Mariëtte Hoogeveen & Helge Bonset

Het schoolvak Nederlands onderzocht

Garant

HET SCHOOLVAK NEDERLANDS ONDERZOCHT

Mariëtte Hoogeveen & Helge Bonset

Het schoolvak Nederlands onderzocht

Een inventarisatie van onderzoek
naar onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal
in Nederland en Vlaanderen

Garant
Leuven-Apeldoorn

Mariëtte Hoogeveen & Helge Bonset

Het schoolvak Nederlands onderzocht
Een inventarisatie van onderzoek
naar onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal
in Nederland en Vlaanderen

Leuven/Apeldoorn
Garant
1998

639 blz; 24 cm
D/1998/5779/82
ISBN 90-5350-745-0
NUGI 724/941

Vormgeving binnenwerk: Text Design bvba
Omslagontwerp: Danni Elskens

© Garant-Uitgevers n.v. en de auteurs

Alle rechten voorbehouden.
Behoudens de uitdrukkelijk bij wet bepaalde uitzonderingen
mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd,
opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt,
op welke wijze ook, zonder de uitdrukkelijke, voorafgaande en schriftelijke toestemming
van de auteurs en van de uitgever.

Garant
Tiensesteenweg 83; 3010 Leuven – Kessel-Lo (België)
Koninginnelaan 96, 7315 EB Apeldoorn (Nederland)

INHOUD

Voorwoord		9
Hoofdstuk 1	**Inleiding**	11
Hoofdstuk 2	**Onderzoek naar literatuuronderwijs**	23
2.1	Inleiding	23
2.2	Onderzoek naar doelstellingen	24
2.3	Onderzoek naar de beginsituatie van de leerling	33
2.4	Onderzoek naar onderwijsleermateriaal	48
2.5	Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten	53
2.5.1	Descriptief onderzoek	53
2.5.2	Construerend onderzoek	85
2.5.3	Effectonderzoek	87
2.6	Instrumentatie- en evaluatie-onderzoek	92
2.6.1	Beoordelingsinstrumenten	92
2.6.2	Onderzoek naar prestaties	98
2.7	Nabeschouwing	102
Hoofdstuk 3	**Onderzoek naar leesonderwijs**	111
3.1	Inleiding	111
3.2	Onderzoek naar doelstellingen	112
3.3	Onderzoek naar de beginsituatie van de leerling	122
3.4	Onderzoek naar onderwijsleermateriaal	144
3.5	Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten	150
3.5.1	Descriptief onderzoek	150
3.5.2	Effectonderzoek	174
3.6	Instrumentatie- en evaluatie-onderzoek	189
3.6.1	Beoordelingsinstrumenten	189
3.6.2	Onderzoek naar prestaties	203
3.7	Nabeschouwing	222

Hoofdstuk 4 Onderzoek naar schrijfonderwijs 235

4.1 Inleiding 235
4.2 Onderzoek naar doelstellingen 236
4.3 Onderzoek naar de beginsituatie van de leerling 246
4.4 Onderzoek naar onderwijsleermateriaal 258
4.5 Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten 262
4.5.1 Descriptief onderzoek 262
4.5.2 Construerend onderzoek 285
4.5.3 Effectonderzoek 290
4.6 Instrumentatie- en evaluatie-onderzoek 310
4.6.1 Beoordelingsinstrumenten 310
4.6.2 Onderzoek naar prestaties 332
4.7 Nabeschouwing 348

Hoofdstuk 5 Onderzoek naar onderwijs in mondelinge taalvaardigheid 361

5.1 Inleiding 361
5.2 Onderzoek naar doelstellingen 362
5.3 Onderzoek naar de beginsituatie van de leerling 367
5.4 Onderzoek naar onderwijsleermateriaal 369
5.5 Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten 370
5.6 Instrumentatie- en evaluatie-onderzoek 381
5.6.1 Beoordelingsinstrumenten 381
5.6.2 Onderzoek naar prestaties 391
5.7 Nabeschouwing 395

Hoofdstuk 6 Onderzoek naar onderwijs in taalbeschouwing en argumentatie

6.1 Inleiding 401
6.2 Onderzoek naar doelstellingen 402
6.3 Onderzoek naar de beginsituatie van de leerling 406
6.4 Onderzoek naar onderwijsleermateriaal 408
6.5 Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten 411
6.5.1 Descriptief onderzoek 411
6.5.2 Construerend onderzoek 423
6.5.3 Effectonderzoek 425
6.6 Instrumentatie- en evaluatie-onderzoek 429
6.6.1 Beoordelingsinstrumenten 429
6.6.2 Onderzoek naar prestaties 429
6.7 Nabeschouwing 434

Hoofdstuk 7 Domeinoverschrijdend onderzoek 443

7.1 Inleiding 443
7.2 Onderzoek naar heterogeniteit en differentiatie 447
7.3 Onderzoek naar innovatie van het schoolvak Nederlands 454
7.4 Inventarisatie en beoordeling van onderwijsleermateriaal 461
7.5 Nabeschouwing 473

Hoofdstuk 8 Onderzoek naar onderwijs Nederlands als tweede taal 479

8.1 Inleiding 479
8.2 Onderzoek naar doelstellingen 484
8.3 Onderzoek naar de beginsituatie van de leerling 484
8.4 Onderzoek naar onderwijsleermateriaal 486
8.5 Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten 500
8.5.1 Descriptief onderzoek naar NT2-onderwijs aan onderinstromers 500
8.5.2 Descriptief onderzoek naar NT2-onderwijs aan neveninstromers 525
8.5.3 Effectonderzoek 537
8.6 Instrumentatie- en evaluatie-onderzoek 545
8.6.1 Beoordelingsinstrumenten 545
8.6.2 Onderzoek naar prestaties 550
8.7 Nabeschouwing 577

Literatuur 589

Bijlagen 609

VOORWOORD

In dit voorwoord willen we de instanties en personen bedanken die hebben bijgedragen aan de publicatie van *Het schoolvak Nederlands onderzocht.*

Instanties die subsidie verleenden waren (in chronologische volgorde): de Nederlandse Taalunie, het OORD (Overleg OnderwijsResearch en Documentatie), SLO (Specialisten in Leerplanontwikkeling), het SCO-Kohnstamm-Instituut, het ILO (Instituut voor Lerarenopleiding aan de Universiteit van Amsterdam), het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (op advies van de Stichting Lezen), en het Proces Management Voortgezet Onderwijs.

Personen die wij in het bijzonder willen danken voor hun actieve steun daarbij zijn Linde van den Bosch (Nederlandse Taalunie), Monique Goemans (OORD), Jan Verbeek en Henk Radstake (SLO), Kees de Glopper (SCO), Gert Rijlaarsdam (ILO), Marieke Sanders (Stichting Lezen) en Frits Prior en Frits Spliethoff (PMVO/KPC).

De Katholieke Universiteit Nijmegen werd in het laatste onderzoeksjaar een onbedoelde, maar belangrijke subsidiegever. Wij danken de Faculteit der Letteren (in het bijzonder Harry Crum) dat wij in staat zijn gesteld het onderzoek passend af te ronden.

Voor een aantal van bovenstaande subsidies zijn als mede-aanvragers opgetreden Frans Daems (Universiteit Antwerpen), Kees de Glopper, Gert Rijlaarsdam en Jan Verbeek. Ook hiervoor onze dank.

Tijdens het eigenlijke werk, het verrichten van de literatuurstudie en het rapporteren daarover, hebben wij eveneens van velen steun gekregen. In de eerste fase waren dat vooral informanten die ons een overzicht gaven van het voor ons doel relevante onderzoek op hun instelling of hun domein van het schoolvak Nederlands. We danken Frans Daems, Kees de Glopper, Ton Hendrix (CITO), Koen Jaspaert (Steunpunt NT2 Leuven), Sjaak Kroon (Katholieke Universiteit Brabant), Wam de Moor (Katholieke Universiteit Nijmegen), Gert Rijlaarsdam, Jan Sturm en Piet Hein van de Ven (Katholieke Universiteit Nijmegen).

In de tweede fase, de rapportage van het onderzoek, hebben meelezers commentaar gegeven op de door ons geschreven hoofdstukken. Van hen danken we bovenal Tanja Janssen (ILO). Vanuit haar betrokkenheid bij de voorloper van deze studie (Janssen/Bonset 1987) heeft ze met ons nagedacht over de opzet van onze rapportage, en vervolgens alle hoofdstukken van waardevol commentaar voorzien. Door de

gedetailleerdheid van veel van haar commentaar heeft ze ook in belangrijke mate bijgedragen aan de eindredactie van dit boek. Piet Hein van de Ven las eveneens alle hoofdstukken mee. Ook zijn inspirerend commentaar zette ons regelmatig aan tot hernieuwde reflectie op onze tekst. Sjaak Kroon en Theun Meestringa (SLO) becommentarieerden hoofdstuk 8, in hun hoedanigheid van specialisten op het gebied van Nederlands als tweede taal. Ook van hun commentaar hebben we dankbaar gebruik gemaakt.

In de derde en laatste fase moest de tekst gereed worden gemaakt voor publicatie. Voor haar onmisbare inzet daarbij danken we Ellen Groote Haar (SLO).

De totstandkoming van dit boek is een langdurige (van 1995 tot medio 1998) en vaak moeizame geweest. De voornaamste oorzaak daarvan is de grote hoeveelheid studies die verwerkt moesten worden, een hoeveelheid die wij bij de aanvang van het werk sterk hebben onderschat. In ons boek worden 304 onderzoeken beschreven en beschouwd. (Ter vergelijking: in Janssen/Bonset 1987 kwamen 75 onderzoeken aan de orde). Een gevolg hiervan is dat wij ons literatuuronderzoek begin 1997 hebben moeten afsluiten; rapportage op enigszins redelijke termijn leek anders niet mogelijk. Dit betekent dat er nu al weer nieuw empirisch onderzoek is verricht dat niet in dit boek opgenomen is. Als ons werk wordt voortgezet (en daar hopen we op!), kunnen we op grond van onze ervaringen slechts adviseren dat een volgende inventarisatie een kortere periode dan tien jaar zal bestrijken (wat betekent dat ze nu al voorbereid zou moeten worden).

Van het schrijven van *Het schoolvak Nederlands onderzocht* hebben wij veel geleerd: over onderzoek, over zelf onderzoek doen, over voor ons relatief nieuwe terreinen als het onderwijs in Vlaanderen en in het Nederlands als tweede taal. Wij hopen dat het lezen ervan eveneens een stimulerende en leerzame ervaring zal zijn.

Mariëtte Hoogeveen
Helge Bonset

HOOFDSTUK 1

INLEIDING

In een boeiend artikel bespreekt Kennedy (1997) de moeizame relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. Volgens haar hebben resultaten van onderwijsonderzoek tot op heden weinig invloed op de onderwijspraktijk. Ter verklaring hiervoor brengt zij vier algemene hypothesen naar voren. Drie van de vier hebben betrekking op het onderzoek, dat volgens Kennedy onvoldoende overtuigend, relevant en toegankelijk is voor docenten. Het gebrek aan overtuigingskracht komt volgens Kennedy onder andere voort uit het feit dat onderzoeksresultaten vaak ambigu zijn. Het tekort aan relevantie wordt veroorzaakt door het geringe praktische gehalte van onderzoek: het richt zich te weinig op vragen van docenten. De beperkte toegankelijkheid is een gevolg van het feit dat onderzoeksresultaten niet gepresenteerd worden op een voor docenten begrijpelijke manier. De vierde hypothese heeft betrekking op het onderwijssysteem zelf dat volgens Kennedy onvoldoende tot verandering in staat is. Zij noemt een aantal innovatiebelemmerende factoren zoals: een gebrek aan overeenstemming over doelen en leidende principes, een gedecentraliseerde besluitvorming, gebrekkig lesmateriaal, het routinematig handelen van docenten en leerlingen uit een behoefte aan zekerheid.

In dit boek geven we een beschrijvend overzicht van het empirisch onderzoek op het gebied van het voortgezet onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal, in Nederland en Vlaanderen, van 1969 tot 1997. Deze studie is een actualisering en uitbreiding van de inventarisatie van onderzoek die in 1986 door Janssen/Bonset verricht werd: zij sloten hun onderzoek in 1986 af en beperkten zich tot het onderwijs Nederlands als eerste taal in Nederland.

Het doel van onze literatuurstudie heeft in de eerste plaats betrekking op de derde hypothese van Kennedy; we pogen een bijdrage te leveren aan het vergroten van de toegankelijkheid van onderzoeksresultaten voor de onderwijspraktijk. Ten behoeve van leraren, lerarenopleiders, nascholers, schoolbegeleiders, ontwikkelaars en onderwijsonderzoekers leveren we een geordend overzicht van het bovengenoemde empirisch onderzoek waarmee we een antwoord proberen te geven op de vraag: wat betekenen de resultaten van dit onderzoek voor de praktijk van het onderwijs Nederlands aan leerlingen van 12-18 jaar?

In de tweede plaats kunnen uit een beschrijvend overzicht richtingaanwijzers afgeleid worden voor vervolgonderzoek. Voor welke (deel)gebieden van het vak is

geen of weinig onderzoek verricht? Wat is er wel en niet onderzocht? Wat is de relevantie van het onderzoek voor de onderwijspraktijk, of in termen van Kennedy's tweede hypothese: in hoeverre heeft het onderzoek zich gericht op vragen van docenten?

In de derde plaats kunnen aan ons overzicht aanwijzingen voor materiaalontwikkeling ontleend worden. De onderzoeksresultaten kunnen zicht geven op voor welke domeinen van het vak, welke vakonderwerpen en welke schooltypen materiaalontwikkeling geboden is.

In deze inleiding gaan we in op wat dit boek de lezer te bieden heeft. We lichten eerst de criteria toe die we voor de selectie van het onderzoek gehanteerd hebben: empirisch onderzoek, van 1969 tot 1997 in Nederland en Vlaanderen, op het gebied van het onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal, voor 12-18-jarigen. Vervolgens verantwoorden we de wijze waarop we het onderzoek verzameld en gecategoriseerd hebben, en de manier waarop we het onderzoek beschrijven en er in nabeschouwingen op reflecteren. We besluiten met de bespreking van een aantal beperkingen van deze studie en met een leeswijzer.

❑ *Empirisch onderzoek*

Onze inventarisatie beperkt zich tot empirisch onderzoek. Hieronder verstaan wij, met De Groot (1971) en Wesdorp (1982): "onderzoek waarin gepoogd wordt ervaringen of ondervindingen aan de wereld (observaties c.q. uitkomsten van experimenten) systematisch te verwerken". Kenmerkend voor dit type onderzoek is dat er waarnemingen in de werkelijkheid worden verricht. Informatie over die werkelijkheid wordt op verschillende wijze verzameld, niet alleen via observaties, maar ook via enquêtes, interviews en dergelijke. Het doel hiervan is tweeledig: zowel theorievorming of -uitbreiding als het verzamelen van relevante informatie ten behoeve van de alledaagse praktijk, i.c. de lespraktijk van de leraar Nederlands. Onder "empirisch onderzoek" verstaan wij onderzoek (case-studies, enquêtes, correlatie-onderzoek, experimenteel onderzoek) waarbij de praktijk van het schoolvak Nederlands onderwerp van onderzoek is en informatie over de praktijk verkregen is via observatie of bevraging van betrokkenen bij de praktijk: (oud-)leerlingen, docenten, opleiders, ouders en burgers. Dit betekent dat verslagen van zogenaamde "armchair research", literatuuronderzoek, theoretische of beschouwende publicaties buiten beschouwing blijven. Ook praktische lessuggesties van vakdidactici of leraren komen niet aan de orde. Kortom: alle vakdidactische publicaties die vooral op eigen (onderwijs-)ervaring en niet op empirisch onderzoek gebaseerd zijn, komen in ons overzicht niet aan bod. Hierop hebben we echter één uitzondering gemaakt: analyses en beoordelingen van onderwijsleermateriaal hebben we vanwege de relevantie ervan voor leraren wél opgenomen indien zij voldeden aan de volgende criteria:

- er is sprake van een speciaal voor de beoordeling ontwikkeld instrument dat verantwoord wordt. Dit betekent dat er sprake is van een explicitering van de visie op het vak en van duidelijk geëxpliciteerde beoordelingscriteria die geënt zijn op (recente) vakdidactische literatuur;
- er is sprake van een verantwoording van de wijze waarop het beoordelingsinstru-

ment toegepast is. Dit criterium heeft betrekking op de explicitering van de aanpak zoals het aantal beoordelaars, de mate waarin de methode getoetst is door toepassing op ander onderwijsleermateriaal, en dergelijke;
- er is sprake van beoordeling door deskundige Neerlandici: vakdidactici, onderzoekers of leraren.

Dat de overige vakdidactische literatuur (al dan niet gebaseerd op eigen ervaring) buiten beschouwing blijft, betekent zeker niet dat wij deze onbelangrijk vinden voor het onderwijs. We realiseren ons dat we met de inperking tot empirisch onderzoek geen recht doen aan de inspanningen van een groot deel van de (wetenschappelijke) moedertaaldidactiek. Overigens zijn inzichten uit de theoretische moedertaaldidactiek natuurlijk wel in menig onderzoek vervat. Zij geven vaak richting aan empirisch onderzoek: vraagstellingen en operationalisaties worden eraan ontleend, onderzoeksresultaten worden eraan gerelateerd of op basis ervan geëvalueerd.

❑ *Van 1969 tot 1997 in Nederland en Vlaanderen*

Zoals opgemerkt namen Janssen/Bonset het jaartal 1969 als beginpunt van hun inventarisatie. Onder verwijzing naar Klinkenberg e.a. (1984) en Kroon (1985) markeren zij dit jaartal als het begin van een nieuw tijdperk in het denken en de discussie over het onderwijs Nederlands. Deze vernieuwing wordt getypeerd als de opkomst van een "communicatief paradigma": voor alles dient taalonderwijs communicatie-onderwijs te zijn, in plaats van onderwijs dat zich richt op de formeel-grammaticale aspecten van taal. Ontwikkelingen die in de vernieuwing een belangrijke rol hebben gespeeld, zijn onder andere de invoering van het vak taalbeheersing aan de universiteiten in 1969 en de opkomst van de vakdidactiek in de zeventiger jaren. In de verwachting dat de nieuwe ideeën over en visies op (de inhoud van) het onderwijs Nederlands tevens hun neerslag hadden gevonden in onderzoek ernaar, werd 1969 gekozen als beginpunt van de inventarisatie.

Janssen/Bonset inventariseerden onderzoek tot 1 maart 1986. Ons onderzoek is een actualisering hiervan in die zin dat wij de inventarisatie uitgebreid hebben tot 1 januari 1997. 67 van de 75 onderzoeken die in Janssen/Bonset opgenomen zijn, keren in bewerkte (vaak verkorte) vorm terug in dit boek. De inventarisatie van Janssen/Bonset beperkte zich tot Nederlands onderzoek. Ze is in onze studie uitgebreid met onderzoek dat sinds 1969 in Vlaanderen verricht is. De uitbreiding met Vlaams onderzoek kan gezien worden als een vrucht van de inspanningen van de Nederlandse Taalunie voor een toenemende samenwerking tussen beide landen op het terrein van het onderwijs Nederlands.

❑ *Op het gebied van het onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal*

De derde uitbreiding van de inventarisatie van Janssen/Bonset behelst de opname van het onderzoek naar het onderwijs Nederlands als tweede taal in Nederland en Vlaanderen. Janssen/Bonset merkten in 1986 op dat het niet simpel was om hun onderzoeksterrein af te bakenen. Zij constateerden in de eerste plaats dat er heel

verschillend gedacht werd over wat tot het onderwijs Nederlands gerekend moet worden (ze onderscheidden maar liefst tien stromingen in het denken hierover). Daarnaast stelden zij vast dat er vanuit veel méér disciplines dan de vakdidactiek (taal- en letterkunde, taalbeheersing, onderwijskunde, psychologie, pedagogiek, sociologie) aan het onderzoek naar het onderwijs Nederlands werd deelgenomen en dat dit onderzoek bovendien versnipperd over een groot aantal instituten en instanties werd uitgevoerd. Dit geldt nog steeds, en bovendien heeft de uitbreiding van het onderzoeksterrein met het onderwijs Nederlands als tweede taal de definiëring ervan niet eenvoudiger gemaakt. Dát het onderzoek naar NT2-onderwijs destijds niet werd opgenomen was een rechtstreeks gevolg van het feit dat dit onderzoek vóór 1986 nauwelijks verricht werd. Sinds de tweede helft van de jaren tachtig is er sprake van een toenemend aantal onderinstromende allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs die deelnemen aan de (reguliere) lessen Nederlands. Parallel aan de zich manifesterende taalproblematiek van deze leerlingen ontwikkelden de NT2-didactiek en het NT2-onderzoek zich tot zelfstandige disciplines.

Voor onze definitie van 'onderwijs Nederlands' betekent dit in de eerste plaats dat dit zowel het NT1- als het NT2-onderwijs (en vormen van geïntegreerd NT1/NT2-onderwijs) omvat (zie voor een uitvoeriger toelichting bij het NT2-onderzoek par. 8.1).

Ter begrenzing van het onderzoeksterrein hebben we de volgende selectiecriteria gehanteerd. In de eerste plaats hebben we ons beperkt tot toegepast onderwijsonderzoek, dat wil zeggen onderzoek dat duidelijk in dienst staat van het onderwijs Nederlands. Dit betekent dat allerlei meer fundamenteel onderzoek, bijvoorbeeld op het gebied van de taalbeheersing en linguïstiek, onvermeld blijft. In de tweede plaats hebben we "onderwijs Nederlands" verder ingeperkt door er het schoolvak Nederlands onder te verstaan: het onderwijs dat door docenten Nederlands gegeven wordt tijdens de uren die op het rooster als onderwijs Nederlands aangemerkt worden. Om recht te doen aan de theorie en praktijk van het NT2-onderwijs hebben we ook het onderzoek naar schoolse taalvaardigheden voor zover relevant voor het onderwijs Nederlands in onze inventarisatie opgenomen (zie voor een uitvoeriger verantwoording par. 8.1). Het onderzoek op het gebied van de opleiding of nascholing van leraren Nederlands blijft buiten beschouwing.

❑ ***Aan 12- tot 18-jarigen***

Een laatste inperking van het onderzoeksterrein betreft de definitie van "voortgezet/secundair onderwijs". Ons literatuuronderzoek is gericht op leerlingen van 12 tot 18 jaar in alle onderwijstypen: vso, vbo, mavo, havo en vwo (Nederland) en aso, tso, bso (Vlaanderen). Onderzoek naar taalonderwijs voor basisschoolleerlingen of volwassenen hebben we niet opgenomen, tenzij dit onderzoek tevens betrekking had op de zojuist genoemde doelgroep.

Deze publicatie is de neerslag van een literatuuronderzoek. Op welke wijze is de literatuur verzameld, geordend en verwerkt?
Voor het verzamelen van onderzoeksliteratuur hebben we gebruik gemaakt van een

aantal bronnen met betrekking tot onderwijsonderzoek, dat globaal in twee soorten te verdelen is:
Algemene bronnen:
- Catalogi van universiteitsbibliotheken.
- Catalogi van bibliotheken van vakgroepen.
- Publicatielijsten, brochures en jaarverslagen van Universiteiten en Instituten (LPC's, CITO, GION, ITS).

Onderwijskundige en vakdidactische bronnen:
- Tijdschriften: Spiegel, Didaktief, Levende Talen, Moer, Vonk, Pedagogische Studiën, Forum der Letteren, Gramma/TTT, Tijdschrift voor Taal- en Tekstwetenschap, Tijdschrift voor Onderwijsresearch, Tijdschrift voor onderzoek van onderwijs, Tijdschrift voor onderwijswetenschappen, Tijdschrift voor Taalbeheersing, TTIA (Toegepaste Taalwetenschap in artikelen), Spektator, Tsjip, Samenwijs, Migrantenstudies, Prikbord, Tijdschrift voor Toegepaste Linguïstiek, Werkblad voor Nederlandse didactiek.
- Handboeken: bijvoorbeeld Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek (1982), Wesdorp (1981).
- Publicatielijsten van de Onderzoeksgroep Taalonderwijs van de Stichting Centrum voor onderwijsonderzoek (SCO).
- Publicatielijsten van vakgroepen Nederlands en Nederlands als tweede taal.
- Verslagbundels van conferenties (ORD, VIOT, HSN enzovoort).

Daarnaast verzamelden we literatuurverwijzingen via het toepassen van de zogenaamde sneeuwbalmethode, waarbij literatuur opgespoord wordt via literatuurlijsten in gevonden publicaties, èn via raadpleging van deskundigen op het gebied van moedertaalonderwijs en onderzoek.

In onze inventarisatie is alleen onderzoek opgenomen waarover extern gepubliceerd is. Publicaties uit het 'grijze' circuit (interne publicaties zoals doctoraalscripties) hebben we alleen opgevraagd en geraadpleegd indien er ook een tijdschriftartikel over verschenen was. Over één onderzoek zijn vaak meerdere publicaties verschenen (naast het onderzoeksverslag ook artikelen in tijdschriften). Indien dit het geval is verwijzen we in de tekst naar de hoofdpublicatie. De laatste jaren wordt er door Nederlandse en Vlaamse onderzoekers steeds vaker in buitenlandse tijdschriften over onderzoek gerapporteerd. Deze publicaties zijn niet in onze inventarisatie opgenomen. Voor zover we hier zicht op hadden, bleek het te gaan om onderzoek waarover ook in Nederlandstalige tijdschriften is gepubliceerd.

Het is niet ondenkbaar dat we niet alle relevante onderzoeksliteratuur op het spoor gekomen zijn. Het lijkt het noodlot van iedere literatuuronderzoeker dat hij/zij relevante publicaties pas in handen krijgt op het moment dat het onderzoek is afgerond. Een bijkomende moeilijkheid van publicaties op het terrein van onderzoek naar het onderwijs Nederlands is dat er nu eenmaal niet zoiets als een centraal depot bestaat waar alle publicaties op dit gebied verzameld worden (dit bestaat bijvoorbeeld wel voor sociaal-wetenschappelijk onderzoek: de rapportencentrale van het Sociaal-Wetenschappelijk Informatie- en Documentatiecentrum te Amsterdam). Een

ander probleem van inventariserend onderzoek dat een flinke tijdsperiode beslaat (in ons geval 27 jaar) is dat de verwerking van al het materiaal dermate veel tijd kost dat de inventarisatie op het moment van verschijnen al weer aan actualiteit heeft ingeboet.

De verzamelde onderzoeksliteratuur over het NT1-onderwijs is *geordend* naar de domeinen van het vakgebied zoals die gewoonlijk onderscheiden worden: literatuuronderwijs, leesonderwijs, schrijfonderwijs, mondelinge taalvaardigheden, taalbeschouwing/argumentatie. Nogal wat onderzoek heeft betrekking op meerdere domeinen; dit onderzoek is uitgesplitst naar de betreffende domeinen. Voor zover vaardigheden in hun onderlinge samenhang onderzocht zijn (dit is slechts in enkele onderzoeken het geval), komt dit onderzoek aan de orde bij het domein waar in het onderzoek het accent op ligt. In de tekst wordt verwezen naar de bijbehorende relevante paragrafen.

In het algemeen komt het onderzoek per paragraaf in volgorde van verschijningsjaar aan de orde. Waar een ordening op grond van inhoudelijke samenhang van verschillende onderzoeken voor de hand lag, zijn we hiervan afgeweken. De onderzoeken die meerdere domeinen beslaan en als gevolg daarvan in verschillende hoofdstukken aan bod komen, worden het meest uitvoerig beschreven in het hoofdstuk waarin ze voor het eerst aan de orde komen. Met behulp van interne verwijzingen kan de lezer de plaats vinden waar meer informatie over het betreffende onderzoek te vinden is.

De ordening naar domeinen is uit puur pragmatische overwegingen voortgekomen. Het vergroot de toegankelijkheid van dit omvangrijke boek: de lezer die alleen geïnteresseerd is in schrijfonderwijs kan zich beperken tot één hoofdstuk. Ook het NT2-onderzoek is in een apart hoofdstuk ondergebracht, eveneens met het oog op de toegankelijkheid voor specifiek NT2-geïnteresseerden.

Binnen de verschillende domeinen is het onderzoek geordend naar onderwijskundig thema, aan de hand van een indeling die gebaseerd is op het bekende model van het onderwijsleerproces "Didactische analyse" van Van Gelder e.a. (1971). Achtereenvolgens komen onderzoeken aan de orde die gericht zijn op:
- doelstellingen;
- beginsituatie van de leerling;
- onderwijsleermateriaal;
- onderwijsleeractiviteiten;
- instrumentatie en evaluatie.

We lichten deze onderzoekscategorieën kort toe.

Het doelstellingenonderzoek spitst zich toe op de vraag: wat wil het moedertaalonderwijs bij leerlingen bereiken? Kenmerkend voor dit type onderzoek is dat doelen op basis van verschillende bronnen (onderwijsliteratuur, examens, leermiddelen, uitspraken van deskundigen, docenten, leerlingen enzovoort) geïnventariseerd worden en vervolgens op hun wenselijkheid beoordeeld worden door zogenaamde "relevante respondenten", dat wil zeggen, informanten die in staat geacht worden op dit gebied een steekhoudend oordeel te geven, zoals wetenschappers, didactici, ouders,

leerlingen, vertegenwoordigers van het bedrijfsleven en dergelijke. De gedachte die hieraan ten grondslag ligt, is dat het onderwijs een zaak is van algemeen belang waarover in principe alle betrokkenen moeten kunnen meebeslissen (Bos 1978). Blok/De Glopper (1983) kennen aan doelstellingenonderzoek twee belangrijke functies toe. In de eerste plaats kunnen de resultaten gebruikt worden bij leerplanontwikkeling. Op grond van gewenste doelen kan een leerplanontwikkelaar een onderwijsprogramma opzetten, waarin hij aangeeft langs welke weg deze doelen bereikt kunnen worden. In de tweede plaats is doelstellingenonderzoek van belang bij het evalueren van onderwijs, wanneer men wil nagaan in hoeverre bepaalde doelstellingen bereikt worden of wanneer men wil weten in welke richting het onderwijs zich zou kunnen ontwikkelen. Er is een nauwe samenhang tussen enerzijds de doelstellingenproblematiek, en anderzijds de instrumentatie- en evaluatieproblematiek. Het is immers moeilijk, zo niet onmogelijk om meetinstrumenten te ontwikkelen of onderwijs te evalueren, zonder dat men helder voor ogen heeft welke onderwijsdoelen nagestreefd zouden moeten worden.

Specifiek doelstellingenonderzoek (ofwel behoeftenonderzoek) geeft zicht op de gewenste doelstellingen voor het onderwijs. Informatie over doelstellingen is daarnaast ook te vinden in het onderzoek dat bij de andere thema's ondergebracht is. Zo geeft onderzoek naar de onderwijsleersituatie zicht op de in de lessen Nederlands gerealiseerde doelstellingen. En ook uit onderzoek naar de beginsituatie van de leerling valt af te leiden welke doelstellingen door onderzoekers kennelijk van belang geacht worden. Met andere woorden: het model van Van Gelder wordt door ons slechts gehanteerd als een ordeningsprincipe. We interpreteren het niet als een afspiegeling van de onderwijswerkelijkheid.

Onder "beginsituatie" wordt gewoonlijk verstaan: "het geheel van persoonlijke, sociale, situationele en schoolse gegevens, die in verband met te realiseren onderwijsdoelen van invloed kunnen zijn, respectievelijk zijn op het verloop en de resultaten van onderwijsleerprocessen". (De Corte, 1974: 82) Volgens deze ruime definitie heeft 'beginsituatie' niet alleen betrekking op de eigenschappen van de leerling, maar ook op de eigenschappen van de leraar (zijn opleidingsachtergrond bijvoorbeeld) en op gegevens over de schoolcontext en dergelijke.

Het beginsituatie-onderzoek dat in dit boek beschreven wordt heeft nagenoeg uitsluitend betrekking op de leerling. Het onderzoek richt zich op attituden van leerlingen ten aanzien van de verschillende vakonderdelen, de vrije-tijdsbesteding, en op verschillen in kennis en vaardigheden tussen 'zwakke' en 'goede' leerlingen. Aan de schoolcontext en aan de beginsituatie van de leraar gaan de onderzoeken voorbij (uitgezonderd NT2-onderzoek dat betrekking heeft op taalbeleid).

Het onderzoek naar onderwijsleermateriaal bestaat uit analyses en beoordelingen van methoden, inventarisaties en beschrijvingen van het gebruik ervan, en in enkele gevallen uit onderzoek ten behoeve van de samenstelling van materiaal (voor het literatuuronderwijs).

Het onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten is geordend naar drie typen onderzoek:

descriptief, construerend en effectonderzoek. Descriptief onderzoek stelt zich ten doel de stand van zaken in het onderwijs Nederlands te beschrijven. Het gaat om vragen als: hoe ziet de praktijk eruit? Wat doen leraren en leerlingen? Welke didactische aanpakken zijn er te onderscheiden? Welke problemen ervaren docenten?

Het doel van construerend onderzoek is nieuwe didactische aanpakken te ontwikkelen die in de praktijk kunnen functioneren zoals bedoeld. In dit type onderzoek gaan leerplanontwikkeling en onderzoek hand in hand. Er wordt (al dan niet op basis van descriptief onderzoek) materiaal ontwikkeld, dat in de praktijk uitgeprobeerd wordt en op grond van beschrijvingen daarvan wordt bijgesteld.

Bij effectonderzoek, ten slotte, probeert men in experimenten vast te stellen wat de effecten zijn van bepaalde didactische werkwijzen op de leerprestaties van de leerlingen. Omdat in effectonderzoek didactische aanpakken meestal vertaald worden in door de onderzoekers ontwikkeld onderwijsleermateriaal heeft dit onderzoek ook een construerend aspect, zij het dat dit niet het hoofddoel is. Alle drie de typen hebben met elkaar gemeen dat ze zich richten op didactische problemen waarvoor middels descriptie, leergangconstructie of effectmeting oplossingen gezocht worden.

Onder instrumentatie-onderzoek verstaan wij onderzoek dat gericht is op de beoordelingsproblematiek in de lespraktijk en dat zich bezig houdt met het ontwikkelen en beproeven van beoordelingsinstrumenten. Het gaat daarbij vooral om de vraag welk beoordelingsinstrument het meest valide en betrouwbaar is. Instrumenten ter beoordeling van de taalvaardigheden worden ook ontwikkeld ten behoeve van (evaluatie)onderzoek. Hieronder verstaan we onderzoek waarin met behulp van ontwikkelde instrumenten de opbrengsten van taalvaardigheidsonderwijs beschreven en geëvalueerd worden (bijvoorbeeld de Periodieke Peilings Onderzoeken Nederlands die zowel in Nederland als Vlaanderen verricht werden). In dit evaluatie-onderzoek wordt nagegaan in hoeverre nagestreefde of gewenste doelstellingen bereikt worden en waar zich lacunes voordoen in de taalvaardigheid van leerlingen. In dit boek komt alleen het instrumentatie-onderzoek aan de orde dat zich richt op de beoordelingsproblematiek in de lespraktijk. Instrumentatie-onderzoek ten behoeve van evaluatie-onderzoek blijft buiten beschouwing; we achten de relevantie ervan voor de onderwijspraktijk te indirect. Uiteraard wordt wel het evaluatie-onderzoek zelf besproken.

Uit het bovenstaande zal duidelijk geworden zijn dat onderzoek niet altijd eenduidig onder één noemer valt. Bij de vraag onder welke noemer een onderzoek ingedeeld moest worden, hebben twee criteria een rol gespeeld. In de eerste plaats hebben we gekeken naar het doel dat de onderzoekers zelf aan hun onderzoek toekenden. Slechts in enkele gevallen ontbrak een duidelijke doelformulering. Dan pasten we criterium twee toe, het antwoord op de vraag: van welk type onderzoek heeft dit onderzoek de meeste en/of duidelijkste kenmerken?

Naast het domeinspecifieke onderzoek (naar literatuur-, lees-, schrijfonderwijs, mondelinge taalvaardigheden en taalbeschouwing/argumentatie) is er nog een categorie onderzoek die we aanduiden als domeinoverschrijdend onderzoek. Het betreft onderzoek dat algemeen onderwijskundig van aard is maar dat vanwege de gericht-

heid op het vak Nederlands ook getypeerd kan worden als vakdidactisch onderzoek. Dit onderzoek hebben we in een apart hoofdstuk bijeengebracht. Omdat de indeling naar doelstellingen, beginsituatie enzovoort hier niet mogelijk bleek, is dit onderzoek geordend naar drie thema's die zich erin aandienden: heterogeniteit/differentiatie, innovatie van het schoolvak Nederlands, en inventarisatie en beoordeling van onderwijsleermateriaal. In paragraaf 7.1 geven we een uitvoeriger verantwoording van dit hoofdstuk.

Ook voor het NT2-onderzoek voldeed de ordening naar domein niet. Dit onderzoek beperkt zich nagenoeg tot leesvaardigheid, woordenschat en schoolse taalvaardigheid. Handhaving van het onderscheid in domeinen leverde zodoende teveel lege categorieën op; een ordening volgens de onderwijskundige thema's van Van Gelder bood meer soelaas. Voor een uitvoeriger verantwoording van de beschrijving van het NT2-onderzoek verwijzen we naar de inleiding bij dit hoofdstuk.

De *verwerking* van het onderzoek tot samenvattende beschrijvingen is op de volgende wijze tot stand gekomen. De verzamelde literatuur is samengevat aan de hand van de volgende aandachtspunten:

- technische gegevens: titel van het onderzoeksproject, uitvoerenden, context van het onderzoek enzovoort;
- doelstelling(en) en vraagstelling(en) van het onderzoek;
- gehanteerde onderzoeksmethode(n);
- belangrijkste resultaten van het onderzoek;
- aanbevelingen voor de onderwijspraktijk en/of voor vervolgonderzoek.

Op basis van deze samenvattingen zijn de verschillende onderzoeken beschreven. We wijzen erop dat het gaat om beschrijvende samenvattingen. We hebben gekozen voor een zo objectief mogelijke weergave van het onderzoek, die zo dicht mogelijk bij de oorspronkelijke rapportage van de onderzoeker(s) staat. Bij de selectie van 'belangrijkste resultaten' hebben we ons laten leiden door het perspectief van de onderwijspraktijk: resultaten met betrekking tot methodische aspecten van het onderzoek komen bijvoorbeeld niet of zijdelings aan de orde. De lezer verwachte géén kritische beoordeling van het onderzoek aan de hand van bijvoorbeeld onderzoekstechnische criteria. Wat 'goed' vakdidactisch onderzoek is, komt men uit dit boek dus niet aan de weet.

Het zal de lezer niet ontgaan dat de verschillende onderzoeken niet allemaal even veel ruimte in beslag nemen. Sommige onderzoeken worden beknopt beschreven, anderen nemen enkele pagina's (of meer) in beslag. Dit verschil komt voort uit het feit dat niet alle onderzoeken zich even beknopt laten samenvatten. Sommige onderzoeken zijn veelomvattend en complex qua vraagstelling en opzet en vergen de nodige toelichting, andere laten zich eenvoudiger reduceren tot hoofdzaken. Met name case-studies die gedetailleerde beschrijvingen van lespraktijken als onderzoeksresultaat genereren zijn moeilijk beknopt weer te geven zonder de gevalsbeschrijving geweld aan te doen. Omdat deze studies vaak zeer illustratief zijn voor bevindingen die ook uit grootschalig enquête-onderzoek naar voren komen, en omdat het bij dit onderzoek gaat om geobserveerde en niet om gerapporteerde prak-

tijk, hebben we er voor gekozen ze de nodige ruimte toe te delen.

Tot dusver is deze verantwoording beperkt gebleven tot het inventariserende en beschrijvende deel van onze werkzaamheden. In de nabeschouwingen bij ieder hoofdstuk doen we echter meer dan beschrijven; we reflecteren daarin op de resultaten van het onderzoek vanuit het perspectief van de onderwijspraktijk. Via deze reflecties proberen we een antwoord te geven op vragen als:

- Voor welke thema's, onderwijstypen en leerjaren is er geen of heel weinig empirisch onderzoek verricht?
- Van welke onderzoeksmethoden is er gebruik gemaakt?
- Wat zijn kort samengevat de belangrijkste resultaten van het onderzoek?
- Hoe verhouden de resultaten van de verschillende onderzoeken zich tot elkaar?
- Welke aanbevelingen voor de onderwijspraktijk en voor vervolgonderzoek zijn uit de antwoorden op bovenstaande vragen af te leiden?

We wijzen er met nadruk op dat deze reflecties geen resultaat zijn van een systematische en nauwkeurige meta-analyse van het beschreven onderzoek. We distilleren slechts een aantal tendensen. Dit leidt onvermijdelijk tot een reductie van de complexiteit van de onderzochte onderwijswerkelijkheid èn van het onderzoek en de resultaten ervan. Immers, ieder (type) onderzoek genereert vanuit specifieke vraagstellingen, aannames, en operationaliseringen een eigen reconstructie van die onderwijswerkelijkheid. Op basis hiervan worden onderzoeksgegevens gegenereerd, geïnterpreteerd en geëvalueerd en worden aanbevelingen voor de onderwijspraktijk geformuleerd. Met andere woorden: resultaten van onderzoek kunnen niet geheel los van theoretische uitgangspunten bekeken worden. In de nabeschouwingen besteden we, waar relevant, aandacht aan de specifieke contexten van het onderzoek. Het distilleren van tendensen (wat betekent dat de aandacht vooral uitgaat naar de overeenkomsten) draagt het risico in zich dat de verschillen tussen de diverse onderzoeken en onderzoeksresultaten onderbelicht blijven. Dat een gedegen meta-analyse van het onderzoek in dit boek ontbreekt, ervaren we dan ook als een belangrijke beperking van deze studie.

Een andere beperking is het ontbreken van buitenlands onderzoek. Waarschijnlijk is er in het buitenland wél onderzoek verricht op terreinen die in onze studie als 'witte plekken' aangemerkt worden. Uit de aard van onze opdracht vloeide echter voort dat wij ons beperkten tot Nederlands en Vlaams onderzoek. Daarin speelt buitenlands onderzoek natuurlijk wel een rol: in aan empirisch onderzoek voorafgaande literatuurstudies, en in vraagstellingen en hypothesen zijn resultaten van buitenlands onderzoek vaak verdisconteerd.

Als het besproken onderzoek één ding duidelijk maakt, dan is dat naar ons idee dat onderwijsvernieuwing een uitermate moeizaam en veeleisend proces is. Onderzoekers verkeren in de tamelijk riante positie dat zij dit proces (op al dan niet grote afstand) kunnen documenteren, analyseren en evalueren. Er zijn echter slechts weinig onderzoekers die hun eigen onderzoek expliciet evalueren vanuit het perspectief van de onderwijspraktijk, en hiermee zijn we weer terug bij de hypothesen

van Kennedy over de moeizame relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. We citeren met instemming Rensman (1989) die op grond van een evaluatie van zijn onderzoek de volgende uitspraak doet: "Wanneer je nauwkeurig en diepgaand kennis vergaart over wat docenten beweegt en over in wat voor context zij werken, laat je het wel uit je hoofd er, zoals zo vaak expliciet of impliciet gebeurt, schande van te spreken, wanneer deze er niet in slagen allerlei fraaie didactische wenselijkheden in het curriculum vorm te geven." (idem: 222)

Tot slot nog een beknopte leeswijzer en een verantwoording van onze taakverdeling. *Het schoolvak Nederlands onderzocht* bevat 304 onderzoeken; gezien zijn aard en omvang is het geen boek om van a tot z te lezen. De lezer die geïnteresseerd is in het onderzoek naar één domein (bv. schrijfonderwijs) kan, na raadpleging van de inhoudsopgave, volstaan met het lezen van het betreffende hoofdstuk. De lezer die zich slechts globaal op de hoogte wil stellen van verricht onderzoek, kan volstaan met het lezen van de nabeschouwingen bij de hoofdstukken, waarin de naar onze mening belangrijkste onderzoeksresultaten de revue passeren. De lezer die specifieke onderwerpen van onderzoek zoekt (bv. leesbeleving, schrijfangst, woordenschatonderwijs of NT2-methoden) kan gebruik maken van de schematische overzichten per hoofdstuk van al het in dat hoofdstuk besproken onderzoek, te vinden in de bijlagen. De aanwezigheid van deze schematische overzichten, in combinatie met de structuur van ons boek, maakte naar onze mening een zaak- en auteursregister overbodig.

De verdeling van onze werkzaamheden was als volgt. Mariëtte Hoogeveen verrichtte de literatuurstudie en schreef alle hoofdstukken behalve 5 en 6. Deze zijn van de hand van Helge Bonset.

HOOFDSTUK 2

ONDERZOEK NAAR LITERATUURONDERWIJS

2.1 INLEIDING

In zijn "praktische didactiek" voor het literatuuronderwijs schetst Geljon (1994) het volgende beeld van dit onderwijs: "Voor een groot aantal leraren Nederlands betekent de dagelijkse omgang met literaire teksten in de klas een belangrijk deel van hun arbeidsvreugde. Dat geldt helaas niet voor allen, want de lespraktijk is niet altijd eenvoudig. Scholieren lezen niet veel meer en uit diverse onderzoeken blijkt dat met name docenten in de hogere klassen het gebrek aan motivatie en belangstelling van leerlingen voor literatuur als een belangrijk probleem ervaren. Wanneer je bovendien bedenkt dat een groot deel van de leraren wel 40 tot 50 procent van hun lessen in de bovenbouw aan dit onderdeel besteedt, zal duidelijk zijn dat de vraag naar goede leermiddelen en werkvormen toeneemt." (Geljon, 1994: 9)

Geljons schets heeft betrekking op de bovenbouw (havo/vwo) en op de Nederlandse situatie, en kan dus niet zonder meer van toepassing worden verklaard op de onderbouw en op Vlaanderen. Maar de problemen die hij signaleert zijn ook daar herkenbaar.

Het literatuuronderwijs lijkt zodoende een uitdagend terrein voor onderzoekers: om de problemen preciezer in kaart te brengen, om oplossingen daarvoor te zoeken en te beproeven, en meer in het bijzonder om bijvoorbeeld antwoorden te geven op "de vraag naar goede leermiddelen en werkvormen" die Geljon signaleert. Toch hebben onderzoekers zich pas kort op dat terrein gewaagd. In 1987 constateerden Janssen/Bonset nog dat naar literatuuronderwijs weinig onderzoek was verricht, wat Bonset (1987) bracht tot de stelling: "De ontwikkeling van de literatuurdidactiek voor Nederlands zou sterk gebaat zijn bij meer empirisch onderzoek naar literatuuronderwijs, en minder theoretisch-normatieve beschouwingen". Aan deze wens is de afgelopen tien jaar tegemoet gekomen. Waren er in 1987 welgeteld vijf empirische onderzoeken naar literatuuronderwijs verricht, nu zijn dat er 49. Wat deze onderzoeken naar het literatuuronderwijs hebben opgeleverd, bespreken we in dit hoofdstuk. Na een beschrijving van de onderzoeken op de in de inleiding al aangeduide wijze (gegroepeerd naar doelstellingen, beginsituatie, onderwijsleermateriaal, onderwijsleeractiviteiten, instrumentatie en evaluatie), trekken we in een nabeschouwing conclusies en lijnen naar de toekomst, zowel ten aanzien van onderzoek als ten aanzien van de lespraktijk.

2.2 ONDERZOEK NAAR DOELSTELLINGEN

Het eerste en enige onderzoek naar doelstellingen van het literatuuronderwijs in Vlaanderen werd uitgevoerd door Mahieu (1979). Dit onderzoek was een deelstudie van een groot onderzoeksproject, getiteld "Project Lectuurverspreiding en receptie in Vlaanderen" (Neutjens 1983). In dit project werden de verschillende factoren die invloed hebben op het proces van literatuurverspreiding in Vlaanderen onderzocht. Mahieu nam de factor literatuuronderwijs voor zijn rekening. Hij enquêteerde leerkrachten van de drie hoogste leerjaren van alle secundaire scholen in Vlaanderen in drie onderwijsnetten (Rijks-, Vrij-, en Provinciaal en Gemeentelijk onderwijs) met onder meer één vraag over de doelstellingen van het literatuuronderwijs.

De respondenten (het responspercentage was 60%) kregen een 'gesloten' vraag voorgelegd waarin tien alternatieve doelstellingen voor het literatuuronderwijs geformuleerd werden:

1) mogelijkheid tot verdieping, nuancering en verrijking van gemoedsleven, denk- en verbeeldingswereld;
2) mogelijkheid tot confrontatie met en integratie van filosofische/religieuze/morele waarden;
3) mogelijkheid tot maatschappelijke bewustwording en handelen (engagement);
4) mogelijkheid tot identificatie en aanknoping bij eigen leefwereld (beleving);
5) mogelijkheid tot exploratie van leven en samenleven in velerlei facetten;
6) mogelijkheid tot ontwikkelen van mensenkennis;
7) mogelijkheid tot ontwikkelen van oordeelsvorming;
8) mogelijkheid tot vrije-tijdsbesteding;
9) mogelijkheid tot bevordering van leesgenot via beschouwing van esthetisch-formele aspecten;
10) mogelijkheid tot stimuleren van creativiteit: het zelf schrijven.

De respondenten werd gevraagd slechts twee doelstellingen aan te duiden, maar een groot deel stipte meerdere alternatieven aan. Mahieu bekeek vervolgens per schoolnet wat het relatieve aandeel was van de verschillende doelstellingen in het geheel van het doelstellingenpakket.

De eerste, meest algemene doelstelling wordt het meest gehanteerd. De andere doelstellingen zijn in relatief gelijke mate verspreid over het hele doelstellingenpakket. Tussen de schoolnetten blijkt er weinig verschil in doelstellingenpatroon te bestaan. Alleen de vierde doelstelling kent vrij grote rangordeverschillen: bij het Vrij onderwijs komt ze op de tweede plaats, bij de Rijksscholen op de vijfde, en bij Gemeentelijke en Provinciale scholen op de vierde plaats.

De grootste verschillen werden gevonden tussen de verschillende schoolafdelingen. Zo worden er in het algemeen vormend-secundair onderwijs (aso) meer abstracte doelstellingen (zoals 1, 2 en 9) gehanteerd dan in het technisch- en beroepssecundair onderwijs. In het beroepsonderwijs wordt het praktisch nut benadrukt. (vgl. doelstellingen 4 en 8).

In Nederland werden de doelstellingen van het literatuuronderwijs voor het eerst onderzocht door Claasen (1983). Om na te gaan of er sprake was van een discrepantie tussen wenselijk geachte en nagestreefde doelstellingen enquêteerde Claasen, met behulp van een lijst met 32 doelstellingen, 300 leraren Nederlands (respons 163) van het havo en vwo. Het belang en de bereikbaarheid van doelen en de mate waarin deze nagestreefd worden, waren de bevraagde onderwerpen. Daarnaast analyseerde Claasen tien van de meest gebruikte leerboeken voor literatuuronderwijs en 100 schoolonderzoekregelingen.

Blijkens de enquêteresultaten worden de doelstellingen die belangrijk gevonden worden ook daadwerkelijk nagestreefd. Het verkrijgen van leesplezier wordt door alle leraren genoemd als belangrijkste nagestreefde, maar tegelijk moeilijkst te bereiken doelstelling. Meer dan 90% van de leraren zegt veel belang te hechten aan de volgende doelstellingen: praten over de problematiek van literaire teksten, herkennen van eigen ervaringen in literatuur, structurele kenmerken in een tekst aangeven, het onderkennen van oppositie-relaties tussen verhaalfiguren, kennis hebben van (kenmerken van) een bepaalde periode, het vergelijken van thematieken. De meeste leraren streven naar eigen zeggen geen doelstellingen na die louter liggen op het gebied van het leren van feitenkennis.
Uit de analyse van de gebruikte leerboeken komt naar voren dat deze op essentiële punten niet aansluiten bij wat de meeste leraren willen. In vrijwel geen enkel boek komt bijvoorbeeld discussie over literatuur, het herkennen van eigen ervaringen of het vergelijken van thematieken voor.

De analyse van schoolonderzoekregelingen laat zien dat het onderdeel literatuur op de helft van de scholen getoetst wordt middels de literatuurlijst in combinatie met literatuurgeschiedenis. Het aantal te lezen werken bedraagt op het vwo gemiddeld 28 en op het havo 21. De keuze van de te lezen werken is redelijk vrij, zij het dat er meestal wel een zekere spreiding in de tijd (voor en na 1880) vereist wordt.

Ook al vinden de docenten zelf dat ze de door hen belangrijk gevonden doelstellingen in de praktijk ook daadwerkelijk nastreven, Claasen komt tot de sombere conclusie dat er (blijkens zijn analyse van leerboeken en schoolonderzoekregelingen) sprake is van een aanzienlijke discrepantie tussen de door de leraren wenselijk geachte en de door hen in de praktijk nagestreefde doelstellingen.

De Glopper/Van Schooten (1990) voerden een behoeftenonderzoek uit, ten behoeve van de herziening van de eindexamenprogramma's voor het havo en vwo door de CVEN (Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse taal en letterkunde vwo en havo). Het onderzoek moest inzicht verschaffen in de relevantie van de examens Nederlands en uitmonden in aanbevelingen voor de inhoud van de vernieuwde examenprogramma's. Het literatuuronderwijs was één van de onderzochte vakonderdelen.

Het behoeftenonderzoek was gericht op de vraag welke kennis en vaardigheden havo- en vwo- abituriënten nodig hebben voor het volgen van een studie, het verrichten van betaalde arbeid of het functioneren in hun privé-leven. De onderzoekers

enquêteerden een steekproef uit zeven verschillende populaties: oud-leerlingen, docenten hbo en wo, ontwikkelde Nederlanders en havo- en vwo-docenten Nederlands. Het responspercentage was gemiddeld laag (29%), maar op grond van non-respons-onderzoek achten de onderzoekers hun steekproef niettemin representatief.

De onderzoekers onderscheiden twee aspecten aan het begrip 'behoefte': gebruiksfrequentie en tekort. Zij gaan ervan uit dat er behoefte ontstaat aan kennis en vaardigheden wanneer je er frequent gebruik van kunt of moet maken, of wanneer de beheersing ervan tekortschiet bij het uitvoeren van taaltaken. De enquêtevragen over het onderdeel literatuur hadden betrekking op het lezen van literatuur en op kennis van literatuur en aanverwante zaken (zoals bijvoorbeeld kennis van het boekenaanbod).

Aan de oud-leerlingen werd gevraagd:

1) hoe vaak zij nog literatuur lezen (uit de periodes vóór 1880, tussen 1880-1945, en na 1945);
2) hoeveel kennis ze over de literatuur(geschiedenis) hebben;
3) welk belang ze aan lezen en de kennis van literatuur in de verschillende periodes hechten.

Het belang van het lezen van literatuur werd gepresenteerd in vier mogelijke doelstellingen:

- voor ontspanning of voor het opdoen van leesplezier;
- voor het verkrijgen van inzicht in jezelf en anderen;
- om kennis over de wereld op te doen;
- om kennis over taal en taalgebruik op te doen.

De andere respondenten werd gevraagd hun kijk te verwoorden op de hoeveelheid kennis die havo- en vwo-gediplomeerden van literatuur(geschiedenis) bezitten en het belang van dergelijke kennis. De ondervraagde kennisgebieden waren: het leven en opvattingen van schrijvers, het literair bedrijf, werken en stromingen, vormkenmerken, receptiegeschiedenis en culturele, sociale en politieke achtergronden.

Hoe ziet nu het leesgedrag van de respondenten eruit en welk belang hechten zij aan lezen en kennis van literatuur uit de verschillende periodes?

Geheel volgens de verwachtingen van de onderzoekers wordt moderne literatuur (na 1945) het meest gelezen en wordt er het meeste belang aan gehecht. Het opdoen van kennis over de wereld wordt genoemd als het belangrijkste doel van het lezen. Als minst belangrijke doel wordt kennis over taal en taalgebruik genoemd. Literaire werken van voor 1880 worden het minst vaak gelezen, bij oudere literatuur is er in het algemeen sprake van een zeer lage gemiddelde leesfrequentie. Oudere literatuur wordt ook het minst van belang geacht voor het opdoen van leesplezier. De tekorten in kennis over literatuur zijn het grootst in de periode na 1945. Tussen de andere perioden doen zich geen grote verschillen voor. Voor alle perioden worden de grootste tekorten gevoeld in kennis over culturele, sociale en politieke achtergronden van literatuur. Relatief grote tekorten zijn er ook in kennis van het boekenaanbod en

hedendaagse literaire ontwikkelingen.

Om de uitkomsten van het behoeftenonderzoek te kunnen wegen met oog op de gevolgen ervan voor de examens werden er twee panelstudies uitgevoerd. Een kleinschalige studie (met 59 respondenten uit het behoeftenonderzoek) en later (op verzoek van de CVEN) een grootschalige studie (met 371 respondenten). De panels (er waren in beide onderzoeken aparte panels voor het havo en het vwo) werd gevraagd naar hun mening over de opname van het vakonderdeel literatuur in het examen. De respondenten van de eerste panelstudie kenden de uitkomsten van het behoeftenonderzoek wel, die van de tweede panelstudie niet. Deze laatsten werd ook gevraagd de toets- en onderwijsbaarheid van het onderdeel literatuur te beoordelen.

Een grote meerderheid van beide panels vindt dat literatuur in de eindexamenprogramma's opgenomen moet worden. 80% van de leden van het grootschalige onderzoek vindt dat het thuishoort in het schoolonderzoek, een kwart van hen wenst het ook opgenomen te zien in het centraal schriftelijk examen. De onderwijs- en toetsbaarheid wordt door een grote meerderheid positief beoordeeld. Volgens de panels uit het grootschalige onderzoek zou literatuur 16 tot 19% van het examencijfer moeten bepalen, en 18 tot 21% van de onderwijstijd. Literatuur wordt belangrijker gevonden dan spreken/luisteren en even belangrijk als lezen.

De inhoud van de examens zou volgens beide panels hoofdzakelijk moeten bestaan uit moderne literatuur. In het schoolonderzoek zou plaats moeten zijn voor kennis omtrent culturele, sociale, politieke achtergronden van literatuur, kennis van werken en stromingen, kennis over vormkenmerken en kennis over hedendaagse literaire ontwikkelingen.

Op grond van deze uitkomsten concluderen de onderzoekers dat literatuur een relevant onderdeel van het examenprogramma is en moet blijven. Voor de toetsing ervan vinden zij het schoolonderzoek de aangewezen plaats. Voor de inrichting van het examen zou vastgelegd moeten worden dat in het schoolonderzoek in de eerste plaats gelezen werk van na 1945 aan de orde moet komen. Ook het lezen van literatuur uit de andere periodes zou volgens de onderzoekers aan bod moeten kunnen komen.

De Glopper/Van Schooten signaleren dus een tamelijk grote overeenstemming over de doelstellingen die hun respondenten via het literatuuronderwijs gerealiseerd zouden willen zien. Ook constateren zij dat het literatuuronderwijs een belangrijk vakonderdeel is: er wordt relatief veel tijd aan besteed en het verdient de plaats die het in het eindexamen heeft. Janssen (1992) stelt eveneens dat het literatuuronderwijs een belangrijk deel van het vak Nederlands is: er wordt gemiddeld ruim één uur in de week aan besteed en het weegt zwaar voor het eindcijfer. Maar tegelijkertijd, zo stelt zij op basis van bestudering van vakdidactische literatuur, is het literatuuronderwijs een omstreden vakgebied: er is sprake van zeer uiteenlopende opvattingen over de doelstellingen ervan en over de wijze waarop die doelstellingen gerealiseerd zouden moeten worden. Janssen stelde zich met het project "Inhoud en opbrengsten van het literatuuronderwijs" dan ook ten doel om gegevens te verzamelen die een feitelijke basis kunnen verschaffen aan discussies daarover.

In de eerste deelstudie van dit project (zie ook Janssen 1998; alle deelstudies die in de verschillende paragrafen aan de orde komen zijn hierin verwerkt) enquêteerde Janssen een steekproef van 1165 docenten van 311 verschillende scholen (respons 51%) uit bovenbouwklassen van het havo en vwo, om een beeld te krijgen van de vormgeving en inhoud van het literatuuronderwijs. De onderzoeksvragen luiden:

1) Hoe ziet het literatuuronderwijs er globaal uit? Wat moeten leerlingen leren, welk materiaal wordt er gebruikt, hoe wordt er getoetst e.d.?
2a) Zijn er verschillende stromingen/benaderingen te onderscheiden? Zijn deze terug te vinden in de praktijk van het literatuuronderwijs? Worden de doelstellingen ervan onderschreven en zo ja, gaan er verschillen in didactiek en aanpak mee gepaard?
2b) Gaan eventuele stromingen samen met verschillen in achtergronden van docenten?

Voor het antwoord op vraag twee stelt Janssen de volgende (nul)hypothese op: docenten die verschillen in de mate waarin zij een doelstelling zeggen na te streven, verschillen niét van elkaar in kenmerken van hun onderwijsaanbod (leerstof, werkvormen, leeractiviteiten e.a.), en verschillen niét van elkaar in achtergrondkenmerken zoals leeftijd, ervaring, opleiding, nascholing e.d.

De enquête, die samengesteld werd op basis van literatuurstudie en vragenlijsten uit ander onderzoek naar (literatuur)onderwijs, bestond uit een tiental rubrieken variërend van algemene doelstellingen tot evaluatie en toetsing.

Enquêtes leveren altijd een enorme hoeveelheid gegevens op. We beperken ons voor het antwoord op de eerste onderzoeksvraag, het portret van het literatuuronderwijs, tot de belangrijkste conclusie die Janssen trekt en die betrekking heeft op de verschillen tussen havo- en vwo-docenten. Vwo-docenten leggen meer nadruk op culturele vorming, oudere literatuur, poëzie, literaire en niet-literaire achtergronden, verbanden tussen literatuur en andere kunsten, versleer, stilistiek en het schrijven van werkstukken. Voor zover de vragenlijst daar zicht op geeft, lijkt er op het vwo geen sprake te zijn van een andere didactische aanpak. (De grotere belangstelling van vwo-docenten voor oudere literatuur en poëzie werd overigens ook vastgesteld in ander onderzoek. Claasen merkt op dat er in het vwo meer poëzie-analyse getoetst wordt dan in het havo. De Glopper/Van Schooten melden dat slechts 50% van de leden van het havo-panel voor opname is van literatuur van vóór 1880, tegen 70% van de leden van het vwo-panel.)

De stelling van Janssen dat het literatuuronderwijs een zeer omstreden vakgebied is, waarbinnen veel discussie plaatsvindt over doelstellingen en de wijze waarop ze gerealiseerd zouden moeten worden, wordt onderbouwd door de resultaten met betrekking tot haar tweede onderzoeksvraag. Er blijkt ook onder docenten sprake te zijn van zeer verschillende opvattingen over de doelstellingen van het literatuuronderwijs. Janssen komt in de interpretatie van haar enquêteresultaten tot een typologie van leraren Nederlands afhankelijk van de doelstelling die zij primair zeggen na te streven. Er zijn vier profielen: culturele, esthetische, en maatschappelijke vormers, en individuele ontplooiers. Deze profielen sporen met vier benaderingen of definities van het vakgebied die in de vakdidactische literatuur onderscheiden worden.

De erbij horende didactische aanpak wordt gekenmerkt door de mate waarin de vier grootheden in het literaire communicatieproces centraal gesteld worden: de auteur, de tekst, de context of de lezer. In schema ziet het er als volgt uit:

Benadering	*Algemene doelstelling*	*Kenmerk didactiek*
literair-historisch biografisch	culturele vorming kennis maken met culturele erfgoed	auteur staat centraal
tekstgericht structuur-analytisch	esthetische vorming inzicht krijgen in de structuur van literaire teksten	tekst staat centraal
maatschappijgericht sociologisch	maatschappelijke vorming kritisch inzicht krijgen in de maatschappelijke werkelijkheid	context staat centraal
lezersgericht tekstervarend	individuele ontplooiing opdoen van zelfkennis en komen tot persoonlijke groei	lezer staat centraal

De doelstelling culturele vorming is het meest populair onder docenten (48%), op de tweede plaats volgt individuele ontplooiing (25%). Maatschappelijke vorming (12%) neemt de derde plaats in, en esthetische vorming (11%) ten slotte, de vierde plaats.

De vier groepen leraren Nederlands verschillen niet alleen significant van elkaar in de doelstellingen die ze zeggen na te streven, maar ook in wat ze hun leerlingen aanbieden (leerstof, tekstkeuze) en in hoe ze dat doen (werkvormen, activiteiten, evaluatiemethoden).

Hoe zien de verschillende profielen er nu in de praktijk uit? We geven een beknopte samenvatting van de belangrijkste karakteristieken.

Culturele vormers besteden meer tijd aan literatuurgeschiedenis, en bespreken meer poëzie en minder verhalend proza. Ze behandelen bij poëzie meer formele eigenschappen van de tekst. Ze doceren meer; de leerlingen moeten meer luisteren naar uiteenzettingen dan bij de andere groepen. Zij hechten bij de toetsing meer belang aan kennis van literaire stromingen dan andere groepen. Ze hanteren vaker een chronologische tekstordening, bespreken meer oudere teksten (58% van de teksten dateert van vóór 1945), geven vaker een eigen interpretatie van de tekst en geven meer literaire achtergrondinformatie. Ze gebruiken vaker een of meer leerboeken en stellen vaker eisen aan boekenlijsten dan esthetische en individuele vormers.

Esthetische vormers besteden relatief meer tijd aan literair-theoretische onderwerpen en ze besteden meer aandacht aan formele aspecten van literaire teksten. Ook besteden ze meer aandacht aan kennis van structuur-analytische begrippen en het leren hanteren van een structuur-analytische aanpak. Dit blijkt ook uit de wijze waarop ze toetsen: ze kiezen vaker voor het boekverslag dan andere groepen.

Maatschappelijke vormers peilen vaker de beginsituatie van hun leerlingen (leesgewoonten en voorkeuren), besteden meer aandacht aan niet-literaire achtergronden van de tekst en toetsen (een deel van de gelezen boeken) vaker in het jaar voorafgaand aan het eindexamen. Ze besteden meer aandacht aan de belevingswereld van de leerlingen in relatie tot de tekst en besteden meer aandacht aan moderne, lezersgerichte begrippen.

Individuele ontplooiers vertonen geen unieke kenmerken. Ze vertonen veel overeenkomsten met maatschappelijke vormers. Gemeenschappelijk is bijvoorbeeld de relatieve desinteresse voor literatuurgeschiedenis, literaire theorie, poëzie en formele aspecten van teksten. Ze besteden meer aandacht aan de belevingswereld van leerlingen dan de culturele en esthetische vormers. Het accent op de maatschappelijke context en niet-literaire achtergronden van literatuur ontbreekt. Ze onderscheiden zich het meest van culturele vormers in de volgende opzichten: ze gebruiken minder canonteksten, hebben meer oog voor lezersinterpretaties en besteden meer aandacht aan lezersgerichte begrippen. Bij de toetsing hechten ze meer belang aan persoonlijke reacties en waarde-oordelen van de lezers.

Het zal, na het voorafgaande, de lezer niet verbazen dat culturele en esthetische vormers meer in het vwo aangetroffen worden, en dat in het havo het accent meer op individuele ontplooiing ligt.

De (nul)hypothese van Janssen – dat docenten die verschillen van elkaar in de mate waarin zij een doelstelling zeggen na te streven, niet van elkaar verschillen in hun feitelijke onderwijsaanbod – blijkt dus niet te kloppen. Er zijn wel degelijk correspondenties tussen de mate waarin docenten doelstellingen van toepassing achten op hun eigen lessen enerzijds, en verschillen in didactiek en inhoud van de leerstof anderzijds. Janssen noemt de helft van deze verschillen groot of middelgroot. Zij vindt het dan ook aannemelijk dat de vier stromingen zich ook op het niveau van de concrete lespraktijk zullen aftekenen.

De nulhypothese dat verschillen in doelstellingen niet samenhangen met verschillen in achtergrondkenmerken, werd in het onderzoek ondersteund. Het idee dat culturele en esthetische vormers de 'oudere' garde vormen, en dat vernieuwingen in de richting van meer sociologische of lezersgerichte benaderingen vooral door jonge docenten gedragen worden, blijkt ongegrond. Ook de mate waarin docenten hun vak bijhouden blijkt geen invloed te hebben op de mate van vernieuwingsgezindheid.

Janssen presenteert haar onderzoeksresultaten overigens met oog voor de onvermijdelijke beperkingen van een enquête: het accent ligt op de meest frequente praktijk omdat het bij enquêtes altijd om gemiddelde scores gaat. In termen van een van de respondenten: "De kleurigheid van de dagelijkse lespraktijk verwordt door het sjabloon van een dergelijke enquête tot een teleurstellend zwart-wit".

Het tweede deel van Janssen's onderzoek bestaat uit beschrijvingen van de lespraktijken van individuele docenten. De kwantitatieve gegevens uit de enquête worden geconcretiseerd in 'verhalen' van individuele docenten. Dit onderzoek komt aan bod in paragraaf 2.5.1.

Ook Geljon (1994) stelt dat het nut van literatuuronderwijs nogal eens ter discussie staat en dat de doelstellingendiscussie herhaaldelijk oplaait. Sinds de jaren tachtig spreekt men als het om de doelstelling van het literatuuronderwijs gaat, volgens Geljon graag van 'literaire competentie'. De onduidelijkheid over de betekenis van dit begrip was eerder voor Coenen (1992) aanleiding dit tot onderwerp van onderzoek te maken. Zij verrichtte een literatuurstudie naar de achtergronden van het begrip en probeerde er via interviews achter te komen wat respondenten eronder verstaan. Onder de titel 'Werkbaar kader voor het literatuuronderwijs of nieuw containerbegrip?' doet zij in haar verslag een voorstel tot een nadere definiëring van literaire competentie. Hiermee wil zij een weg banen voor een verdere uitwerking van de doelstellingen (en de didactische implicaties ervan) van het literatuuronderwijs voor leerlingen van het laatste jaar vwo.

Als methode voor begripsverheldering gebruikte zij (een aangepaste versie van) een interviewleidraad die Bonset (1990b) ontwikkelde voor de verheldering van het begrip 'leerlijn'. Coenen interviewde vijf respondenten die ieder vanuit een andere invalshoek over de betekenis van het begrip nadachten: één literatuurwetenschapper, één toetsontwikkelaar, één docent en twee literatuurdidactici.

De resultaten van de literatuurstudie geven zicht op de oorzaken van de toegenomen belangstelling voor het begrip 'literaire competentie'. Omdat Coenen de doelstellingendiscussie ook in een breder maatschappelijk en wetenschappelijk kader plaatst, staan we er hier bij stil. Zij reconstrueert de doelstellingendiscussie voor het literatuuronderwijs kort samengevat als volgt:

- in de jaren zeventig is 'leerlinggerichtheid' het sleutelwoord in een lezersgerichte literatuurdidactiek die op dat moment dominant is. Het doel van het literatuuronderwijs is in deze opvatting om leerlingen te vormen tot zelfstandige lezers die ook na het examen zelfstandig en met plezier literatuur kunnen en willen lezen. Deze didactiek wordt ondersteund door de wetenschappelijke benadering van de 'receptie-esthetica'. In deze benadering wordt een belangrijke rol toegekend aan de lezer in het communicatieproces schrijver-tekst-lezer;
- in de jaren tachtig gaan er in het kamp van literatuurdidactici kritische geluiden op ten aanzien van de begrippen leerlinggerichtheid en leesplezier. Men vindt dat de literatuur zelf èn het literatuuronderwijs teveel in de knel komen: het literaire werk zou te weinig centraal staan en het literatuuronderwijs zou leerlingen te weinig referentiekader bieden om met literaire teksten om te gaan. Men vreest volgens Coenen dat er, als gevolg van het teveel doorslaan naar leerlinggerichtheid, normloosheid ontstaat: afspraken over het wat en hoe van het literatuuronderwijs worden taboe;
- in de jaren negentig duikt het begrip literaire competentie op (o.a. in het CVEN-

rapport uit 1991). Coenen interpreteert de belangstelling voor dit begrip als een reactie op de tendensen in de jaren zeventig en tachtig. Maatschappelijk gezien koppelt zij de vrees voor teveel leerlinggerichtheid aan de bedreiging van de positie van het literatuuronderwijs in het 'nononsense-tijdperk'. De noodzaak tot legitimering van het vak neemt toe.

De wetenschappelijke achtergrond van de belangstelling voor het begrip literaire competentie, is volgens Coenen het begrip 'grammaticale competentie' van Chomsky. Analoog aan de betekenis van dit begrip vertaalt Coenen 'literaire competentie' als volgt: om literatuur te kunnen lezen is kennis van literaire conventies een voorwaarde. Wie de grammatica van de literatuur niet beheerst, mist de literaire competentie om literatuur te kunnen lezen.

Wat is nu volgens Coenen een literair competente lezer?

Het is opvallend dat de respondenten, ondanks hun zeer verschillende posities en belangen binnen het vakgebied, vergelijkbare antwoorden gaven op de (tamelijk open) interviewvragen. De verschillen betroffen voornamelijk concretiseringen en aanvullingen.

Coenen presenteert haar voorstel tot een definitie van het begrip in de vorm van een profiel van een literair-competente lezer dat er (samengevat) als volgt uitziet:

Een literair-competente lezer (6 vwo-leerling) kan met en over literatuur communiceren. De inhoud van de communicatie dient in ieder geval te voldoen aan de eis dat de lezer in staat is:

1) samenhang aan te brengen binnen de tekst ten behoeve van een optimaal tekstbegrip;
2) samenhang en onderscheid aan te brengen tussen verschillende teksten;
3) samenhang aan te brengen tussen de tekst (de persoonlijke wereld van de auteur) en de wereld (de maatschappij);
4) het persoonlijk waarde-oordeel over de tekst te relateren aan dat van anderen.

Het gaat hier om kennis, inzicht en vaardigheden, die volgens Coenen het resultaat zijn van de cognitieve doelen van literatuuronderwijs zoals: betekenis kunnen toekennen aan teksten met behulp van kennis van de wereld en leesstrategieën (1), eigenschappen van teksten kunnen onderscheiden (stilistiek en genreleer) (2), kennis van de maatschappelijke context en biografische kennis over de auteur in verband kunnen brengen met formele en inhoudsaspekten van teksten (stromingen en thematieken) (3), kunnen beargumenteren van persoonlijke waarde-oordelen en verbanden kunnen leggen met argumenten van anderen (literaire kritiek) (4).

Daarnaast heeft de literair competente lezer een houding tegenover literatuur die gekenmerkt wordt door een bereidheid tot een zekere leesinspanning en tot het openstaan voor vreemde perspectieven en referentiekaders. Deze vaardigheden zijn volgens Coenen het resultaat van de affectieve doelen van het literatuuronderwijs.

Het lijkt erop dat Coenen met het profiel van de literair competente lezer probeert om zoveel mogelijk doelstellingen in één algemene doelstelling te verenigen. Doelstellingen met betrekking tot culturele, esthetische, en maatschappelijke vorming en individuele ontplooiing, kunnen er alle gemakkelijk in ondergebracht worden. En er is

aandacht voor zowel de auteur als de tekst, context en lezer.

Kennelijk is er behoefte om de doelstellingendiscussie te beslechten met een voor iedereen acceptabele algemene doelstelling voor het literatuuronderwijs. Geljon opent zijn hoofdstuk over de doelstellingen van het literatuuronderwijs met een in grote lijnen vergelijkbare definitie van literaire competentie, en benoemt literaire competentie als "de algemene doelstelling van het literatuuronderwijs". (Geljon, 1994: 11) En ook het CVEN-rapport noemt als eerste uitgangspunt dat het literatuuronderwijs dient te leiden tot literaire competentie (Braet/Hendrix, 1991: 26), en geeft een definitie ervan waarin de meeste elementen uit het profiel opgenomen zijn. Pogingen tot consensus hebben wel meestal tot gevolg dat de scherpe kantjes van de discussie afgeslepen worden. Termen zoals bijvoorbeeld 'cultureel erfgoed', 'leesplezier', 'kritische benadering van de maatschappelijke werkelijkheid' en 'persoonlijke groei' keren niet expliciet terug in de definities van literaire competentie. Daarnaast valt op dat de cognitieve doelen domineren in het profiel. Misschien is dit het gevolg van het feit dat het begrip 'competentie' eerder associaties met kennis en vaardigheden oproept dan met attitudes. Maar ook kan het zo zijn dat het profiel van de literair competente lezer past in de tendens die Coenen voor de jaren negentig beschrijft (en die ook spreekt uit het behoeftenonderzoek van De Glopper/Van Schooten): er wordt weer meer belang gehecht aan maatschappelijk te legitimeren en toetsbare kennis. Voor leesplezier als doelstelling van literatuuronderwijs wordt, anders dan in de jaren tachtig in Nederland (vgl. Claasen 1983), geen plaats meer op de eerste rij gereserveerd.

2.3 ONDERZOEK NAAR DE BEGINSITUATIE VAN DE LEERLING

Het eerste serieuze onderzoek naar leesgewoonten van middelbare scholieren (lbo/mavo) werd in Nederland verricht door Daalder/Daalder-Schripsema (1973). Zij vroegen 1128 leerlingen welke soorten boeken zij lazen, welke motieven bij de keuze van boeken een rol speelden, hoe het boekenbezit er thuis uitzag, e.d. De enquêtegegevens werden geanalyseerd op verschillen in schooltype, milieu, sekse en leeftijd.

De belangrijkste conclusie uit het onderzoek is dat leerlingen in het algemeen graag blijken te lezen. Meisjes lezen liever dan jongens. Beide seksen hebben een voorkeur voor spannende lectuur met een goede afloop. Binnen dit genre hebben jongens een sterke voorkeur voor strips, oorlogsverhalen en detectives. Meisjes zijn vooral geïnteresseerd in (de naam zegt het al) meisjesromans, volwassenenromans en strips. Leerlingen lezen niet uit verveling of "zomaar", maar zeggen te lezen voor het plezier of omdat ze er iets van willen leren. De bibliotheek wordt weinig bezocht. Er wordt gelezen wat er thuis of op school voorhanden is.

Tellegen-van Delft (1986) verrichtte een grootschalig onderzoek naar leesmotivatie,

leesplezier en leesbelemmeringen bij leerlingen. Het spontane lezen als vrije-tijdsbesteding stond in haar onderzoek centraal.

In totaal 1615 leerlingen (van 65 scholen) uit de vierde en zesde klas basisonderwijs en de tweede klas voortgezet onderwijs (lbo t/m vwo) vulden een vragenlijst in over hun leesgedrag. De enquête was samengesteld op basis van de resultaten van een literatuurstudie en een vooronderzoek, en bevatte vragen over leesplezier, leesvoldoening, leesbelemmering en leesfrequentie. Onder 'leesplezier' verstaat de onderzoekster de aangename associaties die de leerling verbindt met het lezen van boeken. Bij 'leesvoldoening' onderscheidt zij primaire en secundaire vormen. Primaire voldoening wordt door de lezer doelbewust nagestreefd en is een noodzakelijke voorwaarde voor spontaan leesgedrag (bijvoorbeeld bevrediging van nieuwsgierigheid, verdrijving van verveling of om tot rust te komen). Secundaire voldoening omvat de aspecten die vaak samengaan met leesvoldoening, maar die geen noodzakelijke voorwaarde vormen voor spontaan leesgedrag, zoals het terloops leren of de gevoelens die door een verhaal opgeroepen worden. Onder 'leesbelemmeringen' wordt verstaan: de interne en externe factoren die het lezen in de weg kunnen staan, zoals gebrek aan concentratie of uithoudingsvermogen en het door huisgenoten gestoord worden tijdens het lezen.

Bij de analyse van de gegevens betrekt Tellegen-van Delft verschillende objectieve kenmerken van leerlingen die belangrijk kunnen zijn voor het leesgedrag: sekse, leerjaar, technische leesvaardigheid, schooltype, levensbeschouwing en gemeentegrootte. Ter meting van de technische leesvaardigheid werd aan de leerlingen een leesvaardigheidstest afgenomen.

De belangrijkste resultaten uit dit onderzoek zetten we hieronder op een rijtje.

Met behulp van contrastgroepanalyse zijn de leerlingen in verschillende groepen onderverdeeld:

- veel-lezers: meisjes die goed kunnen lezen en jongens die goed kunnen lezen en tevens een protestants christelijke school bezoeken;
- geregelde lezers: meisjes die niet zo goed kunnen lezen en jongens die een school voor lbo of mavo bezoeken;
- weinig lezers: jongens die niet zo goed kunnen lezen en jongens die een school voor lbo of mavo bezoeken.

Slechts 11% van de variantie in leesgedrag kon door deze analyse verklaard worden. Objectieve kenmerken als sekse, technische leesvaardigheid, leerjaar en dergelijke blijken, met andere woorden, niet zo relevant als voorspellers van verschillen in leesgedrag.

Belangrijker blijkt de mate waarin leerlingen verschillende vormen van leesvoldoening uit eigen ervaring kennen, en de mate waarin zij bij het lezen worden belemmerd. Deze variabelen blijken 30% van de variantie in leesgedrag te verklaren:

- leerlingen die weinig lezen, blijken minder leesplezier te hebben en minder vormen van leesvoldoening te kennen dan leerlingen die veel lezen. Vooral jongens uit het lbo of mavo behoren tot deze groep leerlingen;
- leerlingen die lezen een vermoeiende bezigheid vinden, zijn niet per definitie

ook diegenen met een relatief laag technisch leesniveau. Ook een betrekkelijk groot aantal gemiddelde of goede lezers vindt lezen vermoeiend;
- leerlingen die een hekel hebben aan lezen, blijken wel naar een boek te grijpen om informatie in te winnen.

Tellegen-van Delft onderzocht ook of leerlingen tegenwoordig als vrije-tijdsbesteding minder lezen als gevolg van het meer televisiekijken. Het gevaar dat televisiekijken het lezen van boeken volledig verdringt is, zo blijkt uit het onderzoek, niet groot. Uit een enquête onder 785 leerlingen over de omstandigheden waaronder zij de voorkeur geven aan het lezen van boeken boven andere media, komt naar voren dat boeken lezen in veel gevallen een favoriete bezigheid is. "Waarom lezen kinderen nog steeds boeken? Omdat velen vertrouwd zijn met het feit dat men boeken zowel kan gebruiken om kennis te vergaren, als om het geestelijk evenwicht te herstellen. Omdat ze hebben ervaren, dat het lezen van boeken ook ongezochte kennis oplevert. Omdat ze bij boeken sterk persoonlijk betrokken kunnen raken. Omdat boeken hen ruimschoots in staat stellen tot kiezen voor verhalen volgens hun persoonlijke voorkeur. Geen enkel ander medium is in hun ogen zo veelzijdig, geen enkel ander medium is in zoveel opzichten zo bij uitstek geschikt om het nagestreefde doel te bereiken". (Tellegen-van Delft, 1986: 147-148) Televisiekijken komt voor veel leerlingen pas in tweede of derde instantie in aanmerking: het is een minder veeleisende handeling, maar ook één die minder profijt levert dan het lezen van boeken.

Op grond van haar onderzoeksresultaten komt Tellegen-van Delft tot de slotsom dat: "lezen teneinde geestelijk evenwicht te behouden of te hervinden de voornaamste vorm van spontaan leesgedrag is. Dit leesgedrag staat *niet bij voorbaat* in dienst van reflectie en cognitie". (idem: 151) De nadruk die in het lees- en literatuuronderwijs op deze aspecten wordt gelegd, gaat naar haar oordeel ten koste van de ontwikkeling van de gewoonte om spontaan te lezen als vrije-tijdsbesteding. En dat is jammer omdat het literatuuronderwijs zich óók ten doel stelt de leerlingen te bewegen tot lezen in de vrije tijd, nu en straks. Tellegen-van Delft pleit daarom voor meer ruimte in het onderwijs voor spontaan lezen, gericht op leesplezier en leesvoldoening.

Hoe kan het lezen van Franse boeken voor school bijdragen aan het ontwikkelen van leesgewoonten en -ervaringen van leerlingen? Op deze vraag probeerde Toussaint-Dekker (1987) een antwoord te geven in haar dissertatie-onderzoek, dat uitgevoerd werd aan de afdeling vakdidactiek Frans van de Rijksuniversiteit in Leiden. Zij ontwikkelde een leesprogramma voor het lezen van Franse boeken op school en toetste dit in een tweetal experimenten bij 500 leerlingen van het mavo/havo/vwo. Om een beeld te krijgen van de beginsituatie van de leerlingen inventariseerde zij, met behulp van een vragenlijst, het lezen als vrije-tijdsbesteding in de moedertaal.

De resultaten van dit deel van het onderzoek, (waartoe we ons hier beperken) sluiten aan bij wat er in de zojuist beschreven onderzoeken gevonden werd: leerlingen lezen graag en het vrije-tijdslezen wordt niet door t.v.-kijken verdrongen. Ook al scoren t.v.-kijken, muziek beluisteren en contacten met leeftijdsgenoten in

dit onderzoek nog iets hoger, lezen en sporten behoren tot de meest frequente vrijetijdsactiviteiten van leerlingen. Regelmatige boekenlezers ontplooien in het algemeen meer activiteiten, maar kijken niet minder vaak t.v. dan matige en incidentele lezers. Als verreweg het belangrijkste leesmotief wordt ontspanning genoemd, met name door de regelmatige lezers. Voor hen is identificatie met de personages in een verhaal van groot belang, evenals de mogelijkheid tot nadenken over het gelezene.

Net als Daalder/Daalder-Schripsema concludeert Toussaint-Dekker dat meisjes meer lezen dan jongens en dat ze een aantal andere voorkeursgenres hebben dan jongens: liefdesromans, streek- en beeldromans, dokters- en kasteelromans en gedichten zijn bij meisjes favoriet. Jongens hebben een voorkeur voor strips, humor en 'spannende boeken'. Ook met betrekking tot leesmotieven zien we parallellen tussen de verschillende onderzoeken. In het onderzoek van Toussaint-Dekker worden als belangrijkste criteria voor de keuze van goede boeken genoemd: 'leuk en/of interessant onderwerp' en 'spannend en/of boeiend verhaal'. Wanneer we ervan uitgaan dat de mogelijke criteria voor boekenkeuze in het verlengde liggen van de mogelijke motieven om te lezen, zien we ook hier een overeenkomst met de eerder gesignaleerde motieven 'leesplezier' en 'lezen om er iets van te leren' of om 'informatie in te winnen'. 'Leuk en spannend' corresponderen dan met 'plezier' en 'interessant en boeiend' met 'er iets van leren'.

Vergelijking van onderzoeksresultaten uit de tot nu toe besproken onderzoeken levert overigens niet alleen overeenkomsten maar ook verschillen op. In het onderzoek van Tellegen-van Delft bleek bijvoorbeeld sekseverschil geen belangrijk verklarend kenmerk voor de verschillen in leesfrequentie. Daalder/Daalder-Schripsema en Toussaint-Dekker concluderen juist dat meisjes meer lezen dan jongens.

En ten aanzien van bibliotheekbezoek stellen Daalder/Daalder-Schripsema dat de bibliotheek weinig bezocht wordt door leerlingen, en dat er vooral gelezen wordt wat er thuis of op school voorhanden is, terwijl Toussaint-Dekker meldt dat leerlingen vooral via de openbare bibliotheek aan informatie komen over boeken en vervolgens (in volgorde van belang) via vrienden, de schoolbibliotheek en thuis. Een mogelijke verklaring voor dit laatste is dat de rol van de bibliotheek in belang is toegenomen tussen 1973 en 1987.

Over één aspect van de beginsituatie van de leerling zijn de tot nu toe beschreven onderzoeksresultaten eenduidig positief: leerlingen lezen graag in hun vrije tijd.

Maar juist ditzelfde aspect van de beginsituatie van leerlingen (de leesmotivatie) wordt door docenten nogal eens genoemd als één van de factoren ter verklaring van hun onvrede over het bereiken van de doelstellingen van hun literatuuronderwijs. Zo vond Janssen (1992) in haar (doelstellingen)enquête van het literatuuronderwijs dat (vooral havo-) docenten de beginsituatie van hun leerlingen als niet rooskleurig inschatten: ze vinden dat leerlingen weinig lezen en geen tot weinig inzicht hebben in literatuur.

Huizing (1989) constateert dat leraren op basis van persoonlijke ervaringen de beginsituatie van hun leerlingen inschatten, en dat hun meningen hierover niet gebaseerd zijn op onderzoeksresultaten. Voor hem was deze constatering aanleiding om

de attitudes van leerlingen ten aanzien van (onder meer) het vakonderdeel literatuur te gaan onderzoeken.

Hij vroeg in totaal 147 leerlingen (uit 3-mavo en 3-havo klassen van twee scholen) in een schriftelijke enquête (die hij ter plaatse afnam) of zij het lezen van boeken leuk vinden. De antwoorden werden gestructureerd met een vijf-puntsschaal, variërend van 'lezen vind ik heel erg vervelend' tot 'lezen vind ik heel erg leuk'. Uit het onderzoekje van Huizing blijkt dat het lezen van boeken door leerlingen het op één na leukste onderdeel van het vak Nederlands gevonden wordt. Nog geen tien procent van de leerlingen zegt het vervelend te vinden, 14% kruist een neutraal antwoord aan, en maar liefst 76% van de leerlingen zegt het leuk of heel erg leuk te vinden. (Het lezen van kranten en tijdschriften scoort overigens het hoogste: 87% van de leerlingen vindt dat (heel) leuk).

Leerlingen blijken dus niet alleen in hun vrije tijd graag te lezen maar ook, blijkens het onderzoek van Huizing, het lezen van boeken voor of op school te waarderen. Hierbij moeten we wel aantekenen dat het in dit onderzoek, vergeleken met de tot nu toe besproken onderzoeken, gaat om een relatief laag aantal onderzochte leerlingen. Daarnaast moeten we bij de interpretatie van de resultaten rekening houden met het feit dat er maar één aspect van het lezen van boeken, met één tamelijk algemene enquêtevraag, onderzocht is èn dat dit onderzoek in de onderbouw plaatsvond.

Ook in Vlaanderen werden de attituden van jongeren ten aanzien van het lezen in hun vrije tijd aan onderzoek onderworpen. Dit onderzoek, dat door Leroy e.a. (1991b) verricht werd, maakte deel uit van een grootschalig onderzoeksproject dat de naam "De kwaliteit van het moedertaalonderwijs" draagt. (Daems e.a. 1990) In dit onderzoek werden (naast de attituden) ook de behoeften (op het gebied van lees- en schrijfonderwijs) van verschillende responsgroepen, èn de prestaties van leerlingen (op het gebied van lezen en schrijven) gepeild.

Het Vlaamse peilingsonderzoek is qua opzet en uitvoering vergelijkbaar met het Nederlandse peilingsonderzoek PPON (Periodieke Peiling van het Onderwijs-Niveau in het voortgezet onderwijs), zij het dat daar niet alleen lezen en schrijven, maar ook spreken, luisteren, taalbeschouwing en literatuur (het onderwijsaanbod) onderzocht werden.

Om vergelijkingen te kunnen trekken, geven we nu eerst even kort de relevante uitkomsten van dit Nederlandse onderzoek weer.

In het PPON-onderzoek (Kuhlemeier/Van den Bergh 1989) werd, onder de noemer 'taalgebruik buiten de school' het leesgedrag van leerlingen onderzocht in termen van frequentie, tijdsbesteding, belang en waardering ervan, in vergelijking met andere taalactiviteiten in de vrije tijd. De leerlingen werden overigens niet alleen ondervraagd over het lezen van (jeugd)literatuur, maar ook over het lezen van allerlei andere (informatieve) tekstsoorten. De 1458 onderzochte leerlingen (uit het derde leerjaar van alle schooltypen voor vo) zeggen gemiddeld één uur per dag te lezen, en vijf-en-een-half uur te besteden aan spreken/luisteren. Hiervan is praten met familie, vrienden of anderen het meest populair (vijf uur wordt eraan besteed). Gemiddeld wordt er een half uur per dag naar de radio geluisterd, en wordt er min-

der dan 20 minuten per dag geschreven. De leerlingen kijken drie uur per dag t.v.

Het lezen van strips of beeldromans behoort tot de vijf meest frequente leessituaties buiten de school, heeft wat belang betreft geen plaats in het rijtje van vijf, maar scoort met een tweede plaats weer wel hoog in het rijtje 'leukste' activiteiten.

De Vlaamse onderzoekers (Leroy e.a. 1991b) voerden hun leesattitude-onderzoek uit met behulp van een a-selecte steekproef van 334 leerlingen uit het laatste jaar van het Secundair Onderwijs, waarin de drie verschillende schoolafdelingen aso, tso en bso vertegenwoordigd waren.

Ze maakten gebruik van een vragenlijst die onder meer gebaseerd was op de Nederlandse vragenlijsten. De vragen hadden onder andere betrekking op: tijdsbesteding in relatie tot andere (taal)activiteiten, leesplezier, leesintensiteit en affectieve band met lezen (bijvoorbeeld: 'praat je wel eens met anderen over wat je leest?'), leesvoorkeuren en bibliotheekbezoek.

Bij de onderwerpen tijdsbesteding, leesvoorkeuren en bibliotheekbezoek werd de leerlingen niet alleen gevraagd hoe vaak ze (wat) lazen en naar de bibliotheek gingen, maar ook hoe vaak en wat ze de afgelopen tijd gedaan hadden.

Bij de analyse van de resultaten werd gekeken naar sekseverschillen en naar verschillen tussen de verschillende schoolafdelingen.

Wanneer we de gegevens over de vrije-tijdsbesteding van Vlaamse leerlingen vergelijken met die van de leerlingen uit het Nederlandse peilingsonderzoek zien we (ondanks het feit dat in de onderzoeken verschillende leeftijdsgroepen onderzocht werden) een aantal overeenkomsten. 'Gezellig babbelen of telefoneren' is ook in Vlaanderen onder scholieren de meest geliefde bezigheid, 96% van de ondervraagden heeft hier een voorkeur voor. Op de tweede plaats komt t.v.- kijken (85%). Lezen komt in rangorde op de vijfde plaats, 69% van de leerlingen zegt het graag te doen. Ongeveer een derde van de leerlingen zegt één tot twee uur per week te lezen, een derde zegt minder te lezen en een derde zegt meer te lezen. Volgens de onderzoekers moet dit resultaat overigens met een korrel zout genomen worden omdat uit een andere vraag blijkt dat 43% van de leerlingen het meestal of altijd vervelend vindt om te lezen. Een concrete peiling van de activiteiten van de respondenten gedurende 'de vorige week', leverde de volgende resultaten op: een kwart van de tijd bleek besteed te zijn aan babbelen of telefoneren, aan t.v.- kijken werd één vijfde deel van de tijd besteed, terwijl aan lezen, schrijven en radio luisteren minder dan één tiende van de tijd besteed werd.

Over de leesmotivatie en het leesgedrag van Vlaamse leerlingen melden de onderzoekers de volgende resultaten: 20% van de leerlingen zegt nooit voor het plezier te lezen. 20% van de leerlingen leest minder dan één uur per week, meisjes lezen meer dan jongens, maar in de groep grote lezers blijken jongens evenveel te lezen als meisjes. Er werden geen verschillen gevonden tussen de diverse schoolafdelingen. De onderzoekers merken dan ook op dat het blijkbaar een vooroordeel is dat leerlingen uit tso en bso minder zouden lezen dan leerlingen uit aso.

Dit geldt ook voor de resultaten met betrekking tot de leesintensiteit en de affectieve band met lezen: er zijn geen significante verschillen tussen de schoolafdelin-

gen. Wel werden er significante verschillen gevonden tussen de seksen: meisjes praten vaker over boeken met familie en vrienden, ze vinden lezen leuker, en lezen vaker een boek voor de tweede keer. Volgens de onderzoekers hebben jongens duidelijk de meest negatieve leesattitude.

Sekseverschillen werden ook gevonden met betrekking tot de leesvoorkeuren: significant meer jongens lezen zakelijke (informatieve) teksten, en meisjes lezen significant meer diverterende teksten. Gemiddeld lezen de leerlingen in één jaar 29 boeken. De bibliotheek wordt door een grote meerderheid, namelijk drie kwart, van de leerlingen bezocht. Er zijn voor het bibliotheekbezoek zowel sekse- als schoolafdelingsverschillen gevonden: jongens gaan minder, bso-ers gaan minder dan tso-ers, en deze weer minder als aso-ers.

Om de houding van leerlingen tegenover lezen en t.v.-kijken te kunnen vergelijken werd het t.v.-kijkgedrag van de leerlingen in een apart deel van de vragenlijst nader onderzocht. De resultaten hiervan werden vervolgens naast die van de resultaten uit de vragen naar het leesgedrag geplaatst.

De onderzoekers vinden dat er behoorlijk veel naar t.v. gekeken wordt: gemiddeld zeggen de leerlingen zes dagen van de week t.v. te kijken, gedurende twee uur per dag. De leerlingen werd ook gevraagd hoe lang ze 'het afgelopen weekend' gekeken hadden. Gemiddeld bleken de leerlingen vier en een half uur naar de t.v. gekeken te hebben. Het leesgedrag in 'het afgelopen weekend' zag er als volgt uit: een vijfde van de leerlingen bleek niets gelezen te hebben, twee vijfde bleek minder dan een half uur gelezen te hebben en twee vijfde bleek een uur of meer gelezen te hebben. Terecht merken de onderzoekers overigens op dat een peiling van activiteiten gedurende één weekend natuurlijk een wankele empirische basis oplevert.

De week tevoren bleken de leerlingen gemiddeld een vijfde van hun tijd aan t.v.-kijken besteed te hebben en een tiende aan lezen. Op basis van het gegeven dat de leerlingen 12 uur per week t.v.- kijken, zou volgens de onderzoekers geconcludeerd kunnen worden dat ze gemiddeld zes uur per week lezen. Maar dat lijkt niet te kloppen, zo stellen zij. We citeren: "Slechts 16 procent van de leerlingen leest meer dan drie uur per week. Een derde leest één tot twee uur per week, een derde meer, en een derde minder". (Leroy e.a. 1991b, 51)

De onderzoekers zijn, blijkens hun opmerkingen in de paragraaf 'algemene conclusies' nogal somber over wat zij 'de concurrentie tussen de televisie en lezen als vrije-tijdsbesteding' noemen. In hun ogen 'haalt de t.v. het in ruime mate' (idem, 48). Ze onderbouwen hun conclusie als volgt. De tijd besteed aan t.v.- kijken (gemiddeld twee uur per dag en zes dagen per week) verschilt niet sterk over de populatie, wat voor lezen wel het geval is (meisjes lezen meer). Veel leerlingen hebben weliswaar een positieve attitude tegenover lezen, maar een belangrijke minderheid (30%) zegt weinig of niet te lezen in de vrije tijd, aldus de onderzoekers.

Zoals we zagen waren de conclusies van de onderzoeksters van de Nederlandse situatie (Tellegen-van Delft 1986 en Toussaint-Dekker 1987) veel minder pessimistisch over de positie van het vrije-tijdslezen in vergelijking met het t.v.- kijken. Terwijl de resultaten sec een in grote lijnen vergelijkbaar beeld laten zien: t.v.- kij-

ken scoort als vrije-tijdsbesteding in alle onderzoeken hoger dan het lezen als vrije-tijdsbesteding. Het kan zo zijn dat de Vlaamse onderzoekers hun cijfermateriaal minder optimistisch interpreteren. De wijze waarop ze hun cijfermateriaal presenteren geeft enige steun aan dit vermoeden: de onderzoekers vermelden het percentage leerlingen dat nooit zegt te lezen expliciet (het gaat om tien procent van de ondervraagde leerlingen). Het percentage leerlingen dat wél leest moet via een rekensommetje achterhaald worden, terwijl het bij dit laatste om een veel groter percentage gaat (90%).

Een zeer specifiek aspect van leesgedrag, het 'verbeeldend lezen' werd onderzocht door Tellegen/Coppejans (1992). Wat de onderzoekers onder 'verbeeldend lezen' verstaan kan afgeleid worden uit de onderzochte aspecten van verbeeldend lezen:
- bepaalde zintuiggebieden ('terwijl ik over geluiden lees, is het net alsof ik ze hoor');
- waardering voor illustraties ('een plaatje in een boek is net zoals ik het me had voorgesteld');
- betrokkenheid bij het verhaal en de personages ('als ik een boek lees, is het ineens veel later dan ik dacht');
- de aandacht bij het lezen ('als ik even aan iets anders wil denken ga ik een boek lezen').

Deze onderzoekers zien in het verbeeldend lezen een aanknopingspunt voor leesbevordering. Immers: docenten en leerlingen kunnen verschillen in hun ervaringen met verbeeldend lezen en dat kan leiden tot misverstanden tussen hen. Een dergelijk verstoord communicatieproces komt de leesbevordering niet ten goede.

De onderzoekers stelden zich ten doel om na te gaan in welke mate leerlingen, docenten en bibliothecarissen verbeeldend lezen. Zowel bibliothecarissen als docenten werden ondervraagd omdat leerlingen van hen afhankelijk zijn voor het lees- en literatuuronderwijs en het vrije-tijdslezen. Bij het onderzoek waren 300 leerlingen uit groep 7/8 van het basisonderwijs en twee eerste klassen (lbo-vwo) van het voortgezet onderwijs betrokken. Daarnaast vulden 100 bibliothecarissen en 100 docenten (bso) de vragenlijsten in.

Hoe ziet nu het verbeeldend lezen van de onderzochte groepen eruit? Scholieren blijken in het algemeen zeer verbeeldend te lezen: er is een grote verscheidenheid aan verbeeldingsprocessen, zij het dat geen enkele leerling alle processen uit eigen ervaring kende, maar er werd ook geen enkele rubriek unaniem afgewezen. Vooral ervaringen met 'het geestesoog of geestesoor' zijn populair. De instemming was naar verhouding laag bij imaginair proeven, ruiken en bewegen. Illustraties blijken de betrokkenheid bij een verhaal te vergroten. De betrokkenheid van leerlingen bij het lezen is in het algemeen groot: negen van de tien leerlingen gaan wel eens zo op in een boek dat ze de tijd vergeten. Verbeeldingsprocessen gaan gepaard met of zijn een teken van grote betrokkenheid bij een verhaal.

Docenten blijken veel minder verbeeldend te lezen dan bibliothecarissen. Deze laatsten herkenden bij elk ondervraagd onderwerp meer verschijnselen uit eigen

ervaring. De onderzoekers opperen als verklaring hiervoor dat bibliothecarissen een grotere hoeveelheid en verscheidenheid aan boeken onder ogen krijgen en dat er in het onderwijs een taboe rust op lezen zonder distantie of reflectie (vgl. de conclusies van Tellegen-van Delft). Verbeeldend lezen zou dus in bibliotheekkringen legitiemer zijn.

Ook bij een ander onderzocht aspect van leesgedrag, de leesmotivatie, blijken er grote verschillen te bestaan tussen docenten en leerlingen. Lezen voor een betere stemming blijkt een bron van misverstanden tussen docenten en leerlingen: drie van de vier leerlingen doen het wel, terwijl drie van de vier docenten het niet doen. Het verschil tussen bibliothecarissen en scholieren is miniem. Ook ter verklaring van dit verschil opperen de onderzoekers de mogelijkheid dat docenten zouden vinden dat boeken te allen tijde kritisch en met distantie gelezen moeten worden.

De onderzoekers concluderen dat een groot gedeelte van de onderzochte docenten zich niet kan verplaatsen in de leesmotivatie van de leerlingen, omdat zij deze niet uit eigen ervaring kennen. Ze vragen zich op grond hiervan af of de school wel de aangewezen plaats is voor leesbevordering, hetgeen zij definiëren als 'lezen voor het genoegen in de vrije tijd'.

Als er zo'n groot verschil van mening is over de functies van lezen, zo stellen zij, lijkt een taakverdeling het overwegen waard: de bibliotheek werkt aan leesbevordering, want zij is daartoe uitgerust. De school werkt aan de bevordering van de leesvaardigheid (teksten kritisch en afstandelijk lezen) omdat zij daar, van oudsher, toe uitgerust is. Natuurlijk kunnen beide vormen van lezen elkaar wel gunstig beïnvloeden, zo besluiten de auteurs.

Tellegen-van Delft pleitte op grond van haar onderzoek naar leesgedrag uit 1986 juist voor meer ruimte voor 'spontaan lezen in het onderwijs'. De bevindingen met betrekking tot verbeeldend lezen zijn kennelijk aanleiding geweest om dit standpunt te herzien. Als er in het onderwijs weinig ruimte (b)lijkt te bestaan voor 'lezen voor het genoegen', kan de school dit genoegen maar beter intact laten en haar handen er van aftrekken, zo luidt het devies van de onderzoekers in 1992.

Ook Van Woerkom (1992) onderzocht de rol van bemiddelaars (te weten: de school in vergelijking tot ouders en de bibliotheek) in de beleving van het lezen van leerlingen. Zij vroeg zich af welke accenten een lezer in zijn leesbeleving legt gedurende verschillende periodes van zijn leven: wat wordt er gelezen en hoe wordt dit beleefd en verwerkt? Van Woerkom koos voor een kwalitatieve methode van onderzoek. Ze analyseerde 150 leesautobiografieën (door lezers geschreven portretten van hun lees-geschiedenissen) die door De Moor (in 1982) bij studenten literatuurdidactiek in Nijmegen verzameld werden. Van Woerkom constateerde dat het achteraf verwoorden van leesbelevingen (tijdens de voorschoolse en schoolse perioden) leidt tot een vertekening van die beleving en besloot aanvullend materiaal te verzamelen. Op haar verzoek schreven 420 eindexamenkandidaten van het havo/vwo een leesautobiografie.

Het doel van deze onderneming was om te kijken of deze vorm van reflectie op leesgedrag aanknopingspunten zou kunnen bieden voor de inrichting van

literatuuronderwijs dat aansluit bij de beginsituatie van leerlingen.

Van Woerkom presenteert de resultaten van haar onderzoek in de vorm van citaten uit de leesautobiografieën. Zij probeert daarbij verbanden en/of trends te formuleren omtrent datgene wat er feitelijk wordt gelezen, en hoe dat gelezene door de respondenten wordt beleefd en verwerkt.

Kenmerkend voor de eerste fase in de leesgeschiedenissen, de voorschoolse periode, is de leesvoldoening. Het voorgelezen worden wordt door 89% van de biografie-schrijvers als het begin van de leesvreugde genoemd. Er is geen sprake van leesbelemmeringen; de respondenten beschrijven allen leesvoldoeningsfactoren die blijken uit citaten als: "En hoewel ik nog niet kan lezen, weet ik elk woord van het verhaal en ik verbeter mijn vader dan ook regelmatig". (Van Woerkom, 1992: 184) Er ontstaat in deze periode leesbereidheid en de onderzoekster constateert dat er soms zelfs al gesproken kan worden van een 'echte' vorm van lezen: "Ieder boekje ken ik op driejarige leeftijd uit mijn hoofd. Ik kan natuurlijk nog niet lezen, maar ik vind het reuze interessant met een boek voor mijn neus te zitten, zo acterend of ik al een echte boekenwurm ben". (idem) Tot de meest favoriete voorgelezen boeken horen Jip en Janneke, Nijntje, Pinkeltje, Pluk van de Petteflet.

Tijdens de tweede fase, 'het begin van het echte lezen' (het aanvankelijk lezen) is er zowel in de herinneringen van studenten als scholieren sprake van een enorme leeshonger. Er is door 97% van de schrijvers ongelimiteerd gelezen en er is door 91% stiekem gelezen. Beide groepen benoemen, terugblikkend, wel opvallend verschillende leesmotieven. 'Antwoord krijgen op de vraag naar zingeving', scoort bij de studenten erg hoog (60%), terwijl het 'zoeken naar ontspanning door spanning, verstrooiing en illusies' door de scholieren als belangrijkste drijfveer wordt genoemd (34%). Dit motief komt bij studenten met een lage frequentie (9%) pas op een derde plaats. Het leesmotief 'identificatie' scoort bij beide groepen met een tweede plaats hoog. Ook de voorkeur voor het motief 'lezen om informatie' wordt door beide groepen genoemd. Van Woerkom noemt de boekenkeuze van beide groepen 'traditioneel'. In de 'toptienlijsten' keren de volgende titels steeds terug: Wipneus en Pim, De Kameleon, Pinkeltje, De Vijf, De dolle tweeling en Jip en Janneke. Serieboeken zijn het meest gewaardeerde genre.

De verwoordingen van de leesbelevingen op school, tijdens deze tweede periode, staan in schril contrast met het alledaagse lezen thuis. Het 'zomaar lezen' van boeken verdwijnt naar de achtergrond. Er zijn weliswaar herinneringen aan het voorlezen door de juf of meester, maar vooral het klassikale lezen wordt als onplezierig ervaren: "zowel het stuntelig hardop lezen, de slechte concentratie bij klasgenoten als het lage tempo bij die leesbeurten zorgen in de hogere klassen van de basisschool, vaak tegen wil en dank, voor een eerste aversie tegen lezen". (idem: 188)

Voor de derde leesfase, de periode van de middelbare school, brengen alle respondenten een scheiding aan in onder- en bovenbouw. Voor veel enthousiaste lezers ontstaat er tijdens de periode van de onderbouw een luwte in hun leescarrière. Volgens de onderzoekster is het schoolse, verplichte lezen met opdrachten tot het maken van uittreksels hier debet aan. Eén van de schrijvers, uit de groep van een

kwart van de scholieren voor wie dit geldt, verwoordt het als volgt: "In de brugklas krijg ik een afschuwelijke hekel aan lezen omdat het moet. Daarbij komt ook nog dat je al direct verslagen moet maken met de alom bekende begrippen erin als thema, motief, handeling, enzovoort. Ik vind het zeer vervelend, want ik lees boeken niet om te ontleden, ik lees een boek om het verhaal zelf". (idem: 189)

Een andere factor ter verklaring van het afnemen van de zin in lezen, wordt door 36% van de schrijvers beschreven: het kleine wereldje van de snelgroeiende 'ik' heeft een tijdlang weinig behoefte aan de fantasie van de identificatie met anderen.

Tijdens de bovenbouwperiode, als het literatuuronderwijs haar intrede doet, blijken 76% van de studenten en praktisch alle scholieren (97%), die eens zo trots over hun eerste Wipneus en Pim zaten gebogen, nauwelijks meer tot lezen aangezet te kunnen worden. Over het literatuuronderwijs zelf is drie kwart van de respondenten negatief. Met name de literatuurlijst en de manier waarop literatuur wordt behandeld krijgen de schuld. Vooral het werken met de structureel-analytische methode, waar bijna de helft van de respondenten over schrijft, neemt zoveel tijd in beslag, dat de inhoud, waar veel meer belangstelling voor is, op de achtergrond raakt. We laten ter illustratie opnieuw een respondent aan het woord: "Drop komt in mijn leven. Meteen in de eerste lessen gaan we ermee aan de slag en zo verneem ik dat je boeken kunt analyseren en er studie-objecten van kunt maken. De docent Nederlands, nog jong en vers afgestudeerd, brengt het enthousiast maar kan de klas niet echt boeien. Ook ik sta niet met mijn handen te klappen. Echt leesplezier wordt praktisch een onmogelijkheid: ik lees nog wel, maar krijg geen kans om in de ban van een boek te raken, want over mijn schouder lezen Drop en het examen mee en voor me liggen notitiebloc en pen (...)". (idem: 191)

Voor de volledigheid laten we hier ook een respondent aan het woord uit de groep die positief is over de literatuurlessen en de perikelen rondom leeslijsten en examens: "Toch wil ik die "dwang" hartelijk bedanken, want leesplezier wordt niet alleen door spanning en emotie opgeroepen en in stand gehouden, maar kan net zo goed tot leven komen door de intellectuele uitdaging van een werk". (idem: 192)

De vierde en laatste onderzochte leesfase is die van de letterenstudie. 53% van de respondenten laat zich positief uit over de leesbelevingen onder invloed van hun studie. De aversie tegen het verplichte lezen neemt af, omdat de lezers leren te selecteren uit de grote hoeveelheid tentamenstof en meer gelegenheid krijgen te kiezen voor een geliefde auteur. Maar de tegenzin die opgebouwd is tijdens de derde fase, is niet meteen verdwenen. Met name de oververzadiging, de eenzijdigheid in opgelegde boekenkeuze, de tijdsdruk en de nadruk op reproductie van feitenkennis, blijken ook dan nog teleurstellende ervaringen op te leveren.

Van Woerkom besluit haar onderzoeksrapportage met een totaaloverzicht van leesredenen over alle vier de fasen. Voor 78% van de studenten was lezen als vlucht uit de werkelijkheid de belangrijkste reden om tot een keuze van boeken te komen. Een grote meerderheid van middelbare scholieren bleek vooral gekozen te hebben voor een 'extern' motief: lezen omdat het verplicht is.

Van Woerkom maant tot voorzichtigheid bij de interpretatie van onderzoeksre-

sultaten die gebaseerd zijn op leesautobiografieën. Een blik in de spiegel (en daarmee kan het reflecteren op eigen leesgedrag vergeleken worden) geeft altijd een enigszins afwijkend beeld van de werkelijkheid. Daarnaast is het aannemelijk, dat ook de herinnering die de ervaringen uit het verleden toegankelijk moet maken, tot vertekening leidt. Anderzijds is het schrijven van een autobiografie ook bij uitstek een instrument om het zelfbeeld scherper te maken. Volgens de onderzoekster laten de zojuist beschreven trends in de autobiografieën in ieder geval wel de veronderstelling toe dat de leesautobiografie een werkvorm is die het literatuuronderwijs kan verrijken. Leraren krijgen hiermee meer zicht op de beginsituatie van hun leerlingen, terwijl deze laatsten meer zicht krijgen op hun verhouding tot literatuur en het literatuuronderwijs.

Ook Van Boekhout/Van Hattum (1992) gaan in hun onderzoek uit van verschillende fasen die de lezer doormaakt in het socialisatieproces van jeugd- tot volwassen lezer. Zij richtten hun aandacht in een lio- (leraar-in-opleiding) onderzoek met name op de fase van de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur. Ze stelden zich daarbij de vraag of het moment waarop deze overgang plaatsvindt in het onderwijs aansluit bij de leesbehoeften van de leerlingen.

Aan 79 leerlingen uit drie gymnasiumklassen (leerjaar 1 en 2) en 56 havo-leerlingen uit twee havo-klassen (leerjaar 3 en 4) legden zij schriftelijke vragen voor over leesgewoonten, leesmotivatie, en leesplezier (thuis en op school). 40 leraren (van acht scholen, 16 leraren reageerden) werden ondervraagd over:

- hun keuzemotieven voor teksten;
- de mate waarin zij rekening houden met de smaak van leerlingen;
- welk moment ze kiezen om de overgang van jeugd- naar volwassen literatuur te laten plaatsvinden en hoe ze die keuze motiveren.

In aansluiting bij de resultaten van onderzoek van Toussaint-Dekker, Tellegen-van Delft en Van Woerkom, constateren ook Boekhout/Van Hattum dat leerlingen lezen steeds minder leuk gaan vinden onder invloed van het verplichte lezen op school. Naarmate ze in hogere klassen komen ervaren ze meer dwang tot lezen, en neemt het plezier in lezen af. De boekenkeuze spreekt hen niet aan en de opdrachten die gekoppeld worden aan het lezen worden niet gewaardeerd.

De leraren blijken alleen voor de brugklassen het credo 'als er maar gelezen wordt' aan te hangen. Ze vinden dat leerlingen in het derde leerjaar toe zijn aan volwassen literatuur. Ze zeggen de overgang (vanaf het tweede leerjaar) planmatig te laten verlopen onder invloed van het naderende examen. Volgens hen staan in hun literatuuronderwijs de eisen van het examen centraal en niet de behoeften van hun leerlingen.

De onderzoeksters concluderen dat de onderzochte leerlingen een spanning ervaren tussen het moment waarop zij toe zijn aan de overgang naar volwassenenliteratuur en het moment waarop deze overgang plaatsvindt.

De aansluiting van het literatuuronderwijs bij de (lees)belevingswereld van leerlingen was ook het onderwerp van het onderzoek van Mulder/Wijffels (1992). Zij ont-

wikkelden een bronnenboek (voor docenten Nederlands en Engels) dat voorstellen bevat om het literatuuronderwijs beter bij de wereld van leerlingen te laten aansluiten. In dit kader enquêteerden zij havo/vwo-leerlingen (uit drie klassen van leerjaar 4 en 5) over hun leeshouding, de frequentie waarmee ze lezen en over hun beleving van het leesonderwijs dat ze krijgen. Ook uit dit (deel)onderzoekje blijkt dat leerlingen een positieve houding hebben tegenover het lezen (van verhalen). 64% van de leerlingen vindt dat ze veel en regelmatig leest. De groep leerlingen die zegt weinig of nooit te lezen omvat 36% van de onderzochte leerlingen.

Over het leesonderwijs daarentegen zijn de leerlingen veel minder tevreden. Ze rapporteren over de praktijk onder meer het volgende: de docent is het meeste aan het woord en heeft het dan vooral over de schrijver en over de inhoud van de verhalen. De leerlingen verwoorden een afkeer van de meest frequent georganiseerde leeractiviteiten en/of gegeven opdrachten: het houden van een spreekbeurt (64%), het samenvatten van het gelezene (23%), het analyseren van teksten (30%). Discussies over verhalen of het beginnen of afmaken van verhalen scoren het hoogste bij de voorkeursactiviteiten (resp. 33 en 39%) De leerlingen zeggen in de lessen weinig aandacht te ervaren voor de manier waarop zij reageren op verhalen. Opvallend is dat de meeste leerlingen leerlinggerichtere vormen van literatuuronderwijs ook niet erg blijken te waarderen: het geven van een eigen mening over een verhaal of het vertellen over jezelf naar aanleiding van een verhaal wordt door hen moeilijk, eng of vervelend gevonden.

Mulder/Wijffels hielden ook een enquête onder docenten en leerlingen waarin ze nagingen of hun bronneboek aansloot bij de doelstellingen en praktijk van het literatuuronderwijs. Dit deelonderzoek komt aan de orde in paragraaf 2.5.1.

Het eerste onderzoek dat specifiek gericht is op leesgedrag van leerlingen in Vlaanderen, werd verricht door Ghesquiere (1993). Zij onderzocht een aantal aspecten van het leesgedrag in de vrije tijd die ook in de Nederlandse studies onderwerp van onderzoek waren:

- de plaats van het lezen in het vrije-tijdspatroon van de informanten;
- de algemene houding tegenover lezen en boeken;
- de leesfrequentie;
- de rol van ouders, leerkrachten, instanties en media als stimulerende factoren;
- de genrevoorkeur van bepaalde leeftijdsgroepen.

Ghesquiere onderzocht het leesgedrag van drie groepen leerlingen uit verschillende Vlaamse provincies: twee groepen uit het primair onderwijs (derde en vierde klassers (9-11 jaar) en vijfde en zesde klassers (11-12 jaar), en een groep lezers tussen de 12 en 15 jaar, uit de eerste klassen van het secundair onderwijs. Het gaat om een zeer grootschalig onderzoek. Ghesquiere plaatste in verschillende jeugdtijdschriften een oproep om aan het onderzoek mee te doen. Meer dan 40.000 leerlingen stuurden de vragenlijsten terug. De resultaten van de enquête zijn gebaseerd op de reacties van 19.116 informanten. Voor de informanten uit het secundair onderwijs werd de oproep geplaatst in het tijdschrift "Top". De resultaten van het onderzoek naar deze

leeftijdsgroep zijn gebaseerd op 1.781 informanten. Bij de bespreking van de resultaten van het onderzoek leggen we het accent op deze groep informanten. Omdat het longitudinale perspectief (ook tegen de achtergrond van het onderzoek van bijvoorbeeld Van Woerkom) interessant is, besteden we ook hier aandacht aan.

De informanten werden ondervraagd met behulp van voorgestructureerde vragen. Voor bijvoorbeeld de leesfrequentie konden de antwoorden aangekruist worden op een schaal van 'weinig tot veel'. Leesvoorkeuren werden gepeild met lijsten met voorbeelden van soorten boeken. De leesmotivatie werd ondervraagd met vragen als: 'als ik een boek lees, vind ik het belangrijk dat', en vervolgens werden er mogelijkheden gegeven die aangekruist konden worden.

Ghequiere waarschuwt ervoor dat de resultaten van de groep "Top-lezers" geflatteerd zijn. Het gaat immers om vrijwillige informanten die niet in klasseverband gereageerd hebben. Waarschijnlijk bestaat deze groep dan ook uit een relatief groot aantal 'veel-lezers'.

Dit vermoeden lijkt bevestigd te worden door het resultaat dat lezen gemiddeld het hoogste scoort als vrije-tijdsbesteding. T.v.-kijken, sporten, muziek beluisteren en met vriend(in)en spelen, volgen in deze volgorde van belang. De factor sekseverschil blijkt een rol van betekenis te spelen: bij meisjes staat het lezen op de eerste plaats, bij jongens op de derde. De milieu-factor is niet van invloed op het lezen, wel op het t.v.- kijken; kinderen van handarbeiders kijken wat meer t.v. dan kinderen van hoofdarbeiders (respectievelijk 18 en 12% duidt t.v.-kijken aan als meest geliefde bezigheid). Over de verhouding tussen lezen en t.v.-kijken meldt Ghesquiere dat er sprake is van een opvallende toename in het t.v.- kijken vanaf 12 jaar. Dit lijkt te corresponderen met het gegeven dat de informanten minder gaan lezen naarmate ze ouder worden. In de leeftijdgroep van 9-10 jaar leest 39% meer dan een boek per week, in de groep van 11-12 jaar is dit nog 23%. Overigens is hiermee niet gezegd dat er sprake is van een causaal verband tussen meer t.v.- kijken enerzijds en minder lezen anderzijds.

Er is in het algemeen sprake van een uiterst positieve leesattitude onder de 'Top-lezers'. Ook voor de leesattitude blijkt de factor 'sekseverschil' een rol te spelen. Er zijn twee maal zoveel enthousiaste lezeressen (68%) als lezers (33%). Parallel aan de positieve leesattitude is er, volgens de onderzoekster, sprake van een hoge leesfrequentie. Gemiddeld 30% van de informanten leest meer dan één boek per week. Wederom zijn er (grote) verschillen tussen jongens en meisjes: 41% van de meisjes noemt zich leesfanaat, terwijl 14% van de jongens dit etiket op zichzelf van toepassing acht. Er zijn ook beduidend meer jongens (5%) die minder of niet van lezen houden dan meisjes (0,5 %).

Verschillen tussen de drie onderzochte leeftijdsgroepen vond Ghesquiere vooral met betrekking tot de rol van personen, instanties en media als prikkel tot lezen, en met betrekking tot de leesmotieven en leesvoorkeuren. Voor jonge lezers is vooral (de spanning) van het boek zelf een belangrijke stimulans tot lezen. Ook de rol van ouders als directe bemiddelaars is van belang. Vanaf 12 jaar speelt de invloed van ouders echter geen rol van betekenis meer. Dan wordt de leerkracht de belangrijkste bemiddelende persoon. Voor deze leeftijdsgroep gaat er ook een verrassend grote

stimulans uit van de verfilming van boeken. Reclame blijkt geen rol te spelen. De bibliotheek wordt genoemd als voornaamste plaats waar de leerlingen de boeken halen.

Wat en waarom, ten slotte, lezen de Vlaamse lezers van de verschillende leeftijdsgroepen?

De genrevoorkeur wordt eerder bepaald door leeftijd en geslacht dan door de sociale situatie, zo concludeert de onderzoekster. De jongste groep leerlingen wijst probleemboeken af, de oudste twee groepen hebben weinig belangstelling voor poëzie. De informanten zijn erg verdeeld over bepaalde genres: misdaad, sprookjes, verhalen over gewone kinderen. Kinderen tussen negen en 12 jaar hebben een voorkeur voor stripverhalen en avontuurlijke boeken. Vanaf 11 jaar ontwikkelen met name meisjes een duidelijke genrevoorkeur: ze houden van emotionele boeken. Jongens profileren zich vanaf deze leeftijd meer als lezers van informatieve boeken. De "Top-lezers" laten drie factoren domineren bij de genrekeuze: het boek moet goed geschreven zijn, het moet spannend zijn en je moet je als lezer kunnen inleven.

Ghesquiere constateert nog dat naar gelang de leesfrequentie stijgt, de belangstelling voor strips daalt. Parallel aan de leesfrequentie ontwikkelt zich een positievere houding tegenover moeilijkere genres als probleemboeken en historische boeken.

Ghesquiere besluit haar rapport met de constatering dat het opvallend is dat twee factoren bij alle onderzochte aspecten van het leesgedrag een rol spelen: het sekseverschil en de leesfrequentie. Zij verbindt dit resultaat met twee belangrijke bevindingen: het bestaan van verschillende leesculturen bij jongens en meisjes, en de mate van zelfredzaamheid van de lezer. Het leesgedrag en de leesvoorkeur van meisjes sluiten volgens haar aan bij de kern van de vrouwelijke cultuur: de verbondenheid met en zorg voor de ander. Het leesgedrag en de leesvoorkeur van jongens sluiten aan bij de kern van de mannelijke cultuur: het zoeken naar spanningsmomenten.

De mate van zelfredzaamheid is de maat die door Ghesquiere gekozen wordt om het lees-ontwikkelingsniveau van een lezer te bepalen. De zelfredzaamheid is groter bij veel-lezers dan bij weinig-lezers. Veel-lezers verruimen hun horizon in genrekeuze en hebben minder last van leesdrempels als: moeilijke woorden, vreemde titels, eigenaardige volgordes. Ook zijn ze gevoeliger voor omgevingsfactoren: er is sprake van meer bibliotheekbezoek en ze laten zich meer door leerkrachten aanmoedigen tot lezen.

Een vergelijking van de resultaten van dit onderzoek met de resultaten van de 'Vlaamse peiling' laat (ondanks de verschillen in onderzoeksopzet, in leeftijden van de respondenten e.d.) een aantal opvallende overeenkomsten in uitkomsten zien:

- in beide onderzoeken scoort lezen als vrije-tijdsbesteding hoog, evenals t.v.-kijken. In de 'peiling' scoorde t.v-kijken echter gemiddeld het hoogste, in het onderzoek van Ghesquiere het lezen (maar in het laatste onderzoek ging het met name om veel-lezers);
- in beide onderzoeken wordt melding gemaakt van een overwegend positieve

leesattitude: leerlingen zeggen graag te lezen;
- in beide onderzoeken worden belangrijke verschillen gevonden tussen de seksen: meisjes lezen meer, vinden het leuker, hebben een positievere attitude en hebben andere voorkeursgenres dan jongens;
- in beide onderzoeken blijkt de bibliotheek een belangrijke toegangspoort tot (jeugd)literatuur te zijn.

De uitkomsten met betrekking tot leesfrequentie laten zich helaas niet goed vergelijken: de verschillen tussen de drie leeftijdsgroepen uit het onderzoek van Ghequiere zijn al aanzienlijk. Dat doet vermoeden dat vergelijking met nog weer een andere leeftijdsgroep zinloos is.

Wanneer we de resultaten van de Vlaamse onderzoeken vergelijken met die van het Nederlandse beginsituatie-onderzoek, kunnen we vaststellen dat er op een aantal hoofdpunten overeenkomsten zijn: leerlingen lezen graag en hebben een overwegend positieve leesattitude. We zagen al eerder dat er in het Nederlandse onderzoek onderling van elkaar verschillende resultaten gevonden werden met betrekking tot sekse-verschil als verklarende factor van leesgedrag, en met betrekking tot bibliotheekbezoek.

Een opvallende parallel tussen het onderzoek van Ghesquiere en het (eveneens longitudinale) Nederlandse onderzoek van Van Woerkom, is dat beide onderzoeksters een afname van de leesmotivatie en de leesfrequentie van leerlingen beschrijven bij de aanvang van het voortgezet/secundair onderwijs.

2.4 ONDERZOEK NAAR ONDERWIJSLEERMATERIAAL

Aan de afdeling literatuurdidactiek van de Katholieke Universiteit Nijmegen werd door Thissen e.a. (1986) een poging gedaan om docenten behulpzaam te zijn bij het kiezen van een methode voor het literatuuronderwijs. Hiertoe analyseerden en beoordeelden tien studenten literatuurdidactiek een zestal schoolboeken voor het literatuuronderwijs. Als analyse- en beoordelingsinstrument gebruikten zij een schema dat Purves in 1971 ontwikkelde om het literatuuronderwijs in verschillende landen te beschrijven en te vergelijken. Naast een vraag van praktijkgerichte aard: wat bieden schoolboeken voor het literatuuronderwijs de docent Nederlands?, stelden de onderzoekers zich ook een vraag van methodologische aard: is het schema van Purves bruikbaar voor de beoordeling van schoolboeken?

Het schema van Purves bestaat uit een matrix waarin op de ene as de inhoud van het literatuuronderwijs beschreven wordt, en op de andere as de activiteiten, vaardigheden en attitudes van de leerlingen. Tot de mogelijke inhouden van het literatuuronderwijs behoren bijvoorbeeld: aandacht voor verschillende tekstgenres, literaire of culturele geschiedenis of literaire terminologie. Tot de vaardigheden van leerlingen behoren onder meer: het toepassen van kennis van specifieke literaire

teksten (genreleer), het toepassen van kennis van de literaire en culturele geschiedenis, of het toepassen van literaire terminologie. Naast deze zogenaamde tekstbestuderende activiteiten zijn er ook tekstervarende activiteiten in het schema opgenomen, zoals bijvoorbeeld 'betrokkenheid uiten bij de tekst'. In de matrix staan een groot aantal inhouden en vaardigheden genoemd die in het literatuuronderwijs aan de orde kunnen zijn. Zij kunnen beschouwd worden als mogelijke doelstellingen van het literatuuronderwijs.

Thissen e.a. stelden zich bij de analyse en beoordeling van de schoolboeken de volgende vraag: hoe verhouden de doelstellingen die schoolboekenauteurs noemen zich tot het feitelijke leerstofaanbod en de onderwijsleeractiviteiten in de schoolboeken?

De doelstellingen werden achterhaald met behulp van de techniek van de vraagstellingenanalyse: een steekproef van de vragen en opdrachten in de methoden werd, via een koppeling aan de inhouds- en vaardigheidscategorieën uit het schema van Purves, herleid tot de erachter liggende doelstellingen. We geven een voorbeeld. Een opdracht als 'Noem enkele verschillen tussen bovenstaande gedichten' valt onder de inhoudscategorie 'toepassen van kennis van specifieke teksten'. De volgende leerlingactiviteiten/vaardigheden uit het schema zijn erbij aan de orde: 'analyse van de delen', 'analyseren van de relaties'. Deze inhouden en activiteiten kunnen herleid worden tot een sterk tekstbestuderende doelstelling van de betreffende methode. Deze in de methode uitgewerkte doelstellingen werden vervolgens vergeleken met de door de auteurs beoogde doelen.

De resultaten van het onderzoek lieten in de eerste plaats zien dat het schema van Purves niet zonder meer bruikbaar bleek voor de analyse en beoordeling van schoolboeken. De definities van verschillende categorieën bleken te vaag voor de analyse van opdrachten en er waren te veel overlappingen. Ook bleek uit de analyse van vragen en opdrachten in schoolboeken dat er in het algemeen meer aandacht werd besteed aan de affectieve respons van de leerling dan in het schema uit 1971. Het schema moest herzien worden en dit leidde tot het formuleren van nieuwe inhouds- en gedragscategorieën. Het centrale begrip bij de herziening van het schema was 'reflectiviteit'. Hiermee worden de reflectieve activiteiten van de leerling bedoeld met betrekking tot:

- de wisselwerking tussen de persoonlijke achtergronden van de leerling en de tekst;
- de eigen reacties op de tekst;
- de houding ten opzichte van literatuur;
- de beoordeling van de eigen attitude ten opzichte van literatuur.

Het herziene schema bevat 24 inhoudscategorieën en 16 (leerling) vaardigheidscategorieën. Voor een beschrijving hiervan verwijzen we de lezer naar Thissen/De Moor (1986).

Wat bieden de methoden de docent Nederlands? Als antwoord op deze vraag geven de onderzoekers een uitvoerige en gedetailleerde beschrijving en analyse van de door hen onderzochte methodes voor het havo/vwo: Tussen de regels, Blauwdruk, Overlezen, Leesboek-Leesdagboek, Indringend Lezen 1 en 2 en Literatuur beleven. We beperken ons hier tot de conclusies van de onderzoekers met

betrekking tot de centrale onderzoeksvraag: de verhouding tussen de doelstellingen en de uitwerkingen ervan.

De methoden zeggen in het algemeen een groot aantal zeer verschillende doelstellingen na te streven, variërend van sterke accenten op de tekstervarende benadering tot sterke accenten op de tekstbestuderende methoden. De vragen en opdrachten uit de eerste vier methoden en de laatst genoemde methode beantwoorden in het algemeen aan de tekstervarende doelstellingen die de auteurs zeggen na te streven.

Indringend Lezen 1 (een methode voor close-reading van poëzie) stelt in haar doelstelling de analyse van poëzie in dienst van de beleving ervan door de leerling. Deze doelstelling wordt niet waargemaakt: de categorieën waar tekstbestudering wordt gevraagd vormen 91% van de totale score. Ongeveer eenzelfde score wordt gevonden bij Indringend Lezen 2. Maar met deze methode stellen de auteurs zich dan ook ten doel om 'een begrippenapparaat te ontwikkelen waarmee leerlingen in de verhaalkunst kunnen doordringen'.

Onder de titel Meesterverhalen publiceerden Maas e.a. (1994) een bloemlezing met (28) voorleesteksten voor docenten in de basisvorming. De bloemlezing werd samengesteld op basis van een (schriftelijke) enquête onder 450 docenten (vbo/mavo/havo/mbo) en een (telefonische) enquête onder een steekproef van 29 leerlingen van verschillende scholen (De Moor e.a. 1993). De respons onder docenten was erg laag (15%).

De docenten werd o.m. gevraagd welke (drie) teksten hun favoriete voorleesteksten zijn, waarom ze aan voorlezen doen, en hoe leerlingen reageren op het voorlezen. De leerlingen werd gevraagd hoe zij het voorlezen ervaren. Voor de verantwoording van de keuze van teksten werden de docenten een aantal criteria aangereikt:

- leerlingen enthousiast maken voor het lezen van boeken;
- leerlingen vermaken;
- een literair verschijnsel illustreren;
- een thema introduceren;
- (voor de bovenbouw) anders namelijk...

De enquête resulteerde in een totaal van 294 verhalen en romanfragmenten. Ze werden voorzien van de erbij genoemde criteria en van een teksttype.

Als belangrijkste resultaat vermelden de onderzoekers dat vooral de canon wordt voorgelezen. Bij de 'top-dertig' was er weinig nieuws onder de zon, het bleek te gaan om teksten van (meer dan) 20 jaar oud. Poëzie wordt nauwelijks voorgelezen. De meest voorgelezen teksten worden gekenmerkt door humor of realisme. Uit het leerlingonderzoek bleek dat leerlingen gevoelig zijn voor teksten met actie, humor en spanning. Van de aangereikte criteria scoort criterium 1 hoog (70%) in de onderbouw, terwijl criterium 2 (63,5%) hoog scoort in de bovenbouw. Ook criterium drie scoort hoog (45% in de bovenbouw en 30% in de onderbouw). Overigens kenden de meeste docenten meerdere criteria toe aan de verantwoording van hun keuzes.

De onderzoekers concluderen dat er spanningen bestaan tussen wat leraren en

leerlingen willen: leraren willen het voorgelezene integreren in het lesprogramma, terwijl leerlingen escapistisch willen luisteren. De spanning wordt groter in de hogere klassen. Ook in de onderbouw is er een spanning: de voorkeuren van de leerlingen stroken niet met wat men onder 'de' literatuur verstaat. Voorlezen lijkt dus weinig bij te dragen tot boekpromotie, zo stellen de onderzoekers somber. Met hun (vernieuwende) bloemlezing, die maar ten dele op basis van de top dertig-lijst uit de enquête werd samengesteld, proberen ze daar verandering in te brengen.

De Moor/Van Woerkom (1994) stelden een bundel met literatuurlijsten ten behoeve van docenten samen. Dit gebeurde naar aanleiding van een door de CVEN bepleite verandering voor de samenstelling van de literatuurlijst: de leerlingen zouden tot een maximum van 40% aan vertaalde boeken op hun lijst moeten kunnen zetten. Op grond van een bescheiden onderzoekje (experts werd gevraagd lijsten op te stellen die vervolgens door onder meer docenten werden beoordeeld) werden de lijsten met aanbevelenswaardige werken uit de wereldliteratuur samengesteld. De titel 'Een zoen van Europa' verraadt het beoogde doel: leerlingen meer vertrouwd maken met de Europese literatuur.

Eveneens in 1994 verscheen er een themanummer van Levende Talen (nr. 495) waarin literatuurmethoden voor de bovenbouw van het havo en vwo (alleen de delen voor het vwo werden onderzocht) voor de vakken Nederlands, Engels, Frans, Duits en Spaans beoordeeld werden. Per vak werden verschillende methoden met elkaar vergeleken. Er werd daarnaast gekozen voor een vergelijking van de methoden voor de moderne vreemde talen omdat de CVEN en de CVE-mtv (Commissie Vernieuwing Eindexamens moderne vreemde talen 1992) de voorstellen voor literatuur zoveel mogelijk op elkaar afgestemd hebben. Een ander motief voor een vergelijking was het voorstel van de stuurgroep Profiel tweede fase voortgezet onderwijs (1994) om een algemeen vakonderdeel Literatuur in te voeren.

Docenten behulpzaam zijn bij de keuze van een methode was ook in dit onderzoek het doel. We beperken ons hier tot de analyse en beoordeling van de literatuurmethoden voor het vak Nederlands. Voor de beschrijving van de gehanteerde methode van analyse en beoordeling baseren we ons op Oostdam/Witte (1994). De methoden werden beoordeeld door twee panels van 6 deskundige beoordelaars (docenten en/of vakdidactici, letterkundigen, literatuurwetenschappers). Ieder panel beoordeelde zes methoden op één hoofdthema, respectievelijk:

- literair-wetenschappelijk (de 'gereedschapkist', aandacht voor het begrippenapparaat en de structuuranalyse). De beoordeelde methoden waren: Tekst en Uitleg, Op niveau Literair, Nederlandse Literatuur, Ik heb al een boek, De 30 mooiste gedichten en Lezers in Spanning;
- literair-historisch (het meta-niveau: kennis over literatuur, met name literatuurgeschiedenis). De beoordeelde methoden waren: Onze Literatuur, Nederlandse Literatuur, Galerij, Literatuurgeschiedenis in veertig lessen, De dertig mooiste gedichten en Op niveau literair.

De beoordeling vond plaats aan de hand van een lijst met beoordelingscriteria die ontleend werden aan de CVEN-voorstellen, de stand van zaken in de (literatuur)didactiek en de lespraktijk, en aan de voorstellen van de panels. De criteria werden vanuit drie perspectieven toegepast:

1) De inhoud van de methoden: in welke mate zijn de doelen en de leerstof afgestemd op de CVEN-voorstellen en in welke mate zijn ze wetenschappelijk aanvaardbaar? Voorbeelden van inhoudelijke criteria zijn: 'de inhoud is correct, illustratief en actueel', 'de methode is intercultureel georiënteerd'.
2) De didactiek: in welke mate is deze effectief, in welke mate sluit zij aan bij de CVEN-voorstellen en de ontwikkelingen in de literatuurdidactiek? Voorbeelden van didactische criteria zijn: 'de methode heeft een opbouw die bevorderlijk is voor de ontwikkeling van de leerling tot een competente lezer', 'de methode biedt leerlingen ondersteuning bij de problemen die zij als lezer ondervinden'.
3) De praktijk: in welke mate is de beoogde aanpak uitvoerbaar? Voorbeelden van praktische criteria zijn: 'de methode is gebruiksvriendelijk voor de leraar en de leerling', 'de methode biedt mogelijkheden tot differentiatie'.

De panels gingen bij het beoordelen als volgt te werk. De panelleden scoorden de verschillende criteria eerst individueel en per methode op een vijfpuntsschaal met plussen of minnen. De voorzitters van de panels stuurden deze scores vervolgens naar de andere panelleden, en bereidden een paneldiscussie voor door de resultaten samen te vatten op punten waar de oordelen van elkaar afweken. Deze meningsverschillen werden door de panels bediscussieerd. De resultaten van deze discussies werden door de voorzitters vastgelegd in eindverslagen die uiteindelijk ter goedkeuring aan de panelleden werden voorgelegd. Op basis hiervan werden schema's samengesteld waarin een overzicht gegeven wordt van de resultaten van alle beoordeelde criteria per methode. Voor deze gedetailleerde presentatie van de resultaten en een toelichting daarbij verwijzen we de lezer naar Rijlaarsdam (1994) voor het thema 'literair wetenschappelijk', en naar De Moor (1994) voor het thema 'literair-historisch'. We staan hier alleen stil bij de algemene oordelen die de panels vanuit het geschetste perspectief over de methoden uitspreken. Van de zes beoordeelde methoden binnen het thema 'literair-historisch' zijn er drie die de toets der kritiek kunnen doorstaan: Op niveau literair, Onze Literatuur en Nederlandse Literatuur. Alleen Op niveau Literair blijkt vanuit de principes van de CVEN geschreven te zijn. Op niveau Literair wordt daarnaast het meest vernieuwend geacht en alleen van deze methode hebben de beoordelaars goede verwachtingen voor de praktijk van het (historische) literatuuronderwijs. Dit oordeel wordt door de onderzoekers voorzien van de mededeling dat zij de voorkeur geven aan: "literatuurgeschiedenissen die erop uit zijn de leerlingen langs bewuste procedures te stimuleren tot actief lezen en grotere betrokkenheid bij de literatuur". (Rijlaarsdam, 1994: 601) Als groot gemis van alle beoordeelde methoden wordt het ontbreken van een bewuste didactiek om de leerlingen historisch besef bij te brengen genoemd. De methodenschrijvers laten de kans liggen om leerlingen te laten ontdekken dat het verleden in het heden doorwerkt, en dat mensen vroeger wezenlijk anders gedacht en gevoeld hebben, onder andere over de functie van kunst en literatuur. Ook in dit opzicht mag de literatuur-

geschiedenis voor schoolgebruik nog een flinke ontwikkeling doormaken, zo concluderen de beoordelaars.

Op niveau Literair gooit ook bij het thema 'literair-wetenschappelijk' hoge ogen. Het is de enige methode die als algemeen eindoordeel meer dan één plus (= voldoende) krijgt, en op de andere onderdelen (inhoudelijk, didactisch, praktisch) voldoende of hoger scoort. Vier methodes krijgen als eindoordeel een plus/min, en de methode De dertig mooiste gedichten scoort met een min onvoldoende. Op één beoordeeld aspect scoren alle methoden onvoldoende: het intercultureel gehalte. Twee methoden krijgen een voldoende voor de mate waarin ze aansluiten bij de doelen en de leerstof zoals die in het CVEN- rapport voorgesteld worden: Op niveau Literair (met verve) en Lezers in Spanning. Over de andere methoden wordt opgemerkt dat ze vooral lippendienst aan het CVEN-rapport bewijzen. Begrippen eruit worden weliswaar opgenomen, maar er wordt niets mee gedaan.

Overigens blijkt uit de toelichting bij de resultaten dat er in dit panel bij verschillende beoordeelde criteria en methoden flinke meningsverschillen (tussen met name docenten en andere panelleden) bestonden. Dat maakte het lastig om tot een breed gedragen eindoordeel te komen. (Dit gold overigens niet voor de beoordeling van Op niveau literair).

Het onderzoek naar onderwijsleermateriaal t.b.v. het literatuuronderwijs heeft al met al enige criteria opgeleverd voor de beoordeling van literatuurmethoden (themanummer Levende Talen), en het inzicht dat ook literatuurmethoden niet altijd waarmaken wat zij zeggen na te streven (themanummer Levende Talen en het onderzoek van Thissen e.a.). Daarnaast zijn er vanuit een onderzoeksmatige invalshoek door De Moor e.a. (1993, 1994) enkele aanzetten gegeven tot vernieuwend materiaal, op de gebieden van voorleesteksten en Europese literatuur.

2.5 ONDERZOEK NAAR ONDERWIJSLEERACTIVITEITEN

2.5.1 DESCRIPTIEF ONDERZOEK

In Vlaanderen waren klachten over de effectiviteit van het lectuuronderwijs aanleiding tot de start van een groot onderzoeksproject, getiteld "Project Lectuurverspreiding en receptie in Vlaanderen". (Mahieu 1979, Neutjens 1983) In dit onderzoek werden verschillende factoren die invloed hebben op het verspreidingsproces van lectuur aan een studie onderworpen: de boekreproductie en -distributie, het bibliotheekwezen, het recensiewezen en het lectuuronderwijs. We beperken ons hier tot de factor lectuuronderwijs. Het gebruik van de term 'lectuur' duidt overigens niet op een onderscheid tussen 'lectuur' en literatuur'. De onderzoekers verstaan onder lectuur "het proces van het lezen zelf, het feit dat een lezer een tekst leest of gelezen heeft". (Mahieu, 1979: 41)

De onderzoekers stelden zich de volgende vragen:
- Wat wordt er als lectuur aangeboden?
- Hoe gebeurt dit?
- Hoe wordt dit aanbod verwerkt?

Zij namen (voor de factor literatuuronderwijs) apart een enquête af bij leerkrachten van de hoogste drie leerjaren van alle secundaire scholen in Vlaanderen in drie onderwijsnetten (Rijks-, Vrij, Provinciaal en Gemeentelijk onderwijs). De enquête werd samengesteld door een projectgroep van 13 leerkrachten. 804 scholen (met samen 1351 afdelingen) reageerden. De respons (60%) was gelijk verdeeld over de drie onderwijsnetten.

Het doel van de enquête was om zowel het lectuuraanbod te beschrijven als de rol van een aantal determinanten die bepalend geacht werden voor het lezen van de leerlingen op school: sociale (milieu), individuele (geslacht, leeftijd) en institutionele (leerplannen, aandeel in het vak, leerkracht e.d.) Het aanbod werd onderverdeeld in drie soorten lectuur:

1) Huislectuur (dat wat de leerlingen moeten lezen en waarover ze op school verslag moeten uitbrengen);
2) Cursorische lectuur (teksten die in de lessen Nederlands integraal en fragmentair worden gelezen en becommentarieerd):
3) Handboeken (schoolboeken, leerboeken, en andere hulpmiddelen in het kader van het leerplan).

De enquête leverde een groot aantal gegevens op, waarvan wij de belangrijkste hier samenvatten. Het lectuuronderwijs bleek de invloedrijkste factor in het proces van literatuurverspreiding te zijn. Leerlingen komen vooral in aanraking met boeken door wat zij in de literatuurlessen aangeboden krijgen. Dit aanbod komt overwegend tot stand door reclame van uitgeverijen, door wat docenten in tijdschriften lezen en de kennis over boeken die zij in bijscholingscursussen opdoen.

Er zijn grote verschillen (per school en per klas) in het aantal opdrachten dat de leerlingen krijgen tot het lezen van huislectuur. Er bestaat een variatie van nul tot 15 opdrachten per jaar, gemiddeld worden er iets minder dan vier opdrachten gegeven. De leerlingen krijgen weinig vrijheid in de keuze van wat ze lezen. De leerkrachten geven titels op en beperken zich daarbij meestal tot lijsten met romans van Nederlandstalige auteurs. Kortere, experimentele genres komen niet voor en er is geen sprake van een evenwichtige verdeling van literatuurgenres en periodes. De lijst van opgegeven werken is honderden titels lang, maar slechts een klein deel van dit aanbod komt frequent voor; vijf boeken zijn goed voor 25% van de hele lijst. Op basis van een vergelijking van een Vlaamse top-tien van boeken op literatuurlijsten met Nederlands onderzoek hiernaar (Otten/Hilhorst 1978) wordt een zelfde conclusie getrokken als in het Nederlandse onderzoek: de lijst is zeer voorspelbaar en getuigt van conservatisme. Opvallend vinden de onderzoekers dat alleen de Vlaamse auteurs in beide landen op de lijsten staan. Nederlandse auteurs komen in Vlaanderen nauwelijks (en vanaf de twintigste plaats) op de lijsten voor. Het onderwijs verleent dus voorrang aan auteurs van eigen bodem, zo concluderen de onderzoekers.

Conservatisme is ook het sleutelwoord in de beschrijving van het aanbod van de cursorische lectuur. Vier topwerken uit de lijst met huislectuur staan bovenaan: Het gevaar van Jos Vandeloo, Wierook en tranen van Ward Ruyslinck, Kaas van Willem Elsschot en De komst van Joachim Stiller van Hubert Lampo. Ze worden voorafgegaan door twee klassieke toneelwerken, wat een gevolg is van het feit dat de leerplannen de behandeling hiervan voorschrijven. Wederom is er dus sprake van aanbod van de canon, ontbreekt recente literatuur en is er nauwelijks sprake van een verdeling over genres en periodes.

Praktische overwegingen lijken het gebruik van de teksten in het onderwijs te bepalen: er worden vooral tekstfragmenten behandeld die voorzien zijn van vragen en opdrachten voor de leerling, èn alleen teksten die voorzien zijn van een handleiding voor de leerkracht.

Ook het aanbod en gebruik van handboeken (en bloemlezingen) (88% van de ondervraagden werkt alleen hiermee) laat een grote eenvormigheid zien. Er is weliswaar een breed gamma van handboeken en bloemlezingen, maar slechts een beperkt aantal ervan wordt frequent gebruikt. Het gebruik van de handboeken wordt bepaald door de leerplannen voor de diverse netten, met als gevolg dat er per net verschillende handboeken gebruikt worden.

Met betrekking tot de onderzochte determinanten van het leesproces van leerlingen, melden de onderzoekers de volgende resultaten:

- Het sociale milieu heeft invloed; arbeiderskinderen lezen bij voorkeur genres die men rekent tot de triviaalliteratuur.
- Ook leeftijd en sekse zijn van invloed; het aantal boekenlezers in de groep van 15 tot 18 jaar daalt procentueel; hoe jonger de leerlingen zijn, hoe meer ze lezen. Meisjes lezen graag werken met een sterk ontroeringselement, jongens boeken met een ontspannend karakter of een wereldbeschouwelijke probleemstelling.
- De leerplannen voor de verschillende schoolnetten beïnvloeden vooral de globale oriëntaties van de scholen. Ze zijn zo opgesteld dat ze de leerkrachten een grote vrijheid laten. Als zodanig geven ze, volgens de onderzoekers, weinig zicht op wat er in de praktijk gebeurt. Uit de enquête blijkt dat de leerkrachten van die vrijheid gebruik maken: het aanbod van lectuur en de inrichting van het lectuuronderwijs is traditioneler dan men op grond van de 'voorschriften' in de leerplannen zou kunnen verwachten.

Per schoolnet en per onderwijsrichting zijn er wel belangrijke verschillen in het aandeel van het literatuuronderwijs in het vak Nederlands. In het Vrij onderwijs wordt er aanzienlijk meer tijd aan literatuuronderwijs besteed dan in de andere twee netten. Tussen de verschillende onderwijsrichtingen zijn de verschillen zeer groot. In het Algemeen vormend onderwijs wordt verreweg het meeste tijd aan literatuuronderwijs besteed, in het Technisch onderwijs veel minder en in het Beroepsonderwijs het minste.

Mahieu besluit zijn onderzoeksrapport, dat de veelbetekende titel draagt "Ze lezen niet omdat ze moeten", met een evaluatie van het literatuuronderwijs. De vaststelling dat Vlaamse leerlingen te weinig lezen, baseert hij op een literatuurstudie

naar het leesgedrag van de leerlingen. De constatering dat het literatuuronderwijs hieraan debet is, is de belangrijkste conclusie van zijn onderzoek. Naar zijn oordeel zijn de klachten over het literatuuronderwijs terecht en vervult dit onderwijs zijn opdracht slechts in beperkte mate: "een wel erg duidelijke bevestiging van het feit dat het onderwijs niet steeds het verwachte resultaat oplevert, is zeker onze vaststelling dat niettegenstaande het aandeel van het literatuuronderwijs per klasjaar stijgt, de interesse van de ouder wordende leerlingen voor literatuur daalt. Hierbij is de aard van de literatuur en de mate van verplichting ongetwijfeld een belangrijke oorzaak. Pas als het onderwijs op het niveau van de leerlingen gebracht zal zijn, kan efficiënt literatuuronderwijs mogelijk zijn". (idem: 162)

De onderzoekers bepleiten vervolgens een aantal veranderingen in het literatuuronderwijs. In de eerste plaats moeten leerkrachten hun onderwijs gaan richten op het verhogen van de motivatie van leerlingen met behulp van een aanbod van literatuurlijsten dat aansluit bij de interessesferen van jongeren. Ook zouden de leerlingen meer keuzevrijheid moeten krijgen in wat ze lezen en zouden ze meer aangespoord moeten worden tot het lezen van vrijwillige huislectuur. Omdat uit literatuurstudie blijkt dat de leesbereidheid en leesmotivatie van leerlingen sterk per klas verschilt, is het wenselijk als een verkenning van de beginsituatie van de leerlingen aan de lessenreeksen voorafgaat. Dit alles is volgens de onderzoekers niet mogelijk als de vakopleidingen niet veranderen. Deze zijn (ook volgens de leerkrachten) teveel gericht op formeel-analytische literatuurstudie. Als gevolg daarvan is er in het literatuuronderwijs te weinig aandacht voor de inhoudelijke studie van literaire werken.

In de literatuurdidactiek is aandacht voor historische letterkunde in het literatuuronderwijs nogal eens onderwerp van discussie: moeten leerlingen werken van vóór 1880 lezen en waarom wel of niet? Voorstanders ervan schuiven doelen als 'cultuuroverdracht' en 'individuele ontplooiing' naar voren. Tegenstanders wijzen op het geringe plezier dat leerlingen eraan zouden ontlenen, als gevolg van de grote afstand tussen historische teksten en de leefwereld van de leerlingen.

Uit het behoeftenonderzoek van De Glopper/Van Schooten (1990) (zie par. 2.2) bleek dat er door de respondenten weinig belang gehecht werd aan het lezen van historische teksten: het wordt weinig gedaan en er wordt weinig plezier aan ontleend. De Glopper/Van Schooten pleitten er dan ook voor om in het schoolonderzoek in de eerste plaats moderne werken aan bod te laten komen.

Over de praktijk van het historisch letterkunde-onderwijs is weinig bekend. Het enige onderzoek(je) ernaar werd verricht door Cramer/Rensman (1986). Zij interviewden acht docenten (van scholengemeenschappen en scholen voor mavo, vwo, gymnasium) op basis van een vooraf ingevulde vragenlijst. Ze vroegen onder meer naar de waardering voor dit onderdeel, de doelstellingen, het gebruik van teksten en schoolboeken, en de wijze van toetsen.

De resultaten laten zien dat er volgens de docenten sprake is van een geringe motivatie van de leerlingen voor historisch literatuuronderwijs: ze vinden het een saai onderdeel. Bij de docenten is er hierdoor wel twijfel aan wat ze in de klas doen,

maar ze vinden ook 'dat het er gewoon bijhoort'. Tijdgebrek en de opleiding worden genoemd als oorzaken voor de onbevredigende situatie: ze stellen hen te weinig in staat om (inhoudelijk en didactisch) andere wegen in te slaan.

De doelstellingen van de geïnterviewden zijn samen te vatten onder de noemer 'cultuuroverdracht'. Zij kregen een matrix voorgelegd uit een moedertaaldidactisch handboek (Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek 1986), waarin doelstellingen van het literatuuronderwijs geordend zijn naar de mate van gerichtheid op de tekst of op de lezer. Opmerkelijk is dat geen van de docenten het opwekken van leesplezier of leesbereidheid als doel van hun historisch literatuuronderwijs noemt. Volgens de docenten sluit hun praktijk nauw aan bij hun doelstellingen. Zij bepalen in de regel de stofkeuze, en dat zijn (canon)teksten uit de schoolboeken en/of teksten die ze uit hun eigen opleiding kennen. Ook het lesverloop wordt bepaald door de docenten: de stof wordt ingeleid met feiten uit de literatuurgeschiedenis, er wordt wat omheen verteld en de leerlingen worden begeleid bij het lezen van de teksten. Docenten achten hun nadrukkelijke aanwezigheid noodzakelijk: de leerlingen hebben te weinig kennis van historie en religie voor een goed begrip van de teksten. Op één uitzondering na wordt dit onderdeel door alle docenten getoetst, in de meeste gevallen met proefwerken. De toetsing komt overeen met de doelstellingen: reproductievragen komen het meeste voor, daarnaast moet de verworven kennis op de teksten toegepast worden. Of de doelstelling 'cultuuroverdracht' ook bereikt wordt, wordt door de docenten betwijfeld. Eén van hen verwoordt zijn scepsis hierover met een citaat van A. Roland Holst:

'Ik zal de halmen niet meer zien,
noch binden ooit de volle schoven,
maar doe mij in de oogst geloven
waarvoor ik dien...'.

Van Peer/Marschall (1990) namen de constatering dat de communicatie op school (de verbale interactie tussen docent en leerlingen in de klas) heel anders verloopt dan daarbuiten, tot uitgangspunt van hun onderzoek naar de functie van de parafrase in literatuurlessen. Zij lieten zich hierbij inspireren door onderzoek naar interactiepatronen tussen docenten en leerlingen in het onderwijs (Ehlich/Rehbein 1986). De onderzoekers legden 14 literatuurlessen van tien verschillende docenten (van havo-4 en vwo-4 en 5-klassen) op video vast en protocolleerden en analyseerden die lesfragmenten waarin er sprake was van een interactiepatroon waarin de parafrase een rol speelde.

De onderzoekers constateren in de eerste plaats dat de parafrase vooral voorkomt in drie van de 14 lessen waarin oude (poëzie)teksten behandeld worden. Dat zegt meteen iets over de functie van de parafrase. Deze taalhandeling wordt (net als het stellen van vragen aan leerlingen) ingezet ter uitleg van een tekstfragment of ter controle van het tekstbegrip. Bij het lezen van historische teksten is de afstand tussen de tekst en de lezer groot. En dat verklaart het veelvuldig gebruik van de parafrase door docenten wanneer historische teksten behandeld worden: met behulp hiervan probeert de docent de tekst voor de leerlingen toegankelijk te maken. De

parafrase blijkt vooral ingezet te worden als de tekst daar aanleiding toe geeft. De docent is meestal degene die het parafraseerpatroon initieert. Volgens de onderzoekers blijkt de parafrase echter geen onproblematisch hulpmiddel voor tekstbegrip te zijn. Zij illustreren deze conclusie met een analyse van een fragment uit een van de lessen waarin Hooft's Galathea aan de orde is. Het interactiepatroon tussen de leerkracht en de leerlingen ziet er als volgt uit:
LK: "Wie heeft nog moeite met de tekst? Wie zegt, nou dat woord heb je er niet onder gezet, maar dat snap ik ook niet?"
LL: "Van euhh, 'Och mijn hart hoe raek ick van u hals'?"
LK: "Hoe stel je je dat voor?"
(gelach en geroezemoes)
LL1: "Heel hard zuigkussen".
LK: "Als je het letterlijk vertaalt, 'och mijn hart'. Wat zou 'hart' dan betekenen?"
LL2: "Ja, die minnaar die (...)"
LK: "Ja dus, gewoon iets aardigs, net zoals je 'schatje' of weet ik wat je, wat jij zou zeggen. 'Hoe raeck ick van u hals?' Hoe uhh, 'hoe kom ik los van jou? En jij noemt dat dan een heel harde zuigkus". (idem: 262)

Wat is er volgens de onderzoekers in dit lesfragment aan de hand?

Blijkens het feit dat de docent doorvraagt nadat de leerling de tekstregel geparafraseerd heeft met 'heel hard zuigkussen', is de docent niet gelukkig met deze parafrase.

De docent is er op uit de leerlingen duidelijk te maken dat 'm'n hart' niet in zijn concrete betekenis, maar als aanduiding van een geliefde dient te worden begrepen. Vervolgens geeft de docent een andere parafrase dan door de leerling gegeven van 'hoe raeck ick van u hals': 'hoe kom ik los van jou'. Er is sprake van botsende registers van de docent enerzijds en de leerlingen (de andere leerlingen lachen instemmend om de parafrase van de zuigkus) anderzijds. De leerling interpreteert de tekst met behulp van een erotisch register. De docent deelt deze interpretatie niet omdat hij weet dat zich in de context van Hooft's liefdesgedichten niet zo makkelijk een zuigkus laat voorstellen.

De botsende registers laten volgens de onderzoekers zien dat de complexiteit van het gebruik van de parafrase schuilt in het paradoxale karakter ervan: het is enerzijds een potentieel hulpmiddel om de afstand tussen de tekst en de jonge lezer te overbruggen. Anderzijds houdt zij het gevaar in dat de oorspronkelijke tekst geweld wordt aangedaan.

Het gevolg voor de docent is dat hij gevangen zit in een dilemma: er moet een parafrase gegeven worden die zo dicht mogelijk staat bij de leefwereld van de lezer. Maar hoe meer dit het geval is, hoe moeilijker het wordt om de afstand tot de tekst te overbruggen: de parafrase 'zuigkus' past niet erg in de context van de hoofse liefde waarin deze tekst gesitueerd kan worden. Volgens de onderzoekers slaagt de docent er met behulp van de parafrase uiteindelijk in om de leerlingen duidelijk te maken wat er in grote lijnen bedoeld wordt. Maar het blijft voor de leerlingen onduidelijk waarom Hooft het niet zó opgeschreven heeft. Dat Hooft dat niet gedaan heeft

is, zo stellen de onderzoekers, juist het kenmerk van literaire teksten: de eenheid tussen vorm en inhoud. Wanneer in een parafrase de uitingsvorm verandert, dan verandert ook het effect ervan. En dat is volgens de onderzoekers de reden dat veel literatoren de parafrase verketteren: de literatuur wordt geweld aangedaan.

Zij zien overigens wel mogelijkheden om de parafrase als didactisch hulpmiddel productiever in te zetten in de lessen. Omdat de parafrase altijd minder is dan het origineel (vanwege de eenheid van vorm en inhoud) kan ze bij uitstek een hulpmiddel zijn om leerlingen literaire waardering bij te brengen. Met behulp van de parafrase kan duidelijk gemaakt worden wat de rijkdom van het origineel is. De onderzoekers besluiten hun analyse met de conclusie dat dit in de geobserveerde lessen nooit gebeurde.

Van Assche (1990) verrichtte in Vlaanderen een exploratief onderzoek naar de wijze waarop leerlingen de stijlfiguur 'ironie' begrijpen in literaire teksten. Hij definieert het gebruik en de receptie van ironie als volgt: "Ironie is uiteindelijk een verfijnd product van de totale communicatieve situatie waarin mensen zich bevinden en haar succes is volledig afhankelijk van de gedeelde kennis (opvattingen en attitudes) tussen een groep mensen. Kortweg, de graad van ingewijdheid en deelname aan de algemene cultuurkennis bepaalt of de ironie haar effect zal bereiken of niet". (idem: 71)
De onderzoeker stelde zich onder meer de volgende vragen:

1) Kennen de leerlingen een definitie van ironie en heeft bewustwording ervan invloed op de interpretatie van ironie in een literaire tekst?
2) Zijn de leerlingen die een definitie met voorbeeld kunnen geven voordat zij een tekst gaan lezen in het voordeel bij het interpreteren van ironie?
3) Hoe interpreteren leerlingen een 'ironische tekst'? Welke problemen doen zich erbij voor?
4) Welke eigenschappen kennen leerlingen toe aan een 'ironische tekst'; vinden zij die geestig, poëtisch, moeilijk?
5) Is de beoordeling en interpretatie van ironie van in literatuur geïnteresseerden anders dan bij niet-geïnteresseerden?

Deze vragen werden verwerkt in een enquêteformulier dat aan 689 leerlingen uit het vijfde en zesde leerjaar van het algemeen secundair vormend onderwijs (ASO) van verschillende scholen werd voorgelegd. Daarnaast bevatte het formulier een kort (ironisch) gedicht van Hanny Michaelis, wiens naam niet aan de leerlingen genoemd werd:

"Briljant filosoferend
over het leven liet ik
de aardappels verbranden.
Een onmiskenbaar bewijs van emancipatie".

Aan de helft van de proefpersonen werd voordat ze deze tekst ter interpretatie voorgelegd kregen een definitie en een voorbeeld van ironie gevraagd. Bij de andere helft van hen gebeurde dit niet. Aan alle proefpersonen werd gevraagd te verduidelijken hoe zij het gedicht interpreteerden door de woorden te onderstrepen die ze

hiervoor van belang vonden.

Om de definities en interpretaties van de leerlingen te kunnen plaatsen in de context van het literatuuronderwijs, ging Van Assche na welke definities van ironie er in een aantal leerboeken en lexica gegeven worden. Hij constateerde dat de volgende kenmerken daarin meestal beklemtoond worden:

- ironie is een stijlfiguur;
- ironie speelt in op het contrast of conflict tussen de schijnbare en werkelijke betekenis van een uiting of situatie;
- door ironie wil men de spot drijven met iets of iemand;
- in de context moet men aanwijzingen vinden dat het om ironie gaat.

Volgens de onderzoeker wordt er in het onderwijs weinig aandacht aan ironie besteed. De leerlingen maken er voor het eerst (apart) kennis mee in het vierde leerjaar van het secundair onderwijs. In de oefeningen die de leerlingen krijgen wordt het accent gelegd op het leren onderscheiden van ironie, sarcasme en cynisme. Daarbij worden omschrijvingen ervan gegeven en wordt de functie ervan aangeduid. De voorbeelden die gegeven worden, bestaan uit korte ironische uitspraken in één zin, die zonder de context via een mechanische omkering van het gezegde geïnterpreteerd kunnen worden. Bijvoorbeeld: je krijgt een klein stukje taart en zegt "oh, zo groot"!

Van Assche analyseerde en scoorde de enguêteformulieren en stelde vast (vraag 1) dat de leerlingen ironie definieerden zoals het begrip in leerboeken en lexica wordt aangereikt. De meeste leerlingen geven een omschrijving ervan, een aantal verwijst naar de functie ervan. Bijna alle leerlingen bleken bekend met het begrip, zij het soms vaag als vorm van humor of kritiek. In de omschrijvingen van de leerlingen keerden meestal bijna letterlijk de leerboekdefinities terug. De voorbeelden bleven beperkt tot de korte ironische uitspraken uit de leerboeken.

Er bleek geen verband te zijn tussen het vooraf geven van een 'correcte' definitie van ironie en de interpretatie van het gedicht. Vrijwel geen enkele leerling uit beide groepen interpreteerde het gedicht in de eerste plaats ironisch. De verklaring die Van Assche hiervoor geeft luidt dat het gedicht een voorbeeld is van 'situatie-ironie' waarbij een simpele omkering van het gezegde niet volstaat om tot een zinvolle interpretatie te komen. Wat daarvoor wel nodig is, in de woorden van de onderzoeker 'een subtieler spel met verwachtingen en opvattingen en de rol van de context daarbij', is de meeste leerlingen ontgaan. Zijn conclusie luidt dan ook dat bewustwording van (schoolse) voorkennis geen enkele invloed heeft op de interpretatie van ironie in een literaire tekst (vraag 2).

De interpretatie van de tekst (vraag 3) stelt zowel de leerlingen die via de definitie van ironie vooraf op het goede spoor gezet werden, als de andere groep leerlingen voor veel problemen. De meeste leerlingen zijn niet in staat om de ironische wending te expliciteren. Uit de door de leerlingen aangestreepte woorden blijkt in de eerste plaats dat de 'ik' in het gedicht voor veel leerlingen aanleiding was tot puzzelen over de sekse-identiteit van de auteur. De meeste meisjes betrokken de tekst op zichzelf (vanwege de emancipatie-problematiek), bij de jongens is er een minder-

heid die resoluut de auteur als een man interpreteert. De aandacht gaat hierbij zelden uit naar de ironie maar vooral naar de mislukking van de 'huisman', of men interpreteert het gedicht als een kritisch commentaar op de emancipatieneigingen van de vrouw.

Met behulp van de volgende vijf inhoudscategorieën categoriseerde de onderzoeker de interpretaties van de leerlingen (vraag 3):

1) Interpretaties van één element uit de tekst: bijvoorbeeld leerlingen die uitsluitend ingaan op het filosoferen, of aardappels verbranden, of op het aspect emancipatie.
2) Interpretatie van twee elementen: leerlingen die bijvoorbeeld interpreteren dat filosoferen niet samengaat met het huishouden voeren of dat het laten verbranden van aardappels een bewijs van emancipatie is.
3) Interpretatie van het hele gedicht; deze leerlingen betrokken meer dan twee elementen bij hun interpretatie maar verwezen daarbij niet naar ironie noch naar spanning tussen de elementen.
4) Een waarneembare ironische interpretatie; deze leerlingen geven er blijk van de tekst ironisch te interpreteren met uitspraken als 'Ik denk dat er een beetje de draak wordt gestoken met emancipatie', of 'dit zal wel niet ernstig bedoeld zijn'.
5) Geen interpretatie: deze leerlingen deden uitspraken van het type 'ik zie in deze tekst geen bedoeling' of gaven een algemene beoordeling van het gedicht.

Slechts 15% van alle leerlingen scoorde in categorie 4, terwijl de meerderheid van hen (39%) in categorie 3 scoorde. (12% in categorie 1, 27% in 2 en 7% in 5).

Van Assche concludeert uit deze cijfers dat de interpretatieproblemen vooral ontstaan uit een onvermogen om verschillende elementen van het gedicht in een zinvolle onderlinge relatie te plaatsen. Als dit wel gebeurt, lezen de leerlingen het gedicht voornamelijk als een berichtgeving waarop zij hun commentaar geven. Dat sluit volgens hem overigens niet uit dat zij de ironie wél aangevoeld hebben, maar niet in staat bleken deze ook te verwoorden.

Naast deze vrije interpretatie leverde de eigenschappen die de leerlingen toekenden aan het gedicht zicht op hun interpretatie ervan (vraag 4). De tekst wordt door een meerderheid als 'begrijpelijk' en 'positief' beoordeeld. Over de 'moeilijkheidsgraad' en het 'poëtisch gehalte' is men verdeeld. De 'geestigheid' ervan staat voor de helft buiten kijf. Kennelijk hebben deze leerlingen de ironie aangevoeld zonder deze in hun interpretatie te kunnen betrekken, aldus Van Assche. Tussen veel-lezers en weinig-lezers ten slotte (vraag 5) vond Van Assche duidelijke verschillen. De in literatuur geïnteresseerde veel-lezers vinden het gedicht minder moeilijk, begrijpelijker, poëtischer en geestiger dan de weinig-lezers. Van Assche's hoofdconclusie luidt dat "uit het onderzoek blijkt dat de huidige aanpak op school weinig effect heeft op de leesvaardigheid en de verwerking van ironie". (idem: 82)

Hij verbindt hieraan voor het (literatuur)onderwijs de volgende aanbevelingen:

- In plaats van het aanbieden van beperkte logische definities en voorbeelden van ironie zou een hele waaier van context-gebonden ironische toepassingen aan bod moeten komen, zowel uit de literaire als niet-literaire context. Ook zou er aan-

dacht besteed moeten worden aan de verscheidenheid van middelen waarmee deze herkend en geïnterpreteerd kunnen worden.
- Bij het (stapsgewijs en herhaaldelijk) leren interpreteren van ironie zou rekening gehouden moeten worden met bijvoorbeeld de volgende belangrijke elementen: de onaanvaardbaarheid van de letterlijke betekenis, de spanning tussen de elementen onderling, de opgeroepen situatie leren doorzien, erachter komen wat de overtuigingen van de auteur zijn, kennis van de auteur, of door verbanden te leggen tussen schijnbare tegenstrijdigheden.

In opdracht van de Nederlandse Taalunie werd in een Vlaams-Nederlandse samenwerking (Thissen e.a. 1988) een enquête-onderzoek uitgevoerd naar de praktijk van het literatuuronderwijs in beide landen, in het bijzonder naar de problemen die leraren ervaren. Ook werden de wensen op het gebied van nascholing geïnventariseerd en werd de leraren gevraagd suggesties te geven ter verbetering van het literatuuronderwijs. Een a-selecte steekproef van 300 Vlaamse en 300 Nederlandse leraren werd aangeschreven De respons bedroeg in Vlaanderen 47% en in Nederland 41%. De 39 gesloten en twee open vragen hadden betrekking op de volgende rubrieken: persoonlijke gegevens, literatuuronderwijs algemeen/voorbereiding, de uitvoering van de lessen, de evaluatie van de lessen, algemene beoordeling.

We vatten de belangrijkste uitkomsten van het onderzoek voor Vlaanderen en Nederland vergelijkenderwijs samen.

Leraren laten zich in de praktijk sterk leiden door een aanpak die traditioneel genoemd kan worden, zo stellen de onderzoekers. Cultuuroverdracht is de belangrijkste doelstelling, er worden alleen literaire teksten behandeld, er wordt veel gebruik gemaakt van de structuuranalyse, en de belangrijkste werkvormen zijn het doceren en het onderwijsleergesprek. De (gerapporteerde) praktijk in Nederland en Vlaanderen lijkt weinig verschillen te vertonen en kan als weinig vernieuwend getypeerd worden. Wel tonen de leraren in beide landen een duidelijke interesse voor nieuwe literatuurdidactische opvattingen en benaderingen. Genoemd worden: leesplezier, een thematische i.p.v. chronologische tekstordening, literatuurpsychologie en literatuursociologie, tekstervaring, spel/drama, creatief schrijven en het leesdossier. Echter, de leraren geven ook aan dat ze deze ontwikkelingen nauwelijks volgen.

In de rubriek 'literatuuronderwijs algemeen' worden enkele geringe verschillen tussen Nederland en Vlaanderen genoteerd: Nederlandse docenten ervaren de overheidsrichtlijnen voor het literatuuronderwijs als minder belemmerend dan Vlaamse docenten. Deze laatsten noemen met name de richtlijnen voor het gebruik van handboeken, en de aard en het aantal te lezen teksten, waarvoor specifieke en bindende minimumeisen bestaan. Zeer geringe verschillen tussen beide landen zijn er ook op het gebied van de evaluatie van het literatuuronderwijs. In Vlaanderen zegt een iets groter aantal leraren hun onderwijs te evalueren (d.m.v. klassegesprekken of enquêtes onder de leerlingen) dan in Nederland (respectievelijk. 57% en 47% zegt het 'af en toe' te doen). Bij het peilen van het leesgedrag (vrije-tijdslezen) is het omgekeerd. De

Nederlandse docenten zijn beduidend tevredener over dat leesgedrag, maar ook over het ontwikkelings- en taalvaardigheidsniveau van hun leerlingen, dan hun Vlaamse collega's.

Het merendeel van de respondenten is wel tevreden over de inhoud van hun literatuurlessen en de manier waarop zij deze lessen kunnen uitvoeren. Hetzelfde geldt voor het realiseren van de doelstellingen die nagestreefd worden in de lessen.

Over nascholing melden de onderzoekers dat de overgrote meerderheid van respondenten in beide landen in het afgelopen cursusjaar geen na- of bijscholing heeft gevolgd.

We besluiten met de problemen die de leraren met betrekking tot hun literatuurlessen noemen. Ook die komen in beide landen redelijk tot sterk overeen.

Het tijdgebrek en de overbelasting van de leraar is een van de grootste problemen. Voor Vlaanderen kan het gebrek aan financiële ondersteuning en geschikte accomodatie hieraan toegevoegd worden. Degenen die de open vragen beantwoord hebben, noemen de gebrekkige motivatie van de leerling en het te lage niveau van algemene ontwikkeling en taalvaardigheid als factoren die het literatuuronderwijs bemoeilijken. Deze gegevens moeten met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden, omdat een meerderheid van de ondervraagde leraren in Nederland wél tevreden zei te zijn over deze aspecten. Ook over de beschikbare leermiddelen zijn de respondenten in beide landen ontevreden; er zijn te weinig geschikte teksten, en de teksten die er zijn, zijn moeilijk te vinden.

De suggesties van de leraren voor de verbetering van het literatuuronderwijs verschillen tussen beide landen. In Nederland pleiten de respondenten vooral voor het verminderen van het aantal lesuren en de taakomvang van de leraar, terwijl er in Vlaanderen vooral iets verwacht wordt van méér lesuren voor het vak Nederlands of het onderdeel literatuur. Dit is opvallend omdat er in de onderbouw in Vlaanderen al een aanzienlijk groter deel van de totale lestijd voor het vak Nederlands aan literatuuronderwijs besteed wordt (32%) dan in Nederland (19%), en de percentages voor de bovenbouw nagenoeg hetzelfde zijn (respectievelijk 45% en 43%).

Onder de Vlaamse respondenten scoort verder de wens tot longitudinaliteit van het literatuuronderwijs hoog; men wil de leerling vroeger met literatuur kennis laten maken. In Nederland wordt juist het besteden van meer aandacht aan de leeservaring van de leerling als mogelijke verbetering genoemd.

Eveneens in opdracht van de Taalunie werd er een qua opzet vergelijkbaar enquête-onderzoek (aangevuld met enkele interviews) uitgevoerd onder docenten die literatuurdidactiek geven aan lerarenopleidingen in Nederland en Vlaanderen (Janssen e.a. 1988). De onderzoekers ondervroegen hun respondenten met 70 vragen over onder meer de inhoud van het onderwijs literatuurdidactiek en over de problemen die opleiders ervaren.

Hoewel dit onderzoek strikt genomen buiten onze selectiecriteria valt omdat het lerarenopleiders betreft en geen docenten in het voortgezet onderwijs, besteden we er toch aandacht aan. Het lijkt interessant om de gerapporteerde praktijk van het

literatuuronderwijs naast die van de praktijk van de lerarenopleiding te zetten. Daarbij moeten we wel opmerken dat de gemiddelde leeftijd van de respondenten in het onderzoek van Thissen e.a (1988) 38 jaar was, en in dit onderzoek 43 jaar. Het is dus erg onwaarschijnlijk dat deze lerarenopleiders (alle opleiders werden aangeschreven, de respons bedroeg voor Vlaanderen 49%, voor Nederland 76%) de leraren uit het onderzoek van Thissen opgeleid hebben.

In het tot nu toe besproken onderzoek kwam de praktijk van het literatuuronderwijs anno 1988 als tamelijk traditioneel uit de bus. Het weinig vernieuwende karakter ervan werd vooral toegeschreven aan de inhoud van het literatuuronderwijs: het aanbod van teksten, het leerstofaanbod, de leeractiviteiten van de leerlingen en de daarbij gebruikte didactische werkvormen.

Hoe ziet nu de praktijk van de literatuurdidactiek aan de lerarenopleidingen anno 1988 er volgens de opleiders uit? In afwijking van de relatieve tevredenheid (van met name Nederlandse leraren) is er zowel in Vlaanderen als in Nederland een betrekkelijk grote groep (vooral universitaire) lerarenopleiders ontevreden over de beroepsvoorbereiding die hun studenten ontvangen: er is te weinig tijd om alle relevante aspecten van het literatuuronderwijs aan bod te laten komen. In Nederland lijkt enige verbetering te komen in de universitaire lerarenopleiding (door de invoering van een post-doctorale opleiding van één jaar), maar een flinke beperking is dat deze opleiding maar voor weinig studenten toegankelijk is.

Er wordt in beide landen gemiddeld weinig tijd aan literatuurdidactiek besteed: 26 uur in Nederland (op een studieduur van vier jaar) en 31 uur in Vlaanderen (op een studieduur van drie à vier jaar). Aan de universitaire en mo-opleidingen (middelbare onderwijsakte) liggen deze aantallen nog beduidend lager. Ondanks dit tijdgebrek zijn de respondenten tevreden over wat zij binnen de marges nog kunnen bereiken.

Hoewel lerarenopleiders zeer autonoom zijn in het bepalen van van hun programma's, blijkt er in grote lijnen een "communis opinio" te bestaan over wat literatuurdidactiek zou moeten behelzen, zowel in als tussen beide landen. Er worden dezelfde onderwerpen aan de orde gesteld: leesplezier, jeugdliteratuur en tekstervaring enerzijds, en cultuuroverdracht, de canon en tekstbestudering anderzijds. In Nederland ligt het accent iets meer op de eerstgenoemde onderwerpen, in Vlaanderen meer op de laatstgenoemde.

Als er meer tijd zou zijn, zouden de opleiders aan veel onderwerpen binnen de literatuurdidactiek veel meer aandacht willen besteden. Dit geldt voor: het longitudinaal opbouwen van de leerstof, boekpromotie, het geven van projectonderwijs, het hanteren en beoordelen van leermiddelen en het toepassen van beoordelingsmethoden.

De lerarenopleiders benoemen, tot slot, een groot aantal problemen die (naast het tijdgebrek) een rol spelen bij het geven van literatuurdidactiek:

- het gebrek aan integratie tussen vakdidactiek en vakinhoud; ook in de beroepsopleidingen is letterkunde een academisch vak. Studenten krijgen het voorbeeld van het universitair doceren; wellicht is dit van invloed op hun houding tegenover literatuuronderwijs;

- de gebrekkige kennis, vaardigheden en motivatie van studenten (vooral aan de nieuwe lerarenopleiding (nlo) en de middelbare normaalschool (mns) worden deze genoemd) waarvan de oorzaak door sommigen gezocht wordt in het voortgezet/secundair onderwijs dat de studenten ontvingen;
- de grote kloof die er bestaat tussen de opleiding en de praktijk na de opleiding.

Wanneer we de (gerapporteerde) inhoud van de literatuurdidactiek vergelijken met de (gerapporteerde) inhoud van het literatuuronderwijs zien we een enigszins paradoxale situatie. Lerarenopleiders bieden een overwegend vernieuwend programma (er is relatief veel aandacht voor onderwerpen als leesplezier, jeugdliteratuur, tekstervaring) maar zijn niet erg tevreden over dit aanbod. Leraren bieden een overwegend traditioneel programma en zijn in grote lijnen tevreden over dit aanbod.

Lerarenopleiders hebben kennelijk een ander beeld van wat een ideaal curriculum zou moeten of kunnen behelzen dan leraren. En 'de' praktijk van de lerarenopleiding sluit kennelijk niet erg aan bij 'de' praktijk van het literatuuronderwijs op school. De zogenaamde 'praktijkschok' die onder meer hierdoor veroorzaakt zou worden, is natuurlijk een alom bekend en (door beginnende leraren) breed ervaren probleem. De zojuist besproken onderzoeken documenteren één van de vaak veronderstelde oorzaken ervan: de opleidingen zijn vernieuwender dan de weerbarstige, traditionele praktijk. De geringe invloed van de lerarenopleidingen op de alledaagse lespraktijk wordt overigens in diverse onderzoeken beschreven en geanalyseerd. In een aantal studies wordt als verklaring hiervoor onder andere gewezen op de sterke invloed die de zogenaamde secundaire socialisatie zou doen gelden: leraren lijken in de praktijk vooral te doen wat ze als leerling zelf leerden en niet wat ze tijdens hun opleiding (de professionele socialisatie) leerden. (zie bijvoorbeeld Elbaz 1983, Coonen 1987)

Dat de praktijk van het literatuuronderwijs, zowel in Nederland als Vlaanderen, als overwegend behoudend getypeerd kan worden, blijkt niet alleen uit rapportages over die praktijk in grootschalig enquête-onderzoek, waarin met voorgestructureerde vragenlijsten gewerkt wordt. Ook uit kleinschalig case-study onderzoek, waarin docenten dagboeken bijhielden en onderzoekers in de klas observeerden en leraren zogenaamde 'open' (ofwel 'vrije-attitude') interviews afnamen, blijkt dat de praktijk van het literatuuronderwijs traditioneel getint is. Dergelijk onderzoek (naar o.a. het literatuuronderwijs) werd door onderzoekers uit o.a. Vlaanderen (Daems 1988) en Nederland (Hoogeveen/Sturm 1988) verricht. Dit gebeurde in het kader van een samenwerkingsverband van onderzoekers uit verschillende Europese landen; het IMEN (International Mother Tongue Education Network). Het IMEN stelt zich tot doel de verschillende definities van moedertaalonderwijs in de verschillende landen met elkaar te vergelijken. Die definities kunnen achterhaald worden door zicht te krijgen op de vakopvattingen van docenten enerzijds (de retoriek) en op wat zij in de klas doen anderzijds (de praktijk), en door de relatie tussen beiden te bestuderen. De onderzoeksvragen hierbij luiden als volgt:

- welke definities van moedertaalonderwijs worden er gehanteerd?

- wat zou er volgens de docenten moeten gebeuren in het moedertaalonderwijs?
- wat doen zij in de praktijk: welke onderwerpen stellen ze aan de orde, welke activiteiten organiseren zij daaromheen en hoe legitimeren ze wat ze doen?

In een eerste bijdrage aan het IMEN-onderzoeksproject vroegen Daems (voor Vlaanderen) en Hoogeveen/Sturm (voor Nederland) ieder één docent(e) een dagboek bij te houden van 12 lessen Nederlands (in het schooljaar 1985). De docenten uit Nederland en Vlaanderen waren in veel opzichten vergelijkbaar: ze werkten beiden aan een grote scholengemeenschap, in breed-heterogene brugklassen, hadden dezelfde leeftijd en ongeveer evenveel leservaring (resp. 16 en 13 jaar). Ze typeerden hun school beiden als onderwijskundig en vakinhoudelijk tamelijk vernieuwend en werkten met (destijds) in een aantal opzichten tamelijk moderne methoden (resp. Taal Vandaag en Taalmozaïek).

De beide docenten stuurden hun dagboekteksten wekelijks naar de onderzoekers, die er schriftelijk vragen bij stelden. Deze vragen werden vervolgens door de docenten beantwoord. Na afloop van deze correspondentie werden de docenten geïnterviewd over hun dagboeken en hun antwoorden op de vragen van de onderzoekers. De onderzoekers uit beide landen maakten een gedetailleerde beschrijving van de opvattingen en lessen van de docenten. Het literatuuronderwijs blijkt een belangrijk onderwerp in de lessen te zijn, dat door beide docenten ook buiten hetgeen de methode ervoor biedt aan de orde gesteld wordt. Volgens de onderzoekers strookt dit met het gegeven dat literatuuronderwijs behoort tot de harde-kern definitie van het vak.

De docenten verwoorden in de interviews vernieuwende opvattingen over literatuuronderwijs: ze vinden het lezen van jeugdliteratuur van belang evenals de aandacht voor de tekstervaring van de leerlingen. Bij beide docenten worden deze vernieuwende elementen ook in de door henzelf beschreven praktijk aangetroffen. De Nederlandse docente geeft haar leerlingen gedurende één uur in de week gelegenheid om in de literatuurles jeugdboeken te lezen. Overigens zijn de leerlingen niet erg vrij in de keuze van boeken en staat het lezen in de les niet op zichzelf. De docente probeert haar leerlingen ertoe aan te zetten 'echte' literatuur en geen 'triviaalliteratuur' te lezen. Vanuit dit perspectief worden de in de les gelezen boeken later ook behandeld: de leerlingen moeten vragen over de boeken beantwoorden die erop gericht zijn de leerlingen te laten ontdekken dat 'het lezen van betere literatuur verrijkend is'. Ook de Vlaamse docent besteedt aandacht aan de leeservaringen van zijn leerlingen. De leerlingen schrijven leesverslagen en verzorgen presentaties over de door hen gelezen boeken. Dit gebeurt in het kader van boekpromotie. Het doel om leerlingen uiteindelijk te brengen tot het waarderen van 'echte literatuur' blijkt echter ook in deze context nagestreefd te worden. De wijze waarop de literaire teksten uit de methodes behandeld worden, wordt door de onderzoekers als traditioneel getypeerd. De historisch-biografische aanpak bijvoorbeeld is bij de Nederlandse docente dominant: er wordt veel tijd en aandacht besteed aan het verzamelen van biografische feiten over auteurs en aan het plaatsen van de werken in de historische context. De Vlaamse docent is in zijn dagboek zeer beknopt over de praktijk van zijn literatuurlessen en de daarbij behorende legitimaties: teksten worden behandeld

zoals de methode ze aanbiedt. De methode heeft volgens de onderzoeker een tamelijk traditionele inhoud. De legitimaties van de Nederlandse docente geven meer zicht op waarom ze doet wat ze doet: ze besteedt relatief veel tijd aan jeugdliteratuur omdat zij, volgens eigen zeggen, een leesfanaat is (en geworden is dankzij het literatuuronderwijs dat zij zelf als leerling kreeg) en afstudeerde in jeugdliteratuur. Daarnaast vindt zij het opdoen van kennis over literatuur verrijkend in termen van persoonlijke groei en cultuuroverdracht, en acht zij het lezen van literaire werken van belang voor het opdoen van kennis van zinsstructuren en het vergroten van de woordenschat. Het is opvallend dat de docente haar literatuuronderwijs legitimeert met een verwijzing naar een ander vakonderdeel dat volgens de onderzoekers eveneens behoort tot een traditioneel 'harde kern' van het onderwijs Nederlands. Het grammatica-onderwijs is, naast het literatuuronderwijs, het enige onderwerp dat naast de methode extra aan de orde gesteld wordt en relatief veel tijd toebedeeld krijgt.

In 1986 voerden Hoogeveen e.a. bij dezelfde docente en eveneens in het kader van het IMEN een vervolgonderzoek uit. Zij observeerden de eerste 14 lessen Nederlands van het schooljaar aan een brugklas en vulden dit materiaal aan met nagesprekken bij de lessen en interviews met de docente. Ondanks het feit dat de docente (met haar sectie) overgestapt was naar een andere taalmethode (de methode 'Talent' die als 'vernieuwend' te boek staat) troffen zij een praktijk aan die zeer veel overeenkomsten vertoonde met die zoals door de docente beschreven in haar dagboek. Het literatuuronderwijs bleek er in deze case-study precies zo uit te zien als in het portret: literatuur wordt gedefinieerd als een belangrijke kern van het vak Nederlands, naast de methode ruimt de docente één (van de vier) uur in voor het lezen van jeugdliteratuur, besteedt zij veel aandacht aan het leven en werk van de auteurs, en probeert zij haar leerlingen aan te zetten tot de keuze voor het 'betere' jeugdboek. Uit het feit dat de observatoren eenzelfde beeld van het literatuuronderwijs signaleerden als door de docente beschreven in haar dagboek, kan geconcludeerd worden dat de 'teacher-as-a-researcher'-aanpak uit het eerste onderzoek in dit geval betrouwbare informatie heeft opgeleverd. Een andere conclusie is dat het werken met een vernieuwende methode kennelijk geen invloed van betekenis heeft gehad op het literatuuronderwijs van de docente.

De zojuist beschreven portretten (en dit geldt voor case-studies in het algemeen) leveren geen generaliseerbare kennis over de praktijk van het literatuuronderwijs. Ook zijn de resultaten niet generaliseerbaar. Dat is ook niet het doel van dit type onderzoek. Kwalitatieve onderzoekers streven er, via een diepgaande studie van één geval, naar om de complexiteit van de onderwijswerkelijkheid bloot te leggen. Die complexiteit komt in het geschetste beeld duidelijk naar voren. Er blijken in de retoriek van de docenten meerdere definities van literatuuronderwijs te bestaan. Ook blijken er in de lessen zeer verschillende onderwerpen en activiteiten aan de orde te komen vanuit zeer verschillende doelstellingen. De legitimaties daarbij worden door veel verschillende factoren gevoed. Het is opvallend dat een aantal gegevens uit het tot nu toe beschreven (grootschalige) enquête-onderzoek door deze portretten geïllustreerd wordt:

- de invloed van de primaire socialisatie; de Nederlandse docente verwijst ter verklaring van haar huidige praktijk en doelstellingen naar het literatuuronderwijs dat zij zelf als leerlinge kreeg;
- de geringe invloed van de lerarenopleiding; beide docenten brengen hun opleiding niet ter sprake in hun dagboeken en hun antwoorden op de (interview)vragen;
- de invloed van het academische vak letterkunde; de Nederlandse docente legt heel expliciet een verband tussen de aandacht die ze besteedt aan jeugdliteratuur en het feit dat ze zelf hierin afstudeerde.

De door deze docenten beschreven praktijken sluiten in grote lijnen ook aan bij de resultaten van de enquêtes over de praktijk van het literatuuronderwijs. 'Traditie' lijkt het sleutelwoord. In grote lijnen, omdat ook blijkt dat vernieuwende elementen, in sterke mate in de retoriek en in mindere mate in de praktijk, aanwezig zijn.

Case-study- onderzoek naar de retoriek en praktijk van leerlinggericht literatuuronderwijs werd verricht door De Moor/Thijssen (1985) in het project "Problemen van leraren in leerlinggericht literatuuronderwijs". Ten behoeve van het ontwerpen en beproeven van een curriculum voor leerlinggericht literatuuronderwijs beschreven zij, in een eerste fase van het onderzoek, de retoriek en praktijk (en de relatie tussen beide) van het literatuuronderwijs van een zestal talenleraren van één school. Het doel van deze beschrijving was om een aantal problemen die literatuurdocenten tegenkomen bij de realisering van leerlinggericht literatuuronderwijs nader te kunnen preciseren, diagnosticeren en zo mogelijk van voorstellen tot verbetering te kunnen voorzien.

Op basis van literatuuronderzoek werden eerst een aantal trends geformuleerd, die volgens de retoriek bepalend zijn voor leerlinggericht literatuuronderwijs. Deze trends zijn, kort samengevat:

1) een betere voorbereiding van leerlingen op het literatuuronderwijs in de bovenbouw;
2) een betere afstemming van het tekstaanbod op de beginsituatie van de leerlingen;
3) een tekstordening uitgaand van de aanwezige kennis en behoeften van de leerlingen;
4) het serieus nemen van de leeservaringen van de leerlingen;
5) meer rekening houden met de leerlingen ten aanzien van wat er bij het lezen van een tekst aan de orde komt en hoe dit gebeurt;
6) bevordering van de eigen activiteit van de leerlingen;
7) een grotere inbreng van de leerlingen bij de keuze van teksten en werkvormen;
8) meer integratie van het literatuuronderwijs in het hele taalonderwijs;
9) vermijding van doublures, bijvoorbeeld bij de behandeling van literatuurgeschiedenis;
10) het laten zien van de samenhang tussen literatuur en andere kunstvormen en de maatschappelijke context;
11) betere afstemming van de toetsing op het gegeven onderwijs (geïntegreerde of korte termijn-toetsing);

12) literatuuronderwijs met meer nut voor later;
13) bij de vreemde talen vergroting van de uitingsmogelijkheden van de leerlingen door het gebruik van de moedertaal.

Vervolgens werd gekeken in hoeverre deze trends gevolgd worden door de docenten onder studie. Met behulp van interviews en een schriftelijke enquête werden gegevens verzameld over de retoriek van de docenten. De vragen hadden betrekking op de achtergrondkenmerken van de docenten, hun werkwijzen, hun opvattingen over leerlinggericht literatuuronderwijs, de keuze van de leerstof etc. De verzamelde gegevens werden geanalyseerd met behulp van een categorieënsysteem, afgeleid van de bovengenoemde trends voor literatuuronderwijs.

De praktijk van de leraren werd in kaart gebracht met behulp van observaties van hun lessen. Per docent werden vijf à tien lessen geobserveerd door teams van telkens drie studenten. De lessen werden opgenomen op audioband, uitgeschreven en eveneens gecodeerd met een categorieënsysteem. Deze codering leverde informatie op over het al dan niet volgen van de trends met betrekking tot het concrete lesniveau (de trends 4,5,6,7,8,10,11 en 13). Het categorieënsysteem bevat items met betrekking tot al dan niet leerlinggericht docentengedrag. Hierbij gaat het om:
- het type vragen en opdrachten (bijvoorbeeld gericht op de receptie van de tekst door de leerlingen of op wat de docent belangrijk vindt);
- het type respons van de leerlingen (vraagt de docent ernaar of geven de leerlingen het spontaan?)
- en het type reactie van de docent op de respons van de leerlingen. (bijvoorbeeld: verwerpen, erkennen, verbreden/verdiepen/informeren, integreren, prijzen).

De Moor/Thijssen geven enige voorbeelden van wat deze eerste fase van het onderzoek heeft opgeleverd. Uit de interviews leiden zij af dat de docenten een levendige gedachtenwisseling onderhouden over het (literatuur)onderwijs. In de definities die de zes docenten geven van leerlinggericht literatuuronderwijs zit veel gemeenschappelijks: "Allen houden rekening met het subjectieve, individuele karakter van lezen. Hoewel verschillende docenten hun eigen tekstaanbod belangrijk vinden, willen zij allen dat de leerlingen daar op hun eigen wijze op kunnen reageren. Het belangrijkste is, volgens hun retoriek, dat de leerlingen zich bewust worden van hun eigen reacties, dat ze beseffen hoe hun medeleerlingen reageren en dat ze oog krijgen voor de diversiteit van de reacties". (idem: 642)

De analyse van één van de lesobservaties bracht, ten aanzien van het al dan niet volgen van trend vier, aan het licht dat er sprake is van een kloof tussen wat de leraar wil en wat de leraar in de praktijk realiseert. In deze les (die overigens door de leraar zelf als 'half mislukt' wordt beoordeeld):
- stelt de docent vooral aan de orde wat hijzelf in de tekst belangrijk vindt en ligt het accent op het doceren en niet op de receptie van de tekst door de leerlingen;
- stelt de docent vooral gesloten en convergente vragen. Meer leerlinggerichte (divergente of evaluatieve) vragen, kwamen nauwelijks voor;
- was de inbreng van de leerlingen gering;
- paste het docentengedrag naar aanleiding van reacties van de leerlingen vooral in

de categorieën 'erkennen' en 'verbreden'. Van de volgens de onderzoekers bij uitstek leerlinggerichte docentenactiviteit 'integreren' (het verwerken van de inbreng van de leerlingen in de bespreking) was geen enkele keer sprake.

Al met al stellen de onderzoekers dat de opvattingen van de docent over leerlinggericht literatuuronderwijs in deze les nauwelijks tot uitdrukking kwamen.

In twee bijdragen aan het moedertaaldidactisch tijdschrift Spiegel doen De Moor/Thijssen (1988 a en b) tussentijds verslag van een qua opzet en uitvoering vergelijkbaar vervolgonderzoek op het onderzoek uit 1985. Zij ondervroegen (met dezelfde enquête) zes talendocenten in het voorgezet onderwijs (waaronder twee docenten Nederlands) en vulden de enquêtegegevens aan met interview- en observatiedata. Hun rapportages hebben vooral tot doel hun onderzoeksinstrumenten te evalueren. Voor de resultaten met betrekking tot dit methodologische doel verwijzen we de lezer naar de zojuist genoemde bronnen. We beperken ons hier verder tot de conclusies met betrekking tot een vergelijking die de onderzoekers maken tussen de resultaten van de enquête uit 1985 en die uit 1988. De belangrijkste verschillen tussen de docenten uit beide onderzoeken worden gevonden op de volgende terreinen:

1) De doelstellingen waar de leerlinggerichte concepten van de docenten toe leiden: de docenten uit het meest recente onderzoek (die allen lesgeven aan vwo-klassen) hebben een voorkeur voor de doelstellingen zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie enerzijds en leesplezier anderzijds. Deze doelstellingen scoorden in het onderzoek uit 1985 vooral onder havo-docenten hoog. Daarentegen negeren de zes docenten uit het onderzoek in 1988 de doelstellingen literair-esthetische vorming en cultuuroverdracht, die juist bij de vwo-docenten uit het onderzoek in 1985 hoog scoorden.
2) De wijze waarop de lessen geordend worden: in afwijking van hun collegae uit het onderzoek in 1985, wordt door de docenten uit het onderzoek in 1988 niet de chronologie van de literatuur als ordeningsprincipe voor hun lessen gekozen. Ze werken met losse teksten, die soms thematisch geordend worden. Hiermee sluiten ze aan op trend drie.

In de gekozen werk- en groeperingsvormen wijken de docenten uit het onderzoek uit 1988 nauwelijks af van de docenten uit het onderzoek in 1985. De werkvormen onderwijsleergesprek en en discussie hebben bij beide groepen docenten de overhand, er is slechts incidenteel sprake van andere werk- en groeperingsvormen. Werk- en groeperingsvormen die in de lijn zouden liggen van de trends zes en zeven, zoals: werken in subgroepen, rollenspel, mediagebruik, worden nauwelijks genoemd in de retoriek.

Ter verklaring van de verschillen in de retoriek (m.b.t. de punten 1 en 2) tussen beide docentengroepen opperen de onderzoekers dat er in de periode vanaf 1980 ontwikkelingen zijn geweest in het denken over leerlinggericht literatuuronderwijs. Anderzijds verwijzen zij naar de resultaten van de enquête van Thissen e.a. (1988) om een vermeende positieve invloed van deze ontwikkelingen te relativeren. Uit deze enquête bleek immers hetzelfde als uit het onderzoek uit 1985: docenten heb-

ben veel belangstelling voor leerstofgerichte aspecten van literatuuronderwijs, en voelen zich gebonden aan de canon.

Case-study-onderzoek naar de vernieuwingsproblematiek in het literatuuronderwijs werd ook verricht door Rensman (1990). Deze onderzoeker stelde zich met zijn onderzoek niet alleen ten doel een vernieuwingsproces op één school te beschrijven, maar ook om de betrokken docente, die als mede-onderzoekster optrad, behulpzaam te zijn met advies en begeleiding bij de innovatie van haar literatuuronderwijs (en haar onderwijs in het omgaan met zakelijke teksten). Kenmerkend voor dit soort actie-onderzoek is volgens Rensman dat ernaar gestreefd wordt dat niet alleen de onderzoeker maar ook de docent profijt heeft van het onderzoek. Een grote herkenbaarheid en bruikbaarheid van het onderzoek voor de betrokken docent(en) heeft de prioriteit. In zijn rapport "Kiemen van vernieuwing" legt Rensman zijn loep op het proces waarin de vernieuwing zich voltrekt in de sectie waar de docente deel van uitmaakt. Zijn vraagstelling daarbij luidde: Hoe ziet het onderwijs in het omgaan met (literaire) teksten op school X te Y eruit; wat zijn de werkwijzen en problemen? Om recht te doen aan de complexiteit van dit literatuuronderwijs koos Rensman voor een etnografische onderzoeksaanpak met participerende observatie. Hij verzamelde zijn gegevens middels interviews met een docente van een 5-havo-klas en de observatie van vijf lessen van deze docente waarin een literaire tekst behandeld werd. Met de andere sectieleden voerde hij gesprekken over hun eigen literatuuronderwijs. Daarnaast werden de verslagen van de geobserveerde lessen en door de docente geschreven retrospecties over de lessen tijdens sectiebijeenkomsten besproken. De verslagen van de lessen en de retrospecties van de docente daarbij werden door de onderzoeker en de docente eerst onafhankelijk van elkaar geanalyseerd op:

- de voornaamste fenomenen met betrekking tot docente, klas en stof;
- evaluaties en en suggesties voor alternatieven.

Vervolgens vergeleken beiden hun bevindingen. Deze werden ten slotte besproken met de leden van de sectie Nederlands.

De resultaten van het onderzoek worden gepresenteerd in de vorm van 'het verhaal van het vernieuwingsproces'. Dat verhaal luidt, door ons sterk samengevat, als volgt:

Een beginnende docente ervaart problemen in haar sectie en roept de hulp in van de vakdidakticus/onderzoeker bij wie zij haar lerarenopleiding voltooide. Er is in de sectie sprake van een tweespalt tussen enkele jonge docenten die het roer willen omgooien en enkele oudgedienden die dat blokkeren door de problemen die de jonge docenten ervaren af te doen als beginnersproblemen. Docente A. is onder meer ontevreden over de motivatie van haar leerlingen voor het literatuuronderwijs. Het gebrek aan motivatie wordt volgens haar veroorzaakt door de aanpak op school die gekenmerkt wordt door een accent op cognitieve doelen en een geringe mate van zelfwerkzaamheid van de leerlingen. In één van de geobserveerde lessen bij A ziet dit er als volgt uit: A. leest een tekst voor en vervolgens wordt er onder haar leiding een uittreksel gemaakt van de inhoud van de tekst en worden het thema en de motieven vastgesteld. De leerlingen blijken alleen geïnteresseerd te zijn in wat ze moeten

opschrijven.

Dan begint er een moeizaam proces van onderhandelingen met de sectie; discussie over het curriculum blijkt nauwelijks mogelijk. De onderzoeker stelt zich terughoudend op en wacht af of de jonge docenten zelf initiatieven nemen. Dat gebeurt. Het groepje jonge, vernieuwingsgezinde docenten gaat onder de naam 'bijscholing jonge docenten' experimenteren met een andere aanpak. Ze krijgen van de andere sectieleden toestemming om dit naast het bestaande (omvangrijke) curriculum te gaan doen. Uit de gesprekken met het groepje jonge docenten komen de volgende gewenste veranderingen naar voren: het verkleinen van de verplichte boekenlijst (havo 30 titels, vwo 40 titels) en dus meer vrijheid voor de leerlingen in wat ze lezen, een groter accent op moderne literatuur, experimenteren met thematische lesopzetten, de chronologie doorbreken, beginnen met moderne literatuur in de voorlaatste klassen, een groter accent op affectieve doelstellingen, en een grotere variatie in werkvormen. Samen met de onderzoeker ontwikkelen de docenten een lessenreeks over Het gevaar van Jos Vandeloo waarin een aantal van de gewenste veranderingen gerealiseerd zijn. De experimenten met deze lessenserie worden door de docenten wisselend ervaren. Er blijkt een verschil te zijn in klasseklimaat en de docenten ervaren tijdnood. Aan het overleg in het groepje komt geruisloos een einde. A. blijkt echter in deze lessen een heel ander leraarsprofiel te vertonen dan in de eerste geobserveerde lessen: ze heeft zich van overdraagster van het culturele erfgoed ontwikkeld tot intermediair tussen de leerling en de tekst. Ze evalueert de lessen zeer positief; de leerlingen blijken zeer gemotiveerd. Aan het innovatieproces (dat op dat moment al drie jaar in gang is) lijkt een einde te komen wanneer A. de school wegens zwangerschap verlaat. Maar dan neemt een andere docent, uit het groepje (docent F.) het estafettestokje over. Hij weet een aantal collega's te motiveren om door te gaan en ontwikkelt samen met de onderzoeker vernieuwende lessen voor het schrijfonderwijs.

Het vernieuwingsproces van het onderwijs van docente A. in het omgaan met zakelijke teksten komt in paragraaf 3.5.1. aan bod.

In 1988 blikt Rensman (nadat hij twee jaar slechts incidenteel contact met de sectie heeft gehad) met docent F. middels een interview terug op het vernieuwingsproces om de eindbalans op te maken. Wat is de oogst van vier jaar kiemen van vernieuwing zaaien? Docent F. meldt de volgende veranderingen in het curriculum:

- de boekenlijst is verkleind (tien boeken minder);
- er ligt een zwaarder accent op moderne teksten ten koste van historische teksten;
- de chronologie is doorbroken, in de voorlaatste klas wordt er gestart met de behandeling van moderne literatuur.

Maar er zijn ook destijds gewenste veranderingen die niet of gedeeltelijk zijn gerealiseerd:

- er is behalve in het experiment niet meer gewerkt met thematische lesopzetten;
- het accent ligt niet op affectieve doelen, dat gebeurt slechts mondjesmaat;
- er is geen sprake van een grotere variatie in werkvormen en van werkvormen gericht op een grotere zelfwerkzaamheid van de leerlingen. Er wordt vrijwel uit-

sluitend klassikaal-frontaal lesgegeven.

Als belangrijke verandering in de onderlinge sectieverhoudingen meldt docent F. dat die sterk verbeterd zijn. Hij blikt met een gevoel van bevreemding terug op hoe het was, en vindt achteraf dat de jonge sectieleden zich te gezagsgetrouw hebben opgesteld. F. voelt zich nu als docent zeker en is tevreden over zijn docentschap.

Rensman interpreteert het vernieuwingsproces in zijn conclusies als volgt: "Duidelijk wordt op welke barrières 'gemiddelde' (=niet excellente en ook niet zeer zwakke) jonge docenten kunnen stuiten wanneer ze hun onderwijs beter willen gaan afstemmen op de motivatie en interesse van de leerlingen. De context waarin zulke docenten verkeren, werkt op dit streven sterk remmend: tradities worden bewaakt door invloedrijke collega's, leerlingen zijn vaak moeilijk en maar ten dele te motiveren, voortdurend eist ook het instituut 'school' (=de eis tot orde houden, het moeten produceren van cijfers etc.) zijn tol. Op lange termijn komt daardoor van de realisatie van oorspronkelijke ideeën veel minder terecht dan in het begin de bedoeling was. De 'kiemen van vernieuwing' zijn dus wel aanwezig maar brengen een veel geringere oogst op dan in het begin gehoopt wordt: de niet geringe tegendruk tast voortdurend de motivatie om door te zetten aan". (Rensman, 1989: 221)

Rensman concludeert dat er (naast de persoonlijke groei als leraar) vooral sprake is van veranderingen op het niveau van het onderwijsleermateriaal. Als actie-onderzoeker was hij ook uit op veranderingen op het niveau van de benadering van het (literatuur)onderwijs. Maar in een wending naar communicatief onderwijs bleken de docenten niet geïnteresseerd.

Om zicht te krijgen op de generaliseerbaarheid van deze case, vroeg Rensman een aantal docenten Nederlands te reageren op het materiaal. Het resultaat hiervan was dat de docenten veel van de inhoudelijke problematiek herkenden, bijvoorbeeld het grote spanningsveld tussen affectieve doelen en de 'schoolse' doelen van het literatuuronderwijs. De benauwde situatie in de sectie werd veel minder herkend. Vermoedelijk gaat het in deze case om een in dat opzicht enigszins extreme situatie.

De ontevredenheid van een stage-docente van een vijf-atheneumklas over de matige prestaties van leerlingen bij het uitvoeren van opdrachten bij de thematische literatuurlijst, was voor Ravesloot (1992) aanleiding tot nader onderzoek naar deze praktijk. Dit onderzoek kan getypeerd worden als actie-onderzoek; het leveren van een bijdrage aan de oplossing van de gesignaleerde problemen was het hoofddoel. De docente was met name ontevreden over het oppervlakkige niveau van het werkstuk dat de leerlingen over een boekenlijstthema indienen, en over hun prestaties in het mondelinge tentamen dat zij daarover afneemt. De thematische aanpak van de boekenlijst behelst dat de leerlingen 24 literaire werken lezen, en vier werken hiervan thematisch behandelen. Met 'thema' wordt het thema van het literaire werk bedoeld, maar leerlingen blijken het ook op te vatten als auteur, genre, motief of literaire stroming.

Ravesloot stelde zich de volgende vragen:

- wat zijn de oorzaken van de teleurstellende prestaties van de leerlingen?

- welke handvatten krijgen zij aangereikt om zelfstandig opdrachten te kunnen uitvoeren die voldoen aan de doelstellingen en verwachtingen van de docente?

De docente werd geïnterviewd over haar doelstellingen. Het literatuuronderwijs werd beschreven op basis van lesobservaties. De werkwijzen en opvattingen van leerlingen werden achterhaald met behulp van interviews (vier leerlingen) en een enquête (klas 5). De prestaties van de leerlingen werden aan de hand van aantekeningen van de onderzoekster van 35 mondelinge tentamens (en enkele bandopnamen) en acht werkstukken onder de loep genomen.

Wat zijn de oorzaken van de problemen van de docente?

Volgens de onderzoekster hebben de doelstellingen van de docente betrekking op het zelfstandig kunnen uitvoeren van complexe opdrachten: lezen, analyseren, interpreteren, verbanden leggen, reflecteren, plaatsen in contexten e.d.
We geven enkele voorbeelden:

- de leerling geeft er blijk van haar persoonlijke perceptie van een tekst te uiten door verband te leggen tussen haar eigen gewaarwordingen en de daarvoor verantwoordelijke eigenschappen van de tekst;
- de leerling geeft blijk van inzicht in teksten van uiteenlopende soort, bijvoorbeeld door interpretatie- of conclusievragen te beantwoorden, waarop het antwoord afhangt van genre-specifieke eigenschappen, met name door: het thema te bepalen, overeenkomsten en verschillen naar vorm en inhoud met andere teksten te noemen, functies van personages in relatie tot het thema te onderscheiden etc.;
- de leerling blijkt in het kader van thematisch werken in staat verschillende werken van een of meer auteurs met elkaar te vergelijken op inhoud, moraal, thematiek, vormgeving e.d. en hiervan verslag te doen in een werkstuk.

Uit de analyse van de verzamelde gegevens blijkt dat de lesblokken van de docente met betrekking tot de thematische leeslijst weinig procesgericht zijn. De leerlingen krijgen veel kennis aangeboden en krijgen instructies over het eindproduct. De vraag hoe ze het een en ander moeten aanpakken, komt in de lessen niet aan bod. Er is bijvoorbeeld geen aandacht voor welke stappen ze moeten doorlopen bij het verrichten van zelfstandig onderzoek, zoals bijvoorbeeld: het effectief gebruiken van bronnen, het stellen van onderzoeksvragen e.d. Het werkstuk dat de leerlingen moeten schrijven fungeert tevens als toets. Er wordt in de lessen niet geoefend in het thematisch lezen. In de overige literatuurlessen van de docente wordt erg slechts heel impliciet een verband gelegd tussen wat er in deze lessen aan de orde is en de thematische leeslijst. Er wordt geen oefenmateriaal aangereikt waarmee leerlingen leren inzien dat het geleerde ook kan worden toegepast bij het uitvoeren van de opdrachten voor deze leeslijst.

Met andere woorden: de leerlingen worden niet onderwezen in hetgeen waarop ze getoetst worden. De hoofdconclusie van de onderzoekster luidt dan ook dat de onvoldoende procesgerichte benadering van het literatuuronderwijs de grote boosdoener is.

Ravesloot besluit met een aantal aanbevelingen voor het werken met een thematische leeslijst. Zij presenteert ze in de vorm van een aantal didactische voorwaarden

voor procesgericht literatuuronderwijs:
- leerlingen worden getraind in het zelfstandig oplossen van problemen;
- de voorkennis van de leerlingen wordt geactiveerd;
- leerlingen worden geactiveerd tot het gebruiken van strategieën als: bronnenstudie, aantekeningen maken e.d.;
- leerlingen moeten leren werken met onderzoeksvragen;
- leerlingen moeten oefenen met het vergelijken van boeken;
- er moeten reflectiemomenten in lessen zitten zodat leerlingen hun werkwijze evalueren.

Eén van de door de jonge docenten uit het onderzoek van Rensman gewenste veranderingen in het literatuuronderwijs, werd door Gielen/Noë (1990) onderzocht: leidt het vrijlaten van de leeslijst tot meer leesplezier bij leerlingen? De onderzoekers, beiden docent aan een havo/mbo-scholengemeenschap, hielden om hier zicht op te krijgen een enquête onder 170 leerlingen van 5 havo, en onder 100 oud-leerlingen uit de schooljaren 1985/1986 en 1986/1987 (respons 60%). Zij typeren hun eigen literatuuronderwijs als volgt:
- er is in het onderwijsaanbod sprake van een evenwicht tussen cognitieve (kennisoverdracht) en creatieve (leerlingen ontwikkelen via literatuur hun eigen creativiteit) aspecten;
- er is aandacht voor ervaringsleren (leerlingen beschrijven hun leeservaringen);
- leesplezier van de leerlingen staat hoog aangeschreven;
- de leerlingen lezen boeken van boekenlijsten (25 boeken) maar hebben een tamelijk vrije keuze in wat ze lezen;
- er wordt ook aandacht besteed aan literatuurgeschiedenis (maar beperkt tot literaire stromingen en een beperkt aantal werken, met een grote variëteit in werkvormen, in samenwerking met docenten vreemde talen, en geïntegreerd met andere vakonderdelen).

De huidige leerlingen werd onder meer gevraagd welke opdrachten zij het leukst en het belangrijkst vinden, of hun leesplezier toegenomen is en of zij literatuurgeschiedenis belangrijk vinden. Aan de oud-leerlingen werden ongeveer dezelfde vragen gesteld, aangevuld met de vraag of zij nog wel eens lezen en of het beschrijven van leeservaringen geleid heeft tot bewuster lezen. Ook werd hen gevraagd of ze destijds alle verplichte boeken gelezen hebben.

Er blijken belangrijke verschillen te bestaan tussen huidige en oud-leerlingen in de oordelen over het literatuuronderwijs.

Het op schrift stellen van leeservaringen wordt door de huidige leerlingen niet leuk, en maar in lichte mate van belang gevonden. Oud-leerlingen zien het belang er meer van in.

De huidige leerlingen vermoeden dat ze, als het niet meer verplicht is, na het behalen van hun diploma met meer plezier zullen lezen. Het argument dat verplicht lezen dodelijk is voor het leesplezier, wordt herhaaldelijk op de vragenlijst bijgeschreven. Oud- leerlingen brengen dit argument nauwelijks naar voren. Opvallend

vinden de onderzoekers ook dat 85% van hen nog steeds leest (22% één boek per kwartaal, 32% één boek per maand, 16% één boek per week, en 15% 'anders')

Over de invloed van onderwijs in literatuurgeschiedenis op het leesgedrag zijn de huidige en oud-leerlingen het meer eens: er is nauwelijks sprake van. Leerlingen blijven het (ook met een vernieuwende aanpak) een saai onderdeel vinden en het lijkt erop dat leerlingen leesplezier en literatuurgeschiedenis daadwerkelijk van elkaar scheiden. Ook blijkt dat kennis van literatuurgeschiedenis niet beklijft.

De belangrijkste conclusie van de onderzoekers luidt dat het verplichte lezen dodelijk is voor het leesplezier. Ook stellen zij dat de verplichting tot lezen maar in beperkte mate leidt tot daadwerkelijk lezen. Op de vraag "Heb je indertijd daadwerkelijk alle boeken die op je lijst stonden gelezen? (je kunt het nu rustig vertellen)" antwoordt 59% van de oud-leerlingen dat zij ze allemaal gelezen hebben. 29% heeft 'de meeste' boeken gelezen, 6% heeft 'zeker wel de helft' gelezen, 4% heeft 'slechts enkele' boeken gelezen en 1% heeft helemaal geen boeken gelezen.

Gielen/Noë pleiten er voor dat in de nieuwe examenprogramma's de eisen aan kennis van literatuurgeschiedenis nauwkeurig omschreven worden en beperkt blijven tot de kennis van enkele stromingen.

Een andere door de docenten uit het onderzoek van Rensman gewenste verandering luidde dat er in het literatuuronderwijs meer aandacht zou moeten zijn voor affectieve doelstellingen. In het project "Literatuur en persoonlijke ontwikkeling" ontwikkelden Mulder/Wijffels (1992, zie ook par. 2.3) een handboek voor docenten Nederlands (en Engels) in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs dat voorstellen bevat voor het realiseren van zo'n affectieve doelstelling: het literatuuronderwijs beter laten aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen. Zij deden een marktonderzoek onder docenten naar de wenselijkheid hiervan, en vroegen zich hierbij af of het door hen ontwikkelde materiaal aansloot bij de doelstellingen en praktijk van het literatuuronderwijs. 300 docenten (respons 36%) en leerlingen uit havo 4 en vwo 4 en 5 (aantallen worden niet genoemd) werden hierover geënqueteerd. Volgens de onderzoekers onderstrepen de resultaten uit hun onderzoek wat Thissen e.a. (1988) over de praktijk van het literatuuronderwijs vonden: die is traditioneel. De docent bepaalt veelal de inhoud van de lessen. Er wordt veel klassikaal-frontaal onderwijs gegeven en wanneer de leerlingen zelfstandig werken is er veelvuldig sprake van individuele werkvormen. De resultaten van de leerlingenquête onderstrepen dit beeld: de leerlingen zeggen dat de docent meestal aan het woord is, over de schrijver en over de inhoud van de teksten. De leerlingen hebben een afkeer van de volgende activiteiten en werkvormen: de spreekbeurt (64%), het analyseren van teksten (30%) en het samenvatten van gelezen werken (23%). Het geven van een eigen mening over het verhaal en het vertellen over jezelf naar aanleiding van een verhaal wordt door de leerlingen 'eng, moeilijk of vervelend' gevonden. Ze vinden ook dat ze er niet toe aangemoedigd worden. De onderzoekers concluderen dat de leerlingen kennelijk niet gewend zijn om een eigen visie te ontwikkelen op wat ze lezen. Opvallend is dat de leerlingen ondanks hun negatieve evaluaties van het literatuur-

onderwijs, een positieve houding hebben tegenover het lezen van verhalen (64% van de leerlingen vindt dat ze veel en regelmatig lezen). Dit resultaat sluit aan bij de gegevens uit het onderzoek naar de beginsituatie van de leerlingen (par. 2.3): leerlingen lezen graag. De onderzoekers stellen dat de traditionaliteit zich vooral uit in de manier waarop docenten lesgeven en niet in de doelstellingen die ze willen realiseren. De doelstelling leesplezier scoort met 100% het hoogste. Ook blijkt er veel belangstelling te bestaan voor methoden die de doelstelling 'persoonlijke ontwikkeling' kunnen realiseren.

De hoofdconclusie van de onderzoekers luidt dat er een goede voedingsbodem is voor literatuuronderwijs zoals dat in hun project ontwikkeld is. Kennelijk baseren zij dit oordeel op de gewenste doelstellingen van de docenten en niet op hun rapportages over de praktijk.

Een marktonderzoek naar de positie van leesbevordering in de lessen van docenten in de onderbouw (lbo-vwo) werd verricht door Van de Leur/Van Zon (1990). Tegenvallende deelname aan en waardering van projecten van de Nederlandse Onderwijs Televisie (NOT), waarin het medium t.v. ingezet wordt ter ondersteuning van de leesbevordering (bijvoorbeeld in de serie "Geef mij maar een boek"), vormden de aanleiding tot dit onderzoek. Leesbevordering werd gedefinieerd als: alle activiteiten die erop gericht zijn het vrijwillig en zelfstandig lezen door leerlingen te bevorderen. De onderzoekers ontwikkelden op basis van literatuurstudie en een proefonderzoekje een vragenlijst die telefonisch voorgelegd werd aan een a-selecte steekproef van 154 respondenten.

We vatten de belangrijkste resultaten samen. Alle ondervraagde docenten zeggen aandacht te besteden aan leesbevordering. De helft zegt hier 20 tot 40 minuten per week aan te besteden. Niettemin onderschrijven alle docenten de uitspraak dat leesbevordering een verwaarloosd terrein is. Er blijkt een duidelijk verband te bestaan tussen de mate waarin men zijn instemming betuigt met de uitspraak dat leesbevordering een verwaarloosd terrein is, en de tijd die men zelf aan leesbevordering besteedt: hoe minder tijd men eraan besteedt, des te meer onderschrijft men de uitspraak. Een ruime meerderheid van de docenten combineert bij leesbevordering het gebruik van de methode met een eigen werkwijze; slechts een klein deel verlaat zich geheel op de methode, terwijl een derde deel volledig een eigen werkwijze volgt. Er kon echter geen duidelijk verband worden vastgesteld tussen de methode die men gebruikt en de werkwijze die men bij leesbevordering volgt.

De meest favoriete didactische werkvorm is het schriftelijk leesverslag, het mondeling leesverslag volgt op de tweede plaats. Men is het in het algemeen oneens met de stelling dat het titelaanbod zou moeten aansluiten bij wat leerlingen waarderen. Er blijkt op dit punt wel een verschil tussen de schooltypen: mavo-, havo-, en vwo-docenten vinden de leesvoorkeuren van leerlingen minder van belang dan lbo-docenten. Eén vierde deel van de docenten gebruikt in de lessen video. Docenten die er geen gebruik van maken, vinden dat er geen geschikte programma's zijn. Het merendeel van de docenten vindt dat het zien van verfilmde boeken bijdraagt tot leesbevordering. De docenten zeggen vooral behoefte te hebben aan gevisualiseerde

fragmenten van behandelde boeken vanuit een thematisch perspectief, en aan aandacht voor de maatschappelijke en historische context van literaire werken.

Het bevorderen van het theaterbezoek als onderdeel van het literatuuronderwijs was het doel van het project "Theater voor de lijst", dat op initiatief van het LOKV (Nederlands Instituut voor Kunsteducatie) opgezet werd op één school, in samenwerking met enkele theaters. In dit project werd de volgende werkwijze uitgeprobeerd: leerlingen bezochten vrijwillig individueel of in kleine groepjes theatervoorstellingen. Ze kregen informatie over het aanbod en een theaterpas voor korting op voorstellingen. De bezochte voorstellingen mochten op de leeslijst (voor het havo vier voorstellingen, voor het vwo vijf) gezet worden, mits de leerlingen er een verslag (gebaseerd op een documentatiemap) van inleverden bij de docent. De toetsing ervan vond mondeling plaats aan het einde van het schooljaar, als onderdeel van de boekenlijst. Het LOKV hielp de docenten bij de voorbereiding met suggesties in de vorm van lesbrieven. De leerlingen ontvingen eens in de zes weken een programmaoverzicht met aanbevelingen, recensies en achtergrondmateriaal.
Janssen/Rijlaarsdam (1991) beschreven en evalueerden het project. Ze stelden zich daarbij de volgende vragen:
- leidt het project tot frequenter theaterbezoek?
- leidt het tot andere voorkeuren?
- leidt het tot meer kennis van theaterproducties?
- leidt het tot een positievere attitude?

De onderzoekers namen voor, tijdens en na afloop van het project vragenlijsten af bij zes docenten en 240 leerlingen en voerden gesprekken met hen. Er waren negen klassen (drie havo 4-klassen en zes 5-vwo klassen) bij het project betrokken. De resultaten van het project worden door de onderzoekers als 'redelijk succesvol' getypeerd.

Voor de deelname aan het project rapporteerden de betrokken docenten dat zij vinden dat theaterbezoek een zinvol onderdeel van het vak zou kunnen zijn en deel uit zou moeten maken van het literatuuronderwijs. De beoogde doelstellingen ervan, culturele vorming en persoonlijke ontwikkeling, sluiten aan bij de eigen doelstellingen voor het literatuuronderwijs. De docenten meldden zelf zelden naar het theater te gaan. Dit gold ook voor de leerlingen: 18% van hen was nooit in een theater geweest, 8% had er een uitgesproken hekel aan, maar 65% stond positief tegenover het project.

Na afloop van het project bevestigt 43% van de leerlingen dat het project een positieve invloed heeft gehad op de frequentie van het theaterbezoek. Het project heeft in het algemeen niet geleid tot andere voorkeuren. Op de vraag naar de invloed op de kennis ervan antwoordt 35% van de leerlingen bevestigend. De rest van de leerlingen antwoordt neutraal of vindt dat er geen sprake is van invloed. Een derde deel van de leerlingen vindt dat er sprake is van invloed op hun attitudes. Maar slechts een klein percentage (9%) leerlingen zegt theaterbezoek nu plezieriger te vinden. 84% van de leerlingen onderschrijft de stelling dat het een welkome afwisseling van de boekenlijst is. 79% van hen vindt het goed voor de algemene ontwikkeling en 66% vindt dat het vrijwel altijd leuk is om naar het theater te gaan.

54% van de leerlingen meldt dat zij het moeilijker vonden om voorstellingen dan om boeken te kiezen.

De onderzoekers rapporteren over het verloop van het project de volgende knelpunten. Het project sloeg niet in alle klassen even goed aan. Het gebrek aan continuïteit is een oorzaak daarvoor, maar ook (volgens de docenten) het gebrek aan interesse ervoor bij de leerlingen. Dat beeld wordt bevestigd door de oorzaken die de leerlingen van de betreffende klassen noemen: een flink aantal vond het aanbod niet interessant, zegt liever een boek te lezen, en ervaart een angst voor het onbekende dat vooral tot onzekerheid leidt met betrekking tot het schoolonderzoek.

De onderzoekers concluderen dat de beoogde doelen grotendeels bereikt zijn (het theaterbezoek en de waardering ervan is toegenomen) maar dat er aan de werkwijze het nodige verbeterd kan worden. Zij doen daartoe de volgende aanbevelingen:

- theaterbezoek zou een integraal onderdeel van het literatuuronderwijs kunnen zijn; het experiment stond te los van de rest van het onderwijs;
- 'theater voor de lijst' zou opgenomen moeten worden in het curriculum van het literatuuronderwijs in plaats van in het schoolonderzoek; leerlingen vinden de keuze voor theater moeilijker dan de keuze voor boeken op de lijst;
- een experimenteerperiode van één jaar is te kort. Een periode van drie jaar is gewenst omdat docenten en leerlingen een gewenningsproces doormaken.

Om een beeld te krijgen van de prioriteiten in het onderwijsaanbod van bovenbouwdocenten, hielden Braet e.a. (1988, zie ook Schouw/Van der Geest 1987) een enquête onder een a-selecte steekproef van 380 sectieleiders van havo- en vwo-scholen. Zij ondervroegen hun respondenten (de respons bedroeg 45%) over de toetsing in het schoolonderzoek van onder andere literatuur. De onderzoekers gaan ervan uit dat er een verband is tussen het gewicht dat er aan een vakonderdeel in het schoolonderzoek wordt toegekend, en het onderwijsaanbod waarmee de leerlingen op de toetsing worden voorbereid. De resultaten van de enquête werden vergeleken met die van een onderzoek naar de inrichting van het schoolonderzoek van het havo in 1974 (Wesdorp 1974). Het vakonderdeel literatuur blijkt een belangrijke plaats in het schoolonderzoek in te nemen. Het wordt op alle scholen meer dan één keer en in vergelijking met andere vakonderdelen vaak getoetst en heeft net als in 1974 de meeste invloed op het cijfer: het bepaalt meer dan 30% daarvan. Literatuur blijkt meestal buiten de lessen getoetst te worden, toetsing in de lessen wordt te ontwrichtend gevonden voor het schoolleven. Alleen met betrekking tot de vorm en inhoud van de toetsen worden er verschillen geconstateerd met de situatie in 1974: docenten beperken zich in 1994 vaker tot strikt literaire werken. Het lezen van lectuur en ver-talingen wordt minder vaak toegelaten dan in 1974.

Als de veronderstelling van de onderzoekers dat de toetsing invloed heeft op het onderwijsaanbod klopt, kunnen we stellen dat ook de resultaten van dit onderzoek het tot nu toe geschetste beeld van de praktijk van het literatuuronderwijs bevestigen: het literatuuronderwijs behoort tot de harde kern van het vak en traditie kenmerkt de inhoud ervan. In termen van Braet e.a. is er, ten opzichte van de situatie in 1974, sprake van een restauratieve en geen vernieuwende tendens.

Van den Bergh/Triesscheijn (1987) onderzochten, in het kader van veranderingen in de toetsvorm in het centraal schriftelijk examen (lezen en schrijven) voor het lbo/mavo in 1986, wat de invloed is van dergelijke veranderingen op de tijdsbesteding in de lessen Nederlands. Daarbij gingen zij ervan uit dat veranderingen in het curriculum en de didactiek weerspiegeld worden in de tijdsbesteding. Met andere woorden: klopt de veronderstelling van Braet e.a. dat er sprake is van terugslageffecten van examens op het onderwijsaanbod?

Dit onderzoek komt uitvoeriger aan de orde in de hoofdstukken 3 en 4. We beperken ons hier tot de belangrijkste conclusie van de onderzoekers. Die luidt dat de invloed van zowel een naderend als een veranderend examen op de tijdsbesteding gering is, wanneer de verschillen in tijdsbesteding gerelateerd worden aan de (grote) verschillen in tijdsbesteding die er tussen docenten bestaan. Volgens de onderzoekers is het van belang om de verschillen in tijdsbesteding te relateren aan een standaard (in dit geval de variantie in tijdsbesteding tussen docenten) omdat gemiddelde verschillen niets zeggen. Alleen voor het literatuuronderwijs bleek er sprake te zijn van een duidelijke trend: vlak voor het eindexamen werd er beduidend minder tijd aan besteed. De resultaten van dit onderzoek zouden er op kunnen wijzen dat voorzichtigheid geboden is wanneer men via een beschrijving van de toetsing een beeld wil krijgen van de prioriteiten in het onderwijsaanbod. Wel lijkt het zo te zijn dat het niet centraal toetsen van een vakonderdeel, zoals bij het literatuuronderwijs het geval is, in ieder geval vlak voor het eindexamen leidt tot een afname in tijdsbesteding eraan.

Ook in het kader van de Periodieke Peiling van het OnderwijsNiveau in het voortgezet onderwijs (Kuhlemeier/Van den Bergh 1989) werd een poging gedaan om zicht te krijgen op het onderwijsaanbod voor o.a. het literatuuronderwijs. Hiertoe kregen 186 docenten (van derde klassen van lto,lhno, mavo, havo en vwo en enkele klassen van middenscholen) een lijst voorgelegd (de respons bedroeg 91%) met vragen over een aantal aspecten van het onderwijsaanbod: de tijdsbesteding, de benadering van het literatuuronderwijs, en de gebruikte werkvormen. Bij de presentatie van de enquêteresultaten wijzen de onderzoekers erop dat het steeds gaat om gemiddelde scores en dat er sprake is van grote verschillen tussen docenten. We vatten de belangrijkste resultaten samen:

- Tijdsbesteding: in de doorsnee derde klas wordt per maand gemiddeld ongeveer één lesuur besteed aan literatuuronderwijs. Slechts weinig docenten besteden er meer dan twee lesuren per maand aan. Deze cijfers maken ons inziens niet zozeer duidelijk dat er in het algemeen weinig tijd aan literatuuronderwijs besteed zou worden, als wel dat er grote verschillen zijn tussen de diverse opleidingstypen. Dat leiden we af uit de gegevens over de docenten die apart literatuuronderwijs verzorgen. Hieronder verstaan de onderzoekers: die docenten die afzonderlijk aandacht besteden aan het leren omgaan met of het overdragen van kennis over fictionele teksten. Door 70% van de vwo-docenten wordt er apart literatuuronderwijs verzorgd, voor het havo bedraagt dit 68%, voor het mavo 63%, voor het lhno 20% en voor het lto slechts 8%. Bij de interpretatie van de

cijfers over de tijdsbesteding moet daarnaast ook rekening gehouden worden met het feit dat de onderzoekers het lezen van fictionele teksten (romans en verhalen) niet aan de orde stellen bij het enquête-onderdeel literatuur maar bij lezen.

- Benaderingen van het literatuuronderwijs: volgens eigen zeggen gaan de docenten het vaakst uit van een op de receptie van de leerling gerichte benadering. Deze aanpak scoort vooral hoog in het vwo en op middenscholen, en aanzienlijk lager in het lager beroepsonderwijs. Ook de structuuranalytische benadering gooit relatief hoge ogen, evenals de thematische benadering. De literair-historische benadering scoort in het algemeen laag, maar wordt het meeste gehanteerd op mavo- en lhno-scholen. De respondenten kregen voor de beantwoording van de vragen een vijfpuntsschaal voorgelegd, opklimmend van één (nooit), via twee (soms), drie (vaak), vier (meestal) tot vijf (bijna altijd). Het is opvallend dat de mogelijkheid 4 slechts twee maal en de mogelijkheid vijf in de tabel helemaal niet voorkomt en dat er vooral cijfers tussen de één en drie gegeven worden. Dat betekent dat alle genoemde benaderingen, een enkele uitzondering daargelaten, "nooit" of slechts "soms" aan de orde zijn, en dat geen van de genoemde benaderingen "meestal" of "altijd" aan de orde zijn. Dit kan betekenen dat de praktijk van het literatuuronderwijs per schooltype een grote diversiteit vertoont, of dat de docenten hun praktijk niet herkennen in de geschetste benaderingen.
- Over de inhoud van het literatuuronderwijs merken de onderzoekers op dat er in de derde klassen vrij weinig tijd besteed wordt aan literatuurtheorie en literatuurgeschiedenis. Gemiddeld 6% van de totaal bestede tijd aan het vak wordt eraan gewijd. Aan het lezen van verhalende teksten wordt aanzienlijk meer tijd besteed: 12%.
- Tot de meest gebruikte werkvormen behoren het laten maken van leesverslagen, tekstbeoordelingen, samenvattingen, werkstukken en leesdagboeken. Klassikaal lezen of voorlezen door de leerkracht gebeurt in het vwo en havo relatief vaak, terwijl er in het lhno het vaakst (score 4.5) sprake is van het bespreken van ervaringen van leerlingen met gelezen teksten. In het lhno wordt er ook relatief het vaakst (score 2.5) gelegenheid gecreëerd voor het individueel lezen in de klas.

Het is lastig om de resultaten van deze enquête te interpreteren met oog op de vraag die inmiddels (via de vraagstellingen van de beschreven onderzoeken) als een rode draad door deze paragraaf loopt: hoe vernieuwend is 'de' praktijk van het literatuuronderwijs? De 'gemiddelde' cijfers zeggen niet zoveel wanneer blijkt dat er grote verschillen tussen docenten en opleidingstypen zijn. Op grond van het resultaat dat er in het lhno het vaakst gelegenheid tot lezen in de klas wordt gecreeërd, zou men voorzichtig kunnen concluderen dat daar een vernieuwend element aanwezig is in wat docenten zeggen te doen: er is aandacht voor het lezen en de leesbeleving van de leerling. Maar er rijzen twijfels aan deze conclusie wanneer blijkt dat er in het lhno ook het vaakst gevraagd wordt om schriftelijke leesverslagen over en samenvattingen van teksten. De resultaten van deze enquête laten, gezien de verschillen tussen docenten en opleidingstypen, nog het meest duidelijk zien dat 'de' praktijk van het literatuuronderwijs niet bestaat.

Van den Bergh/Kuhlemeier (1991) onderzochten in een secundaire analyse van hetzelfde onderzoeksmateriaal het verband tussen de doelstellingen van de docenten enerzijds en hun onderwijsaanbod en tijdsbesteding anderzijds. Zij concluderen dat er nauwelijks sprake is van samenhang in termen van oorzaak en gevolg. Met betrekking tot het verband tussen schooltype en de tijdsbesteding aan de verschillende vakonderdelen, vinden ze alleen een (voor de hand liggende) relatie voor het literatuuronderwijs: in het havo/vwo wordt meer tijd besteed aan literatuuronderwijs dan in het lbo, waar meer tijd besteed wordt aan woordenschat en spellen. Net als Van den Bergh/Triesscheijn (1987) vinden ze vooral grote verschillen in tijdsbesteding tussen docenten onderling.

In paragraaf 2.2 beschreven we de eerste fase van het project "Inhoud en opbrengsten van het literatuuronderwijs" (Janssen 1992). Met betrekking tot de doelstellingen van het literatuuronderwijs van haar respondenten, concludeerde de onderzoekster dat er vier profielen van leraren te onderscheiden zijn, die significant verschillen zowel in wat ze in hun onderwijs aan de orde zeggen te stellen (leerstof, tekstkeuze) als in hoe ze dat zeggen te doen (werkvormen, onderwijsleeractiviteiten, evaluatiemethoden). De verschillende profielen werden aangeduid als: culturele, esthetische en maatschappelijke vormers, en individuele ontplooiers.

In de tweede deelstudie van dit project ging Janssen (1994) na op welke wijze deze vier profielen c.q. 'theoretische stromingen' in de lespraktijk gestalte krijgen. Zij stelde zich daarbij de volgende vraag: "Hoe manifesteren zich de vakinhoudelijke en didactische verschillen tussen de profielgroepen in de dagelijkse lespraktijk? Wat krijgen de leerlingen van de verschillende docenten en hoe?"

Janssen paste in haar methode van onderzoek data-triangulatie toe. Zij concretiseerde de kwantitatieve gegevens uit de doelstellingen-enquête in 'persoonlijke verhalen' van individuele docenten over hun lespraktijk, die zij via half-gestructureerde interviews verkreeg. Op basis van representativiteit, tevredenheid, ervaring en geografische spreiding, koos zij van iedere stroming drie docenten die zij op een vrije-attitude manier vroeg om:

- het eigen literatuuronderwijs per leerjaar te beschrijven;
- aan te geven in hoeverre zij elementen uit de omschrijving van het bij hen passende profiel herkennen;
- aan te geven welke veranderingen zij in hun literatuuronderwijs van de laatste twee à drie jaar vast kunnen stellen en welke veranderingen zij nastreven.

De samenvattingen van de interviews werden ingegedeeld in kleine teksteenheden en gerubriceerd naar die domeinen waarbij significante verschillen werden gevonden in de enquête, respectievelijk: doelstellingen, leerstof, tekstkeuze, werken met teksten, werkvormen, schoolboeken en toetsing. Vervolgens werden relevante fragmenten geselecteerd en per groep vergeleken.

Hoe manifesteren zich nu de verschillen tussen de profielgroepen in de dagelijkse lespraktijk in de verhalen van de docenten daarover? Janssen presenteert de resultaten van haar onderzoek in de vorm van becommentarieerde citaten uit de inter-

views. Haar conclusies daarbij kunnen we als volgt samenvatten. In de eerste plaats blijkt dat er binnen de onderscheiden groepen duidelijk sprake is van verschillende accenten die de docenten leggen: de gerapporteerde praktijk is zeer divers. Dit neemt echter niet weg dat de docenten per groep overeenkomsten blijken te vertonen.

Het onderwijs van de culturele hervormers lijkt vakinhoudelijk en vakdidactisch tamelijk homogeen. De docenten zijn vertegenwoordigers van de traditioneel literair-historische richting. Inhoudelijk is hun onderwijs cognitief gericht. Het accent ligt op cultuuroverdracht, er is veel aandacht voor een overzicht van de literatuurgeschiedenis en van literaire werken. De teksten worden chronologisch geordend. Didactisch ligt het accent op doceervormen, de docent is primair kennisoverdrager. Alle drie de ondervraagde docenten zeggen zich te herkennen in de literair-historische benadering.

De andere drie groepen zijn veel minder homogeen. Esthetische hervormers hebben gemeen dat ze veel waarde toekennen aan het leren lezen met behulp van de structuur-analyse en het interpreteren en beoordelen van literaire werken. Daarnaast besteden ze aandacht aan de kennis van de literatuurhistorie. Het literaire werk staat daarbij centraal. Didactisch zijn er grote verschillen; allen zeggen zeer eclectisch te werk te gaan.

Dit laatste geldt ook voor de maatschappelijke hervormers. Inhoudelijk is er een overeenkomst tussen de docenten in de interesse en aandacht voor sociaal-maatschappelijke achtergronden van literatuur. Dit komt tot uiting in de wijze waarop zij literatuurgeschiedenis aan de orde stellen, evenals bij het lezen en bespreken van afzonderlijke werken. Ze vinden het kritisch leren oordelen belangrijk; dit komt echter niet altijd tot uitdrukking in de toetsing.

De individuele hervormers ten slotte hebben de aandacht voor de rol van de lezer als gemeenschappelijk kenmerk. Identificatie met het gelezene en de persoonlijke beleving ervan staan centraal. Er is sprake van een nadruk op het subjectieve en affectieve karakter van het leesproces. De kern van het onderwijs is het lezen van en praten over teksten. In de praktijk komt dit echter in verschillende mate tot uiting. Slechts één van de docenten zegt de leerlingen hier ook op te toetsen.

Bij alle docenten van de laatste drie groepen worden ook kenmerken van de culturele hervormers aangetroffen in de leerstof die ze aan de orde stellen en de wijze waarop ze dat doen: ze geven literatuurgeschiedenis, ordenen de teksten chronologisch, en hanteren doceervormen. Janssen's hoofdconclusie luidt dan ook dat de verschillen in gerapporteerde praktijk vooral graduele verschillen zijn. Overigens presenteert de onderzoekster haar conclusie met de nodige voorzichtigheid. Het gaat in dit deelonderzoek nog steeds om wat docenten over hun praktijk zeggen. De docenten vonden het moeilijk om hun dagelijkse handelen in de interviews te expliciteren. Ook bleek bij de analyse van de gegevens dat een aantal begrippen, zoals 'leesplezier', 'tekstervaring', verschillende inhouden dekten.

Dit was voor Janssen (1995) aanleiding om in de derde fase van haar onderzoek aandacht te gaan besteden aan de geobserveerde lespraktijk. Ze ging na of er ver-

schillen zijn in de opvattingen en gerapporteerde praktijk van de docenten enerzijds en de activiteiten die leerlingen moeten verrichten anderzijds.
Zij operationaliseerde 'praktijk' in haar vraagstelling als volgt:
- op welke cognitieve activiteiten doen docentvragen in onderwijsleergesprekken over gelezen literatuur een beroep?
- hoe moeten de leerlingen blijkens deze vragen omgaan met teksten?
- welke verwerkingsprocessen worden door de vragen geactiveerd?
- hoe gebeurt dat?
- welke processen blijven onderbelicht of worden niet geactiveerd?

Janssen verzamelde 365 vragen (uit mondelinge en schriftelijke opdrachten over korte teksten) van twee docenten uit 18 lessen literatuur volgens het gewone programma. Docente Chantal is een representante van de culturele hervormers, docent Alex van de individuele ontplooiers. Op basis van onder andere het 'Structure of Intellect-model' van Guilford ontwikkelde Janssen een instrument waarmee ze de observatiegegevens analyseerde. Dit bestaat uit een schema waarin strategieën voor het verwerken van literaire teksten opgenomen zijn. In het schema wordt een onderscheid gemaakt tussen 'cognitieve taken' en 'tekstverwerkingsactiviteiten'. Docentvragen kunnen op beide type taken/activiteiten een beroep doen.

De resultaten van de analyse laten zien dat er daadwerkelijk verschillen zijn tussen het vragenrepertoire van de docenten. Deze verschillen lijken te sporen met verschillen in opvatting over literaire kennis en de wijze waarop die kennis overgedragen wordt. Zowel binnen de cognitieve taken als de tekstverwerkingsactiviteiten waarop de vragen van de docenten een beroep doen, is er sprake van een kwantitatief verschil. Met betrekking tot de cognitieve taken stelt Chantal overwegend reproductieve en convergente vragen. De vragen van Alex vertonen meer variatie: naast reproductieve en convergente vragen stelt hij ook interpretatieve en evaluatieve vragen. Met betrekking tot tekstverwerkingsactiviteiten doen de vragen van Chantal vooral een beroep op (re)constructie, identificatie en directe handeling. Alex stelt vooral vragen naar verbanden, evaluatievragen en elaboratievragen.

Er is ook een kwalitatief verschil in het vragenrepertoire van de docenten, dat vastgesteld wordt aan de hand van de volgende kenmerken:

1) de frequentie: Alex stelt meer vragen, terwijl hij minder teksten behandelt. Zijn aanpak is intensiever, hij vraagt meer activiteit van de leerlingen;
2) de variatie in leesactiviteiten: Alex spreekt een breder handelingsrepertoire aan; signaleren van problemen, evalueren, elaboreren, reflecteren, zijn activiteiten die door de vragen van Chantal niet opgeroepen worden;
3) het niveau waarop activiteiten gevraagd worden. Bij Alex moeten leerlingen op meerdere niveaus van de tekst reconstrueren (bijvoorbeeld gebeurtenissen op een rijtje zetten) terwijl Chantal overwegend reconstructies op één niveau vraagt (bijvoorbeeld het toekennen van betekenis aan een enkel woord, een zin of een versregel);
4) bij Chantal komen activiteiten voor die bij Alex nauwelijks voorkomen: de directe handeling (voorlezen, meelezen, opzeggen) en het identificeren van de soort tekst;
5) er is een verschil in de complexiteit van de cognitieve activiteiten die leerlingen

moeten verrichten. Alex doet een beroep op complexere activiteiten zoals kritisch en creatief denken, terwijl Chantal meer een beroep doet op geheugen en vermogen tot deductief denken.

Janssen merkt op dat met deze beschrijving van docentgedrag niet vastgesteld is dat leerlingen ook daadwerkelijk de activiteiten verrichten die de docenten op het oog hebben. Dat hangt ook af van zeer veel docent-, leerling-, en contextfactoren die nog niet onderzocht zijn. In de laatste deelstudie van Janssen zullen de leerlingen aan bod komen. Met behulp van het learner-report als onderzoeksinstrument, zal de vraag beantwoord worden of de oud-leerlingen van Chantal en Alex verschillende leesactiviteiten en -strategieën rapporteren. We beschrijven dit deelonderzoek in paragraaf 2.6.2.

De onderzoekster acht de resultaten van haar onderzoek tot dusver van belang voor de literatuurdidactiek en leerplanontwikkeling. Zij formuleert de volgende aanbevelingen hiervoor:

- Docenten zouden moeten leren reflecteren op vragen en op welke mentale activiteiten deze een beroep doen. Het onderzoek laat immers zien hoe moeilijk en belangrijk het stellen van vragen bij teksten is. Chambers (1995) geeft een aanzet hiertoe.
- Auteurs van schoolboeken zouden meer aandacht moeten besteden aan (het formuleren van) vragen en opdrachten. In de meest gebruikte methode voor literatuur (Onze literatuur) ontbreken ze zelfs. Ook aan complexe activiteiten zoals bijvoorbeeld het evalueren van literaire teksten wordt in methoden weinig aandacht besteed. Evenmin wordt er een beroep gedaan op strategische activiteiten zoals het signaleren van problemen met een tekst, anticiperen op een verhaal, elaboreren, en reflecteren op de eigen leesaanpak.

Resumerend kan worden gesteld dat het descriptieve onderzoek naar de onderwijsleersituatie twee zaken duidelijk maakt:

1) de praktijk van het literatuuronderwijs is overwegend traditioneel, zowel in Nederland als in Vlaanderen;
2) aanzetten tot een leerlinggerichter literatuuronderwijs bestaan, maar het implementeren ervan in de praktijk is allerminst eenvoudig.

We komen op een en ander uitgebreider terug in de nabeschouwing.

2.5.2 CONSTRUEREND ONDERZOEK

Het enige onderzoek naar literatuuronderwijs waarin leerplanontwikkeling en onderzoek hand in hand gingen werd verricht door enkele lio-onderzoekers. Peppelenbos/Van de Wal maakten op basis van gesprekken met docenten van hun stage-school een opzet voor het werken met het leesdossier. Spoelstra (1994) ontwikkelde dit materiaal verder, vanuit het CVEN-voorstel dat de helft van de literatuurlessen aan tekstervarend lezen besteed zou moeten worden, tot een programma voor het literatuuronderwijs voor de bovenbouw van het vwo op de stageschool. In

opdracht van de VALO-M (Veldadviescommissie voor de leerplanontwikkeling-moedertaal) onderzocht hij vervolgens de implementatie van het materiaal met als doel de kritiek van de betrokkenen op het programma te inventariseren en het programma op basis daarvan te herzien.

Voor de ontwikkeling van het programma deed Spoelstra een literatuurstudie naar het leesdossier en bestudeerde hij de CVEN-voorstellen. Daarnaast interviewde hij de bovenbouwdocenten om een beeld te krijgen van hun verschillende letterkundeprogramma's en hun wensen voor het nieuwe programma. Uit de gesprekken met de docenten bleek dat er twee standpunten waren over de taak van de docent in het literatuuronderwijs:

1) De docent is vooral begeleider: hij wil aansluiten bij de leeservaringen van de leerlingen, maakt gebruik van tekstervaringsmethoden en toetst of de leerlingen in staat zijn hun mening te geven en te onderbouwen.
2) De docent is vooral wegwijzer: hij acht de leeservaring van de ervaren lezer het meest waardevol, maakt gebruik van tekstbestuderingsmethoden en toetst literaire feiten.

Ondanks deze verschillen in taakopvatting bleken de docenten het eens over de einddoelen zoals door de CVEN voorgesteld. Ook bestond er consensus over de functie van het leesdossier als instrument voor een tekstervarende aanpak van het literatuuronderwijs. De begrippen tekstervaring en leesdossier worden door de onderzoekers als volgt omschreven. Tekstervarend lezen houdt in dat literaire werken besproken worden op basis van wat de leerling tijdens het lezen heeft ervaren. Via de leeservaring wordt geprobeerd de werking van de tekst te doorgronden. Tekstervarend lezen werkt alleen als het systematisch gebeurt en als het bijdraagt aan het inzicht in de eigen leesontwikkeling. Die systematiek wordt bevorderd door de leeservaringen en de reflectie daarop te verzamelen in een leesdossier. Een leesdossier maakt de leesontwikkeling zichtbaar en maakt het mogelijk zinvolle gesprekken met leerlingen te voeren over het lezen van literatuur.

De docenten bleken behoefte te hebben aan een gemeenschappelijke leerlijn; ze wilden vastgelegd hebben welke leerstof in welk jaar behandeld zou moeten worden. Spoelstra legde in zijn programma het volgende vast:

- de einddoelen van het literatuuronderwijs;
- het programma voor het schoolonderzoek (de eindtoetsen);
- de leerstof en de momenten waarop deze aangeboden moest worden;
- tussentijdse toetsen;
- de vorm en inhoud van het leesdossier.

Tijdens de invoering van het programma voerde de onderzoeker opnieuw gesprekken met de docenten, en interviewde hij de leerlingen om vast te stellen of het conceptprogramma aansloot bij hun wensen en hun kritiek op het huidige literatuuronderwijs onderving. Die kritiek richtte zich op het gebrek aan samenhang in het programma, een gebrek aan zelfwerkzaamheid, en het gebrek aan zicht op de beoordelingscriteria.

De resultaten van het implementatie-onderzoek zijn gematigd positief. Docenten

en leerlingen zien veel voordelen aan de invoering van het leesdossier en kunnen uit de voeten met de algemene doelen van de CVEN. Het ontwikkelde programma echter werd te tijdrovend gevonden. Ook vonden de docenten dat het leesdossier veel correctiewerk oplevert. Uiteindelijk kozen ze voor een 'uitgekleed' leesdossier, dat alleen eindtoetsen van bepaalde onderdelen bevat en geen tussentijdse verslagen van wat de leerlingen gedaan hebben. Spoelstra bewerkte zijn concept-programma tot een eindprogramma dat door één van de docenten uitgeprobeerd werd. Deze docent miste in dit programma een heldere definitie van tekstervaring en had problemen met het toetsen van tekstervaringen.

De onderzoeker concludeert met betrekking tot de implementatie van het materiaal dat docenten behoefte hebben aan een gemeenschappelijke leerlijn, aan autonomie in de klas en aan concrete lesideeën. Aan leerplanontwikkelaars richt hij de volgende aanbevelingen:

- ontwikkel globale leerlijnen waarin alle verplichte leerstof wordt behandeld en ontwikkel op basis hiervan concreet lesmateriaal (dat rekening houdt met verschillende doceerstijlen);
- ontwikkel tijdsbesparende strategieën;
- ontwikkel voorbeelden en suggesties voor toetsing;
- ontwikkel lesmateriaal dat de leerlingen zelf aan het werk zet.

Spoelstra is uitermate somber over de haalbaarheid van de CVEN-voorstellen met betrekking tot de rol van het leesdossier in tekstervarend literatuuronderwijs: "Komt er geen vervolg op de CVEN-voorstellen in de vorm van ideeën en concreet uitgewerkt lesmateriaal, dan is het gevaar groot dat de invulling van een nieuw examen Nederlandse letterkunde blijft steken in goede bedoelingen". (idem: 106)

2.5.3 EFFECTONDERZOEK

Schram/Geljon (1988) waren de eersten die onderzoek deden naar de effecten van een door hen ontwikkelde lessenserie voor het literatuuronderwijs. Zij situeren dit onderzoek, naar de receptie van fictie over de Tweede Wereldoorlog, tegen de achtergrond van de verschuiving van een tekstbestuderende naar een tekstervarende benadering van het literatuuronderwijs. Een tekstbestuderende aanpak kan gekoppeld worden aan de doelstelling van cultuuroverdracht en wordt gekenmerkt door een didactiek die gericht is op kennis van de leerstof/de tekst. Een tekstervarende aanpak past bij de doelstelling van individuele ontplooiing, en wordt gekenmerkt door een leerlinggerichte didactiek, waarin aandacht is voor tekstbeleving en de reflectie daarop (d.m.v. het vastleggen van de leeservaring en literaire waardering). In hun vraagstelling benoemen zij dit onderscheid in termen van 'cognitieve' en 'affectieve' lesmethoden. Ze vragen zich af welke uitwerking beide lesmethoden hebben op de receptie van literaire teksten. Er is sprake van een optimaal geslaagde receptie wanneer op de volgende aspecten ervan hoog gescoord wordt: de esthetische waardering, de toegankelijkheid van de tekst, de mate waarin de tekst belang-

stelling opwekt voor vergelijkbare literatuur, en de morele functie van de tekst ('wat zou jij doen in een bepaalde situatie'?).

De hypothese dat affectieve lesmethoden leidden tot een betere receptie, werd onderzocht in een experiment waarbij vier 5 vwo-klassen van één school betrokken waren. Twee experimentele klassen kregen in drie lessen een tekst (waarin de geïdealiseerde zwart-wit verhouding tussen collaborateurs en verzet ter discussie wordt gesteld) gepresenteerd met behulp van een affectieve lesmethode. Twee parallelklassen (controle-groepen) kregen dezelfde tekst voorgelegd met behulp van een cognitieve lesmethode. De verschillen tussen beide methoden scholen onder andere in de introductie en de behandeling van de tekst. Bij de affectieve methode werden de leerlingen geconfronteerd met verslagen van eigen ervaringen van onder andere ex-NSB-ers, en met een videoband waarin een NSB-er vertelt over de toetreding tot deze beweging. De cognitieve methode behelsde een introductie met behulp van zakelijk en objectief materiaal en een videoband van een informatief NOS-programma. De tekstbehandeling was in het eerste geval gericht op tekstervaring, in het tweede op tekstbestudering. Aan het einde van iedere les werd de leerlingen een vragenlijst voorgelegd met vragen over de receptie van het gelezen verhaal. Aan het begin en het einde van de lessenreeks werd de leerlingen een identieke vragenlijst voorgelegd met vragen over de belangstelling en waardering voor romans en verhalen over de tweede wereldoorlog en enkele uitspraken met betrekking tot morele oordelen erover. Doel hiervan was na te gaan of er ook effect ten gevolge van de gehele lessenreeks optrad. De vragenlijsten bevatten zowel open als gesloten vragen (vijfpuntsschaal) als beweringen waar de leerlingen op konden reageren. Van de antwoorden op de gesloten vragen werd met behulp van een kwantitatieve analysemethode nagegaan of de scoreverschillen significant waren.

De resultaten waren teleurstellend. Er is volgens de onderzoekers nauwelijks sprake van bevestiging van de hypothese voor de aspecten esthetische waardering, toegankelijkheid en belangstelling. De effecten die zich voordeden bleken niet in strijd met de hypothese maar waren te gering om een duidelijke voorkeur voor affectieve lesmethoden te rechtvaardigen. Het effect op de vragen naar morele oordelen bleek weliswaar veel sterker, maar niet in de gewenste richting. De leerlingen die met affectieve lesmethoden onderwezen werden lieten zich veel duidelijker, harder en veroordelender uit over collaborateurs. Een gevoelsmatige benadering leidt dus niet tot een groter begrip voor het vreemde standpunt, of tot een relativering van het eigen standpunt.

De onderzoekers noemen de volgende beperkingen van hun onderzoek die de resultaten beïnvloed kunnen hebben. In de eerste plaats gaat het om een beperkt aantal leerlingen. Daarnaast blijken de verschillen tussen affectieve en cognitieve methoden niet altijd even scherp te trekken: zakelijke documentatie ter inleiding kan veel emoties oproepen. Als meest waarschijnlijke verklaring voor het uitblijven van significante effecten noemen de onderzoekers de doceerstijl van de betrokken docenten: dat is een niet te controleren variabele in dit type onderzoek.

Een qua opzet en vraagstelling vergelijkbaar onderzoek verrichtten Geljon/Schram (1990) naar de invloed van identificerende en tekstbestuderende lesmethoden. Op grond van de resultaten van onderzoek van Toussaint-Dekker (1987), (die aantoont dat de inbreng van de individuele lezer de receptie van teksten sterk beïnvloedt), vragen ze zich af of literatuuronderwijs dat meer inspeelt op het bevorderen van identificatieprocessen bij het lezen, leidt tot betere resultaten (i.c. een geslaagdere receptie). Onder identificatie verstaan de onderzoekers: het zich inleven en verplaatsen in de gevoelens en situatie van de ander. Ze onderzochten de volgende componenten van receptie: de waardering van de tekst, het begrip van de tekst en de betrokkenheid bij het personage.

De verwachting was dat identificerende lesmethoden een geslaagdere receptie zouden bewerkstellingen, en dat ook de factoren geslacht en belangstelling invloed zouden hebben op de resultaten.

Bij dit experiment waren 20 5 vwo-klassen (van tien verschillende scholen) betrokken. Per school kreeg één klas de experimentele (identificatie)methode voorgelegd en één (controle)klas de tekstbestuderende methode.

De identificatiemethode zag er als volgt uit: de leerlingen lazen het verhaal 'Kleine overloper' van Marcus A. Heeresma. Daarna kregen ze de opdracht om op twee cruciale momenten in het verhaal passages te monteren waarin de gedachten/gevoelens, woorden/handelingen van een van de personages weergegeven werden. Vervolgens werd de leerlingen gevraagd (via een schriftelijke instructie) zich in te leven in de hoofdpersoon. In een klasse-interview werd ze gevraagd hoe ze zich op dat moment voelden. De tekstbestuderingsmethode bestond uit het beantwoorden van schriftelijke vragen over de structuur en inhoud van de tekst.

Net als in het experiment naar het effect van affectieve lesmethoden kregen de leerlingen zowel voor als na de lessen een identieke vragenlijst voorgelegd. De vragen hadden betrekking op de waardering van het verhaal, de moeilijkheidsgraad ervan en de mogelijkheid tot identificatie met de hoofdfiguur.

Om de factor 'doceerstijl' onder controle te houden werd dit keer in elke klas één les gegeven door dezelfde docent, een collega van de onderzoekers.

Ondanks dit soort aanpassingen in de onderzoeksopzet, bleek ook het effect van de identificerende lesmethode zeer gering. De experimentele groep leerlingen toonde wel een grotere betrokkenheid bij het verhaal, maar er kon niet vastgesteld worden dat dit samenhing met een groter begrip van en een betere waardering voor de tekst dan verkregen via de tekstbestuderende lesmethode. De factoren 'geslacht' en 'belangstelling' bleken, zoals verwacht, van grote invloed te zijn op de receptie: de receptie van meisjes is geslaagder (ze hebben meer sympathie en meegevoel met de hoofdpersoon), en hoe groter de belangstelling is, hoe geslaagder de receptie. Het kleine effect van de identificerende lesmethode is alleen bespeurbaar bij specifieke aspecten van receptie die met identificatie te maken hebben. Anderzijds is het, voor zover de leerlingen dit hebben aangegeven, niet zo dat de tekstbestuderingsmethode een beter resultaat heeft bij cognitieve aspecten van receptie. De onderzoekers trekken dezelfde conclusie als in hun vorige onderzoek: er zijn nauwelijks verschillen te

constateren in de invloed van de verschillende methoden. De constatering dat belangstelling voor het thema wel van belang is, leidt tot de suggestie om bij de behandeling van een moeilijk verhaal veel aandacht te besteden aan de introductie van het thema.

De aandacht voor de tekstervaring van de lezer is volgens Dirksen (1995) historisch te herleiden tot de opkomst van een lezersgerichte literatuurwetenschap, die rond 1970 in de Verenigde Staten onder de naam "Reader Response Criticism" (voortaan RRC) furore maakte. Kenmerkend voor deze benadering van literatuur is dat de nadruk gelegd wordt op de rol en inbreng van de individuele lezer in het leesproces. De respons op een literair werk is het startpunt voor de bestudering van de esthetische ervaring. RRC is een reactie op een tekstautonome aanpak waarin ervan uitgegaan wordt dat een tekst 'betekenis in zich' heeft.

Persoonlijke ontplooiing is de belangrijkste doelstelling van literatuuronderwijs dat gebaseerd is op RRC. Als leerlingen de kans krijgen (niet gehinderd door vragen en opdrachten die van een leestekst een 'leertekst' maken) op een tekst in te gaan en daarna hun leeservaringen te verwoorden, kunnen ze door een uitwisseling van die leeservaringen met die van anderen, hun eigen kijk op een tekst verdiepen of aanpassen. Reflectie op eigen en andermans respons leidt niet alleen tot completere en concretere responsen, maar ook tot meer 'zelfkennis', zo luidt deze visie. Dirksen ontwikkelde en evalueerde op basis hiervan een lespakket van vijf lessen met de volgende kenmerken (i.c. doelstellingen) van RRC:

1) min of meer spontaan reageren op de tekst en het verwoorden van de leeservaringen die materiaal leveren voor reflectie op eigen en andermans reactie;
2) projectie (als lezersactiviteit) zichtbaar maken aan leerlingen;
3) identificatie (als lezersactiviteit) en de gevolgen ervan voor de lezer zichtbaar maken door middel van opdrachten bij de tekst;
4) meefantaseren (als lezersactiviteit) zichtbaar gemaakt door leerlingen de afloop te laten schrijven van een literair verhaal waarvan het oorspronkelijk einde is weggehaald;
5) in staat zijn tot groepsprocessen rondom de formulering en presentatie naar anderen van de lezersreactie op de tekst.

De verwachting was dat door deze lessen de waardering voor literatuur(onderwijs) bij de leerlingen zou toenemen.

Na een pilot-study op de school waar de onderzoeker zelf lesgaf (die leidde tot de bijstelling van de lessen) onderzocht Dirksen het lespakket door middel van een experiment, waarbij negen dagscholen en één dag/avondschool (met totaal 440 leerlingen), betrokken waren. Het experiment was als volgt opgezet: de experimentele klassen kregen de reader-response lessen voorgelegd, de controle-klassen ontvingen het reguliere literatuuronderwijs. Om na te gaan of de doelstellingen van de afzonderlijke lessen waren bereikt, werden er verschillende 'meetinstrumenten' ingezet:

- een beginvragenlijst om de beginsituatie van de leerlingen te peilen: er werd gevraagd naar achtergrondgegevens en naar aspecten van het leesgedrag (fre-

quentie, motivatie, attitude e.d.) en naar beleving van het literatuuronderwijs (bijvoorbeeld de houding t.o.v. het praten over literatuur);
- een slotvragenlijst die direct afgenomen werd na afloop van de lessenreeks, en die bedoeld was om na te gaan of de belevingen van het literatuuronderwijs onder invloed van de lessen veranderd waren;
- interviews met docenten, die na de laatste les afgenomen werden om zowel hun eigen reacties op de lessen op het spoor te komen, als hun indrukken van de meningen van de leerlingen;
- evaluatieformulieren, die de leerlingen na elke les voorgelegd kregen om te achterhalen of het gelezen verhaal voor hen nieuw was, hoe ze het waardeerden, en hoe ze de tekst en de les beleefd hadden.

De begin- en slotvragenlijst waren nagenoeg identiek. Aan de laatste vragenlijst werden enkele 'open' stellingen (op de wijze van een 'learner-report') toegevoegd die betrekking hadden op de doelstellingen van de experimentele lessen, zoals bijvoorbeeld: 'In deze lessen is me vooral opgevallen...' Beide groepen kregen beide vragenlijsten voorgelegd, echter bij de controlegroepen ontbraken de stellingen. Mogelijke effecten van het experimentele lessenpakket werden dus vastgesteld door de visie van de leerlingen vóór de lessenreeks te vergelijken met die ná de lessenreeks. De vragenlijstgegevens werden kwantitatief geanalyseerd.

Dirksen noemt de resultaten van zijn onderzoek "over het geheel genomen zonder meer positief" (Dirksen, 1996: 7). De leerlingen en docenten reageerden, blijkens de interviewresultaten in meerderheid van enigszins tot erg enthousiast. De resultaten van de learner-report-stellingen laten zien dat 50% van de leerlingen deze aanpak leuk vindt en geleerd zegt te hebben dat het lezen van literatuur leuk is. 58% heeft het praten over literatuur als positief ervaren. 47% zegt ontdekt te hebben dat smaken over literatuur kunnen verschillen. De vergelijking van de resultaten van de begin- en slotvragenlijst van beide groepen laat een lichte verschuiving zien in positieve richting bij de experimentele groep. Uit nogal wat antwoordscores van deze groep kwam duidelijk naar voren dat de doelstellingen van de aanpak als geheel gehaald waren: de meerderheid vond de reader-response-lessen een stuk boeiender. De leerlingen bleken in staat leeservaringen te verwoorden en te reflecteren, projectie, identificatie en meefantaseren als lezersactiviteiten zichtbaar te maken, en in staat te zijn tot groepsprocessen bij de presentatie van de lezersreactie.

Uit de analyse van de vragenlijstgegevens kwam ook naar voren dat sekse en leesgedrag een belangrijke rol speelden bij de waardering voor de reader-response-methode. Weinig lezende jongens reageerden negatief op de lessen, meisjes die wel van lezen houden reageerden redelijk positief, en jongens die van lezen houden en meisjes die niet zo van lezen houden reageerden uitermate positief. Ook bleken de resultaten per school te verschillen (de lessen werden door eigen docenten gegeven). Overigens traden sekse-verschillen op verschillende momenten in het onderzoek aan het licht:
- uit de vragen naar leesgedrag bleek dat meisjes veel meer literaire boeken lezen dan jongens, die meer strips en kranten zeggen te lezen;

- bij de aangeboden teksten bleken jongens een voorkeur te hebben voor de verhalen met 'actie';
- bij het schrijven van een zelf verzonnen einde bij het verhaal kozen jongens opvallend vaker voor een gewelddadig slot;
- bij het inschatten van elkaars reacties op de tekst schatten jongens het incasseringsvermogen van meisjes (vanwege scabreus taalgebruik in het verhaal) te laag in. Meisjes bleken de reacties van de jongens hierop aardig te kunnen inschatten.

Een aantal van deze sekseverschillen in relatie tot leesgedrag werd overigens ook gevonden in het onderzoek naar de beginsituatie van leerlingen (zie par. 2.3): meisjes lezen meer en hebben een voorkeur voor andere genres dan jongens.

De hoofdconclusie in het proefschrift van Dirksen luidt dat: "de uitgangspunten van RRC 'werken' in de praktijk. De hoofdpunten van de theorieën van de belangrijkste reader-response critics zijn te vertalen in doelstellingen die in de hier uitgewerkte lessen haalbaar blijken te zijn". (Dirksen, 1995: 153-154)

De onderzoeker besluit zijn dissertatie met het noemen van een aantal beperkingen van zijn onderzoek. De empirische evaluatie is statistisch-methodologisch beperkt en niet volgens sociaal-wetenschappelijke normen opgezet. De deelnemende scholen zijn niet a-select bijeengebracht en er is twee maal met eenzelfde vragenlijst gewerkt (een herinneringseffect kan leiden tot onzorgvuldiger antwoorden bij de slotvragenlijst).

Het onderzoek van Dirksen levert, na de onderzoeken van Schram/Geljon, voor het eerst een indicatie op dat affectieve, tekstervarende lesmethoden daadwerkelijk effect kunnen sorteren in de lespraktijk.

2.6 INSTRUMENTATIE- EN EVALUATIE-ONDERZOEK

2.6.1 BEOORDELINGSINSTRUMENTEN

De relatie tussen doelstellingen van en toetsen voor het literatuuronderwijs stond centraal in een onderzoek dat verricht werd aan het CITO (Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling). Lohman (1987) onderzocht de wenselijkheid en mogelijkheid van het ontwikkelen van schriftelijke toetsen voor de toetsing van kennis van en inzicht in literatuur in het schoolonderzoek voor het havo en vwo. Dergelijke toetsen zouden kunnen dienen als aanvulling op de beoordeling door middel van (het gesprek over) de boekenlijst.

Om vast te stellen of de ontwikkeling van uniforme toetsen mogelijk was, inventariseerde Lohman op basis van een literatuurstudie een groot aantal doelstellingen, die hij voorlegde aan deskundige vertegenwoordigers (zowel docenten als theoretici) van uiteenlopende opvattingen over literatuuronderwijs. Het bleek mogelijk een lijst van doelstellingen op te stellen die door de respondenten onderschreven werd. Net

als in het onderzoek van Spoelstra (1994) bleken verschillen van mening vooral betrekking te hebben op de te volgen leerweg en niet op de einddoelen. De onderzoeker concludeerde hieruit dat de ontwikkeling van uniforme toetsen wenselijk en haalbaar is en dat de bestaande pluriformiteit van leerstof en didactiek niet haar weerslag hoefde te vinden in een grote variatie aan toetsvormen.

Lohman ordende de doelstellingen uit de lijst in een 'toetsmatrijs':

	1. auteur/lezer	*2. tekstsoort*	*3. achtergrond*
a. kennis	5%	5%	5%
b. begrip/inzicht	15%	25%	15%
c. evaluatie	5%	25%	10%
d. motivatie	motivatiemeter		

Op de horizontale as staat de leerstof. In de eerste kolom zijn de communicatieve aspecten aan de orde: het verschil tussen auteurstekst en lezerstekst en alle aspecten die het contact tussen auteur en lezer bevorderen of belemmeren. In de tweede kolom gaat het om alle aspecten op grond waarvan teksten van elkaar onderscheiden kunnen worden. In de derde kolom gaat het om de verbanden die gelegd kunnen worden tussen teksten en de literaire, culturele of maatschappelijke achtergrond ervan.

Op de verticale as staan de verschillende vaardigheidsniveaus. Het eerste niveau 'kennis' staat voor toegepaste kennis; kennis die bevraagd wordt bij concrete teksten en geen vragen naar 'losse weetjes'. Het tweede niveau omvat zowel tekstbegrip als een groot aantal andere begripsaspecten die tot een 'literaire leeshouding' behoren.

Het derde en vierde niveau, respectievelijk evaluatie en motivatie vormen samen de categorie 'waardering' van het literaire werk. Lohman onderscheidt aan het begrip 'waardering' twee aspecten. Evaluatie staat voor het toepassen van (waarde)criteria op teksten. Motivatie staat voor 'leesplezier' of 'voorkeur'. Evaluatie kan in combinatie met de andere vaardigheden getoetst worden. Voor de toetsing van de motivatie ontwikkelde Lohman de 'motivatiemeter': een zelftoets met behulp waarvan de leerling kan berekenen, of zijn persoonlijk waarde-oordeel voor een tekst vooral bepaald wordt door herkenning of door verkenning. Een evenwicht in deze beide leeswijzen wordt gezien als voorwaarde voor de ontwikkeling van een positieve attitude tegenover literatuur. De motivatiemeter is overigens niet bedoeld als onderdeel van de eindtoetsing, maar als hulpmiddel in het onderwijsleerproces, dat de aandacht voor affectieve doelen, waarvan de ontwikkeling van de motivatie er één is, moet waarborgen.

De percentages in de matrijs geven de gewichtsverhouding weer waarnaar in de toetsen gestreefd wordt. Deze is gebaseerd op schattingen van het relatieve gewicht dat een twintigtal collega's van de onderzoeker aan de doelstellingen toekende.

Op basis van de toetsmatrijs ontwikkelde Lohman acht literatuurtoetsen, (waarvan vier voor het vak Nederlands), met behulp waarvan vastgesteld kan worden of de leerlingen de belangrijkste doelen van kennis van en inzicht in literatuur bereikt

hebben. De verschillende vragen uit de toetsen zijn te herleiden tot de nummering van de verschillende cellen. Bijvoorbeeld: vragen over 'kennis van communicatieve aspecten' hebben betrekking op Cel A1. De cellen vertegenwoordigen op hun beurt de sets van doelstellingen, die geformuleerd zijn in termen van een omschrijving van leerstof, waarneembaar gedrag, en de omstandigheden waaronder dit gedrag getoond moet worden. Bijvoorbeeld: Cel A1, Kennis van communicatieve aspecten:
"De leerling geeft er blijk van de volgende factoren in het communicatieproces te kunnen onderscheiden:
1) auteur-tekst-lezer;
2) algemene code-individuele code;
3) socioculturele code-literaire code;
bijvoorbeeld door tekskenmerken en tekstinterpretaties of waarderingen aan één of meer van die factoren toe te schrijven." (Lohman 1987: 460)

De door Lohman ontwikkelde proeftoetsen hebben de volgende kenmerken:
- het gaat om deeltoetsen; een toetslengte van drie deeltoetsen is nodig om een betrouwbaar schoolonderzoekcijfer vast te stellen;
- bij de selectie van tekst(fragmenten) is er sprake van variatie naar soort en periode, de teksten hoeven niet uit de literaire canon afkomstig te zijn en zij moeten de leerlingen aanspreken;
- gemiddeld de helft van de gestelde vragen is open, zij hebben met name betrekking op inzicht. De andere helft bestaat uit meerkeuzevragen met een groot (zes tot acht) aantal alternatieven;
- de antwoordbladen bevatten aanwijzingen op welke wijze de vragen beantwoord moeten worden;
- er is een antwoordmodel waarin voor elke vraag wordt aangegeven wat de essentiële elementen zijn van goede antwoorden;
- zowel bij open als gesloten vragen wordt een weging van scorepunten toegepast.

Voor een concreet voorbeeld van een toets verwijzen we naar Lohman (1987).
Lohman wijst er overigens op dat de toetsmatrijs niet alleen bruikbaar is als hulpmiddel voor het ontwikkelen van (selectieve) toetsen. Hij kan ook gebruikt worden als instrument om vast te stellen of concrete toetsen (i.c. leergangen) een afspiegeling vormen van het gewenste onderwijs.

De in deze eerste fase van het onderzoek ontwikkelde proeftoetsen zijn (voor zover wij konden nagaan) niet in de onderwijspraktijk getest. Het door het CITO in 1987 aangekondigde vervolgonderzoek is tot op heden niet uitgevoerd.

Lenglet (1988) onderzocht specifiek de toetsing van leerlinggericht literatuuronderwijs. Dit onderzoek maakte deel uit van het onderzoeksproject "Problemen van leraren in leerlinggericht literatuuronderwijs" dat in 1984 van start ging, en waarvoor De Moor en Thijssen bij een zestal docenten een groot aantal aspecten van enkele praktijken van leerlinggericht literatuuronderwijs onderzochten. Omdat de toetsing in dit onderzoek nauwelijks aandacht kreeg, stelde Lenglet zich ten doel de retoriek en praktijk bij de lange-termijntoetsing van literatuur door één docent (uit het onder-

zoek van De Moor/Thijssen 1985) te beschrijven. De hoofdvraag van haar case-study luidde: hoe gaat de toetsing van literatuuronderwijs eruit zien wanneer je de leerling centraal stelt?

Om een beeld te krijgen van de retoriek van de docent (wat vindt de docent dat er zou moeten gebeuren om leerlingen te motiveren tot lezen?) analyseerde de onderzoekster een door De Moor/Thijssen afgenomen interview. Hieruit concludeert zij dat de docent een leerlinggerichte instelling heeft ten aanzien van literatuuronderwijs, maar binnen een traditionele structuur. De docent stelt zich ten doel leerlingen te leren lezen wat ze willen lezen. De leerlingen hebben dan ook een vrije keuze in het samenstellen van hun leeslijst. Zij zijn echter wel verplicht vanaf de derde klas 20 boeken te lezen, en er boekbesprekingen bij te maken die met een cijfer beoordeeld worden. Het literatuuronderwijs wordt afgerond met een mondeling schoolonderzoek. Naast de vrije boekenkeuze signaleert Lenglet twee andere kenmerken van een leerlinggerichte inhoud van de toetsing:

- in de boekbesprekingen worden de leerlingen geacht hun leeservaringen onder woorden te brengen;
- in het mondelinge schoolonderzoek peilt de docent (op basis van de boekbesprekingen) de persoonlijke leesontwikkeling van zijn leerlingen.

De praktijk van de docent werd vastgelegd met behulp van protocollen van acht door de onderzoekster geobserveerde en op band opgenomen mondelinge schoolonderzoeken, die de docent in een 6 vwo klas afnam (en waarvan de beoordeling varieerde van het cijfer 3.5 tot 8.5). De protocollen werden geanalyseerd met behulp van een door Veenman (1979) ontwikkeld, en door de Moor/Thijssen (1985) aangepast schema van interactie tussen docent en leerlingen. Het schema is samengesteld uit een aantal gedragingen die bij een docent in een lessituatie geconstateerd kunnen worden. Lenglet selecteerde voor haar onderzoek die gedragingen die aan de orde kunnen zijn in een mondeling schoolonderzoek. Deze zijn naar soort gerangschikt in een aantal hoofd- en subcategorieën die vallen onder één van de volgende twee groepen:

1) Primaire vragen of opmerkingen van de docent. Een hoofdcategorie in deze groep is bijvoorbeeld: 'vragen over de receptie van de tekst'. Voorbeelden van subcategorieën zijn:
   - vragen waarmee de docent aan de orde stelt wat hij/zij belangrijk vindt;
   - vragen die het resultaat zijn van overleg tussen docent en leerlingen;
   - de docent geeft informatie, etcetera.
2) Secundaire vragen of opmerkingen van de docent. Een hoofdcategorie in deze groep bestaat bijvoorbeeld uit de reacties van de docent op de inbreng van de leerling. Subcategorieën zijn: verwerpen, verbreden, integreren, prijzen.

Met behulp van deze analyse-categorieën werden de protocollen zin voor zin op inhoud en aandachtspunten van de docenten en leerlingen gecodeerd. De resultaten van de analyse worden gepresenteerd in totaaloverzichten per schoolonderzoek die de scores bevatten van:

- de inbreng van de docent;

- de inbreng van de leerling;
- het aantal gesproken woorden door docent en leerling;
- het aantal spreekbeurten.

Deze kwantitatieve gegevens werden door de onderzoekster kwalitatief geïnterpreteerd. Zij ging ervan uit dat een getalsmatig verschil in handelingen van de docent informatie geeft over zijn toetspraktijk. Uit hogere scores bij bepaalde gedragingen leidde zij bepaalde prioriteiten van de docent af.

Hoe is het nu gesteld met de leerlinggerichtheid in de toetspraktijk van de docent?

De resultaten van de analyse laten zien dat de vragen naar de inhoud van het boek en de vragen naar de persoonlijke werkelijkheid van de leerling in het algemeen het meest voorkomen en de meeste tijd beslaan. Deze vragen blijken voor de docent vaak aanleiding te zijn om meer over de persoonlijke betrokkenheid van de leerling bij het boek te praten.

De beoordeling voor het schoolonderzoek lijkt dus sterk samen te hangen met de mate van inbreng van de leerling met betrekking tot zijn receptie.

Over het stellen van primaire vragen rapporteert de onderzoekster de volgende resultaten:

- de docent stelt relatief weinig vragen die gericht zijn op de achtergrondkennis (samenhang met andere kunsten) en evaluatie van het boek met betrekking tot bepaalde aspecten (thema's, vormgeving e.d.). Het accent bij evaluatie ligt het meest op de persoonlijke beleving van de leerling;
- de docent geeft alleen zelf informatie wanneer dat functioneel is voor het verloop van het schoolonderzoek. Zo haalt hij bijvoorbeeld een voorval aan uit zijn persoonlijk leven om de leerling uit te lokken zich in een personage uit het boek te verplaatsen.

Ten aanzien van het stellen van secundaire vragen presenteert de onderzoekster het volgende:

- de docent verwerpt zelden een antwoord van de leerling. De enkele keren dat dit aan de orde is, is er sprake van 'verwerpen met een duidelijke motivering' en bijvoorbeeld nooit van 'verwerpen op overdreven of sarcastische wijze';
- de docent erkent veelvuldig het antwoord van de leerling. Over het algemeen is er sprake van korte erkenningen van het type 'prima', 'ja', 'dat is waar'. Daarnaast erkent de docent de bijdragen van de leerling door middel van samenvattingen, waarmee hij laat zien de inbreng van de leerling begrepen te hebben;
- de docent verbreedt vaak de inbreng van de leerling door te vragen naar nadere informatie, een voorbeeld of een toelichting. Lenglet interpreteert dit gedrag als pogingen van de docent om de leerling volkomen te begrijpen;
- de docent geeft vrijwel nooit zelf antwoord op zijn vragen. Het komt bijna alleen voor in een schoolonderzoek dat met een 3.5 beoordeeld werd;
- de docent prijst niet vaak een antwoord van de leerling. De waardering voor de inbreng van de leerling komt meestal tot uiting in het erkennen ervan.

De onderzoekster concludeert dat de docent een leerlinggerichte toetspraktijk reali-

seert. Tussen de 32 en 42% van zijn vragen en opmerkingen behoren tot de groep 'secundaire vragen en opmerkingen'. De docent laat dus voor een groot gedeelte van de leerling afhangen wat er ter sprake komt. Zijn toetsgedrag in de schoolonderzoeken is sterk gericht op de persoonlijke interpretatie van de tekst door de leerling. De praktijk van de docent blijkt te sporen met diens retoriek. Hij slaagt erin zijn (hoofd)doelstelling in praktijk te brengen: leerlingen leren te lezen wat ze willen lezen.

In een tweede interview werd de docent gevraagd commentaar te leveren op de confrontatie van zijn doelstelling en zijn toetspraktijk. Een groot aantal aspecten van zijn literatuuronderwijs met betrekking tot de toetsing ervan werden door de docent toegelicht: de houding van de docent t.o.v de toetsing, de voorbereiding van de schoolonderzoeken, de boekbesprekingen waarop de schoolonderzoeken gebaseerd zijn, de beoordelingscriteria die de docent hanteert etcetera. De reflecties van de docent op zijn doelstellingen en toetspraktijk onderstrepen volgens de onderzoekster de leerlinggerichte werkwijze van de docent:

- in het hele proces van toetsing staat de leerling centraal; de leerling bepaalt wat hij leest, wat belangrijk voor hem is bij het lezen van een boek, welke inhoud hij aan een boek wil geven;
- de docent heeft duidelijke ideeën over wat hij beoogt met het tentamen over de leeslijst. Hij wil toetsen in hoeverre de leerling in staat is vanuit zijn eigen context te praten over de betekenis van een boek in zijn leven;
- tijdens het tentamen wordt er vooral over de boekbesprekingen gepraat. De docent stelt vragen over de manier waarop de tekst ervaren is, met betrekking tot de persoonlijke werkelijkheid van de leerling in relatie tot het boek en met betrekking tot de evaluatie van het boek. Leerlinggericht werken staat in zijn visie niet los van tekstbestudering. Kennis en geheugenvragen ziet hij als basis voor het stellen van open vragen over de tekstervaring van de leerling;
- de docent beoordeelt het gesprek en stelt er een cijfer voor vast. De bewustwording van het eigen leesproces noemt hij als het belangrijkste beoordelingscriterium. Hij wijst daarbij op het gevaar 'dat je cijfers voor mensen gaat geven'. Hoe hij dit probleem precies hanteert wordt uit het interview niet duidelijk.

De docent evalueert zijn leerlinggerichte toetspraktijk in grote lijnen positief. Wel noemt hij een aantal problemen die het realiseren van het leerlinggericht werken bemoeilijken:

- de traditionele machtsverhouding tussen docent en leerling;
- de cognitieve instelling van de leerlingen;
- het grote beroep dat gedaan wordt op de persoonlijke investering van de docent;
- de onzekerheid van de docent over de objectiviteit bij de beoordeling;
- de onzekerheid van de docent over mogelijke werkwijzen en methoden;
- de onzekerheid bij de leerlingen over de normen en verwachtingen van de docent;
- het tijdgebrek van de docent om te werken aan oplossingen voor de gesignaleerde problemen.

Ter relativering merkt de docent op dat aan elke andere toetsvorm ook problemen kleven.

Lenglet's hoofdconclusie luidt dat een leerlinggerichte toetsing van leerlinggericht literatuuronderwijs mogelijk is. Een oplossing voor de gesignaleerde problemen ligt volgens haar in het invoeren van een korte-termijntoetsing. De boekbesprekingen vormen hier een goede basis voor. Het verzamelen van boekbesprekingen zou uitgebouwd kunnen worden tot de aanleg van een leesdossier: de leerling verwerkt zijn leeservaringen schriftelijk en de docent beoordeelt regelmatig de dossiers van enkele leerlingen. Een korte-termijntoetsing met behulp van het leesdossier biedt de volgende voordelen:

- de leerling kan beter en gelijkmatiger verdeeld over de tijd gevolgd worden in zijn ontwikkeling en krijgt de gelegenheid om aan deze toetsvorm te wennen;
- de toetsing onttrekt zich aan het traditionele stramien van een schoolonderzoek dat parallel loopt met de toetsing van andere vakken;
- de beoordeling is niet meer afhankelijk van één bepaalde prestatie op één moment en wordt daarmee evenwichtiger.

2.6.2 ONDERZOEK NAAR PRESTATIES

In de paragrafen 2.2 en 2.5.1 beschreven we de eerste drie deelstudies van het project "Inhoud en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo/vwo" (Janssen 1992, 1994, 1995). Deze studies leverden een portret van de (verbanden tussen) de doelstellingen en het onderwijsaanbod, oftewel de gewenste, gerapporteerde en gerealiseerde 'inhoud' van het literatuuronderwijs van een groot aantal docenten. De vierde, afgeronde, deelstudie (Janssen/ Rijlaarsdam 1990) die we hier beschrijven, is een voorstudie naar de mogelijkheden om de leeropbrengsten van het literatuuronderwijs in kaart te brengen. Een peiling van de leeropbrengsten maakt het mogelijk om uitspraken te doen over verbanden tussen de inhoud en opbrengsten van het literatuuronderwijs.

Het bepalen van de opbrengst van literatuuronderwijs is moeilijk, zo stellen Janssen/Rijlaarsdam. Vooral 'zachte' of meer vormingsgerichte doelen als 'zelfontplooiing, maatschappelijke bewustwording, leesplezier, of literaire competentie' zijn lastig valide te meten. Daarnaast is het niet eenvoudig om de waarde te bepalen die aan een bepaalde opbrengst gehecht moet worden. Immers, gegevens over het 'peil' van het literatuuronderwijs moeten beoordeeld worden, wil men uitspraken kunnen doen over de hoogte van het peil. Dergelijke beoordelingen zijn altijd gerelateerd aan de waarde die men in een bepaalde (maatschappelijke) context hecht aan kennis, vaardigheden en attitudes. Als gevolg hiervan krijgen feitelijke prestaties altijd een relatieve waardering, die per context kan verschillen.

De onderzoekers probeerden het peil van het literatuuronderwijs vast te stellen met behulp van zogenaamde 'learner-reports' (Van der Kamp 1980). 'Leerling-rapporten' bevatten zelfbeschrijvingen of zelfevaluaties van leerlingen. Zij schrijven

hierin op wat zij naar eigen oordeel van de lessen geleerd hebben. Het learner report is gebaseerd op het idee dat leerlingen in staat zijn zelf te rapporteren wat zij aan kennis, inzichten en cognitieve en affectieve vaardigheden hebben opgedaan.

In navolging van ander peilingsonderzoek (bijvoorbeeld Blok 1987) probeerden de onderzoekers ook uitspraken te doen over de beoordeling van het peil, door docenten te vragen de feitelijke leeropbrengst te voorspellen en deze te relateren aan wat zij de ideale leeropbrengst zouden vinden.

Janssen/Rijlaarsdam stelden zich de volgende vragen:

- Is het learner-report een valide instrument voor de evaluatie van literatuuronderwijs?
- Wat is de opbrengst van literatuuronderwijs (wat steken leerlingen er naar eigen zeggen van op?)
- Hoe moet die opbrengst gewaardeerd worden?

Om deze vragen te beantwoorden selecteerden de onderzoekers zeven docenten, naar verschillende opvattingen over literatuuronderwijs, die hun verwachtingen en wensen voor het literatuuronderwijs beschreven. Ook schreven 200 leerlingen van deze docenten, uit 5 en 6 vwo, learner-reports over het afgelopen en daaraan voorafgaande leerjaar. Zij produceerden gezamenlijk in de vorm van duizend leerzinnen (bijvoorbeeld 'Ik heb geleerd dat' of 'Ik ben erachter gekomen dat') antwoorden op de centrale vraag 'Wat heb je geleerd van het literatuuronderwijs?'.

Het learner-report was ingedeeld in vier rubrieken die corresponderen met vier domeinen van leerervaringen:

1) regels met betrekking tot de wereld (bijvoorbeeld 'ik heb geleerd dat iets altijd zo is, of zo moet');
2) uitzonderingen met betrekking tot de wereld ('ik heb geleerd dat iets niet zo is, dat iets anders is dan ik dacht');
3) regels met betrekking tot mijzelf ('ik heb geleerd dat ik altijd iets het beste zo kan of moet doen');
4) uitzonderingen met betrekking tot mijzelf ('ik heb geleerd dat het niet waar is dat ik.., terwijl ik dat eerst wel dacht').

De domeinen één en twee hebben betrekking op kennis die in principe toetsbaar is, en vaardigheden die leerlingen kunnen demonstreren. De domeinen drie en vier hebben betrekking op het opdoen van zelfkennis en inzicht, en attituden; leerervaringen die niet objectief toetsbaar zijn.

Voor de analyse van deze leerervaringen (100 learner-reports werden geanalyseerd) en van de door de docenten voorspelde en gewenste leerervaringen, ontwierpen de onderzoekers een twee-dimensionaal classificatieschema dat gebaseerd is op het schema van Purves (1971), en dat al eerder voor de analyse van onderzoeksdata gebruikt werd (Thissen 1986). Eén dimensie beschrijft het mogelijke leergedrag van leerlingen. Bijvoorbeeld:

- reproductie van kennis: 'Ik heb geleerd dat de Biedermeiertijd een tijd van kneuterigheid en huiselijkheid was';

- reproductie van inzicht: 'Ik begin nu het verschil te zien tussen lectuur en literatuur';
- beheersing van vaardigheden: 'Ik kan nu een verhaal analyseren';
- uiting geven aan een positieve attitude: 'Ik heb gemerkt dat hoe meer ik weet over stromingen en schrijvers, hoe meer het me ook interesseert en hoe meer ik erover wil weten';
- uiting geven aan een negatieve attitude: 'Ik heb geleerd dat literatuur alleen maar leuk is voor de leraar Nederlands'.

De andere dimensie beschrijft de mogelijke inhouden die in het literatuuronderwijs aan bod kunnen komen: literaire werken, (niet-literaire) achtergronden van werken, de relatie tekst-lezer, de analyse en interpretatie van literaire werken, taal gebruiken in verband met literatuur, taal gebruiken in het algemeen, informatie verwerven, de literatuurlessen zelf. Voor beide dimensies bestond er ook een categorie 'overig' (gedrag of inhoud). Iedere leerzin werd vervolgens in één van de categorieën ondergebracht. Vervolgens werd het aantal leerzinnen per categorie gescoord en in percentages weergegeven. Om de validiteit van het learner-report te kunnen vaststellen (de eerste onderzoeksvraag), moest er een verband aangetoond kunnen worden tussen de verschillen in leerervaringen van de leerlingen enerzijds en de verschillen in inzichten van de docenten anderzijds. Hiertoe werden op basis van de gegevens uit de aanbodsvragenlijst uit de tweede deelstudie twee paren docenten samengesteld:

- literair-historisch versus niet literair-historisch;
- tekstervarend versus niet-tekstervarend.

De resultaten van de analyse waren bemoedigend: er bleken verschillen te vinden tussen deze paren docenten die spoorden met de verschillen in gerapporteerde leerervaringen van de leerlingen. Bij tekstervaringsonderwijs werd meer nadruk gerapporteerd op de literaire werken en de relatie tekst-lezer, terwijl bij literair-historisch onderwijs juist de literaire en niet-literaire achtergronden benadrukt werden. De onderzoekers concluderen dan ook dat het learner-report (als onderzoeksinstrument) zeker mogelijkheden biedt om leereffecten boven water te krijgen, met name leereffecten op het gebied van zelfkennis en inzicht, en op het gebied van attitudes. Bij de betrouwbaarheid van het instrument plaatsen de onderzoekers vraagtekens. Omdat er sprake is van zelfrapportage is het risico op sociaal wenselijke antwoorden groot. Voor gebruik als selectie-instrument in het onderwijs lijkt het learner-report de onderzoekers dan ook niet voldoende objectief.

Wat steken de leerlingen op van het literatuuronderwijs ? (de tweede onderzoeksvraag)

Het zwaartepunt van de opbrengst op de dimensie 'inhoud' ligt in de ogen van de leerlingen bij de categorie literaire werken (28%) en de categorie literaire achtergronden (18%). Opvallend weinig nadruk leggen de leerlingen op de categorie niet-literaire achtergronden (4%) en de categorie informatie verwerven (1%). De categorieën analyse en interpretatie, relatie tekst-lezer, leesgedrag, taal gebruiken (m.b.t.

literatuur en algemeen) bevatten samen tien procent van de uitspraken.

Op de dimensie 'gedrag' scoort de categorie 'kennis' met 33% hoog. Ook de categorie 'attituden' scoort hoog: ruim een kwart van de uitspraken bevat een positieve evaluatie, een vijfde deel bevat een negatieve evaluatie. Een achtste deel betreft uitspraken over vaardigheden.

Hoe verhouden deze resultaten zich tot de verwachte opbrengst in de leeruitspraken van de docenten? (het eerste deel van de derde onderzoeksvraag)

De onderzoekers rapporteren de volgende resultaten. Eén vijfde van de uitspraken van de docenten was inhoudelijk te classificeren in de categorie literaire werken en nog eens één vijfde in de categorie tekst en lezer. De leraren leggen dus een minder zwaar accent op literaire werken en achtergronden dan de leerlingen, en verwachten meer accent dan de leerlingen op leerervaringen in de categorie tekst en lezer. Opvallend noemen de onderzoekers ook dat de docenten de categorieën taal gebruiken geheel over het hoofd zien, terwijl heel wat leerlingen aangeven via literatuuronderwijs iets geleerd te hebben over het gebruiken van taal.

Op de dimensie 'gedrag' blijken de docenten redelijk goede voorspellers wanneer het gaat om de totale hoeveelheid attitude-achtige uitspraken (49%). Maar als het gaat om de verhouding tussen negatieve en positieve attitudes slaan de docenten de plank behoorlijk mis. Zij verwachten veel minder uitingen van positieve attitudes (10%) en veel meer uitingen van negatieve attitudes (39%) dan het geval is (respectievelijk 28% en 20%). Met andere woorden: de docenten zijn veel te pessimistisch over de opbrengst van hun literatuurlessen, ze overschatten het aantal negatieve ervaringen en onderschatten het aantal positieve ervaringen.

Een vergelijking van de werkelijke opbrengst met de door de docenten gewenste (ideale) opbrengst (het tweede deel van de derde onderzoeksvraag) laat het volgende beeld zien. Wat betreft de inhoud van het literatuuronderwijs zouden de docenten het liefst meer leerervaringen aantreffen in de categorie 'niet-literaire achtergronden'. Wat het gewenste gedrag betreft leggen de docenten een zwaar accent op leerervaringen in de categorie 'kennis en inzicht' (75%). De verwachte en gerealiseerde opbrengst (respectievelijk 38% en 32%) blijven hierbij ver achter. Kennelijk is er sprake van een onvrede, zo concluderen de onderzoekers. Deze onvrede heeft vooral betrekking op de kennis van en het inzicht in literaire en niet-literaire achtergronden, en veel minder op de kennis van en het inzicht in tekstanalyse en de relatie tekst-lezer.

Op de vraag of het peil nu tegenvalt of meevalt, geven de onderzoekers een genuanceerd antwoord. Op het gebied van de attitudes lijkt de opbrengst mee te vallen. Leerlingen zijn veel positiever over literatuur en literatuuronderwijs dan de docenten verwacht hadden en hadden durven hopen. (Positieve attitudes van leerlingen ten aanzien van (vrije-tijds)lezen en literatuur bleken ook uit de belangrijkste uitkomsten van het onderzoek naar de beginsituatie van de leerlingen dat we in paragraaf 2.3 beschreven: leerlingen zeggen veel te lezen in hun vrije tijd en dit graag te doen).

Op het gebied van leerervaringen met betrekking tot kennis en inzicht, is de

kloof tussen de verwachtingen van de docenten en hun ideaal zeer groot. De leerlingen beschikken wat betreft hun kennis en inzicht ook niet over de literaire competentie die hun docenten graag zouden willen. De onderzoekers werpen de vraag op of dit ideaal wel haalbaar is, gezien de enorme afstand tussen het ideaal van de docenten en de werkelijke opbrengst van het literatuuronderwijs. (Pessimisme onder docenten over de opbrengsten van het literatuuronderwijs signaleerden we ook in een aantal onderzoeken die we in par. 2.5 bespraken: zie bijvoorbeeld Cramer/Rensman (1986), Rensman (1990), Ravesloot (1992)).

Wat betreft de instrumentatie van literatuuronderwijs heeft het onderzoek twee totaal verschillende aanzetten opgeleverd: één aanzet tot uniforme schriftelijke toetsing van vooral kennis van en inzicht in literatuur (Lohman), en één aanzet tot leerlinggerichte, mondelinge toetsing van meer tekstervarend literatuuronderwijs (Lenglet).

Het evaluatie-onderzoek naar literatuuronderwijs (Janssen/Rijlaarsdam) demonstreert, naast de bruikbaarheid van het learner-report als onderzoeksinstrument, dat leraren geneigd zijn de attitudes van hun leerlingen t.a.v. literatuur en literatuuronderwijs te negatief in te schatten, en hun idealen t.a.v. de kennis en inzicht m.b.t. literatuur die ze hun leerlingen willen bijbrengen, te hoog te stellen.

2.7 NABESCHOUWING

In hun slotbeschouwing bij de inventarisatie van empirisch onderzoek naar moedertaalonderwijs uit 1987 stelden Janssen/Bonset dat naar literatuuronderwijs weinig onderzoek was verricht. Instrumentatie- en evaluatie-onderzoek ontbrak, evenals onderzoek naar onderwijsleermateriaal. Slechts één onderzoek was gericht op de doelstellingen van het literatuuronderwijs, een tweetal onderzoeken was gewijd aan de beginsituatie van de leerlingen. Naar de onderwijsleersituatie werden twee descriptieve studies verricht; effect- en construerend onderzoek ontbrak. Wanneer we de resultaten van onze inventarisatie van het onderzoek naar literatuuronderwijs van de laatste tien jaar overzien (we gaven het al aan in de inleiding), constateren we een explosieve groei van het aantal onderzoeken naar literatuuronderwijs: van vijf naar 50 studies. Vergelijkenderwijs valt op dat nu alle typen onderzoek vertegenwoordigd zijn en dat verreweg het meeste onderzoek descriptief onderzoek naar de onderwijsleersituatie betreft (23 studies). Het onderzoek naar de beginsituatie van de leerlingen neemt (met 11 studies) een tweede plaats in. Dan volgen op een gedeelde derde plaats het doelstellingenonderzoek (vijf studies) en het onderzoek naar onderwijsleermateriaal (vier studies). Er is relatief weinig construerend onderzoek (één) en effectonderzoek (drie) verricht. Het evaluatie-onderzoek beperkt zich tot één studie en het instrumentatie-onderzoek tot twee studies.

Het merendeel van het onderzoek naar literatuuronderwijs betreft Nederlands onderzoek. In Vlaanderen werd onderzoek verricht naar doelstellingen (één), de

beginsituatie (twee) en descriptief onderzoek naar de onderwijsleersituatie (drie). Onderzoek naar onderwijsleermateriaal, construerend- en effect onderzoek en instrumentatie- en evaluatie-onderzoek werd in Vlaanderen (nog) niet uitgevoerd.

Deze cijfers laten zien dat het literatuuronderwijs het afgelopen decennium kennelijk meer in de belangstelling is komen te staan van onderwijsonderzoekers.

Wanneer we kijken naar de spreiding van het onderzoek in Nederland over de verschillende schooltypen en leerjaren, zien we dat de meeste onderzoeken zich richten op het literatuuronderwijs in de bovenbouw van het havo/vwo. Dat is niet verwonderlijk omdat in de bovenbouw van het havo/vwo de meeste tijd en aandacht aan literatuuronderwijs besteed wordt. Daarnaast lijkt ook het CVEN-rapport onderzoekers gestimuleerd te hebben. Nogal wat onderzoekers plaatsen hun onderzoek in de context van deze voorstellen: doelstellingen worden ermee vergeleken, praktijken worden eraan getoetst, methodes voor het literatuuronderwijs worden met behulp ervan beoordeeld, en operationalisaties worden eraan ontleend.

Als gehanteerde onderzoeksmethode blijkt de (grootschalige) enquête (in enkele gevallen aangevuld met interviews) favoriet. Dat geldt niet alleen voor het onderzoek naar de doelstellingen en de beginsituatie van leerlingen, maar ook voor het (descriptieve) onderzoek naar de onderwijsleersituatie. Van de 20 studies die zich ten doel stellen een beeld te krijgen van wat er in de praktijk van het literatuuronderwijs gebeurt, zijn er zeven die zich voor de beschrijving hiervan baseren op door onderzoekers geobserveerde praktijk. De overige studies baseren zich op de door leraren en leerlingen in enquêtes gerapporteerde praktijk.

Bovenstaande kwantitatieve gegevens geven slechts een globaal beeld van wat er wel en niet, en op welke manier, onderzocht is. Zeker zo interessant is de vraag wat het onderzoek naar literatuuronderwijs nu aan kennis en inzichten heeft opgeleverd, zowel ten aanzien van vervolgonderzoek als ten aanzien van de onderwijspraktijk. We proberen met behulp van een overzicht van de belangrijkste onderzoeksresultaten een antwoord te geven op deze vragen, en starten met de onderzoekskant.

In het doelstellingenonderzoek is er vanuit verschillende optieken naar de doelstellingen van het literatuuronderwijs gekeken. Het onderzoek dat doelstellingen inventariseert, laat zien dat er voor het literatuuronderwijs sprake is van een groot aantal mogelijke doelstellingen, waarachter zeer veel verschillende opvattingen van docenten over de zin en de functie van het lezen van literatuur schuilgaan.

Over de mate waarin er onder docenten consensus bestaat over de na te streven doelstellingen rapporteren verschillende onderzoekers heel verschillende resultaten. Claasen (1983) signaleert een tamelijk grote overeenstemming onder docenten: alle leraren noemen het verkrijgen van leesplezier als belangrijkste doel en zeggen geen doelstellingen na te streven die louter op het gebied liggen van het leren van feitenkennis. Claasen constateert tegelijkertijd een aanzienlijke discrepantie tussen de door docenten wenselijk geachte en in de praktijk nagestreefde doelstellingen. Janssen (1992) stelt tien jaar later dat de doelstelling 'culturele vorming' het meest populair is onder docenten. Maar daarnaast constateert zij in een poging tot het clas-

sificeren van doelstellingen juist een zeer grote diversiteit in opvattingen van docenten over de doelstellingen van het literatuuronderwijs.

Die diversiteit (vastgelegd in vier verschillende profielen van leraren Nederlands) blijkt niet alleen in de retoriek te bestaan, maar in de praktijk ook gepaard te gaan met verschillende didactische aanpakken. Ook Coenen (1992) signaleert dat er sprake is van een discussie over de doelstellingen van het literatuuronderwijs. Historisch gezien bespeurt zij een verschuiving van meer leerlinggerichte (ofwel affectieve) doelstellingen terug naar meer kennisgerichte (ofwel cognitieve) doelstellingen van het literatuuronderwijs. In een poging de doelstellingendiscussie te beslechten introduceert zij één algemene doelstelling voor het literatuuronderwijs. Zij probeert deze algemene doelstelling te definiëren met behulp van het begrip 'literaire competentie'. Het profiel van een 'literair-competente' lezer dat zij opstelde (en waarin zowel affectieve als cognitieve doelen opgenomen zijn) bleek door respondenten met verschillende belangen en posities in het vakgebied ondersteund te worden. Kennelijk is er behoefte aan één algemeen geaccepteerde doelstelling voor het literatuuronderwijs, ook blijkens het feit dat het begrip 'literaire competentie' steeds vaker tot uitgangspunt voor het literatuuronderwijs genomen wordt (zie bijvoorbeeld Geljon 1994 en het CVEN rapport) Als consensus over doelstellingen voor het literatuuronderwijs de literatuurdidactiek (en in het verlengde daarvan) de onderwijspraktijk veel te bieden heeft, lijkt nader onderzoek (onder docenten) naar de wenselijkheid en bruikbaarheid van het begrip literaire competentie gewenst.

Het peilen van behoeften van oud- leerlingen, docenten en burgers om zicht te krijgen op de wenselijkheid van doelstellingen is de laatste optiek van waaruit de doelstellingen van het literatuuronderwijs onderzocht zijn (De Glopper/Van Schooten 1990). Deze onderzoekers constateren een tamelijk grote overeenkomst in de doelstellingen (vertaald naar gebruik, tekort en frequentie) die hun respondenten via het literatuuronderwijs gerealiseerd zouden willen zien. Als belangrijkste doel van het lezen van literatuur wordt het opdoen van kennis over de wereld genoemd. Bij de in dit onderzoek gesignaleerde consensus over wenselijke doelstellingen moet wel vermeld worden dat de respondenten slechts vier verschillende doelstellingen (voor het lezen van literatuur) kregen voorgelegd (ter vergelijking: Claasen inventariseerde 37 doelstellingen) en dat de doelstelling 'het opdoen van kennis over de wereld' gemiddeld het hoogst scoorde.

De Nederlandse onderzoeken naar leesgewoonten, de leesmotivatie en -interesses van de leerlingen laten alle opvallend overeenkomstige onderzoeksresultaten zien: lezen scoort hoog als vrije-tijdsbesteding, leerlingen lezen veel en graag, en het televisie-kijken verdringt het lezen niet. Ook wijzen de resultaten van alle onderzoeken uit dat er verschillen te bestaan in het leesgedrag van jongens en meisjes: meisjes lezen liever en meer en hebben een voorkeur voor diverterende genres, terwijl jongens een voorkeur hebben voor informatieve genres. In het Vlaamse onderzoek naar leesgewoonten en sekseverschillen in leesvoorkeuren worden globaal dezelfde resultaten gerapporteerd, zij het dat de Vlaamse onderzoekers in de interpretatie van de onderzoeksresultaten pessimistischer zijn over de positie van het vrije-tijdslezen in vergelijking met het t.v.- kijken.

In 1987 concludeerden Janssen/Bonset dat het onderzoek naar de beginsituatie van leerlingen alleen grootschalig enquête-onderzoek betrof naar de leesgewoonten, leesmotivatie en -interesses van leerlingen. Als nadelen van dit onderzoek noemden de auteurs:

- het geeft slechts een oppervlakkig beeld van het 'doorsnee' leesgedrag en geen inzicht in de individuele leesontwikkeling van leerlingen;
- het geeft geen inzicht in hoe leerlingen lezen;
- er worden geen relaties gelegd tussen de leesgewoonten/leesmotivaties enerzijds en aspecten van de onderwijsleersituatie anderzijds. Daardoor blijft onduidelijk welke rol de school en de leraar Nederlands spelen bij het bevorderen van leesplezier en leesvaardigheid.

Janssen's/Bonset's wens tot het opheffen van deze hiaten is gehonoreerd. Beschrijvingen van de individuele leesontwikkeling van leerlingen en de invloed daarop van het literatuuronderwijs zijn geleverd middels de leesautobiografieën in het onderzoek van Van Woerkom (1992). De resultaten ervan zijn voor het literatuuronderwijs niet bemoedigend. Het literatuuronderwijs lijkt niet alleen niet aan te sluiten bij de beginsituatie van de leerlingen, maar lijkt zelfs een zeer negatieve invloed te hebben op de leesmotivatie van leerlingen: in het voortgezet onderwijs krijgen de leerlingen, onder invloed van het verplichte lezen met opdrachten, een steeds grotere hekel aan lezen. Ook de onderzoeken van Boekhout/Van Hattum (1992) en Mulder/Wijffels (1992) en voor Vlaanderen van Ghesquiere (1993) en Mahieu (1979) documenteren dat leerlingen lezen steeds minder leuk gaan vinden onder invloed van het literatuuronderwijs. Als factoren die hier debet aan zijn worden genoemd: de verplichte boekenkeuze, de verplichte opdrachten bij gelezen werken, het feit dat docenten de eisen van het examen teveel centraal stellen.

Inzicht in hoe leerlingen lezen (het tweede manco dat Janssen/Bonset signaleerden) is verschaft door Tellegen/Coppejans (1992). Deze onderzoeksters kozen het zogenaamde 'verbeeldend lezen' als aanknopingspunt voor leesbevordering en legden daarmee een link tussen de beginsituatie van leerlingen en de onderwijsleersituatie (het derde punt van Janssen/Bonset). Ook voor de manier waarop en de motieven van waaruit leerlingen lezen geldt dat er een grote kloof bestaat tussen de leerlingen en de docenten: leerlingen lezen verbeeldend (persoonlijk betrokken) en docenten kritisch en met distantie. Leerlingen lezen om een betere stemming te krijgen, een motief dat door docenten niet herkend wordt. De onderzoeksters concluderen dat de school geen geschikte plaats is voor leesbevordering en pleiten ervoor dat scholen leesbevordering dan ook niet meer als doelstelling voor het literatuuronderwijs nastreven. De school kan zich beter beperken tot bevordering van de leesvaardigheid (teksten kritisch en afstandelijk lezen).

Los van de vraag of doelstellingen met betrekking tot leesbevordering wenselijke doelstellingen voor het literatuuronderwijs zijn, lijkt het toch vanuit onderwijskundige overwegingen van belang ernaar te streven het literatuuronderwijs beter te laten aansluiten bij de beginsituatie van de leerlingen: de motivatie van leerlingen voor het lezen van literatuur is onmiskenbaar een belangrijke voorwaarde voor het berei-

ken van doelstellingen van velerlei aard.

Ook uit onderzoek naar onderwijsleermateriaal blijkt dat er spanningen bestaan tussen wat leraren en leerlingen op school willen met het lezen van teksten. In het onderzoek van De Moor e.a. (1993) naar voorleesteksten in de basisvorming wordt gesignaleerd dat leerlingen een voorkeur hebben voor andere genres dan die door leraren aangeboden worden. Bovendien blijken leerlingen vooral escapistisch te willen luisteren terwijl leraren het voorgelezene ('de' literatuur) willen integreren in hun lesprogramma. Voorlezen lijkt weinig bij te dragen tot boekpromotie, zo concluderen de auteurs. In een poging hier verandering in te brengen leverden de onderzoekers enkele aanzetten tot vernieuwend materiaal, op de gebieden van voorleesteksten en Europese literatuur.

Het onderzoek waarin schoolboeken aan een analyse onderworpen werden, heeft enige criteria opgeleverd met behulp waarvan leraren literatuurmethoden kunnen beoordelen (themanummer Levende Talen 1994 en Thissen e.a. 1986) Vergelijking van doelstellingen van methoden met de uitwerkingen daarvan in het feitelijke leerstofaanbod en in onderwijsleeractiviteiten laat zien dat literatuurmethoden lang niet altijd waarmaken wat zij zeggen na te streven.

Het descriptieve onderzoek naar de onderwijsleersituatie is in de meeste gevallen verricht vanuit de invalshoek van de problematiek van de vakinhoudelijke vernieuwing van het literatuuronderwijs. Het onderzoek dat zich ten doel stelt te beschrijven wat leraren in de literatuurlessen doen, valt grofweg in te delen in twee categorieën:

1) Beschrijvingen (verkregen via enquêtes en/of interviews, of via observaties en/of interviews) van allerlei aspecten van de onderwijsleersituatie (motivatie van leerlingen, doelstellingen van leerkrachten, gehanteerde werkvormen, toetswijzen en -vormen). Dit vanuit de vraag: hoe traditioneel of vernieuwend is de praktijk van het literatuuronderwijs?
2) Beschrijvingen van (de implementatie) van vernieuwende werkvormen voor of aanpakken van het literatuuronderwijs: leerlinggericht literatuuronderwijs, leesbevordering, de thematische leeslijst, de vrije leeslijst, theater voor de lijst en het leesdossier.

De resultaten en daaraan gekoppelde conclusies van de onderzoekers van de eerste categorie onderzoeken laten zich heel kort samenvatten: de praktijk van het literatuuronderwijs is overwegend traditioneel, zowel in Nederland als in Vlaanderen. Dit traditionele literatuuronderwijs heeft volgens de onderzoekers de volgende kenmerken:

- docenten signaleren een geringe motivatie van de leerlingen;
- docenten zeggen vooral doelstellingen te realiseren die liggen op het terrein van cultuuroverdracht;
- het leerstofaanbod wordt door de docenten gekozen;
- er worden alleen literaire teksten behandeld;
- er wordt veel gebruik gemaakt van de structuuranalyse;

- de leerlingen hebben een geringe inbreng in de lessen;
- er is vaak sprake van verplichte boekenlijsten waarop vooral literatuur uit de canon te vinden is;
- toetsen zijn vaak gericht op de reproductie van kennis.

Alle discussie over (vernieuwende) doelstellingen ten spijt blijkt de praktijk van het literatuuronderwijs een grote inhoudelijke eenkennigheid te laten zien, zowel in Nederland als in Vlaanderen. Nogal wat onderzoekers vinden in hun onderzoek aanwijzingen dat de retoriek en praktijk van het literatuuronderwijs met elkaar op gespannen voet staan. (zie De Moor/Thijssen 1988a en b, Hoogeveen/Sturm 1986, Daems 1986, Thissen e.a. 1988, Rensman 1988, Van den Bergh 1991, Janssen 1992, Ravesloot 1992)

Vooral de tweede categorie onderzoeken, de beschrijvingen van de implementatie van vernieuwende aanpakken voor het literatuuronderwijs laat zien dat het voor leraren heel moeilijk is om vakinhoudelijke vernieuwingen in de praktijk te realiseren.

De gedetailleerde beschrijving van een vernieuwingsproces in het onderzoek van Rensman (1984) demonstreert dat leraren zich terdege bewust zijn van deze kloof tussen retoriek en praktijk. De meeste onderzoekers stellen zich ten doel een beschrijving te leveren van de stand van zaken. De oórzaken van de kloof tussen retoriek en praktijk zijn niet gericht onderzocht. Wel opperen de meeste onderzoekers in een poging tot het verklaren van de gesignaleerde discrepantie een aantal mogelijke factoren die een rol spelen:

- de kracht van de primaire socialisatie en de geringe invloed van de lerarenopleiding;
- het ontbreken van vakinhoudelijke nascholing;
- de invloed van de exameneisen;
- de tijdsdruk die leraren ervaren;
- het gebrek aan lesmateriaal waarin vernieuwende didactieken op een concreet niveau zijn uitgewerkt.

Maar ook zijn er lichtpuntjes. Er zijn onderzoekers (uit met name de tweede categorie descriptief onderzoek) die laten zien dat aanzetten tot meer leerlinggerichte didactische aanpakken onder bepaalde voorwaarden enige kans van slagen hebben. Deze onderzoekers vertalen hun onderzoeksresultaten in aanbevelingen voor de praktijk van het literatuuronderwijs. Zo formuleert Ravesloot (1992) een aantal concrete aanbevelingen voor het werken met de thematische literatuurlijst. Gielen/Noë (1990) constateren dat het vrijlaten van de leeslijst leidt tot meer leesplezier bij leerlingen. Ook zij signaleren (zoals ook bleek uit het onderzoek naar de beginsituatie van de leerlingen) dat het verplichte schoolse lezen dodelijk is voor het leesplezier van de leerlingen. Janssen/Rijlaarsdam (1992) onderzochten een andere mogelijkheid tot variatie in de literatuurlijst. Zij concluderen dat theaterbezoek voor de lijst een haalbare uitbreiding van het literatuuronderwijs kan zijn.

Janssen (1995) pleit ervoor dat er door docenten en methodenontwikkelaars meer aandacht besteed wordt aan het stellen van vragen bij teksten. Haar onderzoek documenteert hoe belangrijk en moeilijk het stellen van vragen bij teksten is. Het stellen van divergente (in plaats van reproductieve) vragen leidt tot meer betrokken-

heid en een grotere activiteit van leerlingen (met complexere mentale activiteiten zoals kritisch en creatief denken) in de literatuurlessen. Zowel Ravesloot als Janssen stellen dat er in het geobserveerde literatuuronderwijs sowieso te weinig aandacht wordt besteed aan strategische en procesgerichte vaardigheden. Juist deze vaardigheden achten zij van belang voor het realiseren van leerlinggericht literatuuronderwijs, dat zich onder andere kenmerkt door een grotere betrokkenheid van de leerlingen bij de literatuur(lessen) en meer en actievere inbreng van de leerlingen in de literatuurlessen. Dit kan volgens de onderzoekers bevorderd worden door meer aandacht voor zaken als:

- het activeren van de voorkennis van de leerlingen;
- het signaleren van problemen die leerlingen hebben bij het lezen van een verhaal;
- het zelfstandig leren oplossen van deze problemen door leerlingen;
- het kunnen reflecteren op de eigen leesaanpak.

Het enige construerende onderzoek voor het literatuuronderwijs, naar de invoering van het leesdossier (Spoelstra 1994), documenteert zowel het retoriek-praktijk probleem als een aantal van de vermeende oorzaken ervan. De docenten in dit onderzoek onderschreven de doelstellingen m.b.t. het leesdossier als instrument voor het realiseren van een tekstervarende aanpak van het literatuuronderwijs. In de praktijk bleek slechts een sterk uitgeklede vorm ervan haalbaar. De docenten vonden het ontwikkelde programma te tijdrovend, besteedden vooral aandacht aan de eindtoetsen (examendruk), en hadden meer behoefte aan uitgewerkt lesmateriaal.

Het effectonderzoek naar tekstervarend literatuuronderwijs dat door Schram/Geljon verricht werd (1988, 1990) leidde tot teleurstellende resultaten; er konden geen significante effecten van de zogenaamde affectieve lesmethoden aangetoond worden. Als meest waarschijnlijke verklaring hiervoor noemen de onderzoekers de doceerstijl van de betrokken docenten (die niet via observatie vastgelegd werd). Dat het ontwikkelen van vernieuwend lesmateriaal op zich geen garantie levert dat docenten het materiaal ook gebruiken zoals het bedoeld is, is een constatering die in het kader van onderzoek naar vakinhoudelijke onderwijsvernieuwing al vaker gedaan is. (bijvoorbeeld Van der Leeuw/Bonset, 1990: 134-135)

Het onderzoek van Dirksen naar de invloed van affectieve lesmethoden levert wel een indicatie dat deze methoden effect kunnen sorteren in de lespraktijk. Een verschil met het onderzoek van Schram/Geljon is dat het lespakket dat in dit onderzoek onderzocht werd na een pilot-study op de school waar de onderzoeker zelf lesgaf, werd bijgesteld. Mogelijk is deze grotere empirische fundering van het lesmateriaal een verklaring voor het relatieve succes ervan. Een ander verschil is dat het in het onderzoek van Schram/Geljon om kleiner aantal lessen gaat; wellicht kan van enkele lessen (en zeker als het om de verandering van attituden gaat) minder effect verwacht kan worden dan van een langduriger programma.

We kunnen, het onderzoek naar de onderwijsleersituatie overziend, concluderen dat:

- er relatief veel onderzoek is dat documenteert dat de praktijk van het literatuuronderwijs traditioneel is;

- er relatief weinig onderzoek is naar vernieuwende aanpakken voor het literatuuronderwijs, maar dat juist dit onderzoek resulteert in aanbevelingen voor de onderwijspraktijk.

Het lijkt ons wenselijk dat in de toekomst vooral wordt ingezet op dit laatstgenoemde onderzoek. Met name hopen we dat er meer construerend en effectonderzoek zal worden verricht, in het bijzonder naar tekstervarend literatuuronderwijs. Op deze manier kan het beste duidelijk worden hoe dit in didactische aanpakken kan worden vertaald, en onder welke voorwaarden het kans van slagen heeft in een slechts zeer langzaam veranderende praktijk.

Tot de toetsing van leerlinggericht literatuuronderwijs leverde Lenglet een hoopgevende aanzet met haar instrumentatie-onderzoek waaruit zij concludeert dat een leerlinggerichte (mondelinge) toetsing van het literatuuronderwijs mogelijk is. De problemen die aan deze toetsvorm kleven kunnen volgens Lenglet ondervangen worden door het invoeren van een type toetsing waarbij op basis van boekbesprekingen een leesdossier aangelegd wordt dat door de docent wordt beoordeeld.

Het enige evaluatie-onderzoek naar literatuuronderwijs demonstreert dat leraren te pessimistisch zijn over de attitudes van hun leerlingen ten aanzien van literatuur en literatuuronderwijs. Deze resultaten sporen met de belangrijkste uitkomsten van het onderzoek naar de beginsituatie van de leerlingen: leerlingen hebben positieve attitudes ten aanzien van het vrije tijdslezen en literatuur.

Tot zover onze samenvatting van en aanbevelingen voor onderzoek. Nu de vraag: wat betekent het beschreven onderzoek voor de onderwijspraktijk?

In onze inleiding haalden we al het beeld aan dat Geljon (1994) schetst van het literatuuronderwijs in de bovenbouw in Nederland. We geven het hier nog eens weer:

"Voor een groot aantal leraren Nederlands betekent de dagelijkse omgang met literaire teksten in de klas een belangrijk deel van hun arbeidsvreugde. Dat geldt helaas niet voor allen, want de lespraktijk is niet altijd eenvoudig. Scholieren lezen niet veel meer en uit diverse onderzoeken blijkt dat met name docenten in hogere klassen het gebrek aan motivatie en belangstelling van leerlingen voor literatuur als een belangrijk probleem ervaren. Wanneer je bovendien bedenkt dat een groot deel van de leraren wel 40 tot 50 procent van hun lessen in de bovenbouw aan dit onderdeel besteedt, zal het duidelijk zijn dat de vraag naar goede leermiddelen en werkvormen toeneemt." (Geljon, 1994: 9)

Het door ons beschreven onderzoek geeft aanleiding tot nuancering en aanvulling van dit beeld. Leerlingen in het voortgezet onderwijs lezen nog altijd redelijk veel en graag, in ieder geval tot in de eerste helft van de jaren negentig. Het motivatieprobleem van leerlingen dat leraren in de bovenbouw ervaren, komt deels voort uit hun neiging om hun idealen te hoog te stellen, deels is het voor een belangrijk deel een artefact van hun eigen literatuuronderwijs. Leerlingen raken gedemotiveerd door hun geringe mogelijkheden tot eigen inbreng, in de keuze van teksten, in de benadering van teksten, in motieven om te lezen, en in de interactie in de literatuur-

lessen. Veel hiervan volgt uit de eenzijdige nadruk die leraren leggen op cultuuroverdracht, onder veronachtzaming van de overige potentiële functies van literatuuronderwijs die Geljon benoemt als: esthetische vorming, individuele ontplooiing, wereldoriëntatie en leesplezier. (idem: 13)

Leraren die lijden onder het gebrek aan motivatie van hun leerlingen voor literatuur, valt dus aan te bevelen om in hun literatuuronderwijs evenwichtiger aandacht te schenken aan de zojuist genoemde functies. Maar vooral ook om inbreng van hun leerlingen niet alleen toe te staan, maar actief te ontlókken. Meer vrijheid bieden en variatie stimuleren in tekstkeuze, prikkelender vragen stellen bij het tekstaanbod, nauwer aansluiten bij waarom en hoe leerlingen lezen, meer actieve aandacht (bijvoorbeeld via het leesdossier) voor de persoonlijke belevingen en ervaringen die leerlingen opdoen bij het lezen van een bepaalde tekst, het zijn zaken waarvan op grond van onderzoek te verwachten valt dat ze de belangstelling en de motivatie van leerlingen voor het literatuuronderwijs zullen verhogen. Of en zo ja, onder welke voorwaarden die verwachting uitkomt, zal vervolgonderzoek in en naar de lespraktijk moeten uitwijzen.

Leraren die in bovenbeschreven richting willen werken, kunnen baat hebben bij de praktijkadviezen uit het al genoemde boekje van Geljon. Een steun in de rug kunnen zij vinden in de recente Nederlandse kerndoelen en examenprogramma's en de Vlaamse eindtermen. Ook deze laten een duidelijke verschuiving zien naar meer tekstervarend literatuuronderwijs.

HOOFDSTUK 3

ONDERZOEK NAAR LEESONDERWIJS

3.1 INLEIDING

Lezen is misschien wel de belangrijkste van de bij Nederlands te leren taalvaardigheden. Goed kunnen lezen is een noodzakelijke voorwaarde voor het adequaat functioneren op school (vooral bij alle andere vakken waar Nederlandstalig onderwijsleermateriaal wordt gebruikt), in een vervolgstudie, in een baan, en in het alledaagse leven als Nederlands burger.

In al deze contexten moeten (oud-)leerlingen in staat zijn om zelfstandig om te gaan met de grote hoeveelheid geschreven informatie die op hun pad komt. Daartoe moeten ze geleerd hebben welke schriftelijke informatiebronnen er allemaal bestaan en hoe en wanneer ze die kunnen gebruiken, en ze moeten geleerd hebben uit geschreven teksten zelfstandig informatie op te nemen, te verwerken en op waarde te schatten voor hun leesdoel en (eventuele) doelen in het verlengde daarvan.

In het bovenstaande is lezen benaderd vanuit de functioneel-communicatieve invalshoek. Maar lezen dient daarnaast een nog verder strekkend belang, dat gelegen is in de sfeer van zowel individuele ontplooiing als cultureel-maatschappelijke vorming. Lezen is een venster op de wereld: wie dat venster opent, verruimt zijn geestelijke horizon en verdiept zijn omgang met de wereld om zich heen. Er is wat dat betreft ook geen principieel verschil tussen het lezen van literaire/fictionele teksten en het lezen van zakelijke teksten.

Als lezen zo'n belangrijke vaardigheid is, mogen we ook redelijk wat onderzoek ernaar verwachten. Die verwachting komt uit: het nu volgende hoofdstuk beschrijft 73 onderzoeken, waarvan er 49 zijn uitgevoerd in de afgelopen tien jaar. Wat deze onderzoeken hebben opgeleverd bespreken we hierna. Na een beschrijving van de onderzoeken op de in hoofdstuk 1 aangeduide wijze (gegroepeerd naar doelstellingen, beginsituatie, onderwijsleersituatie, toetsing en evaluatie), trekken we in een nabeschouwing conclusies en zetten we voor de toekomst enkele lijnen uit, zowel ten aanzien van onderzoek als ten aanzien van de lespraktijk.

3.2 ONDERZOEK NAAR DOELSTELLINGEN

Het eerste en meest omvangrijke doelstellingenonderzoek op het gebied van het moedertaalonderwijs in Nederland vond plaats in de jaren 1973-1977 aan het toenmalige Research Instituut voor Toegepaste Psychologie (RITP) onder de naam "Empirisch doelstellingenonderzoek voor het moedertaalonderwijs". Dit project had ten doel de wenselijk geachte, zogenaamde communale doelen van het moedertaalonderwijs te inventariseren, dat wil zeggen, de doelstellingen die door de leerlingen aan het eind van de leerplicht bereikt moeten zijn op het gebied van de moedertaal. Daarnaast wilde men een overzicht krijgen van wat eindleerplichtigen nu in feite geleerd hebben op het gebied van de moedertaal. Omdat deze beide projectdoelen in de gestelde termijn van enkele jaren niet haalbaar bleken, besloot men het project op te zetten in de vorm van een reeks exploratieve deelonderzoeken, die ieder een beperkt probleem bij de kop vatten. Hiermee kwam het ontwikkelen en beproeven van onderzoeksprocedures en -instrumenten voorop te staan. Een samenvattend eindverslag van het project verscheen in 1978 (Bos 1978). Binnen dit project werden zowel deelstudies verricht waarin algemene doelstellingen voor het moedertaalonderwijs geïnventariseerd werden (o.a. op het gebied van leesvaardigheid), als deelstudies die specifiek betrekking hadden op de doelstellingen voor het leesonderwijs.

Door medewerkers van het SCO (Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek) werd nog een ander project naar de verschillende doelstellinggebieden van het moedertaalonderwijs (waaronder lezen) uitgevoerd. Dit project, dat onder de naam "Functionele taalvaardigheid" in 1980 van start ging en in 1987 afgesloten werd, kan beschouwd worden als een rechtstreeks vervolg op het "Empirisch doelstellingenonderzoek" van Bos c.s. Het project was echter beperkter van opzet. Alleen "functionele taalvaardigheid", taalvaardigheid die van groot praktisch nut is in het dagelijks leven, kwam aan bod. Daarnaast beperkte het onderzoek zich tot een bepaald schooltype: mavo/lbo. Evenals het project van Bos richtte dit project zich niet alleen op de inventarisatie van doelen, maar ook op instrumentontwikkeling en de evaluatie van leerresultaten. Het uiteindelijke doel van dit project was om na te gaan of het moedertaalonderwijs op het lbo en mavo doelstellingen bereikt die naar de mening van oud-leerlingen belangrijk zijn in hun dagelijks leven.

We beschrijven hieronder eerst het onderzoek naar algemene doelstellingen (m.b.t. lezen) van het "Empirisch doelstellingenproject", vervolgens komen de deelstudies ervan aan de orde die zich specifiek richten op doelstellingen voor lezen. Daarna komt het onderzoek (naar leessituaties) uit het project "Functionele taalvaardigheid" aan bod.

Ten behoeve van het inventariseren van de algemene doelstellingen voor het moedertaalonderwijs werden, als een eerste oriëntatie op mogelijke doelstellingen, interviews gehouden met 18 deskundigen: taalkundigen, taaldidactici, leraren en onderwijzers (Bos 1978). Hen werd gevraagd wat naar hun mening de belangrijkste doelen zijn voor het moedertaalonderwijs aan 15- à 16-jarige leerlingen.

De meeste respondenten bleken het erover eens dat leerlingen vooral een bepaalde communicatieve vaardigheid moeten verwerven. Het "communicatieve" lezen scoorde als doelstellingengebied qua belang hoog; het stond na de mondelinge taalvaardigheid op een tweede plaats.

Naast de interviews met deskundigen werd er ook een enquête gehouden onder 800 lezers van het projectbulletin, waarin gevraagd werd naar belangrijke en minder belangrijke doelstellingen voor het moedertaalonderwijs (Bos 1978). De respondenten (respons 25%) konden een gemiddelde rangorde bepalen van doelstellingengebieden op een vierpuntsschaal: van "zeer belangrijk" (1) tot "onbelangrijk" (4). Ook in deze rangorde scoorde communicatief lezen met een tweede plaats (na spreken en luisteren) hoog.

Eén van de uitgangspunten van het "Empirisch doelstellingenproject" was dat in principe iedereen zijn mening moest kunnen geven over wat communaal wenselijk is in het moedertaalonderwijs. Daarom werden ook leken genquêteerd (Bos 1978). 800 echtparen (overwegend met een lagere schoolopleiding of lbo-opleiding) (respons 44%) werden ondervraagd over het belang van uiteenlopende concrete taalsituaties in hun dagelijkse leven. De vragenlijst bevatte 79 taalsituaties die op het gebied van de verschillende taalvaardigheden in het dagelijkse leven een rol kunnen spelen. Bij iedere situatie werd gevraagd naar de frequentie ervan ('Hoe vaak komt dit in uw situatie voor'?), het belang ('Hoe noodzakelijk vindt u het voor uzelf dat u dit kunt'?), en de beheersing of capaciteit ('Hoe goed kunt u dit zelf volgens uw eigen oordeel'?) De respondenten vonden de volgende situaties belangrijk (in volgorde van belang):

- gebruiksaanwijzingen lezen van bijvoorbeeld huishoudelijke apparaten;
- telefoongids raadplegen;
- toelichtingen en mededelingen van rijksoverheid, provincie en gemeente lezen;
- garantiebewijzen en garantiebepalingen lezen;
- het algemene nieuws in de krant lezen;
- contracten, verzekeringspolissen, collectieve arbeidsovereenkomsten, notariële stukken en dergelijke lezen;
- officiële brieven van allerlei instanties lezen;
- de ondertiteling op televisie of bij bioscoopfilms lezen;
- woordenboek raadplegen;
- theorieboekje voor het rij-examen lezen.

Leessituaties komen volgens de respondenten in het dagelijks leven vaker voor dan schrijfsituaties en er worden minder problemen bij ervaren. Wat beheersing betreft liggen de gemiddelde scores (voor alle taalsituaties) tussen 1 (goed) en 2 (matig). Leessituaties die noodzakelijk gevonden worden èn problemen opleveren in de praktijk zijn: het lezen van officiële brieven van allerlei instanties, het theorieboekje voor het rij-examen lezen, en het politieke nieuws in de krant lezen.

Polak (1977) verrichtte in het kader van het "Empirisch doelstellingenonderzoek" het eerste onderzoek naar de doelstellingen van specifiek het leesonderwijs. Hij hield een enquête onder 200 (respons 80%) vrij hoog opgeleide betrokkenen bij het onderwijs. De vragen hadden onder meer betrekking op het relatieve belang van

lezen in vergelijking met de andere taalvaardigheden, het belang van verschillende manieren van lezen, verschillend leesmateriaal en een aantal deelvaardigheden van het lezen.
De resultaten lieten onder meer zien dat:
- lezen overwegend als het belangrijkste onderdeel van het moedertaalonderwijs werd beschouwd;
- zoekend en studerend lezen belangrijker werden gevonden dan snellezen of voorlezen;
- het lezen van de volgende teksten van belang werd gevonden: gebruiksaanwijzingen en handleidingen, officiële brieven, voorpagina-artikelen van dagbladen, ambtelijke formulieren, naslagwerken en vakbladen;
- als belangrijke deelvaardigheden van het lezen genoemd werden: de weg weten te vinden in bibliotheken, de hoofdzaken uit een eenvoudige tekst kunnen weergeven, kunnen beoordelen of conclusies gerechtvaardigd worden getrokken, en de informatiewaarde van verschillende bronnen kunnen schatten.

In een tweede deelonderzoek van het "Empirisch doelstellingenonderzoek" (Wesdorp 1975, Bos 1978) werd de inhoud van examens tekstbegrip onderzocht om zicht te krijgen op de in het onderwijs nagestreefde doelen. De examenopgaven in een aantal centraal schriftelijke examens tekstbegrip voor lbo/mavo (en een aantal toetsen op het niveau eind basisonderwijs) uit de jaren 1973 en 1974 werden geanalyseerd op de eisen die daarin aan tekstbegrip gesteld werden.

In de examenopgaven bleek de nadruk vooral gelegd te worden op doelstellingen met betrekking tot het vinden van feiten in teksten. Veel aandacht werd ook besteed aan het samenvoegen van ideeën uit teksten en aan het trekken van conclusies over de inhoud van de tekst. Van de voorwaarden tot tekstbegrip vonden de onderzoekers alleen woordkennis en betekenisafleiding terug. Vaardigheden die betrekking hebben op leesplan, -strategie, het evalueren van de tekststructuur en de beoordeling van de tekst bleken in de examens in het geheel niet getoetst te worden.

In sommige opzichten vergelijkbare uitkomsten werden gevonden door Kreeft/Plant-Kooy (1977a en b). Zij onderwierpen de mavo- en havo-examens tekstbegrip uit de jaren 1973-1976 aan een onderzoek in het kader van het CITO-project "Open Vragen".

Zij maakten voor de analyse van de getoetste doelstellingen in de examens gebruik van een classificatieschema met de dimensies 'vakinhoud' en 'gedrag'. De dimensie 'vakinhoud' omvatte de volgende categorieën:
1) betekenis van onderdelen van een tekst niet groter dan een zin;
2) betekenisrelaties tussen zinnen of grotere onderdelen en betekenis van onderdelen van een tekst groter dan een zin;
3) de communicatieve strekking van een tekst of onderdelen hiervan.

De dimensie 'gedrag' omvatte de categorieën:
1) reproductie van kennis;
2) identificatie van informatie;

3) aanwenden van kennis en/of informatie;
4) vrije verwerking van kennis en informatie.

De examenopgaven werden over deze categorieën verdeeld door een werkgroep die bestond uit docenten Nederlands en medewerkers van het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (CITO). De beoordelaarsovereenstemming bleek bij een onafhankelijke indeling door de leden van de werkgroep laag (.50). De uiteindelijke indeling kwam tot stand na uitgebreide discussie in de werkgroep, hetgeen volgens de onderzoekers wellicht de betrouwbaarheid van de beoordeling ten goede is gekomen.

De resultaten van de analyse lieten zien dat de onderzochte examens tekstbegrip zich beperkten tot het toetsen van tekstbegrip in engere zin; vragen in de categorieën 'vrije verwerking' en 'communicatieve strekking van een tekst' kwamen niet voor. Vrijwel alle vragen in de mavo-examens vielen in de categorie 'identificatie'; bij de havo-examens valt gemiddeld 45% van de vragen in deze categorie, de overige vragen waren onder te brengen in de categorie 'aanwenden'. Kreeft/Plant-Kooy concludeerden dat de doelstelling van het mavo-examen nog verder beperkt was dan tot tekstbegrip in engere zin, aangezien het grootste deel van de opgaven bestond uit vragen naar de betekenis van woorden, woordgroepen en zinnen en naar de relaties tussen zinnen. (Vgl. Wesdorp 1975: ook uit zijn analyse bleek dat veel aandacht besteed wordt aan woordbetekenis en betekenisafleiding in de examenopgaven voor mavo-3 en lbo).

In de eerste fase van het project "Functionele taalvaardigheid" hielden Blok/De Glopper (1983) een grootscheepse enquête onder 500 jongeren met een mavo- of lbo-diploma. In de vragenlijst waren 69 taalsituaties opgenomen die in het dagelijkse leven een rol kunnen spelen: van "een sollicitatiebrief schrijven" tot "een telefoongesprek voeren over koetjes en kalfjes". Bij iedere situatie werd gevraagd naar de frequentie ("Hoe vaak heb je dit gemiddeld gedaan?"), de beheersing ("Hoe goed denk je dat je dit nu kunt?") en het belang ("Hoe belangrijk vind je het om dit nu te kunnen?").

Op basis van de enquêtegegevens stelden de onderzoekers een lijst op van 15 situaties die belangrijk gevonden werden èn tegelijkertijd veel problemen opleverden. In deze lijst waren vier leessituaties opgenomen:
- een lange/dikke handleiding lezen van een formulier dat je moet invullen;
- zakelijke brieven lezen;
- officiële brieven en stukken lezen van allerlei instanties;
- meerkeuzevragen lezen en beantwoorden in een schriftelijk examen.

Daarnaast werd een lijst opgesteld van 15 situaties die gemiddeld het meest voorkomen, geordend van zeer naar minder frequent. Op deze lijst vinden we vijf leessituaties, namelijk het lezen van het algemene nieuws in de krant, het lezen van strips of beeldromans, of de ondertiteling van films, het lezen van allerlei tijdschriften, het opzoeken van informatie in gidsen of naslagwerken en het lezen van voorlichtings- of reclamemateriaal.

In de tweede fase van dit project werden taalproeven ontwikkeld en afgenomen

ter meting van ondermeer de volgende functionele leesvaardigheden: het lezen van de krant, het naslaan van informatie over de arbeidsvoorwaarden bij een uitzendbureau en het invullen van een Europees schadeformulier. In de derde en laatste fase van het project werden gegevens over het feitelijke prestatieniveau vergeleken met verwachtingen en normen van een panel van direct betrokkenen bij de doelstellingendiscussie (docenten, vakdidactici, ouders, en vertegenwoordigers van vervolgopleidingen). In paragraaf 3.6 beschrijven we dit evaluatie-onderzoek (Blok 1987).

De Glopper/Van Schooten voerden in 1990 een behoeftenonderzoek uit met het oog op de herziening van de eindexamenprogramma's voor het havo en vwo. Daarin werden ook de behoeften van de respondenten met betrekking tot het leesonderwijs onderzocht. Het begrip 'behoefte' werd uitgewerkt als de gebruiksfrequentie van bepaalde leestaken en leesvaardigheden en de ervaren tekorten daarin. Voor een beschrijving van de achtergrond, opzet, vraagstelling, methode van onderzoek en algemene resultaten verwijzen we naar paragraaf 2.2. We beperken ons hier tot de onderzochte leestaken en -vaardigheden. Deze werden in de enquête als volgt bevraagd. Aan de in het onderzoek onderscheiden leestaken werden zes taal- of tekstfuncties toegekend: 1) expressief (gevoelens tot uitdrukking brengend), 2) rapporterend (informatie gevend), 3) beschouwend (informatie bewerkend) , 4) directief (handelingen beïnvloedend), 5) argumentatief (meningen en houdingen beïnvloedend) en 6) poëtisch (de tekst is doel op zich). Daarnaast werd in de vragenlijst een onderscheid gemaakt in de volgende vier tekstgenres: formulieren, aantekeningen (eigen of van een ander), brieven en stukken (zoals: samenvattingen, essays, artikelen, hoofdstukken van boeken, rapporten e.d.). Naast deze onderverdeling van leestaken in tekstfuncties en -genres, werden er aan leesvaardigheid (tekstbegrip) de volgende deelvaardigheden onderscheiden;

- het begrijpen van de letterlijke betekenis;
- het begrijpen van de impliciete betekenis (hoofdgedachte, doel en publiek);
- het beoordelen van de inhoud van een tekst;
- het met een speciaal doel lezen van een tekst.

Voor de deelvaardigheden van het lezen werd alleen gevraagd naar de ervaren tekorten.

Met welke frequentie maakten de respondenten (oud-leerlingen, havo- en vwo-docenten, ontwikkelde Nederlanders) nu gebruik van de bevraagde leestaken en -vaardigheden in hun studie, in werksituaties of in hun privéleven? En welk belang kenden ze aan de beheersing hiervan toe?

Uit een vergelijking van de frequentie van leestaken met andere taaltaken (schrijven, spreken en luisteren) bleek dat lezen gemiddeld een tweede plaats innam op de gebruiksscore (na luisteren). De tekortscore correspondeerde hier niet mee: de tekorten bleken het kleinst bij lezen en luisteren. De verschillen in ervaren tekorten van lezen en luisteren met schrijven en spreken waren flink: ze bedroegen meer dan een halve standaarddeviatie.

In de gebruik-top-vijf voor lezen zijn alleen de tekstgenres aantekeningen en korte stukken (beiden met een rapporterende of directieve functie) vertegenwoor-

digd. In de tekort-top-vijf zijn vooral stukken (met rapporterende en beschouwende functies) en formulieren, en in mindere mate aantekeningen (argumenterend, rapporterend) en brieven (beschouwend en directief) opgenomen.

Een aantal taken scoorde hoog qua gebruik of tekort voor één activiteitsgebied. In werksituaties werd een frequent gebruik gemeld van formulieren, directieve aantekeningen van een ander, en de rapporterende en directieve brief. Een frequent gebruik van korte beschouwende stukken werd gemeld in studiesituaties. In het burgerschap maakte men frequent gebruik van argumentatieve stukken. Tekorten werden in deze context ervaren in de beheersing van de rapporterende en directieve brief en in de beheersing van poëzie.

In de tekortenrangorde van de verschillende typen taalvaardigheden neemt lezen bij oud-leerlingen een derde plaats in (na spreken en schrijven). De verschillen zijn in absolute zin van beperkte omvang, maar tussen de uitersten relatief groot (argumenteren, luisteren en samenvatten nemen respectievelijk een vierde, vijfde en zesde plaats in). Bij de overige responsgroepen neemt lezen een vijfde plaats in (na schrijven, spreken, luisteren en argumenteren). De verschillen zijn hier ook veel groter.

Bij de oud-leerlingen stonden de volgende deel-taalvaardigheden van het lezen bovenaan in de tekort-top-vijf: het letterlijk begrijpen van de tekst en het lezen met een speciaal doel (het opzoeken van gegevens, feiten of getallen in een tekst). Bij de overige groepen (docenten en burgers) nam het beoordelen van de inhoud van een gelezen tekst de koppositie in.

In twee panelstudies (één kleinschalige en één grootschalige) werden de uitkomsten van het behoeftenonderzoek gewogen met het oog op de consequenties ervan voor de examens. Aan de respondenten van beide panels werd gevraagd hun mening te geven over de opname van het onderdeel lezen in het examen. De respondenten van het grootschalige panelonderzoek (die de uitkomsten van het behoeftenonderzoek niet kenden) werd ook gevraagd de toets- en onderwijsbaarheid van het onderdeel lezen te beoordelen.

De resultaten van de panelstudies laten zich als volgt samenvatten. De panelleden van het kleinschalige onderzoek waren zonder meer voor opname van lezen in de eindexamenprogramma's. Qua belang van opname kwam lezen, na schrijven, op de tweede plaats. Kennelijk lieten zij de relatief geringe tekorten niet zwaar wegen. Ook de leden van de grootschalige studie hadden geen twijfel over de opname van lezen in het examen. Wel was er wat onenigheid over de plaats. 60% van de leden vond dat het thuishoort in het centraal examen en 70% vond dat het thuishoort in het schoolonderzoek. 40% vond dat het in beide examenonderdelen thuishoort. Lezen werd beschouwd als een belangrijk vakonderdeel: het diende voor havo en vwo 18% van het cijfer en 16% van de onderwijstijd uit te maken. De toets- en onderwijsbaarheid werd door een meerderheid van de docenten en vakspecialisten als goed beoordeeld.

De onderzoekers beoordelen de huidige examenprogramma's (gemeten aan de resultaten van hun panelonderzoek) voor lezen als relevant. Zowel bij het havo als het vwo vindt toetsing plaats in het centraal examen. Dit correspondeert met het

belang dat alle panelleden aan lezen toekennen.

De vraag of lezen in het centraal examen èn het schoolonderzoek getoetst moet worden, (zoals in het vwo nu het geval is) kan op grond van de resultaten volgens de onderzoekers niet beantwoord worden; 40% van de respondenten vindt dat het in beide examenonderdelen thuishoort.

Op grond van de resultaten van het behoeftenonderzoek doen de onderzoekers de volgende aanbevelingen aan de CVEN (Commissie Vernieuwing Eindexamens Nederlands):

- er dient bij voorkeur vastgelegd te worden dat de rapporterende, beschouwende en argumentatieve tekstfunctie aan de orde komen in het examen;
- wat betreft de tekstgenres zouden stukken aan de orde moeten komen;
- tekstbegrip zou in het centraal examen door middel van een samenvattingsopdracht aan de orde kunnen komen; een combinatie met schrijven ligt hier voor de hand;
- bij de beoordeling van tekstbegrip dienen verschillende vaardigheden aan bod te komen;
- het opzoeken van informatie lijkt geen deel van de toetsing te moeten uitmaken.

Een kleinschaliger behoeftenonderzoek onder 150 oud-leerlingen van het havo en vwo van één school (Scholengemeenschap Noord te Amsterdam), werd verricht door Couzijn e.a. (1992). Zij enquêteerden hun respondenten over de problemen die zij in de eerste twee jaar van hun vervolgopleiding zeiden te ervaren op onder meer het terrein van de leesvaardigheid. In de vragenlijst werd leesvaardigheid uitgesplitst in een aantal subvaardigheden zoals:

- een studieboek lezen;
- een schriftelijke opdracht lezen;
- een belangrijke passage markeren;
- jezelf vragen stellen bij het lezen.

De notie 'ervaren probleem' werd gedefinieerd als een taak of vaardigheid die relatief moeilijk gevonden wordt, nuttig geacht wordt voor de opleiding en in verhouding weinig aandacht gekregen heeft in het voortgezet onderwijs.

De resultaten van het onderzoek laten voor de leesvaardigheid weinig opzienbarends zien: leesvaardigheid wordt gezien als de vaardigheid met de minst hoge prioriteit, aangezien deze vaardigheid als relatief makkelijk ervaren wordt en veel aandacht in het onderwijs krijgt. (Dit resultaat correspondeert met de uitkomsten van het onderzoek van De Glopper/ Van Schooten: ook daarin scoorde lezen in de tekortenrangorde niet hoog.) In het onderzoek van Couzijn e.a. worden de productieve vaardigheden schrijven en spreken als nuttiger beschouwd dan de receptieve vaardigheden lezen en luisteren. De spreekvaardigheid wordt als voornaamste pijnpunt beschouwd: het wordt als moeilijk en nuttig ervaren en er wordt in het onderwijs relatief weinig aandacht aan besteed. We komen op dit onderzoek terug in hoofdstuk 5.

In Vlaanderen waren klachten over de gebrekkige taalvaardigheid van studenten èn het ontbreken van empirisch onderzoek naar het daadwerkelijke taalvaardigheids-

peil, voor Daems e.a. (1990) aanleiding tot de start van een grootschalig evaluatieonderzoek onder de naam "De kwaliteit van het moedertaalonderwijs". Ten behoeve van de constructie van taalproeven voor het peilingsonderzoek naar lees- en schrijfvaardigheid en om na te kunnen gaan of en hoe de lees- en schrijfprestaties van leerlingen zich verhouden tot wenselijk geachte doelstellingen van het lees- en schrijfonderwijs, werd in de eerste fase van het project een behoeftenonderzoek verricht. De vraagstellingen van dit onderzoek luidden:

- Welke verwachtingen of eisen in verband met de schrijf- en leesvaardigheid van afgestudeerden van het secundair onderwijs (van alle richtingen) leven er in de provincie Antwerpen?
- Welke taalbehoeften hebben jonge afgestudeerden van het secundair onderwijs?

De onderzoekers lieten zich bij de opzet en uitvoering van hun onderzoek inspireren door het Nederlandse peilingsonderzoek zoals dat in het project "Functionele taalvaardigheid" (Blok/De Glopper 1983) verricht werd. In navolging van Blok/De Glopper onderzochten zij via enquêtes twee aspecten van het begrip wenselijkheid (van te beheersen vaardigheden):

- behoefte als gebruik: welke taken moeten jonge afgestudeerden van het secundair onderwijs, met welke frequentie, uitvoeren in het dagelijks leven?
- behoefte als tekort: welke taken vinden zij (heel) belangrijk maar beheersen zij onvoldoende?

Net als in het Nederlandse onderzoek werd 'taalvaardigheid' gedefinieerd als "taalvaardigheden die als geheel in de praktijk van alledag kunnen voorkomen". Hierbij maakten de onderzoekers een onderscheid in drie soorten alledaagse taalvaardigheden:

1) functionele taalvaardigheid: de kennis, vaardigheden en attitudes die wenselijk zijn voor het privéleven, zonder dat ze direct relevant zijn voor het beroep of de verdere studie (bijvoorbeeld mondigheid of weerbaarheid);
2) professionele taalvaardigheid: kennis, vaardigheden en attitudes die rechtstreeks nodig zijn voor de uitoefening van een beroep;
3) studietaalvaardigheid: kennis, vaardigheden en attitudes die rechtstreeks nodig zijn voor de verdere studie.

Op basis van een uitgebreide doelstellingenlijst werd er voor ieder soort taalvaardigheid één vragenlijst opgesteld, die door meerdere responsgroepen beantwoord werd:

- de responsgroep functionele taalvaardigheid bestond uit 200 afgestudeerde jongeren tussen de 20 en 25 jaar oud (respons 54%), en 200 niet-jongeren: vakspecialisten en ouders (respons 50%);
- de responsgroep professionele taalvaardigheid bestond uit 182 jonge werknemers zonder diploma hoger onderwijs en met een administratieve baan (respons 59%), 148 werkgevers (respons 36%) en 70 personeelschefs (respons 33%);
- de responsgroep studietaalvaardigheden bestond uit 330 tweede-jaars studenten uit het hoger onderwijs (respons 77%) en 126 moedertaal- en andere vakdocenten (respons 75%).

De onderzoekers presenteren de resultaten van hun onderzoek in de vorm van toptien-lijsten van de frequentie waarmee leestaken uitgevoerd worden (behoefte als gebruik) en toptien-lijsten van ervaren tekorten in de leesvaardigheid (behoefte als tekort). We vatten de belangrijkste resultaten samen per type taalvaardigheid en per respondentgroep.

❑ *Functionele taalvaardigheid:* in de top-tien van meest frequente taken die jongeren (dagelijks of wekelijks) uitvoeren, komen negen leestaken voor en slechts één schrijftaak.
Het lezen van ondertitelingen bij visuele media komt met 92% het meeste voor, gevolgd door het raadplegen van radio- en t.v.-gids (83%), het lezen van reclameteksten (81%), het lezen van kranten (77%), het lezen van populaire tijdschriften (70%) en het lezen van korte aankondigingen (62%), het raadplegen van systematische informatiebronnen (bijv. telefoongids) (52%), het lezen van informatieve tijdschriften (51%) en ten slotte het raadplegen van encyclopedie of woordenboek met 50% op de tiende plaats.
Van de taken waarvan meer dan 80% van de niet-jongeren vermoedde dat jongeren ze wel eens uitvoeren, vinden de onderzoekers er vier terug: het lezen van ondertiteling, het raadplegen van gidsen, het lezen van reclameteksten en het lezen van korte aankondigingen.
In de top-tien van de grootste ervaren tekorten worden alleen op de derde en vierde plaats leestaken genoemd, respectievelijk het lezen van ingewikkelde formulieren (47%) en het lezen van notariële stukken (46%). Beide leestaken komen niet voor in de frequentie-top-tien. Door de groep niet-jongeren worden geen leestaken als tekorten genoemd.
De onderzoekers concluderen dat het frequent uitvoeren van taken kennelijk leidt tot het ervaren van minder problemen. Jongeren voeren immers frequent leestaken uit en ze ervaren relatief weinig tekorten in de beheersing ervan.

❑ *Professionele taalvaardigheid:* de top-tien van meest frequente taken uitgevoerd door werknemers bevat acht leestaken. Naast een aantal leestaken die ook door jongeren en niet-jongeren genoemd werden, scoren de volgende taken hoog: het lezen van korte instructies (67), het raadplegen van geautomatiseerde informatiebronnen (63%), het lezen van eenvoudige formulieren (57%) en het lezen van korte aankondigingen (55%). Er zijn weinig verschillen in frequentie van taken tussen werknemers en werkgevers.
Een vergelijking van ervaren tekorten door werknemers met de frequentie levert geen enkele taak op die in beide lijsten voorkomt. Op de tekorten-lijst staan relatief weinig leestaken; op de derde plaats staat het lezen van ingewikkelde formulieren (27%), en op de tiende plaats het lezen van dwingende verzoeken van officiële instanties (15%). Deze taken komen niet voor op het tekorten-lijstje van de werkgevers. Ook hier trekken de onderzoekers de conclusie dat een taak die frequent uitgevoerd wordt kennelijk daardoor goed beheerst wordt.

❑ *Studietaalvaardigheid:* de frequentielijst van studenten laat een groot aantal leestaken zien. Met een tweede plaats scoort 'het markeren van belangrijke passages in een studietekst' (82%) hoog. Daarop volgen respectievelijk: het lezen van korte aankondigingen (80%), het raadplegen van manuele informatiebronnen (76%), het grondig lezen van een studietekst (75%), en 'een studietekst lezen om de belangrijkste punten eruit te halen' (71%). Wat lager scoren het beoordelen van de inhoud van een studietekst (59%), het lezen van beschrijvingen (59%) en het stellen van vragen over de stof tijdens het lezen van een studietekst (58%). De tekorten-toptien van studenten bevat vijf leestaken, waarvan alleen 'het stellen van vragen over de stof' overlapt met de frequentielijst. Deze taak staat op de vierde plaats en wordt door 27% van de respondenten genoemd.
De docenten noemen in de frequentie-toptien de eerste zes dezelfde taken in dezelfde volgorde als de studenten. In de tekort-lijst van docenten (belangrijk gevonden door docenten maar door 40% van de studenten beheerst) keren drie leestaken terug die ook door studenten genoemd werden: 'voorbeelden bedenken bij de stof tijdens het lezen van een studietekst' (op de derde plaats bij studenten, op de eerste bij docenten), 'vragen stellen over de stof tijdens het lezen van een studietekst' (vierde plaats bij studenten, vijfde bij docenten) en 'een tekst grafisch schematiseren' (bij beide groepen op de zesde plaats). De docenten noemen daarnaast nog drie leesstrategieën als problematisch voor studenten: het schrijven van verslagen, het schriftelijk omschrijven van een begrip en het lezen van korte instructies.
De onderzoekers concluderen dat jong afgestudeerden frequent leestaken uitvoeren en hierbij relatief weinig tekorten ervaren. Ze schrijven veel minder frequent maar ervaren daarbij veel grotere tekorten.

Uit het onderzoek naar de doelstellingen van het leesonderwijs komt naar voren dat lezen een belangrijk doelstellingengebied wordt gevonden. Respondenten zetten het (in vergelijking met schrijven, spreken, luisteren lezen) op een tweede of zelfs een eerste plaats. Dit hangt vooral samen met de frequentie waarmee leestaken in het naschoolse leven voorkomen. Wanneer de respondenten specifiek gevraagd wordt naar ervaren tekorten, blijkt dat deze slechts in geringe mate op het gebied van lezen liggen. De productieve vaardigheden schrijven en spreken leveren meer als problematisch ervaren taken en situaties op.
Het bovenstaande neemt niet weg dat bepaalde naschoolse leestaken en -vaardigheden wel degelijk problemen opleveren. Officiële brieven, (ambtelijke) formulieren, handleidingen, politieke dagbladartikelen en studieteksten worden in meerdere, ook recente onderzoeken genoemd als lastige teksttypen. En ook leesvaardigheden als zoekend lezen, vragen of voorbeelden bedenken bij studiestof, en teksten beoordelen op inhoud, conclusies of bronnengebruik worden blijkens het onderzoek belangrijk en moeilijk geacht.

3.3 ONDERZOEK NAAR DE BEGINSITUATIE VAN DE LEERLING

Het onderzoek naar de beginsituatie van leerlingen met betrekking tot lezen valt in tweeën uiteen. De eerste groep onderzoeken richt zich op het gedrag en de attituden van de leerlingen ten aanzien van het lezen van zakelijke teksten in de vrije tijd. De tweede groep onderzoeken is gericht op de beginsituatie van leerlingen wat betreft hun leesvaardigheid. Daarbij gaat het vooral om de vraag waarin goede lezers zich onderscheiden van zwakke lezers. We beschrijven achtereenvolgens beide groepen onderzoek.

In het onderzoek naar de beginsituatie van leerlingen ten aanzien van het lezen van zakelijke (niet-literaire) teksten in de vrije tijd, blijkt het lezen van de krant een belangrijk onderwerp te zijn. Het enige beginsituatie-onderzoek dat zich specifiek richt op het lezen van informatieve teksten, beperkt zich tot het lezen van de krant. Reerink (1977) onderzocht attitudes ten aanzien van het krantlezen in het kader van het in de vorige paragraaf besproken project "Empirisch doelstellingen-onderzoek". Hij onderzocht met name het verband tussen opleidingsniveau en leeftijd aan de ene kant, en krantleesgedrag en attitude tegenover de krant aan de andere kant. Daarnaast verzamelde hij uitspraken van leraren over minimaal wenselijke doelstellingen op het gebied van het krantlezen.

Gegevens werden bijeengebracht middels een enquête onder 90 docenten Nederlands, 183 derdeklassers van lbo-, mavo-, havo- en vwo scholen, en 238 jong-volwassenen van ongeveer 24 jaar. De responspercentages bedroegen respectievelijk 35, 185 en 73. In de enquête waren vragen opgenomen over het leesgedrag en over attitudes. Van het leesgedrag werden de frequentie, de bestede tijd, de manier van lezen en de keuze van onderwerpen bevraagd. De attitude-vraag bestond uit een reeks uitspraken (bijvoorbeeld "de krant lees ik alleen wanneer ik me verveel" of "krantlezen vind ik fijn") waarmee de leerlingen al dan niet konden instemmen.
Reerinks conclusies kunnen we als volgt samenvatten:

- het verband tussen opleidingsniveau en leesgedrag/attitude is niet overtuigend aangetoond. Hoewel lbo-leerlingen op alle onderdelen van de vragenlijst lager scoren dan havo/vwo leerlingen, zijn er nauwelijks verschillen tussen mavo-leerlingen en havo/vwo-leerlingen;
- bij twee groepen zijn er aanwijzingen dat leeftijd en krantleesgedrag/attitude samenhangen: jong-volwassenen met een lbo-, respectievelijk havo/vwo-opleiding scoren hoger dan leerlingen uit het lbo, respectievelijk havo/vwo. Tussen mavo-leerlingen en jong-volwassenen met een mavo-opleiding zijn echter geen duidelijke verschillen gevonden;
- docenten stellen als minimum-eis aan eindleerplichtigen dat zij vrijwel iedere dag de krant lezen, daaraan 15 à 30 minuten besteden en in ieder geval het plaatselijk nieuws lezen, met veel aandacht voor binnenlands nieuws en het hoofdartikel. De grote meerderheid van de docenten (83%) vindt dat er op school méér aandacht besteed moet worden aan krantlezen;

- alleen voor de lbo-leerlingen zijn de door de docenten gestelde eisen te hoog gegrepen. Havo/vwo- en mavo-leerlingen voldoen wel min of meer aan het als norm gestelde beeld. Jong-volwassenen voldoen hier ruimschoots aan.

Reerink relativeert de resultaten van zijn onderzoek door te wijzen op de betrekkelijjk kleine steekproef. Voor de onderwijspraktijk geeft hij de suggestie het krantlezen op school niet op te dringen omdat het krantlezen met het ouder worden automatisch lijkt toe te nemen. Het onderwijs zou zich kunnen beperken tot het in contact brengen met de krant en het laten zien waarvoor de krant gebruikt kan worden.

Het lezen van de krant door leerlingen is ook een belangrijk aandachtspunt in het onderzoek naar attituden van leerlingen ten aanzien van vrije-tijdsbesteding in het algemeen. Dergelijk onderzoek werd verricht in het kader van Vlaams en Nederlands peilingsonderzoek, waarin leerlingen middels attitudevragenlijsten onder meer werden ondervraagd over hun leesgedrag en leesvoorkeuren (Leroy e.a. 1991b en Kuhlemeier/ Van den Bergh 1989). Omdat er in deze onderzoeken zowel door de onderzoekers als de respondenten een zwaar accent gelegd wordt op het lezen van (jeugd-literaire) boeken en verhalen, en de resultaten met betrekking tot leessituaties niet altijd uitgesplitst worden naar verschillende tekstsoorten, hebben we dit onderzoek uitvoerig beschreven in het hoofdstuk Literatuuronderwijs. We beperken ons hier tot de specifieke resultaten met betrekking tot het lezen van informatieve teksten.

Op de top-vijf van wat leerlingen (van het laatste leerjaar van verschillende afdelingen van het secundair onderwijs in de Vlaamse peiling) de afgelopen maand gelezen hebben blijkt het lezen van de krant hoog te scoren, ongeacht hun sekse of de afdeling waar ze zitten. Tegelijkertijd stellen de onderzoekers vast dat significant meer jongens dan meisjes graag zakelijke, informatieve tekstsoorten lezen (zoals de krant, tijdschriften en consumentengidsen). Vergelijkbare verschillen tussen jongens en meisjes werden eveneens gerapporteerd in alle andere onderzoeken naar sekseverschillen met betrekking tot leesvoorkeuren die in het hoofdstuk Literatuuronderwijs aan de orde kwamen.

Ook in de Nederlandse peiling (Kuhlemeier/Van den Bergh 1989) van leesgedrag en -attitudes van leerlingen van het derde leerjaar van verschillende typen voortgezet onderwijs scoort het lezen van de krant hoger dan alle andere bevraagde informatieve tekstsoorten. In de top-vijf van belangrijke en frequent uitgevoerde activiteiten, staat het op de eerste plaats. Na het lezen van allerlei tijdschriften en het lezen van strips of beeldromans vinden de leerlingen het lezen van de krant ook het leukste. Andere leesactiviteiten die hoog scoren op de top-vijf zijn: het opzoeken van informatie in gidsen en naslagwerken, het lezen van gebruiksaanwijzingen en het lezen van voorlichtings- of reclamemateriaal.

Het lezen van kranten en tijdschriften scoort niet alleen hoog in het onderzoek naar lezen in de vrije tijd, maar ook in een kleinschalig enquête-onderzoek naar de attitudes van leerlingen ten opzichte van de verschillende onderdelen van het vak Nederlands op school. Huizing (1989) vroeg 153 leerlingen uit het derde leerjaar

van het mavo en havo (van twee scholen) naar de mate waarin zij het lezen van de krant op school leuk vinden. De antwoorden werden gestructureerd met een vijfpuntsschaal (van "heel erg vervelend" tot en met "heel erg leuk"). Het lezen van kranten en tijdschriften in de lessen Nederlands waarderen de leerlingen het hoogst: ruim 61% vindt het "leuk", ruim 25% vindt het "heel erg leuk" en nog geen 2% vindt het (heel) vervelend. Huizing signaleert dat ook twee andere activiteiten op het terrein van de journalistiek hoog scoren: het houden van interviews (73% vindt dit leuk tot heel erg leuk), en discussies (50% vindt dit leuk tot heel erg leuk). Dit brengt hem tot de volgende aanbeveling voor de onderwijspraktijk: "(...) ik wil dan ook pleiten voor een maandelijkse, actuele knipselkrant met artikelen en lesopzetten waarin journalistieke aspecten naar voren komen". (idem: 115)

Van Wendel de Joode (1990) deed onderzoek naar de beginsituatie van leerlingen dat niet, zoals het juist beschreven onderzoek, tot doel had zicht te krijgen op de attitudes van leerlingen ten aanzien van het lezen of leesonderwijs, maar op het verschil in leesvaardigheidsniveau tussen leerlingen bij het begin van het voortgezet onderwijs. Met de vraagstelling: "Welke kenmerkende eigenschappen van zwakkere leerlingen vormen een handicap bij het leren hanteren van leesstrategieën?", probeerde de onderzoeker te komen tot een typologie van zwakkere leerlingen. Zo'n typologie acht Van Wendel de Joode van belang voor het ontwikkelen van onderwijsleermateriaal voor onderwijs in leesstrategieën. Dergelijk leesonderwijs is gebaseerd op de handelingsgerichte leerpsychologie van Van Parreren die stelt dat leerprocessen via het (strategisch) handelen van de leerlingen beïnvloed worden.

Op basis van de prestaties van 26 brugklasleerlingen van een lhno-school op de CITO-entreetoets verdeelde de onderzoekers de leerlingen in zwakke en goede lezers. De zwakke lezers maakten daarnaast een vervolgtoets. Van de leerlingen die ook op deze toets slecht presteerden koos de onderzoeker twee zwakke lezers. Zij kregen zes lessen van de onderzoeker in het hanteren van leesstrategieën bij het lezen van 20 korte zakelijke teksten. De lessen waren gericht op:

- het oriënteren op de leestaak (mobiliseren van voorkennis);
- aanwijzingen voor de uitvoering van de leestaak zoals: doorlezen als je een woord niet kent, de eerste en laatste alinea zijn van belang, inhoud in eigen woorden navertellen, fragmenten samenvatten, achterhalen van de bedoeling van de schrijver, onderscheid maken tussen feit en mening.

De lessen werden op band opgenomen, geprotocolleerd en geanalyseerd met behulp van een lijst met kenmerken van 'achterblijvers' die samengesteld werd na een literatuurstudie. Na de lessen legden 16 zwakke leerlingen (waaronder de twee leerlingen die les kregen in leesstrategieën) de CITO-eindtoets af. Op deze natoets presteerde één van de twee geselecteerde leerlingen aanzienlijk hoger dan op de voortoets (voortoets 16, eindtoets 44), de andere leerling aanzienlijk lager (voortoets 21, eindtoets 8).

Met behulp van fragmenten uit de lesprotocollen presenteert de onderzoeker de resultaten van de analyse. Beide leerlingen blijken (kort samengevat) de volgende kenmerken te vertonen van de lijst van 'achterblijvers':

- impulsiviteit: ze reageren meteen op vragen, zonder na te denken. Daarnaast laten ze zich leiden door een element uit de tekst zonder informatie te selecteren en te integreren;
- passiviteit: ze stellen weinig vragen op eigen initiatief, zeggen snel iets niet te weten en doen weinig moeite te betekenis te achterhalen van de woorden die ze niet kennen;
- slechte selectieve aandacht: ze luisteren niet goed naar vragen en blijken dingen half te horen;
- gebrekkige analyse en structurering: ze hebben moeite de gedachtengang in de tekst te volgen;
- moeite met abstraheren: ze hebben er moeite mee de essentie van de les of van de tekst vast te stellen;
- moeite met generaliseren: ze zijn niet in staat uit te leggen waar de tekst over ging;
- moeite om 'bij de les' te blijven: de leerlingen raken snel vermoeid waardoor de belangstelling voor de les snel vermindert.

De onderzoeker constateert tevens dat deze twee leerlingen een beperkte kennis van de wereld hebben en een beperkte (mondelinge en schriftelijke) taalvaardigheid. Van Wendel de Joode concludeert dat de onderzochte leerlingen passen in de typologie van de zwakke lezer die hij op basis van zijn literatuurstudie opstelde. Hij merkt daarbij wel op dat het vaak moeilijk was te bepalen tot welk kenmerk een bepaalde uitlating van de leerlingen gerekend moest worden: impulsiviteit bijvoorbeeld vertoont een nauwe relatie met selectieve aandacht.

De verschillen in prestaties van de twee leerlingen op de natoets worden verklaard uit een verschil in belangstelling van de leerlingen voor de lessen; de leerling met de hoogste scores bleek het meest geïnteresseerd te zijn in de lessen.

De onderzoeker besluit met enkele aanbevelingen voor vakdidactisch onderzoek, curriculumontwikkeling en de praktijk van het leesonderwijs:

- onderzoek ter verheldering van het begrip 'leesstrategie' is gewenst omdat het een begrip is dat moeilijk te operationaliseren blijkt in concrete lesvoorstellen;
- nader (kwalitatief handelingspsychologisch) onderzoek naar problemen van zwakke leerlingen is gewenst omdat het moeilijk bleek uitlatingen van leerlingen te herleiden tot kenmerken van zwakke leerlingen. Tevens zou onderzocht moeten worden hoe docenten moeten omgaan met kenmerkende eigenschappen van zwakke leerlingen;
- juist bij zwakke leerlingen zou er systematisch aandacht besteed moeten worden aan de uitbreiding van de 'kennis van de wereld'. Toetsontwikkelaars kunnen hier een bijdrage aan leveren door teksten in toetsen in hun oorspronkelijke opmaak op te nemen. De verandering van de opmaak van de teksten (zoals gebeurd is in de in het onderzoek gebruikte CITO-toetsen) maakt het toepassen van een aantal noodzakelijke leesstrategieën onmogelijk.

Tijdens zijn onderzoek naar leesstrategieën constateerde Van Wendel de Joode dat de leerlingen weinig woorden kenden en weinig moeite deden de betekenis ervan te achterhalen. Dit inspireerde hem tot vervolgonderzoek (Van Wendel de Joode 1992)

waarin hij onder meer naging:
- welk schriftelijk toetsmateriaal er is om vast te stellen hoe het met de woordkennis van leerlingen in de eerste fase van het voortgezet onderwijs gesteld is;
- of deze toetsen zowel geschikt zijn voor zwakke als sterke leerlingen.

Doel van dit onderzoek was wederom om te komen tot een beschrijving van verschillen tussen zwakke en sterke lezers, dit keer ten behoeve van het ontwikkelen van toetsmateriaal. We beperken ons hier tot (de resultaten van) het onderzoek naar de verschillen tussen zwakke en sterke lezers. De ontwikkeling en evaluatie van de beproefde toetsvormen komen aan bod in paragraaf 3.6.1.

De onderzoeker ging als volgt te werk. 74 leerlingen (lbo t/m vwo) uit drie tweede klassen van een brede scholengemeenschap kregen individueel een CITO-leestoets (omdat uit onderzoek een relatie tussen tekstbegrip en woordenschat blijkt) voorgelegd. Op basis van de resultaten op deze toets werden vijf zwakke en vier sterke lezers geselecteerd die een door de onderzoeker samengestelde toets (met 36 items) maakten. Gemeten werd de metacognitieve kennis met betrekking tot woordenschat. De toets bestond onder andere uit items met losse testwoorden met meerkeuze-antwoordalternatieven, zinnetjes met onderstreepte woorden, en zinnetjes met weggelaten woorden waarbij een antwoordalternatief gekozen moest worden, en items waarbij de leerlingen aan een gegeven woord een juiste omschrijving moesten koppelen.

De proefpersonen werd gevraagd om hardopdenkend bij 36 items een kruisje te plaatsen bij de antwoordcategorie die van toepassing was. Ook werd hen gevraagd aan te geven of ze de woorden kenden, de woorden al dan niet eerder gezien hadden, de betekenis al dan niet wisten of aarzelden tussen twee betekenissen.

Om vast te stellen of zwakke en sterke lezers hun eigen woordkennis verschillend inschatten, werd de respondenten middels interviews gevraagd naar de betekenis van de woorden waarvan ze aangegeven hadden die te kennen en van de woorden waarbij ze aarzelden. Vervolgens kregen de respondenten nogmaals de verschillende woorden voorgelegd maar nu op losse kaartjes (om het tempo in de hand te houden en ervoor te zorgen dat de leerlingen hardop bleven denken) en in de oorspronkelijke vorm van de toets waaraan ze ontleend waren. Ook dit keer werd hen gevraagd een verantwoording te geven van de manier waarop ze tot een antwoord gekomen waren. Ook werd de leerlingen gevraagd aan welke toetsvorm ze de voorkeur gaven. Er werden bandopnames en protocollen gemaakt terwijl de leerlingen de toetsen maakten. Deze werden vervolgens kwalitatief-interpretatief geanalyseerd.

Van Wendel de Joode constateerde verschillen tussen zwakke en sterke lezers. In de eerste plaats bleken de sterkere lezers veel beter dan de zwakke lezers in staat te zijn aan te geven welke woorden zij wel of niet kenden. Daarnaast vond hij de volgende verschillen tussen hen:
- sterke lezers werken systematischer en blijken bij meerkeuze-antwoordalternatieven de onjuiste antwoorden sneller te elimineren, terwijl zwakke lezers meer als puzzelaars te werk gaan; zonder na te denken proberen ze of een stukje wel de goede vorm of afmeting heeft;

- sterke lezers maken gebruik van de context waarin het woord geplaatst moet worden en beschikken over een grotere afleidvaardigheid;
- sterke lezers ervaren het puzzelen als een uitdaging en maken de toets met genoegen, terwijl zwakke lezers ervan in paniek raken. Ze vinden de toets ingewikkeld en raken in de war als ze een verkeerd antwoord hebben gegeven, dat dan ook nog effect heeft op de andere mogelijkheden.

De onderzoeker concludeert dat zijn exploratieve onderzoek aanleiding geeft om voor het toetsen van de woordenschat in heterogene groepen gebruik te maken van differentiatie in toetsvormen voor zwakkere en sterkere leerlingen. Bij het gebruik van toetsvormen zou rekening gehouden moeten worden met de verschillende strategieën die zwakke en sterke leerlingen hanteren bij het achterhalen van woordbetekenissen.

Onderzoek naar verschillen in de beginsituatie van goede en zwakke lezers op het gebied van het begrijpend lezen van informatieve teksten werd verricht in het kader van het project "Onderwijs in tekststructuren". Dit project werd van 1992 tot 1996 uitgevoerd door onderzoekers van de vakgroep Onderwijskunde aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen. Het uiteindelijke doel ervan was om instrumenten te ontwikkelen met behulp waarvan de kennis van structuren in informatieve teksten bij leerlingen gemeten kon worden. Adequate meetprocedures zijn van belang, zo stellen de onderzoekers, om de vraag te beantwoorden hoe instructie in het identificeren en gebruiken van tekststructuren het beste kan plaatsvinden.

In een vooronderzoek (zie ook par. 3.5.2) onderzochten Bergmans e.a. (1991) in hoeverre brugklasleerlingen zich bewust zijn van structuren in informatieve teksten en of de structuur van teksten effect heeft op het onthouden van informatie. Omdat zij hierbij het accent leggen op (verwachte) verschillen tussen goede en minder goede lezers (zie ook Voeten et al. 1992) beschrijven we dit onderzoek in deze paragraaf. We richten ons daarbij vooral op de resultaten van het onderzoek met betrekking tot de beginsituatie van de leerlingen.

Om te komen tot tekstbegrip is de kennis en het gebruik van leesstrategieën van belang. Voeten e.a. (1992) onderzochten één leesstrategie waarvan ze aannamen dat zwakke en sterke lezers in het gebruik ervan zouden verschillen, de zogenaamde 'structuur-strategie'. Lezers die gebruik maken van deze strategie zijn in staat zich te richten op de hoofdstructuur van de tekst en op de hoofdgedachte van de auteur. Dit doen zij door aanwijzingen in de tekst te onderkennen en te gebruiken die duiden op deze tekststructuur. Het gebruiken van deze strategie bevordert het onthouden van de belangrijkste informatie van de tekst. Het leren doorzien van tekststructuren is dan ook van belang voor tekstbegrip en voor het studerend lezen, zo stellen de auteurs.

De onderzoekers gingen na in hoeverre goede en zwakke brugklasleerlingen zich bewust zijn van twee typen (hoofd)structuren in informatieve teksten:

- de probleem-oplossingsstructuur;
- de oorzaak-gevolgstructuur.

Daarnaast gingen zij na of de structuur van een tekst effect heeft op het onthouden en reproduceren van informatie uit de tekst. In het bijzonder richtten zij zich hierbij op retorische relaties en op het onderscheid tussen hoofdgedachten en details.

Het onderzoek kende de volgende opzet. Uit een steekproef van 184 leerlingen uit zes havo/vwo brugklassen werden twee extreme groepen van goede lezers (27) en zwakke lezers (28) geselecteerd. Dit gebeurde op basis van een CITO-toets voor het bepalen van de hoofdgedachte van teksten.

Bij deze twee groepen leerlingen werd klassikaal (in twee sessies van 40 minuten) een reproductietaak afgenomen volgens de methode van de vrije reproductie: de lezer krijgt nadat hij een tekst gelezen heeft waarin hij mag onderstrepen, eerst een korte afleidingstaak, en vervolgens de opdracht alles op te schrijven wat hij van de tekst heeft onthouden. Daarna wordt vastgesteld in welke mate de geschreven reproductie wat betreft de structuur of organisatie van gedachten overeenkomt met die van de gelezen tekst. De aanname daarbij is dat de lezer de structuur gebruikt heeft indien er sprake is van overeenkomst. Daarnaast wordt de hoeveelheid gereproduceerde informatie gemeten via het percentage gereproduceerde hoofideeën en details. Er worden dus twee maten gebruikt om vast te stellen of de lezer zich bewust is van de structuur van de tekst, en of dit bewustzijn van invloed is op de mate waarin ideeën uit de tekst gereproduceerd worden.

De teksten die in deze taak gebruikt werden, kenden normale en vervormde structuren. De leerlingen kregen twee teksten met een oorzaak-gevolg structuur waarvan er één vervormd was, en twee teksten met een probleem-oplossingsstructuur waarvan er weer één vervormd was. De teksten met de normale structuren werden het eerst aangeboden, vervolgens de vervormde.

Voor de score van de overeenkomst in structuur en het percentage van gereproduceerde hoofdideeën en details werden scoringsschalen ontwikkeld, met behulp waarvan codeurs de protocollen van de reproductietaak beoordeelden. Ter beantwoording van de onderzoeksvragen en door de onderzoekers geformuleerde verwachtingen ten aanzien van de uitkomsten van het onderzoek, werden verschillende soorten variantie-analyses uitgevoerd op de schaalscores voor structuurovereenkomst. Die verwachtingen luidden:

1) bij goed gestructureerde teksten wordt een hoger percentage van de ideeën gereproduceerd dan bij vervormde teksten;
2) het verschil in reproductie van hoofdideeën en details zal bij goed gestructureerde teksten groter zijn dan bij vervormde teksten;
3) goede lezers zullen een groter percentage van de hoofdideeën èn van de details reproduceren dan zwakke lezers;
4) het verschil in reproductie van hoofdideeën en details zal bij goede lezers groter zijn dan bij zwakke lezers, met name bij goed gestructureerde teksten. Met andere woorden: goede lezers zullen meer hoofdideeën reproduceren op het hoogste tekstniveau (dit is het algemene niveau van de hoofdgedachte; het lagere niveau betreft het niveau van de details ofwel de overige informatie).

Van de vier verwachtingen die de onderzoekers formuleerden werden de eerste drie

in grote lijnen door de resultaten van de data-analyse bevestigd. We vatten de uitkomsten van het onderzoek kort samen.

Met betrekking tot de eerste verwachting (het bewustzijn van leerlingen van hoofdstructuren van teksten) rapporteren de onderzoekers dat bij goed gestructureerde teksten de structuur geheel of gedeeltelijk terugkeert in de schriftelijke reproductie ervan door de leerlingen. Bij de vervormde tekststructuur slaagde geen enkele leerling erin de oorspronkelijke structuur volledig te reproduceren. Volgens de onderzoekers bevestigen deze uitkomsten de veronderstelling dat lezers bij goed gestructureerde teksten de hoofdstructuur van een tekst benutten als leidraad bij de reproductie ervan. Het effect van het leesniveau van de lezer blijkt bij drie van de vier teksten significant te zijn; de goede lezers reproduceren de oorspronkelijke structuur beter dan de zwakke lezers.

De tweede verwachting, dat er bij goed gestructureerde teksten een groter percentage aan hoofdideeën en details gereproduceerd zal worden, bleek wel uit te komen voor de productie van hoofdideeën (zij het dat dit effect niet bij alle teksten in gelijke mate teruggevonden werd), maar niet voor de productie van details.

Met betrekking tot de verschillen tussen goede en zwakke lezers (bij de reproductie van hoofdideeën en details; verwachting drie) merken de onderzoekers op dat het leesniveau van de lezer positief samenhangt met het dekkingspercentage in de reproductie van zowel hoofdideeën als details. Goede lezers vertonen dus niet alleen meer structuurbesef (zie verwachting 1), ze zijn ook beter in staat de informatie uit de tekst te reproduceren.

De vierde verwachting ten slotte, dat er een interactie zou bestaan tussen het leesniveau en het tekstniveau, wordt niet bevestigd. Goede leerlingen blijken de tekststructuur niet op een hoger tekstniveau te reproduceren. Het verschil tussen goede en zwakke lezers komt sterker tot uiting in de productie van details dan in die van hoofdideeën. Ter verklaring hiervan opperen de onderzoekers twee mogelijkheden: ofwel veel leerlingen beschikken over onvoldoende kennis van de (oorzaak/gevolg en probleem/oplossings-)structuur ofwel ze kunnen die kennis niet altijd benutten bij het lezen van een tekst.

De belangrijkste conclusie van de onderzoekers luidt dat leerlingen van de brugklas onderling duidelijk verschillen in de mate waarin ze zich bewust zijn van structuren in informatieve teksten, en dat deze verschillen samenhangen met het onderscheid tussen goede en zwakke lezers dat gemaakt werd op de basis van de score op de (CITO) Hoofdgedachtetoets. Tevens signaleren ze dat het besef van tekststructuur bij brugklasleerlingen in het algemeen verbetering behoeft.

In de hierboven beschreven onderzoeken van Van Wendel de Joode en Bergmans/Voeten e.a., bleek het begrip (lees)strategie een belangrijke invalshoek te zijn van waaruit verschillen tussen zwakke en goede lezers onderzocht werden. Het begrip strategie (in relatie tot verschillen tussen vaardige en minder vaardige taalgebruikers) speelt ook een cruciale rol in een onderzoeksprogramma naar de transfer van onder meer lees- en woordleerstrategieën in het talenonderwijs. Dit programma werd

in 1991 gestart door de programmagroep Taalonderwijs van het SCO-Kohnstamm-instituut in Amsterdam, in samenwerking met de vakgroep Taalkunde van de Vrije Universiteit Amsterdam, en de universitaire lerarenopleidingen van de Universiteit van Amsterdam (ILO), de Vrije Universiteit (IDO) en de Universiteit Utrecht (IVLOS). Het programma bestaat uit een vijftal samenhangende deelstudies en is getiteld: "Moedertaalonderwijs en Vreemde talenonderwijs; een programma voor strategisch onderzoek naar transfer binnen het talenonderwijs". Met behulp van een toelichting op twee kernbegrippen uit deze titel, 'strategisch' en 'transfer', schetsen we eerst kort de achtergrond en doelstellingen van dit project.

Rijlaarsdam/Oostdam (1993) stellen dat er de laatste jaren binnen de vakdidactiek steeds meer aandacht is voor het aanleren van strategieën. Het onderwijs zou steeds meer procesgericht (en minder produktgericht) moeten worden. Dat betekent dat er niet langer alleen gekeken zou moeten worden naar wat leerlingen doen, maar ook naar hoe ze het doen.

Uitgangspunt hierbij is dat het voor de vergroting van de taalvaardigheid van belang is om leerlingen te laten reflecteren op het eigen handelen en ze bewust te maken van de strategieën die ze bij dat handelen hanteren. Een strategie wordt in dit onderzoekprogramma gedefinieerd als een plan van mentaal handelen voor het bereiken van een specifiek doel. Voorbeelden van bekende leesstrategieën zijn:

- een top-down strategie: de lezer heeft al verwachtingen over de tekst en controleert tijdens het lezen of die verwachtingen kloppen. Kloppen ze niet, dan kan hij overschakelen op
- een bottom-up strategie: de perceptie van een tekst begint op woord- of zinsniveau. Pas tijdens het lezen wordt een representatie van de tekststructuur of tekstinhoud gemaakt.

Volgens de onderzoekers is effectief moedertaalonderwijs onderwijs dat gericht aandacht besteedt aan het vergroten van de strategische competentie van leerlingen. Een leerling is strategisch competent wanneer hij in staat is het onderliggende cognitieve proces bij de productie, receptie en perceptie van taal te sturen en zich bewust is van dit proces. Dat betekent dat de strategische taalleerder zowel gebruik maakt van taalgebruiksstrategieën (hoe doe ik x?) als van leerstrategieën (hoe leer ik x te doen?). Het bewustzijn van eigen taalgebruiks- en leerprocessen wordt in onderzoek naar strategieën aangeduid met het begrip metacognitie. Deze term verwijst naar kennis die leerders hebben over hun eigen cognitief functioneren.

De verwachting dat strategisch onderwijs leidt tot effectiever moedertaalonderwijs is gebaseerd op de mogelijkheden die strategisch onderwijs biedt tot transfer. Dit begrip verwijst naar de mogelijkheid van een leerder om aangeleerd gedrag (of kennis) toe te passen in andere situaties, dat wil zeggen in situaties die afwijken van de context waarin het gedrag of de kennis verworven is. Een concreet voorbeeld van ontbrekende transfer is een leerling die bij de afname van een dictee de regels van de werkwoordsspelling goed toepast, terwijl hij bij het schrijven van een opstel in een andere les dezelfde werkwoorden onjuist spelt. Het gebrek aan transfer is een in het onderwijs frequent gesignaleerd probleem, waarvan aangeno-

men wordt dat de meestal stringente scheiding tussen domeinen van een vak en tussen verschillende vakgebieden er (mede) debet aan is.

Samenvattend noemen Oostdam/Rijlaarsdam (1993) de volgende kenmerken van strategisch georiënteerd moedertaalonderwijs:

- er is aandacht voor de procesmatige kant van taalverwerving;
- de leerstof is gericht op bewustmaking van taalgebruiks- en leerstrategieën;
- het leerdoel is geëxpliciteerd, want leerlingen moet duidelijk zijn waarom ze iets moeten leren en wat het toepassingsdomein van het geleerde is;
- er is sprake van passende sturing naar en gerichte feedback op toegepaste strategieën tijdens het proces van strategietraining, want het uiteindelijke doel van het onderwijs is zelfregulatie. Leerlingen leren het eigen oplossingsproces te plannen, te bewaken, bij te sturen en te evalueren.

We keren terug naar het onderzoek van het project "Moedertaalonderwijs en Vreemde talenonderwijs". Tegen de achtergrond van deze (complexe) materie is de hoofddoelstelling van het onderzoekprogramma het vergroten van de kennis over de wijze waarop en de mate waarin instructie en leerprocessen in het Nederlands als moedertaal bevorderend kunnen werken op instructie en leerprocessen in vreemde talen. Daarnaast streven de onderzoekers naar het vergroten van de kennis omtrent de mogelijkheden tot transfer binnen het moedertaalonderwijs.

In één van de deelstudies van dit project, getiteld "Metacognitieve kennis en bewuste controle bij tekstbegrip" werden twee onderzoeken gedaan naar verschillen tussen leerlingen in metacognitieve kennis m.b.t. leesvaardigheid, en naar de samenhang tussen het gebruik van dergelijke kennis in de verschillende talen (transfer).

In een andere deelstudie, getiteld "Woordenschat en woordleervaardigheden" werden vier onderzoeken uitgevoerd naar verschillen tussen leerlingen in hun kennis van woorden, en in hun vaardigheden in het opbouwen van een woordenschat. Wederom werd er ook gekeken naar de samenhang tussen de (woordleer)vaardigheden in de verschillende talen en naar de rol van metacognitie bij woordleervaardigheden.

We bespreken de verschillende deelonderzoeken van deze beide deelstudies achtereenvolgens hieronder.

Neuvel e.a (1993) onderzochten drie veronderstellingen die van belang zijn om na te gaan of transfer tussen de moedertaal en de moderne vreemde talen (Frans en Engels) mogelijk is. Onder metacognitieve kennis verstaan zij: "Die kennis van lezers omtrent leestaken die zij vóór, tijdens en na het lezen kunnen inzetten om hun leesactiviteiten te kunnen selecteren, te plannen, effectief uit te voeren en bij te sturen en om reeds gevormd tekstbegrip te controleren en te evalueren." (idem: 603)

De eerste veronderstelling luidt als volgt: als metacognitieve kennis belangrijk is voor leesvaardigheid, dan zou metacognitieve kennis moeten toenemen met hogere niveaus van leesvaardigheid (dus oudere lezers hebben meer metacognitieve kennis). Deze aanname werd onderzocht door de antwoorden op een vragenlijst, voorgelegd aan 166 leerlingen van groep 8 uit het basisonderwijs te vergelijken met de antwoorden van resp. 200 en 319 leerlingen uit leerjaar 2 en 4 uit het voortgezet onderwijs

(variërend van vbo tot vwo). De vragenlijst vroeg onder meer naar kennis van leesdoelen, criteria met betrekking tot leesdoelen, tekstsoorten en -kenmerken, leesactiviteiten en -strategieën, kennis van en inzicht in eigen vaardigheden en bekwaamheden (zelfkennis). Deze kennis kan zowel betrekking hebben op het microniveau van een tekst (woorden, zinnen en hun onderlinge relaties) als op het macroniveau (hele tekst, grote tekstdelen, bijvoorbeeld de hoofdgedachte). We geven één voorbeeld van een vraag (naar kennis van criteria van leesdoelen): "Als je een tekst gaat lezen, dan wil je die tekst meestal ook goed begrijpen. Tijdens het lezen let je er dan op dat je ook begrijpt wat je leest. Schrijf eens de belangrijkste dingen van een tekst op die jij tijdens het lezen in de gaten houdt om ervoor te zorgen dat je een tekst goed begrijpt". (idem: 606)

De gemiddelde scores van de drie leeftijdsgroepen voor de verschillende aspecten van en niveaus van metacognitieve kennis werden met elkaar vergeleken. De veronderstelling van de onderzoekers werd in grote lijnen bevestigd: oudere lezers beschikken over meer metacognitieve kennis en de groepsverschillen vertonen goeddeels een ontwikkelingslijn. Op één uitzondering na werden er statistisch significante verschillen tussen de groepen gevonden. Alleen voor zelfkennis op micro- en macroniveau verschillen de leeftijdsgroepen niet of nauwelijks van elkaar en vertonen de bedoelde verschillen geen ontwikkelingslijn. De onderzoekers verklaren de uitzondering van de zelfkennis uit het feit dat het hierbij (in tegenstelling tot de andere onderzochte aspecten) om een subjectieve maat gaat. Aangeven of je een vaardigheid al dan niet bezit of dat je een strategie beheerst is subjectief omdat het afhankelijk is van de norm die je voor ogen staat. Oudere leerlingen kregen andere taken dan de jongere leerlingen en zullen strengere normen gehanteerd hebben om hun leesvaardigheid in te schatten dan jongere leerlingen, aldus de onderzoekers.

De tweede veronderstelling was dat vaardige lezers over meer metacognitieve kennis zouden moeten beschikken dan minder vaardige lezers. Het verband tussen leesvaardigheid en metacognitieve kennis werd onderzocht door een vergelijking van de antwoorden van leerlingen van drie verschillende niveau-groepen (vbo, mavo, havo) op dezelfde vragenlijst. We geven opnieuw een voorbeeld, nu van een vraag naar kennis van leesstrategieën: "In een tekst staat een lange, ingewikkelde zin die je na één keer lezen niet begrijpt. Je kent wel alle woorden uit die zin. Wat kun je het beste doen om die zin toch te begrijpen? Schrijf zo precies mogelijk op wat je zelf als lezer het beste kunt doen." (idem: 607)

De resultaten van de analyse lieten voor het voortgezet onderwijs wél een verband zien, voor het basisonderwijs niet. Bij de vergelijking van de verschillende niveaus in het vo worden binnen elke leeftijdsgroep afzonderlijk dezelfde tendensen waargenomen: hogere niveaus (vwo-havo) spreiden statistisch significant meer metacognitieve kennis ten toon dan lagere niveaus (mavo/vbo). In het basisonderwijs zijn de verschillen tussen de verschillende niveaus veel minder duidelijk, vooral als het gaat om hun kennis van leescriteria, hun kennis van tekstkenmerken en hun zelfkennis. Als mogelijke verklaring hiervoor opperen de onderzoekers dat de metacognitieve kennis bij jongere leerlingen nog te weinig ontwikkeld is om te kun-

nen discrimineren naar niveaus. Ook andere onderzoekers hebben er op gewezen dat metacognitieve kennis 'laat' tot ontwikkeling komt.

De derde veronderstelling ten slotte, luidt: als metacognitieve kennis een rol kan spelen bij transfer tussen lezen bij de moedertaal en bij de vreemde talen, dan zal de hoeveelheid metacognitieve kennis een verband vertonen met de leesprestaties in de moedertaal en de vreemde talen (Engels en Frans). Dit verband werd onderzocht door (een deel van de) leerlingen uit het tweede en vierde leerjaar voortgezet onderwijs leesvaardigheidstoetsen te laten maken (het materiaal ervoor werd ontleend aan bestaande toetsen met meerkeuzevragen bij teksten). De gegevens werden geanalyseerd met behulp van correlatie-analyse (de samenhang tussen leesvaardigheid en metacognitieve kennis) en regressie-analyse (een dergelijke analyse geeft antwoord op de vraag in hoeverre verschillen in leesvaardigheid terug te voeren zijn op verschillen in metacognitieve kennis).

De resultaten van de correlatie-analyse laten zien dat alle onderzochte aspecten van metacognitieve kennis (in mindere of meerdere mate) samenhangen met de leesvaardigheid. Kennis van tekstkenmerken, gevolgd door kennis van strategieën vertoont het sterkste verband ermee. Kennis van doelen en bijbehorende criteria hangt het minst samen met de leesvaardigheid.

Een vergelijking van de verschillende talen in het voortgezet onderwijs laat zien dat de samenhang tussen metacognitieve kennis en de leesvaardigheid in het Nederlands het sterkst is, vervolgens in het Engels en daarna in het Frans. In het basisonderwijs is ook hier de samenhang veel minder sterk. De resultaten van de regressie-analyse ondersteunen eerdere constateringen: de voorspellende waarde van metacognitieve kennis (met betrekking tot tekstkenmerken en leesstrategieën) voor leesvaardigheid is het grootst in het voortgezet onderwijs voor Nederlands en Engels. Dat er voor Frans in geringere mate sprake is van een verband, verklaren de onderzoekers uit het feit dat deze taal voor de leerlingen onbekender en dus moeilijker is.

Bij de interpretatie van de onderzoeksresultaten is het volgens Neuvel e.a. van belang dat men zich realiseert dat het gaat om een beschrijving van relaties die niet zomaar causaal geduid kunnen worden. Training van tekstkenmerken en leesstrategieën (de meest veelbelovende domeinen) garandeert niet zonder meer een vooruitgang van de leesvaardigheid. Een omgekeerde relatie is ook denkbaar, zo merken de auteurs op. Een goede leesvaardigheid kan ertoe leiden dat men meer kennis over teksten ontwikkelt. Wat wat beïnvloedt zal in trainingsonderzoek (waarin experimentele settings met regulier onderwijs vergeleken worden) aangetoond moeten worden. Tot nu toe is er over één van de trainingsonderzoeken uit het onderzoekprogramma gerapporteerd. We bespreken dit onderzoek (Oostdam/Bimmel 1996) in paragraaf 3.5.2.

Het tweede deelonderzoek in het project "Metacognitieve kennis en bewuste controle bij tekstbegrip" werd uitgevoerd door Bossers e.a. (1993) en kende een vergelijkbare onderzoeksopzet als het zojuist besproken onderzoek. Bossers e.a. onderzochten de veronderstelling dat er een positief verband is tussen leesvaardigheid in de moedertaal en die in de vreemde talen. Het enige eerder verrichte onderzoek hiernaar (Hacquebord 1989)

richtte zich specifiek op de rol van woordenschatkennis voor tekstbegrip. Hieruit bleek dat er een samenhang is, wanneer zowel in de moedertaal als in de vreemde talen de kennis en vaardigheid boven een zekere drempel liggen. Dit was voor de onderzoekers aanleiding om zich af te vragen of verschillen in leesvaardigheid in de verschillende talen die niet toe te schrijven zijn aan verschillen in vreemde talen-woordenschat, misschien samenhangen met verschillen in metacognitieve kennis. De onderzoeksvraag luidde: "Hoe hangt bij leerlingen in het tweede leerjaar voortgezet onderwijs de leesvaardigheid in het Engels (en bij leerlingen in het vierde leerjaar voortgezet onderwijs de leesvaardigheid in het Engels en Frans) samen met (1) algemene en specifieke metacognitieve kennis van lezen, met (2) de vreemdtalige woordenschat en met (3) de leesvaardigheid in het Nederlands?". (Bossers e.a., 1993: 612)

Aan het onderzoek namen 163 leerlingen uit groep 8 van het basisonderwijs, 195 leerlingen uit 2-vo en 264 leerlingen uit 4-vo (vbo, mavo, havo, vwo) deel. De leeftijd van de leerlingen achtten de onderzoekers van belang met oog op de vraag in welk leerjaar leerlingen het meest profijt zouden kunnen hebben van onderwijs in metacognitieve kennis.

De leerlingen uit het tweede en vierde leerjaar vo legden toetsen af in leesvaardigheid (tekstbegrip en samenvatting) in het Nederlands en Engels en ze legden de metacognitieve kennistoets af die ook gebruikt werd in het onderzoek van Neuvel e.a. Een aantal andere leerlingen, uit het vierde leerjaar havo en vwo, legde dezelfde soort toetsen af maar dan in het Nederlands en Frans. De woordenschat Nederlands werd bepaald met een meerkeuzetoets, en de woordenschat Engels en Frans werd bepaald met een vertaaltoets. De gebruikte toetsen kenden een bevredigende betrouwbaarheid (alpha's van .71 tot .97).

De onderzoeksdata werden ook in dit onderzoek geanalyseerd met behulp van regressie- en correlatie-analyse. Met de regressie-analyse werd bepaald in hoeverre verschillen in prestaties op de vreemde talen-leesvaardigheidstoetsen verklaard konden worden door:

- verschillen in de woordenschat in de vreemde talen;
- verschillen in leesvaardigheid in de moedertaal;
- verschillen in metacognitieve kennis.

Metacognitieve kennis blijkt als voorspeller van leesvaardigheid in de vreemde talen wél iets toe te voegen aan de voorspeller woordenschat in de vreemde taal, maar nauwelijks iets aan de voorspeller leesvaardigheid in de moedertaal.

De resultaten van de regressie-analyse laten voor de moedertaal zien dat naast de woordenschat ook de metacognitieve kennis verklarende kracht heeft voor de leesvaardigheidsprestaties. Metacognitieve kennis voegt in alle drie de leerjaren iets toe aan de voorspeller woordenschat. Ook blijkt het relatieve gewicht van metacognitieve kennis ten opzichte van de woordenschat toe te nemen met de leeftijd (dus over de verschillende leerjaren).

De belangrijkste resultaten van de correlatie-analyse zijn:

- de verbanden tussen de verschillende factoren liggen voor de drie leerjaren hetzelfde;
- er is een substantieel verband tussen tekstbegrip en woordenschat in de moeder-

taal en in het Engels en tussen tekstbegrip in de moedertaal en tekstbegrip in het Engels;
- er is een substantieel verband tussen de woordenschat in de moedertaal en de woordenschat in het Engels;
- het verband tussen metacognitieve kennis en tekstbegrip is het sterkst in de moedertaal;
- het verband tussen metacognitieve kennis en vreemde-talen woordenschat is veel lager dan het verband tussen metacognitieve kennis en de woordenschat in de moedertaal.

De onderzoekers concludeerden dat er een verband is tussen leesvaardigheid in de moedertaal en de leesvaardigheid in de vreemde taal. Het verband is substantieel, mits de leerlingen over een zekere basiskennis in de vreemde taal beschikken (van schrift, woordenschat en grammatica). Boven deze drempel kunnen de 'hogere' vaardigheden van het leesproces (zoals het integreren van betekenissen van woorden, woordgroepen, zinsdelen en tekstdelen totdat de lezer de betekenis van de tekst en de bedoeling van de schrijver begrijpt) met succes overgebracht worden van de moedertaal naar de vreemde taal (transfer).
De volgens de onderzoekers belangrijkste resultaten van het onderzoek zijn dat:
- metacognitieve kennis van leestaken toeneemt van groep 8 van het basisonderwijs tot leerjaar 4 van het voortgezet onderwijs;
- metacognitieve kennis een substantiële rol speelt bij tekstbegrip in de moedertaal en de vreemde taal.

Op de door hen opgeworpen vraag of het zin heeft om metacognitieve kennis van het leesproces apart te onderwijzen, geven ze het volgende antwoord: "Wij vermoeden van wel, maar we denken dat zulk onderwijs pas vruchten voor de leesvaardigheid afwerpt wanneer de leerlingen de taal in kwestie beheersen boven een zekere drempel". (idem: 614)

Binnen de tweede deelstudie van het onderzoeksproject "Moedertaalonderwijs en Vreemde talenonderwijs" werden vier onderzoeken uitgevoerd naar transfer binnen het woordenschatonderwijs. Het algemene doel van de deelonderzoeken binnen deze deelstudie "Woordenschat en woordleervaardigheden" is het verkrijgen van inzicht in de kennis en vaardigheden met betrekking tot woordenschat waarover leerlingen (van verschillende leeftijden) zonder speciale training vooraf beschikken. Deze doelstelling valt uiteen in vier verschillende subdoelen die ieder corresponderen met één van de vier onderzoeken:
- nagaan of de verschillen tussen leerlingen voor de drie talen (Nederlands, Engels, Frans) gelijk opgaan: zijn het dezelfde leerlingen die veel woorden kennen in de drie talen? (De Glopper e.a. 1993b);
- nagaan hoe het gesteld is met een van de specifieke vaardigheden in het opbouwen van woordenschat, namelijk het afleiden van woordbetekenis uit de context (Van Daalen-Kapteijns e.a. 1993a);
- nagaan hoe het gesteld is met een andere vaardigheid in het opbouwen van de

woordenschat: het morfologisch analyseren van woorden (Van Daalen-Kapteijns e.a. 1993b).
- nagaan hoe het gesteld is met de rol van metacognitie in de woordenschatverwerving (Schouten-Van Parreren e.a. 1993).

Voordat we deze onderzoeken beschrijven, geven we eerst een korte toelichting bij de achtergronden van deze deelstudie. Het belangrijkste uitgangspunt is de constatering dat zowel bij de moedertaal als bij de vreemde talen het leren van woorden een essentieel onderdeel van taalverwerving vormt. Het belang van een ruime woordenschat blijkt volgens de onderzoekers uit metingen van de receptieve woordkennis van leerlingen. Dergelijke metingen zijn goede voorspellers van andere, meer globale aspecten van taalvaardigheid. De onderzoekers merken op dat onderzoek op het gebied van de moedertaal keer op keer laat zien dat woordkennis en tekstbegrip onderling zeer nauw samenhangen. Ook zou onderzoek laten zien dat tekstbegrip door woordenschatonderwijs bevorderd kan worden.

In de didactiek van de woordenschatverwerving in het taalonderwijs is er veel discussie over de wijze waarop dit onderwijs aangepakt en ingericht zou moeten worden. De Glopper e.a. (1993b) onderscheiden voor de woordenschatdidactiek in de moedertaal twee hoofdstromingen:

1) een stroming die gericht is op het aanleren van een specifieke verzameling woorden via directe instructie (de zogenaamde 'bordrijen' uit een aantal taalmethoden voor het basisonderwijs zijn hier een voorbeeld van);
2) een stroming die gericht is op de ontwikkeling van vaardigheden die het verwerven van woorden bevorderen. Voorbeelden van dergelijke vaardigheden zijn: het afleiden van woordbetekenissen uit de context, het afleiden van woordbetekenissen uit de woordvorm of het opzoeken van woorden in een woordenboek.

Uit een bespreking van (buitenlands) onderzoek naar de vruchtbaarheid van beide benaderingen concluderen De Glopper e.a. dat beide succesvol zijn voor de door hen gestelde doelen: directe instructie leidt tot meer kennis van specifieke woordenbetekenissen, training van een vaardigheid leidt tot betere vaardigheden. "Effectief" woordenschatonderwijs zou gebaat zijn bij een combinatie van beide aanpakken, zo vermoeden de onderzoekers. Daarnaast verwachten zij dat transfer van woordenschatkennis en -vaardigheden van de moedertaal naar de vreemde taal (en omgekeerd) het woordenschatonderwijs veel te bieden heeft. Met het oog hierop zou het van belang zijn dat leerlingen leren hoe zij woorden kunnen leren. Hiertoe moeten zij metacognitieve kennis opbouwen zodat zij in staat zijn om hun handelen te sturen (zelfregulatie). Enkele voorbeelden van metacognitieve kennis zijn:
- leren onderkennen dat ze bepaalde woorden niet of onvoldoende kennen;
- leren onderkennen welke woorden in een tekst van belang zijn voor begrip van de tekst;
- leren onderkennen welke woorden het afleiden, analyseren, onthouden of opzoeken waard zijn. Van de verschillende woordleervaardigheden lijken (op grond van literatuurstudie) de twee vaardigheden die in dit onderzoek centraal staan de

meest veelbelovende: het analyseren van het nieuwe woord om te kijken of er bekende onderdelen (zoals voorvoegsels, grondwoorden of achtervoegsels) inzitten, en het afleiden van woordbetekenissen uit de context.

We beschrijven hieronder achtereenvolgens de verschillende deelonderzoeken.

De Glopper e.a. (1993b) stelden zich in het eerste deelonderzoek (het hoofdonderzoek) de volgende vragen:

1) In welke mate hangen woordkennis en woordleervaardigheden in het Nederlands, Engels en Frans samen?
2) Welke samenhangen zijn er tussen woordkennis en woordleervaardigheden binnen de verschillende talen?

De onderzoekspopulatie bestond uit 500 leerlingen (van 20 scholen) uit groep 8 van het basisonderwijs, 350 leerlingen uit het tweede leerjaar, en 400 leerlingen uit het vierde leerjaar van drie scholengemeenschappen voor het voortgezet onderwijs.

De leerlingen kregen diverse toetsen voorgelegd: een metacognitietoets, een woordenschattoets, een afleidtoets en een morfologische toets.

De metacognitietoets diende om vast te stellen in welke mate leerlingen in staat zijn hun eigen woordenschatkennis in te schatten. In deze toets moesten de leerlingen (op een schaal van 'absoluut niet', 'waarschijnlijk niet', 'waarschijnlijk wel', 'zeker wel') aangeven of ze dachten dat ze de betekenis van het aangestreepte woord konden noemen. De resultaten van deze toets werden vergeleken met de scores op de woordenschattoets. Deze toets bestond voor Nederlands uit woorden in neutrale zinnetjes met vier-keuze-items, waaruit de leerlingen het juiste item moesten kiezen. Voor Engels en Frans moesten de leerlingen de betekenis van het onderstreepte woord in een neutraal zinnetje invullen. Door de vergelijking van de resultaten op de metacognitietoets met de resultaten op de woordenschattoets probeerde men zicht te krijgen op de relatie tussen de (gemiddelde) scores op beide toetsen. Uit een hoge score op beide toetsen blijkt dan een positieve operationalisatie van metacognitie, terwijl uit een overschatting van de eigen woordkennis een negatieve operationalisatie ervan blijkt.

De afleidtoets bestond voor Nederlands uit items met korte (informatieve) tekstfragmenten waarin een onbekend woord is onderstreept. De leerlingen werd gevraagd de betekenis van het woord te geven op een stippellijntje in een invulzinnetje. Met behulp hiervan werd gekeken welke woorden de leerlingen niet kenden. Voor Frans bestond de toets voor leerlingen uit het tweede leerjaar uit tekstfragmenten met plaatjes omdat de leerlingen na één jaar onderwijs een geringe woordkennis hebben. Voordat de toets werd afgenomen werd nagegaan of de leerlingen de onderstreepte woorden inderdaad niet kenden.

De morfologische toets bestond voor alle talen bestond uit twee onderdelen:

1) een lijst met woorden waarbij de leerlingen het grondwoord (bijvoorbeeld 'lelijk') moesten opschrijven. Een deel van de woorden bestond uit een voorvoegsel met een grondwoord (bijvoorbeeld 'aartslelijk'), een ander deel uit niet-afgeleide woorden. (Over de resultaten van dit deel van de toets wordt verderop gerapporteerd);

2) items die uit twee zinnetjes bestaan: één zinnetje legt de betekenis van het grondwoord uit en in het tweede zinnetje moesten de leerlingen de betekenis van een nieuw woord invullen dat door middel van een voorvoegsel van een grondwoord is afgeleid (bijvoorbeeld: 'Een klank is een geluid. Een wanklank is een...'). Hierbij mocht het gegeven voorvoegsel niet overgenomen worden. Het antwoord 'wangeluid' werd niet goedgekeurd, wel bijvoorbeeld 'een storend geluid'.

De betrouwbaarheid van de toetsen varieerde van redelijk (metacognitietoets), tot (zeer) goed (woordenschat, afleidvaardigheid en morfologische vaardigheden).
Ook in dit onderzoek werden de gegevens met behulp van correlatie-analyses verwerkt.

Welke samenhangen zijn er nu tussen woordkennis en woordleervaardigheden binnen verschillende talen (de tweede onderzoeksvraag)?

Er blijkt over het algemeen sprake te zijn van sterke tot zeer sterke correlaties tussen woordenschat en woordleervaardigheden. De mate van samenhang wordt uitgedrukt in een zogenaamde correlatiecoëfficiënt. Correlaties groter dan .40 worden sterk genoemd. De correlatiecijfers variëren van 0.40 tot 0.78, waarbij ze bijna allen boven de 0.50 zitten.

De feitelijke woordenschat van de leerlingen en hun subjectieve inschatting ervan (positieve operationalisatie van metacognitie) hangen positief samen. Bij de vreemde talen is de inschatting wel beter dan bij het Nederlands. De onderzoekers wijten dit aan het feit dat de leerlingen de woorden uit de toetsen voor Nederlands deels kennen.

Ook is er een sterk verband tussen de woordenschat en de vaardigheid in het afleiden uit de context. De sterkte van het verband komt overeen voor de drie talen en geldt voor de leerlingen uit alle drie de leerjaren. Voor het verband tussen woordenschat en de morfologische vaardigheden (de resultaten op het tweede onderdeel van de morfologietoets) geldt hetzelfde: het is sterk voor alle talen en leerjaren.

Ook tussen de talen (de eerste onderzoeksvraag) blijken er sterke samenhangen te bestaan in woordkennis. Wat betreft de woordenschat is de samenhang tussen Nederlands en Engels iets sterker dan die tussen Nederlands en Frans. De correlatie tussen Engels en Frans is het zwakst. Een ruime woordkennis in de ene taal gaat blijkbaar vaak samen met een ruime woordkennis in de andere taal, zo concluderen de onderzoekers. Zij achten het niet aannemelijk dat de woordkennis in het Nederlands een direct effect heeft op de woordkennis in de vreemde taal. Vermoedelijk zijn de samenhangen in woordenschat het gevolg van een samenhang in woordleervaardigheden tussen de talen.

De negatieve operationalisatie van metacognitie (overschatting van eigen woordkennis) hangt tussen de talen samen, variërend van matig (.30) in het tweede leerjaar tot zwak (.26) in het vierde leerjaar. De groep leerlingen die de eigen woordkennis overschat is overigens klein. Tussen de talen is er ook een sterke samenhang in afleidvaardigheid en morfologische vaardigheden. Leerlingen die deze vaardigheden in het Nederlands beheersen, beheersen ze ook in de vreemde talen.

De conclusie van de onderzoekers luidt dat de gevonden samenhangen het belang van 'leren woorden leren' onderstrepen. Als er zelfs al bij leerlingen die hier

niet in getraind zijn samenhangen gevonden worden, sterkt dat het vermoeden dat er een goede kans is op transfer tussen de talen. Training van woordleervaardigheden kan dan voor meerdere talen tegelijk nuttig zijn. Of transfergerichte training daadwerkelijk effect heeft, zal nader onderzoek (dat inmiddels uitgevoerd wordt) moeten uitwijzen.

In het tweede deelonderzoek, dat van Van Daalen-Kapteijns e.a. (1993a), worden in de eerste plaats de resultaten op de afleidtoets nader besproken. Daarnaast wordt er verslag gedaan van aanvullend onderzoek naar vaardigheden in het afleiden van woordbetekenissen.

Over de prestaties van de leerlingen op de afleidtoets zijn de onderzoekers niet erg tevreden. Ze vinden dat ze voor verbetering vatbaar zijn en noemen ze op grond van hun normstelling (er werd gewerkt met scoringsvoorschriften voor de toetsen met open-antwoordvorm) 'matig'. Een vergelijking van de prestaties van de drie verschillende leeftijdsgroepen laat zien dat er voor Nederlands en Engels (voor Frans werden er voor leerjaar 2 en 4 verschillende toetsen gebruikt) een stijgende lijn is in de resultaten van groep 8 naar leerjaar 4. Binnen één leerjaar bleken er grote individuele verschillen te bestaan.

De afleidtoetsen geven enig zicht op de mate waarin leerlingen afleidvaardigheden beheersen. Ze geven geen zicht op de vraag wat leerlingen doén die bezig zijn de betekenis van een woord uit de context af te leiden. Dit was voor de onderzoekers aanleiding om het onderzoeksmateriaal aan te vullen met hardop-denk-protocollen: letterlijk uitgeschreven verslagen van wat leerlingen hardop-denkend hebben gezegd terwijl ze probeerden de betekenis van een woord uit de context af te leiden. Drabben (1993) verzamelde de protocollen voor het vak Nederlands. Hij legde een aantal items uit de toets voor aan enkele tweetallen leerlingen uit een 2-mavoklas, een 2-havo/vwo- en een 2-gymnasium-klas, en registreerde vervolgens wat de leerlingen deden. Uit de analyse van protocolfragmenten blijkt dat de leerlingen tijdens onderhandelingsprocessen de volgende strategieën gebruiken om de betekenis van het woord 'aantijging' te achterhalen:

1) ze zoeken naar een woordbetekenis die model kan staan voor de betekenis van het nieuwe woord; zo'n model (bijvoorbeeld 'aanklacht' of 'beschuldiging' voor 'aantijging') wordt door sommige leerlingen meteen gevonden (de havo/vwo- en gymnasium- leerlingen), terwijl anderen (de mavo-leerlingen) eerst in de context aanwijzingen zoeken voor een bruikbaar model. Ze komen dan via het model 'uitspraak' tot 'belediging' en laten het hierbij, terwijl er een betekenisaspect ontbreekt, namelijk het 'onterechte' van een aantijging;
2) sommige leerlingen controleren of de gekozen modelbetekenis past in de gegeven context (havo/vwo leerlingen);
3) sommige leerlingen voegen aan het model informatie uit de context toe die niet in de modelbetekenis zit (havo/vwo en gymnasium-leerlingen);
4) sommige leerlingen (havo/vwo) proberen het model en de toegevoegde informatie te integreren door het kiezen van een beter model waarin deze informatie naar

hun mening wél opgenomen is; anderen leerlingen (gymnasium) beschouwen de toevoeging als specifiek voor deze context en laten hem voor wat hij is.

De onderzoekers concluderen dat het hardopdenkend afleiden van woordbetekenissen uit de context aanleiding geeft tot het 'onderhandelen' over wat een bepaald woord in een context wel of niet kan betekenen. Het onderwijs kan leerlingen in deze zin stimuleren om woordbetekenissen uit contexten af te leiden. Hiervoor geven de onderzoekers een aantal suggesties. Als een leerling betekenis wil afleiden, dan is het goed dat hij zich realiseert dat de betekenis van een onbekend woord meestal niet in één keer volledig en precies afgeleid kan worden. De leerling zou moeten streven naar een globaal idee en in het hoofd moeten houden dat dit idee aangevuld of gewijzigd moet worden als het woord nog eens voorkomt. Daarnaast is het goed het afleiden te oefenen met anderen, en te praten over de geschiktheid van modelbetekenissen, en over de mate waarin bepaalde informatie algemeen geldend lijkt te zijn of juist specifiek voor deze bepaalde context. Ten slotte is het belangrijk om uit de context afgeleide informatie te controleren: in de gegeven context zelf, in nieuwe contexten of met behulp van het woordenboek.

Van een dergelijke aanpak in de lessen Nederlands verwachten Van Daalen-Kapteijns e.a. dat ze een positief effect zal hebben op de woordenschat van leerlingen en op de woordafleidactiviteiten voor Engels en Frans (gegeven de positieve samenhang tussen afleidvaardigheden tussen de verschillende talen). Ze besluiten met de opmerking dat het verband tussen woordenschatkennis en afleidvaardigheid twee richtingen kent: hoe meer woordkennis, hoe makkelijker je kunt afleiden; maar hoe beter je kunt afleiden, des te meer woordkennis je zult verwerven. Vanuit de verwachte grote kansen voor transfer opteren de onderzoekers vooral voor de laatstgenoemde richting.

De tweede strategie in het afleiden van woordbetekenissen, het analyseren van woordvormen en voorvoegsels, werd aanvullend onderzocht door Van Daalen-Kapteijns e.a. (1993b). Ook zij onderwierpen eerst de resultaten op de morfologietoetsen uit het eerste deelonderzoek aan een nadere bespreking.

In hoeverre zijn leerlingen in staat een woord correct te analyseren met behulp van hun morfologische kennis, zo luidt hun vraag. Er blijkt een opvallende gelijkenis met de resultaten op de afleidtoetsen uit het zojuist besproken deelonderzoek. Voor beide toetsen, zowel Nederlands als Engels, zit er (voor Frans werd dit niet onderzocht) een stijgende lijn in de resultaten van groep 8 naar leerjaar 4 (van gemiddeld 54% goed van de dertig items naar gemiddeld 70% goed). Voor beide toetsen geldt ook hier dat er sprake is van grote individuele verschillen in leerlingprestaties. En ook voor de waardering hiervan door de onderzoekers geldt dat de resultaten voor verbetering vatbaar worden geacht.

Niet alleen de resultaten van beide deelonderzoeken komen sterk overeen, maar ook de onderzoeksopzet, de resultaten en conclusies. Baak (1993) verzamelde hardop-denkprotocollen van totaal elf leerlingen (waarvan een aantal sterk en een aantal zwak presteerden op de toets) die opnieuw individueel enkele items van de toets maakten. Hiermee probeerde hij zicht te krijgen op wat leerlingen nu precies doen

wanneer ze de betekenis afleiden van een nieuw woord dat afgeleid is van een gegeven grondwoord door middel van een voorvoegsel (bijvoorbeeld 'irregulair'). Uit een analyse van de protocollen blijkt dat de leerlingen twee belangrijke strategieën gebruiken:

1) inductie: hierbij vergelijkt de leerling het voorvoegsel waar het om gaat met datzelfde voorvoegsel in één of meer woorden die hij of zij al kent;
2) deductie: hierbij haalt de leerling de algemene betekenis van het voorvoegsel op uit het geheugen en gebruikt die in combinatie met het grondwoord om te komen tot de beschrijving van het gevraagde woord.

Bij het betekenis verlenen aan een onbekend (morfologisch afgeleid) woord in een natuurlijke situatie zullen inductie en deductie elkaar vaak afwisselen en aanvullen: iemand kan een idee hebben over wat de betekenis van het betreffende voorvoegsel is, dit controleren met behulp van hem bekende woorden met dit voorvoegsel, en die betekenis vervolgens gebruiken bij het bepalen van het onbekende woord als geheel.

Uit de analyses van de protocollen blijkt deductie door de sterkere leerlingen wat vaker en systematischer gebruikt te worden dan door zwakkere leerlingen, die impulsiever en associatiever te werk gaan. Als mogelijke verklaring voor dit verschil opperen de onderzoekers dat er sprake kan zijn van een verschil in kwaliteit in de kennis van het grondwoord: wellicht hebben sterkere leerlingen hun kennis van het grondwoord in eenvoudiger en flexibeler vorm opgeslagen dan zwakkere leerlingen.

Opvallend vinden de onderzoekers ook dat alleen sterkere leerlingen proberen zich voorbeelden voor de geest te halen waarin het gevraagde woord zou kunnen passen, als hulp bij het vinden van het antwoord en als controle daarop. De sterkere leerlingen kwamen ook vaker tot een goede betekenisverlening. Deze resultaten moeten met voorzichtigheid geïnterpreteerd worden want, zoals de onderzoekers terecht opmerken, het gaat om een klein aantal leerlingen.

Ook van kennis over voorvoegsels verwachten de onderzoekers (op grond van het verband tussen de morfologie- en woordenschatscores uit het hoofdonderzoek) een positief effect op de woordenschat van leerlingen. Wederom is er sprake van verbanden die in twee richtingen werken:

1) Hoe meer grondwoorden een leerling kent, hoe meer afgeleide woorden hij (o.a. door deductieve processen) zal verwerven; hoe meer woorden met voorvoegsel hij kent, hoe meer materiaal hij heeft om andere afgeleide woorden (o.a. via inductieve processen) bij te leren.
2) Hoe beter een leerling de betekenis van morfologisch afgeleide woorden kan achterhalen, des te groter zal zijn woordenschat zijn. Ook voor deze vaardigheid geldt dat mogelijkheden tot transfer tussen de talen aanwezig geacht worden, vooral waar het gaat om voorvoegsels die in de verschillende talen hetzelfde zijn.

De aanbevelingen voor het onderwijs in het morfologisch afleiden luiden:

- bij het onderwijzen van voorvoegsels kan aangesloten worden bij wat leerlingen al aan strategieën toepassen;
- inductie is een goede vorm om leerlingen te laten uitzoeken wat een bepaald voorvoegsel betekent dat voorkomt in veel voor leerlingen bekende woorden;

- deductie lijkt geschikter als de betekenis van een aantal voorvoegsels al geleerd is, bijvoorbeeld door directe instructie.

Resteren nog een aantal waarschuwingen van de onderzoekers voor valkuilen in het voorvoegselonderwijs (zoals bekend uit de literatuur en aangetroffen in de protocollen):
- een aantal voorvoegsels heeft verschillende betekenissen;
- woorddeeltjes kunnen er uitzien als voorvoegsels, terwijl ze het niet zijn. Bij bijvoorbeeld het woord 'indiaan' blijft er geen zelfstandig woord over dat in betekenis verwant is aan het afgeleide woord als een leerling het woord opsplitst in 'in-diaan';
- sommige woorddeeltjes zijn niet onderscheidbaar van een voorvoegsel omdat er zonder het voorvoegsel wel een woord overblijft (bijvoorbeeld 'herberg').

In het vierde deelonderzoek, ten slotte, gingen Schouten-van Parreren e.a. (1993) na hoe het gesteld is met de rol van metacognitie in woordenschatverwerving. Onder de titel "Het overschatten van de eigen woordkennis" bespreken ze de resultaten van de metacognitietoets (in samenhang met die op de woordenschattoets) uit het hoofdonderzoek nader. Ze geven daarbij een antwoord op de volgende vragen:
1) In hoeverre zijn leerlingen van verschillende leeftijden in staat hun eigen woordkennis goed in te schatten in de moedertaal en in vreemde talen?
2) Zijn zwakke leerlingen meer geneigd hun woordkennis te overschatten dan sterke leerlingen?
3) Is overschatten taalonafhankelijk (overschatten dezelfde leerlingen hun woordkennis in verschillende talen)?
4) Zijn er specifieke woorden die meer overschat worden dan andere?

Met betrekkking tot het leeftijdsverschil (vraag 1) melden de onderzoekers dat leerlingen naarmate ze ouder worden steeds beter leren hun woordkennis goed in te schatten. De samenhang tussen woordkennis en de inschatting ervan neemt steeds verder toe met de leeftijd en de vorderingen in het taalleerproces. Dit geldt voor alle drie de talen.

Zwakke leerlingen (vraag 2) zijn meer geneigd hun woordkennis te overschatten. Dit bleek zowel in een kwalitatief vooronderzoek waarin met behulp van hardopdenkprotocollen bij een aantal zwakke en sterke leerlingen geobserveerd werd hoe ze te werk gingen, als in het kwantitatieve hoofdonderzoek waarin gekeken werd of de bevindingen uit het vooronderzoek al dan niet bevestigd zouden worden. Het blijkt te gaan om een kleine groep leerlingen en het geldt voor alle leeftijden en alle talen.

Het overschatten (vraag 3; onderzocht werden alleen de leerlingen van het tweede leerjaar omdat die alle drie de talen in hun pakket hebben) blijkt taalonafhankelijk te zijn. Dat wil zeggen dat de meeste leerlingen in géén van de drie talen extreem overschatten, en dat de kleine groep leerlingen die extreem overschat dat doet in twee of (meestal) drie talen.

Het antwoord op vraag 4 luidt dat er inderdaad specifieke woorden zijn waarbij de leerlingen hun kennis overschatten. Voor Nederlands blijkt het vooral te gaan om een categorie woorden die vertrouwd klinkt (omdat leerlingen ze waarschijnlijk

vaak gezien of gehoord hebben), maar waarvan de betekenis toch onbekend is, zoals 'tolerant', 'economisch', 'recreatie' en 'actueel'. De belangrijkste reden dat vooral zwakke leerlingen zo vaak overschatten is volgens de onderzoekers dat zwakke leerlingen de nieuwe woorden maar globaal in zich opnemen. Ze denken dan dat ze het nieuwe woord kennen, terwijl ze het in werkelijkheid verwarren met een woord dat ze ooit eerder gezien hebben.

De onderzoekers besluiten met een antwoord op de vraag wat deze resultaten nu betekenen voor de onderwijspraktijk.

Zij achten het zinnig dat er in het onderwijs iets tegen het overschatten van de eigen woordkennis gedaan wordt, vooral bij jonge leerlingen. Het overschatten wordt weliswaar minder naarmate de leerlingen ouder worden, maar verdwijnt niet helemaal. Gerichte hulp heeft de voorkeur boven het 'door schade en schande' wijs laten worden.

Overschatters zitten volgens de onderzoekers in de 'gevarenzone' als zij slecht scoren op de woordenschattoets en tegelijkertijd frequent aangeven dat zij 'zeker wel' in staat zijn de betekenis van onderstreepte woorden in een zinnetje te geven.

De aanbevelingen voor *wat* er aan didactische maatregelen ingezet zou kunnen worden hebben vooral betrekking op het vreemde-talenonderwijs. Het probleem van de vertrouwd klinkende woorden, dat zich vooral in de moedertaal voordoet, is volgens de onderzoekers nog maar nauwelijks onderkend. Met de nodige voorzichtigheid geven zij de volgende suggestie: "Misschien is het effectief om leerlingen, eventueel in tweetallen, in een tekst woorden te laten onderstrepen waarvan ze denken dat ze die niet kennen. In een klassikale bespreking kan nagegaan worden welke woorden ten onrechte niet onderstreept zijn en hoe dat komt. Misschien kunnen leerlingen zo bewust gemaakt worden van het feit dat niet alle woorden die bekend lijken, dat ook werkelijk zijn". (idem: 602)

Voor het aspect metacognitie in relatie tot woordenschatverwerving concluderen de auteurs dat de mogelijkheden tot transfer kansrijk zijn: leerlingen die extreem overschatten doen dat immers in alle talen, en ook blijken er enkele overeenkomsten te zijn in de categorieën woorden die in de verschillende talen overschat worden. Het bewustzijn van leerlingen van het gevaar om woordkennis te overschatten kan overgebracht worden van de moedertaal naar de vreemde talen.

Het onderzoek naar het leesgedrag van leerlingen heeft zich vooral gericht op het lezen van de krant. Zowel uit deze onderzoeken als uit het onderzoek waarin de favoriete tekstsoorten van de leerlingen gepeild werden, komt naar voren dat leerlingen in Nederland en Vlaanderen vaak de krant lezen en positief hier tegenover staan. Deze positieve houding is er ook ten aanzien van het gebruik van de krant in de les Nederlands.

Uit het beginsituatie-onderzoek naar verschillen tussen 'goede' en 'zwakke' lezers betreft. komt naar voren dat kennis van tekststructuren, tekstkenmerken en leesstrategieën, en woordenschat en woordleervaardigheden invloedrijke factoren zijn bij het verwerven van en het beschikken over een goede leesvaardigheid. In het

algemeen blijken ook metacognitieve kennis en vaardigheden een belangrijke rol te spelen, niet alleen bij leesvaardigheid in de moedertaal maar ook in de vreemde taal.

3.4 ONDERZOEK NAAR ONDERWIJSLEERMATERIAAL

Het meeste onderzoek naar onderwijsleermateriaal in het voortgezet onderwijs is verricht vanuit een algemeen onderwijskundige invalshoek, en niet vanuit een specifiek vakinhoudelijk perspectief. Omdat de resultaten en conclusies van dit onderzoek in het algemeen geen betrekking hebben op domeinspecifieke aspecten van het leerstofaanbod, bespreken we deze studies in hoofdstuk 7. Algemeen onderwijskundige aspecten zijn meestal wel van invloed op de vakdidactische en vakinhoudelijke keuzen die ten grondslag liggen aan uitgewerkt onderwijsleermateriaal. Daarom wijzen we de lezer hier op de mogelijke relevantie van dit onderzoek voor het onderwijsleermateriaal voor het leesonderwijs.

Onderzoek dat zich uitsluitend richt op de analyse, het gebruik, de ontwikkeling of de beoordeling van onderwijsleermateriaal voor het leesonderwijs werd tot op heden niet verricht.

Oostdam/De Glopper (1986) analyseerden zes methoden voor verschillende leerjaren van het mavo, havo, vwo om een beeld te krijgen van de aard en inhoud van de instructie in tekstopbouw. Omdat het accent in dit onderzoek lag op de analyse van schrijfopdrachten (zie hiervoor par. 4.4) beperken we ons hier tot de resultaten van de analyse van de leesopdrachten. Het gaat om de volgende methoden: Opbouw, Funktioneel Nederlands, Taal Vandaag, De Papieren Wereld, Taaldaden, Over en Weer.

De onderzoekers maakten een onderscheid in tekstanalyse-opdrachten, samenvattingopdrachten en theorie-opdrachten. Tot de tekstanalyse-opdrachten rekenen zij onder andere opdrachten waarin gevraagd wordt: een titel bij een tekst(gedeelte) te bedenken, de hoofdgedachte van de tekst aan te geven, het doel en publiek van de tekst aan te geven, het expliciteren van zins- en alineaverbanden, het afbakenen van inleiding, kern en slot, het weergeven van de alinea-indeling en het beoordelen van de tekst aan de hand van gegeven criteria. Bij samenvattingsopdrachten onderscheiden zij opdrachten mét en zonder richtlijnen. Theorie-opdrachten ten slotte toetsen theorie met betrekking tot de genoemde aspecten.

Alle methoden blijken volgens de onderzoekers het meeste aandacht te besteden aan tekstanalyse-opdrachten. Opdrachten tot het maken van samenvattingen komen veel minder voor. Theorie-opdrachten worden nauwelijks gegeven, behalve in Taaldaden.

Binnen de methoden krijgen tekstanalyse-opdrachten wisselend nadruk. Het meest voorkomend in onder- èn bovenbouw zijn: kern/hoofdgedachte van de tekst of afzonderlijke alinea's weergeven, aangeven van het tekstdoel, en het expliciteren van het compositieschema van een tekstgedeelte (alinea) of tekst.

In de onderbouw ligt het accent op het maken van samenvattingen met richtlij-

nen; in de bovenbouw is dit wisselend. De onderzoekers analyseerden de tekstanalyse- en samenvattingsopdrachten omdat zij verwachtten dat er effect van kan uitgaan op de schrijfvaardigheid van leerlingen. Zij concluderen echter dat het verband tussen dit soort opdrachten en het schrijven van teksten meestal niet gelegd wordt.

Roordink (1992) analyseerde de didactiek voor tekstbegrip, in één methode, namelijk Functioneel Nederlands (voortaan FN). In een LIO-onderzoek (leraren in opleiding) dat zij op haar stageschool uitvoerde, ging Roordink na wat de oorzaken waren van de ontevredenheid van de docenten over de resultaten van de leerlingen op toetsen voor tekstbegrip. Hiertoe analyseerde zij in de eerste fase van het onderzoek de prestaties van leerlingen op deze toetsen. In een tweede fase ging zij na welke lees- en zoekstrategieën leerlingen precies uitvoeren bij het beantwoorden van vragen in toetsen, en in een derde fase verrichte zij een literatuurstudie aan de hand waarvan zij vervolgens de didactiek voor tekstbegrip uit FN analyseerde. We beperken ons hier tot de analyse van deze methode. Voor een beschrijving van de eerste twee onderzoeksfasen verwijzen we naar paragraaf 3.4.1. Met de analyse van (het deel voor de brugklas van) Functioneel Nederlands probeerden de onderzoekers (het onderzoek werd uitgevoerd door Roordink en Voortman) een antwoord te krijgen op de volgende vragen:

1) Welke theorie over lezen en tekstbegrip wordt er aangeboden; wat leren de leerlingen over hoe ze moeten lezen? Wat leren ze over tekstsoorten, tekststructuur, de bedoeling van de schrijver?
2) Welke leeshouding wordt er aangeleerd?
3) Hoe wordt tekstbegrip getoetst?

De analyse van de methode richtte zich op één strategische vaardigheid die van belang geacht wordt voor de totstandkoming van tekstbegrip: het kunnen onderscheiden van hoofd- en bijzaken. De onderzoekers noteerden alle didactische aanwijzingen in de methode, vooral vanuit het in de literatuur gesignaleerde onderscheid in twee soorten strategieën die ingezet kunnen worden bij het opbouwen van tekstbegrip:

1) Een bottom-up strategie: bij deze strategie moet de lezer het algemene kader, de hoofdlijn van de tekst abstraheren vanuit de details. Het grote gevaar bij bottom-up lezen is dat de lezer zodanig verstrikt raakt in de details dat hij de hoofdlijn uit het oog verliest.
2) Een top-down strategie: bij deze aanpak geschiedt het lezen in drie opeenvolgende fasen:
   a) het oriënterend lezen; de lezer probeert zich op grond van een algemene indruk van de tekst een beeld te vormen over de inhoud ervan;
   b) het globaal lezen; de lezer probeert de hoofdlijn van de tekst te vatten door de eerste en laatste alinea van de tekst te lezen en eventueel (bij langere teksten) de eerste en laatste regels van tussenliggende alinea's;
   c) het intensief lezen; de lezer leest de tekst nauwkeurig. Het is van groot belang dat deze fase daadwerkelijk het laatste uitgevoerd wordt. Dit verkleint de kans dat de lezer verstrikt raakt in minder belangrijke details.

De onderzoekers karkateriseren de leesdidactiek in FN als volgt. Elk hoofdstuk in FN begint met het onderdeel tekstbegrip. Er is een uitgangstekst van ongeveer twee pagina's lang met bijbehorende vragen. Theoretische kennis wordt in de vorm van losse aanwijzingen aangeboden; volgens de onderzoekers gebeurt dit op een summiere en ongestructureerde manier. Theorie over tekstsoorten, tekstopbouw en doel- en publiekgerichtheid komt nauwelijks voor. Aan de leeshouding van de leerlingen wordt geen expliciete aandacht besteed.

Het toetsen van tekstbegrip gebeurt door de leerlingen vragen te laten beantwoorden over de gelezen tekst. De vragen hebben betrekking op microniveau (vragen naar betekenis van woorden en uitdrukkingen, verwijswoorden e.d.), op mesoniveau (vragen m.b.t. inhoud en tekstopbouw op het niveau van de alinea) en op macroniveau (vragen over de structuur en inhoud van de hele tekst, en vragen over de bedoeling van de schrijver en de mening van de lezer).
Roordink concludeert dat in FN de bottom-up strategie gehanteerd wordt. Gedetailleerde en globale vragen komen door elkaar voor en dat impliceert een leeshouding waarbij de leerlingen verplicht zijn steeds opnieuw de hele tekst te doorlopen. Dat vergroot de kans dat de leerlingen de hoofdlijn van de tekst uit het oog verliezen.

Ten behoeve van de stage-school bewerkten de onderzoekers het materiaal uit FN in de richting van een top-down gerichte didactiek. Het materiaal dat opgenomen werd in een leerlingenboek en een docentenhandleiding heeft de volgende kenmerken:
- er wordt leerlingen geleerd hoe ze een tekst het beste kunnen lezen, namelijk in de drie bovengenoemde fasen: oriënterend, globaal en intensief;
- er wordt theorie aangeboden over tekstsoorten, tekstopbouw, doel- en publiekgerichtheid;
- de vragen bij de teksten zijn herordend volgens de drie fasen en in deze zin aangevuld;
- de leerlingen krijgen bij de vragen zoekstrategieën aangeboden in de vorm van aanwijzingen bij te (her)lezen tekstgedeelten en korte samenvattingen van tekstgedeelten.

De onderzoekster wijst erop dat het instructieve gedeelte bij het leerlingboek ook bruikbaar is voor scholen die met een andere methode werken.

De lezer die geïnteresseerd is in meer reflecties op onderwijsleermateriaal voor het leesonderwijs in het voortgezet onderwijs, wijzen we op het artikel 'Over lezen en leesonderwijs' van Janssen (1988). In dit artikel bespreekt de auteur het leesonderwijs in een drietal schoolboeken (Over en Weer, Tekstlijnen en Taaldaden) vanuit de vraag in hoeverre wetenschappelijke inzichten (uit enkele binnen- en buitenlandse studies naar lezen) in deze methoden verdisconteerd zijn. Omdat het hier geen systematisch onderzoek betreft waarin de gehanteerde analysemethode verantwoord wordt, valt deze bespreking strikt genomen buiten onze inventarisatie. Interessant aan de resultaten van de literatuurstudie van Janssen is echter dat hij rapporteert dat:
- onderzoek laat zien dat lezers beide strategieën (bottom-up en top-down) inzet-

ten, en dat het onmogelijk is om een tekst strikt volgens de ene of andere strategie te lezen;
- onderzoek laat zien dat efficiënte lezers (en kennelijk is 'efficiënt' voor Janssen synoniem met 'goed') zich van minder goede lezers onderscheiden doordat ze veel meer van top-down-strategieën gebruik (kunnen) maken. Ook Janssen pleit voor meer aandacht voor de top-down-leesstrategie in onderwijsleermateriaal voor het leesonderwijs.

Witte (1992a) ontwikkelde een model voor de analyse en beoordeling van een aantal totaalmethoden voor de basisvorming. Hij selecteerde zijn bespreekpunten vanuit het perspectief van de basisvorming en zag zichzelf daarmee van de plicht ontslagen zijn bespreekpunten ideologisch te verantwoorden. Immers, zo redeneert hij, met de invoering van de basisvorming is een kerncurriculum voor het vak Nederlands vastgelegd. Hiermee is de speelruimte van het leerplan beperkt geworden en zijn de doelstellingen van het vak en de visie op het vak in zekere zin en voor een belangrijk deel gegeven.

Witte evalueerde en vergeleek op basis van de voorstellen van de Eindtermencommissie Nederlands en de Commissie Herziening Eindtermen de volgende vier totaalmethoden: Nieuw Nederlands, Klinker, Taalwijzer en Op Niveau. Hij koos voor deze methoden omdat ze pretenderen goed gebruikt te kunnen worden in de basisvorming en omdat ze met de uitgave van de eerste drie delen van de leergang de gehele basisvorming omvatten. De veelgebruikte methoden Taalgoed, Taalcirkel, Functioneel Nederlands en Opbouw bleven buiten beschouwing omdat zij volgens Witte zeker niet aan de eisen van de basisvorming voldoen: "Deze methoden zijn voornamelijk gericht op deelvaardigheden en kennis van het taalsysteem, zonder veel meer. Ze leggen niet, zoals de kerndoelen vereisen, het hoofdaccent op communicatief taalonderwijs". In navolging van Verbeek e.a. (1991) definieert Witte communicatief taalonderwijs als volgt: "In communicatief taalonderwijs leren leerlingen taal gebruiken met verschillende functies in verschillende communicatieve situaties en leren ze nadenken over hun taalgebruik ter verbetering van hun taalvaardigheid".

Witte stelde zich met zijn 'vergelijkend warenonderzoek' ten doel docenten behulpzaam te zijn bij de keuze van een nieuwe methode voor de basisvorming. Hij legde het perspectief van de kerndoelen uiteen in drie afzonderlijke perspectieven die zijns inziens het meest relevant zijn voor de realisering van de kerndoelen in de praktijk:

1) het perspectief van de inhoud (de kerndoelen en de leerstof) van de basisvorming;
2) het perspectief van de (vak)didactiek; het didactisch concept (de aanpak) waarmee de kerndoelen gerealiseerd zouden moeten worden. Dit concept moet passen bij de algemene doelstelling van de basisvorming en zou moeten aansluiten bij recente ontwikkelingen in de didactiek;
3) het perspectief van de praktijk; de methode moet voor docenten en leerlingen werkbaar zijn.

Deze drie perspectieven werden ieder uitgewerkt in een set bespreekpunten in de vorm van vragen en mondden uit in totaal 14 bespreekpunten. Al deze bespreekpunten werden in de verantwoording van de werkwijze geëxpliciteerd en (met verwijzingen) naar vakdidactische en leerpsychologische literatuur onderbouwd (zie Witte 1992a).

De kerndoelen kunnen niet zonder nadere precisering als toetssteen overgenomen worden, zo stelt Witte. Daarvoor zijn ze te algemeen en globaal geformuleerd. Wat moet er bijvoorbeeld precies verstaan worden onder kerndoel 9: "De leerlingen kunnen globaal lezen, doelgericht lezen en studerend lezen"? Voor de interpretatie van de kerndoelen baseerde de onderzoeker zich op een toelichting bij de kerndoelen in het 'blauwe boekje' van de eindtermencommissie. Op deze wijze kwam Witte tot de formulering van zijn bespreekpunten.

Het inhoudelijke perspectief heeft onder meer betrekking op de kerndoelen voor de verschillende subdomeinen (waaronder leesvaardigheid) en de mate waarin de methode hieraan beantwoordt. We beperken ons in deze paragraaf verder tot dit inhoudelijke perspectief waarbij Wittes hoofdvraag luidt: Zijn de doelstellingen voor het leesonderwijs zoals die feitelijk worden nagestreefd in de methode in overeenstemming met de kerndoelen voor het leesonderwijs? De subvragen die betrekking hebben op de algemene doelstelling van het vak, op algemene vakoverstijgende vaardigheidsdoelen, op de mate van interculturele oriëntatie van de methoden en op de manier waarop de vrije ruimte wordt ingevuld komen aan de orde in hoofdstuk 7 (Domeinoverschrijdend onderzoek). Dat geldt ook voor het vakdidactische en het praktische perspectief, waarvan de hoofd- en subvragen de verschillende domeinen van het vak Nederlands overstijgen.

Om Wittes analyse te kunnen plaatsen in de context van de kerndoelen voor het leesonderwijs, citeren we eerst de kerndoelen en presenteren we vervolgens het analyseresultaat per kerndoel. Tot de rubriek Lezen behoren de volgende kerndoelen:

9 De leerlingen kunnen globaal lezen, doelgericht en studerend lezen.

10 De leerlingen kunnen in fictionele en niet-fictionele teksten die aansluiten bij hun ervaringswereld en ontwikkelingsniveau en voor hen geschikt taalgebruik bevatten:
- onderscheid maken tussen de daarin voorkomende:
  - feiten en meningen
  - mededelingen en voorbeelden
  - de volgende relaties herkennen: middel en doel, oorzaak en gevolg
  antwoord geven op vragen over:
  - het denken en handelen van personages in de tekst
  - de beschreven situatie
  - de relatie tussen tekst en werkelijkheid
  - de waarde van de tekst voor henzelf en anderen
- aangeven welk doel de schrijver nastreeft en van die teksten een globale samenvatting geven, waarin tenminste het hoofdonderwerp en de hoofdgedachte verwoord zijn.

11 De leerlingen kunnen een voor hen bestemde schriftelijke instructie uitvoeren.
- Kerndoel 18 dat ondergebracht is bij de 'Informatievaardigheden' kunnen

we ten dele als behorend tot het domein van het leesonderwijs beschouwen:
De leerlingen kunnen bij het verwerven van informatie gebruik maken van de volgende voor hen geschikte informatiebronnen en -systemen:
- vraaggesprekken
- audio-visuele media
- schriftelijke informatiebronnen
- geautomatiseerde gegevensbestanden.

Hoe verhouden zich nu de feitelijk nagestreefde doelstellingen in de methoden tot deze kerndoelen?

Volgens Witte komen alle leerstofelementen van kerndoel 9 alleen in Nieuw Nederlands systematisch, expliciet en in allerlei variaties aan de orde. De meeste lessen bevatten vijf of meer opdrachten hiervoor en dat is volgens hem 'voldoende'. De lengte en moeilijkheid van de teksten neemt geleidelijk toe zodat er een behoorlijk hoog niveau kan worden bereikt. Een onvoldoende krijgen de methoden Klinker, Taalwijzer en Op Niveau. In Klinker is er wel (zeer beperkt) aandacht voor oriënterend lezen, maar volgens Witte dekt dit bij lange na niet wat er onder globaal lezen moet worden verstaan. Doelgericht en studerend lezen worden nagenoeg verwaarloosd. In Taalwijzer wordt er wel aandacht besteed aan studerend lezen, maar ontbreekt het fenomeen leesstrategie geheel. Het meeste aandacht is er voor technisch (hardop) lezen. In Op Niveau is er summier aandacht voor doelgericht, globaal en studerend lezen. Ook aan leesstrategieën wordt geen systematische aandacht besteed.

Nieuw Nederlands krijgt ook voor kerndoel 10 als enige een ruime voldoende. Dat oordeel is net als bij kerndoel 9 gebaseerd op de hoeveelheid leerstof, de systematiek en de gevarieerdheid en het expliciete karakter ervan. Het niveau waar het leerstofaanbod toe zou kunnen leiden wordt door Witte als 'hoog' ingeschat. In Klinker wordt dit kerndoel weliswaar redelijk gedekt maar ontbreekt er een adequate voorbereiding voor het onderdeel samenvatten. Ook Taalwijzer biedt over het algemeen voldoende leerstof voor dit kerndoel, maar in deze methode wordt de globale samenvatting onvoldoende behandeld.

Op Niveau biedt geen voldoende en systematische aandacht aan de in het kerndoel genoemde leerstofelementen zoals 'feiten en meningen', oorzaak-gevolg relaties e.d.

Aandacht voor schriftelijke instructies (kerndoel 11) ontbreekt in alle vier de methoden.

Wittes oordeel met betrekking tot kerndoel 18 sluit aan bij de grote lijn: alleen de aandacht ervoor in Nieuw Nederlands acht hij voldoende, het raadplegen van informatiesystemen en -bronnen komt uitgebreid aan de orde. In Klinker wordt er alleen aandacht besteed aan schriftelijke bronnen. Daarnaast luidt Wittes kritiek dat de leerlingen er alleen maar kennis mee maken, ze leren onvoldoende om deze bronnen actief te gebruiken. In Taalwijzer komt kerndoel 18 in deze twee opzichten zeer beperkt aan de orde.

Dat geldt ook voor Op Niveau. De methode doet het kopje 'snuffelen' waaronder

de informatievaardigheden gepresenteerd worden volgens Witte eer aan: de leerlingen leren ze niet gebruiken.

Witte concludeert in zijn nabeschouwing (Witte 1992c) (met betrekking tot alle domeinen) dat Nieuw Nederlands de enige methode is die zich inhoudelijk duidelijk door de kerndoelen heeft laten leiden, zij het dat ook in deze methode aandacht voor kerndoel 11 geheel ontbreekt. Dat de methode Taalwijzer inhoudelijk niet aan de eisen van de basisvorming voldoet, is volgens Witte niet verwonderlijk: de auteurs blijken zich gebaseerd te hebben op de kerndoelen voor het basisonderwijs en niet op die voor de basisvorming.

Vanwege de samenhang tussen de resultaten van de analyse van de algemene doelstelling Nederlands (communicatief taalonderwijs) en het vakdidactisch perspectief enerzijds (zie hoofdstuk 7) en het zojuist beschreven inhoudelijk perspectief anderzijds, geven we vast een voorproefje van Wittes hoofdconclusie. Die luidt dat geen enkele methode erin geslaagd is het communicatieve concept dat schuilgaat achter de algemene doelstelling Nederlands in de basisvorming goed uit te werken en didactisch vorm te geven. We citeren: "Hoewel Nieuw Nederlands met de afdelingen Lezen en Schrijven en Spreken en Luisteren de goede weg is ingeslagen, blijft een merkwaardige neiging naar deelvaardigheden, een soort deelvaardigheidsdwang, alle auteursteams parten spelen". (Witte, 1992c: p. 373)

Op het gebied van het leesonderwijs hebben de methoden (uitgezonderd Nieuw Nederlands) in de mate waarin ze aansluiten bij actuele ontwikkelingen in de vakdidactiek veel kansen laten liggen. Volgens Witte zijn er genoeg inspirerende publicaties met suggesties voor lesmateriaal op het gebied van leesvaardigheid en tekstbegrip waar de auteurs hun voordeel mee hadden kunnen doen: Westhoff (1981), Schellens/Van den Hoven (1979), Kuhlemeier (1986a). Ook acht hij de methoden Anders lezen; Verder Lezen (De Boer e.a. z.j.) en Weet wat je leest! (Lijmbach e.a. 1990) inspirerende voorbeelden van leesonderwijs dat aansluit bij de kerndoelen.

De meest opvallende conclusie uit het (schaarse) onderzoek naar onderwijsleermateriaal vinden wij de geringe aandacht in dit materiaal (althans tot 1992) voor leesstrategieën, in het bijzonder de top-down leesstrategie en elementen daarvan.

3.5 ONDERZOEK NAAR ONDERWIJSLEERACTIVITEITEN

3.5.1 DESCRIPTIEF ONDERZOEK

Bij het descriptieve onderzoek dat verricht is naar de praktijk van het leesonderwijs valt een onderscheid te maken in twee typen onderzoek:

1) Kleinschalig case-study-onderzoek waarin de praktijk van het leesonderwijs op één school, of bij één docent onderwerp van onderzoek is. In dit onderzoek wordt (meestal) gebruik gemaakt van kwalitatieve methoden voor dataverzameling en -

analyse, met behulp waarvan er gedetailleerde beschrijvingen gegeven worden van allerlei facetten (in hun onderlinge samenhang) van de bewuste praktijk. Doel van dergelijk onderzoek is om die praktijk voor alle betrokkenen bij het onderwijs inzichtelijk te maken, of om de betrokken docenten te helpen bij de problemen die ze in hun dagelijkse lespraktijk ervaren.

2) Grootschalig (meestal) enquête-onderzoek waarin de praktijk van het leesonderwijs op een groot aantal scholen onderwerp van onderzoek is. In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van kwantitatieve methoden voor dataverzameling en analyse. Doel van dit onderzoek is om generaliserende uitspraken te doen over hoe 'de' praktijk van het leesonderwijs er uitziet. Favoriete onderzoeksonderwerpen zijn in dit type onderzoek (mogelijk vanwege de kwantificeerbaarheid): de tijdsbesteding van docenten, het aanbod van onderwijsleermateriaal en de toetsing in het leesonderwijs.

We bespreken hieronder eerst een aantal case-studies naar de praktijk van het leesonderwijs. Vervolgens komt het enquête-onderzoek aan bod.

In Nederland werd de eerste case-study naar de praktijk van het leesonderwijs verricht door Van den Heuvel/Van der Veur (1983, 1984). Doel van deze studie was om vast te stellen hoe de situatie in het leesonderwijs bij Nederlands (en andere vakken) eruitzag in een 4-vwo-klas. Het onderzoek van Van den Heuvel/Van der Veur omvatte drie onderdelen:

a) onderzoek naar het leesonderwijs in de betreffende klas;
b) onderzoek naar de manier waarop leerlingen lezen;
c) onderzoek naar de schoolcontext.

Ter beantwoording van de vraag naar het karakter van het leesonderwijs bij diverse vakken (a) werden interviews gehouden met de leraar Nederlands van de klas en werden lessen bij het vak Nederlands (en andere vakken) geobserveerd. De observatie-resultaten werden aan leraren en leerlingen voorgelegd en becommentarieerd.

Op basis hiervan kwamen de onderzoekers tot de volgende (weinig rooskleurige) karakterisering van het (lees)onderwijs in de klas: "In de lessen staat de leerstof zoals die in het leermateriaal staat, centraal. De leraar doet vooral het werk. De leerlingen zijn vooral bezig met luisteren. De talenleraren leren hun leerlingen hoe teksten zijn opgebouwd. Omdat de leraren vooral zelf het werk doen, leren de leerlingen waarschijnlijk niet dit soort lezen zelfstandig toe te passen in de buitenschoolse situaties. Het enige wat de andere leraren aan leesonderwijs doen, is het goede voorbeeld geven: moeilijke abstracte taal "vertalen" in gemakkelijke, concrete taal. De lessen zijn waarschijnlijk niet normaal-functioneel". (Van den Heuvel/Van der Veur, 1984: 31) (Voor een toelichting op het begrip Normale Functionaliteit zie Leidse Werkgroep Moedertaalonderwijs 1986).

Het tweede deel van het onderzoek richtte zich met name op:

- de leesflexibiliteit van de leerlingen. Dit begrip verwijst naar de mate waarin iemand bij verschillende leesdoelen zijn snelheid optimaal weet aan te passen;
- de cognitieve stijl van hun aanpak; serialistisch of holistisch. Een serialistische

leerder/lezer heeft de volgende kenmerken: hij rijgt reeksen, vertelt terug zoals het hem geleerd is, heeft een voorkeur voor een logische stap-voor-stap-opbouw en 'kan niet verder' als hij iets niet begrijpt. Een holistische lezer vormt klonten, vertelt een eigen versie geherstructureerd, houdt van overdaad, leert dingen op verschillende manieren en wordt niet gestoord door onbegrepen woorden of elementen in de leesstof/tekst;
- de wijze waarop boeken voor de verplichte boekenlijst worden gelezen.

Het leesgedrag van de leerlingen (b) werd onderzocht met een vragenlijst en via zogenaamde leeslogboekjes, waarin zij noteerden wat en hoe(lang) zij lazen. Daarnaast werden vier leerlingen geïnterviewd naar aanleiding van hun leeslogboekjes en werden door hen twee hardop-denktaken uitgevoerd: het lezen van een tekst met vragen en het lezen van een krant. Van deze vier leerlingen werden "leesportretten" samengesteld.

De resultaten van de vragenlijst laten zich als volgt samenvatten: de leerlingen oordeelden licht negatief over hun eigen leesflexibiliteit (gemiddeld 3.13 op een schaal van 1-7) en licht positief over hun serialistische aanpak (4.87). Een eenduidig holistische aanpak werd bij geen van de leerlingen aangetroffen. Tussen de factoren leesflexibiliteit en serialistische aanpak bleek er sprake te zijn van een verband. De onderzoekers merken op dat de correlaties tussen deze scores voor een deel kunstmatig tot stand gebracht zijn doordat voor beide factoren dezelfde vragen zijn gebruikt. Uit de vier lezersportretten blijkt dat er grote verschillen tussen de leerlingen zijn in leesbekwaamheid, leesinteresse, zicht op eigen lezen en leestempo. Het leesgedrag van deze leerlingen blijkt nauw samen te hangen met hun prestaties, hun motivatie voor school en hun belangstelling.

In deelonderzoek c ten slotte werd informatie verzameld over de school, via observaties en via interviews met personeel en leerlingen. Het beeld dat hieruit naar voren komt sluit volgens de onderzoekers goed aan bij het leesonderwijs, zoals dit in het eerste deelonderzoek gekarakteriseerd werd.

Van den Heuvel/Kriekaard (1985) deden nader onderzoek naar twee verbanden die uit de case-study naar voren kwamen: het verband tussen leesflexibiliteit en leesgewoonten, en tussen lezen enerzijds en prestatie en motivatie anderzijds.

Aan 359 leerlingen van het avo/vwo werd een vragenlijst afgenomen die vragen bevatte over leesflexibiliteit, leesgewoonten en leesmotivatie. Wat betreft hun prestaties werden de leerlingen door de leraar Nederlands ingedeeld in verschillende niveaugroepen. De samenhang tussen de scores van de leerlingen op leesgewoonten en leesflexibiliteit werd onderzocht met behulp van correlatieberekeningen. De resultaten waren teleurstellend: er bleek geen positief verband tussen leesflexibiliteit en leesgewoonten.

Het verband tussen lezen (leesflexibiliteit en leesgewoonten) aan de ene kant en prestatie en motivatie voor school en het vak Nederlands aan de andere kant werd onderzocht met behulp van variantie-analyses. De resultaten hiervan wezen wél in de verwachte richting; er bleek verband te bestaan tussen prestatie en motivatie enerzijds en lezen anderzijds.

De onderzoekers wijzen er overigens op dat hun enquêtegegevens met betrekking tot leesgewoonten overeenkomen met resultaten uit eerder Nederlands onderzoek zoals dat van de Stichting Speurwerk (1974). Overeenkomsten zijn dat:
- ongeveer 90% van de responderende leerlingen de krant leest;
- ongeveer 90% van de responderende leerlingen minstens één boek per maand leest;
- ongeveer 60% van de leerlingen graag leest.

We kunnen hier aan toevoegen dat de bewuste enquêtegegevens ook overeenkomen met de resultaten van het (recentere) onderzoek naar het leesgedrag van leerlingen dat we in paragrafen 2.3 (beginsituatie m.b.t. het literatuuronderwijs) en 3.3 (beginsituatie m.b.t. het leesonderwijs) beschreven.

In paragraaf 2.5.1 beschreven we een onderzoek van Van Peer/Marschall (1990) naar de functie van de parafrase in literatuurlessen. De parafrase bleek in de door hen beschreven lessen ingezet te worden ter uitleg van een tekstfragment of ter controle van het tekstbegrip. Eén van hun conclusies luidde dat de parafrase als didactisch hulpmiddel productiever ingezet zou kunnen worden dan in de lessen gebeurde, namelijk als middel om leerlingen literaire waardering bij te brengen. Voorafgaand aan dit onderzoekje verrichtte Van Peer in 1986 een klein verkennend onderzoek met als doel inzicht te krijgen in de belangrijkste kenmerken van het parafraseren. De parafrase zou volgens Van Peer ook in het onderwijs in tekstbegrip en in het onderwijs in studievaardigheden een belangrijke rol moeten spelen omdat het bij deze vaardigheid gaat om een 'verwerkende vorm van talig handelen'. Typerend voor de parafrase is volgens Van Peer dat het hierbij niet gaat om het samenvatten van betekenis in de zin van 'bekorten', maar om het herformuleren van de woorden of mening van iemand anders. Met behulp van de parafrase kunnen inzichten, problemen, ideeën, theorieën (zowel in geschreven als gesproken teksten) verwerkt en begrijpelijk gemaakt worden. De onderzoeker vermoedt dat parafraseren op school geregeld voorkomt maar dat er weinig aandacht besteed wordt aan het leren ervan.

Van Peer legde 30 leerlingen uit groep zeven van het basisonderwijs en 44 leerlingen uit een vierde klas van het voortgezet onderwijs (vwo) een tekstfragment uit "Essays over de tijd" van Norbert Elias voor. Deze tekst werd gekozen omdat zij een redelijke abstractiegraad vertoonde en niet teveel moeilijke woorden bevatte. De leerlingen kregen de instructie de tekst te lezen en vervolgens zo nauwkeurig mogelijk in eigen woorden op de schrijven wat de tekst wil meedelen. De parafrases werden beoordeeld met de categorieën 'juist', 'twijfelachtig' en 'fout'. De beoordelingsmaat was de aanwezigheid van inhoudselementen van de tekst.

Een eerste opvallend resultaat achtte Van Peer dat de opdracht door de leerlingen niet begrepen werd en dat zij aangaven dat ze de opdracht moeilijk vonden. Hij interpreteert dit als een bevestiging van zijn vermoeden dat er op school niets aan parafraseren gedaan wordt.

Na nadere uitleg bij de opdracht bleken uit de 4-vwo klas 37 leerlingen 'juist' te

scoren, en slechts drie leerlingen 'twijfelachtig' en vier leerlingen 'fout'. Van Peer concludeert dat een grote meerderheid van de vwo-leerlingen geen problemen heeft met het parafraseren.

De resultaten van de leerlingen uit het basisonderwijs laten een heel ander beeld zien: maar 20% van de leerlingen slaagt erin de tekst goed te parafraseren, 20% scoort 'twijfelachtig', bijna de helft van de leerlingen scoort 'fout' (voor de rest van de leerlingen was de taak niet uitvoerbaar). Uit een vergelijking van de resultaten in het basisonderwijs en in het voortgezet onderwijs maakt Van Peer op dat het parafraseren een vaardigheid is die zich ontwikkelt. Wat de rol van het moedertaalonderwijs hierin is, blijft in dit onderzoek onduidelijk. Van Peer acht nader onderzoek naar parafraseervaardigheden wenselijk. Meer inzicht hierin (met name een kwalitatieve analyse van de problemen die jongere leerlingen erbij ervaren) is nodig ten behoeve van het ontwikkelen van een didactische aanpak voor onderwijs in parafraseervaardigheden. Vooral met oog op vakoverschrijdend leren (transfer) verwacht de onderzoeker veel van dergelijk onderwijs. Omdat het om een in hoofdzaak talige studievaardigheid gaat, acht Van Peer de docent Nederlands de aangewezene om leerlingen te leren parafraseren, zodat zij deze vaardigheden vervolgens bij andere vakken adequaat kunnen toepassen.

In het hoofdstuk literatuuronderwijs (par. 2.5.1) kwamen eveneens al vier case-studies aan bod (Daems 1988, Hoogeveen/Sturm 1988, Hoogeveen e.a. 1986, Rensman 1990) die ook de praktijk van het leesonderwijs (en het woordenschatonderwijs) tot onderzoeksonderwerp hebben. Deze vier studies werden allen uitgevoerd in het kader van het IMEN (International Mother Tongue Education Network), een internationaal samenwerkingsverband van onderzoekers uit verschillende Europese landen. Voor een beschrijving van de achtergronden van deze studies, de onderzoeksvragen en de gehanteerde onderzoeksmethoden verwijzen we naar paragraaf 2.5.1. Kenmerkend voor het IMEN-onderzoek is dat er, via een internationale vergelijking, naar gestreefd wordt de praktijk van het moedertaalonderwijs 'verstehend' te beschrijven om zicht te krijgen op de complexiteit van (vernieuwingsprocessen in) die onderwijspraktijk. Hierbij wordt veel belang gehecht aan een grote herkenbaarheid van het onderzoek voor de betrokken docenten.

Daems (1988) levert een beschrijving en interpretatie van de retoriek en praktijk van het moedertaalonderwijs van één docent die lesgaf aan een breed-heterogene brugklas van een scholengemeenschap in Vlaanderen. Deze docent werd geïnterviewd en hield van twaalf lessen (onder meer over leesonderwijs) een dagboek bij, dat door de onderzoeker geanalyseerd werd. Doel van deze onderneming was een antwoord krijgen op de vraag: Hoe definieert deze docent moedertaalonderwijs? De retoriek van de docent over moedertaalonderwijs wordt door Daems gekarakteriseerd als vernieuwend. Kenmerken daarvan zijn onder meer:

- algemene doelstellingen als 'het zo breed mogelijk ontwikkelen van communicatieve taalvaardigheden met oog op het sociaal en maatschappelijk kunnen functioneren', en het bevorderen van de persoonlijke groei van leerlingen door mid-

del van het taalonderwijs;
- deze doelstellingen operationaliseren in de volgende wensen voor de vakinhoud: veel aandacht voor taal, taalgebruik en de reflectie daarop, een hoge prioriteit voor de mondelinge taalvaardigheden (vanwege het praktisch belang in het dagelijkse leven), en minder aandacht voor traditioneel grammatica-onderwijs;
- voor het leesonderwijs als belangrijkste doelstelling hanteren dat leerlingen leren om informatieve teksten te selecteren en te evalueren op het doel waarmee ze de tekst (willen) lezen en op de waarde die de tekst voor hen heeft;
- veel aandacht voor de attitudes van leerlingen ten aanzien van taalonderwijs. Hiertoe behoren volgens de docent: zelfwerkzaamheid (verantwoordelijkheid kunnen nemen voor het eigen leerproces), planmatig kunnen werken en in staat zijn tot samenwerking;
- een voorkeur voor project- en thematisch onderwijs in plaats van klassikaal-frontaal onderwijs;
- belang hechten aan differentiatie in het moedertaalonderwijs (zowel naar tempo, belangstelling, instructie, onderwijsleermateriaal als beoordeling).

De docent benoemt zijn opleiding als leraar als 'zeer traditioneel'. Tijdens zijn leraarschap is hij echter betrokken geraakt bij de introductie van 'Vernieuwend Secundair Onderwijs' (scholengemeenschappen met tweejarige breed-heterogene brugklassen). Deze betrokkenheid leidde tot zijn vernieuwende ideeën over moedertaalonderwijs. De docent werkt met de methode Taalmozaïek, die door Daems getypeerd wordt als een onderwijskundig tamelijk vernieuwende, maar vakinhoudelijk (gedefinieerd als de onderwerpen en activiteiten die aan de orde komen in de lessen) tamelijk traditionele methode.

De praktijk van het moedertaalonderwijs wordt (op basis van de dagboekteksten van de docent) door Daems als volgt gekarakteriseerd. Er is (in overeenstemming met de typering van de taalmethode) voor een deel sprake van een onderwijskundig vernieuwende aanpak. De lessen kennen een thematische opzet (in die zin dat de verschillende activiteiten en opdrachten gekoppeld zijn aan één onderwerp), er is soms sprake van groepswerk, en er worden zo nu en dan verschillende vormen van differentiatie gerealiseerd. Inhoudelijk is er (eveneens in overeenstemming met de methode) volgens Daems echter sprake van traditioneel moedertaalonderwijs. De docent stelt in zijn twaalf lessen met betrekking tot het leesonderwijs de volgende onderwerpen aan de orde: tekstverklaring, woordenschat, spreekwoorden. De relatief grote aandacht voor deze onderwerpen (naast veel aandacht voor traditioneel grammatica-onderwijs) èn de wijze waarop ze in de lessen gestalte krijgen, duidt volgens Daems op een traditionele definitie van leesonderwijs.

Er is in de lessen tekstverklaring weliswaar sprake van groepswerk (de opdrachten bij de tekst worden in groepjes gemaakt) maar er is nauwelijks aandacht voor een lezersgerichte benadering zoals de leerkracht die in zijn doelstelling voor het leesonderwijs verwoordde. De lessen in het verklaren van een (verhalende) tekst verlopen als volgt. De leerlingen lezen (in groepjes) eerst individueel de tekst, en bekijken vervolgens per alinea of ze de tekst begrijpen. Tekstbegrip wordt daarbij

vooral gedefinieerd als het begrijpen van zinsconstructies en het (met behulp van het woordenboek) verklaren van moeilijke woorden. Daarnaast beantwoorden de leerlingen een aantal vragen bij de tekst die gericht zijn op het kunnen reconstrueren van (het tijdsverloop in) het verhaal.

Per groepje maken de leerlingen vervolgens tekstschema's van het verhaal die later klassikaal gecorrigeerd worden.

De lessen die besteed worden aan het vergroten van de woordenschat (inclusief 'spreekwoorden en gezegden') verlopen volgens het door het schoolboek aangegeven patroon: de leerlingen krijgen klassikaal de opdracht om oefeningen uit het boek individueel te maken; ze maken vervolgens de oefeningen (zoals: invuloefeningen en oefeningen waarbij een gegeven woord in zelf bedachte zinnetjes gebruikt moet worden) die later klassikaal gecorrigeerd worden.

Daems concludeert dat er in het dagboek van de docent sprake is van een combinatie van een vernieuwende retoriek en (niet alleen voor het leesonderwijs) een traditionele praktijk. Voor zover er in de praktijk vernieuwende elementen aanwezig zijn, hebben die vooral betrekking op algemeen onderwijskundige uitgangspunten (werkvormen, attitudes e.d.) en niet op de vakinhouden die aan de orde gesteld worden.

Een overeenkomstig beeld van de praktijk van het lees- en woordenschatonderwijs reconstrueren Hoogeveen/Sturm (1988) uit de dagboekteksten van een Nederlandse docente over de 12 lessen Nederlands die zij (in het schooljaar 1985) aan een (heterogene) brugklas gaf. Net als in de Vlaamse case-study wilden de onderzoekers proberen met behulp van een beschrijving (en interpretatie) van de onderwerpen en activiteiten die de docent aan de orde stelt en de legitimaties die zij hierbij geeft, een antwoord te geven op de vraag hoe de docente het leesonderwijs definieert.

De docente werkt in de beschreven lessen met de totaalmethode Taal Vandaag, die zij voor deze vakonderdelen op de voet volgt. In deze methode begint ieder lesblok met een tekst met vragen, waarna er een groot aantal deeloefeningen (voor onder andere woordenschat, stijl, grammatica) volgt.

Volgens de onderzoekers behoort het onderwerp tekstverklaring/woordenschat dat de docente in deze lessen aan de orde stelt, ook in Nederland tot de canon van het curriculum voor het moedertaalonderwijs. In de retoriek van de docente komt het tekstverklaringsonderwijs niet uitvoerig aan bod. Dit vakonderdeel wordt door de docente als belangrijk aangeduid, en verder lijkt de aanwezigheid ervan in de taalmethode voor de docente voldoende legitimatie om er in de klas aandacht aan te besteden. In de beschreven lessen gebeurt dat op de volgende manier. De docente vraagt de leerlingen het boek open te slaan en de tekst (over de vorming van wolken, regen, mist, sneeuw etc) ieder voor zich te lezen. Uit de toelichting van de docente bij deze opdracht blijkt dat dergelijke teksten altijd op dezelfde wijze aan de orde gesteld worden. De leerlingen moeten na het lezen de moeilijke woorden in het woordenboek opzoeken en krijgen vervolgens de opdracht op de vragen bij de tekst uit het boek als huiswerk voor de volgende dag te maken.

Op de vraag van de onderzoekers waarom de docente juist deze taak als huis-

werk opgeeft, geeft de docente het volgende antwoord: "Met behulp van het beantwoorden van vragen over de tekst leren de leerlingen dergelijke teksten begrijpen. Ze moeten het voor zichzelf doen zodat iedere leerling de tekst goed leest. Als we dit mondeling zouden doen, zou ik onvoldoende in de gaten kunnen houden of ze de tekst allemaal goed volgen. Nu is iedereen verplicht om te werken". (idem: 196)

De volgende dag worden de antwoorden van de leerlingen op de vragen bij de tekst klassikaal besproken. De vragen (naar woordbetekenissen en de reprocuktie van de inhoud van de tekst) en de wijze waarop de docente ze klassikaal behandelt zijn gericht op het toetsen van tekstbegrip. In haar beschrijving van deze les merkt de docente op dat de leerlingen de tekst moeilijk vinden en dat het beantwoorden van de vragen moeizaam verloopt. In reactie op een aantal vragen van de onderzoekers hierover meldt de docente dat haar leerlingen deze tekst ieder jaar moeilijk vinden, dat ze veel fouten maken bij het beantwoorden van de vragen en dat slechts een klein groepje leerlingen in staat is om ze juist te beantwoorden. Ook merkt de docente op dat ze vindt dat de tekst eerder thuishoort in een aardrijkskundeboek dan in een taalmethode.

De onderzoekers concluderen dat er sprake is van traditioneel tekstverklaringsonderwijs waarin het toetsen van tekstbegrip (en niet het onderwijzen van tekstbegrip) centraal staat. Dat de docente de methode strikt volgt en de tekst kennelijk ieder jaar weer op dezelfde wijze behandelt (ondanks de problemen die de leerlingen ermee hebben en het feit dat zij de tekst niet geschikt vindt voor het taalonderwijs) zien zij als een bevestiging van hun constatering dat hier gaat om een van oudsher vastliggende en diep verankerde kern van het moedertaalonderwijs.

Het zojuist geschetste beeld van het tekstbegrip- en woordenschatonderwijs werd bevestigd (en onderstreept) in een case-study die een jaar later door Hoogeveen e.a. (1986) bij dezelfde docente uitgevoerd werd. Het doel van de onderzoekers was om met een beschrijving van de eerste 14 lessen van het schooljaar een beeld te krijgen van de wijze waarop (de diverse onderdelen van) het vak Nederlands bij de leerlingen van een brugklas geïntroduceerd (en daarmee gedefinieerd) werden.

De lessen werden door de onderzoekers geobserveerd en met de docente nabesproken. De protocollen van de lessen werden vervolgens geanalyseerd om een antwoord te krijgen op de volgende drieledige vraag: "Welke onderwerpen stelt de docente aan de orde, welke activiteiten organiseert zij daarbij en welke legitimaties geeft zij bij wat zij doet?"

Tegen de achtergrond van de vernieuwingsproblematiek in het moedertaalonderwijs was het boeiend dat de docente in dit schooljaar voor het eerst ging werken met een nieuwe taalmethode, de methode "Talent", waarin er expliciet van uitgegaan wordt dat moedertaalonderwijs vooral communicatie-onderwijs dient te zijn.

Het leesonderwijs neemt een prominente plaats in deze eerste 14 lessen Nederlands in. Van de 12 lessen besteedt de leerkracht er twee aan tekstverklaring en acht aan 'werken met het woordenboek' (de overige lessen worden besteed aan het schrijven van een opstel en het lezen van literatuur).

De lessen tekstverklaring vertonen grote gelijkenis met de hierboven beschreven

les uit het dagboek. Het is frappant, zo merken de onderzoekers op, dat de leerkracht voor dit vakonderdeel gebruik blijft maken van de traditionele methode voor tekstbegrip Kruizemunt, terwijl in de nieuwe methode Talent ruim aandacht besteed wordt aan (communicatiever) onderwijs in tekstbegrip. Dat wil zeggen dat in Talent aandacht besteed wordt aan tekstfuncties, aan de leeservaring van de leerlingen, en aan de relatie tussen de tekst en de werkelijkheid waar de tekst naar verwijst.

De docente introduceert het onderwerp tekstverklaren als volgt. In de zesde les onderbreekt ze het (klassikaal) werken aan oefeningen uit Talent (in de eerste zes lessen is het werken met het woordenboek aan de orde), vraagt ze de leerlingen een vel papier voor zich te nemen, en deelt ze exemplaren van Kruizemunt uit. Ze introduceert het onderwerp tekstverklaren met een verwijzing naar de CITO-toets die de (meeste) leerlingen in het achtste leerjaar van het basisonderwijs hebben gemaakt. Ze roept het maken van toetsen met meerkeuzevragen bij teksten in herinnering en vertelt de leerlingen dat ze in het voortgezet onderwijs nog vaak (en niet alleen bij het vak Nederlands) met dergelijke toetsen te maken zullen krijgen. Als ze de leerlingen vraagt waarom zij denken dat er met meerkeuzevragen gewerkt wordt, en één van de leerlingen antwoordt dat het nakijken van toetsen met open vragen veel meer werk is, bevestigt de docente dat: "Dat is voor mij veel gemakkelijker". (idem: 374) Vervolgens vertelt de docente dat de leerlingen zo dadelijk een tekst met meerkeuzevragen krijgen en geeft ze een aantal aanwijzingen voor hoe de leerlingen de tekst moeten lezen: kijk naar de titel, let op het aantal regels dat de tekst heeft, kijk wie de schrijver is e.d. Vervolgens zegt ze dat de leerlingen de tekst "zo serieus en nauwkeurig moeten lezen dat ze na één keer lezen de vragen uit hun geheugen kunnen beantwoorden". De docente waarschuwt ervoor dat de leerlingen pas nadat ze de tekst helemaal gelezen hebben naar de vragen moeten gaan kijken, en dat ze die vervolgens het beste één voor één kunnen beantwoorden. Ze adviseert de leerlingen eerst zelf een antwoord te formuleren en vervolgens te kijken of dat strookt met één van de gegeven mogelijkheden. Het laatste advies dat ze geeft is dat ze de moeilijkste vragen voor het laatst moeten bewaren. Nadat een leerling gevraagd heeft of 'het voor een punt is' en 'of de antwoorden in hele zinnen opgeschreven moeten worden' (waarop de docente antwoordt dat het is om te oefenen en dat alleen het nummer opgeschreven hoeft te worden van het goede antwoord) gaan de leerlingen aan het werk. De docente benadrukt dat de leerlingen alleen moeten werken omdat ze het in de toekomst bij het maken van toetsen ook alleen zullen moeten doen. Na een kwartier verzamelt de docente de blaadjes en beëindigt ze de les met de aankondiging dat de antwoorden van de leerlingen tijdens de volgende les nagekeken zullen worden.

Dat gebeurt een dag later op de volgende manier. De docente leest de vragen één voor één voor en vraagt de leerlingen beurtelings om het goede antwoord. Als dat gegeven is, verwijst ze naar de betreffende passage of regel in de tekst en vraagt ze het antwoord te motiveren met behulp van de vindplaats in de tekst.

De vragen zijn gericht op het toetsen van tekstbegrip; ze zijn reproducerend van aard, en vragen naar woordbetekenis en verbanden binnen de tekst, bijvoorbeeld naar het antecedent van voornaamwoorden. Bij enkele vragen is er een meningsver-

schil tussen de docente en de betreffende leerling over wat het goede antwoord is. Volgens de docente moeten de leerlingen zich in deze gevallen voor het vinden van het goede antwoord strikt beperken tot de regel waar in de vraag naar verwezen wordt, terwijl de leerlingen hun argumenten voor het alternatieve antwoord ontlenen aan andere tekstfragmenten. Als alle vragen beantwoord zijn vraagt de docente de leerlingen hun fouten te tellen. Niemand heeft meer dan zeven fouten en dat betekent volgens de docente dat alle leerlingen, als het een echt proefwerk geweest zou zijn, geslaagd zouden zijn voor dit niveau. De docente besluit de les met de volgende opmerking : "Heb je nu gezien hoe je het de volgende keer moet doen? Je moet goed lezen, goed kijken wat er staat en erg kritisch zijn". (idem: 376)

Welke definitie van tekstbegrip introduceert de docente in deze lessen en hoe valt dat de begrijpen tegen de achtergrond van de schoolcontext waarin zij werkt en haar opvattingen over moedertaalonderwijs, zo vragen de onderzoekers zich af.

Volgens hen introduceert de docente in deze les in de eerste plaats het onderwerp 'toetsen' en pas in de tweede plaats het onderwerp tekstverklaren. Door de sterke relatie die ze bij de introductie van dit vakonderdeel legt tussen het maken van meerkeuzetoetsen en het lezen van teksten overtuigt ze haar leerlingen ervan dat teksten op school gelezen en vragen erbij beantwoord worden omdat dat de manier is waarop leerlingen in hun schoolloopbaan getoetst worden. Het doel van het lezen van teksten op school is in dit geval 'in staat zijn om meerkeuzetoetsen te maken'.

De keuze van de leerkracht om gebruik te blijven maken van een traditionele methode voor tekstverklaren en de woordenboeklessen uit Talent te onderbreken voor de introductie van de tekst met meerkeuzevragen als toets, vinden de onderzoekers opvallend tegen de achtergrond van het besluit van de school om voor de brugklassen in het eerste semester een selectie-vrije periode in te lassen. Het doel hiervan is om de leerlingen aan een nieuwe schoolsituatie te laten wennen die niet prestatiegericht is. Met de wijze waarop de docente hier een nieuw vakonderdeel introduceert, vestigt ze de aandacht op het prestatie- en selectiegerichte karakter van het onderwijs. De leerlingen krijgen weliswaar geen cijfers voor de tekstverklaring maar de docente rekent ze wel voor hoe ze op een 'echte toets' gepresteerd zouden hebben.

Naast de aandacht voor het onderwerp toetsen probeert de docente de leerlingen leestrategieën bij te brengen met behulp waarvan ze meerkeuzevragen bij teksten kunnen maken. De tips die ze de leerlingen hiervoor geeft lijken vooral tot doel te hebben leerlingen handigheid bij te brengen in hoe ze tot het goede antwoord kunnen komen: serieus, nauwkeurig en kritisch lezen, kijken naar de regels/fragmenten waar in de vraag naar verwezen wordt, proberen om je antwoord te onderbouwen met argumenten uit de tekst e.d. Volgens de onderzoekers bieden deze aanwijzingen (hoe gangbaar ze ook zijn) de leerlingen waarschijnlijk weinig hulp bij het beantwoorden van de vragen. Voor het beantwoorden van een groot deel van de vragen zijn een ander soort kennis en andere vaardigheden vereist. Voor een antwoord op vier van de vragen zijn de leerlingen aangewezen op de betekenis van woorden die niet alleen met behulp van de tekst achterhaald kan worden, maar waar ook kennis van de wereld voor nodig is. Zeven vragen zijn gericht op het expliciet maken van

impliciete verbanden in de tekst. Het is de vraag, zo stellen de onderzoekers, of de leerlingen voor het oplossen hiervan wat hebben aan de abstracte instructies die de docente hen geeft: 'kritisch lezen', 'logisch denken', 'argumenten zoeken in de tekst' en dergelijke.

Tijdens het beantwoorden van de vragen definieert de docente het oplossen van vragen naar tekstbegrip als het oplossen van een puzzel: 'probeer logisch te denken, het is eigenlijk net zoiets als wiskunde'. De onderzoekers concluderen dat (naast de manier waarop de docente het onderwerp tekstbegrip introduceert) ook in de manier waarop een tekst in deze les behandeld wordt het accent ligt op de vraag: hoe beantwoord je vragen om in staat te zijn een meerkeuzetoets te maken? en nauwelijks op: welke kennis en vaardigheden moet je inzetten om een tekst te kunnen begrijpen?

Met betrekking tot de activiteiten van de docent en leerlingen in deze les stellen de onderzoekers dat er (evenals in de overige lessen) sprake is van een klassikaal-frontale setting waarin de leerlingen geacht worden zoveel mogelijk individueel te werken (een belangrijke doelstelling van de methode Talent is om de leerlingen zoveel mogelijk te leren samenwerken). Niet in overeenstemming met dit klassikaal-frontale lespatroon zijn de discussies die er bij de tekstbehandeling tussen de docente en enkele leerlingen ontstaan. De onderzoekers duiden deze discussies als een gevolg van de problemen waar de vragen bij de tekst de docente voor stellen en niet van een bewuste keuze voor een dergelijke onderwijsleeractiviteit. De docente maakt tijdens de les herhaaldelijk opmerkingen waaruit blijkt dat de tijd die ze aan deze activiteit moet besteden niet spoort met haar planning: 'kom, laten we dit snel even nakijken', 'dit heeft veel tijd gekost, zo doen we het niet iedere keer' en 'we gaan snel weer verder met Talent'. (idem: 403)

In een nagesprek bij deze les vertelt de leerkracht de onderzoekers wat haar motieven zijn om het onderwerp toetsen met meerkeuzevragen op deze wijze in haar lessenreeks uit Talent in te lassen. Ze is de enige van de sectie die dit doet en motiveert deze oefening met een verwijzing naar dergelijke toetsen die de leerlingen van haar drie keer per jaar krijgen. In de lessen verantwoordt ze deze activiteit voor de leerlingen met een beroep op de functie van meerkeuzetoetsen binnen de school. Tegenover de onderzoekers benadrukt ze daarnaast het belang van vaardigheden in het omgaan met meerkeuzetoetsen voor buitenschoolse activiteiten: 'het is een stukje algemene ontwikkeling, om je rijbewijs te halen heb je het ook nodig'. (idem: 405)

De onderzoekers besluiten met de conclusie dat de traditie een belangrijke rol lijkt te spelen bij de keuzes die de docente maakt. Ze is gewend om de leerlingen drie maal per jaar een dergelijke toets af te nemen en ze wil haar leerlingen hierop goed voorbereiden. De macht der gewoonte heeft in dit geval kennelijk meer invloed op haar handelen dan het besluit van de sectie om een vernieuwende taalmethode aan te schaffen.

Aan het onderwerp 'werken met het woordenboek' besteedt de docente acht lessen. Hiervoor gebruikt zij de methode Talent, waarin (volgens de handleiding) vier lessen voor dit onderwerp gereserveerd worden.

De auteurs van Talent formuleren als belangrijkste doelstelling bij de lessen

'werken met het woordenboek' het bijbrengen van een juiste attitude in het omgaan met het woordenboek. Leerlingen moeten leren hoe ze het woordenboek kunnen gebruiken. Immers, zo redeneren de auteurs, als de leerlingen er iets niet in kunnen vinden is dat demotiverend, dus moeten ze weten wat je wel en niet in het woordenboek vindt.

In de lijn hiervan worden in de vier woordenboeklessen in Talent de volgende deelonderwerpen aan de orde gesteld: a. Hoe zit het woordenboek in elkaar?, b. Snel iets opzoeken, c. Waar zoeken? en d. Wat staat er wel/niet in het woordenboek? Volgens de onderzoekers kan de aanwezigheid van dit laatste aandachtspunt als vernieuwend aangemerkt worden. In vrijwel iedere methode en in iedere brugklas komt het onderwerp 'woordenboek' aan de orde, maar meestal is er geen aandacht voor het bijbrengen van kennis over het omgaan ermee. In de leerlingboeken staat onder het kopje d. het volgende:

- Wat je er wel in vindt: of een woord bestaat, hoe je het schrijft, wat het betekent.
- Wat je er niet in vindt: verkleinwoorden, vergrotende en overtreffende trap, verleden tijd, verleden deelwoord van zwakke werkwoorden.

Wat gebeurt er in de klas tijdens de lessen 'werken met het woordenboek'?

De docente introduceert dit onderwerp met de vraag aan de leerlingen om het taalboek open te slaan. Anders dan bij het onderwerp tekstverklaring introduceert ze het woordenboek niet met een klassegesprekje. Vervolgens behandelt zij van alle oefeningen onder het kopje 'wat vind je wel/niet in het woordenboek' de eerste regel klassikaal. De docente leest de betreffende regel voor, stelt een van de leerlingen de vraag wat het goede antwoord is en gaat verder naar de volgende oefening als het goede antwoord door een van de leerlingen gegeven is. Als van alle oefeningen een vraag op deze manier beantwoord is, krijgen de leerlingen de opdracht de rest van de oefening in de les zelfstandig te maken en een aantal andere oefeningen als huiswerk. In de daaropvolgende les worden de oefeningen klassikaal in een vraag-antwoord-patroon behandeld. Alle acht lessen verlopen op deze manier. Daarbij wordt er door de docente geen aandacht besteed aan de context waarin deze oefeningen door de methodemakers met behulp van de kopjes a,b,c en d geplaatst zijn. Ook worden de woordenboeken (die achter in het lokaal op een kast staan) in de lessen niet gebruikt.

Hoe valt wat de docente doet te begrijpen tegen de achtergrond van het werken met een methode die zich een vernieuwende doelstelling voor het werken met het woordenboek stelt?

In de eerste plaats vinden de onderzoekers het opvallend dat de docente twee maal zoveel tijd aan de woordenboeklessen besteedt. Verwonderlijk is dat niet, zo stellen zij, gezien het feit dat de methodemakers een zeer groot aantal oefeningen geven die niet te begrijpen zijn vanuit het perspectief 'leren met het woordenboek omgaan'. Zo moeten de leerlingen in één van de oefeningen van maar liefst 15 woorden het verkleinwoord invullen (bijvoorbeeld wal-walletje) terwijl deze oefening alleen door het kopje 'wat je er niet in vindt' (enkele bladzijden in het boek en enkele lessen van de docente terug) gerelateerd wordt aan het leren werken met het

woordenboek. Hetzelfde is aan de orde bij een oefening waarin de leerlingen gevraagd wordt van een groot aantal woorden het meervoud op te schrijven (bijvoorbeeld huis....huizen) en bij een oefening waarin de leerlingen op de regel 'iemand die viool speelt is een...' het ontbrekende woord moeten invullen. Volgens de onderzoekers operationaliseren de auteurs van Talent met al deze oefeningen iets heel anders (traditionele woordenschat en spellingsoefeningen) dan leerlingen leren wat je wel en niet in het woordenboek vindt. Dit leidt er volgens de onderzoekers toe dat het vernieuwende perspectief 'leerlingen leren wat er wel en niet in een woordenboek staat' geheel uit de interpretatie van de lessen door de docente verdwijnt. Doordat de woordenboeken in de lessen niet gebruikt worden, de oefeningen niet aan het doel van de lessen gerelateerd worden en er enorm veel oefeningen gegeven worden, ontaarden lessen in het leren met het woordenboek te werken in traditioneel woordenschat- en spellingsonderwijs. De docente behandelt de oefeningen als spellingsoefeningen door bij ieder antwoord dat de leerlingen geven te vragen: "En hoe schrijf je dat?" Nadat het antwoord gegeven is, voegt ze daaraan toe: "En als je het niet weet..Jeroen..?...kijk je in het woordenboek". Met deze voortdurende verwijzing naar het woordenboek als hulpmiddel om de spelling van woorden op te zoeken, maakt de docente haar leerlingen duidelijk dat het leren correct te spellen haar belangrijkste doelstelling met deze lessen is. Door de voortdurende herhaling ervan in de vorm van een grapje met Jeroen (die de docente in een van de nagesprekken aanmerkt als een goede leerling) krijgt de behandeling van het onderwerp spelling het karakter van een diep verankerd ritueel. Bij de oefening met verkleinwoorden leert de docente de leerlingen een algoritme om het probleem op te lossen, en bij het probleem van huis-huizen legt ze hen uit welke woorden in het meervoud wel of niet een andere letter krijgen.

De onderzoekers concluderen dat de aard van de activiteiten, de keuze van de problemen in de oefeningen, het aantal oefeningetjes per opdracht en de impliciete relatie tussen het onderwerp van de lessen en de deeloefeningen de docente en de leerlingen er niet toe aanzetten te doen wat de auteurs van Talent intenderen: een vernieuwende aanpak van het werken met het woordenboek realiseren. De docente doet wat zij altijd al deed: ze volgt de methode op de voet en zorgt ervoor dat alle deeloefeningen aan de orde komen.

In de nagesprekken met de docente bij deze lessen legitimeert de docente haar klassikaal-frontale werkwijze (de methode suggereert groepswerk) met een beroep op wat ze altijd al gedaan heeft. Ze noemt de aanpak in deze lessen traditioneel: 'zo heb ik het geleerd en daar val je altijd op terug'. Een introductie van het onderwerp 'werken met het woordenboek' heeft ze achterwege gelaten (anders dan in de les tekstverklaren) omdat het in de methode aan de orde gesteld wordt. Gevraagd naar een reactie op het pleidooi in Talent om de leerlingen inzicht te geven in de doelen van de lessen en in het leerproces, antwoordt de docente dat ze vindt dat je leerlingen daar niet mee moet belasten. De onderzoekers besluiten hun analyse met de conclusie dat ook voor deze lessen 'traditie' het sleutelwoord bij de interpretatie ervan is. De traditie heeft niet alleen een sterke invloed op wat de docente in de les-

sen doet, maar ook op de wijze waarop de auteurs van Talent hun vernieuwende retoriek met betrekking tot het leren omgaan met het woordenboek hebben geoperationaliseerd in deeloefeningen voor het vergroten van de woordenschat (woordbetekenissen en spreekwoorden en gezegden) en het leren van de spelling (van enkel- en meervouden en verkleinwoorden). Dat de docente er in de geobserveerde lessen niet in slaagt de doelstellingen van de auteurs te realiseren, wordt volgens de onderzoekers in belangrijke mate veroorzaakt door het feit dat de docente door de methode op het verkeerde been wordt gezet. Met andere woorden: er gaapt een kloof tussen de retoriek en praktijk van de methodemakers die de docente ertoe aanzet om de vernieuwingsboodschap te interpreteren in de context van wat ze gewend is te doen, in 'traditionele' lessen die sterk lijken op hoe ze het zelf geleerd heeft.

De complexiteit van een onderwijsvernieuwingsproces kwam ook duidelijk naar voren uit de beschrijving die Rensman (1990) onder de veelzeggende titel "Kiemen van vernieuwing" over het omgaan met teksten op één school gaf. In paragraaf 2.5.1 beschreven we Rensmans' verhaal over de pogingen van enkele docenten van de sectie tot vernieuwing van het literatuuronderwijs. Zijn conclusie daarbij luidde dat er (naast de persoonlijke groei als leraar) vooral sprake was van veranderingen op het niveau van het onderwijsleermateriaal. De (door hem als actie-onderzoeker) gewenste veranderingen op het niveau van de benadering van het literatuuronderwijs in een meer communicatieve richting bleken niet haalbaar.

Dezelfde conclusie trekt Rensman ook voor het vernieuwingsproces met betrekking tot het omgaan met zakelijke teksten. Voor inzicht in de ins en outs van het innovatieproces verwijzen we naar paragraaf 2.5.1. We beperken ons hier tot een typering van het onderwijs in zakelijke teksten vóór en na Rensmans' interventies.

De docente die Rensman's hulp inroept bij de haar gewenste veranderingen in het omgaan met teksten, zegt in een van de interviews niet goed raad te weten met het onderwijs in zakelijke teksten, dat vooral bestaat uit het behandelen van eindexamenteksten. Rensman komt op grond van enkele observaties van deze lessen (in een 5-havo-klas) tot de volgende typering hiervan: de tekst wordt gelezen, de vragen worden individueel beantwoord en vervolgens klassikaal besproken. Er is tijdens de behandeling van de vragen alleen sprake van interactie tussen de docente en de leerling die de beurt heeft. (Vgl. de behandeling van teksten door de brugklasdocente uit het onderzoek van Hoogeveen e.a. 1986). Dat leidt er volgens de docente toe dat de leerlingen niet erg gemotiveerd zijn. Ze rapporteert dat de leerlingen de teksten saai vinden en dat ze de indruk heeft dat ze alleen geïnteresseerd zijn in de punten die ze voor hun tekstverklaringen krijgen. Deze indruk wordt bevestigt door de observaties van de onderzoeker, die registreert dat de leerlingen weinig betrokkenheid bij de les tonen en alleen overeind veren wanneer het goede antwoord en de erbij passende punten gemeld worden.

In nagesprekken bij de lessen zegt de docente zich de houding van haar leerlingen goed te kunnen voorstellen. Ze bespeurt dat de leerlingen het gevoel hebben dat ze er niet echt iets van leren. Oplossingen worden gezocht in een grotere variatie in

werkvormen en een gevarieerder aanbod van teksten. Ook wordt er geëxperimenteerd met geïntegreerde lesopzetten voor de behandeling van zakelijke teksten.

Deze experimenten zijn geen lang leven beschoren. Het vertrek van de docente van school en de (voortdurende) onenigheid in de sectie over de te hanteren aanpak van het tekstonderwijs leidt tot een handhaving van de status quo. Na enkele jaren rapporteert een van de andere vernieuwingsgezinde docenten uit de sectie in een interview dat een aantal destijds gewenste veranderingen gedeeltelijk gerealiseerd zijn. Voor het onderwijs in zakelijke teksten betekent dit dat de methode Schrijvenderwijs (waar tijdens de start van het onderzoek mee gewerkt werd) vervangen is door de methode Netwerk. In deze methode is er volgens de docent sprake van een interessanter tekstaanbod en wordt er meer aandacht besteed aan het leren hanteren van leesstrategieën. Of deze verandering op het niveau van het onderwijsleermateriaal ook daadwerkelijk betekent dat de praktijk van het omgaan met zakelijke teksten op deze school er anders uitziet, is niet onderzocht.

Het onderzoek van Hoogeveen e.a. (1986) en de methode-analyse van Witte (1992) lieten zien dat er bij de vertaling van doelstellingen van methodenmakers naar concreet onderwijsleermateriaal nogal wat betekenisverandering optreedt. Dat lijkt opnieuw het geval op het moment dat docenten het onderwijsleermateriaal (vanuit hun eigen vakopvattingen) interpreteren en (op basis van hun routines) proberen in te passen in hun bestaande lespraktijk. Dat dit een uiterst moeizaam en veeleisend proces is, wordt door Rensman uitvoerig gedocumenteerd; hij legt zijn loep op de talloze problemen die docenten hierbij tegenkomen.

De laatste case-study naar de praktijk van het leesonderwijs die we hier bespreken werd verricht door Roordink (1992). Deze onderzoekster ging op haar stageschool na wat de oorzaken waren van de ontevredenheid van de docenten over de resultaten van de leerlingen op tekstbegriptoetsen. Hiertoe analyseerde zij in de eerste fase van het onderzoek de prestaties van de leerlingen op tekstbegriptoetsen. Zij formuleerde daarbij de volgende onderzoeksvragen:

- Welke typen vragen worden het vaakst onjuist beantwoord?
- Scoren havo/atheneum-leerlingen beter dan mavo/havo leerlingen (en vice versa)?

In een tweede fase ging zij na welke activiteiten leerlingen precies uitvoeren bij het beantwoorden van vragen in toetsen. De onderzoeksvragen luiden:

- Welke lees- en zoekstrategieën gebruiken ze bij het beantwoorden van vragen?
- Zijn leerlingen in staat om hoofd- en bijzaken te onderscheiden?

Voor de derde fase van het onderzoek, (een analyse van de didactiek voor tekstbegrip in van de door de school gebruikte methode Functioneel Nederlands) en voor een beschrijving van de achtergronden van het onderzoek, verwijzen we naar paragraaf 3.4.

Roordink ging ter beantwoording van haar vragen als volgt te werk. In totaal 97 leerlingen van vier brugklassen (waarvan 2 mavo/havo- en 2 havo/atheneum-klassen) maakten tijdens een les Nederlands een tekstbegriptoets (tekst met vragen) uit Functioneel Nederlands.

De antwoorden werden geclassificeerd met behulp van een door Kreeft (1985) ontwikkeld beschrijvingsschema voor tekstbegripvragen waarin de volgende typen vragen onderscheiden worden:

- Reproductievragen, waarbij informatie uit (specifieke regels of passages) van de tekst weergegeven moet worden, zoals: Wat is...? Welke...behoren tot...?
- Identificatievragen, waarbij informatie uit de context afgelezen of herkend moet worden, zoals: Wat zijn de drie gevolgen van....?
- Productievragen, waarbij impliciete tekstgegevens in het antwoord naar voren moeten komen, zoals: Wat zijn de gevolgen van? (het woord gevolg staat niet in de tekst) De categorie productievragen werd door de onderzoeksters uitgebreid met het onderscheid tussen letterlijke en parafraserende productie.
- Vrije-verwerkingsvragen, waarbij de antwoorden niet in de tekst te vinden zijn, zoals: Wat vind je ervan? Wat zou jij doen als?

De onjuist beantwoorde vragen werden (in de eerste fase) door de onderzoekers gescoord. Hierbij gingen ze ervan uit dat de vragen die het vaakst fout beantwoord werden het moeilijkste waren voor de leerlingen.

Uit de scores komt naar voren dat de leerlingen alle vragen moeilijk vinden. Gemiddeld werd nog geen derde deel van de vragen juist beantwoord. Het moeilijkst zijn voor alle leerlingen de vrije-verwerkingsvragen, vervolgens de productievragen, terwijl de identificatie- en reproductievragen voor alle leerlingen het makkelijkst zijn. De onderzoekers concluderen hieruit dat de leerlingen zich graag zo veilig mogelijk opstellen en de antwoorden het liefst letterlijk uit de tekst overnemen. Zodra dit niet meer kan (bij vrije-verwerkingsvragen en productievragen) worden de leerlingen onzeker en sluipen er fouten in, zo stellen zij.

Op alle typen vragen scoorden havo/vwo-leerlingen hoger dan mavo/lbo-leerlingen, met uitzondering van de productievragen-parafrase.

De resultaten van een analyse van de onjuiste antwoorden wezen op problemen van leerlingen met lees- en zoekstrategieën. De leerlingen bleken veel details in hun antwoorden op te nemen en veel tekst over te nemen, ook wanneer het type vraag dit niet toestond.

In de tweede fase van het onderzoek werd met behulp van hardop-denkprotocollen vastgelegd wat leerlingen precies deden tijdens het beantwoorden van de vragen. Eén leerling kreeg een tekst met vragen voorgelegd die vergelijkbaar was met de teksten uit Functioneel Nederlands. Deze leerling bleek bij het beantwoorden van vragen bij een tekst bij elke vraag dezelfde strategie toe te passen: regel voor regel de tekst herlezen en vervolgens het antwoord letterlijk uit de tekst halen. Bij vragen waarbij dit laatste niet kon maakte de leerling veel fouten, die vooral het niet kunnen onderscheiden van hoofdlijnen en details betroffen.

Bij drie andere leerlingen werden hardop-denkprotocollen afgenomen nadat zij eerst door de onderzoekers een aantal zoekstrategieën aangeboden kregen. Aangegeven werd welk tekstgedeelte voor welke vraag herlezen moest worden en er werden korte samenvattingen gegeven van de bewuste tekstfragmenten. Daarnaast kregen de leerlingen vier antwoord-keuzemogelijkheden voorgelegd om te voorko-

men dat zij de antwoorden letterlijk uit de tekst zouden halen. De vragen hadden betrekking op het onderscheiden van hoofdlijnen en details. De aanwijzingen van de onderzoekers bleken te leiden tot meer succes. De leerlingen waren beter in staat de juiste antwoorden te geven, ook bij de vragen naar hoofdlijnen uit de tekst.

De onderzoekers concluderen, na een literatuurstudie en een analyse van Functioneel Nederlands (zie ook par. 3.4), dat de daarin aanwezige bottom-up strategie vermoedelijk debet is aan de slechte prestaties van de leerlingen.

Het eerste grootschalige enquête-onderzoek naar de praktijk van het leesonderwijs werd in Nederland verricht door CITO-medewerker Kuhlemeier (1985,1986a). In het kader van het project "Leerdoelgerichte toetsen" onderzocht hij het onderwijs in tekstbegrip om zicht te krijgen op de wijze waarop begrijpend lezen in de onderbouw van het voorgezet onderwijs (lbo, mavo, havo, vwo) onderwezen en beoordeeld wordt. In het bijzonder wilde de onderzoeker nagaan in hoeverre leraren Nederlands bij hun leesonderwijs (taak)analytisch of leerdoelgericht te werk gaan.

Kenmerkend voor de analytische aanpak is dat een aantal deelvaardigheden van begrijpend lezen systematisch uitgelegd, geoefend en toegepast wordt (dit in tegenstelling tot de 'holistische' benadering, waarbij begrijpend lezen, meestal via de tekst met vragen, als één ondeelbare vaardigheid onderwezen wordt).

Gegevens werden verzameld middels een schriftelijke enquête onder 1319 scholen(gemeenschappen). 58% van de scholen respondeerde. De vragenlijsten bevatten vragen over de aanpak van de docenten Nederlands bij het onderwijzen en beoordelen van tekstbegrip, en over de wenselijkheid van een (meer) analytische of leerdoelgerichte benadering.

Uit de enquête kwam naar voren dat de respondenten het in meerderheid (85%) wenselijk achtten dat deelvaardigheden apart onderwezen en geoefend worden. Belangrijke tot zeer belangrijke deelvaardigheden van tekstbegrip vonden de docenten: het aangeven van het hoofdonderwerp (92%), de hoofdgedachte (90%), de conclusies (87%), de argumenten (84%), het geven van een mini-samenvatting (78%) en het onderscheiden van feiten en meningen (76%). Het minst belangrijke vond men: het opsporen van voorwaarden (48%), persuasieve en suggestieve elementen (42%), niet beargumenteerde veronderstellingen en vooroordelen van de schrijver (39%), generaliseringen (38%) en hypothesen (34%).

Een leerdoelgerichte of analytische beoordeling van tekstbegrip werd door tweederde van de respondenten wenselijk geacht, terwijl ruim driekwart van hen instemde met de stelling dat het gewenst is om leerlingen (al naar gelang hun niveau) op elk der vaardigheden specifieke oefenstof aan te bieden. Over de uitvoerbaarheid van deze vorm van differentiatie waren de respondenten echter sceptisch.

Over het onderwijs in tekstbegrip in 1986 meldt Kuhlemeier (op basis van de enquêtegegevens) dat 64% van de docenten er geen afzonderlijke aandacht aan besteedt. Hij veronderstelt dat dit samenhangt met de aard van het gebruikte lesmateriaal; driekwart van de respondenten werkt met teksten uit klassikaal gebruikte leerboeken. Hierin wordt weinig aandacht besteed aan de ontwikkeling van bepaalde

deelvaardigheden. Tegelijkertijd blijken docenten in meerderheid niet ontevreden te zijn over de hoeveelheid aandacht die de verschillende deelvaardigheden van tekstbegrip in de methoden krijgen. Wél vinden velen dat de taalmethode onvoldoende duidelijkheid geeft over de deelvaardigheden die worden geoefend met behulp van teksten, vragen en opdrachten. De meeste docenten geven te kennen dat zij bij bepaalde deelvaardigheden zelf bedachte vragen stellen. "Kennelijk is de aandacht die de taalmethoden daadwerkelijk aan bepaalde deelvaardigheden schenken minder toereikend dan de eerder geconstateerde algehele tevredenheid van docenten doet vermoeden", zo concludeert Kuhlemeier (idem: 223). Uit de enquête komt over de (gerapporteerde) klassepraktijk van het leesonderwijs verder naar voren dat:

- de meeste docenten zich wat de leerstofkeuze- en ordening betreft laten leiden door de taalmethode;
- er in het leesvaardigheidsonderwijs slechts in beperkte mate rekening gehouden wordt met verschillen tussen leerlingen. 42% van de respondenten zegt rekening te houden met verschillen in leestempo, leesniveau of -belangstelling. Docenten die wél zeggen te differentiëren, doen dit nauwelijks naar niveau: 56% geeft zwakke lezers nooit makkelijkere teksten dan goede lezers en ook het bijspijkeren van zwakke lezers tijdens de les komt weinig voor.

De resultaten met betrekking tot de beoordelingspraktijk van docenten laten volgens Kuhlemeier zien dat het apart beoordelen van deelvaardigheden niet of nauwelijks voorkomt. De bij een analytische werkwijze door hem gewenste test-hertest-procedure (waarbij instructie en niveaubepaling gevolgd worden door hernieuwde instructie en bepaling van de vooruitgang) wordt door de respondenten maar weinig toegepast.

Kuhlemeiers' belangrijkste conclusie luidt dat "de analytische benadering van tekstbegrip weliswaar instemming doch nauwelijks ingang heeft gevonden in de beginfase van het voortgezet onderwijs." (idem: 225) Het ontbreken van gericht onderwijsleermateriaal ten behoeve van deze werkwijze is hier volgens de onderzoeker in belangrijke mate debet aan.

Grootschalig enquête-onderzoek naar de toetsing van onder andere tekstbegrip werd verricht door Braet e.a. (1988, zie ook Schouw/Van der Geest 1987). Zij hielden een enquête onder een a-selecte steekproef van 380 sectieleiders van havo- en vwo-scholen (respons 45%). Gevraagd werd onder meer naar de wenselijkheid van de toetsing van tekstbegrip in het schoolonderzoek, óf en hoe vaak docenten dit vakonderdeel toetsen, of ze er een apart cijfer voor geven en de mate waarin dit cijfer meetelt in het totale schoolonderzoekcijfer. Doel van het onderzoek was om zicht te krijgen op de feitelijke prioriteiten van docenten in de bovenbouw. De onderzoekers gingen er dus vanuit dat er een verband is tussen het gewicht dat aan een vakonderdeel in het schoolonderzoek wordt toegekend en het onderwijsaanbod waarmee leerlingen op de toetsing worden voorbereid. Met andere woorden: de onderzoekers wilden via een beschrijving van de toetsing een beeld krijgen van het onderwijsaanbod.

Braet e.a. rapporteren de volgende resultaten. Een meerderheid van de respondenten vindt dat tekstbegrip thuishoort in het schoolonderzoek; men vindt het dus

een zinvol onderdeel. Tekstbegrip is een niet verplicht onderdeel in het schoolonderzoek voor het havo, maar wordt door de helft van de havo-docenten in het schoolonderzoek opgenomen. Als het getoetst wordt telt het cijfer voor 10% mee. In het vwo, waar het wel verplicht is, wordt het door een kwart van de docenten niet getoetst. Als het wel getoetst wordt, telt het cijfer voor 10 à 20% mee. 80% van de docenten die tekstbegrip in het schoolonderzoek toetsen geeft een apart cijfer hiervoor. Tekstbegrip wordt, als het getoetst wordt, door een overgrote meerderheid één keer getoetst. Over de toetsvorm melden de onderzoekers dat tekstbegrip iets vaker getoetst wordt door middel van open vragen, dan meerkeuzevragen. De centrale tekstsoort is voor zowel het havo als het vwo het zakelijk proza, zij het dat men op het havo ook wel voor poëzie kiest.

Braet e.a. vergeleken de resultaten van hun onderzoek met die van een onderzoek naar de inrichting van het schoolonderzoek van het havo in 1974 (Wesdorp 1974). Er blijkt weinig veranderd te zijn in de toetsing van tekstbegrip. Alleen met betrekking tot de betrouwbaarheid van de beoordeling van de toetsen werd een verschil geconstateerd, namelijk dat een meerderheid van de docenten vaker vooraf vastgestelde beoordelingscriteria gebruikt. Dit komt de betrouwbaarheid van de toetsing ten goede, zo concluderen de onderzoekers. Het accent van het onderzoek van Braet e.a. lag op de toetspraktijk van het onderwijs in mondelinge taalvaardigheden. In paragraaf 5.5 komt dit deel van het onderzoek uitvoeriger aan bod.

Van den Bergh/Triesscheijn (1987) onderzochten wat de invloed is examen-veranderingen op de tijdbesteding in de lessen Nederlands. In 1986 werd de toetsvorm in het centraal schriftelijk examen (lezen en schrijven) voor het lbo/mavo gewijzigd. Doel van de examenverandering was de harmonisatie van de lbo- en mavo-examens. De wijziging van de examens voor het onderdeel tekstbegrip behelsde het volgende:

- lbo- en mavokandidaten krijgen sinds 1987 (het nieuwe examen werd in 1987 voor het eerst afgenomen) dezelfde teksten met dezelfde vragen voorgelegd;
- in plaats van één langere tekst krijgen zowel lbo- als mavo-leerlingen meerdere korte teksten aangeboden;
- er is sprake van een toename van het aantal gesloten vragen. Sinds 1987 wordt 70% van het cijfer bepaald door de antwoorden op gesloten vragen, 30% door het antwoord op open vragen. Het mavo-examen bestond voornamelijk uit open vragen, terwijl er voor het lbo een zitting was met open vragen en een zitting met gesloten vragen, waarbij beiden 50% van het cijfer bepaalden.

De invoering van nieuwe toetsvormen leidt in veel gevallen tot verhitte debatten, zo stellen de onderzoekers. Gevreesd wordt een negatieve invloed ervan op het te geven onderwijs in tenminste twee opzichten:

1) De angst voor verstarring van het curriculum; nieuwe toetsvormen zouden leiden tot een stagnatie in de ontwikkeling van nieuwe doceertechnieken en lesinhouden als gevolg van het keurslijf waarin de examens de lessen persen.
2) De vrees voor verschraling van het onderwijsaanbod; uniforme toetsen zouden ertoe leiden dat de vrijheid van docenten en leerlingen in de lessen wordt aange-

tast omdat hun activiteiten zich gaan richten op hetgeen (objectief) meetbaar is en centraal getoetst wordt.

Voor het onderwijs in tekstbegrip zou de invoering van een examen waarin leesvaardigheid getoetst wordt met behulp van teksten met meerkeuzevragen, ertoe kunnen leiden dat docenten onevenredig veel tijd gaan besteden aan leerlingen leren hoe ze dergelijke toetsen kunnen maken. En dat leidt weer tot een eenzijdige definitie van leesvaardigheid. (zie voor een illustratie hiervan Hoogeveen e.a. 1986)

Discussies over de (vermeende negatieve) effecten van examens op het onderwijsaanbod worden gevoerd op basis van meningen en die zijn meestal niet (met behulp van onderzoek) empirisch onderbouwd, zo stellen de onderzoekers. Dat was voor hen aanleiding om de veronderstelling dat naderende of veranderde examens effect hebben op het onderwijs in tekstbegrip met behulp van een drietal hypothesen aan toetsing te onderwerpen:

1) Een naderend examen heeft invloed op de tijdsbesteding in de lessen Nederlands. Er zal meer tijd besteed worden aan leesvaardigheid als het centraal schriftelijk examen (voortaan cse) tekstverklaring dichterbijkomt.
2) Er zal sprake zijn van terugslageffecten van de examenverandering op het onderwijsaanbod. In 1987 zal er op het mavo minder tijd besteed worden aan het maken van oude examenopgaven en meer tijd besteed aan instructies voor het maken van meerkeuzevragen. In het lbo zal er minder tijd besteed worden aan instructies voor het maken van meerkeuzevragen omdat daar al met meerkeuzevragen getoetst werd, en deze sinds 1987 minder bepalend zijn geworden voor het cijfer.
3) De harmonisatie van de lbo- en mavo-examens zal leiden tot een kleinere variantie in tijdsbesteding in 1987 dan in 1986.

Om de mogelijke invloed van de veranderde examens tekstbegrip op het leesonderwijs op te sporen, vroegen de onderzoekers 40 docenten Nederlands van examenklassen lbo (18) en mavo (22) gedurende de laatste tien weken voor het cse in 1986 en gedurende dezelfde periode in 1987 een logboek bij te houden waarin zij per les het aantal minuten invulden dat zij besteedden aan het onderwijs in tekstbegrip. Zij vergeleken vervolgens de tijdsbesteding van de docenten (aan het maken van oude examenopgaven en instructie in tekst met meerkeuzevragen) in 1986 en 1987 om de invloed van de examens op de inhoud van de lessen te kunnen vaststellen.

De onderzoekers rapporteren met betrekking tot de drie hypothesen overeenkomstige onderzoeksresultaten: er zijn verschillen in tijdsbesteding in de voorspelde richting, maar deze zijn zeer klein (en verwaarloosbaar) wanneer ze gerelateerd worden aan de (grote) verschillen die er tussen individuele docenten blijken te bestaan. Volgens de onderzoekers is het van belang om de verschillen in tijdsbesteding te relateren aan een standaard (in dit geval de variantie in tijdsbesteding tussen docenten) omdat gemiddelde verschillen niets zeggen. De verschillen in tijdsbesteding tussen docenten blijken dermate groot te zijn dat ze alle andere kleine verschillen overheersen. De onderzoekers concluderen dat het voor leerlingen kennelijk belangrijker is welke docent hen les geeft, dan welk oud of nieuw examen zij krijgen of welk schooltype zij volgen. Daarnaast concluderen zij dat er voor het vakonderdeel

leesvaardigheid/tekstbegrip (evenals voor de andere onderzochte vakonderdelen) kennelijk weinig overeenstemming over het curriculum onder docenten bestaat.

De resultaten van dit onderzoek lijken erop te wijzen dat voorzichtigheid geboden is wanneer men via een beschrijving van de toetsing een beeld wil krijgen van de prioriteiten in het onderwijsaanbod. Zoals we zagen, stelden Braet e.a. (1988) zich dit met hun onderzoek ten doel.

De resultaten lijken er volgens de onderzoekers ook op te wijzen dat de angst voor de terugslageffecten van toetsvormen op het onderwijsaanbod voor tekstbegrip niet zonder meer gerechtvaardigd is.

Dit vermoeden wordt bevestigd in een ander deelonderzoek in het kader van het project "Examenverandering in het voortgezet onderwijs". In een verkennend onderzoek (Van Schooten/Van den Bergh 1987) peilden de onderzoekers via interviews de ideeën van zeven mavo- en vijf lbo-docenten over de veranderde examens. Op de vraag of de nieuwe examens veranderingen in het lesprogramma teweeg hebben gebracht of zullen gaan brengen, rapporteren de docenten dat er nauwelijks sprake is van effecten op het curriculum. De enige verandering is dat er wat meer geoefend wordt in het beantwoorden van meerkeuzevragen en dat de leerlingen hiervoor tips krijgen. De meest genoemde tips zijn:

- sla nooit een vraag over;
- doe in geval van tijdgebrek de vragen met het minste aantal alternatieven het laatst, want daar is de raadkans het grootst;
- zoek eerst zelf het antwoord en kijk dan pas naar de alternatieven;
- streep als je een antwoord niet direct weet die alternatieven weg waarvan je denkt te weten dat ze fout zijn.

De verschillende deelonderzoeken van het project "Examenverandering" komen aan bod in paragraaf 3.6.1.

In het kader van de "Periodieke Peiling van het OnderwijsNiveau in het voortgezet onderwijs" (Kuhlemeier/Van den Bergh 1989) werd geprobeerd een beeld te krijgen van het onderwijsaanbod voor (onder meer) het leesonderwijs middels een peiling van de perceptie van docenten en leerlingen hiervan. (Voor een peiling van de leesprestaties van de leerlingen zie par. 3.6.2) 186 docenten van derde klassen (van lto, lhno, mavo, havo en vwo en enkele klassen van middenscholen) kregen een vragenlijst voorgelegd (respons 91%) over de volgende aspecten van het onderwijsaanbod: de tijdsbesteding, de gehanteerde leesvormen (onderscheiden werden: oriënterend, grondig en kritisch, zoekend, en studerend lezen), de bronnen waar teksten uitgehaald worden, en de beoordeling van leesvaardigheid.

Evenals Van den Bergh/Triesscheijn (1987) rapporteren de onderzoekers in de eerste plaats dat er sprake is van grote verschillen tussen de docenten onderling. Bij de interpretatie van de resultaten wijzen zij erop dat het hier gaat om gemiddelde scores. We vatten de belangrijkste uitkomsten kort samen. De gemiddelde derdeklasser krijgt iedere week bijna tweeëneenhalf uur les in de Nederlandse taal. Aan

het lezen van zakelijke teksten wordt volgens de onderzoekers veel tijd besteed (ongeveer één vierde van de totale onderwijstijd), maar er wordt minder tijd aan besteed dan bijvoorbeeld aan de onderdelen schrijven, spelling en woordenschat. De tijd is min of meer gelijk verdeeld over de verschillende leesvormen, die gemiddeld ongeveer één maal in de maand aan bod komen. De leesteksten worden meestal ontleend aan de gebruikte taalmethoden. Al het overige materiaal zoals teksten uit de media, zelf gemaakt materiaal of door leerlingen samengestelde teksten wordt in aanzienlijk mindere mate gebruikt. Van de zogenaamde functionele teksten (die voor het buitenschools leven van belang kunnen zijn) wordt alleen het opzoeken van informatie gemiddeld vaker dan één maal per jaar geoefend (bijvoorbeeld spoorwegboekje, bus- en bootdienstregeling, telefoongids).

Het meest gebruikte evaluatiemiddel is de tekst met open vragen, gevolgd door meerkeuzevragen en de samenvatting. Objectieve toetsen en meer analytische beoordelingswijzen worden sporadisch gebruikt. Bij de beoordeling van de leesvaardigheid spelen vele criteria een rol, zoals de hoofdgedachte, het ordeningsprincipe, de bedoeling van de schrijver, het trekken van conclusies en het leggen van verbanden met behulp van verwijswoorden.

Het belangrijkste doel van de evaluatie is het geven van een rapportcijfer.

Leerlingen van de derde klassen kregen een vragenlijst met zeven leestaken aangeboden. Bij iedere taak werd hen gevraagd aan te geven hoe vaak ze deze in de les Nederlands (en bij andere vakken) moesten uitvoeren. De antwoorden konden gegeven op een vijf-puntsschaal die liep van 'nooit', via 'jaarlijks', 'maandelijks' en 'wekelijks' tot 'vrijwel elke les'.

De volgende vijf situaties werden door de leerlingen als het meest frequent in de lessen Nederlands gepercipieerd:

1) het antwoord op een bepaalde vraag vinden in een handboek of naslagwerk, bijvoorbeeld een woordenboek of encyclopedie;
2) op school of als huiswerk een tekst bestuderen ter voorbereiding op een toets/proefwerk/examen;
3) je eigen mening geven, je een oordeel vormen over de inhoud van een tekst;
4) op school of als huiswerk een tekst lezen om de belangrijkste punten eruit te halen;
5) de belangrijkste delen in een tekst markeren/noteren.

Minder frequent komen voor: 'een tekst lezen om te weten wat er precies staat en die tekst uit je hoofd leren, bijvoorbeeld voor een proefwerk' en 'jezelf vragen stellen over de stof, tijdens het bestuderen van een tekst'. De frequentievolgorde voor de andere vakken luidt 2-5-4-1 en op de vijfde plaats 'een tekst lezen om te weten wat er precies staat en die tekst uit je hoofd leren, bijvoorbeeld voor een proefwerk'. Over de onderscheiden leestaken merken de onderzoekers op dat die in de lessen Nederlands gemiddeld niet vaker voorkomen dan bij de overige vakken. Alleen het gebruik van het woordenboek lijkt karakteristiek te zijn voor het vak Nederlands.

Binnen het CITO-project "Plaatsingstoetsen eerste fase voortgezet onderwijs" verrichtte Van Roosmalen (1990a) een descriptief onderzoek naar de praktijk van het

leesonderwijs. Ten behoeve van het ontwikkelen van toetsen voor de determinatie van brugklasleerlingen probeerde Van Roosmalen een beeld te krijgen van de verschillende leerstofonderdelen, waaronder leesvaardigheid, die in de brugperiode algemeen onderwezen werden. Aan een steekproef van 150 scholengemeenschappen met brugklassen havo-vwo, lbo-mavo, en (lbo), mavo, havo, (vwo), (de respons bedroeg 65%) legde hij een enquête voor om vast te stellen:

- hoe belangrijk docenten het vinden om bepaalde leerstof te geven;
- welke leerstofonderdelen van belang zijn voor de overgang naar een volgend leerjaar;
- voor welke leerstofonderdelen docenten graag determinatietoetsen zouden hebben.

De vragenlijst bestond uit de volgende drie onderdelen:

1) de inhoud van het vak; het type scholengemeenschap, gebruikte methoden, toevoegen of overslaan van lesstof en de tijdsbesteding aan de verschillende vakonderdelen;
2) het meetellen van de resultaten voor het betreffende vakonderdeel bij de bepaling van het overgangscijfer en het belang van de te ontwikkelen toetsen voor dat vakonderdeel;
3) achtergrondgegevens zoals opleiding, leeftijd en ervaring van de respondent.

Tot welk beeld van het onderwijsaanbod in het leesonderwijs en de tijdsbesteding daaraan komt Van Roosmalen op grond van zijn onderzoeksresultaten?

Voor (onder meer) het leesonderwijs maken zijn respondenten relatief frequent gebruik van de volgende methoden: Functioneel Nederlands (29%), Opbouw (21%), Taalgoed (21%). Een vergelijking met een inventarisatie van methodengebruik door Kuhlemeier/Van Werkhoven (1983, zie ook hoofdstuk 7) brengt de onderzoeker tot de conclusie dat er in dit opzicht de laatste vier jaar weinig veranderd is. Met betrekking tot het vakonderdeel leesvaardigheid wordt er relatief weinig uit het aanbod in de methoden overgeslagen en relatief vaak iets toegevoegd. Dit spoort met het oordeel van een meerderheid van de docenten dat er voor leesvaardigheid in de methoden te weinig aangeboden wordt. Dit beeld wordt volgens de onderzoeker verdiept door de gegevens over de tijdsbesteding van docenten. Er wordt aan leesvaardigheid gemiddeld veel tijd besteed. Maar evenals Van den Bergh/Triesscheijn en Kuhlemeier/Van den Bergh signaleert ook Van Roosmalen grote verschillen in tijdsbesteding tussen docenten. De onderzoeker vindt het merkwaardig dat er ook bij het onderdeel leesvaardigheid docenten zijn die er geen of heel weinig aandacht aan besteden. (Voor de mondelinge taalvaardigheden gaven docenten aan deze vaak over te slaan). Mogelijk hebben de docenten leesvaardigheid geïnterpreteerd als 'niet tekstbegrip betreffende', zo oppert de onderzoeker.

Voor de bepaling van de overgangscijfers is leesvaardigheid van belang, zij het dat deze cijfers in de eerste plaats gebaseerd worden op de prestaties voor grammatica en spelling. Ook dit acht de onderzoeker opmerkelijk gezien het feit dat methoden veel aandacht aan leesvaardigheid schenken, en docenten weinig op dit gebied overslaan en er veel tijd aan besteden.

Docenten hebben behoefte aan determinatietoetsen voor leesvaardigheid. Maar zij hebben nóg meer behoefte aan dergelijke toetsen voor spelling en grammatica.

De algemene conclusie van Van Roosmalen (die betrekking heeft op het totaal-

beeld van alle vakonderdelen) luidt dat het moedertaalonderwijs over het algemeen nog weinig communicatief gericht is. De aandacht is in de eerste fase van het voortgezet onderwijs voor een groot deel gericht op grammatica, stijl, spelling en woordenschat. Van de taalvaardigheden neemt qua tijdsbesteding alleen leesvaardigheid een prominente plaats in (en dat is volgens de onderzoeker geen vernieuwing ten opzichte van de traditie). Gezien de methoden die hiervoor gebruikt worden is er wat het aanbod betreft ook sprake van traditioneel leesonderwijs.

Het laatste onderzoek naar de praktijk van het leesonderwijs dat we hier bespreken werd uitgevoerd in Vlaanderen. In het kader van het onderzoek naar leesprestaties in het project "De effectiviteit van Vlaamse scholen" (zie ook par. 3.6.2) onderzochten Rymenans e.a (1996) met een vragenlijst en met door docenten bijgehouden logboeken het onderwijsaanbod van 157 leerkrachten die bij het onderzoek naar leesprestaties betrokken waren. De helft van deze leerkrachten gaf les in het tweede en de helft in het vierde leerjaar van het secundair onderwijs (aso, tso en bso). De vragenlijst bevatte vragen over tijdsbesteding, tekstsoorten, leesstrategieën, werkvormen, en beoordelingscriteria. In de logboeken van zes opeenvolgende lessen Nederlands kwamen dezelfde aspecten van het onderwijsaanbod aan de orde. De onderzoekers stellen dat de in de logboeken beschreven lessen passen in het algemene beeld van het leesonderwijs dat uit de vragenlijstgegevens naar voren kwam. Dat beeld ziet er samengevat als volgt uit.

Aan het lezen van zakelijke en verhalende teksten wordt in het tweede jaar gemiddeld 19% van de lestijd besteed, in het vierde jaar 26%. Leerkrachten uit het vierde jaar zeggen bijna twee keer zoveel tijd aan het lezen van zakelijke teksten te besteden (11% van de lestijd) als leerkrachten uit het tweede jaar (6%). In het vierde jaar neemt het lezen van zakelijke teksten in een rangorde van 14 vakonderdelen/ vakonderwerpen een tweede plaats in (na het lezen van verhalende teksten), in het tweede jaar een zesde plaats (er wordt ruim twee maal zoveel tijd besteed aan spelling, woordenschat, traditionele grammatica en het lezen van zakelijke teksten, en iets meer, 7% van de lestijd, aan taalbeschouwing).

Welke tekstsoorten er worden gelezen, hangt sterk samen met het leerjaar en met het onderwijstype. Gemiddeld worden er in beide jaren zes verschillende tekstsoorten gelezen. In het vierde jaar scoren tijdschriftartikelen, reclameteksten, krantebberichten, en het spoorboekje hoger dan in het tweede jaar. In het tweede jaar scoren alleen het woordenboek, formulieren en instructieteksten hoger dan in het vierde jaar. In beide jaren scoort het woordenboek opvallend hoog: in het tweede jaar wordt het door 93% van de leerkrachten aan de orde gesteld/gebruikt, in het vierde jaar door 86%. In het bso wordt meer gebruikt gemaakt van formulieren, het spoorboekje en de telefoongids dan in het aso en tso. Instructieteksten worden in het tweede jaar in het aso significant minder gelezen dan in het tso en bso, in het vierde jaar worden deze teksten juist significant meer gelezen in het aso, terwijl er in het tso en bso duidelijk sprake is van een afname ten opzichte van het tweede jaar.

Van de zes bevraagde leesstrategieën (globaal, grondig evaluerend, zoekend, stu-

derend, oriënterend en voorspellend lezen) zeggen de leerkrachten van beide leerjaren het globaal en grondig evaluerend lezen het meest aan te leren. 45% van de leerkrachten zegt aandacht te besteden aan alle zes de leesstrategieën. Er werden geen verschillen gevonden tussen de verschillende onderwijstypen. Voor 'studerend lezen' werd er een significant verschil gevonden tussen de jaren: deze strategie wordt meer aangeleerd in het tweede jaar.

De meest gebruikte werkvormen zijn 'klassikaal lezen door de leerkracht', 'individueel lezen door de leerlingen (stillezen), beantwoorden van tekstbegripvragen en woordverklaring; 96% van de leerkrachten zegt ze te gebruiken. Er werd een significant verschil gevonden tussen de onderwijstypen: aso-leerkrachten hanteren gemiddeld meer verschillende werkvormen dan leerkrachten uit het bso en tso.

Met betrekking tot de beoordelingscriteria maakten de onderzoekers een onderscheid in traditionele en vernieuwende criteria. De traditionele criteria (woorden, zegswijzen en begrippen kunnen verklaren, betekenis kunnen afleiden uit context, expliciet gegeven informatie kunnen reproduceren), worden door bijna alle leerkrachten gebruikt. Van de vernieuwende criteria geldt dit voor 'hoofdgedachten uit de tekst kunnen halen' en 'de bedoeling van de schrijver kunnen herkennen'. De andere vernieuwende criteria (conclusies kunnen trekken, structuur van een tekst kunnen herkennen, de wijze van presenteren kunnen verklaren) worden door veel minder leerkrachten gehanteerd. De vernieuwende criteria worden in het bso minder gebruikt dan in het aso en tso.

Het descriptieve onderzoek naar de praktijk van het leesonderwijs laat een zeer traditionele praktijk zien. Vragen beantwoorden bij teksten is de meest frequente onderwijsleeractiviteit, waarbij de vragen vooral mikken op reproductie en identificatie van expliciet in de tekst aanwezige gegevens. Daarnaast komen losse woordenschat- en spellingsoefeningen in de context van het leesonderwijs aan de orde. In dit alles wordt de methode trouw gevolgd. Lees- en zoekstrategieën, en een top-down aanpak van het lezen komen in het in deze paragraaf beschreven onderwijs nauwelijks voor. In het algemeen lijkt het leesonderwijs niet gericht op het bereiken van duidelijk omschreven leerdoelen maar meer op het toetsen van het tekstbegrip van de leerlingen. Hiertegenover staat slechts dat leraren leesonderwijs belangrijk vinden, er relatief veel tijd aan besteden, en dat in hun retoriek ten aanzien van het leesonderwijs enkele aanzetten tot vernieuwing aanwezig zijn.

In de volgende paragraaf bespreken we onderzoek naar de effecten van door onderzoekers ontwikkeld onderwijsleermateriaal. Construerend onderzoek naar leesonderwijs (onderzoek waarin leerplanontwikkeling en onderzoek hand in hand gaan) werd voor zover wij weten niet verricht.

3.5.2 EFFECTONDERZOEK

Effectonderzoek op het gebied van het begrijpend lezen in het voortgezet onderwijs werd in Nederland voor het eerst verricht door Bolsius (1977). Hij ontwikkelde, met

behulp van de leerpsychologische theorie van Gal'perin, een leergang ter verbetering van het begrijpend lezen van brugklassers en probeerde in een experimenteel onderzoek de effecten van deze methode vast te stellen. Onder begrijpend lezen verstaat Bolsius "de gerichtheid van de lezer op een tekst om de daarin aangeboden informatie zo objectief mogelijk te beoordelen". (Bolsius, 1977: .1) Voor goed tekstbegrip is het zijns inziens noodzakelijk dat leerlingen weten wat de bedoelingen zijn van de schrijver, wat het centrale thema is en op welke wijze conclusies getrokken kunnen worden. In zijn leergang heeft de onderzoeker getracht om de stappen die een lezer in het leesproces zet expliciet te maken. Hij baseerde zich hiervoor op de handelingen van een geoefende lezer.

De leergang bestaat uit 15 lessen en bevat vier onderdelen: teksttypen, het ontwikkelen van een interne handeling, differentiatie, en integratie van de onderdelen van de leergang. Het eerste, oriënterende deel van de leergang heeft tot doel de leerlingen te leren onderscheid te maken tussen vier verschillende teksttypen: informatieve, imperatieve, explicatieve en demonstratieve teksten. Bij ieder teksttype krijgen de leerlingen een grondstructuur aangeboden. Bij een imperatieve tekst is de grondstructuur bijvoorbeeld: presentatie van gegevens-redenering-oproep tot actie. Vervolgens krijgen de leerlingen voorbeelden van de typen tekst aangeboden en moeten ze de bedoeling van de schrijver achterhalen, de gegevens in de tekst weergeven op een plaats- en tijdbalk, en vragen bij de tekst bedenken met het antwoord erbij.

In het tweede deel van de leergang (het ontwikkelen van een interne handeling) wordt samen met de leerlingen een schema opgesteld dat bestaat uit vier stappen. Hiermee kunnen antwoorden op vragen bij een tekst beoordeeld worden. De leerlingen moeten achtereenvolgens beoordelen of een gegeven antwoord op een vraag bij een tekst geldig of ongeldig is, volledig of onvolledig is, en direct (rechtstreeks overgenomen uit de tekst) of indirect (weergegeven in eigen woorden) tot stand gekomen is. Van onderdelen van het antwoord moet tenslotte bepaald worden of zij overbodig zijn, en zo ja, of zij indirect dan wel direct zijn weergegeven.

In het derde deel van de leergang (differentiatie) worden de stappen uit het schema nogmaals doorgenomen met de leerlingen die er problemen mee hebben. Zij verbaliseren hun stappen daarbij hardop.

Het laatste onderdeel van de leergang wordt besteed aan integratie van de diverse onderdelen van de leergang: nagegaan wordt in hoeverre die onderdelen samen ertoe bijdragen of de leerlingen begrijpend kunnen lezen, dat wil zeggen weten wat de bedoelingen zijn van de schrijver, wat het centrale thema is en op welke wijze de schrijver conclusies trekt.

Aan het onderzoek namen 64 mavo-brugklasleerlingen deel (de experimentele groep die les kreeg met de leergang) en 64 mavoleerlingen uit de tweede klas (de controlegroep die het reguliere begrijpend leesonderwijs volgde). Aan alle leerlingen werd een voortoets en een natoets afgenomen, bestaande uit een tekst met 16 vragen en een samenvattingsopdracht. De toetsen werden nagekeken door vier onafhankelijke beoordelaars (zie voor de beoordelingswijze en -betrouwbaarheid par. 3.6.1).

De resultaten van het experiment waren gunstig. Uit de variantie-analyses die

uitgevoerd werden op de voor- en natoets, kwam naar voren dat de scores van de experimentele groep op de natoets significant hoger waren dan de scores op de voortoets. De controlegroep bleek geen significante vooruitgang te hebben geboekt. De vooruitgang in de experimentele groep bleek het grootst bij de "lage scoorders", dat wil zeggen die leerlingen die in de voortoets maximaal 40% van de totaalscores behaalden. De lage scoorders in de experimentele groep behaalden op de natoets betere resultaten dan de hoge scoorders in de controlegroep. De antwoorden van de brugklasleerlingen bleken geldiger, vollediger en indirecter te zijn geworden, terwijl ook in hun samenvattingen de persoonlijke formuleringen en de volledigheid sterk waren toegenomen. Bolsius leidt hieruit af dat het begrijpend lezen van de leerlingen door het volgen van de leergang duidelijk verbeterd is. Hij ziet vooral toepassingsmogelijkheden voor de leergang bij studielessen op de mavo.

Drop/Van Steen (1980a; ook 1979a en b) ontwierpen een zogenaamde OVA-methode voor het begrijpend en studerend lezen aan een onderzoek naar de effecten ervan op de leerprestaties van de leerlingen. Deze methode (Onderwerpen - Vragen - Antwoorden) is een tekstanalysemethode, gericht op het anticiperen op gangbare leervragen die bij een tekst gesteld kunnen worden. Een OVA-analyse valt uiteen in de volgende handelingsstappen:

1) bepaal het grote onderwerp (gebruik de titel, maar controleer of die klopt);
2) verdeel de tekst in afdelingen met een eigen onderwerp;
3) stel bij ieder afdelingsonderwerp één of twee vragen die je met de tekst kunt beantwoorden;
4) stel bij het grote onderwerp één of twee vragen die je met de tekst kan beantwoorden;
5) geef kort de antwoorden in je eigen woorden;
6) lees de tekst nog eens door om te controleren of je antwoorden goed zijn en of je nu echt volgens jezelf de belangrijke dingen uit de tekst te pakken hebt.

De leerlingen kunnen hun eigen vragen bij een tekst vergelijken met door de leerkracht aangeboden "repetitievragen", om te zien hoeveel vragen zij hebben voorspeld.

Voor een illustratie van een OVA-tekstanalyse verwijzen we naar Drop/Van Steen (1980a).

Aan het onderzoek namen 20 brugklassen van vier scholen deel: 12 experimentele klassen en acht controleklassen. De experimentele klassen kregen gedurende zes à zeven lessen OVA-instructie van de eigen docent, de controleklassen volgden het reguliere programma. In twee vooronderzoeken was ervaring opgedaan met het analysesysteem en met de instructie- en toetswijze.

De lessenreeks verliep naar het oordeel van de onderzoekers niet bevredigend, onder andere omdat de stappen vijf en zes uit de methode door de docenten werden overgeslagen: de OVA-methode werd zo gereduceerd tot een OV-methode. Ook waren de meeste leerlingen en sommige docenten niet enthousiast over de lessen.

Om het effect van de methode te kunnen meten, werden aan alle klassen een

voor- en natoets afgenomen en, na twee weken, een retentietoets. De toetsen bevatten een aantal vragen die de leerlingen op basis van de thuis geleerde tekst moesten beantwoorden. De betrouwbaarheid van de toetsen was hoog. De onderzoekers melden een intersubjectieve beoordelaarsovereenstemming tussen twee beoordelaars van .97 -.98, en een test-hertest-betrouwbaarheid variërend van .82 - .90.

Op grond van een vergelijking tussen de scores op de voor- en natoets concluderen Drop/Van Steen dat de bestudering van een tekst met de OVA-methode door brugklassers een significant positieve invloed heeft op hun scores op een leertoets (a = 0.1). Dat geldt minstens voor de "slechte" lezers/leerders, ruwweg degenen die in de voortoets scoren in de onderste 30% van het te behalen aantal punten. Het gunstige resultaat is volgens de onderzoekers zowel significant wanneer er één dag na het leren wordt getoetst, als wanneer er een onverwachte herhalingstoetsing gebeurt na twee weken. Bij de controlegroep was er eveneens vooruitgang te bespeuren, maar deze bleek over het geheel genomen niet significant. Vervolgonderzoek zou zich volgens Drop/Van Steen moeten richten op de vraag hoe de motivatie van de leerlingen voor de OVA-lessen verbeterd kan worden.

Portier-Ayoubi/Lamberigts (1990), onderwijskundigen aan de KU te Nijmegen, onderzochten het effect van verschillende vormen van informatieve feedback op de prestaties van leerlingen met betrekking tot tekstbegrip. Zij verwachten (op grond van literatuurstudie) dat het geven van informatieve feedback een mogelijke oplossing kan zijn om leerlingen probleemoplossend gedrag en andere intellectuele vaardigheden aan te leren, die te maken hebben met tekstbegrip en het beantwoorden van vragen daarover. In een veldexperiment met 127 brugklasleerlingen van een havo/vwo-school gingen zij het effect na van drie vormen van geschreven informatieve feedback:

- algemene extra-informatieve feedback (EIF); een algemeen formulier met een inventarisatie van fouten van de leerlingen en aanwijzingen voor de leerlingen hoe ze die fouten kunnen aanpakken;
- individueel gerichte extra-informatieve feedback (IEIF); per leerling wordt feedback gegeven op de gemaakte fouten. De feedback is gericht op de taak en niet op leerlingkenmerken;
- beperkte informatieve feedback (BIF); de leerlingen krijgen de mogelijke score per vraag en de score die ze behaald hebben. Ze moeten daarbij zelf uitzoeken waarom ze de vraag fout gemaakt hebben en het antwoord zelf verbeteren.

De onderzoekers stelden zich bij deze drie vormen van feedback de volgende vragen:

1) Heeft het geven ervan effect op de tekstbegripprestaties van leerlingen?
2) Heeft de werkomgeving waarin opdrachten worden gemaakt (thuis of in de klas) effect op de prestaties?
3) Zijn er verschillen tussen leerlingen op grond van geslacht of tekstbegripvaardigheid nadat ze geschreven informatieve feedback hebben gekregen?
4) Heeft een combinatie van feedback en vaardigheid een invloed op tekstbegripprestatie?
5) Heeft het geven van informatieve feedback een blijvend positief effect op prestaties?

Zij formuleerden een zevental hypothesen met betrekking tot de resultaten van het experiment:

1) leerlingen die EIF hebben gekregen zullen beter presteren dan leerlingen die BIF hebben gekregen;
2) leerlingen die IEIF hebben gekregen zullen beter presteren dan leerlingen die EIF hebben gekregen;
3) het maken van opdrachten in de klas of thuis heeft geen effect op de prestaties (exploratief);
4) er is geen verschil tussen de prestaties van jongens en meisjes;
5) vaardige en minder vaardige leerlingen zullen beter presteren op de natoets dan op de voortoets, maar de vooruitgang zal voor minder vaardige leerlingen minder zijn;
6) minder vaardige leerlingen zullen het sterkst vooruitgaan in de EIF conditie;
7) door het geven van informatieve feedback zullen de prestaties op de hertest gelijk of hoger zijn dan op de natoets (exploratief).

Het experiment kende de volgende opzet. De tekstbegripvaardigheid van de leerlingen werd bepaald met behulp van de score op een CITO-toets èn het cijfer voor tekstbegrip op het kerstrapport van de leerlingen.

Het materiaal bestond uit zes tekstopdrachten (drie informatieve en drie verhalende teksten) met erbij behorende vragen uit methoden. De vragen waren gericht op verwijswoorden en andere verbanden in de teksten, de structuur van de teksten, de bedoelingen van de schrijver en het geven van samenvattingen.

Als voortoets maakten de leerlingen de eerste tekstbegrip-opdracht. De tweede, derde en vierde opdracht werden gebruikt als experimentele teksten, de vijfde als natoets en de zesde als hertest.

De drie onderzoekscondities (de verschillende vormen van informatieve feedback) werden gekoppeld aan de twee verschillende werkomgevingen. Een groep leerlingen maakte de experimentele opdrachten thuis, de andere groep op school.

De resultaten van het experiment waren gunstig, wat volgens de onderzoekers betekent dat het geven van informatieve feedback in het algemeen een positieve invloed heeft op de tekstbegrippresta ties van de leerlingen. Zes van de zeven hypothesen werden bevestigd.

Alleen de tweede hypothese werd niet bevestigd. De leerlingen die individuele extra-informatieve feedback kregen bleken niet beter te gaan presteren dan de leerlingen die algemene extra-informatieve feedback kregen. Wel bleek het zo te zijn dat leerlingen die laag scoorden op de CITO-toets en een laag rapportcijfer kregen, onder invloed van individuele extra-informatieve feedback even goed en soms beter scoorden als sommige leerlingen met hoge scores op de CITO-toets en het rapport.

De onderzoekers waarschuwen ervoor dat de resultaten van het onderzoek niet zonder meer gegeneraliseerd kunnen worden naar andere scholen. Het ging in dit onderzoek om een relatief beperkte steekproef. Voor de onderwijspraktijk achten de onderzoekers het raadzaam dat docenten gebruik (gaan) maken van algemene extra-informatieve feedback: deze kost minder tijd dan individuele feedback en alle leer-

lingen krijgen zo de nodige feedback. Voor minder vaardige leerlingen adviseren zij het geven van individuele feedback.

Het belangrijkste probleem in het leesonderwijs is volgens Veenker e.a. (1994) de diagnostisering van leesproblemen. Sinds 1986 verrichten zij binnen de vakgroep Psychologie van de Rijksuniversiteit Groningen onderzoek naar kinderen met taalproblemen. In het deelonderzoek dat hier aan de orde is, onderzochten zij de zogenaamde 'ontwikkelingsdyslexie': een vorm van dyslexie die niet het gevolg is van een neurologische aandoening, maar van een fonologisch defect. Leerlingen kampen hiermee als zij niet in staat zijn de klankvorm van een woord te beschouwen zonder daarbij gehinderd te worden door het betekenisaspect. Een klassiek voorbeeld hiervan is de leerling die op de vraag: 'welk woord is langer: reus of kabouter'? het antwoord 'reus' geeft. Deze leerling let niet op de klankvorm, maar op de betekenis van de woorden.

De onderzoekers ontwikkelden een didactisch hulpmiddel ("Ortho") dat gericht is op het ontwikkelen van fonologisch bewustzijn: het sneller leren herkennen van woorden met gebruikmaking van onder andere de lettergreep als klankdeel. Ortho omvat diverse materialen voor verschillende doelgroepen. Het doel van het programma is om een eerste opvang van leerlingen met leesproblemen op school mogelijk te maken.

De onderzoekers toetsten in een kleinschalig onderzoek een computerprogramma op rendement. In dit programma wordt gebruik gemaakt van een zogenaamde 'lettergreeptemplaat'. Deze templaat brengt met visuele middelen structuur aan in een woordbeeld. Het is een schematische weergave van de lettergreep. Centraal hierin staan de posities van letters. Met de templaat kan worden aangeduid hoe een woord kan worden gesegmenteerd. Er worden vaste posities in gebruikt voor klinkers en medeklinkers waarmee open en gesloten lettergrepen worden onderscheiden. Met behulp van de templaat wordt het herkennen en interpreteren van lettergrepen, grondwoorden en voor- en achtervoegsels getraind. Het computerprogramma heeft de volgende kenmerken. De leerlingen werken er zelfstandig mee. Er wordt gebruik gemaakt van een flitswoordtechniek; de gebruiker kan de flitstijd van een woord instellen met het doel het tempo waarin de woorden gelezen worden te verhogen. Er worden geen regels aangeleerd, wel wordt er een appél gedaan op intuïtieve auditieve en visuele kennis.

De onderzoekers selecteerden met behulp van een bestaande test en een dyslexielijst vijf leerlingen met leesproblemen uit klassen van 2, 3 en 4 mavo en havo. Deze leerlingen maakten een identieke voor- en natoets nadat zij met het computerprogramma gewerkt hadden. Er was geen controlegroep, wel een representatieve normgroep van leerlingen zonder leesproblemen die de test één keer aflegde. De voor- en natoets bestond uit een tweetal reactietijdtaken (beoordeling van segmenteringen) die gebruikt waren in een eerder onderzoek naar herkenning van de structuur van woorden.

De "Orthobehandeling" bestond uit het met behulp van de templaat (er werden flitswoorden aangeboden) uitvoeren van twee taken:

1) grammaticale woorden onderscheiden van pseudowoorden (nonsenswoorden die wel uitgesproken kunnen worden). De leerlingen werd gevraagd of de woorden Nederlandse woorden konden zijn;
2) het segmenteren van woorden in twee subtaken. Eén taak (a) bestond uit bestaande Nederlandse woorden, de andere (b) uit onspreekbare pseudowoorden.

Naast het aantal gemaakte fouten werd de reactietijd van de leerlingen gescoord. Met betrekking tot taak 1 (het beoordelen van pseudowoorden) constateren de onderzoekers qua reactietijd een significant verschil tussen de resultaten op de voortoets en op de natoets. De leerlingen bleken echter ook veel fouten te hebben gemaakt. Dat betekent volgens de onderzoekers dat de leerwinst op deze taak betrekkelijk is.

De resultaten op de tweede taak lieten een significante winst zien op de reactietijd en er werden in de natoets niet meer fouten gemaakt dan in de voortoets. Uit een vergelijking van de prestaties van de experimentele groep met de normgroep bleek dat het niveau voor beide groepen hetzelfde is. Op taak 2 (b) werden geen significante verschillen gevonden.

De conclusie van de onderzoekers luidt dat Ortho werkt. Ze vinden het opmerkelijk dat de leerwinst is opgetreden bij bestaande woorden en nauwelijks bij de pseudowoorden. Dit geeft volgens hen aan dat segmenteeractiviteiten ingrijpen op het herkennen van betekenisdragende eenheden zoals grondwoorden en voor- en achtervoegsels, en niet op willekeurige reeksen van letters. Dat betekent dat: "segmenteren een activiteit is die gepaard gaat met het integreren van verschillende op taal betrokken zijnde niveaus, waarvan het betekenisniveau het belangrijkste is." (idem: 142)

De beperkingen van het onderzoek, de kleinschaligheid en de afwezigheid van een controlegroep, tellen volgens de onderzoekers niet zwaar. Bij reactietijd-metingen zijn kleine groepen toegestaan. Het probleem van de afwezigheid van een controlegroep wordt volgens hen ondervangen door de samenstelling van de normgroep: leerlingen zonder leesproblemen.

Onderzoek naar het effect en de bruikbaarheid van een software-pakket voor het onderwijs in tekstbegrip in de onderbouw van het voortgezet onderwijs werd verricht door medewerkers van de vakgroep Onderwijskunde van de Katholieke Universiteit in Nijmegen (Voeten e.a 1996). Het project "Onderwijs in tekststructuren" (1992-1996) ging van start op aanvraag van en in samenwerking met medewerkers van de Vereniging Ons Middelbaar Onderwijs (OMO). Het hoofddoel van dit onderzoek was nagaan of onderwijs in tekststructuren, volgens het door de onderzoekers en OMO-medewerkers ontwikkelde programma, een positief effect heeft op de kennis en vaardigheden van leerlingen met betrekking tot tekstbegrip. Daarnaast stelden de onderzoekers zich ten doel de bruikbaarheid van het pakket voor docenten en leerlingen in de praktijk te evalueren en te kijken of het pakket ook geschikt is voor onderwijs in tekstbegrip aan lbo-leerlingen.

In het vooronderzoek naar verschillen in kennis van tekststructuren tussen goede en minder goede lezers (zie par. 3.3) werden instrumenten ontwikkeld die ook gebruikt werden in het effect- en evaluatie-onderzoek dat we hier bespreken. Omdat

het effect- en evaluatie-onderzoek sterk samenhangen, komen ze beiden op deze plaats aan bod.

Het ontwikkelde materiaal mikt op een vernieuwing van het tekstbegriponderwijs in twee opzichten: de inzet van courseware (het medium computer wordt nog weinig in het leesonderwijs gebruikt) en expliciete aandacht voor het trainen van leesstrategieën. Volgens de onderzoekers bestaat het traditionele leesonderwijs uit het lezen van teksten en vragen erover beantwoorden. Het onderwijzen van inzicht in de structuur en opbouw van teksten en het systematisch leren aanpakken van teksten komt volgens hen nog weinig voor. (De resultaten van het descriptieve onderzoek uit par. 3.5.1 bevestigen deze veronderstelling).

Er werden twee soorten materiaal ontwikkeld voor het onderwijs in structuren van informatieve teksten:

1) een courseware-programma (voortaan CWP) Nederlands tekstbegrip in de onderbouw. Dit programma bestaat uit zes uitlegmodules en 16 oefenmodules. De uitlegmodules geven de leerlingen instructie in het identificeren of afleiden van de hoofdgedachte van de tekst en in het onderkennen van de vier hoofdstructuren van teksten (opsomming, overeenkomst/verschillen, probleem/oplossing, oorzaak/gevolg). De oefenmodules bevatten opdrachten die gericht zijn op het onderwerp, de hoofdstructuur en de hoofdgedachte van de tekst.
   het courseware-programma is bedoeld voor leerlingen van het mavo, havo en vwo. De modules kunnen individueel en in willekeurige volgorde gebruikt worden. Ze zijn ontwikkeld op basis van drie uitgangspunten: a) theorie over tekststructuren, b) het directe instructiemodel (taakgericht, stapsgewijs en een geleidelijke overgang van de verantwoordelijkheid voor het leerproces van leraar naar leerling) en c) het gebruik van de computer als tutorial (dat wil zeggen dat de computer gebruikt wordt om concepten te introduceren en deze vervolgens te laten oefenen. De computer neemt zo een deel van de instructie van de docent over);
2) een lessenserie voor de klassikale instructie in tekststructuren. Dit pakket bestaat uit dertien lessen die qua doel, uitgangspunten en inhoud een grote overeenkomst vertonen met het coursewareprogramma. De lessen zijn opgebouwd volgens het principe: introductie, instructie, inoefening, verwerking.
   het onderzoek werd uitgevoerd in vier deelstudies, We beschrijven ze achtereenvolgens.

In de eerste deelstudie werd de effectiviteit van de uitlegmodules uit het CWP in een experiment onderzocht. De onderzoekers stelden zich de volgende vragen:

1) Verbetert expliciete instructie in tekststructuren a. de kennis en het besef van deze structuren, b. het toepassen van deze kennis in verschillende taken, en c. de identificatie van de hoofdgedachte van informatieve teksten?
2) Verschillen leerlingen die klassikaal of met het CWP geïnstrueerd zijn van elkaar in hun gebruik en kennis van tekststructuren?
3) Worden leerlingen die geïnstrueerd zijn in een bepaalde tekststructuur ook gevoelig voor andere structuren van informatieve teksten?

Bij dit deelonderzoek waren 241 leerlingen van negen havo/vwo brugklassen (van drie scholen) betrokken. Zij werden verdeeld over drie experimentele condities. Eén groep kreeg (gedurende zes lesuren) instructie met behulp van het CWP, één groep volgde (eveneens tijdens zes lesuren) de klassikale instructie en één groep (de controlegroep) kreeg geen instructie in tekststructuren.

De voormeting vond plaats met behulp van een hoofdgedachtetoets (tekst met meerkeuzevragen), de nameting eveneens met deze toets èn met een matchingtaak (tijdens deze taak dienden de leerlingen tekststructuren expliciet te benoemen) en een vaardigheidstoets (om de toepassing van de kennis in verschillende taken te meten). Voor een tussenmeting van de motivatie en tevredenheid van de leerlingen werd een vragenlijst gebruikt. De door de leerlingen gemaakte toetsen werden door codeurs gescoord. De beoordelaarsbetrouwbaarheid was hoog (0.91).

De onderzoekers melden de volgende resultaten. Expliciete instructie blijkt wel een positief effect te hebben op de kennis en het gebruik van tekststructuren, maar niet op het kunnen identificeren van de hoofdgedachte van de tekst. Het CWP blijkt even effectief te zijn als de klassikale instructie met de lessenserie (vraag 1). Dit geldt ook voor de resultaten met betrekking tot de tweede onderzoeksvraag: er worden geen verschillen in effect gevonden tussen de twee experimentele groepen. Het antwoord op de derde vraag luidt dat er effect gevonden werd op de subtesten voor de probleem-oplossingsstructuur.

Grote verschillen werden er wel gevonden in de meningen van de leerlingen. De aandacht en motivatie van de leerlingen waren, zo merken de onderzoekers op, duidelijk groter in de course-ware conditie. Beide groepen leerlingen waren positief over het nut van de lessen.

De tweede deelstudie betrof een veldtest van de uitleg- en oefenmodules in het lbo. Anders dan in deelonderzoek 1 werd nu alleen het CWP onderzocht. De onderzoekers probeerden een antwoord te krijgen op twee van de drie vragen uit deelonderzoek 1: het effect van expliciete instructie (vraag 1) en het effect van instructie op de gevoeligheid voor andere tekststructuren (vraag 3). 168 leerlingen van het tweede en derde leerjaar van het vbo namen aan het onderzoek deel. De experimentele groep bestond uit 81 leerlingen, de controlegroep (die geen instructie kreeg) uit 87 leerlingen. De voor- en nameting vond plaats met dezelfde toetsen als in het eerste deelonderzoek. Ook werd een tussenmeting van motivatie en tevredenheid van leerlingen verricht.

Het antwoord op de eerste vraag luidt dat er geen significant effect gevonden kon worden. Een probleem bij de analyse van de leereffecten was dat de experimentele groep en de controlegroep niet equivalent waren: ze verschilden sterk naar leerjaar en naar het niveau waarop de leerlingen werkten. Een analyse van de toetsgegevens per klas (en een vergelijking ervan met de prestaties van de leerlingen uit deelstudie 1) liet zien dat de leerlingen uit vbo-3 bijna op hetzelfde niveau presteerden als de brugklasleerlingen. Ook bleken er grote verschillen te zijn tussen leerlingen uit vbo-2 klassen en vbo-3 klassen. Met betrekking tot de derde vraag werd er alleen een (klein) positief effect gevonden bij de hogere niveaus van de leerjaren.

De tussenmeting liet zien dat de leerlingen positief op de modules reageerden. Wel bleken de teksten en opdrachten voor deze leerlingen aan de moeilijke kant. De conclusie van de onderzoekers luidt dat de uitgeteste versie van het CWP (dat ontwikkeld werd voor brugklasleerlingen) minder geschikt is voor vbo-leerlingen.

In de derde deelstudie werd de effectiviteit van het totale pakket in brugklassen onderzocht. Uit de eerste deelstudie bleek geen effectverschil tussen leerlingen die klassikaal geïnstrueerd werden en leerlingen die werkten met het CWP. In deze studie is dit nogmaals nagegaan maar nu met een combinatie van beide instructievormen: zwakke lezers kregen de course-ware ná een klassikale instructie in tekststructuren. De course-ware werd op twee manieren ingezet:

1) er werd extra uitleg en instructie gegeven met behulp van de uitlegmodules;
2) de oefenmodules werden gebruikt als middel ter verwerking van de opgedane kennis met het klassikale instructieprogramma.

Aan de eerste onderzoeksvraag werd in deze deelstudie een element toegevoegd, namelijk of expliciete instructie de hoeveelheid onthouden informatie verbetert. De (tweeledige) onderzoekvraag met betrekking tot de twee experimentele condities in deze deelstudie luidt:

a) Verbeteren prestaties van "leeszwakke" leerlingen door het gebruik van het CWP als remediërend instrument dat ingezet wordt na klassikale instructie in tekststructuren?
b) Zijn hierbij verschillen te constateren tussen leerlingen die met de uitlegmodules hebben gewerkt en leerlingen die met de oefenmodules hebben gewerkt?

Acht havo/vwo brugklassen (van twee scholen) waren bij deze deelstudie betrokken. Twee brugklassen (56 leerlingen) volgden de computerlessen en drie klassen begonnen met de klassikale instructie (88 leerlingen). Er waren drie controlegroepen. Uit twee van deze klassen werden 30 laagscorende leerlingen geselecteerd die extra ondersteuning kregen met CWP. Er waren drie controlegroepen (80 leerlingen). Deze groepen volgden de reguliere lessen Nederlands en kregen geen expliciete instructie in tekststructuren.

De onderzochte tekststructuren waren 'overeenkomst-verschillen' en 'oorzaak-gevolg'.

De voormeting vond plaats met een begrijpend-lezentest en een begrippentoets (om de kennis van de belangrijkste begrippen uit het CWP te meten). Voor de nameting werd gebruik gemaakt van de begrippentoets, een vaardigheidstoets, een hoofdgedachte-taak (beide in de eerdere deelstudies gebruikt), en een vrije-reproductietaak (om de hoeveelheid onthouden informatie vast te stellen). Ook nu werd het oordeel van de leerlingen gemeten met een vragenlijst.

De onderzoekers rapporteren met betrekking tot dit deelonderzoek de volgende resultaten. Expliciete instructie in tekststructuren blijkt de kennis en het besef van tekststructuren alleen te verbeteren met betrekking tot de oorzaak-gevolg relatie. De leerlingen bleken goed op de hoogte te zijn van de begrippen onderwerp en hoofdgedachte en zij tonen besef van het feit dat dat belangrijk is voor beter tekstbegrip.

Op de vaardigheidstoets kon geen effect van onderwijs in tekststructuren aangetoond worden. Er bleken geen verschillen te zijn tussen de twee experimentele condities. Wel kwam volgens de onderzoekers naar voren dat het werken met de oefenmodules nadat de uitlegmodules zijn doorgewerkt, een nuttig effect kán sorteren.

De verwachte samenhangen met het kunnen reproduceren van meer onthouden informatie in de vrije-reproductietaak werden niet gevonden. Ook bleek er geen link te zijn tussen een verbeterd structuurbesef en het kunnen formuleren van de hoofdgedachte van een tekst. De onderzoekers concluderen hieruit dat er bij het identificeren van de hoofdgedachte kennelijk nog andere vaardigheden komen kijken.

Het oordeel van de leerlingen over het werken met het CWP was positief; zij ervoeren het als een aangename en welkome werkvorm.

In de vierde deelstudie ten slotte werd de implementatie van het CWP in het vak Nederlands geëvalueerd en werd er opnieuw een effectonderzoek uitgevoerd. Het doel van deze deelstudie was er achter te komen hoe het programma (al dan niet in combinatie met klassikale instructie) zodanig kan worden ingezet (in aansluiting bij de gebruikte leerboeken) dat er een effectieve differentiatie kan worden bereikt. De onderzoeksvragen hierbij luiden:

1) Hoe hebben docenten Nederlands met het programma gewerkt en wat zijn hun bevindingen?
2) Verbetert expliciete instructie in tekststructuren a. de kennis en het besef van deze structuren en b. de identificatie van de hoofdgedachte van informatieve teksten?
3) Hoe ervaren de leerlingen de lessen?

Ter beantwoording van de eerste vraag werd gebruik gemaakt van de volgende instrumenten. Ten behoeve van een inschatting van de beginsituatie vulden de docenten een vragenlijst in. Vervolgens hielden zij logboeken bij in de weken dat de lessen plaatsvonden en vulden zij week- en lesoverzichten in. Na afronding van de lessen vond er een interview plaats met iedere docent. Deze interviews gingen over de week- en lesoverzichten, de uitgevoerde lessen, en over deze vorm van onderwijs in tekstbegrip en het gebruik van de computer daarbij in het algemeen. De gegevens van de interviews met de docenten worden gepresenteerd in de vorm van vijf casusbeschrijvingen. We vatten de belangrijkste uitkomsten samen. De docenten bleken de lessen naar eigen inzicht vorm te geven. Dit betekende dat ze bij het lesgeven vrijwel uitsluitend gebruik maakten van het CWP en niet van het klassikale instructieprogramma en een werkboek voor de leerlingen.

Het aanbod van de uitlegmodules verschilde per docent. Alle docenten starten met de uitlegmodule 'onderwerp-hoofdgedachte'. Sommige docenten volgden daarna de volgorde van het programma, anderen weken ervan af (uit tijdgebrek of wegens technische problemen). De oefenmodules werden om dezelfde redenen door geen enkele docent gebruikt.

Alle docenten zeggen tevreden te zijn over de wijze waarop in het CWP tekstbegrip wordt onderwezen; ze zien er een meerwaarde in ten opzichte van het traditionele tekstbegriponderwijs. De meeste docenten merken echter wel op dat de leerstof niet voldoende is. Aanvullende leerstof achten zij gewenst met betrekking tot het

herkennen van tekstsoorten, het bepalen van het leesdoel en het kunnen indelen van een tekst in alinea's. Als randvoorwaarden voor goed computeronderwijs noemen de docenten: voldoende computers, een goed netwerk, ondersteuning door een netwerkbeheerder en een goede roosterregeling. Niet aan al deze voorwaarden was voldaan. Het individuele contact met hun leerlingen en de mogelijkheden tot het werken in eigen tempo door de leerlingen worden als belangrijkste voordelen van het werken met het CWP genoemd. Het heterogeen groeperen van de leerlingen (die in tweetallen werkten) bleek goed mogelijk.

In het algemeen waren de docenten tevreden over verschillende aspecten van het programma. Enkele docenten bleken moeite te hebben met de strakke opbouw van het programma en één docent vond het programma saai.

De effectstudie (vraag 2) had de volgende opzet. De experimentele groep bestond uit docenten en brugklassen van twee verschillende scholen. Op één school werkten drie docenten van havo/vwo brugklassen en een docent van een mavo/havo brugklas gedurende enkele weken met het CWP, op de andere school één docent van een 2-havo-klas. Er waren twee controlegroepen (59 leerlingen van havo/vwo brugklassen) van weer een andere school. Deze leerlingen kregen de normale lessen Nederlands (zonder instructie in tekststructuren) van hun eigen docent. In totaal waren er 187 leerlingen bij het experiment betrokken. De docenten kregen al het ontwikkelde materiaal aangeboden en konden zelf beslissen op welke wijze zij het CWP en het klassikale instructieprogramma wilden gebruiken.

Voor de voormeting werd gebruik gemaakt van een matchingtaak en een hoofdgedachtetaak (zie deelstudie 1). Voor de nameting werden deze zelfde taken gebruikt. Bij de experimentele groep werd daarnaast ook de vrije-reproductietaak afgenomen.

De resultaten van de effectstudie laten zich als volgt samenvatten. Op de matchingtaak bleken de experimentele groepen significant hoger te scoren dan de controlegroepen. De onderzoekers merken hierbij op dat er grote verschillen waren tussen de experimentele groepen; in drie van de vijf klassen werden significante verschillen gevonden. Omdat de docenten eigen keuzes konden maken uit het CWP hebben niet alle klassen dezelfde modules gehad. Daarom is er gekeken naar de scores per tekststructuur. Alle experimentele groepen scoorden beter op de oorzaak-gevolgstructuur en op de probleem-oplossingsstructuur. Voor de structuren overeenkomsten-verschillen en opsomming werden geen verschillen gevonden.

Op de hoofdgedachte-taak bleken de controlegroepen tijdens de voor- en nameting significant beter te scoren. Enkele experimentele klassen lieten wel een kleine vooruitgang zien.

De onderzoekers concluderen dat op basis van de matchingtaak besloten kan worden tot een positief effect van de instructie bij drie klassen. Voor de hoofdgedachte-taak kan geen positief effect worden vastgesteld. Ter relativering hiervan merken ze op dat de prestaties van de leerlingen wel beter waren dan in de vorige studie. Als mogelijke verklaring hiervoor opperen de onderzoekers dat er in deze deelstudie kortere teksten gebruikt werden, als gevolg van het feit dat de leerlingen

in de vorige studie veel moeite hadden met deze taak.

De meningen van de leerlingen over de lessen (vraag 3) werden gepeild met een leerlingvragenlijst. De resultaten ervan duiden volgens de onderzoekers op een positieve evaluatie van het CWP. 97% van de leerlingen vond het leuk om met de computer te werken. Ongeveer 80% van hen vindt de lessen leuk, zegt te weten wat ze ermee kunnen doen, snapt de opdrachten en zegt het leuk te vinden om met zijn tweeën te werken.

In vergelijking met de andere deelstudies is nu voor meer leerlingen (67%) duidelijk waar de lessen voor dienden. Op de vraag 'of zij de computer een goede leraar vinden' antwoordt een minderheid van 44% positief.

De onderzoekers concluderen dat het CWP redelijk voldoet aan de eisen voor een gunstige implementatie in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Naar hun oordeel voorziet het programma in een behoefte en sluit het goed aan bij de nieuwere methoden Nederlands die in het kader van de basisvorming verschenen zijn. Alle docenten zeggen van plan te zijn in de toekomst gebruik te maken van het programma, zowel voor instructie als remedial teaching. Zij zien goede mogelijkheden voor de integratie ervan in hun huidige leesonderwijs. De docenten vinden het programma in ieder geval geschikt voor de brugklas en de tweede klas mavo/havo/vwo.

Met betrekking tot de resultaten van de effectstudies concluderen de onderzoekers onder meer dat de vier studies geen relatie hebben kunnen aantonen tussen verbeterd besef van tekststructuren en beter de hoofdstructuur kunnen identificeren enerzijds, en het kunnen identificeren of formuleren van de hoofdgedachte anderzijds. Zij hebben de indruk dat in de software onvoldoende duidelijk wordt gemaakt hoe leerlingen de identificatie van de hoofdstructuur kunnen gebruiken voor het vinden van de hoofdgedachte. Ook bleek uit de eerste drie deelstudies dat het voor de leerlingen onvoldoende duidelijk was waar de lessen voor dienden. Dat dat in de vierde deelstudie meer het geval was, wijst er volgens de onderzoekers op dat er voor de oplossing van dit probleem een taak is weggelegd voor de docent.

In het kader van het project "Moedertaalonderwijs en Vreemde talenonderwijs; een programma voor strategisch onderzoek naar transfer binnen het talenonderwijs" (zie ook par. 3.3) verrichtten Oostdam/Bimmel (1996) onderzoek naar de effecten van training van leesstrategieën. Zij stelden zich de volgende vragen:

1) Zijn leesstrategieën te trainen in het onderwijs Nederlands?
2) Zo ja, leidt een betere beheersing van leesstrategieën in het Nederlands ook tot betere scores op een leesvaardigheidstoets?
3) Is er sprake van transfer van getrainde leesstrategieën naar het lezen in het Engels?

De onderzoekers ontwikkelden twee varianten van een trainingsprogramma voor leesstrategieën dat in twee experimentele condities getest werd:

- het programma 'reflectie in tweetallen': met behulp van dit programma verwerven leerlingen kennis van (het gebruik) van leesstrategieën en oefenen zij in de toepassing ervan, waarbij zij vervolgens in tweetallen reflecteren op hun leesgedrag;

- het programma 'directe instructie' dat in grote lijnen hetzelfde is als het eerste programma met het verschil dat de reflectie in tweetallen achterwege bleef. In plaats daarvan kregen de leerlingen uitleg over het doel dat zij moesten bereiken en de activiteiten die ze met het oog daarop hadden verricht.

In beide condities werden de volgende vier leesstrategieën getraind die kunnen helpen bij het begrijpen van teksten op tekst- en alineaniveau:

1) het activeren van voorkennis en het voorspellen van de tekstinhoud op basis van zogenaamde 'uitstekende delen' van de tekst (koppen en tussenkoppen, vetgedrukte inleidingen, illustraties);
2) het activeren van voorkennis en het voorspellen van de tekstinhoud op basis van de begin- en eindalinea's van de tekst;
3) het zoeken van sleutelfragmenten (m.b.v. het identificeren van het onderwerp en de hoofdgedachte);
4) het identificeren van scharnierwoorden (verbindingswoorden met behulp waarvan de logische gedachtengang in een tekst achterhaald kan worden).

De leerlingen van de experimentele condities (per conditie drie groepen van 12 leerlingen uit het derde leerjaar van het vbo, mavo,havo,vwo) volgden in hun vrije tijd zeven trainingssessies van 2,5 uur. Deze sessies werden verzorgd door proefleiders. De 36 leerlingen werden op basis van schooltype, geslacht en rapportcijfers voor Nederlands en Engels ingedeeld in groepjes van vier. Van elk viertal werden vervolgens twee leerlingen a-select toegewezen aan de controleconditie en de andere twee elk aan één van beide experimentele condities. Alle groepen volgden tijdens het experiment ook het reguliere onderwijsprogramma van de eigen school. Voorafgaand aan de training vonden er voormetingen plaats met behulp van strategietoetsen, een leesvaardigheidstoets Nederlands en Engels (om eventuele spontane transfer vast te stellen), een woordenschattoets Engels en vier strategie-specifieke toetsen. Vervolgens vonden er vijf trainingssessies plaats (vier voor de leesstrategieën en een herhalingssessie). Met behulp van de strategietoetsen en de leesvaardigheidstoetsen Nederlands en Engels werd er daarna een tussenmeting verricht. De twee volgende trainingssessies waren gericht op het bevorderen van de transfer naar het Engels. In deze sessies pasten de leerlingen de getrainde leesstrategieën toe op Engelstalige leesteksten. Het programma werd afgesloten met een nameting (bij alle groepen) met behulp van de leesvaardigheidstoets Engels om de (eventuele) effecten van gestuurde transfer vast te stellen.

De betrouwbaarheid van de leesvaardigheids- en woordenschattoetsen was goed. Dat gold niet voor de strategietoetsen. Ondanks verschillende pretests lukte het niet om betrouwbare toetsen te ontwikkelen. De scores op de strategietoetsen worden door de onderzoekers bij de presentatie van de resultaten dan ook buiten beschouwing gelaten.

Om de effecten van de trainingen te bepalen werden de scores op de leesvaardigheidstoetsen in de voor-, tussen- en nameting met elkaar vergeleken. De onderzoekers verwachtten dat de leerlingen in de experimentele condities beter zouden presteren dan de leerlingen in de controleconditie èn dat het leerrendement in de

reflectieconditie hoger uit zou vallen dan in de directe-instructieconditie.

De resultaten van het experiment waren teleurstellend. Uit de analyses kwam geen enkel significant effect van de trainingen naar voren. We citeren de onderzoekers: "Er is geen enkele indicatie gevonden dat de leerlingen in de experimentele condities de getrainde leesstrategieën beter zijn gaan beheersen. Evenmin zijn de leerlingen beter geworden op de leesvaardigheidstoetsen Nederlands en Engels. De vraag omtrent transfer blijft daarmee al helemaal onbeantwoord. Immers, als er niets geleerd is, valt er ook niets te transfereren. Ten slotte zijn er gezien deze resultaten ook geen uitspraken te doen over de veronderstelde superioriteit van een van beide experimentele condities". (idem: 336)

Ter verklaring van het uitblijven van de verwachte effecten opperen de onderzoekers in de eerste plaats de mogelijkheid dat er sprake is van een transferprobleem; leerlingen beheersen de strategieën mogelijk wel maar passen ze niet toe bij het maken van een leesvaardigheidstoets. Uit hardop-denkprotocollen die na de leesvaardigheidstaak bij enkele leerlingen werden gemaakt, blijkt dat leerlingen behoorlijk geconditioneerd zijn: over het algemeen worden eerst de vragen doorgenomen; pas daarna wordt de tekst gelezen, dat wil zeggen 'gescreend' op antwoorden. Deze aanpak vergroot de kans dat aantrekkelijke afleiders worden gekozen, aldus de onderzoekers. Ook gaven de leerlingen aan de getrainde strategieën wel nuttig te vinden, maar geen tijd te hebben om ze toe te passen tijdens het maken van toetsen. Volgens de onderzoekers kregen de leerlingen ruim voldoende tijd om de toetsen te maken, maar: "de neiging om in een hoog tempo te werken (zoals op school of op het examen), was nauwelijks te onderdrukken." (idem: 336) Mogelijke andere oorzaken kunnen volgens de onderzoekers liggen in de opzet van het experiment: het duurde kort, het tempo in het trainingsprogramma lag hoog wat een probleem was voor vbo- en mavoleerlingen, en de sturing van leeractiviteiten ging bijna volledig uit van het materiaal, wat veel van de leerlingen eist.

Tot slot van deze paragraaf noemen we twee onderzoeken waarin effecten van door onderzoekers ontwikkelde programma's voor schrijven en lezen (in onderlinge samenhang) onderzocht werden. Overmaat (1996b) doet in haar dissertatie "Schrijven en lezen met tekstschema's" verslag van twee deelonderzoeken waarin het effect van verschillende vormen van tekstschema-onderwijs met elkaar worden vergeleken. Omdat het accent van het onderzoek ligt op schrijfvaardigheid (het eerste onderzoek gaat alleen daarover, het tweede over schrijven en lezen) beschrijven we dit onderzoek in paragraaf 4.5.3.

Couzijn (1996) verrichtte onderzoek naar de transfer van strategische kennis in het schrijf- en leesvaardigheidsonderwijs. Hij onderzocht of het stimuleren van leerlingen tot het uitvoeren van leeractiviteiten waarin sprake is van het geven of verwerken van feedback leidt tot een verhoogde kans op transfer van de leerresultaten. Hiertoe vergeleek hij in een drietal experimentele settings een aantal varianten van 'leren door observeren' met het (traditionele) 'leren door doen'. Omdat ook in zijn onderzoek het accent ligt op schrijfvaardigheid (twee van de drie experimenten

beogen een vergroting hiervan) bespreken we ook dit onderzoek in hoofdstuk 6.4. Vanwege het onderwerp 'transfer' zijn alle drie de experimenten interessant voor wie specifiek geïnteresseerd is in leesonderwijs.

Het effectonderzoek naar lezen heeft een aantal indicaties opgeleverd ten aanzien van de vraag welk soort leesonderwijs bijdraagt aan de leesvaardigheid van de leerlingen. Bedoelingen van de schrijver en teksttypen herkennen, hoofd- en deelonderwerpen van een tekst bepalen, tekststructuren herkennen, vragen bij een tekst bedenken en antwoorden op vragen controleren, lijken in dit verband kansrijke leeractiviteiten. Het geven van informatieve feedback en de inzet van courseware lijken eveneens positieve leereffecten teweeg te brengen; wat de courseware betreft ook op een deelvaardigheid als woordherkenning (Ortho). Een duidelijke dissonant is het geconstateerde gebrek aan effect van training in leesstrategieën als voorkennis activeren, tekstinhoud voorspellen, verbindingswoorden zoeken (Oostdam/Bimmel). Dit contrasteert ook met de tendens die naar voren komt uit het onderzoek naar de beginsituatie (par. 3.3) dat goede lezers zich van zwakke onder meer onderscheiden in hun kennis en gebruik van leesstrategieën.

3.6 INSTRUMENTATIE- EN EVALUATIE-ONDERZOEK

3.6.1 BEOORDELINGSINSTRUMENTEN

Het onderzoek naar de beoordeling van leesvaardigheid heeft zich vrijwel geheel gericht op de beoordelingsinstrumenten samenvatting, tekst met open vragen en tekst met meerkeuzevragen. Ze komen achtereenvolgens in deze paragraaf aan de orde.

❑ ***Samenvatting***

Bloemkolk e.a. (1976) lieten 25 samenvattingen van eerstejaars studenten Nederlands beoordelen door 20 leraren Nederlands om een beeld te krijgen van de criteria die de leraren bij de beoordeling van het begrijpend lezen hanteerden. De onderzoekers constateerden dat er weinig overeenstemming bestond over de te hanteren maatstaven die de leraren aanlegden: de intersubjectieve overeenstemming varieerde van -.41 tot +.74 met een mediaan van +.03. Uit een factoranalyse bleek dat zich drie typen beoordelaars manifesteerden, die de beoordelingscriteria op verschillende wijze toepasten. Onduidelijk bleef echter wat de precieze kenmerken van deze groepen waren.
De criteria die de docenten zeiden te hanteren, waren (in volgorde van frequentie):
- de samenvatting moet de minimuminformatie uit de samen te vatten tekst in zijn juiste verband bevatten zonder allerlei overtolligheden;
- de voorgeschreven lengte van de samenvatting mag niet overschreden worden;
- de samenvatting moet gekenmerkt worden door een correcte stijl, grammatica, spelling en interpunctie.

Bloemkolk e.a. stellen voor om bij het beoordelen van samenvattingen gebruik te maken van een Systeem voor Samenvatting en Analyse (SAS). Dit systeem is gericht op de beschrijving van relaties tussen tekstelementen. Met behulp ervan kan een boomstructuur gemaakt worden van de oorspronkelijke tekst. Hieruit kan afgelezen worden wat de belangrijkste informatie is in de tekst en wat het verband is tussen de informatie-elementen. Voor voorbeelden van uitgewerkte beoordelingen met behulp van dit systeem verwijzen we naar Bloemkolk e.a. (1976).

Bolsius (1977) ontwikkelde en onderzocht een algemeen beoordelingsschema, dat toepasbaar is op verschillende samenvattingen. Het schema bevat vier dimensies, waarbij de beoordelaar een oordeel kan geven op een vijf-puntsschaal:

Kenmerken		*Schaal*					
Volledig-onvolledig	Volledig	5	4	3	2	1	Onvolledig
Ongeordend-geordend	Ongeordend	1	2	3	4	5	Geordend
Direct-indirect	Direct	1	2	3	4	5	Indirect
Klein-groot	Klein	1	3	5	3	1	Groot

De betekenis van de eerste twee dimensies ligt voor de hand. Bij de dimensie "direct/indirect" gaat het om de mate waarin de tekst letterlijk overgeschreven is (een directe samenvatting) of waarin er sprake is van persoonlijk taalgebruik (een indirecte samenvatting). De dimensie "groot/klein" heeft betrekking op de gewenste lengte van de samenvatting.

De onderzoeker liet vier beoordelaars de samenvattingen beoordelen van eerste- en tweede klas-leerlingen van een mavoschool. De beoordeling met behulp van zijn schema bleek te leiden tot een hoge intersubjectieve overeenstemming tussen de beoordelaars; de correlaties tussen de beoordelaars varieerden van .88 tot .99.

CITO-medewerkers Sanders e.a. (1984) ontwikkelden een analytisch beoordelingsschema voor de samenvatting in het vwo-eindexamen. Zij onderzochten of beoordeling met dit schema tot een hogere beoordelingsovereenstemming leidde dan de gebruikelijke globale beoordelingswijze.

Het schema is gebaseerd op het tekststructuurschema dat de CEVO (Centrale Eindexamencommissie Vaststelling Opgaven) als voorbeeld aan de "aanwijzingen voor de beoordeling" toevoegt. Dit schema houdt het midden tussen een volledig uitgeschreven model-samenvatting en een strak structuur-schema. Het bevat een lijst van informatie-elementen (de hoofdlijnen van de samen te vatten tekst) waaraan een bepaalde score wordt toegekend.

In het onderzoek gaven acht docenten globale beoordelingen van 27 samenvattingen uit het vwo-examen uit 1982 en van drie door de onderzoekers gemaakte samenvattingen. Een half jaar later beoordeelden dezelfde docenten de 30 samenvattingen met behulp van het analytisch schema. Daarnaast beoordeelde een controlegroep van tien docenten de samenvattingen op dezelfde wijze.

Het gebruik van het schema leidde tot een hogere beoordelaarsovereenstemming dan bij de globale beoordeling het geval was. Bij de analytische beoordeling bedroeg de overeenstemming .67 en (voor de controlegroep) .71. Bij de globale beoordeling was dit .57. Deze winst is volgens Sanders e.a. voldoende reden om bij het eindexamen een analytische beoordelingswijze te prefereren boven een globale.

De resultaten van het onderzoek uit 1984 leidden tot overleg met de CEVO. Besloten werd om voor het havo/vwo-examen van 1986 (naast het gebruikelijke tekstschema) ook een Analytisch Beoordelingsschema (ABS) met aanvullende regels aan het correctievoorschrift toe te voegen. Doel hiervan was om docenten kennis te laten maken met een meer uniforme beoordeling van de samenvatting. Omdat de docenten echter van mening verschilden over wat er wel en niet in de beoordelingsprocedure opgenomen moest worden, werd door Hendrix/Sanders (1987) een vervolgonderzoek uitgevoerd naar de werking van de ABP (Analytische Beoordelingsprocedure) in de examenpraktijk. De ABP bevat drie onderdelen: de beoordeling van de inhoud, het taalgebruik en de lengte van de samenvatting. Voor een uitvoerige beschrijving van de ABP verwijzen we naar Hendrix/Sanders (1987). We beperken ons hier tot het onderzoek waarvan de vraag luidde of beoordelaars met behulp van de ABP tot een eensluidende en uniforme beoordeling komen over: 1) de afzonderlijke informatie-elementen, 2) zes teksteenheden, 3) de informatie-eenheden samen, 4) het onderdeel taalgebruik, 5) de aftrekregeling, en 6) de totaalscore.

Van elke vwo-school (ongeveer 625 scholen) werd één docent Nederlands verzocht de ABP toe te passen op het examenwerk van de eerste drie kandidaten van zijn/haar groep en te handelen alsof de voorschriften bindend zouden zijn. Een tweede corrector werd gevraagd om onafhankelijk van de eerste beoordeling hetzelfde te doen. In de analyse werden alleen de gegevens betrokken van 90 van de 122 reagerende scholen. Van de overige 32 scholen werden de gegevens vanwege een perfecte overeenstemming als onbetrouwbaar beschouwd.

De overeenkomst tussen de beoordelingen werd vastgesteld met behulp van twee maten: een zogenaamde intraclasscorrelatiecoëfficient en een overeenstemmingspercentage.

De onderzoekers rapporteren met betrekking tot de zes onderzochte elementen van de ABP de volgende resultaten:

1) van geen enkel informatie-element was de overeenstemming lager dan 80%;
2) er blijken nauwelijks verschillen tussen de zes teksteenheden te bestaan; de overeenstemming varieerde van .79 tot .83;
3) de overeenstemming over de informatie-eenheden samen is met .94 hoog. De gemiddelde score verschilde nauwelijks tussen de eerste en tweede corrector;
4) het gemiddelde cijfer dat aan taalgebruik toegekend werd bedroeg bij de eigen docenten 5.32, bij de tweede correctoren 4.91. De overeenstemming was .69;
5) bij 61 van de 270 leerlingen werden aftrekpunten toegekend door beide of een van beide beoordelaars. De gemiddelde score van de eigen docent bedroeg 18.05, van de tweede corrector 16.05. De overeenstemming was .73;

6) totaal konden 90 scorepunten plus tien bonuspunten gegeven worden. De gemiddelde score van de eigen docent was het cijfer 6.3, van de tweede corrector 6.2 (respectievelijk 21% en 26% onvoldoendes). De beoordelaarsovereenstemming bedroeg over de totaalscore .84. Het aantal misclassificaties (voldoende van eigen docenten, onvoldoende van tweede corrector en omgekeerd) was met respectievelijk 19 en 4 klein.

Het gebruik van een ABP blijkt tot een hoge beoordelaarsovereenstemming te leiden, zo concluderen Hendrix/Sanders. Dat betekent volgens hen dat de samenvattingsopdracht met het hanteren van deze procedure als een betrouwbaar meetinstrument beschouwd kan worden. Het gemiddelde beoordelingscijfer (6.3) komt overeen met het reeds jaren geconstateerde cijfer. De onderdelen waarover een kleinere beoordelingsovereenstemming bleek (de aftrekregeling en het taalgebruik) achten zij voor verbetering vatbaar.

De onderzoekers vermoeden echter wel dat de beoordeling (ondanks de verwijdering van de perfect overeenstemmende gegevens) niet helemaal onafhankelijk geweest is. Het onderzoek van Sanders e.a. (1984) leverde immers een duidelijk lagere overeenstemming op van .67.

De onderzoekers bevelen het gebruik van een ABP in de examenpraktijk aan. Het biedt kansen tot objectivering van de beoordeling. Zij achten het wenselijk dat de eerste en tweede beoordeling onafhankelijk plaatsvinden en dat de resultaten ervan gemiddeld worden. Beoordelen met een ABP is een tijdrovende taak, zo stellen zij, maar niet tijdrovender dan het geven van een globale beoordeling. Zij besluiten met de opmerking dat objectivering van beoordeling pas bereikt wordt indien docenten in de examenperioden ontlast worden.

❑ *Tekst met open vragen*

De beoordelingsvorm 'tekst met open vragen' werd voor het eerst onderzocht door Bolsius (1977). Hij ontwikkelde een tekstonafhankelijk beoordelingsschema dat er als volgt uitziet:

GELDIG				ONGELDIG
Volledig		*Onvolledig*		
Direct	Indirect	Direct	Indirect	
		1 2 3 4	1 2 3 4	
8	10	1 2 4 6	3 4 5 7	0

Elk antwoord op een open vraag wordt beoordeeld op drie kenmerken: geldigheid/ongeldigheid, volledigheid/onvolledigheid en directheid/indirectheid. Bij het laatste kenmerk gaat het om de mate waarin de tekst overgeschreven wordt (direct) of waarin persoonlijk taalgebruik wordt gehanteerd (indirect). Aan een geldig, volledig of indirect antwoord wordt de hoogste score (tien punten) toegekend.

Beoordeling met dit schema door vier beoordelaars bleek tot een hoge intersubjec-

tieve overeenstemming te leiden: de correlaties tussen hen varieerden van .92 - .97.

Onderzoek naar de tekst met open vragen werd eveneens verricht door CITO-medewerkers. In het kader van het project "Open vragen" onderzochten Kreeft/Plant-Kooy (1977a en b) de (meettechnische) kwaliteiten van deze beoordelingswijze. Zij analyseerden de mavo- en havo-examens tekstbegrip uit de jaren 1973-1976 op de mate waarin bepaalde vraagtypen voorkomen (zie ook par. 3.2). Zij maakten daarbij gebruik van de volgende indeling:

- gesloten vragen: 1. meerkeuzevraag, 2. waar/onwaar-vraag, 3. combinatievraag;
- open vragen: 4. in/aanvulvraag, 5. korte-antwoordvraag, 6. lange-antwoordvraag, 7. opstelvraag.

Uit de analyse bleek dat 90% van de vragen in het mavo-examen en 51% van de vragen in het havo-examen behoorden tot het type korte-antwoordvraag. Combinatievragen en opstelvragen kwamen in de examens niet voor. Lange-antwoordvragen (antwoorden van één of meer zinnen) ontbraken in de mavo-examens en maakten 45% van het aantal vragen in havo-examens uit. De onderzoekers constateerden daarnaast dat de examens voor beide schooltypen veel afhankelijke vragen (mavo 5%, havo 19%) bevatten, waarbij het correctiemodel geen rekening hield met het doorwerken van een eventuele fout in het eerste deel van het antwoord.

Dergelijke constructiefouten in de examens tekstbegrip en de lage betrouwbaarheid van deze examens waren voor Kreeft/Sanders (1980) aanleiding om de wenselijkheid van proefafnames van de opgaven te onderzoeken. Zij vroegen zich hierbij af of beoordeling met behulp van een correctiemodel, samengesteld op basis van leerlingantwoorden, tot een hogere beoordelaarsbetrouwbaarheid leidt dan beoordeling met een model dat niet gebaseerd is op leerlingantwoorden. Daarnaast werd de beoordelaarsbetrouwbaarheid bij verschillende typen vragen onderzocht, en de vraag of de geheimhouding bij de proefafname gewaarborgd blijft.

Voor het onderzoek werd door een team van deskundigen een tekstbegriptoets (met verschillende typen vragen, variërend van vrijwel gesloten tot zeer open) met twee correctiemodellen ontwikkeld:

1) een weinig gedetailleerd model, zonder gebruikmaking van leerlingantwoorden;
2) een gedetailleerd model, met gebruikmaking van (60) leerlingantwoorden.

Ter berekening van de beoordelaarsbetrouwbaarheid werden de antwoorden van 30 leerlingen door 16 docenten beoordeeld met model 1 en, enige tijd later, met model 2. Een controlegroep van acht docenten beoordeelde de antwoorden met model 2.

Om de al dan niet geheimhouding vast te stellen werden de docenten van de leerlingen ondervraagd over de inhoud van de toets.

De resultaten van het onderzoek kunnen we als volgt kort samenvatten: er bleken bij toepassing van de twee modellen nauwelijks verschillen in beoordelaarsbetrouwbaarheid op te treden. Per vraagtype deden zich wél duidelijke verschillen hierin voor. In het algemeen nam de betrouwbaarheid af, naarmate de vragen meer vrijheid

in de beantwoording ervan toelieten. De geheimhouding van de opgaven bleek niet gewaarborgd: docenten waren in staat om, na raadpleging van hun leerlingen, feilloos het onderwerp van de tekst en de vragen weer te geven. De onderzoekers vinden dat het invoeren van een proefafname op kleine groepen leerlingen van andere schooltypen overweging verdient.

De inhoudsvaliditeit (dat wil zeggen de representativiteit van een toets voor het leerstofgebied) van de tekstbegripexamens voor lbo/mavo en havo werd onderzocht door Kreeft (1988). In 1984 ontwikkelde hij een categorieënsysteem met behulp waarvan de inhoudsvaliditeit van de examens beschreven kan worden. Hierin wordt een onderscheid gemaakt tussen vragen die door middel van een identificerende, en vragen die door middel van een producerende bewerking beantwoord kunnen worden. Identificatievragen zijn vragen waar de tekst expliciet een antwoord op geeft. Bij het beantwoorden van productievragen moeten impliciete tekstgegevens geëxpliciteerd worden. Bij de constructie van toetsen worden beide typen vragen als zodanig benoemd op basis van kenmerken van de tekst en op basis van de formulering van de vraag. Hierbij wordt ook het gewenste antwoord betrokken dat in het antwoordmodel opgenomen wordt. Deze benoeming op basis van input- en outputgegevens garandeert niet dat de wijze waarop de leerling het in de vraag gestelde probleem oplost, ook werkelijk een identificerende of producerende bewerking is.

Met het doel de inhoudsvaliditeit van de examens te verhogen, ging Kreeft na op welke wijze acht 4-mavoleerlingen vragen naar het onderwerp van een alinea en vragen naar argument-conclusie-relaties c.q. redengevende relaties beantwoordden. De leerlingen kregen om en om gemanipuleerde tekstversies voorgelegd (van elk tekstje bestond er dus een impliciete en expliciete versie) die moesten leiden tot identificerende en producerende bewerkingen bij het beantwoorden van de vragen. Er werden 56 hardop-denkprotocollen van gemaakt, die geanalyseerd werden met behulp van een coderingsschema dat aangeeft welke verbale uitingen als indicatie voor een veronderstelde denkstap gezien kunnen worden. Het schema bevatte 18 denkstappen (waaronder identificerende en producerende bewerkingen) die gedefinieerd werden met behulp van beschrijvingen van wat leerlingen achtereenvolgens kunnen doen zoals: zoekt gegevens op, wijst signaalwoorden aan. De leerlingen kunnen en mogen overigens meer of minder stappen uitvoeren.
De analyseresultaten laten samengevat zien dat:
- het onderscheid in identificerende en producerende bewerkingen aangetoond kan worden in de oplosmethoden die de leerlingen bij het beantwoorden van vragen ernaar gebruiken;
- niet alle leerlingen gebruik maken van expliciete tekstgegevens, vooral omdat zij niet bekend zijn met de mogelijk te hanteren heuristieken;
- het expliciteren van teksten zodat identificerende bewerkingen mogelijk zijn, lang niet altijd leidt tot het toepassen van deze bewerkingen.

Kreeft wijst bij de presentatie van deze resultaten op de beperkingen van het instrument dat hij gebruikte. Hardop-denkprotocollen (en het coderingsschema) zijn wei-

nig representatief en er is sprake van weinig diepgang; ze laten niet zien wat er precies gebeurt in het "informatieverwerkend systeem" van leerlingen.

Kreeft concludeert desondanks wel dat toetsconstructeurs vragen op basis van input- en outputgegevens regelmatig anders benoemen dan op basis van reële oplosmethoden zou moeten gebeuren.

Volgens de onderzoeker kan het door hem ontwikkelde coderingsschema ook gebruikt worden in de onderwijspraktijk: met behulp ervan kan nagegaan worden welke moeilijkheden leerlingen hebben bij het beantwoorden van tekstbegripvragen. Voor een beschrijving ervan zie Kreeft (1988).

❑ ***Tekst met meerkeuzevragen***

Aan het ontwikkelen en beproeven van de tekst met meerkeuzevragen als beoordelingswijze voor tekstbegrip in het voortgezet onderwijs, wordt in Nederland sinds begin jaren zeventig aandacht besteed. In de tweede helft van de jaren zeventig en in de jaren tachtig is onderzoek verricht naar de validiteit van dit type toets in vergelijking met toetsen in open vraagvorm.

Aarts/Huynen (1969) maakten meerkeuzetoetsen voor het eerste en vijfde leerjaar van het voortgezet onderwijs en onderzochten ze op moeilijkheidsgraad en betrouwbaarheid. Voor de toetsen voor het eerste leerjaar werd bovendien enig onderzoek verricht naar de validiteit ervan. Daartoe werden aan de proefpersonen (leerlingen van hbs, gymnasium, ulo en de toenmalige "experimentele" brugklas) intelligentietests afgenomen en werden gegevens verzameld over hun schoolprestaties. De voorspellende waarde van de scores op de tekstbegriptoetsen voor "slagen" of "falen" aan het eind van de eerste klas bleek gering.

Ook door het CITO werden meerkeuzetoetsen ontwikkeld en op beperkte schaal beproefd. Gedurende de jaren 1971-1973 gebeurde dit in het kader van het project "Experimentele constructie van toetsen voor de moedertaal op het niveau eind voortgezet onderwijs" (Wesdorp 1971, Morsch/Wesdorp 1972, Morsch/Wesdorp. 1972, 1973). De betrouwbaarheid van de toetsen bleek in het algemeen aan de lage kant: variërend van .32 tot .68. De reacties van docenten, die verzameld werden door middel van bij de toetsen gevoegde vragenlijsten, waren echter niet afwijzend. Hoewel men bepaalde doelstellingen, zoals het zelfstandig formuleren en het weergeven van een eigen visie door de leerling, zei te missen, waren de docenten in meerderheid voor gebruik van meerkeuzetoetsen tekstbegrip op het centraal schriftelijk examen of bij het schoolonderzoek.

In een andere richting wezen de bevindingen van de CITO-werkgroep Tekstbegrip-toetsing (1975), die zich bezig hield met het tegen elkaar afwegen van de drie toetsvormen (samenvatting, tekst met open vragen en meerkeuze-toets). Uit een enquête onder 24 docenten Nederlands kwam naar voren dat deze docenten de voorkeur gaven aan de tekst met open vragen boven de meerkeuze-toets. Een door de werkgroep geconstrueer-

de meerkeuze-toets bleek een bevredigende betrouwbaarheid te hebben (.79).

De vraag naar de inhoudsvaliditeit van meerkeuzetoetsen in vergelijking met die van de tekst met open vragen werd aan de orde gesteld in het (toenmalige) RITP-project "De onderwijskundige effecten van objectieve studietoetsen" (Wesdorp 1979).

In een deelonderzoek binnen dit project werden de tekstbegripexamens lbo in open vraagvorm vergeleken met de tekstbegripexamens lbo in meerkeuzevorm uit de jaren 1971-1977. Voor de analyse van de in deze examens getoetste doelstellingen en vaardigheden werd gebruik gemaakt van drie classificatieschema's, die door één à drie beoordelaars toegepast werden op de examenopgaven.

Het percentage getoetste doelstellingen bleek voor beide typen examens nagenoeg gelijk te zijn. Wél waren er verschillen in de verdeling van de vereiste vaardigheden. In de examenopgaven in open vraagvorm werd vaker gevraagd naar woordkennis, grammaticale structuur van de tekst of grammaticale functies van zinsdelen. In de examenopgaven in meerkeuzevorm werd vaker gevraagd naar de betekenis van een woord op grond van de context, naar het herkennen van een parafrase en het trekken van conclusies. In de meerkeuze-examens bleken bovendien meer vragen gericht te zijn op grotere tekstfragmenten dan bij de open vragenexamens. Wesdorp concludeerde dat de meerkeuze-examens geen "schralere vertegenwoordiging" zijn van de onderwijsdoelen, maar dat deze examens juist "iets veelzijdiger, gevarieerder en iets meer op complexe (hogere) doelen gericht zijn" dan de examens in de open vraagvorm (1979: 131). Hierbij tekende hij overigens wel aan dat deze conclusies gebaseerd zijn op examenanalyse met behulp van betrekkelijk onbetrouwbare instrumenten.

In een ander deelonderzoek binnen dit project werd nagegaan of meerkeuzetoetsen, in vergelijking met open vraagtoetsen, leerlingen uit sociaal-zwakke milieus benadelen. Hiertoe werden het open- en meerkeuzegedeelte uit het lto-examen tekstbegrip uit 1977 met elkaar vergeleken. Van ongeveer 275 leerlingen uit verschillende milieus werden de examenprestaties verzameld. Per milieu werden de gemiddelde scores en standaard-deviaties berekend. Er werden voor beide examengedeelten geen significante prestatieverschillen tussen leerlingen uit verschillende milieus geconstateerd. De conclusie van Wesdorp luidde dan ook dat bij tekstbegrip geen milieudiscriminerend effect van meerkeuzetoetsen kon worden aangetoond.

Na zes jaar stilte op het gebied van het instrumentatie-onderzoek voor leesonderwijs startte in 1985 het project "Examenproblematiek in het voortgezet onderwijs". Doel van dit project was om aspecten van de doorgevoerde examenveranderingen (voor lezen en schrijven) in het centraal schriftelijk examen (cse) Nederlands voor lbo- en mavo-kandidaten te evalueren. Voor het examen tekstbegrip behelsde de verandering dat lbo-en mavoleerlingen sinds 1987 meerdere korte teksten krijgen aangeboden in plaats van één langere tekst. Daarnaast krijgen mavo-leerlingen in plaats van alleen open vragen ook meerkeuzevragen aangeboden en krijgen lbo-leerlingen in plaats van alleen meerkeuzevragen ook open vragen voorgelegd. In paragraaf 3.5.1

beschreven we een deelonderzoek van dit project naar de terugslageffecten (de veranderingen in het onderwijsaanbod) ten gevolge van deze examenveranderingen (Van den Bergh/Triesscheijn 1987).

In de deelonderzoeken die we hier achtereenvolgens zullen beschrijven staan de meningen van docenten over de examenveranderingen, de moeilijkheidsgraad, de betrouwbaarheid en de validiteit van de (veranderde) examens tekstbegrip centraal.

In het eerste (verkennende) deelonderzoek interviewden Van Schooten/Van den Bergh (1987) zeven mavo- en vijf lbo-docenten Nederlands op een vrije-attitude manier over hun ideeën met betrekking tot de verschillen tussen het toetsen van tekstbegrip met behulp van open vragen en het toetsen ervan met meerkeuzevragen.

Uit de interviews komt volgens de onderzoekers naar voren dat de ondervraagde leraren (de onderzoekers wijzen op het geringe aantal) vrij negatief staan tegenover het gebruik van meerkeuzevragen. Slechts enkele leraren vinden de combinatie van beide toetsvormen ideaal, iets minder dan de helft wijst het gebruik van meerkeuzetoetsen af. De relatieve voorstanders ervan geven als argument pro dat open vragen te moeilijk zijn voor lbo-leerlingen en dat formuleervaardigheid al in het schoolonderzoek getoetst wordt. Daarnaast noemen zij als voordeel dat meerkeuzevragen minder werk opleveren voor de leraar, maar tegelijkertijd vinden zij dat dit geen argument mag zijn. Over het al dan niet objectiever zijn van de beoordeling lopen hun meningen uiteen.

De leraren zijn eensgezind in hun inschatting dat leerlingen in het algemeen een voorkeur hebben voor meerkeuzevragen. Een kleine minderheid zou een voorkeur hebben voor open vragen omdat zij problemen hebben met het kiezen van antwoorden.

De leraren vinden dat tekstbegrip met meerkeuzevragen gemeten kan worden. Zij merken daarbij wel op dat formuleervaardigheid er niet mee gemeten kan worden. Slechts enkele leraren vinden echter dat dat ook bij tekstbegrip zou moeten gebeuren. Volgens de leraren wordt leesvaardigheid niet in gelijke mate gemeten met open en gesloten vragen. De meeste leraren vinden dat meerkeuzevragen een groter beroep doen op leesvaardigheid omdat het gaat om het herkennen van subtiele verschillen in antwoorden. Enkele leraren menen dat bij open vragen de tekst nauwkeuriger gelezen moet worden omdat antwoorden eruit gekopieerd moeten worden. Het verschil tussen beide vraagvormen wordt daarnaast geduid als een verschil tussen herkennen en produceren. Meerkeuzevragen achten ze geschikter voor het herkennen van feiten, open vragen voor het herkennen en produceren van verbanden in de tekst.

De leraren noemen als verschil in de oplossingsstrategieën die de leerlingen bij de vraagvormen hanteren dat leerlingen bij meerkeuzevragen de tekst fragmentarischer lezen.

Een andere beperking vinden zij dat ze bij meerkeuzevragen geen zicht hebben op wat leerlingen fout doen.

De meeste leraren zijn van mening dat leerlingen met een goede leesvaardigheid en een slechte formuleervaardigheid in het voordeel zijn bij meerkeuzevragen (bijvoorbeeld allochtone leerlingen).

De onderzoekers relateerden deze resultaten aan de uitkomsten van een literatuurstudie naar de positieve en negatieve neveneffecten van het gebruik van objec-

tieve studietoetsen. Zij vinden het opvallend dat de in de literatuur genoemde positieve effecten ervan door leraren niet genoemd worden: de mogelijkheid tot verheldering/concretisering van doelstellingen, de stimulans tot verhoging van en meer controle over het peil van het onderwijsniveau, en de uniformerende effecten ervan.

Een (in de literatuur volgens de onderzoekers breed uitgemeten) negatief effect keert wel terug in de interviews: de vrees tot verschraling van het onderwijsaanbod. Hiertoe rekenen de onderzoekers de opmerkingen van de leraren dat de formuleervaardigheden niet meer gemeten worden, dat meerkeuzevragen vooral feitenkennis toetsen en dat creatieve leerlingen in het nadeel zijn. Dit komt volgens hen overeen met het idee dat de hogere vaardigheden niet gemeten worden en met het idee dat meerkeuzevragen zich niet lenen voor kritische reflectie of evaluatie.

In het eveneens kleinschalige onderzoek van Wesdorp e.a. (1971-1973) brachten leraren ook de bezwaren met betrekking tot het zelfstandig formuleren en het geven van eigen visies van de leerlingen naar voren. Een meerderheid van de docenten in dat onderzoek was overigens vóór het gebruik van meerkeuzetoetsen, terwijl de docenten uit het CITO-onderzoek uit 1975 weer de voorkeur bleken te geven aan de tekst met open vragen. Kennelijk bestond er in de onderzochte periode weinig overeenstemming tussen docenten over het gebruik van objectieve studietoetsen. De indruk van de docenten uit het onderzoek van Van Schooten/Van den Bergh dat de hogere vaardigheden met meerkeuzevragen niet gemeten worden, komt niet overeen met de conclusie uit het onderzoek van Wesdorp (1979) dat deze examens iets meer op complexe en (hogere) doelen gericht zijn.

Sprengers/Van den Bergh (1988) onderzochten in een tweede deelonderzoek welk effect het grote aandeel van gesloten vragen had op de volgende aspecten van de toetsing:

1) De moeilijkheidsgraad: deze wordt berekend door de gemiddelde score op een toets te delen door de maximaal haalbare score. Een afgelegd examen wordt als geslaagd beschouwd als 60-70% van deze score behaald wordt.
2) De betrouwbaarheid: een examen wordt als betrouwbaar beschouwd als het bij herhaalde afname onder dezelfde omstandigheden eenzelfde resultaat laat zien.
3) De validiteit: een toets is valide indien er gemeten wordt wat men ermee beoogd te meten (als het doel is tekstbegrip te meten moet niet de raadvaardigheid gemeten worden).

Voor de validiteit is het volgens de onderzoekers ook van belang of dezelfde cognitieve vaardigheden gemeten worden.

De onderzoekers vergeleken de examens van 1984 en 1985 met het examen uit 1987 (1986 werd niet onderzocht omdat het een overgangsjaar was). Voor de beoordeling van de moeilijkheidsgraad en de betrouwbaarheid maakten zij gebruik van statistische gegevens. De validiteit van de examens werd onderzocht met behulp van een door de CEVO-vaksectie aangenomen beschrijvingsschema. Hierin wordt aangegeven welke doelstellingen voor tekstbegrip in de vragen tot uitdrukking moeten komen. De vragen werden geclassificeerd naar vakinhoud en het van de leerlingen gevraagde oplosgedrag.

De onderzoekers rapporteren kort samengevat de volgende analyseresultaten. De moeilijkheidsgraad van de examens is niet veranderd. De betrouwbaarheid van de examens is toegenomen. Dit is het gevolg van het feit dat het aantal vragen in de examens tekstbegrip groter is geworden. Dit komt ook de inhoudsvaliditeit van de examens ten goede omdat het geleid heeft tot een gevarieerder examen. In alle onderzochte examens wordt met betrekking tot de cognitieve vaardigheden hetzelfde verwacht.

Sprengers en Van den Bergh besluiten met de opmerking dat de betrouwbaarheid, ondanks de vooruitgang die er is geboekt, nog steeds lager is dan gewenst.

De validiteit van de veranderde examens tekstbegrip was opnieuw onderwerp van onderzoek in de dissertatie van Van den Bergh (1988). Hierin ging hij na of de lbo- en mavo-examens voor leesvaardigheid (en schrijfvaardigheid, zie hiervoor par. 4.6.1) onder de oude en nieuwe regeling een beroep doen op dezelfde intellectuele vaardigheden. Hiertoe onderzocht Van den Bergh de samenhang tussen de prestaties van leerlingen op leesvaardigheidtoetsen (met respectievelijk open en gesloten vragen) en intellectuele vaardigheidstoetsen. Een tweede vraag die de onderzoeker zich stelde was in welke mate leesvaardigheid (zoals gemeten met door de onderzoeker ontwikkelde toetsen) een beroep doet op verschillende intellectuele vaardigheden.

In een deelonderzoek onderzocht Van den Bergh een derde vraag: in hoeverre verschillen tekstbegriptoetsen met open en gesloten vraagvorm in moeilijkheidsgraad en in betrouwbaarheid?

Ten behoeve van de constructie van toetsen om tekstbegrip te meten met open en gesloten vragen analyseerde en classificeerde Van den Bergh vragen uit 19 oude tekstbegripexamens Nederlands. Uit deze classificatie volgde dat de vragen betrekking moesten hebben op:

- de expliciet vermelde informatie;
- de hoofdgedachte van een tekstpassage;
- het volgen van de structuur van een tekst.

Aan 480 leerlingen uit de derde klas lbo/mavo werden twee proeftoetsen met elk 40 open vragen voorgelegd die qua type correspondeerden met de resultaten van de classificatie. Een psychometrische analyse van de antwoorden van de leerlingen resulteerde in de samenstelling van twee equivalente tekstbegriptoetsen met elk 25 (open) vragen. De foute antwoorden van de leerlingen op de open vragen fungeerden als basis voor de constructie van de foute alternatieven voor twee toetsen met gesloten vragen. Zo werden er totaal vier toetsen geconstrueerd: twee met elk 25 open vragen en twee met dezelfde vragen maar nu in meerkeuzevorm.

Ter beantwoording van de vraag naar de moeilijkheidsgraad en betrouwbaarheid van de ontwikkelde toetsen kregen 590 leerlingen uit de derde klas van het lbo (326) en mavo (264) a-select één van de vier tekstbegriptoetsen aangeboden. Twee docenten beoordeelden de antwoorden op de open vragen aan de hand van een scoringsvoorschrift. De interbeoordelaarsovereenstemming bleek hoog. De onderzoeker meldt kort samengevat de volgende resultaten:

- de leerlingen presteerden beter op de toetsen met de gesloten vragen;

- mavo-leerlingen presteren gemiddeld beter dan lbo-leerlingen. Het verschil in prestaties tussen hen is kleiner bij toetsen met gesloten vragen. Het verschil in prestaties tussen open en gesloten vragen is dus groter bij lbo-leerlingen dan bij mavo-leerlingen. Dit betekent dat minder taalvaardige leerlingen profiteren van toetsen met gesloten vragen; het antwoord hoeft niet zelf geproduceerd te worden en het goede antwoord kan geraden worden;
- de verschillen in moeilijkheidsgraad tussen toetsen met gesloten en open vragen zijn het grootste bij de moeilijke vragen. Volgens Van den Bergh is dit logisch omdat bij moeilijke gesloten vragen het aantal leerlingen dat naar het goede antwoord raadt groter is dan bij makkelijke vragen;
- tekstbegriptoetsen met open vragen zijn betrouwbaarder dan equivalente toetsen met meerkeuzevragen.

De hoofdconclusie van de onderzoeker met betrekking tot dit deelonderzoek luidt dat toetsen met open vragen gemiddeld moeilijker maar betrouwbaarder zijn dan overeenkomstige toetsen met meerkeuzevragen.

Ter beantwoording van de vraag naar de correlaties tussen de prestaties van de leerlingen op leesvaardigheidstoetsen en intellectuele-vaardigheidstoetsen maakte Van den Bergh voor het toetsen van de leesvaardigheid gebruik van dezelfde toetsen.

De intellectuele-vaardigheidstoetsen werden ontwikkeld om na te gaan welke vaardigheden differentieel betrokken zijn bij het maken van open en gesloten vragen. De toetsen werden ontwikkeld met behulp van het Structure of Intellect-model van Guilford. In dit model wordt een taxonomie gegeven van verschillende intellectuele vaardigheden. Voor lezen en schrijven werden tezamen 47 toetsen ontwikkeld om 16 Structure of Intellect-factoren te meten. De keuze van deze 16 (semantische vaardigheden) was gebaseerd op een analyse van onderzoeksliteratuur, tekstbegripvragen en hardop-denkprotocollen. We volstaan hier met het geven van één voorbeeld van een operationalisatie van een intellectuele vaardigheid in een toets: de vaardigheid 'convergente productie van semantische transformaties'. Deze vaardigheid wordt omschreven als de vaardigheid 'het produceren van een herdefiniëring van betekenisvol materiaal' en werd onder andere gemeten met een toets 'gebonden objecten'. Hierbij moet de leerling aangeven wat twee stimuluswoorden gemeenschappelijk hebben. Een item uit deze toets is: 'wat hebben bril en oorbellen gemeenschappelijk'? Verwacht wordt dat de leerling aspecten van het gegeven probleem analyseert en genereert. Deze analyse moet de leerling op het idee brengen dat bijvoorbeeld niet de functie van een bril of oorbellen in het geding is, maar dat de steunpunten het gemeenschappelijk element vormen. De door de leerling te verrichten transformatie wordt veroorzaakt door het verschillend gebruik van het begrip 'oor' dat enerzijds refereert aan de plaats waar een bril steun vindt en anderzijds aan de oorlel waar een oorbel aanhangt. Als de leerling een andere dan de gewenste antwoordstrategie hanteert en meteen het goede antwoord herkent ('oren') dan is er een andere intellectuele vaardigheid in het geding, namelijk: de cognitie van semantische klassen.

De toetsbatterij werd beproefd in 31 klassen van het lbo en mavo (590 leerlingen). Gekeken werd of de samenhangen tussen de scores op deze 47 toetsen het

patroon vertoonden zoals dat op basis van het model van Guilford verwacht kon worden. Met andere woorden: zijn de 16 verschillende Structure of Intellect-factoren adequaat geoperationaliseerd? De onderzoeker concludeert dat het Structure of Intellect-model een redelijke verklaring voor de gevonden correlaties tussen de prestaties op de 47 toetsen biedt, maar dat het model nog niet geponeerd kan worden als een vruchtbare taxonomie van vaardigheden.

Om de relatie te meten tussen de 16 intellectuele vaardigheden en de leesvaardigheid kregen dezelfde 590 leerlingen (uit het deelonderzoek naar de moeilijkheidsgraad en betrouwbaarheid van de tekstbegriptoetsen) de intellectuele vaardigheidstoetsen voorgelegd. De 16 verschillende intellectuele vaardigheden bleken 62 tot 66% van de variantie in leesvaardigheid te verklaren.

Om na te gaan of er een substantieel verschil is in intellectuele vaardigheden tussen toetsen met open en gesloten vragen vergeleek Van den Bergh op basis van covariantie-structuuranalyse de passing van drie concurrerende modellen. De resultaten hiervan lieten zien dat er geen substantieel verschil aangetoond kon worden tussen toetsen met gesloten en toetsen met open vragen in de intellectuele vaardigheden waarop zij een beroep doen.

Met betrekking tot de vraag in welke mate leesvaardigheid een beroep doet op de verschillende intellectuele vaardigheden rapporteert Van den Bergh de volgende resultaten:

- geheugenvaardigheden blijken van groot belang te zijn voor het kunnen beantwoorden van tekstbegripvragen; in het bijzonder de geheugenvaardigheid om betekenisvolle systemen in een tekst te kunnen begrijpen;
- het beantwoorden van gesloten vragen is niet louter een kwestie van het vergelijken en wegstrepen van antwoord-alternatieven. Ook convergente en divergente productievaardigheden spelen erbij een belangrijke rol;
- omgekeerd geldt dat bij het beantwoorden van open vragen niet louter productievaardigheden gemobiliseerd moeten worden.

De hoofdconclusie van Van den Bergh luidt dat het beantwoorden van open en gesloten tekstbegripvragen in gelijke mate een beroep doet op hetzelfde complex van intellectuele vaardigheden. Op de vraag of deze conclusie aanleiding geeft voor de aanbeveling om alle tekstbegripvragen in gesloten vorm te stellen neigt Van den Bergh naar een bevestigend antwoord. Hij geeft twee overwegingen vóór en één overweging tegen:

- ertegen pleit dat vragen waarop een grote diversiteit aan antwoorden te verwachten is (zoals bij de zogenaamde vrije-verwerkingsvragen) zich niet goed lenen om in gesloten vorm gesteld te worden. Overigens worden dergelijke vragen in de 'oude' examens niet vaak gesteld, omdat de beoordeling ervan een lastige en tijdrovende bezigheid is;
- ervoor pleit dat toetsen met gesloten vragen langer kunnen zijn (omdat de benodigde antwoord-tijd korter is). De lengte van de toets doet de relatief lagere betrouwbaarheid ervan teniet. Die lagere betrouwbaarheid is volgens Van den Bergh (misschien) een academische kwestie die niet zo relevant is voor de beoordelingspraktijk. Omdat beoordelaarsoordelen bij open vragen nooit geheel over-

eenstemmen, wordt een deel van de betrouwbaarheidswinst van het stellen van open vragen teniet gedaan.
- ervoor pleit ook dat de invloed van de variabele 'tekst' teruggedrongen wordt omdat in de 'nieuwe' examens vragen gesteld worden over meerdere korte teksten, en er vragen gesteld worden waarbij informatie uit verschillende teksten gecombineerd moet worden.

We besluiten deze paragraaf met een instrumentatie-onderzoek dat betrekking heeft op één aspect van tekstbegrip: de woordenschat van leerlingen. Van Wendel de Joode (1992) ontwikkelde en beproefde een instrument om de metacognitieve kennis met betrekking tot de woordenschat van leerlingen te meten. Naast de vraag of de door hem onderzochte toetsvormen geschikt zijn voor zowel zwakke als sterke leerlingen (zie par. 3.3) ging hij na of de verschillende typen items in deze toetsen dezelfde vaardigheid meten.
De door de onderzoeker (op basis van bestaande toetsen) ontwikkelde woordenschat-toets bevatte de volgende toetsvormen:

1) items met losse testwoorden en meerkeuze-antwoordalternatieven;
2) korte weinigzeggende zinnetjes waarin een woord onderstreept is met meerkeuze-antwoordalternatieven;
3) korte zinnetjes waarin een woord is weggelaten met meerkeuze-antwoordalternatieven;
4) een aantal antwoordalternatieven die verbonden kunnen worden met een aantal testwoorden.

Op basis van een kwalitatieve analyse van protocollen van toetsafnames bij negen (vijf zwakke en vier sterke) leerlingen, en op basis van interviews met hen rapporteert de onderzoeker de volgende bevindingen. De eerste toetsvorm wordt door Van Wendel de Joode als betrouwbaar en efficiënt beoordeeld. Er zijn weliswaar verschillen in de manier waarop zwakke en sterke lezers te werk gaan, maar het feit dat er één goed antwoord-alternatief is dat gekozen kan worden geeft zowel de zwakkere als sterkere leerlingen duidelijkheid in wat er van ze gevraagd wordt. De tweede toetsvorm wordt als betrouwbaar en efficiënt beschouwd op voorwaarde dat de gebruikte zinnetjes ook daadwerkelijk weinigzeggend zijn. Is dat niet het geval dan zijn sterkere leerlingen in het voordeel omdat zij beschikken over een grotere afleidvaardigheid. Bij de derde toetsvorm is naast woordkennis juist de afleidvaardigheid in het geding omdat de open plaats ingevuld moet worden met behulp van de context die in een kort zinnetje gegeven is. Deze toets meet iets anders dan de eerste twee toetsen, afleidvaardigheid in plaats van woordkennis. Ook bij de vierde toetsvorm is naast de woordkennis de afleidvaardigheid aan de orde. Een sterk beroep wordt daarnaast volgens de onderzoeker gedaan op de vaardigheid om puzzels op te lossen. Deze vorm lijkt vooral geschikt te zijn voor sterkere leerlingen omdat zij het gevraagde gepuzzel uitdagend vinden terwijl zwakkere leerlingen ervan in paniek raken. Ook neigen de sterkere leerlingen ertoe om rechts te beginnen (ze nemen de zinnetjes als startpunt) terwijl zwakkere leerlingen bij de test-

woorden beginnen, wat volgens de onderzoeker aanzienlijk moeilijker is.

De voorkeur van de leerlingen gaat in het algemeen uit naar de tweede toetsvorm. Zij noemen als voordeel van deze toetsvorm dat het korte zinnetje steun geeft bij de keuze van het juiste antwoord-alternatief.

De conclusie van Van Wendel de Joode luidt dat niet alle toetsvormen een beroep doen op dezelfde vaardigheden en als gevolg daarvan niet allemaal betrouwbaar en efficiënt zijn voor gebruik in heterogene klassen. Met name bij de derde en vierde toetsvorm is het beroep op afleid- en puzzelvaardigheid dermate groot dat de kans evenredig is dat vooral de sterkere leerlingen door deze toetsvormen bevoordeeld worden.

Het is niet verwonderlijk dat het onderzoek naar de beoordeling van leesvaardigheid zich vrijwel helemaal gericht geeft op de samenvatting, de tekst met open vragen en de tekst met meerkeuzevragen: deze beoordelingsvormen maakten deel uit of gingen deel uitmaken van de centrale eindexamens. Het onderzoek laat zien dat de samenvatting met behulp van een analytisch beoordelingsschema betrouwbaar en valide valt te beoordelen. Bij de tekst met open vragen is het onderzoek vooral gericht geweest op verbetering van de vraagkwaliteit, en daarmee van de inhoudsvaliditeit van het beoordelingsinstrument. De tekst met meerkeuzevragen is vooral onderzocht in relatie tot het alternatief van de tekst met open vragen. Het onderzoek levert geen duidelijke conclusies ten aanzien van de superioriteit van de ene beoordelingsvorm boven de andere, noch wat de validiteit noch wat de betrouwbaarheid betreft. De houding van de docenten tegenover de tekst met meerkeuzevragen als beoordelingsvorm verschilt sterk per onderzoek.

3.6.2 ONDERZOEK NAAR PRESTATIES

In 1968 startte in Nederland (aan het toenmalige RITP) het eerste onderzoek naar de prestaties van leerlingen op onder andere het gebied van tekstbegrip. Dit onderzoek (Sandbergen 1974) maakte deel uit van een grootscheeps evaluatie-onderzoek waar 20 landen bij betrokken waren. Doel van dit project was om te komen tot een internationale vergelijking van leerlingprestaties in zes vakken of vakonderdelen.

Aan het Nederlandse onderzoek werkten ongeveer 160 scholen voor voortgezet- en basisonderwijs mee. Voor het voortgezet onderwijs werden de (tekstbegrip)prestaties van 14-jarige leerlingen en eindexamenkandidaten van het vwo gemeten. Er werden meerkeuzetoetsen, leestempotoetsen en woordkennistoetsen ontwikkeld die door de eigen docenten afgenomen werden. Daarnaast werd door middel van enquêtes een grote hoeveelheid achtergrondgegevens verzameld. De relatie tussen deze achtergrondgegevens en de prestaties op de toetsen werd met behulp van zogenaamde multiple-regressie-analyse onderzocht.

De Nederlandse prestaties voor tekstbegrip bleken over het algemeen gemiddeld ten opzichte van de resultaten van andere vergelijkbare Westerse landen. Leerlingen van het vwo, hbs en gymnasium haalden de hoogste scores op de toetsen, lhno-leer-

lingen de laagste. Over het algemeen bleek de kans op een lage score af te nemen, naarmate het beroepsniveau van de vader hoger was. Onafhankelijk hiervan presteerden jongens in het algemeen iets beter dan meisjes.

Voor het onderzoek naar de factoren die van invloed kunnen zijn op de scores voor tekstbegrip, werden de volgende groepen variabelen onderscheiden:
- huiselijke omstandigheden en persoonlijke gegevens (o.a. sekse);
- schooltype (o.a. de samenstelling van het leerplan);
- schoolcondities (aantal uren Nederlands, aanwezigheid van bibliotheek e.d.);
- huidige belangstelling en attitudes van leerlingen (leesgewoonten e.d.);
- woordkennisscore (als indicatie voor verbale intelligentie).

Bij de 14-jarigen bleken 'woordkennis' en 'schooltype' de belangrijkste voorspellers van verschillen in prestaties; samen verklaarden deze variabelen ongeveer 1/3 variantie. Belangstelling van leerlingen en schoolcondities bleken belangrijker dan milieu-invloeden. Bij de eindexamenkandidaten bleek de totale hoeveelheid verklaarde variantie bijzonder gering. Van enige invloed bleken 'schooltype', 'schoolcondities' en 'woordkennis'. Dit laatste bleek nog de beste voorspeller van prestatieverschillen.

Sandbergen stelt dat veel van de onverklaarde verschillen in scores toegeschreven kunnen worden aan aspecten van het onderwijsleerproces die met vragenlijsten niet beschreven kunnen worden, zoals de rol van de docenten en de interactie tussen leerkrachten en leerlingen.

Twintig jaar later werd er aan hetzelfde instituut (met inmiddels een andere naam, SCO) opnieuw gestart met een internationaal vergelijkend onderzoek (in 27 landen voor het basisonderwijs en 31 landen voor het voortgezet onderwijs) naar de inhoud en opbrengsten van het leesonderwijs (De Glopper/Otter 1993). Dit onderzoek werd in de landelijke dagbladen in de publiciteit gebracht onder de naam van de coördinerende instantie, het 'IAE-onderzoek'. (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Als aanleiding tot deze vergelijkende peiling noemen de onderzoekers de bezorgdheid die zij in tal van landen signaleren over de opbrengst van het leesonderwijs. Volgens hen bestaat er grote consensus over het belang van (onderwijs in) leesvaardigheid, maar is er weinig bekend over het feitelijke peil ervan. Er zijn slechts schattingen van percentages analfabetisme, waarvan de betekenis niet duidelijk is omdat definities en operationalisaties van geletterdheid van land tot land verschillen. Internationaal onderzoek maakt het mogelijk het nationale peil van de leesvaardigheid te relateren aan dat van andere landen en noopt tot een standaardisatie van definities en operationalisaties van geletterdheid, zo legitimeren De Glopper/Otter hun onderzoek. Onder leesvaardigheid wordt in het IAE-onderzoek verstaan: "de vaardigheid in het begrip en gebruik van teksten die voor de maatschappij en/of het individu belangrijk zijn". (De Glopper/Otter, 1993: 5) Aan het Nederlandse onderzoek namen steekproeven van 4.353 scholen voor het basisonderwijs (groep 5) en 4.720 scholen voor voortgezet onderwijs (het tweede leerjaar) deel.

Ter meting van de leesprestaties werden 19 toetsen ontwikkeld en beproefd die 89 meerkeuzevragen bevatten bij verhalende en zakelijke teksten en documenten. In alle landen werden dezelfde toetsen gebruikt; ze werden gecontroleerd op passendheid bij de cultuur en de achtergrondkennis van de leerlingen.

Achtergrondgegevens (over het onderwijsaanbod, leerlingen- en leerkrachtkenmerken, variabelen met betrekking tot de thuisomgeving van leerlingen, de schoolcontext en de nationale onderwijssystemen) werden met vragenlijsten verzameld. Deze gegevens werden alleen geanalyseerd in relatie tot de prestaties van de leerlingen uit het basisonderwijs.

Voor de beoordeling van de leerlingprestaties werd een schaal ontwikkeld voor de totaalscore van de leerling die bestond uit de gemiddelde score op de drie onderzochte tekstsoorten (de scores van de leerlingen hierop bleken onderling nauw samen te hangen).

Er werd getracht maatregelen te treffen tegen de kanttekeningen die gemaakt kunnen worden bij internationale vergelijkingen van leerlingprestaties. Naast consensus over de definitie van leesvaardigheid, bestonden deze uit een zorgvuldige vertaling van de aangeboden teksten èn uit de ontwikkeling van een zogenaamde Composite Development Index (CDI) met behulp waarvan het (sociaal-economische) ontwikkelingsniveau van de verschillende landen werd vastgesteld. Hiermee werd rekening gehouden bij de interpretatie van de toetsresultaten; de feitelijke prestaties werden afgezet tegen de verwachte prestaties op grond van de CDI-score.

Hoe is het nu volgens de resultaten van het IAE-onderzoek gesteld met het peil van de leesvaardigheid van Nederlandse leerlingen? De onderzoekers melden in de eerste plaats dat er grote verschillen bestaan tussen de verschillende landen. De resultaten waren voor Nederland teleurstellend. Voor het basisonderwijs bleven ze ver achter (uitgedrukt in leerjaren: 0,5 tot 1 jaar) bij die van kinderen van andere hoogontwikkelde landen zoals Duitsland en de Scandinavische landen. Ook voor het voortgezet onderwijs is er volgens de onderzoekers sprake van een achterstand van Nederland in vergelijking met de meeste van de 18 andere rijke landen. De achterstand is minder extreem dan bij de negenjarigen, maar nog steeds statistisch significant.

De gemiddelde leeftijd van de Nederlandse leerlingen is weliswaar relatief jong (14,3 jaar) maar in vergelijking met landen waar leerlingen van dezelfde leeftijd getoetst werden (bijvoorbeeld Finland, Zweden, Zwitserland, IJsland, Slovenië en Singapore) blijft Nederland opnieuw achter. Ook in vergelijking met de verwachte prestaties op grond van de CDI-score komt de achterstand naar voren.

Voor een verklaring van de verschillen in toetsresultaten tussen hoog en laag presterende landen werden de gegevens van het basisonderwijs nader geanalyseerd. Hieruit bleek dat er een onmiskenbaar verband is tussen ontwikkelingsniveau en prestaties. De CDI-scores verklaarden volgens de onderzoekers 64% van de verschillen. Verschillen in ontwikkelingsniveau brengen op zichzelf geen verschillen in leesprestaties teweeg, zo stellen de onderzoekers. Hierachter gaan verschillen in mogelijk werkzame factoren schuil.

Uit de vragenlijstgegevens werden 21 factoren gekozen die een nader licht kon-

den werpen op de verschillen in prestaties in het basisonderwijs tussen de deelnemende landen (bijvoorbeeld schoolgrootte, klassegrootte, uren taalonderwijs, aanvangsleeftijd leesonderwijs e.d.) Van deze 21 factoren bleken er 12 te correleren met hoog presterende landen. Het onderwijs in deze landen heeft de volgende kenmerken: de scholen zijn groter, de klassen kleiner, per leerling zijn meer leerkrachten beschikbaar, leerkrachten zijn vaker vrouwen, de opleiding van leerkrachten duurt langer en de schoolweken en -dagen zijn korter. Ook begint het leesonderwijs in deze landen op een latere leeftijd, wordt er minder vaak technisch en vaker stil gelezen, worden er minder vaak leestoetsen afgenomen, zijn de bibliotheken groter, worden ze vaker bezocht en zijn er thuis meer boeken.

De onderzoekers wijzen erop dat deze analyses alleen maar zichtbaar maken op welke kenmerken landen verschillen. De resultaten ervan kunnen niet causaal geduid worden. Op grond van resultaten van ander onderzoek achten de auteurs een causale interpretatie plausibel voor de volgende kenmerken: schoolgrootte, klasse-omvang en beschikbaarheid van leerkrachten. Deze zijn volgens hen ingrediënten voor "effectief" onderwijs.

De resultaten van het onderzoek voor het voortgezet onderwijs werden niet nader geanalyseerd omdat bleek dat de scores van 14-jarigen goed voorspeld konden worden op basis van de prestaties van negenjarigen (86% van de verschillen tussen de scores van voortgezet onderwijs bleek toegeschreven te kunnen worden aan de verschillen tussen de scores van het basisonderwijs). Dit wijst erop dat de leesvaardigheid van de leerlingen in de verschillende landen tussen het negende en veertiende leerjaar over het algemeen evenveel toeneemt. Op zoek naar een verklaring voor de achterblijvende prestaties van Nederlandse leerlingen gingen de onderzoekers na op welke van de onderzochte kenmerken Nederland zich onderscheidt van de vier hoogst presterende landen: Finland, Zweden, Noorwegen en IJsland. Op de meeste kenmerken bleek Nederland zich niet van deze landen te onderscheiden. Dat was wel het geval bij een aantal kenmerken die direct met lezen en de voorwaarden daarvoor te maken hebben: er wordt in Nederland weinig stil gelezen in de klas, de Nederlandse schoolbibliotheken zijn klein en Nederlandse negenjarigen zeggen buiten de school minder te lezen dan hun leeftijdsgenootjes. De onderzoekers besluiten hun onderzoeksverslag met de opmerking dat deze verschillen tezamen een verschil in leescultuur thuis en op school suggereren; er lijkt minder betekenis en belang aan lezen gehecht te worden dan in de andere hoog presterende rijke landen.

Leerlingprestaties op het gebied van het krantlezen waren het onderwerp van onderzoek in twee studies die uitgevoerd werden in het kader van het "Empirisch doelstellingenonderzoek". (zie ook par. 3.2) Schippers (1977) onderzocht in hoeverre de doelstelling dat iedere eindleerplichtige leerling in staat zou moeten zijn om de krant te lezen, bereikt wordt. Zij ontwikkelde een toets die bestond uit 12 artikelen uit de Telegraaf, de Volkskrant en Trouw, met bijbehorende meerkeuzevragen. Deze toets werd afgenomen aan ongeveer 1000 leerlingen van 15 à 16 jaar (lbo, mavo, havo/vwo). Daarnaast beantwoordden de leerlingen een reeks vragen over de moeilijkheidsgraad, interessantheid en dergelijke van de artikelen en over het lezen van de krant in het algemeen.

Uit de resultaten concludeerde Schippers dat er bij leerlingen van alle schooltypen een ruime belangstelling bestaat voor de krant. Uitgaande van het criterium dat de leerlingen de leerdoelen hebben bereikt wanneer zij 90% van de toetsopgaven goed maakten, constateerde de onderzoekster dat havo/vwo leerlingen over een redelijke leesvaardigheid beschikken: de helft van deze leerlingen beantwoordde tenminste 90% van de opgaven goed. Van de mavo-leerlingen haalde een derde tot een kwart leerlingen deze score. Ook zij beschikken volgens de onderzoekster over voldoende leesvaardigheid. Van de lbo-leerlingen voldeed slechts één op de twaalf leerlingen aan het 90% criterium. Dat wijst op een achterstandssituatie van de leerlingen in het lager beroepsonderwijs, aldus Schippers. Zij beveelt aan om in het (moedertaal)onderwijs meer aandacht te besteden aan krantlezen.

Het door Schippers in 1975 uitgevoerde onderzoek werd door Van Ginkel (1983) herhaald (met dezelfde instrumenten en onderzoeksprocedure) met het doel om na te gaan of er in de achterstandssituatie van lbo-leerlingen verbetering was opgetreden. Dit maal namen 560 leerlingen van dezelfde schooltypen aan het onderzoek deel.

Net als in 1975 blijken havo/vwo-leerlingen het hoogst te scoren, volgen de mavo leerlingen op een tweede plaats en sluiten de lbo-leerlingen het rijtje. Voor alle schooltypen geldt dat de leesvaardigheid over het algemeen iets afgenomen is. Ook de belangstelling van de leerlingen voor de krant als informatiebron is iets afgenomen.

Van Ginkel oppert als mogelijke verklaring voor het verschil in resultaten tussen 1975 en 1980 een afgenomen leesvaardigheid en belangstelling voor de krant. Maar ook kan een verklaring gezocht worden in het toetsmateriaal, de wijze van steekproeftrekking of de afnamecondities in dit herhalingsonderzoek. Het onderzoek van Schippers bleek op essentiële punten niet te voldoen aan het criterium van herhaalbaarheid.

Het project "Functionele taalvaardigheid" (Blok 1987) was een vervolg op het "Empirisch doelstellingenonderzoek". Blok verrichtte een behoeftenonderzoek naar de taalsituaties (waaronder leessituaties) die volgens oud-leerlingen een rol spelen in hun dagelijkse leven (zie par. 3.2). Daarnaast ging hij na wat het peil is van de functionele taalvaardigheid (waaronder leesvaardigheid) van leerlingen aan het einde van een lbo- of mavo-opleiding. Functionele taalvaardigheid wordt door Blok als volgt gedefinieerd: "De mate waarin iemands taalprogramma effectief is in alledaagse taalgebruikssituaties". (Blok, 1987: 41) In een toelichting hierbij stelt Blok dat het bij 'de mate waarin' gaat om een variabele eigenschap, dat het begrip 'taalprogramma' begrepen kan worden als een 'mentaal programma' (dat hij vergelijkt met een computerprogramma) en dat 'effectief' staat voor 'doeltreffend'.
Blok stelde zich de volgende vragen:

1) Welke prestaties hebben de leerlingen op de taalproeven geleverd?
2) Hoe verhouden die prestaties zich tot de voorspellingen van die prestaties en de normen erover van betrokkenen bij de doelstellingendiscussie?
3) Hoezeer lopen de prestaties van leerlingen uit de verschillende schooltypen uiteen?

Uit de lijsten van taalsituaties die door de respondenten in het behoeftenonderzoek

van belang gevonden werden èn tegelijkertijd problemen opleverden, en uit een lijst van situaties die gemiddeld het meest voorkwamen, koos Blok drie leessituaties waarvoor hij taalproeven ontwikkelde: 1. het lezen van de krant, 2. het naslaan van informatie over de arbeidsvoorwaarden bij een uitzendbureau, 3. het invullen van een Europees schadeformulier. Het lezen van de krant bleek frequent voor te komen, maar weinig problemen op te leveren. Bij het naslaan van informatie en het invullen van formulieren ging het om situaties die belangrijk gevonden worden en problemen opleveren.

De proeven voor leesvaardigheid maakten deel uit van twee paralleltaalevaluatieprogramma's die beiden opgebouwd werden rond een thema (respectievelijk "Uitzendwerk" en "Tienertoer"). Bij de constructie van de opdrachten werd gestreefd naar een nabootsing van werkelijke taalgebruikssituaties. De toets krantlezen bestond uit een zaterdagaflevering van het Parool die door de leerlingen gelezen moest worden en waarbij ze twintig open vragen (zowel opzoekvragen als begripsvragen) moesten maken. Voor de tweede taak kregen de leerlingen boekjes met informatie over de arbeidsvoorwaarden voor uitzendkrachten waarbij ze vragen moesten beantwoorden. De derde taak was gesitueerd in de context van een ongeluk waarbij een auto en een bromfiets betrokken waren. De leerlingen kregen een formulier voorgelegd waarvan de helft door de autobestuurder was ingevuld, met het verzoek de andere helft in te vullen.

De toetsen werden in een proefafname voorgelegd aan 400 leerlingen (elk programma aan 200 leerlingen) uit 50 klassen van het vierde leerjaar van het mavo en lbo. Voor de beoordeling van de prestaties werden beoordelingsvoorschriften opgesteld die zo min mogelijk ruimte voor interpretatie toelieten. Uit de analyse van de proefafnamen met behulp van psychometrische methoden concludeerden Blok/Wolf (1985) dat de toetsen voor verbetering vatbaar zijn; de betrouwbaarheid en doelmatigheid ervan liet te wensen over. Ook de inhoudsvaliditeit (slechts de helft van de toetsvragen bleek te passen in de beoordelingsschalen) en begripsvaliditeit (is er werkelijk functionele taalvaardigheid gemeten?) konden onvoldoende worden vastgesteld.

Hoe is het nu volgens Blok gesteld met de functionele taalvaardigheid van de leerlingen?

Met betrekking tot de (gemiddelde) prestaties op de eerste taalproef meldt Blok dat het lezen van de krant maar zeer gedeeltelijk beheerst wordt. Vragen die verder gaan dan de kop of oppervlakte van het artikel worden vaak onjuist beantwoord.

Ook het opzoeken van informatie in gidsen is een taak die door veel leerlingen maar gedeeltelijk beheerst wordt, zo stelt Blok. Informatie die met een inhoudsopgave of een register rechtstreeks te vinden is, wordt door vrijwel alle leerlingen gevonden. Wanneer het echter om informatie gaat waarvoor ondanks het register enig zoekwerk vereist is, laat ongeveer de helft van de leerlingen het afweten.

Het invullen van een schadeformulier is een taak waarop de prestaties van de leerlingen sterk wisselen. Vrijwel iedereen blijkt in staat te zijn biografische gegevens in te vullen, maar als de instructies summierder worden raken veel leerlingen het spoor snel bijster. Dat op het aanrijdingsformulier een plattegrónd gevraagd wordt als situatieschets en niet een zij-aanzicht, wordt door 40% van de leerlingen niet begrepen, zo vat Blok de resultaten samen.

Ter evaluatie van de leerlingprestaties (is bijvoorbeeld 12% van de leerlingen dat drie van de zeven vragen onjuist beantwoordt nu veel of weinig?) stelde Blok panels samen van docenten, vakdidactici, ouders, vertegenwoordigers van vervolgopleidingen, overheidsdiensten en het bedrijfsleven. Zij voorspelden per toetsitem hoeveel procent van de leerlingen de vraag juist zou beantwoorden, en gaven aan hoeveel procent de vraag juist zou moéten beantwoorden. Voor de afzonderlijke items per toets gaven ze zowel een voorspelling als een norm (ze beoordeelden 54 items verdeeld over acht schalen), voor alle items samen van eenzelfde toets voorspelden ze een minimum en een maximumscore. Er werd voor leesvaardigheid beoordeeld op juistheid en volledigheid van de inhoud. Iedere beoordelaar verrichtte dezelfde taak en gaf een beoordeling voor de leerlingen uit de verschillende schooltypen: mavo, lhno en ito.

Een vergelijking van de feitelijke prestaties met de gemiddelde voorspelling ervan laat zien dat de gemiddelde prestaties met betrekking tot het lezen van de krant en het invullen van het formulier (uitgezonderd de situatietekening) noch mee noch tegenvallen. De prestaties van de leerlingen bij het opzoeken van informatie vallen mee, de leerlingen doen dit beter dan de panelleden voorspelden. Het geven van een situatietekening op een schadeformulier doen de leerlingen slechter dan voorspeld.

Tussen de beoordelaars bleken er overigens (met betrekking tot alle taalsituaties) onderling sterk verschillende inschattingen te bestaan van de prestaties van leerlingen; er werden met andere woorden veel misschattingen gegeven van de prestaties op de afzonderlijke items van de schalen. Beoordelaars met misschattingen werden in alle groepen aangetroffen. Dat betekent dat ouders niet slechter beoordelen dan bijvoorbeeld docenten. Wanneer alle voorspellingen over de gemiddelde scores over alle items van dezelfde schaal worden bezien, dan blijkt de voorspelde score maar weinig te hoog te zijn geweest. Dat betekent dat het panel als groep redelijk op de hoogte is van het peil.

Blok concludeert dat "veel beoordelaars niet zo goed kunnen voorspellen wat leerlingen wel en niet kunnen". (idem: 174)

Uit een vergelijking van de feitelijke prestaties met de normen die de beoordelaars stelden blijkt (voor alle taalsituaties) dat op vrijwel alle schalen (uitgezonderd spelling en interpunctie) de gemiddelde prestaties niet voldoen aan wat het panel wenselijk acht. De prestaties liggen dus een stuk lager dan het gewenste en haalbaar geachte peil, zo concludeert Blok.

Tussen de gemiddelde prestaties van leerlingen (vraag 3) van verschillende schooltypen blijken er geen grote verschillen te zijn; dit geldt niet alleen voor leesvaardigheid maar voor alle onderzochte taalsituaties. In de meeste gevallen presteren mavo-leerlingen iets hoger dan lto leerlingen, die op hun beurt weer iets hoger presteren dan lhno-leerlingen. De verschillen zijn echter overwegend matig tot klein en niet stelselmatig in deze richting.

Blok plaatst in zijn dissertatie een groot aantal kanttekeningen bij de opzet en uitvoering van zijn peilingsonderzoek. Zo moet er op het gebied van de toetsconstructie nog veel verbeterd worden. Daarnaast zijn de steekproeven klein en zijn de gegevens uit de proefpeiling gepresenteerd als de uiteindelijke peilingsresultaten.

Ook biedt het onderzoek geen volledige operationalisatie van het begrip functionele taalvaardigheid, omdat er maar een beperkt aantal taaltaken onderzocht zijn. Het is volgens Blok moeilijk om te beoordelen in hoeverre de taaltaken uit het onderzoek representatief zijn voor de functionele taalvaardigheid. Dit betekent volgens hem het volgende: "Uit het feit dat de leerlingen over het geheel genomen met de taalproeven moeite hebben, mag nog niet afgeleid worden dat het er met hun functionele taalvaardigheid slecht voorstaat". (idem: 175)

Volgens Blok is de relevantie van zijn onderzoek in ieder geval dat duidelijk geworden is dat beoordelaars moeilijk kunnen voorspellen wat leerlingen kunnen. Dat zou menigeen zijn inziens voorzichtiger moeten maken in het doen van uitspraken over het feitelijke onderwijspeil.

Na het onderzoek van Blok was de Periodieke Peiling van het OnderwijsNiveau in het voortgezet onderwijs (Kuhlemeier/Van den Bergh 1989) het tweede (grootschaliger) onderzoek naar (onder meer) de leesprestaties van leerlingen dat in samenwerking tussen SCO en CITO uitgevoerd werd. Het doel van dit onderzoek was drieledig. In de eerste plaats wilde men nagaan in hoeverre peilingsonderzoek in het voortgezet onderwijs technisch haalbaar is. Daarnaast beoogde men het onderwijsaanbod en attituden (zie par. 3.5.1 en 3.4) van leerlingen te beschrijven èn het onderwijsniveau aan het einde van het derde leerjaar (van vwo, havo, mavo, lhno, lto en enkele middenscholen) te peilen. De onderzoekers stellen dat het onderzoek in de eerste plaats het karakter heeft van een haalbaarheidsstudie. Men koos voor het vakgebied Nederlands omdat dat bekend staat als moeilijk meetbaar. De onderzoekers gaan ervan uit dat als een peiling voor het vak Nederlands haalbaar blijkt te zijn, deze zeker tot de mogelijkheden behoort voor de andere vakgebieden.

Bij deze proefpeiling waren in totaal 4500 leerlingen en 450 docenten van 187 scholen betrokken. Deze steekproef werd via een zogenaamde tweetraps-methode samengesteld. Eerst werden er voor ieder opleidingstype een vast aantal opleidingen benaderd. De respons (52%) was teleurstellend gezien de pogingen van de onderzoekers tot ruime deelname. Dit percentage betekent volgens de onderzoekers dat de resultaten van de peiling niet gegeneraliseerd kunnen worden naar alle derdeklassers in het voortgezet onderwijs. In tweede instantie werd er voor elke opleiding een vast aantal leerlingen getrokken. De leerlingrespons was hoog; vrijwel alle ingeschreven leerlingen namen aan het onderzoek deel. De taaltaken (in de vorm van taakboekjes voor de verschillende vaardigheden) werden ontleend aan bestaande toetsbatterijen. De leesprestaties van de leerlingen werden in kaart gebracht met behulp van drie taakboekjes:

1) Het eerste taakboekje 'Schoolreis naar Waddenoog' bevat zes opdrachten in thematisch verband. Drie ervan worden door de onderzoekers als 'functioneel' aangemerkt; de situatie zoals die in het dagelijks leven kan voorkomen wordt nagebootst. Het betreft het interpreteren van een tabel en een plattegrond, het invullen van een eenvoudig inschrijfformulier en het uitstippelen van een reisplan aan de hand van een bus en bootdienstregeling. De andere drie opdrachten betreffen de

conventionele tekst met vragen.

2) Het tweede taakboekje is volgens de onderzoekers een schoolvoorbeeld van een functionele leesopdracht: de leerling vult een schadeformulier van een bestaande verzekeringsmaatschappij in en beantwoordt enkele vragen over de verzekeringsvoorwaarden. De leerling beschikt over diverse verzekeringsbescheiden.
3) Het derde taakboekje bevat twee conventionele tekstbegriptoetsen. De leerlingen beantwoorden meerkeuze- en open vragen bij twee teksten: één krante-artikel 'De kick van een krom stuur' en een tekst 'De geschiedenis van het papier'.

Elk taakboekje werd aan 1450 leerlingen voorgelegd (iedere leerling maakte een deel van de taken). De toetsen werden aan de hand van zeer specifieke correctievoorschriften door één beoordelaar beoordeeld nadat door middel van proefbeoordelingen volledige overeenstemming over de beoordeling was bereikt. De leerlingscores werden op twee manieren gepresenteerd. Er worden overzichten gegeven van de prestaties op de taak als geheel, en van het percentage leerlingen dat de afzonderlijke vragen goed beantwoord heeft, in beide gevallen uitgesplitst naar opleidingstype.

We volstaan hier met een samenvatting van de interpretatie van de onderzoekers van de gemiddelde prestaties.

Met de drie functionele opdrachten uit het eerste taakboekje hebben de leerlingen over het algemeen weinig moeite. Voor de 'gemiddelde' derdeklasser bedraagt het percentage goed gemaakte opgaven 70% (tabel en plattegrond), 75% (bus- en bootdiensten) en 81% (inschrijfformulier). De prestaties op de tekst met vragentoetsen zijn wisselend: voor één tekst is het percentage goed beantwoorde vragen 43%, voor de andere teksten respectievelijk 68 en 81%.

Met het invullen van een schadeformulier heeft de gemiddelde derdeklasser de allergrootste moeite, zo stellen de onderzoekers. Alleen het invullen van de personalia en het specificeren van de kosten gaat hen goed tot redelijk af. Dit geldt niet voor het verstrekken van gegevens over de polis (13%), de toedracht van het ongeval (50%) en over de verleende medische hulp (49%). Van de 'kleine lettertjes' van de algemene verzekeringsvoorwaarden hebben de leerlingen volgens de onderzoekers weinig begrepen: nog geen twee van de vijf vragen worden correct beantwoord.

Op de twee conventionele tekstbegriptoetsen scoren de leerlingen wisselend. Bij de tekst 'Kick van een krom stuur' weet slechts 34% de vragen goed te beantwoorden, terwijl dat percentage bij 'de geschiedenis van het papier' 74% bedraagt.

De uitsplitsing van de prestaties naar schooltype laat in het algemeen zien dat er een verschil is tussen de schooltypen: vwo/havo-leerlingen scoren hoger dan mavo- en lbo- leerlingen. De verschillen zijn echter zeer wisselend per taak.

De onderzoekers gingen van elk van de drie leestaken na welk percentage van de leerlingen op (bijna) alle opdrachten van de taak laag scoorde. Ook het percentage 'minimale presteerders' bleek van taak tot taak te variëren: 3% voor 'schoolreis naar Waddenoog', 12% voor een ongeval' en 4% voor conventioneel tekstbegrip.

Anders dan in het onderzoek van Blok (1987) werden de leerlingprestaties niet geëvalueerd op basis van normen van docenten en deskundigen, maar op basis van de normen die de onderzoekers zelf stelden voor wat zij 'minimale presteerders'

noemden. Dat betekent volgens de onderzoekers dat er voorzichtig omgesprongen moet worden met de resultaten van dit onderzoek. Dat zeggen zij ook gewenst te vinden omdat het gepeilde onderwijsaanbod niet gerelateerd werd aan de prestaties van de leerlingen, èn omdat de constructie van toetsen niet gebaseerd was op een inventarisatie en beschrijving van (de doelen en inhouden) van het vakgebied (zoals in het onderzoek van Blok 1987). Dat maakt het bijvoorbeeld onmogelijk om de gevonden prestatieverschillen tussen lbo- en vwo-leerlingen te relateren aan de mate waarin deze leerlingen verschillende deelvaardigheden van het lezen beheersen.

Met betrekking tot de haalbaarheid van peilingsonderzoek luidt de conclusie dat "peilingsonderzoek in het voortgezet onderwijs haalbaar is gebleken, ook bij een 'moeilijk' vakgebied als Nederlands." (idem: 350) Dit oordeel over de haalbaarheid is enerzijds gebaseerd op de door de onderzoekers ingeschatte aanvaardbaarheid van het onderzoek voor de direct bij dit onderzoek betrokkenen, anderzijds op de technische uitvoerbaarheid die in dit onderzoek, ondanks problemen bij de verwerking en analyse van het materiaal, bleek te bestaan.

In Vlaanderen werden de lees- en schrijfprestaties van een a-selecte steekproef van ongeveer 250 leerlingen uit het zesde leerjaar van het secundair onderwijs van alle studierichtingen (aso, tso en bso) onderzocht in een peilingsonderzoek dat qua opzet en uitvoering overeenkomsten vertoonde met de Nederlandse peilingsonderzoeken. De in het behoeftenonderzoek van het project "De kwaliteit van het moedertaalonderwijs" (Daems e.a. 1990) geïnventariseerde wenselijk en haalbaar geachte doelstellingen (zie par. 3.2) vormden het uitgangspunt voor het operationaliseren van functionele taalgebruikssituaties in taalproeven.

In de Vlaamse peiling werden drie typen functionele taalvaardigheden van leerlingen in drie ermee corresponderende deelonderzoeken gemeten:

1) de functionele taalvaardigheid van afgestudeerden die wenselijk is voor het privéleven (hierbij kan men denken aan doelstellingen als mondigheid, weerbaarheid e.d.);
2) de functionele taalvaardigheid die wenselijk is voor de verdere studie (studietaalvaardigheid);
3) de functionele taalvaardigheid die wenselijk is voor het beroepsleven (professionele taalvaardigheid).

Aan het eerste onderzoek naar functionele taalvaardigheid (Rymenans e.a. 1991a) namen 109 leerlingen van het aso, 93 leerlingen van het tso en 44 leerlingen uit het bso deel. Na een vooronderzoek waarin de haalbaarheid van de ontwikkelde toetsen werd uitgetest, stelden de onderzoekers een thematisch opgezet toetsboekje samen. De leerlingen moeten zich inleven in de rol van natuurliefhebber Chris de Jonghe die actief lid is van een plaatselijke milieu-organisatie en een vakantiejob wil doen bij Greenpeace. Het boekje bevat de volgende drie leestaken:

1) het raadplegen van een radio- en t.v-gids: de leerlingen moeten een lijstje maken voor een vriendin die tijdens hun afwezigheid voor hen televisieprogramma's opneemt. De instructie moet zodanig zijn dat de vriendin de gids zelf niet hoeft te raadplegen;

2) het invullen van een Europees aanrijdingsformulier en een aangifteformulier voor de verzekering naar aanleiding van een ongeval. De leerlingen moeten daarnaast vier vragen beantwoorden bij een hulpbetoonboekje dat bij het formulier verstrekt wordt;
3) de krant lezen en er 24 vragen over beantwoorden die betrekking hebben op het zoeken van artikelen bij gegeven onderwerpen, en op het begrip van de teksten (letterlijke identificatie, reproductie, identificatie door parafrase, en afleiding).

De toetsen werden afgenomen door drie proefleiders. De leestoetsen werden individueel beoordeeld met behulp van semi-objectieve scoringsvoorschriften (de criteria zijn voorspelbaar, maar er is sprake van enige mate van vrijheid in de toepassing ervan).

Ter normering van de leerlingprestaties werd per leestaak een definitie van een slechte en een goede leesprestatie opgesteld. Bij het invullen van het schadeformulier luidde de norm voor een slechte leesprestatie: "wie minder dan 40% van de voorkant correct invult" en voor een goede leesprestatie: "wie meer dan 80% van de voorkant correct invult". (idem: 56-57) Vervolgens werd er een norm opgesteld voor de prestaties op alle taken tezamen. De door de onderzoekers gehanteerde definitie van 'een slechte lezer' luidt: "wie op drie of meer van de vijf taken een slechte prestatie levert, en op geen enkele andere leestaak goed scoort". (idem: 58) In het toetsboekje waren ook twee schrijftaken opgenomen (een sollicitatiebrief schrijven en een bezwaarschrift indienen bij een verzekeringsmaatschappij) waarbij ook de leesvaardigheid in het geding was. Een 'goede lezer' werd omschreven als een lezer die 'op tenminste drie of meer van de vijf taken een goede leesprestatie levert en op geen andere taak slecht scoort." (idem: 58)

Eén bso-leerling werd getypeerd als slechte lezer, terwijl er in deze onderwijsrichting geen enkele goede lezer aangetroffen wordt. De goede lezers worden gevonden in de populatie van de aso-leerlingen (13) en van de tso-leerlingen (7). Het aantal goede lezers bedraagt 10% van de totale populatie, terwijl het aantal slechte lezers 0,5% hiervan bedraagt. De onderzoekers tekenen hierbij wel aan dat de percentages wellicht enigszins geflatteerd zijn. De middengroep omvat een zeer groot aantal leerlingen omdat er gewerkt is met veilige criteria om extreme percentages goede en slechte lezers aan te kunnen wijzen. Leerlingen die het etiket 'slecht' hebben gekregen presteerden erg zwak en de 'goede' leerlingen erg goed. Zij vermoeden dat de middengroep een onderkant bevat waarvan de prestaties gemeten met andere normen ook onder de maat scoren.

De cijfers zijn voor de onderzoekers aanleiding te concluderen dat de resultaten voor de leestaken 'redelijk goed meevallen' en dat de schoolverlaters op functionele leestaken acceptabel accepteren; er werd een klein percentage slechte lezers aangetroffen (idem: 68). De resultaten van de peiling stemmen in het algemeen overeen met de resultaten van het behoeftenonderzoek. Daaruit bleek dat leerlingen meer problemen hebben met schrijftaken dan met leestaken.

In het tweede deelonderzoek naar studietaalvaardigheid (Rymenans e.a. 1991b) bestond de populatie uit leerlingen van alle studierichtingen uit het aso (111) en het

tso (98) omdat voor deze leerlingen de kans het grootst is dat ze na het secundair onderwijs verder studeren in het hoger onderwijs. Het toetsboekje voor de studietaalvaardigheid bevatte één leestaak. De leerlingen kregen de opdracht een artikel over mogelijke verklaringen voor het ontstaan van discriminatie van ruim 2000 woorden samen te vatten in een tekst van 150 tot 300 woorden. De leesvaardigheid werd vastgesteld middels een beoordeling van de inhoud van de samenvatting. Er werd gewerkt met een gedetailleerd beoordelingsvoorschrift (met schaalpunten waarop de aanwezigheid van inhoudselementen werd gescoord) waarin acht vragen opgenomen zijn over het al dan niet voorkomen van bepaalde inhoudselementen en één vraag over de logische opbouw van de samenvatting. Voor een goede prestatie hanteerden de onderzoekers de norm dat er meer dan 80% van de inhoudsscore behaald moest worden, voor een slechte prestatie minder dan 20%.

Een totaaloverzicht van het percentage goede en slechte lezers levert het volgende beeld. 8% van de totale populatie (16 leerlingen) kan volgens de onderzoekers slechte lezers genoemd worden. Goede lezers werden niet aangetroffen, het percentage middelmatige lezers bedroeg dus 92%. Het percentage slechte lezers ligt in het tso ruim twee maal zo hoog (11%) als in het aso (5%). Het aantal slechte lezers is redelijk gespreid over het aantal scholen; ze zitten in dertien verschillende scholen.

Een relatering van de prestaties van de leerlingen aan de resultaten van het behoeftenonderzoek brengt de onderzoekers tot de conclusie dat de studenten van het eerste jaar hoger onderwijs hun leesvaardigheid overschat hebben. 81,8% van hen beweerde de bevraagde leestaken voldoende te beheersen. Vooral het feit dat de onderzoekers geen goede lezers aantroffen, stemt hen tot nadenken. Temeer daar de studenten hun leesvaardigheid hoger inschatten dan hun schrijfvaardigheid. De lees- (en schrijf)vaardigheid van studenten is met oog op verdere studie "niet bepaald schitterend te noemen" (idem: 40), zo besluiten de onderzoekers hun onderzoeksverslag.

De professionele taalvaardigheid werd onderzocht (Rymenans e.a. 1991c) bij een groep van 248 leerlingen waarvan de kans het grootst is dat ze overstappen naar een administratieve baan (secretaresse, bediende, klerk). Van het aso waren leerlingen vertegenwoordigd van de Economische studierichting en van Moderne talen (115); van het tso: Moderne-Talen, Secretariaat-Talen, Boekhouden-Informatica, Bedrijfseconomische Informatica, Handel en Administratie, Toerisme en Onthaal (95); en van het bso de richting Kantoor (38). De vier taken in het toetsboekje zijn gesitueerd in de context van een fictieve Speelgoedfirma "Toyland". De leerlingen moesten zich inleven in de situatie dat zij werken als administratief bedienden op de klantendienst. Het toetsboekje bevatte één leestaak die uiteen valt in twee deelopdrachten: het raadplegen van manuele informatiebronnen en het invullen van eenvoudige formulieren. De leerlingen kregen een bestaand vademecum bij een prikklok-systeem voor de registratie van arbeidsuren voorgelegd en moesten er vijf vragen bij beantwoorden. De handleiding bevatte een trefwoordenregister dat hen naar het juiste artikel op de juiste pagina verwijst. Daarnaast werd hen gevraagd een formulier in te vullen waarmee de personeelsdienst op de hoogte wordt gebracht van

de correcties die moeten worden aangebracht op de door de prikklok geregistreerde gegevens.

De leestaak werd beoordeeld met behulp van een gedetailleerd scoringsvoorschrift waarin alle mogelijke goede en foute antwoorden naast elkaar waren gezet.

Ook in dit deelonderzoek werd via een 'veilige' normstelling de categorie middelmatige presteerders zo groot mogelijk gehouden. Leerlingen die het etiket slechte presteerders kregen, presteerden bijzonder zwak, de leerlingen die het etiket 'goed' kregen presteerden volgens de onderzoekers ook werkelijk goed.

De resultaten laten volgens de onderzoekers zien dat er meer slechte dan goede leesprestaties werden geleverd. Voor de volledige populatie ligt het aantal slechte lezers (10%) twee maal zo hoog als het aantal goede lezers (5%). Dezelfde verhouding werd gevonden voor het aso, terwijl in het tso de verhouding tussen slechte (10%) en goede lezers (10%) identiek is. In het tso worden er vergeleken met het aso dus twee maal zoveel goede lezers aangetroffen. De leerlingen uit het bso scoren bijzonder slecht, zo stellen de onderzoekers. Geen enkele leerling levert een goede prestatie en 21% van hen heeft slecht gepresteerd. Ook met betrekking tot de professionele taalvaardigheid concluderen Rymenans e.a. dat de leesvaardigheid (dit maal met het oog op een administratieve baan) niet schitterend genoemd kan worden. Een vergelijking van de resultaten met de uitkomsten van het behoeftenonderzoek laat volgens hen zien dat de perceptie van zowel jonge werknemers als hun werkgevers niet correct is; zij situeerden de ervaren tekorten bij schrijftaken en nauwelijks bij leestaken.

Naast de hierboven besproken peilingsonderzoeken werden er een aantal evaluatieonderzoeken verricht waarin getracht werd om de gemeten leerlingprestaties te relateren aan allerlei verschillende factoren die geacht worden die prestaties te beïnvloeden zoals: beleidsveranderingen, schoolkenmerken, leerlingkenmerken en docentkenmerken. We bespreken deze onderzoeken achtereenvolgens.

Op verzoek van het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen werd door het CITO een zogenaamde 'uitgangssituatie-meting' verricht (Kreemers 1990) met het doel om de effecten van een beleidsverandering (de invoering van de basisvorming) er op termijn aan te kunnen relateren. De resultaten van de meting (die ook voor de vakken Biologie, Engels en Wiskunde verricht werd) maken het volgens de onderzoekers mogelijk om op termijn na te gaan of de verhoging van het onderwijspeil zoals nagestreefd met de basisvorming daadwerkelijk gerealiseerd zal worden. Ter meting van de uitgangssituatie werden er instrumenten ontwikkeld met behulp waarvan de leerresultaten van leerlingen aan het einde van het derde leerjaar (lhno, lto, mavo, havo, vwo) beschreven werden. De leerlingpopulatie (er waren 20 deelpopulaties: vijf onderwijstypen maal vier vakken) omvatte een steekproef van alle leerlingen die het voortgezet onderwijs volgen. In totaal waren 27093 leerlingen bij het onderzoek betrokken (het responspercentage bedroeg 50%).

De meting werd verricht in 1989 (hetzelfde jaar als de PPON-meting). Om de resultaten te kunnen vergelijken met toekomstige metingen van de leerresultaten van

de basisvorming werden de volgende achtergrondgegevens van de leerlingen verzameld: geslacht, leeftijd, doubleergeschiedenis in het voortgezet onderwijs, de opleiding van de vader en moeder en etniciteit.

Van Roosmalen (zie Kreemers 1990b) voerde het onderzoek uit voor het vak Nederlands en koos leesvaardigheid en taalbeschouwing als onderzoekdomeinen (vanwege de relatief eenvoudige mogelijkheid tot schriftelijke toetsing ervan). De toetsboekjes voor leesvaardigheid bevatten teksten met meerkeuzevragen. De volgende tekstsoorten waren erin opgenomen: informatieve (krante-artikel), persuasieve (reclame), commentariërende (recensie) en amuserende (cursiefje, column). De tekstbegripvragen hadden betrekking op de relaties tussen verwijswoorden en antecedenten, het onderscheid tussen feiten en meningen, het herkennen van ironie en het aangeven en beoordelen van de structuur van een tekst. In een proefafname werden 120 toetsitems getest. De bij het onderzoek betrokken docenten bleken tevreden te zijn over de teksten en over de mate waarin ze aansloten bij de onderwijspraktijk. De 40 beste toetsitems werden geselecteerd voor de uitgangssituatiemeting. De conclusie van de proefafname luidde dat het mogelijk is om vergelijkingstoetsen te construeren met een redelijke betrouwbaarheid.

De resultaten van het onderzoek voor het vak Nederlands wijken niet af van de resultaten van de andere vakken. Er is sprake van een opvallende kloof tussen het prestatieniveau van lbo-leerlingen en de leerlingen uit de hogere opleidingstypen. De prestaties van mavo-, havo- en vwo-leerlingen liggen veel dichter bij elkaar dan die van lbo- en mavo-leerlingen. Tussen de prestaties van zittenblijvers en niet zittenblijvers werden geen verschillen gevonden. Doubleren lijkt vanuit de optiek van leerprestaties zinvol, zo concluderen de onderzoekers, omdat zittenblijvers de achterstand kennelijk wegwerken. Wel bleek er een verband te zijn tussen opleidingsniveau van de ouders en de doubleergeschiedenis: hoe hoger dit niveau, hoe vaker leerlingen blijven zitten. Ook werden in alle opleidingstypen vrijwel geen prestatieverschillen gevonden tussen jongens en meisjes. Meisjes hebben een gunstiger schoolloopbaan omdat ze minder vaak blijven zitten, maar leveren desondanks gelijke prestaties. De prestaties van alle leerlingen tezamen beschouwd, blijken de toetsscores beter te zijn naarmate de opleiding van de ouders hoger is. Dit verband is niet aanwezig binnen de verschillende opleidingstypen. Leerlingen met ouders met een lager opleidingsniveau zijn ondervertegenwoordigd in de hogere opleidingstypen, maar blijven minder vaak zitten en leveren even goede prestaties. Allochtone leerlingen zijn in meerdere opzichten in het nadeel: ze zijn ondervertegenwoordigd in de hogere opleidingstypen, ze doubleren vaker en leveren lagere prestaties, ook wanneer de variabele opleidingsniveau van de ouders in het geding is. De prestatieverschillen van leerlingen van laag opgeleide ouders zijn meer dan twee keer zo groot als van leerlingen van hoog opgeleide ouders.

Specifiek voor de leesvaardigheid voegt Van Roosmalen hieraan toe dat de leesvaardigheidsopgaven voor de leerlingen makkelijker waren dan de taalbeschouwingsopgaven en dat de leerlingen beter op de leesvaardigheidsopgaven presteerden. Van Roosmalen concludeert ook voor het vak Nederlands dat, op etniciteit na,

geen van de onderzochte achtergrondgegevens tot betekenisvolle verschillen in toetsscores leidt.

Het onderzoek naar de uitgangssituatie voorafgaand aan de invoering van de basisvorming heeft een vervolg gekregen in de vorm van zogenaamde cohortstudies (hierin worden de leerlingen vanaf de binnenkomst in het voortgezet onderwijs tot de afsluiting van de basisvorming gevolgd) die momenteel door het GION (Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Opvoeding en Ontwikkeling) en het ITS (Instituut voor Toepaste Sociale Wetenschappen) worden uitgevoerd. Omdat in de tot nu toe verschenen onderzoeksrapporten (zie bijvoorbeeld Driessen/Van der Werf 1994) de resultaten weinig vak- en domeinspecifiek gepresenteerd worden, laten we ze in onze inventarisatie verder buiten beschouwing.

In opdracht van de Stuurgroep Internationaal Jaar van de Alfabetisering (SIJA) verrichtten Leseman e.a. (1992) een onderzoek naar functionele leesvaardigheid en schrijfvaardigheid (zie ook par. 4.6.2). Zij noemen het door hen gesignaleerde pessimisme over de kwaliteit van het onderwijs op het gebied van onder meer het leesonderwijs (daarbij spreken zij over 'functioneel analfabetisme'), expliciet als achtergrond voor hun onderzoek naar effectief leesonderwijs. Onder verwijzing naar onder andere het onderzoek van Blok (1987) stellen zij zich ten doel om meer duidelijkheid te krijgen over de functionele ongeletterdheid van lbo- en mavo-leerlingen en om informatie aan te dragen over kenmerken van effectief (lees)onderwijs ten behoeve van onderwijsbeleid dat gericht is op de preventie van functionele ongeletterdheid.

De hoofdvraag van het onderzoek luidde of er verschillen zijn tussen docenten en scholen in effectiviteit op het gebied van het geletterdheidsonderwijs die samenhangen met instructiekenmerken en schoolbeleid.

Bij het onderzoek waren 2605 leerlingen uit het eerste en tweede leerjaar van dertig scholen (van iedere school per leerjaar twee klassen) van het lbo en mavo betrokken. Ook namen er enkele eerste en derde klassen van de afdeling ibo (307) aan het onderzoek deel (respons 30%).

Deze leerlingen kregen twee informatieve teksten voorgelegd: één afkomstig uit een boek voor het basisonderwijs (een krante-artikel) en één uit een boek voor het voortgezet onderwijs (een zaakvaktekst), met vragen ter toetsing van hun tekstbegrip. Er werd beoordeeld aan de hand van een normatief criterium: een percentage van 50% of meer foute antwoorden leidde tot een bestempeling als functioneel analfabeet (dit criterium correspondeert volgens de onderzoekers met de betekenis van een onvoldoende voor een proefwerk zoals dat normaal op school wordt gemaakt).

De prestaties van de leerlingen werden onderzocht in relatie tot de volgende factoren op drie niveaus:

1) cognitieve en sociaal-culturele leerlingkenmerken (ter verklaring van verschillen tussen individuele leerlingen); zoals verbaal redeneren, woordenschat, beroep vader, vrije-tijdsbesteding, leesattitude;
2) kenmerken van het curriculum en het instructieproces (ter verklaring van ver-

schillen tussen groepen leerlingen op klasniveau): orde in de les, motivatie en werkhouding van de leerlingen, lesinhoud; bij dit laatste bijvoorbeeld de aard en functie van het type gestelde vragen (meningsvragen, denkvragen, controlevragen), het type opdrachten en oefeningen, en het huiswerk;

3) kenmerken van het schoolbeleid en de schoolorganisatie (ter verklaring van verschillen tussen groepen leerlingen op schoolniveau): de mate waarin functioneel analfabetisme onderkend wordt, het type zorgbeleid, contacten met ouders en dergelijke.

Gegevens over deze factoren werden verzameld door middel van enquêtes onder de leden van de schooldirecties, en (onder meer) de docenten Nederlands.

Met behulp van multi-levelanalyse (hiermee wordt geprobeerd relaties tussen factoren op verschillende niveaus in een hiërarchie te achterhalen) werd vervolgens nagegaan of er verschillen zijn tussen docenten en scholen in effectiviteit op het gebied van het geletterdheidsonderwijs die samenhangen met de zojuist genoemde kenmerken.

De belangrijkste resultaten kunnen als volgt worden samengevat.

Over de proportie functionele analfabeten melden de onderzoekers dat 24% van de leerlingen (volgens de door hen opgestelde beoordelingsnorm) niet over voldoende leesvaardigheid beschikt om voor hen alledaagse functionele informatieve teksten te begrijpen. Als een lichtpuntje beschouwen de onderzoekers dat er van het eerste leerjaar tot het derde leerjaar (ibo) vooruitgang blijkt te zijn in de gemiddelde prestaties.

Over de invloed van de onderzochte factoren melden de onderzoekers dat er enkele individuele leerlingkenmerken blijken te zijn die leesprestaties positief beïnvloeden: een grotere woordenschat en een positieve leesattitude. Met betrekking tot de onderzochte verschillen tussen scholen en docenten werden er geen sterke effecten gevonden. De school-, klas-, en instructiekenmerken verklaren gemiddeld 2% van de totale variantie in leesprestaties. De verschillende kenmerken blijken overigens een sterk wisselende invloed te hebben en verschillen te vertonen per taak.

Hoewel op basis van 2% variantie volgens de onderzoekers "geen stellige conclusies kunnen worden getrokken" noemen zij een aantal kenmerken die volgens hen toch enig gewicht in de effectiviteits-schaal leggen: de motivatie van de leerlingen voor de lessen, vragen stellen door docenten als methode om intellectueel en verbaal stimulerende reacties uit te lokken (uit de enquête bleek dat docenten vooral vragen stellen ter controle en disciplinering), de hoeveelheid huiswerk, en een breed en professioneel zorgaanbod op schoolniveau. De sterkste invloed op prestaties blijkt uitgeoefend te worden door het onderwijstype: het lto scoort van alle lbo-afdelingen het slechtste, het mavo onderscheidt zich in gunstige zin van alle onderwijstypen in het lbo.

De onderzoekers komen tot de slotsom dat er geen sterke effecten gevonden zijn van de onderzochte factoren. Zij zijn echter ook van mening dat op basis van de 2% variantie niet gesteld kan worden 'dat onderwijs er niet toe doet'. Immers, zo redeneren zij, de functionele geletterdheid van lbo- en mavoleerlingen gaat er zo lang zij

onderwijs volgen wel op vooruit. Dit kan er op wijzen dat onderwijs een globale invloed heeft op de ontwikkeling van functionele geletterdheid waarbij de gevonden kwaliteitsverschillen tussen scholen en onderwijstypen in het niet vallen.

De effecten van kenmerken van de leerling, de klas en de school op de lees- (en schrijf)prestaties van leerlingen in het secundair onderwijs werden in Vlaanderen onderzocht in het project "De effectiviteit van Vlaamse scholen" (Rymenans e.a. 1996). Volgens de onderzoekers blijkt uit veel onderzoek (onder meer uit hun peilingsonderzoek in het project "De kwaliteit van het moedertaalonderwijs") dat er tussen scholen verschillen bestaan met betrekking tot de leerlingprestaties die niet te maken hebben met achtergrondkenmerken van de leerlingen. Op zoek naar het gewicht van de invloed van verschillende factoren stelden zij zich de volgende vragen:

1) Zijn er verschillen tussen scholen wat betreft het gemiddeld prestatieniveau van de leerlingen voor leesvaardigheid?
2) Welke factoren vertonen een positief dan wel negatief verband met de leesprestaties van de leerlingen?

Een representatieve steekproef van 68 scholen voor aso, tso en bso, 100 directieleden, 157 leerkrachten Nederlands en 2743 leerlingen (de helft hiervan uit het tweede leerjaar en de helft uit het vierde leerjaar) nam aan het onderzoek deel.

Op basis van literatuuronderzoek en de resultaten van vragenlijstonderzoek onder leerkrachten, leerlingen en schoolleiders werden een groot aantal (vermeende) effectbevorderende factoren geïnventariseerd op de volgende vier niveaus:

1) de leerling: effectieve leertijd (huiswerk, absenteïsme), vrije-tijdsbesteding en de attituden t.o.v. de school en het vak Nederlands;
2) de klas: effectieve leertijd/gelegenheid om te leren (tijdsbesteding, huiswerk, lesuitval), de kwaliteit van de instructie (tekstsoorten, onderwijs in strategieën, werkvormen, evaluatie) en de betrokkenheid bij leerlingen;
3) de school: beleid ten aanzien van het vak Nederlands, de mate van prestatiegerichtheid van het beleid, de samenwerking tussen directieleden en leerkrachten en de atmosfeer op school (schoolregels);
4) de context: signatuur en demografische kenmerken (school- en klasgrootte bijvoorbeeld);
5) de samenstelling van de schoolbevolking (bijvoorbeeld scholingsniveau van de ouders) en van de klasbevolking (thuistaal, schoolloopbaan, sekse, leeftijd e.d.).

De gegevens over de leerlingvariabelen werden verzameld met vragenlijsten. De leerkrachten (het niveau van de klas) werd gevraagd logboeken bij te houden van zes lessen voor de tijdsbesteding; het onderwijsaanbod werd gepeild met vragenlijsten. De schoolgegevens werden verzameld met behulp van vragenlijsten die voorgelegd werden aan de directieleden (de respons op de vragenlijsten en logboeken varieerde van 78 tot 100%).

De leesprestaties van de leerlingen werden onderzocht met behulp van leestoetsen. De leerlingen kregen acht dezelfde toetsen (met totaal 40 items) voorgelegd die bestonden uit teksten met meerkeuzevragen. De volgende tekstsoorten waren erin

opgenomen: algemeen nieuws uit de krant, een informatieve biologietekst (over kamelen) en een informatieve tekst (over roken), grafische teksten (busdienstregeling en een staafdiagram), een instructieve tekst (voor het maken van een tekening), een gebruiksaanwijzing (bijsluiter) en een verhaal ('De wraak van een goochelaar').

De leerlingen maakten ook een intelligentietest (een nonverbale test die uit 40 denkopgaven bestond) om hun IQ te meten. Daarnaast werden de rapportcijfers van de leerlingen opgevraagd als indicatie voor de validiteit van de in het onderzoek gebruikte leestoetsen. Er bleek (behalve voor leerjaar twee van het BSO) een sterk verband te zijn tussen de rapportcijfers van de leerlingen en hun prestaties op de leestoetsen.

Bij de multi-levelanalyse van de prestatiegegevens werd een onderscheid gemaakt tussen de aso-, tso,- en bso-scholen, omdat verwacht werd dat de leerlingen uit de verschillende onderwijsvormen verschillend zouden presteren. De prestatieniveaus voor de vierde en tweede klas werden afzonderlijk gemeten (de leerlingen uit beide leerjaren maakten dezelfde toetsen) en vervolgens met elkaar in verband gebracht om de leerwinst te achterhalen. Bij de analyse werden de scores per taak gestandaardiseerd en daarna uitgedrukt op een schaal die een gemiddelde heeft van 100 met een standaardafwijking van 15. Er werden telkens twee analysemodellen gehanteerd. In het onconditionele model werd geen rekening gehouden met de verschillen in leerlingkenmerken, in het conditionele model wel.

Op de eerste onderzoeksvraag (zijn er verschillen tussen scholen?) geven de onderzoekers samengevat de volgende antwoorden voor het model waarin geen rekening gehouden werd met verschillen in leerlingkenmerken. De gemiddelde leerwinst van vierde-klassers van het aso bedraagt 6,5 punten, van het tso 6,9 punten en voor bso leerlingen 7,3 punten. Gemiddeld bedraagt de leerwinst over deze drie onderwijsvormen 3,5 punten per jaar. De verschillen tussen de onderwijsvormen zijn aanzienlijk: het verschil tussen aso- en tso-leerlingen bedraagt 1,6 leerjaren en tussen tso- en bso-leerlingen 2,7 jaren. Het verschil in gemiddelde prestaties tussen aso- en bso-leerlingen komt daarmee op meer dan vier leerjaren.

Omdat gemiddelden en verschillen daarin zonder informatie over de verschillende prestaties moeilijk interpreteerbaar zijn, werden drie typen varianties onderscheiden: tussen taken, tussen leerlingen en tussen klassen. De precieze taak blijkt zowel in het tweede als vierde leerjaar voor alle drie de onderwijsvormen meer bepalend te zijn voor de leesscores dan de leerling of de school. De verschillen tussen taken zijn kleiner voor vierde-klassers dan voor tweede-klassers. Ook blijken de prestaties van de aso-leerlingen het meest homogeen. De variantie tussen leerlingen is in de vierde klas (voor het aso en tso) kleiner dan in de tweede klas. Dat betekent dat de leerlingen uit het vierde leerjaar als groep homogener presteren. Hoewel er grote verschillen zijn in prestaties tussen de drie onderwijsvormen, blijken de prestaties van de leerlingen uit de drie onderwijsvormen flink te overlappen. Ook tussen klassen en scholen konden duidelijke verschillen worden aangetoond. Uitgedrukt in leerjaren bedraagt het verschil tussen de 5% hoogst en laagst presterende scholen in de tweede klas aso 3 leerjaren en in de vierde klas 2,3 leerjaren. Voor tso-scholen gelden

ongeveer dezelfde cijfers, terwijl voor bso-scholen verschillen van 4,3 en 2,9 leerjaren gevonden werden. Verder bleek dat leerlingen van aso-scholen die in het tweede leerjaar hoog presteren dat ook in het vierde leerjaar doen. Dat was minder het geval voor tso-scholen, en het minst voor bso-scholen.

Het conditionele model waarin rekening gehouden werd met verschillen in leerlingkenmerken, laat zien dat de verschillen tussen klassen en scholen deels zijn terug te voeren op het type leerlingen dat in die klassen zit. Voor de volgende leerlingkenmerken werden positieve verbanden gevonden met de leesprestaties van leerlingen: de vrije-tijdsbesteding (van met name aso-leerlingen): leerlingen die veel lezen presteren beter. Bij tso-ers blijkt de thuistaal van belang te zijn en werden er enkele effecten van hun schoolloopbaan gevonden. Bij de bso-ers werden naast deze factoren ook negatieve verbanden tussen "het lage thuismilieu en hun overmatige t.v-kijkgedrag" enerzijds en hun leesprestaties anderzijds gevonden (Rymenans e.a., 1996: 211).

Positieve en negatieve verbanden met de leesprestaties van leerlingen (vraag 2) werden gevonden op het niveau van het onderwijsaanbod en de tijdsbesteding (in de lessen), en op het niveau van de school.

Met betrekking tot het onderwijsaanbod blijken de 'inputkenmerken' van de leerkracht vooral effect te hebben op de prestaties van de aso-leerlingen en van de tso-leerlingen in het vierde leerjaar. Belangrijk is volgens de onderzoekers ook de manier waarop de leerkracht tegen de klasgroep aankijkt, en voor het aso de positieve inschatting die de leerkrachten maken van het aandeel goede presteerders of goed gemotiveerden in de klas.

Voor het aso en tso vinden de onderzoekers correlaties tussen klassen waar veel gespijbeld wordt en leesprestaties. Deze negatieve effecten treden vooral op in het tweede leerjaar.

De tijdsbesteding (minder tijd aan leesonderwijs leidt tot slechtere prestaties) bleek van invloed in 2-tso. De manier waarop de tijd besteed wordt heeft effect in 4-aso en 4-bso. Klassikaal werken correleert positief met de leesprestaties in 2-aso en 4-tso.

Met betrekking tot de schoolkenmerken werd er alleen een sterk effect gevonden van de provincie waarin de school gelegen is: Oostvlaamse leerlingen zijn vaak de betere presteerders. Van het contextkenmerk schoolgrootte gaat een positief verklarende kracht uit; leerlingen van grote scholen halen de beste prestaties. Net als voor de meeste andere niet zo voor de hand liggende verbanden hebben de onderzoekers er geen plausibele verklaringen voor.

De onderzoekers besluiten hun rapportage met de conclusie dat de verwachte verschillen in prestaties van leerlingen tussen de drie onderwijsvormen aangetroffen werden èn dat kenmerken van leerlingen in het algemeen een belangrijke invloed uitoefenen op lees- (en schrijf)prestaties van die leerlingen. De resultaten op de schrijfvaardigheidstoetsen beschrijven we in paragraaf 4.6.2.

Nadat de onderzoekers een aantal beperkingen van (hun) effectiviteits-onderzoek besproken hebben, formuleren ze onder het kopje 'voorzichtigheid geboden' een vijftiental aanbevelingen voor het onderwijsbeleid op macro- en mesoniveau. Uit de

laatste aanbeveling kunnen we (eveneens met enige voorzichtigheid) afleiden dat de onderzoekers van mening zijn dat grootschalig correlationeel onderzoek naar effectiviteit van scholen hoogstens indirect kennis oplevert die bruikbaar is voor de onderwijspraktijk (het microniveau). We citeren: "Als laatste aanbeveling zouden we ervoor willen pleiten dat onze data nader geanalyseerd worden en aangevuld worden met (kwalitatief) diepte-onderzoek om op die manier te resulteren in een groter aantal en meer concrete aanwijzingen voor de scholen, de lerarenopleiding en -nascholing, en het onderwijsbeleid (...)". (idem: 220)

Het evaluatie-onderzoek naar leesprestaties van leerlingen laat een overheersende invloed zien van de factor schooltype op de prestaties. Hoe hoger het schooltype, hoe beter de gemiddelde leesprestaties van de leerlingen; hoe lager het schooltype, hoe slechter de prestaties. Op het niveau van de individuele school, de klas en de gegeven instructie brengt het onderzoek weinig tot geen factoren aan het licht die duidelijke invloed op de leesprestaties uitoefenen. Op het niveau van de individuele leerling blijken in enkele onderzoeken de factoren woordkennis/woordenschat en leesattituden/leesgewoonten van invloed op de prestaties.

De gemiddelde leesprestaties van de leerlingen zijn, op welke wijze ook gemeten, iets onder de norm van wat onderzoekers en bevraagde panels wenselijk achten. Leerlingen die op (bijna) alle leestaken onder de (gestelde) maat presteren, zijn vooral te vinden in de laagste schooltypen: voor Vlaanderen het bso, voor Nederland het lbo, later vbo.

3.7. NABESCHOUWING

In 1987 concludeerden Janssen/Bonset met betrekking tot hun inventarisatie van empirisch onderzoek naar de verschillende onderdelen van het vak Nederlands dat er in 15 jaar tijd weinig onderzoek was verricht. Dat gold in het bijzonder voor het literatuuronderwijs (in totaal vijf onderzoeken) en het onderwijs in de mondelinge taalvaardigheden (totaal zeven). Naar leesonderwijs werd weliswaar meer onderzoek verricht (24 studies), maar ook het totaalbeeld van dit terrein vertoonde witte plekken. Zo bevatte de inventarisatie tot 1986 slechts één onderzoek naar de beginsituatie van de leerlingen (nu 13), géén onderzoek naar onderwijsleermateriaal (nu drie), en géén construerend onderzoek (dat is nog steeds een witte plek). Er bleek weinig descriptief onderzoek verricht te zijn (twee studies, nu 15), weinig effectonderzoek (twee studies, nu zes) en weinig evaluatie-onderzoek (vier studies, nu 10). Het instrumentatie-onderzoek was (met 11 studies) het sterkst vertegenwoordigd. Verhoudingsgewijs is er voor deze categorie onderzoek sprake van een niet zo sterke stijging (nu 16 studies). Het aantal studies naar de doelstellingen van het leesonderwijs (vier) is verdubbeld (nu acht studies).

Dit overzicht sinds 1969 laat zien dat er sprake is van een gestage groei van het

onderzoek naar leesonderwijs: van 24 naar 71 onderzoeken. Opvallend hierbij is de verhoudingsgewijs sterke groei van het onderzoek naar de beginsituatie van leerlingen en het descriptieve onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten. Het construerend onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten blijft zoals gezegd een onontgonnen terrein.

Evenals het geval was voor het onderzoek naar literatuuronderwijs, is het merendeel van het onderzoek naar leesonderwijs Nederlands onderzoek. In Vlaanderen werd geen construerend en effectonderzoek gedaan, en geen onderzoek naar onderwijsleermateriaal. De categorieën doelstellingen-, beginsituatie-, en descriptief onderzoek zijn ieder met één onderzoek in de inventarisatie vertegenwoordigd; er werden twee evaluatie-onderzoeken verricht.

De spreiding van de onderzoeken over de verschillende onderwijstypen laat zien dat in de meeste onderzoeken leerlingen en/of docenten van zowel het lbo, mavo, havo, als vwo vertegenwoordigd zijn. Verhoudingsgewijs is er iets meer onderzoek verricht naar het lbo/mavo, wat veroorzaakt wordt door de veranderingen in de lbo/mavo-examens in 1986.

Wanneer we de spreiding van de onderzoeken over de verschillende leerjaren bekijken valt op dat het grootste deel van het onderzoek verricht is in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Dit geldt voor nagenoeg alle categorieën onderzoek, met (de voorspelbare) uitzondering van het instrumentatie-onderzoek dat de toetsing van het leesonderwijs in het schoolonderzoek en het centraal examen tot onderwerp heeft.

Als gehanteerde onderzoeksmethode blijkt voor het doelstellingenonderzoek en het beginsituatie-onderzoek naar attituden van leerlingen ten aanzien van lezen en leesonderwijs de (grootschalige) enquête favoriet. In het beginsituatie-onderzoek naar verschillen tussen goede en zwakke lezers is frequent gebruik gemaakt van lees- en woordenschattoetsen, wat minder frequent van les- en hardop-denkprotocollen en in een enkel geval van vragenlijsten.

Het onderzoek naar onderwijsleermateriaal beperkt zich tot analyses van veelgebruikte methoden voor (onder andere) het leesonderwijs. Anders dan voor het literatuuronderwijs werd geen onderzoek verricht naar oordelen van leerlingen en docenten over onderwijsleermateriaal. Ook is er nauwelijks onderzoek verricht ten behoeve van het ontwikkelen van materiaal voor het leesonderwijs.

Het descriptieve onderzoek naar de praktijk van het leesonderwijs laat (anders dan bij het literatuuronderwijs) een lichte dominantie van het (kleinschalige) case-study-onderzoek zien. Acht onderzoeken baseren zich voor de beschrijving van de praktijk op observaties. In zes (grootschalige) enquête-onderzoeken gaat het om beschrijvingen van gerapporteerde praktijk.

Effecten van ontwikkelde onderwijsmethoden werden in alle gevallen onderzocht in experimenten waarin de leesprestaties van leerlingen met toetsen gemeten werden. Slechts in enkele gevallen evalueerden de onderzoekers de ontwikkelde methoden in termen van gebruikservaringen van leerlingen en docenten. Mogelijke attitude-veranderingen werden niet onderzocht.

Het instrumentatie-onderzoek toont een relatief grote diversiteit aan onderzoeksmethoden: de betrouwbaarheid van diverse beoordelingsvormen werd onderzocht door docenten ermee te laten werken. Meningen van docenten over verschillende beoordelingsvormen werden met behulp van vragenlijst- en interviewonderzoek gepeild. Om de inhoudsvaliditeit van examens vast te stellen werd gebruik gemaakt van beschrijvingsschema's en hardop-denkprotocollen. Tenslotte werd er met behulp van toetsen gekeken of verschillende toetsvormen een beroep doen op verschillende lees- en intellectuele vaardigheden.

Het evaluatie-onderzoek tenslotte bestaat uit onderzoek waarin geprobeerd is de leesprestaties van grote aantallen leerlingen vast te stellen met behulp van leesvaardigheidstoetsen. Tot zover een globaal overzicht van enkele kwantitatieve gegevens die uitsluitend iets zeggen over wat er (in welke mate, in welke onderwijstypen, en met welke methoden) onderzocht is.

In het vervolg van deze reflectie op het verrichte onderzoek proberen we een antwoord te geven op de vraag wat het onderzoek naar leesonderwijs nu aan kennis en inzichten heeft opgeleverd, en wat mogelijke consequenties daarvan zijn voor vervolgonderzoek en voor de praktijk van het leesonderwijs. We laten hiertoe de belangrijkste onderzoeksresultaten de revue passeren.

Alle onderzoeken naar doelstellingen voor het leesonderwijs zijn te typeren als pogingen tot het inventariseren van belangrijk geachte doelstellingen. Hiertoe werden respondenten ondervraagd over het belang van het lezen van zakelijke teksten in vergelijking tot andere taalvaardigheden, en het belang ervan in alledaagse naschoolse taalsituaties (uitgewerkt in de noties gebruik, tekort en frequentie). Om zicht te krijgen op de in het onderwijs nagestreefde doelen werden examens tekstbegrip geanalyseerd op de daarin getoetste kennis en vaardigheden met betrekking tot lezen.

De resultaten van de onderzoeken waarin respondenten bevraagd werden, laten zien dat lezen als doelstellingengebied hoog scoort. Respondenten zetten het (in vergelijking met de andere taalvaardigheden en het lezen van literatuur) op een tweede of eerste plaats. Ondervraagde deskundigen zijn van mening dat leerlingen vooral communicatieve leesvaardigheden zouden moeten verwerven. Gevraagd naar concrete taalsituaties in het alledaagse leven, blijken leessituaties frequenter voor te komen dan schrijfsituaties, en scoren onder meer de volgende tekstsoorten hoog qua frequentie van gebruik: gebruiksaanwijzingen, handleidingen, officiële brieven, de krant (het algemene nieuws). Op de lijstjes van ervaren tekorten blijken leessituaties niet hoog te scoren. Zowel het Nederlandse als Vlaamse behoeftenonderzoek laat zien dat er bij het lezen in alledaagse situaties relatief weinig tekorten worden ervaren; de productieve vaardigheden schrijven en spreken leveren meer als problematisch ervaren taken en situaties op. Dat wil overigens niet zeggen dat de respondenten bij leestaken en -vaardigheden geen problemen ervaren. Verschillende teksttypen (officiële brieven, ambtelijke formulieren, handleidingen, politieke dagbladartikelen en studieteksten) worden als lastig ervaren. Dat geldt ook voor de volgende leesvaardigheden: zoekend lezen, vragen of voorbeelden bedenken bij studiestof, en tek-

sten beoordelen op inhoud, conclusies of bronnengebruik.

Wanneer we de behoeften in het dagelijkse leven vergelijken met de in het onderwijs nagestreefde doelen (voor zover analyses van examens daar zicht op geven) blijkt het onderwijs niet erg op de behoeften van de respondenten afgestemd te zijn. In de examenopgaven bleek het accent te liggen op tekstbegrip in engere zin. Vooral het reproduceren uit de tekst en identificeren van informatie in de tekst wordt getoetst. Operationalisaties van doelstellingen met betrekking tot tekstbegrip in ruimere zin, waartoe we de als lastig ervaren communicatieve leesvaardigheden kunnen rekenen, bleken niet getoetst te worden. Met andere woorden: in de examens (voor lbo/mavo en havo tot 1976) troffen de onderzoekers vooral uitwerkingen van schoolse leesdoelen aan.

In het onderzoek naar de doelstellingen van het lezen ligt een sterk accent op de zogenaamde functioneel-communicatieve doelen. De respondenten werden vooral bevraagd over de leestaken en leesvaardigheden die zij voor de taalsituaties in hun alledaagse leven van belang achten. Dit verklaart waarschijnlijk in belangrijke mate het feit dat doelstellingen die we voor het literatuuronderwijs wel aantroffen zoals persoonlijke ontplooiing en culturele en maatschappelijke vorming, niet voorkomen in de geïnventariseerde doelstellingen voor het leesonderwijs in zakelijke teksten. Dit verklaart waarschijnlijk eveneens dat er een veel grotere consensus over de doelstellingen voor het leesonderwijs geconstateerd wordt dan bij het literatuuronderwijs het geval was. Immers, lezen valt vanuit een functionele visie eenduidig te definiëren als het opdoen van informatie uit teksten. Binnen deze definitie zal het belang van deze doelstelling door niemand ter discussie gesteld worden. Veel meer discussie is er mogelijk over de vraag of het wenselijk is dat het leesonderwijs uitsluitend zo'n functionele definitie van lezen tot uitgangspunt neemt (zie voor een overzicht van benaderingen van het leesonderwijs Hendrix/Hulshof 1994). Anders dan voor het literatuuronderwijs werden er in het doelstellingenonderzoek naar leesonderwijs ook geen pogingen ondernomen om verschillende, aan verschillende doelstellingen gekoppelde, didactische benaderingen te classificeren en te definiëren.

In de nabeschouwing bij hun inventarisatie van het doelstellingenonderzoek voor (onder meer) het leesonderwijs constateerden Janssen/Bonset (1987) de volgende beperkingen van het verrichte doelstellingenonderzoek:

- de nadruk lag op cognitieve doelen (kennis en vaardigheden) en er was weinig aandacht voor de affectieve doelen (belangstelling en attituden);
- de niet-vakmatige doelen (bijvoorbeeld leren samenwerken, kritisch leren denken, zelfstandig leren werken) kwamen niet aan bod;
- er was vooral aandacht voor einddoelen en geen aandacht voor de zogenaamde intermediaire doelen (doelstellingen voor het leesonderwijs die ten dienste staan van doelstellingen van de andere taalvaardigheidsgebieden);
- er was uitsluitend aandacht voor communale doelen (doelen die voor iedere leerling moeten gelden) en niet voor differentiële doelen (doelen naar gelang het tempo, niveau of de belangstelling van groepen leerlingen).

Ten aanzien van de eerste drie leemtes kunnen we vaststellen dat die door het sinds

1986 verrichte onderzoek niet zijn opgeheven. Dat is op beperkte schaal wel het geval voor het vierde manco. In Vlaanderen werden doelstellingen met betrekking tot drie varianten van de notie 'alledaagse taalvaardigheid' (functionele, professionele en studietaalvaardigheid) bij leerlingen en docenten van verschillende studierichtingen onderzocht (Daems e.a 1990). De resultaten van dit onderzoek laten zien dat verschillende groepen leerlingen in hun (naschoolse) leven met verschillende leestaken te maken krijgen. Dit onderstreept het belang van aandacht voor differentiële doelen.

In vergelijking met het beginsituatie-onderzoek naar attituden van leerlingen ten aanzien van het lezen van 'literaire' teksten in de vrije tijd is er betrekkelijk weinig specifiek onderzoek verricht naar het lezen van zakelijke teksten. Voor zover er onderzoek is gedaan beperkt het zich tot het lezen van de krant, zowel in de vrije tijd als in de lessen Nederlands. Uit dit onderzoek komt naar voren dat leerlingen vaak de krant lezen en er positief tegenover staan. Dat blijkt ook uit het onderzoek naar de vrije-tijdsbesteding in het algemeen: het lezen van de krant is een geliefde en frequent voorkomende bezigheid.

Het merendeel van het beginsituatie-onderzoek is, sinds 1990 in Nederland, gericht op verschillen tussen leerlingen in hun leesvaardigheid. Gekeken werd waarin goede lezers zich onderscheiden van zwakke lezers. In alle onderzoeken werden verschillen tussen goede en zwakke leerlingen gevonden. Een groot aantal factoren bleek daarbij invloed uit te oefenen. De meest invloedrijke factoren zijn: kennis van de wereld, kennis van leesstrategieën, tekstkenmerken, en tekststructuren. Ook het beschikken over een grote woordenschat blijkt van belang voor het verwerven van en beschikken over een goede leesvaardigheid.

Aansluitend bij een hedendaags populair thema in de (vak)didactiek, het 'leren leren' werd in het kader van het onderzoeksproject "Moedertaalonderwijs en Vreemde talenonderwijs" de rol van metacognitieve kennis (het vermogen om te reflecteren op het eigen strategische handelen) bij het vergroten van de leesvaardigheid onderzocht. Aan dit onderzoek ligt de aanname ten grondslag dat strategisch onderwijs leidt tot effectiever moedertaalonderwijs omdat het mogelijkheden biedt tot transfer (het toepassen van aangeleerde kennis of vaardigheden in andere taalsituaties of bij andere talen). Onderzoek naar de samenhang tussen metacognitieve kennis (kennis van leesdoelen, tekstsoorten, tekstkenmerken, leesstrategieën en zelfkennis met betrekking tot lezen) en leesvaardigheid liet zien dat oudere lezers over meer metacognitieve kennis beschikken dan jongere lezers, èn dat vaardige lezers over meer metacognitieve kennis beschikken dan minder vaardige lezers. Verschillen in metacognitieve kennis bleken daarnaast ook samenhang te vertonen met verschillen in leesvaardigheid binnen en tussen verschillende talen (Engels en Nederlands). Onderzoek naar de samenhang tussen metacognitieve kennis (woordleervaardigheden als het kunnen inschatten van de eigen woordkennis, het kunnen afleiden van woordbetekenissen uit de context, het kunnen analyseren van woordvormen en voorvoegsels om de betekenis van een woord te achterhalen) en woordenschat, toonde eveneens een samenhang aan, zowel tussen als binnen verschillende talen.

De resultaten van de verschillende deelonderzoeken van dit project wijzen in de richting van een duidelijke rol van metacognitieve kennis/vaardigheden bij het verwerven van leesvaardigheid in het algemeen, en van woordkennis in het bijzonder. Overigens duiden de gevonden samenhangen tussen metacognitieve kennis/vaardigheden enerzijds en leesvaardigheid en woordenschat anderzijds niet per se op het bestaan van een causale relatie tussen beide. Daarnaast is er vooralsnog nauwelijks ervaring opgedaan met het onderwijzen van metacognitieve kennis en vaardigheden. Om vast te stellen of er sprake is van een causaal verband tussen metacognitieve kennis/vaardigheden, en leesvaardigheid en woordenschat is vervolgonderzoek naar de effecten van gerichte training in metacognitieve vaardigheden op de leesvaardigheid en de woordkennis nodig.

Minder optimistisch voor de didactiek en praktijk van het leesonderwijs stemmen de resultaten van enkele analyses van onderwijsleermateriaal voor het leesonderwijs. De analyse van een klein aantal frequent gebruikte methoden (in 1986) toont dat er in deze methoden nauwelijks aandacht is voor theorie met betrekking tot tekstbegrip (over tekstsoorten, tekstopbouw, doel- en publiekgerichtheid en dergelijke). Onderzoek naar de methode Functioneel Nederlands (in 1992) brengt aan het licht dat de opdrachten tot tekstanalyse uitgaan van een zogenaamde bottom-up strategie (de lezer moet de hoofdlijn van de tekst abstraheren vanuit de details). Elementen van de top-down strategie (waarin leesstrategieën als oriënterend, globaal en intensief lezen een rol spelen), die op grond van (buitenlands) onderzoek naar leesonderwijs waardevoller wordt geacht voor het ontwikkelen van tekstbegripvaardigheden, worden in deze methode niet aangetroffen.

De beoordeling van een aantal methoden voor de basisvorming vanuit het perspectief van de kerndoelen voor de basisvorming leidt tot de conclusie van Witte (1992) dat geen enkele methode er voor het leesonderwijs in geslaagd is het communicatieve concept dat schuilgaat achter de algemene doelstelling Nederlands vorm te geven. Inhoudelijk heeft naar zijn oordeel slechts één methode zich door de kerndoelen laten leiden. De andere onderzochte methoden bieden geen of onvoldoende leerstof voor de verschillende leerstofonderdelen en er is geen of onvoldoende aandacht voor leesstrategieën. Vanuit een vakdidactisch perspectief oordeelt de onderzoeker dat alle methoden het laten afweten op de gebieden 'strategisch handelen' en 'transfer' van kennis en vaardigheden.

De resultaten van analyses van onderwijsleermateriaal voor het leesonderwijs leveren kennis op over het (door methodemakers) gewenste onderwijsaanbod. De verrichte case-studies naar de praktijk van het leesonderwijs stellen zich ten doel beschrijvingen te leveren van het feitelijke onderwijsaanbod. Evenals voor het literatuuronderwijs het geval was, documenteren de case-studies die verricht werden vanuit de invalshoek van de problematiek van de vakinhoudelijke vernieuwing van het leesonderwijs, dat er in de beschreven praktijken sprake is van traditioneel leesonderwijs. Uit verschillende studies komen onder meer de volgende kenmerken van dit leesonderwijs naar voren:

– de leerstof staat centraal, de docent speelt een dominante rol in het onderwijs-

leerproces en er is als gevolg hiervan geen sprake van het zelfstandig verwerven van vaardigheden;
- onderwijs in tekstbegrip vindt plaats in een klassikaal-frontale setting;
- er is geen aandacht voor het leren hanteren van leesstrategieën;
- leerlingen blijken bij het beantwoorden van vragen bij teksten alleen gebruik te maken van de bottom-up aanpak;
- de belangrijkste onderwijsleeractiviteit is het oefenen van de tekstverklaring in de vorm van de tekst met vragen. Hierbij wordt tekstbegrip gedefinieerd als het kunnen reproduceren van de inhoud van de tekst en het kunnen geven van woordbetekenissen;
- in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs bestaat het onderwijs in tekstbegrip uit het behandelen van eindexamenteksten; de leerlingen tonen weinig motivatie in de lessen, vinden het tekstaanbod niet inspirerend en zijn vooral geïnteresseerd in de cijfers die ze krijgen;
- deze toetsgerichtheid van het leesonderwijs komt ook sterk naar voren in de onderbouw van het voortgezet onderwijs; tekstbegrip wordt gedefinieerd als het kunnen maken van toetsen met meerkeuzevragen en niet als het leren welke kennis en vaardigheden ingezet kunnen worden om een tekst te leren begrijpen;
- in de context van het leesonderwijs in de brugklas wordt veel aandacht besteed aan losse woordenschat- en spellingsoefeningen.

De praktijk van het leesonderwijs wordt niet alleen door de onderzoekers als 'traditioneel' getypeerd maar ook door de bij deze onderzoeken betrokken docenten. Een aantal van deze docenten blijken vanwege dit traditionele karakter ontevreden te zijn over hun leesonderwijs. Zij ervaren een onvermogen om de gesignaleerde problemen op te lossen (Rensman 1990 en Roordink 1992) of zien zich geconfronteerd met een kloof tussen hun vernieuwende doelstellingen en het onderwijs dat zij met behulp van hun taalmethode realiseren (Daems 1988). Het onderzoek van Hoogeveen e.a. (1986) beschrijft de kloof tussen de retoriek van een vernieuwende taalmethode en de praktijk van een docente die haar bestaande leesonderwijs als 'traditioneel' typeert maar daar niet ontevreden over is. Het gebruik van een methode met vernieuwende doelstellingen voor het leesonderwijs heeft nauwelijks invloed op de praktijk van de docente. Dit wordt niet alleen veroorzaakt door de discrepantie tussen de (impliciete) doelstellingen van de docente en die van de methode, maar ook doordat de methodemakers er niet in slagen hun vernieuwende retoriek te operationaliseren in opdrachten en oefeningen.

In aansluiting bij de resultaten van het onderzoek naar onderwijsleermateriaal kunnen we concluderen dat niet alleen de onderzochte methoden slecht aansluiten bij vernieuwende didactische inzichten voor het leesonderwijs, maar ook de in deze case-studies beschreven praktijken. In vergelijking met het descriptieve onderzoek naar literatuuronderwijs valt op dat beschrijvingen van pogingen tot implementatie van vernieuwende werkvormen voor of aanpakken van het leesonderwijs nagenoeg ontbreken.

In het grootschalige enquête-onderzoek naar de praktijk van het leesonderwijs zijn

gegevens verzameld over een groot aantal aspecten van de onderwijsleersituatie: de doelstellingen van docenten, het onderwijsaanbod en de aanpak van het leesonderwijs, de tijdsbesteding, en de toetsing van tekstbegrip.

De resultaten met betrekking tot het onderwijsaanbod voor het leesonderwijs stemmen in in grote lijnen overeen met het beeld dat uit de case-studies naar voren kwam. Zo concludeert Kuhlemeier (1985, 1986a) dat, ondanks het feit dat een meerderheid van de onderzochte docenten de wenselijkheid van een analytische of leerdoelgerichte aanpak van het begrijpend lezen onderschrijft, de praktijk gekenmerkt wordt door het onderwijzen van begrijpend lezen als één ondeelbare vaardigheid via de tekst met vragen.

Een grote meerderheid van de docenten blijkt te werken met teksten uit klassikaal gebruikte leerboeken, waarin weinig aandacht besteed wordt aan de ontwikkeling van deelvaardigheden voor tekstbegrip. Overeenkomstige gegevens over het onderwijsaanbod werden ook gevonden in het peilingsonderzoek van Kuhlemeijer /Van den Bergh (1989) en in het onderzoek van Van Roosmalen (1990a): docenten blijken frequent gebruik te maken van methoden en ze vrij trouw te volgen. Ook in deze onderzoeken worden de gebruikte methoden door de onderzoekers (vanwege de grote aandacht voor de tekst met vragen en de geringe of ontbrekende aandacht voor de training van deelvaardigheden) als traditioneel gekarakteriseerd.

De resultaten met betrekking tot de tijdsbesteding van docenten aan het leesonderwijs in zakelijke teksten laten in de eerste plaats zien dat er tussen docenten onderling grote verschillen bestaan. Desondanks wordt er volgens alle onderzoekers in het algemeen veel tijd aan het leesonderwijs besteed, zij het minder dan aan bijvoorbeeld schrijven, spelling, grammatica of woordenschat. Anders dan wat nogal eens verondersteld wordt blijkt uit het onderzoek van Van den Bergh/Triesscheijn (1987) dat een wijziging van de examens (voor het lbo/mavo in 1987; de verandering behelsde een toename van het aantal gesloten vragen ter toetsing van tekstbegrip) nauwelijks van invloed is op de tijdsbesteding van docenten in de lessen Nederlands. Op grond hiervan wijzen zij erop dat voorzichtigheid geboden is wanneer men via een beschrijving van de toetspraktijk een beeld wil krijgen van de prioriteiten in het onderwijsaanbod.

Dat was wel het doel van de verschillende descriptieve onderzoeken naar de toetsing van leesvaardigheid in de onderwijspraktijk. Dit onderzoek laat in ieder geval zien dat docenten veel waarde hechten aan het toetsen van leesvaardigheid (Braet e.a. 1988). Veel bovenbouwdocenten van het havo (waar het niet verplicht is) en het vwo nemen het als onderdeel in het schoolonderzoek op. Van Roosmalen (1990a) concludeerde dat de toetsing van leesvaardigheid in de brugklas van belang geacht wordt voor de bepaling van het overgangscijfer, maar dat de onderdelen grammatica en spelling daarvoor nog belangrijker gevonden worden. Kuhlemeier/Van den Bergh (1989) wijzen erop dat de docenten in hun onderzoek als belangrijkste doel van het evalueren van leesprestaties het geven van een rapportcijfer noemen. Als meest gebruikte toetsvorm komt in hun onderzoek de tekst met open vragen naar voren.

Zoals we eerder opmerkten is er voor het leesonderwijs geen construerend onderzoek verricht. Uit bovenstaande onderzoeksresultaten kunnen we aanwijzingen afleiden die de wenselijkheid van construerend onderzoek duidelijk maken. Er bestaat onvrede over het onderwijsleermateriaal voor en de praktijk van het leesonderwijs, die sterk gericht zijn op het toetsen van tekstbegrip in enge zin en niet of weinig op het onderwijzen van leesvaardigheid in ruime zin. Er is vooralsnog weinig materiaal ontwikkeld en in de onderwijspraktijk beproefd waarin nieuwe didactische inzichten voor het leesonderwijs uitgewerkt zijn.

Gelukkig heeft het effectonderzoek naar lezen (in de experimentele settings waarin het ontwikkelde materiaal ingezet werd) wel een aantal indicaties opgeleverd ten aanzien van de vraag welke onderwijsleeractiviteiten in het leesonderwijs een bijdrage kunnen leveren aan de leesvaardigheid van leerlingen. Kansrijke leeractiviteiten lijken: het herkennen van bedoelingen van de schrijver en van teksttypen, het bepalen van hoofd- en deelonderwerpen van een tekst, het herkennen van tekststructuren, het bedenken van vragen bij een tekst en het controleren van antwoorden op die vragen.

Het geven van informatieve feedback op de prestaties van leerlingen met betrekking tot tekstbegrip, en de inzet van course-ware (voor het leren herkennen van tekststructuren en voor woordherkenning) lijken eveneens positieve effecten teweeg te brengen. Een duidelijke dissonant is het gebrek aan effect dat geconstateerd werd van training in leesstrategieën als voorkennis activeren, tekstinhoud voorspellen, verbindingswoorden zoeken (Oostdam/Bimmel 1996). Dit contrasteert niet alleen met het pleidooi in de didactiek van het leesonderwijs voor meer strategisch leesonderwijs, maar ook met de tendens die uit het beginsituatie-onderzoek naar metacognitie naar voren kwam: dat goede lezers zich van zwakke lezers onder meer onderscheiden in hun kennis en gebruik van leesstrategieën.

Niet alleen de praktijk van het leesonderwijs lijkt gekenmerkt te worden door een sterke belangstelling voor de toetsing van leesvaardigheid, maar ook de praktijk van het onderzoek naar leesonderwijs. Inclusief het instrumentatie- en evaluatieonderzoek is iets meer dan de helft van al het uitgevoerde onderzoek gericht op het beoordelen of meten van leesprestaties van leerlingen. Overigens is hiermee niet gezegd dat de gerichtheid op de toetsing van leesvaardigheid belangstelling voor de optimalisering van het onderwijsleerproces uitsluit. Wesdorp (1981) heeft erop gewezen dat beoordeling van leesprestaties niet alleen een selectieve functie heeft, maar dat ze ook een didactische (gericht op de verbetering van het onderwijsleerproces) of operationaliseringsfunctie (gericht op het definiëren en verhelderen van onderwijsdoelen) kan vervullen. Wanneer we met name het instrumentatie-onderzoek overzien kunnen we ons echter niet aan de indruk onttrekken dat de selectieve functie van beoordeling hierin een voorname plaats inneemt. Er is veel onderzoek gedaan ter perfectionering van examens of naar beoordelingsprocedures die van belang zijn voor het nemen van selectiebeslissingen. Met name de betrouwbaarheid en de validiteit van de ontwikkelde instrumenten werden onderzocht. Er blijkt nog steeds (eenzelfde conclusie trokken Janssen/Bonset in 1987) nauwelijks belangstelling te

bestaan voor meer procesgerichte beoordelingswijzen met het doel het leesvaardigheidsniveau van leerlingen te diagnostiseren.

Het instrumentatie-onderzoek naar de beoordeling van leesvaardigheid heeft zich vrijwel geheel gericht op die beoordelingsinstrumenten die deel uitmaakten of gingen maken van de centrale eindexamens: de samenvatting, de tekst met open vragen en de tekst met meerkeuzevragen. Het onderzoek laat zien dat de samenvatting met behulp van een analytisch beoordelingsschema betrouwbaar en valide valt te beoordelen. Bij de tekst met open vragen is het onderzoek vooral gericht geweest op verbetering van de vraagkwaliteit, en daarmee van de inhoudsvaliditeit van het beoordelingsinstrument. De tekst met meerkeuzevragen is vooral onderzocht in relatie tot het alternatief van de tekst met open vragen. Het onderzoek levert met het oog op de betrouwbaarheid en validiteit geen duidelijke conclusies op ten aanzien van de superioriteit van de ene beoordelingsvorm boven de andere. De houding van docenten tegenover de tekst met meerkeuzevragen als beoordelingsvorm verschilt sterk per onderzoek.

Het evaluatie-onderzoek omvat grofweg twee typen onderzoek. In het zogenaamde peilingsonderzoek (dat in Nederland in 1987 voor het eerst werd uitgevoerd, en in Vlaanderen naar Nederlands voorbeeld enkele jaren later) werd met behulp van door onderzoekers ontwikkelde toetsen het niveau van de leesvaardigheid gemeten. De leesprestaties werden daarnaast geëvalueerd met behulp van door de onderzoekers óf door externe deskundigen opgestelde normen. Aan het merendeel van het in dit hoofdstuk geïnventariseerde peilingsonderzoek (dat uitgevoerd werd door SCO-medewerkers) ligt de notie 'functionele taalvaardigheid' ten grondslag. Met het oog op een interpretatie van de resultaten van dit type evaluatie-onderzoek lijkt het niet overbodig te wijzen op de kritiek die dit onderzoek ten deel is gevallen (zie voor een bespreking ervan Van de Ven 1996). De punten van kritiek hebben betrekking op de reductie van het domein van het moedertaalonderwijs tot de (meetbare) praktische taalvaardigheden, op het feit dat er geen resultaten van onderwijsaanbod gemeten worden (omdat het onderwijsaanbod niet gebaseerd is op de notie functionele taalvaardigheid), en op de vaak arbitraire keuzes die bij de normering van de prestaties gemaakt worden.

Deze kanttekeningen relativeren de overwegend sombere conclusies van de onderzoekers over de leesprestaties van leerlingen op functionele leestaken. Die conclusies luidden kort gezegd dat:

- de leesprestaties van Nederlandse leerlingen (in vergelijking met leerlingen van andere hoog ontwikkelde landen) teleurstellend waren (De Glopper/Otter 1993);
- de functionele taalvaardigheid van mavo/lbo-leerlingen niet voldeed aan wat de beoordelaars van die prestaties wenselijk achten (Blok 1987);
- er voor een aantal leestaken een te groot percentage minimale presteerders werd gevonden (Kuhlemeijer/Van den Bergh 1989);
- de leesprestaties van Vlaamse leerlingen, met name op de toetsen ter meting van de professionele en studietaalvaardigheid, onder het niveau van het acceptabele lagen (Daems e.a. 1990).

Het tweede type evaluatie-onderzoek kunnen we karakteriseren als onderzoek dat de notie 'effectief onderwijs' tot uitgangspunt neemt. In dit onderzoek (dat vanaf 1990 werd verricht) worden leesprestaties van leerlingen gerelateerd aan allerlei factoren waarvan men aanneemt dat ze prestaties beïnvloeden, zoals: beleidsveranderingen, school-, leerling- en docentkenmerken. Meestal ligt aan deze onderzoeken twijfel aan de 'kwaliteit' van het moedertaalonderwijs ten grondslag (deze twijfel wordt gevoed door de resultaten van peilingsonderzoeken en de interpretatie ervan). De gedachte is vervolgens dat wanneer eenmaal duidelijk is welke factoren samenhangen met verschillen in leerlingprestaties, de gunstige factoren aangegrepen kunnen worden om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren.

De resultaten van dit type evaluatie-onderzoek laten een overheersende invloed zien van de factor schooltype op de prestaties. Hoe hoger het schooltype, hoe beter de gemiddelde leesprestaties van de leerlingen; hoe lager het schooltype, hoe slechter de prestaties. Overeenkomstige resultaten werden in het algemeen ook gevonden in het peilingsonderzoek.

Op het niveau van de individuele school, de klas en de gegeven instructie werden er weinig tot geen factoren gevonden die duidelijke invloed op de leesprestaties uitoefenen. Op het niveau van de individuele leerling blijken in enkele onderzoeken de factoren woordkennis/woordenschat en leesattituden/leesgewoonten van invloed op de prestaties: leerlingen met een grote woordenschat, een positieve leesattitude en de gewoonte om frequent te lezen in hun vrije tijd, presteren op de afgenomen toetsen beter dan de overige leerlingen.

Het meest opvallende gegeven dat uit het onderzoek naar voren komt, vinden wij de wijze waarop in de onderwijspraktijk de vaardigheid lezen ingeperkt wordt tot tekstbegrip-in-engere-zin. Dat tekstbegrip-in-engere-zin wordt onderwezen aan de hand van gegeven teksten en gegeven vragen bij die teksten, en richt zich vooral op het identificeren en reproduceren van bepaalde tekstgegevens en -gedeelten. Het onderwijs heeft precies dezelfde vorm als de toets die erop volgt: de klassikale tekst met vragen. Het onderwijs is er vooral op gericht leerlingen voor te bereiden op toetsen, en er is geen aandacht voor de vraag op welke wijze ze tot beheersing zouden moeten komen, zelfs niet van dit tekstbegrip-in-engere-zin. Het onderwijs is met andere woorden toetsgericht en niet ontwikkelingsgericht.

Het is onwaarschijnlijk dat leerlingen op deze wijze zullen leren om zelfstandig om te gaan met informatie. Daartoe moeten ze namelijk leren, zo suggereert het beschreven onderzoek, om leesdoelen en bijpassende strategieën te onderscheiden en kiezen (oriënterend, globaal, zoekend, intensief lezen); en ze moeten leren niet alleen een bottom-up maar ook een top-down-aanpak van het lezen te hanteren. Ze moeten kennis verwerven van kenmerken van tekstsoorten, tekststructuren en schrijversdoelen; ze moeten woorden kunnen afleiden uit de context en uit vormkenmerken van het woord zelf, en in staat zijn zelfstandig hun begrip van een tekst te controleren. Ten slotte moeten ze leren teksten te beoordelen op zaken als kwaliteit van de informatie, aanvaardbaarheid van conclusies en verantwoord bronnengebruik. Veel van de voornoemde vaardigheden hebben een duidelijk metacognitieve component.

Een tweede opvallend gegeven vinden we de wijze waarop het merendeel van het beschreven onderzoek het lezen benadert: alleen vanuit de functioneel-communicatieve invalshoek, lezen als vorm van informatieverwerving in het alledaagse (schoolse en naschoolse) leven. In de inleiding op dit hoofdstuk gaven we al aan dat wij het lezen van zakelijke teksten ook zien als bijdrage aan de individuele ontplooiing en cultureel-maatschappelijke vorming van de leerlingen, en van lezers in het algemeen. Er is in dat opzicht, zo stelden we, ook geen principieel verschil tussen het lezen van zakelijke teksten en het lezen van literaire/fictionele teksten. In beide gevallen opent lezen een venster op de wereld: de lezer leest ook om wijzer te worden over de wereld en over zichzelf in relatie tot de wereld. Vanuit deze visie heeft het verschil in perspectief tussen het onderzoek naar literatuuronderwijs en naar leesonderwijs ons getroffen. Leesattitude, leesmotivatie en leesgewoonten/leesfrequentie in de vrije tijd komen in het onderzoek naar leesonderwijs niet voor, of slechts als achtergrondvariabelen van leerlingen, terwijl ze in het onderzoek naar literatuuronderwijs (ook) worden gezien als door onderwijs beïnvloedbare factoren. Geen enkel onderzoek richt zich, met andere woorden, op het ontwikkelen en beproeven van didactische aanpakken die leerlingen zouden kunnen stimuleren tot het zelfstandig, frequent en met plezier lezen van zakelijke teksten, zowel op school als in hun vrije tijd. Dat is niet alleen een gemiste kans in het kader van de doelstellingen individuele ontplooiing en cultureel-maatschappelijke vorming, het is ook moeilijk te begrijpen vanuit het perspectief van de onderzoekers zelf. Leesattitude en leesfrequentie zijn, met woordenschat, nu net de enige leerlingvariabelen waarvan het evaluatie-onderzoek een relatie met de leesprestaties heeft kunnen vaststellen.

Aanbevelingen voor de onderwijspraktijk zijn in het bovenstaande impliciet al gegeven, maar voor de duidelijkheid noemen we ze nog eens beknopt.

De eerste aanbeveling luidt om het leesonderwijs niet te beperken tot tekstbegrip-in-engere-zin, maar om leerlingen te leren zelfstandig om te gaan met geschreven informatie, met alle aandacht voor het leesproces die daarbij nodig is. Leraren die deze richting willen inslaan, kunnen zich gesteund weten door de recente Nederlandse kerndoelen en examenprogramma's en de Vlaamse eindtermen, die een redelijke mate van aandacht voor beheersings- en strategiegericht leesonderwijs laten zien.

De tweede aanbeveling luidt om het hier niet bij te laten, maar om leerlingen ook gericht te stimuleren veel, vaak en met plezier te lezen: zowel fictionele als zakelijke teksten. Op school kan dit gebeuren door mogelijkheden te scheppen voor de leerlingen tot vrij lezen; daarnaast zou het lezen in de vrije tijd, zonder directe relatie met schoolse doelen, bevorderd moeten worden. Dat dit bevorderlijk is voor de leesvaardigheid en de cognitieve ontwikkeling, blijkt duidelijk uit door Mooren (1997) besproken binnen- en buitenlands onderzoek.

HOOFDSTUK 4

ONDERZOEK NAAR SCHRIJFONDERWIJS

4.1 INLEIDING

De moeilijkste van de bij het vak Nederlands te leren taalvaardigheden is zonder twijfel schrijven. Veel leerlingen moeten een flinke drempel over voordat ze de pen op papier durven zetten; zeer weinig leerlingen zijn zo vertrouwd met schrijven dat ze het ook doen in hun vrije tijd. Op het onderwijs rust dus voor wat betreft de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid van de leerlingen een zware en vrijwel exclusieve taak.

Tijdens hun schooltijd moeten de leerlingen veel schrijven, niet alleen bij Nederlands maar vooral ook bij andere vakken. Zeer veel van die schrijfproducten (samenvattingen, verslagen, brieven, verhalen, werkstukken, opstellen en essay-achtige antwoorden op proefwerkvragen) worden beoordeeld voor een cijfer, wat uiteraard spanningverhogend werkt voor de leerlingen bij het schrijven. Na hun schooltijd zullen de meeste oud-leerlingen niet meer zo vaak hoeven te schrijven, maar diverse situaties waarin ze dat wel moeten (klachtenbrief, bezwaarschrift, sollicitatiebrief, scriptie, discussienota) doen een zwaar beroep op de schrijfvaardigheid; vaak zijn dit ook situaties (net als eerst op school) waarvan nogal wat afhangt.

(Oud-)leerlingen moeten in al deze situaties in staat zijn te bepalen wat ze precies beogen met hun tekst, tot wie ze zich richten, en aan welke eisen hun tekst moet voldoen om de kans te vergroten dat ze hun doel bereiken. Daartoe moeten ze kennis en inzicht hebben opgedaan ten aanzien van verschillende schrijfdoelen, lezerspublieken, tekstsoorten en stijlen van schriftelijk taalgebruik, en ze moeten geleerd hebben daaruit zelfstandig de juiste keuze te maken in een specifieke schrijfsituatie.

Naar schrijven zouden we veel onderzoek kunnen verwachten, omdat het zo'n moeilijke en veeleisende vaardigheid is. Die verwachting komt uit: naar schrijven is het meeste onderzoek verricht. Het nu volgende hoofdstuk beschrijft 87 onderzoeken, waarvan er 75 zijn uitgevoerd in de laatste tien jaar. Wat deze onderzoeken hebben opgeleverd bespreken we hierna. Na een beschrijving van de onderzoeken op de in hoofdstuk 1 aangeduide wijze (gegroepeerd naar doelstellingen, beginsituatie, onderwijsleersituatie, toetsing en evaluatie), trekken we in een nabeschouwing conclusies en zetten we voor de toekomst enkele lijnen uit, zowel ten aanzien van onderzoek als ten aanzien van de lespraktijk.

4.2 ONDERZOEK NAAR DOELSTELLINGEN

In de eerste fase van het "Empirisch doelstellingenonderzoek" (Bos 1978, zie par. 3.2) werden middels interviews met 18 deskundigen belangrijke algemene doelstellingen geïnventariseerd voor het moedertaalonderwijs aan 15 à 16 jarigen. De meeste respondenten bleken het erover eens dat leerlingen vooral een bepaalde communicatieve vaardigheid moeten verwerven. Als doelstellingengebied kreeg schrijven (na mondelinge taalvaardigheid en lezen) een derde plaats. Spelvaardigheid werd als betrekkelijk onbelangrijk beschouwd.

Bos (1978) enquêteerde voorts nog een andere groep respondenten (800 lezers van het projectbulletin, respons 25%), waarbij gevraagd werd naar belangrijke en minder belangrijke doelstellingen voor onder andere het schrijfonderwijs. De rangorde van doelstellingen voor de verschillende domeinen van het vak komt in grote lijnen overeen met die van de deskundigen: communicatief schrijven wordt belangrijk tot zeer belangrijk gevonden maar staat na mondelinge vaardigheden en lezen op een derde plaats. Creatief schrijven wordt weinig belangrijk tot belangrijk gevonden.

Een derde groep respondenten bestond uit leken. Ongeveer 800 echtparen (met een lagere school- of lbo-opleiding) werden ondervraagd (respons 45%) over de belangrijkheid van uiteenlopende concrete taalsituaties in hun dagelijkse leven. Bij iedere schrijfsituatie werd gevraagd naar de frequentie ervan, het belang en de beheersing ervan. Volgens deze respondenten komen schrijfsituaties in het dagelijkse leven minder vaak voor dan leessituaties. De volgende schrijfsituaties werden genoemd als wenselijk tot zeer noodzakelijk (in volgorde van belang): verzoek- en bezwaarschriften; schadeclaims aan verzekeringsmaatschappijen; sollicitatiebrieven; brieven aan een bedrijf (over afwezigheid), leverancier (bestelling) of aan familie; notities van een telefoongesprek; telegram; het invullen van formulieren.

In het Empirisch doelstellingenonderzoek (Bos 1978) werden, op dezelfde manier als voor lezen (door raadpleging van een groot aantal bronnen) specifieke doelstellingen geïnventariseerd voor schrijven (Bos/Wesdorp 1978). De schrijfdoelen werden geordend in drie subcategorieën: cognitieve doelstellingen, affectieve doelstellingen en algemene (niet vak- of domeingebonden) doelstellingen.
De cognitieve doelstellingen werden ondergebracht in de volgende categorieën:

1) informatieverwerving (bijvoorbeeld "weet de weg tot informatiebronnen");
2) organisatie (bijvoorbeeld "gebruikt verschillende organisatieprincipes van teksten");
3) het communicatieve aspect (bijvoorbeeld "denkt vanuit de lezer");
4) conventies (bijvoorbeeld "verzorgt de spelling perfect wanneer dit gewenst is");
5) stijl (bijvoorbeeld "past verschillende stijlen toe, afhankelijk van het doel");
6) inhoud (bijvoorbeeld "kent de normen waaraan een zakelijke tekst moet voldoen");
7) producten (bijvoorbeeld "vult diverse formulieren in").

De affectieve doelstellingen werden geplaatst in de categorieën:

1) algemeen (bijvoorbeeld "heeft plezier in het schrijven van allerlei producten");
2) hulpbronnen ("is bereid informatie te zoeken in bronnen");
3) communicatief aspect ("is bereid te tonen dat hij de lezer respecteert");
4) vorm/inhoud ("is bereid zich aan spelling en andere conventies te houden").

Meer algemene (niet vak- of domeinspecifieke) doelstellingen werden gerangschikt in categorieën als: 'ik en de anderen' (de bereidheid anderen te helpen en te respecteren), zelfstandigheid en zelfvertrouwen, nauwgezetheid (het vermogen tot concentratie), flexibiliteit (het hebben van een onderzoekende houding), en 'school' (actieve deelname aan de lessen).

De op deze wijze geclassificeerde doelstellingenlijst telde in totaal 195 doelformuleringen.

Evenals de doelstellingenlijst voor lezen werd deze lijst voorgelegd aan een aantal projectcorrespondenten en door hen beoordeeld op begrijpelijkheid, helderheid en bruikbaarheid. Bij de meeste doelformuleringen bleek men het niet eens te zijn over de vraag of zij geschikt zouden zijn voor een grootschalige enquête. Evenmin was men het eens over de vraag welke doelen communaal (dat wil zeggen voor iedere leerling geldend) en welke differentieel (voor bepaalde leerlinggroepen) wenselijk zijn. Mede op grond van deze raadpleging werd de doelstellingenlijst bewerkt met het oog op een grootschalige enquête onder verschillende bevolkingsgroepen.

Deze enquête over het belang van examenopgaven en doelstellingen voor het schrijfonderwijs werd gehouden door Elsenburg (1977), onder 474 respondenten (respons 55%).

Uit de resultaten hiervan blijkt dat er een duidelijke hiërarchie is in het belang (voor het dagelijkse leven) dat men aan verschillende soorten examenopgaven toekende: de brief scoort het hoogst, gevolgd door het betoog en ten slotte het verhaal. Onderwerpen die betrekking hebben op "werk" en "school" vond men in het algemeen belangrijker dan onderwerpen uit de sfeer van fantasie en vrije-tijdsbesteding.

Belangrijke tot zeer belangrijke doelen achtte men: helder en overzichtelijk schrijven, formulieren invullen, brieven schrijven (persoonlijke, sollicitatie- en officiële brieven), schriftelijke bestellingen doen of inlichtingen vragen, onderscheid maken tussen feit en mening. Minder belangrijke of onbelangrijke doelstellingen vond men: een kort verhaal schrijven, een gebruiksaanwijzing opstellen, mensen oproepen om ergens aan mee te doen (bijvoorbeeld via advertenties) en een gedicht schrijven.

Van de in totaal 62 doelstellingen werden er 29 belangrijk tot zeer belangrijk gevonden, 20 middelmatig belangrijk en 13 onbelangrijk. Een vergelijking van de lijst examenopgaven met de doelstellingenlijst bracht aan het licht dat de meeste opgaven gerelateerd zijn aan minder belangrijk geachte doelstellingen.

In het kader van ditzelfde project analyseerde Wesdorp (1975) acht examens schrijfvaardigheid uit twee opeenvolgende jaren (1973 en 1974) op de daarin getoetste doelstellingen.

Als analyse-instrument fungeerde het onderdeel "cognitieve doelstellingen" uit

de bovengenoemde inventarisatie. Uit de analyse kwam naar voren dat het accent in de examenopgaven lag op doelstellingen uit de categorie 'conventies'. Doelstellingen met betrekking tot 'het communicatieve aspect' bleken niet voor te komen. Wesdorp analyseerde ook nog 15 centraal schriftelijke examens stelvaardigheid van dezelfde jaren op de volgende subcategorieën: informatief, commentariërend, persuasief/imperatief en diverterend. In de opgaven bleken zelden persuasieve en imperatieve teksten gevraagd te worden. De overige tekstdoelen kwamen in de opgaven even vaak voor. Aanmerkelijke verschillen tussen de examens bleken er wel te zijn in de mate waarin de deze vier subcategorieën voorkwamen: in enkele examens kwamen alleen informatieve teksten aan bod, terwijl in andere examens alle vier de tekstfuncties vertegenwoordigd waren.

Blok/De Glopper (1983) verrichtten in het kader van het project "Functionele taalvaardigheid" (zie ook par. 3.2) een behoeftenonderzoek naar 69 taalsituaties (waaronder schrijfsituaties) die in het dagelijkse leven een rol kunnen spelen. Aan 500 oud- lbo/mavo-leerlingen werd gevraagd de frequentie, de (geschatte) mate van beheersing en het belang van deze situaties aan te geven. Op basis van de enquêteresultaten stelden de onderzoekers een lijst op van 15 situaties die van belang gevonden worden èn tegelijkertijd veel problemen opleveren. In deze lijst vinden we de volgende vier schrijfsituaties:

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

In een door de onderzoekers samengestelde lijst van 15 situaties die gemiddeld het meest voorkomen (geordend van zeer frequent naar minder frequent), treffen we slechts één schrijfsituatie aan, die bovendien het minst frequent voorkomt: 'voor jezelf korte notities of aantekeningen maken'. Blok/De Glopper concluderen dat schrijven een betrekkelijk weinig voorkomende activiteit is, maar wel één die in allerlei situaties relatief veel moeite kost.

Als deelstudie van het SCO-project, "Examenproblematiek Nederlands in het voortgezet onderwijs" verrichtte Janssen (1987) een behoeftenonderzoek met het doel na te gaan in welke mate de examenpraktijk met betrekking tot schrijfvaardigheid in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs aansloot op de naschoolse toekomst van leerlingen. Dit deelonderzoek was een vervolg op een onderzoek naar de curriculumvaliditeit van de schrijfvaardigheidsexamens dat door Wolf (1986) uitgevoerd werd. Hij analyseerde schrijfopdrachten uit veel gebruikte schoolboeken en opgaven uit eindexamens en bekeek in hoeverre de examens aansluiten bij het onderwijs dat eraan vooraf gaat. (zie par. 4.6.1)

In het onderzoek van Janssen stond de maatschappelijke relevantie van de examens centraal. De onderzoeksvragen waren:

1) Wat voor schrijftaken komen er in het naschoolse leven van jongeren voor?
2) Worden lbo/mavo-leerlingen met andere schrijfsituaties geconfronteerd dan havo/vwo-leerlingen?
3) Zijn er belangrijke verschillen tussen de naschoolse schrijftaken en de examenopdrachten, zoals beschreven door Wolf (1986)?

In een verkennend vooronderzoek interviewde zij 52 respondenten (werkende jongeren, chefs, docenten Nederlands, studiecoördinatoren van vervolgopleidingen) over de schrijfsituaties waarmee zij na hun schooltijd te maken kregen. Het vooronderzoek resulteerde in een lijst van 24 (door de onderzoekers geselecteerde) schrijfsituaties die, op basis van de antwoorden van de respondenten, beschreven werden op de kenmerken uit een door Wolf ontwikkeld classificatieschema.

Voor het hoofdonderzoek construeerde Janssen twee versies van een vragenlijst, die alleen qua formuleringen van elkaar verschilden. Eén versie ervan werd voorgelegd aan een steekproef van 318 20-jarige jongeren (respons 64 %), de andere aan een steekproef van 92 docenten/chefs van diezelfde jongeren (respons 50%).

Deze respondenten werden ondervraagd over 14 schrijfsituaties (uit de lijst van 24) en één situatie ("anders") die door de respondenten zelf ingevuld kon worden. Van iedere schrijfsituatie werd de respondenten gevraagd het belang en de frequentie ervan aan te geven (voor de jongeren bijvoorbeeld geformuleerd als 'vind je dat je dit zou moeten kunnen' en 'heb je dit het afgelopen jaar wel eens gedaan'?). Daarnaast werden bij iedere situatie vragen gesteld naar: de tekstsoort, de context, het publiek, de openbaarheid, de hulp, de voorbereiding, het materiaal, het aantal versies, de lengte, en de bestede tijd.

Janssens antwoord op de eerste onderzoeksvraag luidt samengevat:

- De acht meest voorkomende schrijfsituaties zijn: korte notities of aantekeningen maken, een eenvoudig formulier invullen, een vrij ingewikkeld formulier invullen, een persoonlijke brief schrijven, een kort zakelijk briefje schrijven, een samenvatting maken, een verslag van een stage, werkweek of onderzoek maken en het beantwoorden van vragen.
  Het minst vaak komt het schrijven van lange overtuigende brieven voor. Opdrachten tot het schrijven van persoonlijke brieven worden zelden gegeven door docenten en chefs.
- Deze 8 meest frequente schrijfsituaties worden door 72% van de ondervraagde jongeren en door 80% van de docenten/chefs van belang geacht ; men is van mening dat jongeren deze situaties zouden moeten beheersen. Met 50% van deze schrijfsituaties hebben jongeren wel eens te maken gehad in het afgelopen jaar. Voor 42% van deze situaties hebben ze wel eens vergelijkbare opdrachten gekregen van docenten/chefs.
- De meest frequente en van belang geachte schrijfsituaties hebben de volgende kenmerken. Ze spelen zich vooral af in de schoolse context. Jongeren blijken op school meer te moeten schrijven dan in werksituaties of in hun privéleven.

In 35% van de gevallen bestaat het publiek uit één of meer bekenden, terwijl de tekst in één op de tien gevallen voor henzelf bedoeld is. De mate van openbaarheid varieert; in ongeveer een derde van de gevallen bestaat het publiek uit één ander. Een meerhoofdig publiek komt iets minder vaak voor. Naar eigen zeggen krijgen de jongeren bij deze schrijftaken geen hulp, terwijl er volgens de docenten en chefs in 50% van de gevallen hulp geboden wordt. In 80% van de gevallen vindt het schrijven voorbereid plaats. Ook is er dikwijls materiaal voorhanden waaruit geput kan worden. Het schrijven van meer dan één tekstversie komt geregeld (in 50% van de gevallen) voor. De lengte van de geschreven teksten varieert. In 25% van de gevallen is er sprake van een lengte van meer dan drie pagina's. De tijd die er aan het schrijven besteed wordt loopt sterk uiteen.

Jongeren en chefs blijken in grote lijnen overeen te stemmen over de kenmerken van de schrijfsituaties. Slechts bij vier kenmerken, te weten: context, publiek, openbaarheid en hulp doen zich verschillen tussen hen voor die groter zijn dan 10%. Bij hulp is er het grootste verschil (36%).

Als antwoord op de tweede onderzoeksvraag meldt Janssen verschillen tussen oud-lbo/mavo-leerlingen en -havo/vwo-leerlingen. Leerlingen met een havo/vwo-opleiding:

- hebben vaker met de schrijfsituaties uit de vragenlijst te maken (frequentie);
- hebben vaker met schrijfsituaties te maken die verband houden met hun opleiding en schrijven vaker teksten in hun privéleven (context);
- schrijven langere teksten (lengte);
- schrijven vaker teksten voor verschillende bekenden en onbekenden (publiek);
- maken vaker kladversies (versie).

Uit de vergelijking van de classificatieresultaten voor de examenopgaven met de analyse van de enquêtegegevens voor de naschoolse schrijftaken concludeert Janssen dat de examenopgaven niet of nauwelijks aansluiten bij de naschoolse schrijftaken. Op zeven kenmerken die voor beide werden vastgesteld (tekstsoort, publiek, openbaarheid, voorbereiding, materiaal, versie en lengte) wijken examenopgaven sterk af van de naschoolse schrijftaken. Bij 'tekstsoort' is het opstel in de examens sterk oververtegenwoordigd en zijn de brief en het verslag ondervertegenwoordigd. De restcategorie 'anders' is bij examenopgaven gevuld met het betoog, de kritiek, het artikel, en voor de havo-examens met een tekstsoort 'naar keuze'. Bij naschoolse schrijftaken is deze categorie gevuld met formulieren en notities. Publiek, openbaarheid, versie en lengte zijn in examenopgaven zelden of nooit gespecificeerd. Ook qua voorbereiding en materiaal wijken examenopgaven af van naschoolse schrijftaken; er is bij examenopgaven meestal geen sprake van voorbereidende taken of extra documentatie- of stimulusmateriaal.

De examens stelvaardigheid voor mavo, havo en vwo kunnen volgens Janssen nog veel winnen aan maatschappelijke relevantie. Uit het onderzoek van Wolf blijkt dat deze examens ook wat betreft de inhoudsvaliditeit voor verbetering vatbaar zijn. Mede op basis van het onderzoek van Wolf doet Janssen een aantal aanbevelingen hiervoor die we beschrijven in par. 4.6.1.

In het doelstellingenonderzoek dat De Glopper/Van Schooten (1990) met het oog op de herziening van de eindexamenprogramma's voor het havo en vwo verrichtten, werden onder andere de behoeften van de respondenten ten aanzien van het schrijfonderwijs onderzocht. Voor een uitvoeriger beschrijving van dit onderzoek verwijzen we naar par. 2.2 en 3.2. We beperken ons hier tot de onderzochte schrijftaken en schrijfvaardigheden.

Het begrip 'behoefte' werd in dit onderzoek uitgewerkt als de gebruiksfrequentie van bepaalde schrijftaken en schrijfvaardigheden en de ervaren tekorten daarin. In de enquête die aan de verschillende responsgroepen werd voorgelegd werden schrijftaken met de volgende taal- of tekstfuncties bevraagd:

1) expressief (gevoelens tot uitdrukking brengend), 2) rapporterend (informatie gevend), 3) beschouwend (informatie bewerkend), directief (handelingen beïnvloedend), 4) argumentatief (meningen en houdingen beïnvloedend) en 5) poëtisch (de tekst is doel op zich). Naast de onderverdeling van deze schrijftaken in tekstfuncties werd er een onderscheid gemaakt in de volgende vier tekstgenres: formulieren, aantekeningen, brieven en stukken (zoals samenvattingen, essays, artikelen, hoofdstukken van boeken, rapporten e.d.). Schrijfvaardigheid werd in de vragenlijst opgesplitst in categorieën die betrekking hebben op verschillende deelvaardigheden: 1) inhoud, 2) organisatie of opbouw, 3) stijl (onderverdeeld in stijl en idioom), 4) conventies (onderverdeeld in zinsbouw, interpunctie, spelling, vormgeving en handschrift). Naast deze gangbare taxonomie van schrijfdeelvaardigheden namen de onderzoekers ook de volgende, minder gangbare, deelvaardigheden op 1) typevaardigheid, 2) vaardigheid in tekstverwerking, en 3) vaardigheid in het stapsgewijs kunnen voorbereiden en uitvoeren van een schrijftaak.

Voor de deelvaardigheden van het schrijven werd er alleen gevraagd naar de ervaren tekorten.

Met welke frequentie maken de respondenten (oud-leerlingen, havo en vwo-docenten, ontwikkelde Nederlanders) nu gebruik van de bevraagde schrijftaken en -vaardigheden in hun studie, in werksituaties of in hun privéleven? En welk belang kennen ze aan de beheersing hiervan toe?

Uit een vergelijking van de frequentie van schrijftaken met andere taaltaken (lezen, spreken en luisteren) blijkt dat schrijven het laagste scoort. De tekortscore correspondeert hier niet mee; de respondenten ervaren de grootste tekorten bij schrijftaken (en spreektaken). De verschillen in ervaren tekorten van schrijven en spreken met lezen en luisteren zijn aanzienlijk: ze bedragen meer dan een halve standaarddeviatie.

In de gebruik-top-vijf voor schrijven zijn alleen de tekstgenres aantekeningen (van gesprekken, toespraken, instructies, gelezen teksten, eigen ervaringen en ideeën en werk) en formulieren (invullen) vertegenwoordigd, met de rapporterende en directieve tekstfunctie. In de tekort-top-vijf zijn naast aantekeningen ook brieven en stukken vertegenwoordigd. Alleen de schrijftaak aantekeningen keert dus op beide lijstjes terug.

Een vergelijking van de tekortscores van de oud-leerlingen voor de verschillende

typen taalvaardigheden laat zien dat schrijven met een tweede plaats (na spreken) hoog scoort. De verschillen zijn in absolute zin van beperkte omvang, maar tussen de uitersten relatief groot (twee standaarddeviaties); lezen, argumenteren, luisteren en samenvatten nemen respectievelijk een derde, vierde, vijfde en zesde plaats in. In absolute zin zijn de verschillen veel groter bij de overige responsgroepen, waar schrijven een eerste plaats inneemt (gevolgd door spreken, luisteren, argumenteren, lezen en samenvatten).

Oud-leerlingen geven de grootste tekorten te kennen bij de deelvaardigheden tekstverwerking en typevaardigheid. De overige responsgroepen melden de grootste tekorten bij het stapsgewijs voorbereiden en uitvoeren van een schrijftaak en bij de opbouw en inhoud van teksten.

In twee (één kleinschalige en één grootschalige) panelstudies werden de uitkomsten van het behoeftenonderzoek gewogen met het oog op de consequenties ervan voor de examens. Aan de respondenten van beide panels werd gevraagd hun mening te geven over de opname van het onderdeel schrijven in het examen. De respondenten van het grootschalige panel (die de uitkomsten van het behoeftenonderzoek niet kenden) werd ook gevraagd de toets- en onderwijsbaarheid van het onderdeel schrijven te beoordelen.

De resultaten van de panelstudies toonden dat beide panels vóór opname van schrijven in de examenprogramma's zijn. Schrijven wordt als het belangrijkste vakonderdeel gezien: het dient voor havo en vwo 25% van het cijfer en 25% van de onderwijstijd uit te maken. De toets- en onderwijsbaardheid van schrijven worden door de meeste docenten Nederlands en vakspecialisten als goed beoordeeld, maar door 30-40% van hen als lastig.

Over de relevantie van de huidige examenprogramma's oordelen de onderzoekers dat deze verbeterd kan worden. Gemeten aan de resultaten van hun panelonderzoek stellen zij dat schrijven niet alleen in het centraal schriftelijk examen maar ook in het schoolonderzoek getoetst zou moeten worden.

Op grond van de resultaten van het behoeftenonderzoek richten De Glopper/Van Schooten de volgende aanbevelingen aan de CVEN (Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlands):

- er dient bij voorkeur vastgelegd te worden dat de rapporterende, beschouwende en argumentatieve tekstfunctie in het examen aan de orde komen;
- van de tekstgenres zouden brieven (in het schoolonderzoek), stukken (in het centraal schriftelijk examen) en aantekeningen aan bod moeten komen;
- er is onvoldoende aanleiding om ruimte te laten voor het schrijven van fictieve, verhalende opstellen;
- technische deelvaardigheden (handschrift, typevaardigheid, tekstverwerking) vormen geen onderdeel van toetsing.

Couzijn e.a. (1992) enquêteerden in een kleinschalig behoeftenonderzoek 150 oudleerlingen van het havo en vwo van één school waar zij als lio's werkten. (zie ook par. 3.2) Het doel van het onderzoek was om zicht te krijgen op de aansluiting van het onderwijsaanbod op de vervolgopleiding. Zij ondervroegen hun respondenten

onder andere over de problemen die zij in de eerste twee jaar van hun vervolgopleiding ervaren op het terrein van de schrijfvaardigheid. In de vragenlijst werd schrijfvaardigheid opgesplitst in een aantal subvaardigheden zoals: een tekstschema opstellen, eerste zinnen op papier zetten, eigen ideeën verwoorden, een tekst structureren, een literatuurverslag schrijven, een standpunt beargumenteren, woordkeus en zinsbouw, en spelling en interpunctie. Onder 'ervaren probleem' verstonden de onderzoekers een taak of vaardigheid die relatief moeilijk gevonden wordt, nuttig geacht wordt voor de opleiding en in verhouding weinig aandacht gekregen heeft in het voortgezet onderwijs.

De resultaten van het onderzoek laten zien dat schrijven in het algemeen op twee aspecten hoog scoort: het wordt relatief moeilijk gevonden en het wordt nuttig geacht. Daar staat tegenover dat de respondenten van mening zijn dat er aan schrijven op hun school wel veel aandacht is besteed. Dit laatste brengt de onderzoekers tot de conclusie dat schrijfvaardigheid niet tot de pijnpunten van het onderwijs op hun stageschool gerekend kan worden. Dat geldt wel voor het spreekvaardigheidsonderwijs, dat als enige domein op alle drie de dimensies opvallend hoog scoort. (zie ook par. 5.2)

Van de verschillende bevraagde subvaardigheden van schrijven springt 'eerste zinnen op papier zetten' eruit qua moeilijkheidsgraad; het wordt heel moeilijk gevonden. Daar staat tegenover dat het laag scoort op de dimensie nuttig en gemiddeld op de dimensie aandacht.

Op de dimensie nuttig scoren naast het structureren van teksten, woordkeus, zinsbouw en spelling en interpunctie hoog. Spelling en interpunctie blijken ook opvallend hoog te scoren op de dimensie aandacht terwijl de moeilijkheidsgraad ervan als gemiddeld beoordeeld wordt. Als een aparte subvaardigheid werd het maken van aantekeningen bevraagd. Deze vaardigheid wordt (net als in de behoeftenonderzoeken van Blok/De Glopper (1983), Janssen (1987) en De Glopper/Van Schooten (1990) heel nuttig gevonden. Er wordt in het onderwijs op deze school echter weinig aandacht aan besteed.

Volgens de onderzoekers wordt dit tekort aan aandacht opgeheven door het gegeven dat het door de respondenten niet als moeilijk wordt ervaren.

In Vlaanderen werd door Daems e.a. (1990) een behoeftenonderzoek verricht in het kader van het grootschalige peilingsonderzoek "De kwaliteit van het moedertaalonderwijs". (zie voor een uitvoeriger beschrijving van dit onderzoek par. 3.2) Doel van het behoeftenonderzoek was om na te gaan hoe de (lees)- en schrijfprestaties van leerlingen zich verhouden tot wenselijk geachte doelstellingen van het (lees)- en schrijfonderwijs.

In navolging van Blok/De Glopper (1983) onderzochten Daems e.a. met enquêtes onder verschillende groepen respondenten twee aspecten van het begrip wenselijkheid (van te beheersen vaardigheden):

- Behoefte als gebruik: welke taken moeten jonge afgestudeerden van het secundair onderwijs uitvoeren in het dagelijkse leven en met welke frequentie?

- Behoefte als tekort: welke taken vinden zij (heel) belangrijk maar beheersen zij onvoldoende?

De Vlaamse onderzoekers maakten een onderscheid in drie soorten taalvaardigheid die in de praktijk van alledag kunnen voorkomen: functionele taalvaardigheid (vaardigheden die wenselijk zijn voor het privéleven), professionele taalvaardigheid (vaardigheden die nodig zijn voor de uitoefening van een beroep), en studietaalvaardigheid (vaardigheden die nodig zijn voor verdere studie). Deze taalvaardigheden werden met drie verschillende vragenlijsten en bij drie verschillende responsgroepen bevraagd:

- functionele taalvaardigheid bij afgestudeerde jongeren, vakspecialisten en ouders;
- professionele taalvaardigheid bij jonge werknemers, werkgevers en personeelchefs;
- studietaalvaardigheid bij tweede-jaars studenten uit het hoger onderwijs, moedertaal- en andere vakdocenten.

De uitkomsten van het onderzoek worden per taalvaardigheid gepresenteerd in de vorm van top-tien-lijsten van de meest frequente schrijftaken en van de grootste ervaren tekorten in de schrijfvaardigheid.
We vatten de belangrijkste resultaten samen per type taalvaardigheid en respondentgroep.

❑ ***Functionele taalvaardigheid***: in de top-tien van meest frequente taken die jongeren uitvoeren komt één schrijftaak voor (en negen leestaken). Op de zevende plaats (61% van de respondenten voert deze taak frequent uit) staat het 'schrijven van korte notities aan huisgenoten/vrienden over dagelijkse zaken', bijvoorbeeld het schrijven van een notitie dat er iemand gebeld heeft. In de toptien van de grootste ervaren tekorten nemen de schrijftaken een prominente plaats in. Het hoogste scoort (53%) het schrijven van een formeel bezwaarschrift, op een tweede plaats (51%) gevolgd door het schrijven van een gelegenheidstoespraak. Op de vijfde en zesde plaats treffen we achtereenvolgens de volgende schrijftaken aan: het formeel rapporteren van eigen ervaringen/persoonlijke gebeurtenissen (36%) (bijvoorbeeld een verslag schrijven van een ongeval voor de verzekering), het formeel beschrijven van karaktereigenschappen (33%) (bijvoorbeeld een advertentie voor een contactblad). De zevende plaats wordt ingenomen door drie taken (alle 31%): het formeel beschrijven van een persoon (bijvoorbeeld een verdachte in een verklaring aan de politie), het schrijven van een sollicitatiebrief en het schrijven van formele gelegenheidsbrieven. Op de tiende plaats ten slotte staat het schrijven van een klachtenbrief aan een bedrijf (30%). Een vergelijking van beide rangordes laat zien dat er geen enkel item overlapt. Dat betekent dat er kennelijk minder problemen worden ervaren bij taken die frequent voorkomen.
Door de groep niet-jongeren worden geen schrijftaken in de frequentie-top-tien genoemd.
De tekort-top-tien daarentegen bevat alleen maar schrijftaken. Vijf van deze taken overlappen met de tekort-top-tien van de jongeren: de tekorten die bij hen op positie 1, 2, 5, 6 en 7 genoteerd staan, komen bij de niet-jongeren op plaats 2, 5, 7, 8 en 9 voor.

❑ ***Professionele taalvaardigheid:*** de top-tien van de taken die werknemers (met een adminstratieve baan) frequent uitvoeren bevat twee schrijftaken: het schrijven van korte notities bezet de tweede plaats (78%), een zakelijke informatieve brief schrijven de tiende (30%). Op de tekort-top-tien vinden we ook bij deze respons-groep veel schrijftaken (in volgorde van frequentie): 1. een verslag geven van een discussie/gesprek/vergadering (31%), 2. een reclametekst opstellen (29%), 4. een voorstel formuleren (23%), 5. het schrijven van een activerende tekst (21%), 6. het schrijven van een gebruiksaanwijzing/handleiding (20%), 7. het schrijven van een uitnodiging (16%), 8. het schrijven van een weigerbrief (15%) en 9. het schrijven van een klachtenbrief (15%). Geen enkele taak komt in beide top-tienen voor. Frequent uit te voeren taken worden routine en worden kennelijk beter beheerst, zo interpreteren de onderzoekers.
Tussen de antwoorden van de werknemers en werkgevers op de frequentievraag is een sterk verband. De eerste acht taken uit de beide rangordes zijn identiek; er zijn kleine verschillen in de rangordes. Een vergelijking van de tekorten-rangordes laat een matig verband zien tussen de antwoorden van beide groepen. De taken 1,2,4,5 en 6 komen in beide lijstjes voor. Bij de werkgevers staan ze respectievelijk op de plaatsen 3,1,2,6 en 7.

❑ ***Studietaalvaardigheid:*** op de frequentie-top-tien van studenten treffen we alleen op de eerste plaats een schrijftaak aan: het maken van aantekeningen voor eigen gebruik tijdens een les/lezing (95%). Tot de tien taken met de grootste tekorten behoren vier schrijftaken. Op de tweede plaats staat het schrijven van een recensie (31%), op de vijfde plaats het schrijven van een verhandeling (27%), op de achtste plaats het verslag doen van een discussie/vergadering/lezing (23%) en op de negende plaats ten slotte het schrijven van een gebruiksaanwijzing/handleiding (23%). Er zijn dus geen items die op beide lijstjes voorkomen. De docenten noemen in de frequentie-top-tien dezelfde schrijftaken op dezelfde plaatsen als de studenten. De tekortlijst van de docenten (door hen belangrijk gevonden en maar door 40% van de studenten beheerst) ziet er anders uit dan die van de studenten. Van de door de studenten ervaren tekorten keert alleen het schrijven van verslagen op de tekortlijst van de docenten terug. De docenten noemen daarnaast nog een tekort dat niet door de studenten genoemd werd: het schriftelijk omschrijven van een begrip, op een negende plaats.

De algemene conclusie van de onderzoekers luidt dat jonge afgestudeerden vaker lezen dan schrijven, maar dat ze bij het uitvoeren van de schrijftaken grotere tekorten ervaren.

Schrijven wordt, blijkens het onderzoek in deze paragraaf, een belangrijk doelstellingengebied gevonden; toch zetten respondenten het niet op de eerste plaats. Dat heeft te maken met de relatief geringe frequentie waarmee schrijftaken in het naschoolse leven voorkomen. Schrijftaken die wel frequent voorkomen, worden bovendien vaak tot routine, en zijn daardoor niet meer problematisch.

Niettemin zijn er voldoende schrijftaken die mensen voor flinke problemen plaatsen, juist als ze incidenteel moeten worden uitgevoerd. De tekortlijsten in de verschillende doelstellingenonderzoeken vermelden vooral schrijftaken. Het schrijven van officiële brieven en het invullen van formulieren worden in dat verband het meest genoemd (niet verwonderlijk gezien het feit dat deze tekstsoorten ook al bovenaan de lijst van problematische leéstaken staan; vgl. par. 3.2). Verslagen, handleidingen en stukken zijn een paar andere tekstsoorten die problemen opleveren voor schrijvers.

Onderzoek naar examens schrijfvaardigheid maakt duidelijk dat deze slecht aansluiten bij naschoolse schrijftaken. Zonder voorbereiding, zonder documentatie en zonder specificatie van publiek moet slechts één type tekst (het opstel) geschreven worden en maar in één versie (zonder reviseermogelijkheid). Zodoende wordt geen beroep gedaan op schrijfvaardigheden die bij het naschoolse schrijven van groot belang zijn.

4.3 ONDERZOEK NAAR DE BEGINSITUATIE VAN DE LEERLING

Het onderzoek naar de beginsituatie van leerlingen met betrekking tot schrijven valt (evenals bij lezen het geval was) in tweeën uiteen. De eerste groep onderzoeken is gericht op de attituden van leerlingen ten aanzien van schrijven. Onderzocht werd onder meer de tijdsbesteding van leerlingen aan en de waardering van schrijven in de vrije tijd, èn in de lessen Nederlands. Een specifiek aspect van de attituden van leerlingen ten aanzien van schrijven krijgt relatief veel aandacht: het fenomeen schrijfangst. Onderzocht werd de mate waarin leerlingen er last van hebben, of er sprake is van een oorzakelijk verband tussen schrijfangst en schrijfprestaties, en of er sprake is van sekseverschillen met betrekking tot schrijfangst.

De tweede (kleinere) categorie onderzoeken richt zich op de beginsituatie van de leerlingen wat hun schrijfvaardigheid betreft. Hierbij gaat het om de vraag of er verschillen zijn in schrijfvaardigheid tussen jongens en meisjes en om de vraag waarin goede schrijvers verschillen van zwakke schrijvers. We beschrijven eerst het onderzoek naar attituden van leerlingen, vervolgens het onderzoek naar de verschillen tussen leerlingen in schrijfvaardigheid.

Huizing (1989) onderzocht de attituden van leerlingen ten aanzien van schrijven in de lessen Nederlands. Hij bevroeg met een enquête hoe 153 leerlingen uit het derde leerjaar van mavo en havo van twee scholen tegen de verschillende onderdelen van het vak Nederlands aankeken. (zie ook par. 3.3) In de enquête kwamen twee schrijftaken aan de orde: het schrijven van een verhaal of gedicht (creatief schrijven) en het schrijven van een brief aan een officiële instantie. Daarnaast werd er één vraag gesteld over het vakonderdeel spelling. De antwoorden werden gestructureerd met een vijfpuntsschaal (van "heel erg vervelend" tot en met "heel erg leuk").

De enquêteresultaten laten zien dat beide schrijftaken gemiddeld niet hoog scoren in de waardering van leerlingen. Creatief schrijven wordt door de meeste leerlingen (31%) niet leuk en niet vervelend gevonden, maar heeft een vrij hoog percentage bij het meest negatieve antwoord; 18% van de leerlingen vindt het heel erg vervelend, terwijl slechts 5% van de leerlingen het heel erg leuk zegt te vinden. De gemiddelde score wordt door Huizing 'neutraal' genoemd (3.0). Tegenover het schrijven van zakelijke brieven staat 43% van de leerlingen neutraal, maar ook voor deze taak geldt dat er meer leerlingen zijn die het vervelend (25%) dan leuk (18%) vinden. 8% van de leerlingen vindt het schrijven van zakelijke brieven heel erg vervelend en 5% van hen vindt het heel erg leuk. De gemiddelde score hiervoor bedraagt 2,9. De gemiddelde waardering van spelling ligt (met 2,75) onder de neutrale variant. 20% van de leerlingen vindt het heel erg vervelend, 17% van hen vindt het vervelend en 5% vindt het leuk. Bijna 30% van de leerlingen vindt het niet vervelend en niet leuk, en een iets kleiner percentage (28%) vindt het leuk.

De resultaten van dit onderzoek moeten met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden. Het gaat om een klein aantal respondenten en om een beperkt aantal vragen per vakonderdeel.

In de Nederlandse en Vlaamse peilingsonderzoeken (resp. Kuhlemeier/Van den Bergh 1989 en Leroy e.a. 1991b) werden zowel de beleving van schrijven (schrijfplezier en schrijfangst) van leerlingen in de lessen Nederlands, als de attituden van leerlingen ten aanzien van schrijven in de vrije tijd onderzocht. Vanwege de overeenkomsten in opzet en uitvoering van het Vlaamse en Nederlandse beginsituatie-onderzoek bespreken we deze onderzoeken simultaan. Eerst komt het schrijven in de vrije tijd aan bod. We beperken ons hierbij tot de resultaten van beide onderzoeken omdat vraagstellingen, opzet en uitvoering al eerder (zie par. 2.3 en 3.3) werden beschreven. Dat geldt niet voor het onderzoek naar de beleving van schrijven, dat vervolgens aan bod komt.

In het Nederlandse peilingsonderzoek werd het schrijfgedrag van (1458) leerlingen met een enquête onderzocht in termen van tijdsbesteding, frequentie, belang en de waardering ervan. Schrijven (de leerlingen werd gevraagd hoeveel tijd zij er 'gisteren' aan besteed hebben) blijkt in een overzicht van gemiddelde tijdsbesteding aan verschillende talige activiteiten de hekkesluiter te zijn. Van de tien uur die leerlingen besteed hebben, hebben zij 20 minuten geschreven. Ter vergelijking: aan spreken en luisteren werd tezamen 8,5 uur besteed en aan lezen ruim één uur.

De frequentie van de 11 bevraagde schrijfsituaties in het dagelijkse leven van leerlingen is laag: gemiddeld (over alle schrijfsituaties samen) schrijven de meeste leerlingen één keer per jaar. De gemiddelde derde klasser ervaart de schrijfsituaties als minder plezierig dan de andere taalsituaties, en geeft op de schalen voor 'waardering' en 'belang' het oordeel 'gaat wel', hetgeen volgens de onderzoekers duidt op een niet uitgesproken negatieve attitude. De scores voor frequentie, belang en waardering werden ook uitgesplitst naar de verschillende schrijfsituaties. Het maken van korte notities of aantekeningen voor jezelf scoort als enige situatie hoger dan de

middelste antwoordmogelijkheid als het gaat om frequentie en belang. Een top-vijf voor de drie aspecten vertoont het volgende beeld:

- frequentie: 1) korte notities/aantekeningen maken voor jezelf, 2) brief/briefkaart schrijven aan bekenden, 3) aantekeningen (of aankondiging of advertentie) maken die voor een ander bestemd zijn, 4) een briefje schrijven met een korte eenvoudige mededeling of een verzoek, 5) het geven van schriftelijke uitleg;
- belang: de zojuist genoemde situaties in de volgende volgorde: 1, 3, 2, 5 en op de vierde plaats het schrijven over gevoelens (bijvoorbeeld: aan een klasgenootje schrijven om hem/haar op te beuren) in plaats van het schrijven van een eenvoudige mededeling;
- waardering: het schrijven van een brief/briefkaart aan bekenden, gevolgd door het beschrijven van iets of iemand, het schrijven van verhalen/rijmpjes/gedichten voor bekenden, het maken van aantekeningen voor jezelf en het schriftelijk uitleg geven.

De volgende schrijfsituaties komen in alle drie de top-vijven voor: het schrijven van brieven/kaarten aan bekenden, het maken van aantekeningen voor jezelf en het geven van schriftelijke uitleg.

De onderzoekers wijzen erop dat de resultaten met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd moeten worden; ze vinden de gemiddelden in tijdsbesteding voor de verschillende taalactiviteiten aan de hoge kant. Er kan, zoals bij iedere enquête, sprake geweest zijn van het geven van 'sociaal wenselijke' antwoorden door de leerlingen.

In het Vlaamse onderzoek werden 334 leerlingen met een enquête ondervraagd over de tijdsbesteding aan schrijven en de mate waarin ze graag schrijven in de vrije tijd (tijdens de afgelopen week en in relatie tot andere taalactiviteiten). Daarnaast kregen ze vragen voorgelegd over de frequentie waarmee ze schrijven (het afgelopen weekend) en het plezier dat ze er al dan niet bij ondervonden. Ook werd de voorkeur voor tekstsoorten (in de afgelopen maand) gepolst. Anders dan in het Nederlandse onderzoek werd de leerlingen niet specifiek gevraagd naar het belang dat ze aan de verschillende schrijfsituaties toekennen. Wél werd gevraagd naar hun affectieve band met schrijven en de intensiteit waarmee ze schrijven. Deze factoren werden door de onderzoekers geoperationaliseerd in vragen als:

- 'wat doe je liever, een verhaal vertellen of een verhaal schrijven?'
- 'maak je veel spellings- en andere taalfouten als je anderen iets schrijft?'
- 'kijk je je tekst meestal na om taalfouten eruit te halen?'
- 'vind je schrijven moeilijk?'
- 'vind je dat je veel schrijft in je vrije tijd?'

De gegevens werden ook geanalyseerd op de vraag of er sprake is van sekseverschillen en verschillen tussen de verschillende schoolafdelingen (aso, bso en tso).

Hoe ziet nu de vrije tijdsbesteding aan schrijven van Vlaamse leerlingen eruit in relatie tot andere taalactiviteiten? 'Iets' schrijven is (met het beluisteren van praatprogramma's op de radio) de minst favoriete bezigheid van leerlingen: het liefst 'babbelen' ze gezellig met vrienden of familie of kijken ze t.v.

Er blijkt een significant verschil te zijn tussen jongens en meisjes; de laatsten

schrijven liever dan jongens (respectievelijk 53 tegenover 24%). Tussen de verschillende schoolafdelingen bestaan er geen grote verschillen in de waardering van leerlingen van schrijven. Een concrete peiling van hoe de leerlingen 'de vorige week' hun vrije tijd besteed hebben laat zien dat zij gemiddeld minder dan één tiende van hun tijd aan schrijven besteed hebben (ter vergelijking: aan lezen eveneens minder dan één tiende, aan 'babbelen' een kwart en aan t.v. kijken één vijfde). In deze peiling werden alleen voor schrijven verschillen tussen de sexen geconstateerd: meisjes hebben bijna twee keer zoveel geschreven als jongens.

De enquêteresultaten met betrekking tot schrijven in het algemeen kunnen we als volgt samenvatten. De helft van de leerlingen schrijft nooit of hoogstens een paar keer per jaar voor zijn plezier. Eén vierde deel van de leerlingen schrijft ongeveer elke maand, en één vijfde deel elke week iets voor zijn plezier. Een kleine 5% doet dit elke dag. Ook nu worden er verschillen tussen jongens en meisjes gevonden: meisjes schrijven meer voor hun plezier dan jongens. Tussen de verschillende schoolafdelingen zijn geen significante verschillen aangetroffen.

De peiling van de hoeveelheid tijd die de leerlingen het afgelopen weekend aan schrijven hebben besteed levert de volgende cijfers: 54% van de leerlingen heeft niets (uit vrije wil) geschreven en 13% heeft ongeveer een uur of meer geschreven (de rest variërend van enkele minuten tot een half uur). Tussen de verschillende schoolafdelingen worden er opnieuw geen significante verschillen gevonden, terwijl het sekseverschil ook nu duidelijk uit de verf komt: 61% van de jongens heeft het weekend niets geschreven tegenover 49% van de meisjes. Daarnaast zijn er twee maal zoveel meisjes als jongens die een uur of meer geschreven hebben.

Leroy e.a. concluderen dat leerlingen door de band genomen weinig uit eigen wil in hun vrije tijd schrijven.

De onderzochte Vlaamse leerlingen blijken de afgelopen maand een voorkeur gehad te hebben voor de volgende top-vijf van tekstsoorten: 1. brief aan familie/vrienden, 2. briefje met een boodschap of bericht aan huisgenoten, 3. rijmpjes, 4. gedicht en 5. stukje voor een mededelingenblad. De top-vijf van 'waardering' komt met deze rangorde overeen: de eerste vier tekstsoorten overlappen en op de vijfde plaats staat het schrijven van een liedje. Ook met betrekking tot de favoriete tekstsoorten is er sprake van significante verschillen tussen de sexen. Meer meisjes hebben rijmpjes, gedichten, brieven aan vrienden, brieven met een boodschap of bericht en prentbriefkaarten geschreven. Ook houden meer meisjes een dagboek bij. Meer jongens schrijven graag een stukje voor een mededelingenblad van een club. Tussen de verschillende schoolafdelingen werden ook dit keer geen grote verschillen gevonden.

Met betrekking tot de affectieve band met schrijven/de schrijfintensiteit rapporteren Leroy e.a. de volgende resultaten. Gemiddeld 77% van de leerlingen vertelt liever een verhaal dan dat hij/zij er een schrijft.

Twee derde van de leerlingen vinden dat ze middelmatig tot veel spellingfouten maken, iets minder leerlingen vinden dat ze middelmatig tot veel andere taalfouten maken. Nu is er wél een significant verschil tussen de schoolafdelingen; meer

bso-leerlingen denken veel spellingfouten te maken. 60% van de leerlingen kijkt een schrijftaak meestal wel na om de taalfouten eruit te halen; meisjes doen dit meer dan jongens. Op de vraag of ze schrijven moeilijk vinden, antwoordt 45% dat dat meestal het geval is. Er zijn nauwelijks verschillen tussen de sexen, maar wel tussen de schoolafdelingen: leerlingen uit het aso en tso vinden schrijven aanzienlijk moeilijker dan leerlingen uit het bso.
De oordelen van de leerlingen over hun eigen schrijfvaardigheid zien er als volgt uit: 42% van de leerlingen vindt dat hij/zij meestal wel goed kan schrijven, de overigen vinden dat ze meestal niet goed kunnen schrijven.

Over het belang van 'het goed onder woorden brengen van je mening of woorden' oordeelt een grote meerderheid (81%) positief. Verschillen zijn er alleen tussen de schoolafdelingen: minder bso-leerlingen hechten belang aan deze schrijfvaardigheid. In de oordelen van de leerlingen zelf over de frequentie waarmee ze schrijven ten slotte, zijn er weer verschillen tussen de sexen die sporen met de resultaten van de peiling van de tijdsbesteding in relatie tot andere taalactiviteiten: minder meisjes (50%) dan jongens (75%) vinden dat zij niet veel schrijven.

De beleving van schrijven (schrijfplezier en schrijfangst) werd in het Nederlandse en Vlaamse peilingsonderzoek met eenzelfde vragenlijst onderzocht. Deze schrijfattitude-vragenlijst werd ontwikkeld en op betrouwbaarheid getoetst door Rijlaarsdam (1986); de betrouwbaarheid ervan bleek hoog (0.86). Na enkele wijzigingen werd deze enquête in Nederland ingevuld door 1449 leerlingen (uit het derde leerjaar voortgezet onderwijs) en in Vlaanderen door 334 leerlingen (uit het laatste jaar secundair onderwijs). Met behulp van de enquête werd nagegaan in hoeverre leerlingen het schrijven in de lessen Nederlands als positief dan wel als negatief ervaren. De beleving van schrijven werd geoperationaliseerd in drie aspecten:
- de angst om bij schrijven te falen (met 14 uitspraken in Nederland en 11 in Vlaanderen, bijvoorbeeld: 'als ik een opstel/verhandeling inlever weet ik al dat ik een slecht cijfer zal krijgen');
- de angst om beoordeeld te worden (met acht uitspraken in Nederland en negen in Vlaanderen, bijvoorbeeld: 'ik vind het niet prettig als mijn opstellen/verhandelingen beoordeeld worden');
- het plezier in schrijven (met negen uitspraken, bijvoorbeeld: 'ik geniet van schrijven').

De leerlingen werd gevraagd om op een vijfpuntsschaal aan te geven in hoeverre de uitspraak op hem/haar van toepassing is. Hierbij kon er gekozen worden uit: 1) helemaal niet van toepassing op mij, 2) niet of nauwelijks van toepassing op mij, 3) ik weet niet of deze van toepassing is op mij, 4) wel van toepassing op mij en 5) in sterke mate van toepassing op mij. De beleving wordt gezien als positiever naarmate de leerling meer plezier in schrijven ervaart, minder bang is om beoordeeld te worden en meer vertrouwen heeft in de eigen schrijfvermogens.

De Nederlandse onderzoekers presenteren de enquêteresultaten in de vorm van de gemiddelde scores per aspect voor alle leerlingen, en uitgesplitst naar schooltype. De Vlaamse onderzoekers gingen op dezelfde manier te werk, zij het dat zij de scores

ook uitsplitsten naar de sekse van de leerlingen.

De gemiddelde Nederlandse leerling is net als de gemiddelde Vlaamse leerling nauwelijks bang om bij het schrijven van een opstel/verhandeling te falen. De scores voor beide landen gaan beiden in de richting van een neutrale attitude. Bij de vergelijking van de gemiddelde score-verdeling wordt voor de Vlaamse leerlingen echter meer schrijfangst vastgesteld. In Nederland heeft 27% wel eens last van faalangst (scores 3-4) in Vlaanderen 41% . Daarnaast komt een uitgesproken faalangst in Nederland slechts incidenteel voor (2%), terwijl in Vlaanderen 7% van de leerlingen de uitspraken gemiddeld wel (in sterke mate) van toepassing acht. In beide onderzoeken vindt 20% van de leerlingen dat de uitspraken niet of nauwelijks op hen van toepassing zijn.

Ook de gemiddelde beoordelingsangst bij schrijven stemt in beide landen overeen; er heerst noch een uitgesproken lage, noch een uitgesproken hoge beoordelingsangst onder de beide populaties. In Nederland heeft 57% wel eens last van beoordelingsangst, in Vlaanderen 46%. Er zijn tweemaal zoveel Vlaamse (10%) als Nederlandse leerlingen (5%) die de uitspraken niet of nauwelijks van toepassing achten. Dat betekent, volgens de onderzoekers, dat de angst om beoordeeld te worden in Nederland groter is dan in Vlaanderen. Het gemiddelde aantal extreem negatieve scores is evenwel in beide landen hetzelfde: 10% van de leerlingen ervaart zeer veel beoordelingsangst.

Op de dimensie 'schrijfplezier' is er sprake van een klein verschil tussen beide landen: Vlaamse leerlingen hebben een neutrale houding ten opzichte van schrijven, Nederlandse leerlingen hellen over naar gematigd negatief. In Vlaanderen ervaart 45% schrijven als plezierig, in Nederland 34%. Het percentage (zeer) positief reagerende leerlingen is in Vlaanderen ruim twee maal zo groot (15%) als in Nederland (7%). Op basis van deze scores concluderen de Vlaamse onderzoekers dat er in Vlaanderen in het algemeen meer plezier aan schrijven wordt beleefd dan in Nederland. In beide landen beleeft 20% van de leerlingen het schrijven van een opstel/verhandeling uitgesproken negatief.

De Nederlandse onderzoekers melden dat er voor de drie onderzochte aspecten van schrijfbeleving tussen de diverse opleidingstypen nauwelijks verschillen zijn. De Vlaamse onderzoekers constateren minieme verschillen tussen de afdelingen, kleine verschillen tussen meisjes en jongens als het gaat om faalangst (meisjes zijn iets angstiger), en een vrij groot verschil in schrijfplezier; meisjes beleven er meer plezier aan dan jongens. Dit resultaat stemt overeen met de bovengenoemde uitkomst van de peiling van de attituden ten opzichte van het schrijven in de vrije tijd.

Leroy e.a. concluderen dat, hoewel de verschillen niet enorm zijn (en er sprake is van responsgroepen met verschillende leeftijden), de Vlaamse leerlingen meer faalangst ervaren, maar een geringere angst voor beoordeling hebben en iets meer schrijfplezier zeggen te ervaren dan de Nederlandse leerlingen. Anderzijds stellen zij een opmerkelijke overeenkomst vast voor de beide landen: voor alle drie de schalen worden er telkens grote aantallen leerlingen gevonden. Voor faalangst 41% (Vlaanderen) en 27% (Nederland), voor beoordelingsangst respectievelijk 46% en 57% en voor het ontbreken van schrijfplezier 55% en 66%.

Van den Bergh e.a. (1990) voerden een secundaire analyse uit op de gegevens uit het Nederlandse peilingsonderzoek die met de schrijf- (en spreek) attitudevragenlijst verzameld werden. Zij vergeleken de resultaten hiervan met de resultaten van het onderzoek naar de schrijf- (en spreek)prestaties van de leerlingen. Het doel was nagaan of er inderdaad sprake is van een lineair verband tussen attituden van leerlingen en schrijfvaardigheid: neemt de schrijfvaardigheid toe naarmate de attitude positiever is? In de schrijfdidactiek ligt dit vermeende effect van attituden ten grondslag aan de legitimatie van feedbackstrategieën als: het vermijden van het gebruik van het rode potlood, en het laten geven van (peer)feedback op de schrijfproducten door leerlingen. De onderzoekers vergeleken de scores op de schrijfangstschalen met de scores op de schrijftoetsen. De verwachting van de onderzoekers werd niet bevestigd: er kon geen relatie tussen de schrijfattituden en schrijfprestaties aangetoond worden. Op grond van deze studie moet er, zo stellen zij, niet getwijfeld worden aan het belang van attitudevorming in het onderwijs. Twijfel is volgens hen echter wél op zijn plaats ten aanzien van de motivering die eraan ten grondslag ligt. Deze is, voorzover de resultaten van deze analyse strekken, niet legitiem.

Een tweede secundaire analyse op gegevens uit het peilingsonderzoek werd verricht door Kuhlemeier/Van den Bergh 1991. De onderzoeksvragen waren:
- in hoeverre onderscheiden jongens en meisjes zich van elkaar in hun taalactiviteiten op school en in hun vrije tijd;
- zijn er verschillen tussen jongens en meisjes in hun attituden ten opzichte van het schrijven in de vrije tijd en op school (het schrijven van opstellen) en in de beleving van schrijf- (en spreek)angst?

Er werd gebruik gemaakt van gegevens die eerder met de volgende instrumenten verzameld waren:
- de vragenlijst naar taalactiviteiten tijdens de lessen Nederlands;
- de vragenlijst naar taalactiviteiten in de vrije tijd;
- de door Rijlaarsdam (1986) ontwikkelde schrijfattitudevragenlijst;
- de door Meuffels (1988) ontwikkelde schrijfangstvragenlijst.(zie hierna)

De onderzoekers melden kort samengevat de volgende resultaten. Meisjes blijken zich in hun taalactiviteiten op school te onderscheiden van jongens. Afgaand op zelfgerapporteerd gedrag wordt er door meisjes in de lessen meer geschreven (en geluisterd en gesproken), dan door jongens. Het gaat hierbij echter om kleine verschillen. Een vergelijking van de vrije-tijdsbesteding aan schrijven van meisjes en jongens laat zien dat er een substantiëler, maar nog steeds geen significant verschil is in de aard van de schrijfactiviteiten: meisjes participeren vaker in alledaagse schrijfsituaties waarin gevoelsmatige en persoonlijke kwesties centraal staan. De top-vijf van schrijfsituaties die frequenter door meisjes genoemd worden dan door jongens ziet er als volgt uit: 1) een brief of briefkaart schrijven aan familie, vrienden of kennissen, 2) schrijven over gevoelens, 3) iets of iemand beschrijven, 4) verhalen, rijmpjes of gedichten schrijven voor familie, vrienden of bekenden, 5) aantekeningen maken die voor een ander bestemd zijn; een aankondiging of advertentie maken.

Sekseverschillen werden ook gevonden in de attituden ten opzichte van schrijven en in de beleving van schrijfangst. Meisjes vinden schrijven als vrije-tijdsbesteding niet alleen leuker maar ook belangrijker. Ook hun houding ten aanzien van schrijven op school is positiever: zij hebben een minder grote hekel aan het schrijven van een opstel. Tegelijkertijd rapporteren de meisjes op alle schalen van de schrijfattitude- en schrijfangstvragenlijsten een hogere mate van angst. Het gaat in dit geval om middelmatige effecten.

Kuhlemeier/Van den Bergh (1991) onderzochten ook de verschillen tussen jongens en meisjes met betrekking tot prestaties op de schrijfvaardigheidstoetsen. De resultaten van deze secundaire analyse komen zo dadelijk aan bod (bij de beschrijving van het onderzoek naar verschillen in schrijfvaardigheid tussen leerlingen).

Het laatste onderzoek naar attituden van leerlingen ten aanzien van schrijven dat we hier beschrijven, werd verricht door Meuffels e.a. (1988). In het kader van een instrumentatie-onderzoek waarin de betrouwbaarheid en validiteit van een schrijfangst-vragenlijst onderzocht werd, gingen zij ook na hoe frequent schrijfangst voorkomt. We beperken ons tot dit aspect van het onderzoek. Om na te kunnen gaan hoe frequent schrijfangst voorkomt voegde Meuffels aan de schrijfangstvragenlijst één item toe: 'Ik heb last van schrijfangst'. Deze vraag werd voorgelegd aan totaal 238 leerlingen uit het vierde en vijfde leerjaar van het havo en vwo. Van de leerlingen beantwoorden er slechts tien deze vraag bevestigend ('mee eens'). Op basis van dit resultaat (het gaat om schattingen van scholieren) concluderen de onderzoekers dat schrijfadviseurs terecht geen aandacht schenken aan schrijfangst. Zij richten zich immers op frequente problemen bij het schrijven. Qua frequentie noemen Meuffels e.a. schrijfangst een incidenteel probleem.

Onderzoek naar de beginsituatie van leerlingen met betrekking tot schrijfprestaties werd, zoals hierboven reeds genoemd, uitgevoerd door Kuhlemeier/Van den Bergh (1991). Zij bekeken onder andere de schrijfvaardigheidsscores uit het peilingsonderzoek (zie ook par. 4.6.2) op verschillen tussen jongens en meisjes en stelden zich daarbij de volgende vragen:

1) Verschillen jongens en meisjes in hun beheersing van (onder meer) schrijfvaardigheid?
2) Variëren sekseverschillen al naar gelang de opdrachten waarmee de verschillende vaardigheden gemeten zijn?
3) Hoe zijn de groepen minimale en maximale presteerders verdeeld naar sekse?

Met betrekking tot alle drie de onderzoeksvragen werden er voor met name schrijfvaardigheid significante verschillen tussen jongens en meisjes gevonden. De kwaliteitsoordelen van de beoordelaars over de schrijfproducten van de leerlingen vielen steevast in het voordeel van de meisjes uit. Zij kregen over het algemeen een hogere score voor globale kwaliteit (dit is de indruk die het schrijfproduct na één keer lezen maakt en waarin ook de netheid van het handschrift verdisconteerd is). Ook hadden de meisjes volgens de beoordelaars minder moeite met het genereren

van relevante inhoud. Tevens waren hun schrijfproducten beter begrijpelijk, onder meer door een treffender en minder vage woordkeus. Daarnaast brachten meisjes meer structuur aan in hun schrijfproducten, het geen de overzichtelijkheid ten goede kwam. Meisjes scoorden ook hoger op de mate van publiekgerichtheid van hun teksten, zij namen (bij een betogende tekst) vaker standpunten in en verwerkten meer inhoudelijke argumenten die de overtuigingskracht (publiekgerichtheid) bevorderden. Op het terrein van de schrijfconventies waren de sekseverschillen iets minder groot dan bij meer algemene kwaliteitsoordelen. Brieven van meisjes voldeden qua lay-out en briefconventies aan hogere eisen. Ze zondigden ook minder vaak tegen de regels van de (werkwoords)spelling en interpunctie en maakten minder 'kromme zinnen' (grammaticale en idiomatische fouten). Verschillen in de lengtes van de teksten werden alleen aangetroffen bij een opstel over een angstige ervaring; meisjes schreven langere teksten dan jongens.

Deze sekseverschillen lijken (vraag 2) niet onafhankelijk van de gebruikte instrumenten, zo melden de onderzoekers. In veel gevallen gaf de toetsing van de interactie tussen sekse en opdracht of beoordelingsaspect significantie te zien. De onderzoekers concluderen voorzichtig dat onderzoek naar sekseverschillen onafhankelijk van het type opdracht een lastige zo niet nutteloze onderneming lijkt.

Niet alleen in termen van gemiddelde prestatieniveaus, maar ook in termen van minimale (de tien procent laagst scorende leerlingen) en maximale (idem hoogst scorende leerlingen) presteerders (vraag 3) doen de grootste sekseverschillen zich voor bij schrijfvaardigheid. Binnen de groep extreem slechte schrijvers zijn meisjes sterk ondervertegenwoordigd (ratio 1 op 3 à 4). De groep goede schrijvers telt meer meisjes, maar het verschil is bij geen van de onderzochte aspecten significant. De gunstige positie van meisjes komt vooral tot uiting in de oordelen over de kwaliteit van de schrijfproducten, de briefconventies en de tellingen van de aantallen inhoudselementen, spellingfouten en interpunctiefouten. Bij de grammaticale en idiomatische fouten en de lengte van de teksten is de onder- en oververtegenwoordiging statistisch gezien betekenisloos.

Kuhlemeier/Van den Bergh besluiten de reeks secundaire analyses met de waarschuwing dat op grond van de onderzoeksresultaten geen rechtstreekse samenhang verondersteld kan worden tussen schrijfattituden en -angsten enerzijds en prestaties anderzijds. Het is volgens hen niet zo dat tijdsbesteding en attituden geen enkele rol van betekenis spelen, maar de relaties ervan met prestaties bleken zwak en diffuus. Het feit dat meisjes meer tijd aan schrijven besteden en het leuker vinden biedt geen sluitende verklaring voor hun betere prestaties.

Onderzoek naar verschillen tussen goede en slechte schrijvers, werd ter hand genomen door Breetvelt (1991) in het SCO-project "Schrijfproces en tekstkwaliteit". Deze onderzoekster merkt (naar aanleiding van een literatuurstudie) op dat het meeste onderzoek naar verschillen tussen goede en slechte schrijvers zich richt op de relatie tussen schrijfaanpak en het niveau van schrijfvaardigheid. Met andere woorden: schrijfvaardigheid wordt beschouwd als een schrijverskenmerk en niet als

een productkenmerk. Breetvelt richt zich in haar onderzoek op de relatie tussen tekstkwaliteit en het proces dat eraan voorafging. Zij stelt zich de vraag of er sprake is van een systematisch verband tussen beiden. Deze invalshoek acht zij van belang met het oog op het ontwikkelen van aanpakgerichte schrijfdidactieken. Hiervoor is het nodig om kwaliteitskenmerken van teksten als effect van specifieke schrijfstrategieën te kunnen interpreteren (bijvoorbeeld: een schrijver die ideeën heeft geselecteerd voor de tekstinhoud, onderbouwt een standpunt beter). Als een directe relatie tussen proces en tekstkwaliteit bestaat, dan mag verwacht worden dat procesgerichte schrijfinstructies leiden tot de verbetering van specifieke kwaliteitsaspecten van de tekst, zo stelt Breetvelt.
Zij onderzocht met dit doel de relaties tussen:

1) algemene tekstkwaliteit en schrijfproces;
2) aspecten van tekstkwaliteit en (deelprocessen van) het schrijfproces;
3) tekstkwaliteit en de volgorde van schrijfprocessen.

Breetvelt verzamelde 40 opstellen van 20 mavoleerlingen en 40 opstellen van 20 vwo-leerlingen uit derde klassen van elf verschillende scholen. De opstellen van de vwo-leerlingen werden ontleend aan het onderzoek van Rijlaarsdam (1986, zie par. 4.5.3). De mavo-leerlingen schreven onder begeleiding van een proefleider ieder twee maal een opstel. Er werden in totaal 60 betogende opstellen (over de onderwerpen 'alleen wonen ja of nee' en 'kinderen ja of nee') geselecteerd voor beoordeling.

Tekstkwaliteit werd geoperationaliseerd als een holistisch kwaliteitsoordeel en als score op de dimensies publiekgerichtheid, structuur, doelgerichtheid en taalgebruik/stijl.

De notie schrijfproces werd uiteengelegd in categorieën denkactiviteiten (bijvoorbeeld: het vaststellen van doelen voor de tekst, het genereren en selecteren van ideeën voor de inhoud, het herlezen van tekstdelen, etc). Van de schrijfprocessen van de leerlingen werden hardop-denkprotocollen gemaakt.
De opstellen van de leerlingen werden op twee manieren beoordeeld:

1) globaal; dat wil zeggen dat de opstellen in vergelijking met een gegeven opstel beoordeeld werden. Alle 60 opstellen werden door een jury van drie beoordelaars op vijf aspecten beoordeeld (een globaal kwaliteitsoordeel en een score voor de bovengenoemde dimensies). De beoordelaarsbetrouwbaarheid bleek in het algemeen te variëren van voldoende tot hoog;
2) analytisch; dat wil zeggen dat de opstellen door vijf beoordelaars beoordeeld werden aan de hand van analytische scoringsvoorschriften in de vorm van twee- of meerkeuzevragen. Omdat het merendeel van de analytische scoringen onbetrouwbaar bleek, werden alleen die items in de analyse betrokken waarvoor de interbeoordelaarsovereenstemming sterk significant was (de beoordelaars bleken het sterk oneens over tekstkenmerken die onder het aspect doelgerichtheid vielen en die betrekking hadden op het betogende karakter van de tekst en de argumentatieve opbouw).

De hardop-denkprotocollen werden geanalyseerd met behulp van een protocolanalyseschema dat ook door Rijlaarsdam (1986) werd gebruikt. In dit schema dat

gebaseerd is op het schrijfprocesmodel van Flower/Hayes is het schrijfproces opgedeeld in een aantal deelprocessen zoals: doelen bepalen, genereren van ideeën, structureren, schrijven, reviseren. Per deelproces worden er vervolgens verschillende analysecategorieën onderscheiden die geïllustreerd worden met voorbeelden van protocolfragementen. We geven een voorbeeld: in het deelproces 'structureren' vinden we onder meer de analysecategorie 'schematiseren van ideeën op schrift', met het voorbeeld van een protocolfragment 'eerst de voordelen, dan de nadelen en dan mijn eigen mening". De protocollen werden door twee codeurs gefragmenteerd en gecodeerd op frequentie en duur van de (categorieën binnen de) deelprocessen. De beoordeelaarsovereenstemming bleek na enkele proefpogingen voldoende. Via zogenaamde kruistabelanalyse en correlatieberekeningen werden tijdsduur en frequentie van de diverse procescategorieën gerelateerd aan algemene tekstkwaliteit en aan de vier afzonderlijke dimensies van tekstkwaliteit.

De resultaten van de analyse tonen volgens Breetvelt aan dat er inderdaad een verband bestaat tussen tekstkwaliteit en de aard van het schrijfproces dat tot die tekst geleid heeft (relatie 1). Bij goede (globaal beoordeelde) teksten is (in de beginmidden- en eindfase van het schrijfproces) meer inhoud bedacht en vaker structuur aangebracht. Het herlezen van de tot dan toe geproduceerde tekst vindt bij goede teksten niet alleen relatief vaak in de beginfase van het proces plaats, maar ook aan het eind daarvan. Het evalueren van de eigen tekst neemt bij goede teksten tegen het einde van het schrijfproces relatief toe. Deze resultaten zijn in overeenstemming met de op basis van literatuurstudie gebaseerde verwachtingen. Eén gevonden verschil tussen schrijfproces en tekstkwaliteit strookt niet met de resultaten uit de onderzoeksliteratuur, namelijk de bevinding dat bij goede teksten juist minder wijzigingen zijn aangebracht dan bij middelmatige of slechte teksten.

De correlatie tussen tekstkwaliteit en (duur en frequentie van) procesactiviteiten op een meer gedetailleerd niveau (relatie 2) laten voor de volgende deelprocessen een significant positieve samenhang zien: het formuleren van doelen voor de inhoud van de tekst, het selecteren van ideeën, het herlezen van het laatst geschreven deel van de tekst, en het evalueren van de eigen tekst op het niveau van de betekenis van zinnen of grote tekstdelen.

Het blijkt dat het stellen van doelen, het selecteren van ideeën en het evalueren van tekstbetekenis samenhangen met de publiekgerichtheid van de tekst. Herlezen van het laatstgeschreven tekstdeel en het evalueren van zinsbetekenissen hangen positief samen met taalgebruik en stijl. Het herlezen van het laatst geschreven tekstdeel vertoont een positieve relatie met het kwaliteitsaspect structuur.

Wanneer tekstkwaliteitsaspecten in plaats van globaal analytisch worden beoordeeld blijkt dat bovengenoemde positieve samenhang tussen bepaalde procesactiviteiten en de publiekgerichtheid van de tekst betrekking heeft op de vermelding van het communicatieve kader van de tekst. Wat betreft stijl en taalgebruik geldt de samenhang met herlezen van het laatstgeschreven tekstdeel, het aantal correct samengestelde zinnen. Breetvelt wijst erop dat de resultaten van de analytische beoordelingen met voorzichtigheid bekeken moeten worden; het merendeel van de

tekstkenmerken werd wegens onvoldoende betrouwbaarheid van de beoordelingen niet in de analyse opgenomen. De eventuele verbanden zijn daardoor niet uitputtend onderzocht.

Uit de analyse van de opeenvolging van schrijfprocesactiviteiten (relatie 3) blijkt dat genereren bij goede teksten relatief vaak voorafgegaan wordt door herlezen van de eigen tekst. Evalueren van de eigen tekst wordt bij slechte teksten relatief vaak voorafgegaan door schrijven. Aan wijzigen gaat bij slechte teksten relatief zelden herlezen vooraf en bij middelmatige teksten relatief zelden evalueren.

Breetvelt wijst er (met enig voorbehoud) op dat de resultaten voor de onderwijspraktijk wijzen in de richting van een procesgerichte (in plaats van productgerichte) schrijfdidactiek. Deze zou de aandacht moeten richten op het stellen van tekstdoelen, het selecteren van bedachte inhoud voordat er geschreven wordt, en het voortdurend overlezen en inhoudelijk evalueren van de tot dan toe geschreven tekst.

Van der Pool (1995) onderzocht verschillen tussen ervaren (volwassen) en beginnende (jonge) schrijvers. Zij ging uit van de veronderstelling dat teksten de eraan ten grondslag liggende schrijfprocessen weerspiegelen. Uit eerder onderzoek bleek, zo licht Van der Pool toe, dat de inhoud en structuur van een tekst het best de (denk)processen van het selecteren en ordenen van informatie weergeven. De onderzoekster stelde zich de volgende vragen:

1) Hoe zijn conceptuele processen bij het schrijven te expliciteren in regels?
2) Hoe ontwikkelen deze processen zich door de jaren heen?

Van der Pool analyseerde de structuur van 86 teksten waarin kinderen (van 10, 12), jongeren (van 15 jaar) en volwassenen een persoon beschrijven op wie ze graag zouden willen lijken. Zij ontwikkelde een analysemethode waarmee de structuur van een tekst op verschillende niveaus weergegeven kan worden. De gevonden structuren werden gebruikt om selecteer- en reflecteerprocessen te reconstrueren. De reconstructie van deze schrijfprocessen mondde uit in een model voor het schrijven van een persoonsbeschrijving. Het model bestaat uit een set regels die corresponderen met activiteiten die uitgevoerd worden tijdens het schrijven. De van alle schrijvers met behulp van dit model vervaardigde karakteriseringen van hun schrijfproces werden vervolgens met elkaar vergeleken.

Uit deze vergelijking komt naar voren (vraag 1) dat er uit het gebruik van regels twee onderliggende strategieën zijn af te leiden die ten grondslag liggen aan het geven van een persoonsbeschrijving:

1) een beschrijfstrategie waarin de schrijver alleen informatie selecteert en in een volgorde plaatst;
2) een evalueerstrategie waarin een schrijver ook reflecteert op de informatie en op de volgorde waarin deze in de tekst een plaats krijgt.

De vergelijking van het gebruik van regels over de leeftijdsgroepen heen (vraag 2) laat een verschuiving zien van een beschrijf- naar een evalueerstrategie. De tien- en 12-jarigen hanteren vrijwel uitsluitend een beschrijfstrategie, terwijl het merendeel van de 15-jarigen en volwassenen een evalueerstrategie toepast. Volwassen schrij-

vers reflecteren dus niet alleen méér op de inhoud, maar ook op de volgorde waarin ze die inhoud gaan presenteren.

Volgens Van der Pool kunnen de resultaten van haar studie van nut zijn voor het schrijfonderwijs (aan kinderen, jongeren en volwassenen). Zij pleit voor minder aandacht in het schrijfonderwijs voor formuleerkwesties ten gunste van meer aandacht voor het selecteren van en reflecteren op informatie. Onderwijs zou erop gericht moeten zijn de schrijver bewust te maken van de noodzaak tot planning en revisie. Bij de planning spelen haars inziens het schrijfdoel en de strategiekeus een belangrijke rol. Vragen als 'Hoe zal ik mijn tekst beginnen?' en 'Welke informatie neem ik wel en niet op?' zouden echter ook ná het schrijven van een tekst door schrijvers gesteld moeten worden.

Schrijven als vrije-tijdsbesteding scoort niet hoog bij leerlingen, zo blijkt uit het onderzoek naar de attituden van leerlingen. Ze doen het niet vaak en vinden het niet bijzonder leuk; dit geldt meer voor jongens dan voor meisjes. Brieven schrijven aan familie of vrienden en aantekeningen maken voor jezelf worden het meest gedaan en het hoogst gewaardeerd, het eerste vooral door meisjes.

De attitude van de leerlingen tegenover schrijven op school is gemiddeld neutraal tot gematigd negatief. Ook hier zijn meisjes positiever dan jongens.

Schrijfangst, vooral in de zin van angst voor de beoordeling van wat je geschreven hebt, komt voor, maar niet in extreme mate. Het onderzoek heeft geen relatie aangetoond tussen positieve attituden van leerlingen (schrijfplezier en ontbreken van schrijfangst) en de kwaliteit van hun schrijfprestaties.

Het onderzoek naar de beginsituatie van leerlingen wat betreft hun schrijfvaardigheid wijst uit dat de schrijfproducten van meisjes hoger worden beoordeeld dan die van jongens, op aspecten als: inhoud, woordkeus, structuur en argumentatie. In de tweede plaats laat het zien dat goede schrijfprestaties vaak vooraf worden gegaan door schrijfprocesactiviteiten als tekstdoelen stellen, inhoud plannen, en voortdurend evalueren en reviseren van de geschreven tekst.

4.4 ONDERZOEK NAAR ONDERWIJSLEERMATERIAAL

Oostdam/De Glopper (1986) probeerden een beeld te krijgen van de aard en inhoud van het bestaande onderwijs in instructie in tekstopbouw, één van de onderdelen van het stelvaardigheidscurriculum. Hiertoe beschreven zij de leerstofinhoud voor zakelijke (beschouwende en betogende) teksten in zes veelgebruikte methoden: Opbouw, Functioneel Nederlands, Taal Vandaag, De Papieren Wereld, Taaldaden en Over en Weer. De onderzoeksvragen luidden:

1) Wat is de leerstofinhoud in veelgebruikte methoden Nederlands?
2) Hoe is de leerstof door de jaren heen geordend?
3) Op welk punt verschilt de leerstofinhoud in verschillende methoden?

Voor de analyse en beschrijving van de leerstofinhoud in algemene termen (vraag 1) ontwikkelden zij een model waarin de schrijfprocedures en hun specifieke onderdelen centraal staan. Onder een schrijfprocedure verstaan de onderzoekers: "een in tijd geordende reeks van handelingen (of handelingsvoorschriften) die schrijvers moeten doorlopen voor of tijdens het produceren van een (zakelijke) tekst". (idem: 35) Het model bevat de volgende handelingen:

- het beperken van het onderwerp;
- het formuleren van een vraagstelling;
- het bepalen van tekstdoel, tekstsoort en publiek;
- het verwerven, verwerken en ordenen van informatie;
- het opstellen of kiezen van een compositieschema (het grondschema inleiding-kern-slot en compositievormen als oorzaak-gevolg, verleden-heden-toekomst);
- het opbouwen van alinea's en het aanbrengen van verbanden ertussen;
- het aanbrengen van zinsverbanden (door verbindingswoorden);
- het gebruik van meta-communicatie (woorden, woordgroepen, en tekstfragmenten die als doel hebben de structuur van de tekst te verhelderen, bijvoorbeeld: ten eerste, bovendien, ten slotte).

Om een gedetailleerder beeld te verkrijgen van de leerstofinhoud (vraag 2 en 3) werden alle afzonderlijke opdrachten in het schrijven en herschrijven en de theorie-opdrachten onder de loep genomen. Hiertoe stelden de onderzoekers een classificatie-schema op dat de volgende vijf hoofdcategorieën omvat: 1) schrijfopdrachten; 2) deelopdrachten voor de voorbereiding op het schrijven; 3) het schrijven; 4) het herschrijven, en 5) theorie-opdrachten. Deze hoofdcategorieën zijn weer opgeslitst in subcategorieën. De categorie 'deelopdrachten herschrijven' bestaat bijvoorbeeld uit opdrachten tot het invoegen van verbindingswoorden in zinnen en tekstgedeelten, het aanbrengen en wijzigen van de alinea-indeling, bedenken andere titel, opbouw verhelderen door meta-communicatie enzovoort.

De theorie-opdrachten toetsen kennis omtrent de keuze en inperking van het onderwerp, het formuleren van vraagstellingen, het bepalen van tekstdoel, publiek, en tekstsoort, en het verwerven, selecteren en ordenen van informatie.
De classificatie van opdrachten werd door drie beoordelaars uitgevoerd. De betrouwbaarheid van de classificatieprocedure bleek in het algemeen voldoende.
De onderzoekers presenteren de resultaten in vijf subparagrafen:

1) De didactische opzet van de methoden. Opbouw en Functioneel Nederlands worden getypeerd als synthetische methoden, Taal Vandaag als een thematische methode, De Papieren Wereld als een cursorisch opgebouwde leergang, Taaldaden als een cumulatief- thematische leergang en Over en Weer als een totaalmethode.
2) De gehanteerde schrijfprocedures. Deze blijken goed met elkaar overeen te stemmen ten aanzien van de globale invulling van de procedure; de inhoud en volgorde van de stappen zijn in alle methoden nagenoeg hetzelfde. Globaal onderscheiden de methoden de volgende stappen: 1) bepalen van onderwerp, doel en publiek, 2) verzamelen, ordenen en selecteren van informatie (al dan niet aan de

hand van een tekstschema), 3) schrijven kladtekst, 4) beoordelen en redigeren van kladtekst, 5) schrijven en redigeren van de definitieve tekst. Opvallend vinden de onderzoekers dat alle procedures lineair van aard zijn. Dit sluit niet aan bij onderzoek naar schrijven waaruit blijkt dat schrijven een recursief proces is waarin alle deelprocessen op verschillende momenten in- en uitgeschakeld worden.

3) De verschillende stappen in het schrijfproces. De uitwerkingen hiervan verschillen sterk van elkaar; niet alle stappen krijgen in iedere methode aandacht en er zijn verschillen in de mate van uitwerking ervan. Over het algemeen, zo stellen de onderzoekers, wordt er veel gedaan aan de keuze en inperking van het onderwerp, het verwerven van informatie (de brainstorm), het opbouwen van alinea's en het aanbrengen van zinsverbanden. Voor de andere stappen geldt dat vooral die stappen onderbelicht blijven die betrekking hebben op een "hoger" (globaler) tekstniveau.

Taaldaden is de enige methode die op systematische wijze het formuleren van een vraagstelling, het gebruik van compositievormen, en het aanbrengen van alineaverbanden behandelt.

De resultaten van de classificatie van de opdrachten laten zien dat er sprake is van een sterke variatie in opdrachttypen: tussen en binnen methoden (van jaar tot jaar) variëren de opdrachten qua aandacht en nadruk. Schrijfopdrachten overheersen in iedere methode, terwijl deelopdrachten voor het voorbereiden en schrijven minder vaak voorkomen. Deelopdrachten voor herschrijven komen nauwelijks voor. Theorie-opdrachten worden (behalve in Taaldaden) nauwelijks gegeven. De leerstof voor tekstopbouw bestaat dus overwegend uit schrijfopdrachten, zo concluderen de onderzoekers; 'al doende leert men', lijkt het credo.

De onderzoekers trekken de conclusie dat er aan het onderwijs in tekstopbouw nog veel valt te verbeteren. Veel van de problemen in dit onderwijs weerspiegelen het gebrek aan kennis over proces- en productproblemen (en dat geldt volgens hen ook voor de stand van zaken in het onderzoek naar tekstopbouw). Zij pleiten voor duidelijker omschreven doelstellingen, een beter begrip van deelvaardigheden/processen die bij schrijfvaardigheid in het geding zijn, en een betere opbouw van de leerstof.

Als kanttekening bij de onderzoeksresultaten plaatsen zij dat de stand van zaken in methoden niet alleen bepalend is voor de vorm en inhoud van het onderwijs; leraren gaan selectief met materiaal om en gebruiken vaak aanvullend materiaal. Desondanks achten de onderzoekers het onwaarschijnlijk dat het onderwijs in tekstopbouw systematischer zal zijn dan uit hun onderzoek blijkt.

In het kader van het SCO-project "Examenproblematiek Nederlands in het voortgezet onderwijs" werden door Wolf (1986) 900 schrijfopdrachten uit de meest gebruikte schoolboeken voor de hoogste klassen van het lbo, mavo, havo, en vwo geclassificeerd. Omdat het onderzoek van Wolf tot doel had de curriculumvaliditeit van de stelvaardigheidsexamens na te gaan (de vraag in hoeverre de examens overeenkomen met de oefenpraktijk van het schrijfonderwijs stond centraal) behandelen we dit onderzoek in par. 4.6.1.

De methode-analyse van Witte, die al aan bod kwam in hoofdstuk 3, is het laatste onderzoek naar onderwijsleermateriaal dat we in deze paragraaf beschrijven.

Witte (1992) analyseerde en beoordeelde vier totaalmethoden voor de basisvorming op onder meer het onderdeel schrijfvaardigheid: Nieuw Nederlands, Klinker, Taalwijzer en Op Niveau. Met behulp van een door hem ontwikkeld beoordelingsmodel evalueert en vergelijkt hij deze methoden op basis van de voorstellen van de Eindtermencommissie Nederlands en de Commissie Herziening Eindtermen. Zijn hoofdvraag luidt hoe de methoden vanuit het perspectief van de kerndoelen voor de basisvorming te waarderen en evalueren zijn. Het perspectief van de kerndoelen wordt door Witte uiteengelegd in drie afzonderlijke perspectieven: het perspectief van de inhoud (de kerndoelen en de leerstof), het perspectief van de (vak)didactiek (het didactisch concept waarmee de kerndoelen gerealiseerd zouden moeten worden) en het perspectief van de praktijk (de praktische werkbaarheid van de methoden voor docenten en leerlingen).

Voor een beschrijving van Wittes verantwoording van zijn beoordelingsmodel verwijzen we naar par. 3.4. We volstaan hier met de resultaten van zijn analyse van de inhoud van het schrijfonderwijs (het didactische en praktische perspectief komen aan de orde in hoofdstuk 7). Om de resultaten te kunnen plaatsen in de context van de kerndoelen, geven we de analyseresultaten per kerndoel weer.

De rubriek Schrijven bevat de volgende twee kerndoelen:

- Kerndoel 7: De leerlingen kunnen zich zowel zakelijk als persoonlijk schriftelijk uitdrukken ten behoeve van hun directe omgeving, offciële instanties, of toekomstige werkgevers met het oog op het geven of verkrijgen van de nodige informatie en het overhalen van de geadresseerde tot handelen. Daarbij hanteren ze de conventies met betrekking tot interpunctie, spelling, structuur, kenmerken van tekstsoorten, taalgebruik en uiterlijke verzorging die daarvoor doelmatig zijn.
- Kerndoel 8: De leerlingen kunnen op basis van reacties en suggesties van anderen een (eigen) tekst herschrijven.

  Tot de kerndoelen die betrekking hebben op schrijfvaardigheid rekent Witte bij de presentatie van de resultaten ook het volgende (uit de rubriek 'Kennis over taal en taalverschijnselen').
- Kerndoel 15: De leerlingen kennen schrijfprocessen en schrijfprocedures. Zij kunnen vooraf of na afloop van het schrijfkarwei aangeven welke keuzes zij maken of gemaakt hebben.

Hoe verhouden zich nu de feitelijk nagestreefde doelstellingen voor het schrijfonderwijs in de methoden tot deze kerndoelen?

De methoden voldoen volgens Witte geen van alle volledig aan kerndoel 7: weliswaar krijgen de leerlingen regelmatig schrijfopdrachten, en is er aandacht voor de structuur van de te schrijven teksten en voor (een aantal van de genoemde) conventies, maar er wordt in alle methoden veel te weinig aandacht geschonken aan de communicatieve aspecten van het schrijven (de doel- en publiekgerichtheid).

Ook aan kerndoel 8 voldoet geen van de methoden. In Nieuw Nederlands is herschrijven weliswaar een regelmatig terugkerende activiteit, maar het wordt zelden

systematisch georganiseerd, en bovendien niet gekoppeld aan de reactie van lezers. In de overige methoden komt herschrijven incidenteel aan de orde, en soms niet conform de bedoeling van het kerndoel ("verbeteren van de spelfouten").

De resultaten van de analyse met betrekking tot kerndoel 15 geven evenmin aanleiding tot optimisme over het onderwijsaanbod voor het schrijfonderwijs in de methoden. Er is in de methoden onvoldoende aandacht voor schrijfprocedures en nauwelijks (Nieuw Nederlands en Op Niveau) of niet (Klinker en Taalwijzer) voor het schrijfproces.

Witte concludeert dat het resultaat van de analyse voor het onderdeel schrijven negatief is. De methoden voldoen helemaal niet of in onvoldoende mate aan hetgeen met de kerndoelen beoogd wordt: communicatief schrijfonderwijs. De belangrijkste "fout" die de auteurs maken is volgens Witte dat zij zich te sterk richten op het schrijfproduct, en te weinig op het doel en het publiek van de teksten en het schrijfproces. Daarnaast oordeelt Witte dat het geen van de auteursteams gelukt is om leerlingen op basis van heldere criteria kritisch naar het werk van zichzelf en anderen te laten kijken, of leerlingen te leren reflecteren op hun schrijftaak. De aanpak in de methoden is te zeer gericht op kennis in plaats van op adequaat handelen in allerlei taalsituaties. Volgens Witte zijn er inspirerende aanzetten geleverd tot het realiseren van procesgericht schrijfonderwijs door Rijlaarsdam (1987a en 1987b), Boland (1988), en Boland/Kerremans (1990), waar de auteurs hun voordeel mee hadden kunnen doen.

Het schaarse onderzoek naar onderwijsleermateriaal op het gebied van schrijven laat zien dat Nederlandse methoden er nog niet in slagen procesgericht, communicatief schrijfonderwijs vorm te geven. Dit geldt zowel voor de oudere bovenbouwmethoden als de recentere basisvormingsmethoden.

4.5 ONDERZOEK NAAR ONDERWIJSLEERACTIVITEITEN

4.5.1 DESCRIPTIEF ONDERZOEK

In Nederland werd voor het eerst onderzoek verricht naar de praktijk van het schrijfonderwijs in het kader van de "Written Composition Study", een internationaal onderzoeksproject dat onder auspiciën stond van de International Association for the evaluation of Educational Achievement (IAE). Doel van dit project was om een beschrijving te geven van het stelvaardigheidsonderwijs in de deelnemende landen en van de resultaten ervan.

Het Nederlandse deel van deze studie werd uitgevoerd door leden van de Onderzoeksgroep Taalonderwijs van de SCO (Stichting Centrum Onderwijsonderzoek) te Amsterdam en resulteerde in een tweetal literatuurstudies en een tweetal empirische onderzoeken. Wesdorp (1983) leverde een overzicht van, voornamelijk

Amerikaans, onderzoek naar de effecten van diverse didactische variabelen op de schrijfvaardigheid van leerlingen. Damhuis e.a. (1983) beschreven de stand van zaken in het Nederlandse schrijfonderwijs. Omdat in het empirisch onderzoek van De Glopper (1988) gebruik werd gemaakt van de enquêtegegevens uit Damhuis (1983) beperken we ons hier tot het onderzoek van De Glopper.

Deze onderzoeker stelde zich in zijn dissertatie ten doel om:
- een beschrijving te geven van de inhoud van het Nederlandse schrijfvaardigheidsonderwijs in de eerste vier jaren van het voortgezet onderwijs;
- een beschrijving te geven van de onderwijsopbrengsten door middel van een nationale peiling van de schrijfvaardigheid van leerlingen in het derde leerjaar;
- normen te formuleren (met behulp van een panelstudie) om het niveau van schrijfvaardigheid te kunnen waarderen;
- exploratief de relaties te bepalen tussen het stelonderwijs, achtergrondvariabelen en leerlingprestaties.

We beperken ons hier tot de eerste doelstelling, de beschrijving van de inhoud en de aanpak van het schrijfonderwijs. (Het peilingsonderzoek, de normering van de prestaties en de relaties tussen aanbod, prestaties en achtergronden komen aan bod in par. 4.6.2).

Om een beeld te krijgen van de inhoud en aanpak van het schrijfonderwijs maakte De Glopper gebruik van de enquêtegegevens uit het onderzoek van Damhuis e.a. (1983) bij 1000 docenten. Omdat de respons in dit onderzoek te klein was (30%) om uit de steekproef te kunnen generaliseren naar de totale populatie besloot hij het aantal populatiegeledingen terug te brengen tot een onderscheid in drie schooltypen: lbo, mavo en havo/vwo. Daarnaast maakte hij een tweedeling in de onderzochte leerjaren: leerjaar 1/2 en leerjaar 3/4. Tevens werd de vragenlijst opnieuw afgenomen aan een andere onafhankelijke steekproef van 107 docenten. De respons van dit replicatie-onderzoek bedroeg 75%. Een vergelijking van beide steekproeven toonde volgens De Glopper in voldoende mate de representativiteit van het 1000-docenten onderzoek aan. Met het oog op een vergelijking van de resultaten van de enquête met die van de peiling maakte De Glopper een selectieve keuze uit de enquêtegegevens en structureerde hij ze zodanig dat hij uitspraken kon doen over de relaties tussen beiden. Er werd gebruik gemaakt van de gegevens met betrekking tot de hoeveelheid bestede tijd aan schrijfonderwijs, de hoeveelheid tijd die besteed wordt aan het daadwerkelijke schrijven, de frequentie van schrijfopdrachten en schrijfoefeningen, en de frequentie waarmee de docenten verschillende wijzen van evaluatie toepassen.

De resultaten van het enquête-onderzoek geven per categorie beknopt samengevat het volgende beeld van de inhoud en aanpak van het schrijfonderwijs:

❑ ***Tijdsbesteding:*** er wordt gemiddeld relatief veel tijd (2 tot 2,5 lesuur per maand) aan schrijven besteed. Na lezen staat schrijven op een tweede plaats. De tijd die aan schrijfonderwijs besteed wordt is hoofdzakelijk gevuld met het uitvoeren van schrijfopdrachten. In de hogere leerjaren van het mavo en havo/vwo wordt er iets

meer tijd aan besteed dan in de lagere jaren. In het lbo is de situatie omgekeerd. Binnen schooltypen en leerjaren is er sprake van een sterke variatie in tijdsbesteding; van één uur tot vier uur per maand. Door de leerlingen wordt gemiddeld maandelijks drie uur geschreven, de helft van deze tijd in de klas en de helft als huiswerk. Ook hier is sprake van een sterke variatie: 16% van de leerlingen schrijft niet meer dan één uur per maand, 27% maandelijks minstens vier uur.

❑ ***Schrijfopdrachten:*** de meest gebruikte opdracht is in alle schooltypen en leerjaren het maken van samenvattingen. Maar ook hier is er sprake van een grote variatie tussen docenten: 17 tot 30% van hen laat nooit een samenvatting maken. Hoog scoort ook het schrijven van verhalen. Het schrijven van brieven wordt niet frequent geoefend. Met het stijgen van de leerjaren is er een afname van het schrijven van verhalen en een toename van het schrijven van zakelijke (informatieve) en beschouwende of betogende teksten. Qua gebruik van schrijfopdrachten is er een sterke overeenkomst tussen de curricula van alle schooltypen in de eerste twee leerjaren. In leerjaar 3 en 4 treden tussen lbo en havo/vwo duidelijke verschillen op. Ook voor de schrijfopdrachten geldt dat er sprake is van een grote variatie binnen schooltypen en leerjaren.

❑ ***Schrijfoefeningen:*** er worden in het algemeen weinig oefeningen gegeven in voorbereidende activiteiten en in de opbouw van teksten. Vaker is er sprake van oefeningen in het formuleren (het gebruiken van voegwoorden, werkwoorden, voorzetsels en bijvoeglijke naamwoorden) en in het coderen (spelling en interpunctie). Ook hier is er sprake van een sterke overeenkomst tussen de eerste twee leerjaren. In leerjaar 3 en 4 treden er grote verschillen op tussen het lbo en mavo enerzijds, en het havo/vwo anderzijds. In de hogere leerjaren treedt er een verschuiving op in de richting van het geven van denkoefeningen (verzamelen en selecteren van materiaal, denken over onderwerp en opzet, analyseren van publiek). Opnieuw is er sprake van een grote variatie binnen schooltypen, leerjaren en tussen docenten.

❑ ***Evaluatie:*** het schrijfwerk van de leerlingen wordt overwegend door de eigen docent beoordeeld met overwegend algemeen commentaar dat in enkele regels onder de tekst geschreven is. Er wordt weinig gedetailleerd commentaar gegeven in de tekst. Op een tweede plaats komt de klassikale bespreking. Commentaar in de vorm van een persoonlijk gesprek wordt niet vaak gegeven (commentaar in de vorm van leerlingrespons werd niet onderzocht). De overgrote meerderheid van de docenten vraagt nooit een gedeeltelijke of gehele revisie van de tekst. De curricula stemmen met name voor het mavo en havo/vwo zowel in hoge als lage leerjaren sterk overeen. Tussen individuele docenten werden wederom grote verschillen gevonden.

De Glopper gebruikte nog een andere onderzoeksmethode ten behoeve van de beschrijving van het onderwijsaanbod. Hij achterhaalde de eisen die docenten volgens de leerlingen aan goede opstellen stellen door leerlingen in één van de acht schrijfopdrachten uit het peilingsonderzoek aan elkaar schrijfadviezen te laten geven. De opdracht luidde:

"Een vriend(in) van je, die twee jaar jonger is dan jij, komt binnenkort bij jou op school. Hij/zij heeft je gevraagd uit te leggen hoe je een opstel moet schrijven dat van de leerkrachten van jouw school een goede beoordeling zal krijgen. Schrijf hem/haar een vriendelijke brief en geef daarin minstens vijf duidelijke aanwijzingen die de kans op een goed cijfer verhogen". 1250 leerlingen maakten de opdracht en gaven gezamenlijk 8500 adviezen (gemiddeld zeven per leerling). De door de leerlingen ervaren eisen werden vergeleken met de eisen die docenten zeiden te stellen. Deze eisen werden verzameld met de enquête die door 107 docenten werd ingevuld. De docenten werd onder meer gevraagd om voor elke opdracht uit het peilingsonderzoek het belang van de volgende beoordelingsaspecten aan te geven: 1) de kwaliteit en strekking van de inhoud, 2) organisatie en structuur, 3) stijl en taalgebruik, 4) schrijfconventies (grammatica, spelling, interpunctie, netheid), 5) persoonlijke interesse in het stelproduct. De doelstellingen die docenten zeggen na te streven, zijn geoperationaliseerd als het gemiddeld belang dat de docenten bij de beoordeling van de opstellen (verhalend, betogend, beschouwend) aan deze aspecten hechten. Naast de vraag naar vergelijking van geoperationaliseerde doelstellingen van de docenten met de ervaren doelstellingen door leerlingen, vroeg De Glopper zich af of er verschillen zijn tussen de leerlingen van de verschillende schooltypen ten aanzien van de gerapporteerde eisen. Ook bekeek hij de relatie tussen de schrijfvaardigheid van de leerlingen en de adviezen die ze geven.

De adviezen die de leerlingen in hun opstellen gaven werden door twee beoordelaars met behulp van een gedetailleerd schema geclassificeerd. Het schema bevat drie hoofdcategorieën: procesadviezen, productadviezen en ('oneigenlijke') tactische adviezen. Deze categorieën zijn weer onderverdeeld in een groot aantal subcategorieën. Elke opmerking die leidt tot een verbetering van het opstel of verhoging van het opstelcijfer werd als 'advies' beschouwd. De stabiliteit van beide beoordelaars bleek hoog, de beoordelingsovereenstemming bleek in het algemeen goed.

We vatten de belangrijkste resultaten van het schrijfadvies-onderzoek samen. De adviezen van de leerlingen hebben overwegend betrekking op de categorie schrijfproduct (83%). Van deze adviezen heeft de grootste groep betrekking op taalconventies (27%) en een iets kleinere groep op de opbouw van opstellen (20%). Ook de presentatie-adviezen zijn sterk vertegenwoordigd (18%). Aan stijl en toon is 10% van de adviezen gewijd. Er worden zeer weinig adviezen gegeven over het schrijfproces: in totaal 10% Hiervan heeft 6.3% betrekking op de voorbereiding van het schrijven, 2% op het schrijven zelf, en 1% op de fase na het schrijven. Tactische adviezen komen nauwelijks voor: niet meer dan 1% heeft betrekking op gedrag of persoonlijke kenmerken. De Glopper concludeert dat het beeld dat de leerlingen van de 'regels' van het stellen hebben het meest pregnant samengevat kan worden met de volgende top-vijf van meest gegeven adviezen: 1) netjes schrijven, 2) deel je tekst in alinea's in, 3) denk om spelling, 4) gebruik hoofdletters, 5) zet een punt aan het einde van de zin.

Er blijkt een grote discrepantie te bestaan tussen wat docenten belangrijk zeggen te vinden en wat leerlingen denken dat docenten belangrijk vinden. Wat docenten

het belangrijkst zeggen te vinden, namelijk de inhoud, krijgt de minste adviezen en omgekeerd, wat docenten het minst belangrijk zeggen te vinden, namelijk taalconventies en netheid, krijgt de meeste adviezen.

Statistisch significante verschillen tussen schooltypen doen zich voor bij adviezen over opbouw (structuur, indeling), taalconventies en presentatie. Hoe hoger het schooltype, hoe groter het aantal indelingsadviezen en hoe kleiner het aantal interpunctie-adviezen. In mavo en havo/vwo klassen worden er meer adviezen gegeven met betrekking tot grammatica. Bij presentatie-adviezen zijn er verschillen in de categorie verzorging; er zijn grote verschillen tussen lto en vwo in frequentie van adviezen omtrent netheid; ze worden meer gegeven door lto-leerlingen.

Een vergelijking van de schrijfprestaties van drie groepen leerlingen (een laag, gemiddeld of hoog oordeel van een jury over de globale kwaliteit van hun opstellen) met de adviezen van de leerlingen uit deze drie groepen laat significante verschillen zien bij adviezen over opbouw, taalconventies en presentatie. Goede schrijvers geven meer opbouwadviezen en minder adviezen die betrekking hebben op taalconventies en presentatie.

Het onderzoek van De Glopper zette Braet e.a. (1993) aan tot het uitvoeren van onderzoek dat qua doelstelling en vraagstelling veel overeenkomsten vertoonde met het onderzoek van De Glopper. Een belangrijk verschil was dat Braet e.a. schrijfadviezen verzamelde van (1048) leerlingen en hun (35 docenten) uit de bovenbouw van het havo en vwo, en van (19) onderzoekers van het schrijfonderwijs. Er werden respectievelijk 12562, 711 en 258 tips en richtlijnen verstrekt. Braet e.a gingen evenals De Glopper na in hoeverre de adviezen van de leerlingen overeenstemden met de doelstellingen die leraren rapporteerden (aangevuld met de doelstellingen die onderzoekers rapporteerden) en in hoeverre de adviezen samenhingen met het schooltype (aangevuld met de samenhang met het gebruikte leerboek). Daarnaast stelden de onderzoekers zich de vraag wat de adviezen zouden kunnen betekenen voor het schrijfonderwijs.

De informanten werd gevraagd om lijstjes te maken met twee soorten adviezen (in totaal minimaal vijf):

1) eisen waaraan een zakelijk titelopstel moet voldoen;
2) aanwijzingen hoe iemand het schrijven van een zakelijk opstel moet aanpakken.

Daarnaast werd hen gevraagd uit de adviezen bij 1 en 2 een top-drie samen te stellen.

De verzamelde adviezen werden met behulp van een classificatieschema (naar model van De Glopper) door vijf codeurs gescoord.

De onderzoekers presenteren de gegevens in percentages die gebaseerd zijn op het aantal keren dat een advies genoemd werd bij 'eisen' of 'aanpak', en in percentages die gebaseerd zijn op een gewogen telling van het voorkomen in de top-drie's: het eerste advies telt drie maal, het tweede twee maal, en het derde een maal. Deze laatste percentages geven volgens de onderzoekers beter weer hoe belangrijk een advies door de ondervraagden gevonden werd. We beperken ons daarom tot de percentages die gebaseerd zijn op de top-drie-lijstjes. Adviezen met betrekking tot

inhoud en opbouw worden door leraren belangrijker gevonden dan door leerlingen (resp. 28% en 21% en 27% en 23%). De verschillen tussen leraren (6%) en leerlingen (4%) zijn groter bij de categorieën stijl en toon. De adviezen met betrekking taalconventies hebben vergelijkbare scores. (12% leerlingen, 13% leraren). Leerlingen hechten wel weer meer belang aan presentatie (3,7%) dan docenten (1%). Adviezen met betrekking tot de aanpak worden door de leerlingen veel belangrijker gevonden (29%) dan door de leraren (19%). De adviezen van de leraren staan in het algemeen dichter bij die van de leerlingen dan die van de onderzoekers. Dit geldt niet voor de aanpak, waarbij de onderzoekers met 38% dichter bij de leerlingen (30%) staan dan bij de leraren (19%).

Achter de hoofdcategorieën inhoud gaan de volgende adviezen schuil: leerlingen en leraren vinden het advies 'zorg dat je opstel bij de titel past/blijft passen' van belang. Bij de leraren scoort 'zorg voor een duidelijke probleemstelling hoog', en bij onderzoekers 'formuleer een standpunt'. Met betrekking tot de opbouw vinden alle groepen 'zorg voor een logische lijn/samenhangend geheel' en 'zorg voor een goede alinea-indeling' van belang. Leerlingen en leraren opteren ook nog voor de volgende: 'werk met een driedeling indeling-kern-slot' en 'zorg in het algemeen voor een goede opbouw'. In de rubriek stijl en conventies zijn de leraren en leerlingen het eens over het belang van het advies 'vermijd spelfouten'. Leraren en onderzoekers wijzen daarnaast op het belang van een goede stijl, en onderzoekers op de publiekgerichtheid van het opstel. Voor de aanpak geldt dat alle groepen het eens zijn over het belang van 'maak een schema vooraf'. De leerlingen vestigen daarnaast de aandacht op 'schrijf alles op wat je te binnen schiet' en de leerlingen en onderzoekers op 'laat de opdracht op je inwerken' en de onderzoekers op 'deel je tijd goed in'. De onderzoekers wijzen overigens herhaaldelijk op de relatieve waarde van de gegevens van de leraren en onderzoekers (vanwege hun geringe aantal). Dit in ogenschouw genomen concluderen zij dat de overeenkomsten tussen de gemiddelde adviezen van de leerlingen, leraren en onderzoekers als groep groter zijn dan de verschillen. Dit geldt niet voor de individuele leraar en zijn examenklas; tussen de adviezen van de leraar en zijn eigen leerlingen blijkt weinig samenhang te bestaan. Volgens de onderzoekers heeft het er alle schijn van dat leerlingen in hun hele schoolloopbaan wel te weten komen wat een 'gemiddelde' leraar belangrijk vindt, maar zijn ze veel minder op de hoogte van de specifieke opvattingen van de eigen leraar die straks hun examenopstel gaat beoordelen.

Bestaan er verschillen tussen de leerlingen van 5 havo en 6 vwo ten aanzien van de eisen en aanpak, zo luidde de onderzoeksvraag naar verschillen in schooltypen. De vergelijking van de verschillende groepen leerlingen vond op klasniveau plaats. Er blijken over het algemeen geen grote verschillen te zijn. De grootste treden op bij opbouw (vwo klassen 25,6% en havo-klassen 20,3%) en bij presentatie (havo 4,5% en vwo 2,3%).

Ter beantwoording van de vraag naar de samenhang tussen het gebruikte schoolboek en de verstrekte adviezen (eveneens vergeleken op klasniveau, van 43 van de 50 scholen was bekend welk boek zij gebruikten) vergeleken de onderzoekers de (door Braet ontwikkelde) methode Taaldaden met de categorie 'overige schoolboe-

ken'. Uit de analyse kwam naar voren dat de Taaldaden-leerlingen relatief meer aandacht schenken aan opbouw dan de andere leerlingen. Om na te gaan of er geen sprake was van een schooltype-effect (op het vwo wordt Taaldaden vaker gebruikt dan op het havo) werden beide factoren in een variantie-analyse opgenomen. Deze analyse liet zien dat het schooltype geen (hoofd)effect heeft, maar het leerboek wel. Volgens Braet wordt er in Taaldaden relatief veel aandacht aan opbouw besteed.

Met enige voorzichtigheid vergelijken de auteurs de resultaten van hun onderzoek (eind bovenbouw) met die van het onderzoek van De Glopper (eind onderbouw). De onderzoeken kenden immers ook verschillen in opzet en uitvoering. Zij komen tot het volgende in hun interpretatie 'plausibele' beeld: de derde-klassers benadrukken in de hitlijst het belang van het uiterlijk van het opstel, de examenkandidaten richten zich meer op de tekst. Ze benadrukken zowel het voorbereiden van de inhoud als het aanbrengen van een goede structuur in het eindproduct. Daarnaast en in samenhang ermee geven de lijsten een accentverschuiving te zien van 'louter aandacht voor het eindproduct' in de derde klas naar 'ook aandacht voor het proces' in de examenklas.

Met betrekking tot de verschillen tussen havo en vwo werd in beide onderzoeken geconstateerd dat havo-leerlingen meer presentatie-adviezen en minder opbouwadviezen geven dan vwo-leerlingen. Deze discrepantie zal toenemen, zo vermoeden Braet e.a. als vwo-ers vergeleken worden met lbo-leerlingen.

Een verschil in de resultaten van beide onderzoeken wordt door Braet e.a. geduid in termen van het 'retoriek-praktijk-probleem'. Als de leraren onderwijzen wat ze zelf belangrijk zeggen te vinden en als de leerlingen dit ook zo waarnemen, zouden er geen verschillen tussen de adviezen van leraren en leerlingen mogen optreden. Afgaande op het belang dat aan de adviezen wordt toegekend werden zowel voor de bovenbouw als voor de onderbouw verschillen gevonden die in dezelfde richting gaan (leraren vinden inhoud, opbouw, stijl en toon belangrijker dan leerlingen, terwijl leerlingen presentatie en aanpak belangrijker vinden); zij het dat de discrepanties in het onderzoek van De Glopper veel groter zijn. Braet e.a. interpreteren voorzichtig dat de kloof tussen retoriek en praktijk wellicht in de bovenbouw wat gedempt is: onderbouwleraren zeggen prioriteiten te stellen (de tekst boven de verzorging ervan) die pas in de bovenbouw door de leerlingen worden waargenomen.

De onderzoekers besluiten met een antwoord op de vraag wat de onderzoeksresultaten betekenen voor de onderwijspraktijk. Aandacht verdient volgens hen vooral het gebrek aan overeenkomst tussen de adviezen van individuele leraren en hun eigen leerlingen. Zij bevelen docenten in examenklassen aan om hun leerlingen te vragen een advieslijstje op te stellen, dat zelf ook te doen en de uitkomsten ervan in de klas te vergelijken. Het levert zinnige reflectie en misschien betere opstellen op, en kan ook leiden tot een eerlijker beoordeling op het examen.

De verschillen tussen leraren en leerlingen als groep zouden docenten tot zelfonderzoek aan moeten zetten met de vraag of zij bij de correctie misschien toch andere accenten leggen dan ze eigenlijk zouden willen leggen. Met andere woorden: misschien hebben leerlingen wel een beter oog voor wat invloed heeft op het cijfer dan

de leraren zelf, zo opperen de onderzoekers.

Het zou in een aantal opzichten volgens Braet e.a. niet gek zijn als leraren in hun schrijfonderwijs wat opschuiven naar wat schrijfonderzoekers van belang vinden: van een elementair-schoolse naar een wat professionelere oriëntatie. Met name de ideeën met betrekking tot gefaseerd schrijven en herschrijven lijken de auteurs belangrijk voor het voortgezet onderwijs en niet te ambitieus.

De laatste aanbeveling luidt dat 'elke leraar in de bovenbouw van het havo/vwo een adviezenbatterij op zijn leerlingen zou moeten loslaten'. Braet presenteert zo'n lijst met een aantal procesaanwijzingen en productadviezen in een artikel in Levende Talen (Braet e.a. 1993). Hoewel deze lijst volgens de onderzoekers meer open deuren dan eye-openers bevat, en het maar de vraag is of leerlingen de adviezen die zij in theorie kennen ook in praktijk brengen, laat het zojuist beschreven onderzoek in ieder geval zien dat deze adviezen lang niet bij iedereen leven.

Beschrijvingen van geobserveerde praktijken van het schrijfonderwijs werden geleverd door Hoogeveen e.a. (1986) en Van de Ven (1996). Beide case-studies maakten deel uit van het Nijmeegse onderzoek naar de innovatieproblematiek rond het schoolvak (zie par. 7.3), een onderzoek waarin naast de praktijk ook de geschiedenis van het schoolvak wordt bestudeerd (onder meer Klinkenberg/De Vroomen 1988, Van de Ven 1986a).

Hoogeveen e.a. deden onderzoek in één breed-heterogene brugklas van een scholengemeenschap met het doel een beeld te krijgen van de wijze waarop onder meer het schrijfonderwijs bij de leerlingen aan het begin van het schooljaar geïntroduceerd (en daarmee gedefinieerd) werd. De onderzoekers observeerden de eerste veertien lessen Nederlands bij één docente (zie voor een uitvoeriger beschrijving van dit onderzoek par. 2.5.1 en 3.5.1), maakten protocollen van deze lessen en analyseerden ze tegen de achtergrond van de drieledige vraag: welke onderwerpen stelt de docente aan de orde, welke activiteiten organiseert ze daarbij en hoe legitimeert de docente wat ze doet?

In de eerste les na de vakantie stelt de docente (de methode start met een serie lessen 'Werken met het woordenboek') het onderwerp schrijven aan de orde. In een voorgesprek met de onderzoekers heeft ze erop gewezen dat ze de leerlingen de eerste les altijd (traditiegetrouw) een opstel laat schrijven. In de loop der jaren is het onderwerp veranderd van het beschrijven van vakantie-ervaringen in het schrijven van een curriculum vitae. De les verloopt heel in het kort als volgt. De docente introduceert zichzelf en zegt tegen de leerlingen dat zij zo dadelijk de kans krijgen wat over zichzelf te vertellen: 'Nu heb ik jullie wat over mezelf verteld maar ik weet niets van jullie en daar ben ik heel benieuwd naar'. Terwijl zij deze taak toelicht blijkt dat de leerlingen een tekst gaan schrijven. De docente motiveert het schrijven met de opmerking dat het onmogelijk is om alle 25 leerlingen te laten vertellen over zichzelf. Ze wijst erop dat de leerlingen netjes moeten schrijven en geen grammaticale fouten moeten maken: 'want ja, je krijgt hier Nederlands of je krijgt het niet'. (idem: 398) Eén van de leerlingen vraagt wat een curriculum vitae is en de docente

antwoordt dat dat een verhaal over jezelf is. Ze licht de schrijftaak toe door grappend enkele extreme voorbeelden te geven van wat de leerlingen in hun teksten kunnen gaan schrijven: 'toen ik zoveel jaar oud was, ging ik naar de kleuterschool en ik herinner me dat de juf me altijd sloeg', of ' toen ik zoveel jaar oud was ontdekte ik dat als ik groot ben ik wel vuilnisman wilde worden'. Vervolgens vraagt ze de leerlingen een papier en pen voor zich te nemen en te gaan schrijven. Ze wijst erop dat de leerlingen voor zichzelf moeten gaan werken, niets van elkaar nodig hebben en stil moeten zijn tijdens het schrijven. Terwijl de leerlingen schrijven, loopt de docente door de klas. Ze bekijkt wat de leerlingen schrijven en zegt dat ze als ze spelfouten maken, ze moeten corrigeren. Aan het eind van de les verzamelt de docente de teksten. De leerlingen die niet klaar zijn, kunnen hun tekst thuis afmaken.

Hoe wordt nu het schrijven in deze eerste les gedefinieerd?

Volgens de onderzoekers behoort het schrijven van een tekst op de eerste schooldag tot de traditioneel vastliggende kern van het vak Nederlands. In de praktijk van deze docente is het een gebruikelijke activiteit; ze doet het al jaren zo, zij het dat het onderwerp veranderd is. Ook uit de wijze waarop de docente het schrijven introduceert, blijkt een traditionele definitie van schrijven: ze legt de nadruk op de formele aspecten ervan.

De belangrijkste zorg van de docente lijkt haar leerlingen duidelijk te maken dat de essentie van schrijven is dat je netjes schrijft, en geen spel- en grammaticale fouten maakt. Het communicatieve doel van het schrijven (de docente benoemt zichzelf als publiek voor de teksten) lijkt hieraan ondergeschikt. De communicatieve functie van het schrijven op school lijkt door de docente overigens ook impliciet geproblematiseerd te worden op het moment dat ze het schrijven voor de leerlingen motiveert met een verwijzing naar de onmogelijkheid om in een klas met 25 leerlingen aan elkaar levensverhalen te vertellen; dan kan niet iedereen aan de beurt komen. Praten is natuurlijk de meest geëigende en natuurlijke vorm van communicatie wanneer er, zoals in deze situatie, geen afstand in tijd en ruimte overbrugd hoeft te worden. De docente kampt met het probleem dat het schrijven op school door de directe aanwezigheid van het beoogde publiek een kunstmatig karakter krijgt.

Een ander belangrijk kenmerk van de definitie van schrijven van de docente is de nadruk die zij legt op het feit dat schrijven iets is dat je alleen doet. Volgens de onderzoekers wordt ook deze definitie van schrijven (net als de gecorrumpeerde communicatieve functie ervan) ingegeven door institutionele factoren. Op school vergaar je kennis en oefen je vaardigheden individueel omdat individuele prestaties makkelijker te toetsen zijn. In de visie van de docente is het toetsen van leerlingprestaties een eis die de institutie stelt. In een nagesprek bij deze les motiveert de docente het feit dat ze in afwijking van de methode een schrijfopdracht geeft met een verwijzing hiernaar. Ze wil schrijfproducten van de leerlingen hebben om het niveau van de leerlingen te kunnen beoordelen en om te ontdekken of er leerlingen zijn die problemen hebben met het spellen.

De onderzoekers concluderen dat er in deze les sprake is van traditioneel schrijfonderwijs. Schrijven wordt gedefinieerd als het individueel (leren) hanteren van de regels voor correct taalgebruik: netjes, zonder spelfouten en zonder grammaticale

fouten. De docente is het publiek van de teksten en de leerlingen schrijven alleen. De communicatieve functie van schrijven is ondergeschikt aan de schoolse functie ervan. De leerlingen schrijven vooral om een product te leveren op basis waarvan hun spelvaardigheid beoordeeld kan worden. Naast de invloed van de traditie lijken vooral institutionele factoren het handelen (en de legitimaties daarbij) van de docente te beïnvloeden.

Van de Ven (1996) beschreef het schrijfonderwijsonderwijs van één docent Nederlands in totaal veertien lessen in de klassen havo-4 en -5 en vwo-4 en -5. Zijn onderzoeksvragen luidden: wat wil de docent met zijn onderwijs in schrijven, wat is zijn legitimatie voor zijn opvattingen en hoe geeft hij zijn intenties vorm in de praktijk? Opvattingen en legitimaties werden beschreven en geanalyseerd op basis van een mede door de docent geschreven sectieleerplan voor schrijven, en op basis van drie lange interviews. Bij de start van de case-study betrof dat interview de plannen en opvattingen van de docent. Na de eerste observaties stonden de eerste lessen ter discussie: voornemens werden vergeleken met uitvoering. In het laatste interview autoriseerde de docent de conclusies van de onderzoeker. De praktijk werd in beeld gebracht via observatie-aantekeningen en lesprotocollen. Van zeven lessen was het mogelijk deze direct na afloop ervan kort na te bespreken, ook deze nabesprekingen werden geregistreerd. Daarnaast vond een interview plaats met twee leerlingen, waarin zowel hun recente als vroegere ervaringen met het onderwijs van de case-docent aan de orde kwamen. Verder bekeek Van de Ven het commentaar van de docent bij zo'n 100 door leerlingen geschreven teksten.

De studie resulteerde in een globale beschrijving van wat er in de lessen plaatsvond. Op basis van die beschrijving werden drie centrale 'incidenten' uitgekozen, die uitvoerig werden geanalyseerd. De resultaten zijn als volgt samen te vatten.

De docent beoogt een vorm van communicatief schrijfvaardigheidsonderwijs. Hij vindt schrijven van belang voor het toekomstig functioneren van zijn leerlingen, zowel privé als in het deelnemen aan het sociale leven. Hij benadrukt het belang van doel- en publiekgericht schrijven. Hij vestigt nadrukkelijk de aandacht op de conceptualiserende functie van schrijven, die voor hem persoonlijk nogal van belang is – de docent schrijft ten tijde van de case-study columns in een landelijk erkend medium. Het leerplan van de sectie bevat diverse oefeningen in doel- en publiekgerichtheid, en kiest naast verhalen voor betogende en beschouwende opstellen, ingezonden brief en sollicitatiebrief.

De analyse van de lespraktijk laat zien dat de docent veel aandacht besteedt aan stijl (woordkeus, beeldspraak, vergelijking, climax, overdrijving). Hij onderwijst zijn leerlingen in elementen van de structurele verhaalanalyse waarmee anekdotes kunnen worden vormgegeven als 'pakkende inleiding'. Hij geeft voorbeeldteksten van onder meer Hermans en Komrij, improviseert ter plekke eigen voorbeeldteksten en geeft korte huiswerkopdrachten (deelvaardigheidsoefeningen). In zijn commentaar op leerlingteksten komen deze stilistische ingrediënten terug. En ook beide geïnterviewde leerlingen noemen ze als belangrijke inhouden van hun schrijfvaardigheidsonderwijs.

De docent gaat uitvoerig in op traditioneel-retorische strategieën voor stofvinding (inventio) en tekstopbouw (dispositio). Hij werkt met topische vragen en causale structuurelementen. De conceptualiserende functie van schrijven, door de docent sterk gekoppeld aan het onderwerp van de tekst, wordt ondergeschikt gemaakt aan een onderwerponafhankelijke procedure, die ervoor moet zorgen dat zijn leerlingen voldoende 'stof' vinden om te kunnen voldoen aan de minimale eis voor tekstlengte op het examen (drie kantjes). Een ander belangrijk element in zijn lespraktijk vormt de transparantie van zijn beoordelingsnormen. De docent gaat daar uitvoerig op in. Die normen betreffen naast aspecten van tekstverzorging een persoonlijke stijl, een wat abstracte redenering (diepgang bij de bespreking van het onderwerp) en de logische opbouw van de tekst.

Van de Ven concludeert dat de docent een tamelijk traditioneel-literair schrijfvaardigheidsonderwijs geeft, dat te herkennen valt uit de geschiedschrijving van het moedertaalonderwijs. Zijn retoriek van communicatief schrijfvaardigheidsonderwijs en het conceptualiserend belang van schrijven wordt nauwelijks in praktijk gebracht. Van de Ven noemt als oorzaken voor deze kloof de biografie van de docent (die gekenmerkt wordt door vele ervaringen met literair schrijven), maar ook de institutionele dwang van het examen. Daarnaast blijkt, met name uit de interviews, dat de docent behoefte heeft aan een beter uitgewerkte communicatieve didactiek. De vernieuwingsboodschap als zodanig schiet tekort. (zie ook 7.3)

In zijn bespreking van het docentcommentaar op leerlingteksten wijst de onderzoeker op een nog onontgonnen terrein voor vakdidactisch onderzoek: de perceptie en verwerking van zulk commentaar door de leerlingen. Beide geïnterviewde leerlingen blijken heel verschillend op het commentaar te reageren.

Onder auspiciën van de SLO (Instituut voor Leerplanontwikkeling) werden in 1987 twee studies verricht die beiden tot doel hadden te beschrijven/evalueren wat er in de praktijk van het schrijfonderwijs gebeurt met vernieuwend onderwijsleermateriaal voor het schrijfonderwijs. Plevier/Rijlaarsdam (1987) onderzochten het gebruik van een door Rijlaarsdam (1987 a en b) ontwikkelde cursus "betogende opstellen schrijven" door de docenten nadat zij betrokken waren geweest bij een onderzoek naar de effecten van deze stelvaardigheidscursus. (zie voor een beschrijving van dit effectonderzoek par. 4.5.3) Franssen e.a. (1987) onderzochten in hoeverre de in het SLO-project "Gericht Schrijven" ontwikkelde producten bij docenten van lerarenopleidingen bekend zijn en in hoeverre ze gebruikt worden bij het lesgeven.

Beide onderzoeken stelden zich naast de beschrijving van wat er met het materiaal in de praktijk gebeurt ook ten doel het implementatieproces te evalueren. De resultaten hiervan komen aan de orde in par. 7.3.

Blijven docenten die betrokken waren bij een onderzoek naar de effecten van experimenteel onderwijsleermateriaal en een didactische methode, gebruik maken van dit materiaal nadat de onderzoekers zich uit de scholen teruggetrokken hebben?, zo luidde één van de vragen in het onderzoek van Plevier/Rijlaarsdam (1987). De door Rijlaarsdam ontwikkelde schrijfvaardigheidscursus is gebaseerd op een didac-

tiek van leerlingrespons ("peer evaluation"). Kenmerkend voor deze aanpak is dat leerlingen elkaars opstellen lezen en becommentariëren. Van het verkregen commentaar wordt effect verwacht op de schrijfvaardigheid van leerlingen. De cursus "betogende opstellen schrijven" beslaat 40 à 50 lesuren en omvat vier deelcursussen; respectievelijk met betrekking tot: 1) doel- en publiekgerichtheid, 2) structuur en betrouwbaarheid, 3) nieuwswaarde en taalgebruik, en 4) een synthese waarin deze aspecten in samenhang bestudeerd en geoefend worden. Iedere deelcursus is opgebouwd volgens hetzelfde stramien.

In vijf à zes voorbereidende lessen worden instructieteksten, de schrijfopdracht en de daarbij behorende informatie bestudeerd en besproken. De instructieteksten hebben betrekking op de eisen die aan het te schrijven opstel gesteld worden (ten aanzien van doel- en publiekgerichtheid enz.) èn op het uitvoeren van reflectietaken, het geven en verwerken van feedback en het herschrijven van het opstel. De schrijfopdrachten zijn bewerkingen van A-opdrachten uit havo-eindexamens. De leerlingen krijgen vijf à 20 pagina's informatie over het onderwerp van de schrijfopdracht, vergezeld van een uitvoerige situatieschets, waarin de aanleiding tot het schrijven, het doel, het publiek en het medium beschreven worden.

Op basis van de gegeven informatie en de situatieschets schrijven de leerlingen een betogend opstel, dat aan drie klasgenoten wordt voorgelegd. Met behulp van aandachtspunten geven de leerlingen zowel subjectieve lezersfeedback, als meer objectieve, tekstgerichte feedback op elkaars opstellen.

De ontvangen feedback wordt door de leerlingen samengevat, becommentarieerd en verwerkt in een herschrijfplan, waarin zij aangeven wat zij in hun opstellen willen veranderen en hoe zij dat willen doen.

Ten slotte herschrijven de leerlingen hun opstellen. De uiteindelijke versie wordt door de docent globaal beoordeeld voor een rapportcijfer.

Het gebruik van deze cursus door docenten werd onderzocht in twee fasen. Dertien docenten (van acht verschillende scholen) werden telefonisch geïnterviewd. Het doel hiervan was om globaal vast te stellen of deelname aan het effectonderzoek geleid had tot veranderingen in het schrijfonderwijs. Vervolgens werden in de tweede fase twee scholen geselecteerd waar de adaptatie van het materiaal vrij sterk leek. Deze docenten werden geïnterviewd, het door hen gebruikte onderwijsleermateriaal werd geanalyseerd en er werden lessen geobserveerd bij een docent die niet eerder met het materiaal gewerkt had. De onderzoekers schetsen in hun rapportage een gedetailleerd beeld van het gebruik van het materiaal op de verschillende scholen. Wij destilleren er de volgende grote lijnen uit met betrekking tot de resultaten van de telefonische interviews. Zes van de dertien docenten gebruikten het materiaal gedeeltelijk; ze wijten dit aan de uitgebreidheid van het materiaal en aan tijdgebrek. In lagere klassen werden minder opstellen becommentarieerd dan in hogere klassen. Alle docenten zeiden wel iets van de theorie te gebruiken, maar de hoeveelheid en de manier waarop was afhankelijk van de klas waarin de theorie werd gedoceerd. Vijf andere docenten hadden het materiaal (om dezelfde redenen) herschreven. De meeste van hen maakten een samenvatting van de theorie. Enkele docenten (die met

Gericht Schrijven werkten) hadden het materiaal uitgebreid door leerlingen zelf documentatie te laten zoeken. Twee docenten bleken het materiaal helemaal niet te gebruiken.

Bijna alle docenten waren van mening dat hun lesgeven op een of andere manier beïnvloed is door de deelname aan het project. De invloed varieerde van 'er is meer sprake van samenwerking tussen leerlingen' tot 'ik pak mijn schrijfonderwijs systematischer aan', of 'mijn beoordeling van teksten is transparanter geworden'.

Op ongeveer de helft van de scholen werkten collega-docenten niet met het materiaal. De redenen die de docenten hiervoor gaven waren voor een deel praktisch van aard (het kostte te veel tijd en leverde te veel werk) en voor een deel inhoudelijk; sommige docenten wijzen de methode af omdat ze vonden dat leerlingen te kwetsbaar werden wanneer ze elkaar beoordeelden. Weer andere docenten hadden zich niet in het materiaal verdiept.

De resultaten van het onderzoek op de twee scholen leverden een uitvergroting van de zojuist vermelde resultaten: ook deze docenten bleken het materiaal aangepast te hebben aan hun eigen situatie. Op één school werd het materiaal samengevat, werden er hier en daar andere accenten gelegd, maar werd de didactische methode in grote lijnen gehanteerd. Op de andere school werd een geheel ander pakket stencils geschreven. Aan het oorspronkelijke materiaal werden curriculumonderdelen toegevoegd. Uit de lesobservaties bleek dat twee essentiële elementen uit de didactische methode verwijderd waren: de geschreven opstellen werden maar door één leerling becommentarieerd en de opstellen werden na de commentaarronde niet herschreven.

De resultaten van het onderzoek laten volgens Plevier/Rijlaarsdam in de eerste plaats zien dat er enorme verschillen zijn tussen wat de docenten zeggen te doen en wat zij feitelijk doen. Zij concluderen dat de meeste docenten op zijn minst de inhoud van de lesstof gebruikten en op zijn meest (vooral in de hogere leerjaren) delen van het materiaal in hun oorspronkelijke vorm gebruikten. De scholen die het materiaal herschreven en aan hun situatie aanpasten werkten alle aan de vermindering van de omvang van het materiaal. De methode van het inschakelen van leerlingen als commentatoren van elkaars werk wordt door vrij veel docenten ook bij andere vakonderdelen en leerjaren toegepast. Er blijkt dus sprake te zijn van transfer van een werkvorm zonder dat daartoe mogelijkheden werden geschetst in het oorspronkelijke materiaal. Deze resultaten betekenen volgens de onderzoekers overigens niet dat de leerplanontwikkelaars over de adaptatie van het materiaal zonder meer tevreden moeten zijn. Uit de observaties van lessen van een collega van de docenten die het materiaal herschreven, bleek dat deze docent vakinhoudelijk zeer belangrijke zaken wijzigde of oversloeg waardoor in feite de kern van het curriculum gemist werd. Er treedt bij het overdragen aan vakcollega's kennelijk een flinke mate van ruis op, zo stellen zij.

In het project "Gericht Schrijven mavo/lbo" dat in 1976 van start ging en in 1984 werd afgesloten streefde men naar procesgericht, communicatief taalonderwijs waarin veel nadruk werd gelegd op de verschillende functies van schrijven (naast de communicatieve functie ook op de conceptualiserende functie) en op de zingeving

ervan voor leerlingen (niet alleen het schools maar ook het maatschappelijk functioneren van leerlingen). Doelstellingen als persoonlijke groei en de emancipatie van de leerlingen stonden hoog in het vaandel. De doelstellingen van het project werden uitgewerkt in een didactiek van het schrijfonderwijs met de volgende kenmerken:

- een thematisch-cursorische aanpak van het schrijfonderwijs (de leerlingen leren informatie verwerven, verwerken en verstrekken rond voor hen relevante thema's waarbij ze stem krijgen in de keuze ervan en in de planning van het onderwijs);
- het onderwijzen van schrijfvaardigheid in samenhang met andere taalvaardigheden (complete communicatieve situaties);
- het aanbieden van veel verschillende werkvormen die leerlingen de mogelijkheid bieden om op hun eigen niveau te kunnen functioneren;
- de leerkracht heeft de rol van begeleider en stimulator in plaats van 'allesweter';
- de leerlingen worden gestimuleerd tot samenwerking;
- ter voorbereiding van schrijftaken documenteren de leerlingen zich door (gericht) gebruik te maken van verschillende informatiebronnen.

Het materiaal (vijf eindpublicaties en een videoband) dat in samenwerking met experimenteerscholen ontwikkeld werd heeft het karakter van zogenaamde 'open' leerplannen. Dat wil zeggen dat de bovenstaande didactische inzichten uitgewerkt werden in voorbeelden van hoe onderwijs in Gericht Schrijven vorm zou kunnen krijgen. Voor de scholen die met het materiaal werkten werd daarnaast een examenvariant (het zogenaamde 'sluizenmodel') ontworpen die paste bij de didactische uitgangspunten van het project. Kenmerkend voor deze manier van examineren is dat:

- leerlingen een schrijfopdracht krijgen in plaats van een opstelopdracht;
- leerlingen kunnen kiezen uit zeer verschillende opdrachten;
- de beoordeling plaats vindt aan de hand van categorieën die verschillende aspecten van schrijfvaardigheid belichten;
- de leerlingen zelf meebepalen hoe het examen eruit komt te zien door een onderwerp te kiezen waarop ze zich van te voren gericht kunnen voorbereiden.

Om een beeld te krijgen van het functioneren van het Gericht Schrijven-materiaal in de opleidingen en de nascholing enquêteerden Franssen e.a.(1987) alle docenten Nederlands van de lerarenopleidingen (respons 63%) en een steekproef van 10% van de studenten (respons 53,4%) van die opleidingen. Ten behoeve van het samenstellen van de vragenlijst werden de publicaties van het project geanalyseerd op de didactische intenties ervan (in de vorm van expliciet handelingssturende formuleringen) en werden de didactische ideeën die eraan ten grondslag lagen geïnventariseerd (achtergrondinformatie).

In de vragenlijst werd per intentie naar de realisatie ervan geïnformeerd en per idee naar de waardering ervan. De mate waarin de respondenten bekend waren met het materiaal werd met afzonderlijke vragen gepeild. In aanvulling op de vragenlijst werden er per opleiding bij één docent en bij één student interviews afgenomen.

Uit de docentenenquête bleek dat Gericht Schrijven-mavo/lbo op 75% van de nlo's (nieuwe leraren opleidingen) en op 38% van de mo-opleidingen (middelbare onderwijsacte) meer of minder intensief werd gebruikt. In de nascholing werd het materiaal nagenoeg niet aan de orde gesteld. De onderzoekers schatten dat minstens

de helft van de studenten (1600) via de opleiding met het materiaal kennis heeft gemaakt. Het 'kennis maken met' blijkt echter oppervlakkig te zijn. Gemiddeld slechts een derde van de docenten spreekt over een meer dan globale kennis van de eindproducten van het project. Bij de studenten is dit percentage nog veel lager, namelijk 2%. Bij hun stage-activiteiten maakten de studenten nagenoeg geen gebruik van het materiaal; 3.2% van hen gebruikte het. Uit de interviews bleek dat het materiaal meestal als naslagwerk gebruikt werd en dan nog in bewerkte vorm, dat wil zeggen samengevat of als onderdeel van een syllabus.

Een volgens de onderzoekers veel ongunstiger beeld onstaat wanneer 'gebruik' nader gespecificeerd wordt als de mate waarin de didactische intenties worden geïmplementeerd. Slechts twee instituten blijken meer dan 50% van de intenties geïmplementeerd te hebben. Op drie instituten is naar zeggen van de docenten minder dan 25% ervan geïmplementeerd. Het gemiddelde percentage voor alle instituten is 32%.

Over het algemeen denkt men positief over de didactische ideeën van Gericht Schrijven. Er is op in dit opzicht nauwelijks verschil tussen gebruikers en niet-gebruikers. Voor gebruikers ligt de score bij de docenten op een vijfpuntsschaal (1 betekent geheel met het idee eens, en 5 geheel ermee oneens) tussen 2.57 en 1.71, voor niet-gebruikers tussen de 2.63 en 1.94. Bij studenten liggen de scores tussen gebruikers en niet gebruikers respectievelijk tussen 2.56 en 1.78 en tussen 1.87 en 2.57. Bij de scores voor het toepassen van de ideeën in de onderwijsleersituaties ligt de gemiddelde score voor beide groepen wat hoger maar treden dezelfde geringe verschillen op tussen gebruikers en niet-gebruikers. De wat hogere gemiddelde score duidt er volgens de onderzoekers op dat de bereidwilligheid tot het navolgen van de ideeën achter blijft ten opzichte van het louter ermee instemmen.

De onderzoekers concluderen dat de onderzoeksresultaten wijzen op een gering gebruik van het Gericht Schrijven-materiaal. Docenten en studenten denken weliswaar positief over de intenties en achterliggende ideeën ervan, maar de verbale instemming met het gedachtengoed leidt te weinig tot het realiseren ervan. Dat brengt hen tot de sombere eindconclusie dat de groeikracht van deze vernieuwing gering is.

Enquête-onderzoek naar onder meer de praktijk van de toetsing van schrijfvaardigheid in het schoolonderzoek van havo- en vwo scholen (met het doel een beeld te krijgen van de prioriteiten in het onderwijsaanbod van docenten) werd verricht door Braet e.a. (1988, zie ook Schouw/Van der Geest 1987). Deze studie kwam al aan de orde in par. 3.5.1. We beperken ons hier tot de resultaten van dit onderzoek (onder 380 sectieleiders van havo- en vwo-scholen) met betrekking tot het schrijfonderwijs. Onder de titel "Vijftien jaar schoolonderzoek Nederlands: restauratie en vernieuwing" (de onderzoekers vergelijken de resultaten van hun onderzoek met die van een soortgelijk onderzoek van Wesdorp uit 1974) rapporteren de onderzoekers dat er wat schrijfvaardigheid betreft sprake is van vernieuwende tendensen. Er blijkt in het schoolonderzoek sinds 1974 sprake te zijn van een opvallende toename van het

(facultatieve) onderdeel stellen: het wordt vaker in het schoolonderzoek opgenomen (door 38% van de scholen voor havo in 1974 en door 70% van deze scholen in 1987). Daarnaast blijkt dit onderdeel veel zwaarder mee te tellen voor de bepaling van het totale schoolonderzoekcijfer; een toenemend aantal scholen (van 5% in 1974 naar 24%) laat het voor 20 tot 30% meetellen. In de gebruikte toetsvorm heeft zich een belangrijke verandering voorgedaan. In 1974 was het opstel (met 63%) nog onbetwist nummer één, op zeer grote afstand gevolgd door de brief met 13%. In 1987 is het opstel sterk teruggedrongen tot 19% en is de brief (havo 40%, vwo 22%) sterk in opkomst samen met de nieuwe toetsvormen Gericht Schrijven (havo 10%, vwo 12%) en gedocumenteerd schrijven (15 en 17%).

Het oordeel over de zinvolheid van stellen als onderdeel van het schoolonderzoek is nog positiever geworden dan het al was. Over de toetswijze van stellen was men in 1974 tevreden en is men dat in 1987 nog steeds. De toetsomstandigheden van het schoolonderzoek stellen vindt men het minst ontwrichtend voor het schoolleven van alle onderdelen van het schoolonderzoek. De leerlingen blijken weinig (maar iets meer dan in 1974) keuze te hebben ten aanzien van de inhoud van de toetsen. Over de betrouwbaarheid van de beoordeling melden de onderzoekers dat schrijfvaardigheid één keer, door één docent beoordeeld wordt. Wel wordt schrijfvaardigheid afzonderlijk van de andere vakonderdelen met een apart cijfer beoordeeld.

Drie jaar later werd er eveneens onder leiding van Braet (1990) opnieuw onderzoek verricht naar de toetspraktijk van havo- en vwo-docenten, in het bijzonder naar het gebruik van de toetsvorm Gericht Schrijven. Met twee vragenlijstonderzoeken werd getracht een beeld te krijgen van de opinie en (toets)praktijk van docenten die meedoen aan Gericht Schrijven in het centraal schriftelijk examen en van docenten die dit niet doen. In het eerste onderzoek werd (door CITO-medewerker Heuvelmans) een algemene vragenlijst afgenomen aan een steekproef van 250 scholen (waarvan 25 Gericht Schrijven-scholen) voor havo en of havo/vwo. De respons bedroeg 44%. Doel van deze enquête was een representatief beeld te krijgen van het schrijfonderwijs en de toetsing op alle Nederlandse scholen. De vragenlijst bevatte vragen met betrekking tot het aantal lesuren dat aan schrijven werd besteed, het aantal en de soort schrijfproducten, wel of geen schrijfopdrachten in het schoolonderzoek en het centraal schriftelijk examen enzovoort.

In het tweede onderzoek werd een Gericht Schrijven-vragenlijst afgenomen onder 50 scholen respons 74%) die met Gericht Schrijven werkten (het onderzoek werd uitgevoerd door Van Hecke).

De Gericht Schrijven-vragenlijst bestond uit een deel met vragen voor de secties en een deel met vragen voor individuele docenten. Gevraagd werd naar de gehanteerde didactiek, de beoordeling en de voor- en nadelen van Gericht Schrijven.

De resultaten van de algemene enquête laten het volgende beeld zien. In de huidige onderwijspraktijk wordt er gemiddeld anderhalf schrijfproduct per trimester becijferd. Gemiddeld worden er acht uren per trimester voor schrijftheorie en schrijfopdrachten uitgetrokken (dit is 25% van de totale lestijd). Men laat iets min-

der dan één opstel en een halve brief per trimester maken. Naar het oordeel van Braet is er reden tot tevredenheid over de gerapporteerde gemiddelde tijdsbesteding aan schrijven (de cijfers stemmen overeen met die uit het onderzoek van Damhuis e.a.). Hij wijst er daarbij wel op dat er sprake is van grote verschillen tussen individuele docenten.

De resultaten met betrekking tot de kwaliteit van het schrijfonderwijs geven volgens Braet minder aanleiding tot tevredenheid. Hij meldt dat opstellen in bijna de helft van de gevallen zonder instructie geschreven worden.

Uit de frequentie van didactieken valt de tendens te destilleren dat een gefaseerde aanpak van het schrijven en het herschrijven weinig gepraktiseerd wordt.

Voor het toekomstige schoolonderzoek wensen de docenten een sterke toename van het niet verplichte schrijven in het schoolonderzoek. Vooral de brief (voor het havo) en in mindere mate het opstel scoren in het huidige schoolonderzoek zowel voor havo als voor vwo hoog. In het toekomstige schoolonderzoek is er echter minder plaats voor het opstel. Gericht Schrijven scoort zowel laag in het huidige examen als in de wensen voor de toekomst.

De gegevens over het centraal schriftelijk examen laten zien dat 76-80% van de docenten vindt dat een schrijfopdracht deel moet blijven uitmaken van dit examen. Het opstel scoort in de huidige praktijk hoog (90% bij de havo-scholen en 96% bij de vwo scholen), in de wensen voor de toekomst fors lager (resp. 56% en 46%) maar nog steeds het hoogste van alle tekstsoorten. Het terrein dat het opstel verliest gaat niet naar Gericht Schrijven dat constant beneden de 10% scoort, maar naar andere vormen van gedocumenteerd schrijven. Braet concludeert onder meer dat er zich al met al drie gewenste tekstsoorten aftekenen: het opstel, de brief en vormen van gedocumenteerd schrijven (inclusief Gericht Schrijven).

In hoofdstuk 3 kwamen reeds descriptieve onderzoeken aan bod waarin ook aspecten van de praktijk van het schrijfonderwijs onderzocht werden in het kader van de toetsing van schrijfvaardigheid. In een exploratief onderzoekje ten behoeve van het project "Examenveranderingen in het voortgezet onderwijs" peilden Van Schooten/Van den Bergh (1987) de ideeën van leraren over onder andere de effecten op de didactiek van de veranderde examens voor het mavo en lbo. Van den Bergh/Triesscheijn (1987) onderzochten in een deelonderzoek van dit project de invloed van de examenveranderingen (de zogenaamde terugslagefffecten) op de tijdsbesteding in de lessen Nederlands. Ten behoeve van het ontwikkelen van toetsen voor de determinatie van brugklasleerlingen probeerde Van Roosmalen (1990a) een beeld te krijgen van wat er in de brugperiode onderwezen werd. Voor informatie over de opzet en uitvoering van deze onderzoeken verwijzen we naar par. 3.5.1; we vatten hier de resultaten van de onderzoeken met betrekking tot schrijfvaardigheid samen.

De in 1986 doorgevoerde veranderingen in de lbo en mavo-examens behelsden voor schrijfvaardigheid het volgende: het onderdeel schrijfvaardigheid werd geherintroduceerd op het lbo; lbo-leerlingen moeten drie à vier functionele schrijfopdrachten in het centraal schriftelijk examen maken (voor die tijd werd schrijfvaardigheid

alleen in het schoolonderzoek getoetst). Voor mavo-kandidaten kunnen de scholen een keuze maken: de leerlingen maken dezelfde functionele opdrachten als de lbo-leerlingen, of ze schrijven een traditioneel opstel. Van de zeven mavo-docenten en vijf lbo-docenten die (vlak nadat het veranderde examen werd afgenomen) door Van Schooten/Van den Bergh geïnterviewd werden, melden de meeste docenten dat zij geen duidelijke didactiek voor de stelopdracht kennen en dat er dus nauwelijks sprake is van invloed van het nieuwe examen schrijfvaardigheid op hun praktijk. Als voordelen van het oefenen van functionele opdrachten noemen zij dat er concretere aanwijzingen bij de schrijftaak gegeven kunnen worden, dat het eenvoudiger is om uit te leggen waarom een bepaalde regel toegepast kan worden, en dat er bij de uitleg bij een schrijftaak verwezen kan worden naar de consequenties die een eventuele fout in de praktijk zou kunnen hebben.

Van den Bergh/Triesscheijn (1987) vroegen 40 docenten Nederlands van examenklassen lbo en mavo vóór en ná het nieuwe examen een logboek bij te houden van hun tijdsbesteding aan onder andere schrijfvaardigheid. De onderzoekers verwachtten dat:
- er vlak voor het examen meer tijd aan schrijven zou worden besteed;
- er op lbo-scholen een toename te zien zou zijn in de tijd besteed aan het oefenen van schrijfvaardigheid;
- de variantie in tijdsbesteding tussen docenten Nederlands in 1987 kleiner zou zijn dan in 1986 vanwege de uniformerende werking van de examenveranderingen.

De onderzoeksresultaten laten zien dat er weliswaar sprake is van verschillen in tijdsbesteding in de voorspelde richting, maar dat ze verwaarloosbaar zijn wanneer ze gerelateerd worden aan de (grote) verschillen die er tussen individuele docenten blijken te bestaan. De onderzoekers interpreteren dit resultaat in termen van de constatering dat het voor leerlingen kennelijk belangrijker is welke docent hen lesgeeft dan welk examen zij krijgen of op welk schooltype zij zitten. Een andere interpretatie is dat er voor het schrijfonderwijs kennelijk weinig overeenstemming is onder docenten over het curriculum. Hoe het ook zij, in ieder geval lijkt voorzichtigheid geboden wanneer men via de beschrijving van de toetsing een beeld wil krijgen van de prioriteiten die docenten in hun onderwijsaanbod stellen (vgl. Schouw/Van der Geest 1987).

In het enquête-onderzoek van Van Roosmalen (1990a) werd een steekproef van 150 scholengemeenschappen met brugklassen voor havo/vwo, lbo-mavo, en (lbo), mavo, havo (vwo) gevraagd naar: de gebruikte methoden en het overslaan of toevoegen van lesstof voor onder andere schrijfvaardigheid, de tijdsbesteding eraan, het meetellen van behaalde resultaten bij het bepalen van het overgangscijfer en het belang van de door het CITO te maken toetsen voor schrijfvaardigheid (respons 65%). De onderzoeksresultaten met betrekking tot schrijfonderwijs laten in vergelijking met die van de andere vakonderdelen het volgende zien. Voor het schrijfonderwijs wordt hoofdzakelijk gebruik gemaakt van tamelijk traditionele methoden. Op de dimensie 'toevoegen van lesstof of oefeningen' scoort schrijfvaardigheid gemiddeld; er blijkt relatief veel uit de methoden overgeslagen te worden. Een drietal methoden wordt

frequent gebruikt; er zijn relatief weinig docenten die gebruik maken van een eigen methode voor het schrijfonderwijs.

Qua tijdsbesteding aan de verschillende vakonderdelen neemt schrijfvaardigheid een middenpositie in; aan grammatica en leesvaardigheid wordt gemiddeld meer tijd besteed, aan luistervaardigheid minder.

Voor de bepaling van het overgangscijfer baseren de docenten zich in de eerste plaats op de resultaten die de leerlingen behaald hebben voor grammatica en spelling. Schrijfvaardigheid neemt samen met stijl, woordenschat en leesvaardigheid wederom een middenpositie in.

Ook wat betreft het belang dat docenten hechten aan het opnemen van de verschillende vakonderdelen in te ontwikkelen toetsen neemt schrijfvaardigheid (met stijl en woordenschat) een tussenpositie in. Spelling en grammatica scoren weer het hoogste, terwijl spreek- en luistervaardigheid het laagste scoren.

Van Roosmalen besluit dat het moedertaalonderwijs gezien de sterke positie van spelling en grammatica in het algemeen nog weinig communicatief gericht is.

Ook het PPON-onderzoek (Kuhlemeijer/Van den Bergh 1989) waarin voor de verschillende vakonderdelen op basis van enquêtes (onder 186 docenten van derde klassen en een niet genoemd aantal leerlingen) de perceptie van deze respondenten van het onderwijsaanbod beschreven werd, kwam al in de vorige hoofdstukken (par. 2.5.1 en 3.5.1) aan bod. We presenteren hier kort de resultaten van het onderzoek naar schrijfonderwijs.

Aan het schrijven van zakelijke en verhalende teksten wordt gemiddeld 15% van de totale onderwijstijd voor het vak Nederlands (2,5 uur per week) besteed. Ongeveer hetzelfde percentage vonden de onderzoekers voor de vakonderdelen spelling en vocabulaire (samen 17%), en taalbeschouwing en grammatica (samen 15%). Dit betekent dat er in de doorsnee derde klas gemiddeld tweeëneenhalf lesuur per maand besteed wordt aan schrijven. Hierbij moet aangetekend worden dat er aanzienlijke verschillen in tijdsbesteding tussen docenten geconstateerd werden (Van den Bergh/Triesscheijn 1987 vonden eveneens grote verschillen); één derde van de docenten wijdt er één lesuur per maand aan, voor ongeveer één vijfde bedraagt de tijdsbesteding circa twee lesuren, terwijl bijna een kwart er drie lesuren aan zegt te besteden.

De onderzoekers rapporteren dat schrijfoefeningen die de uitbreiding van de woordenschat tot doel hebben verreweg het meest populair zijn; de leerlingen komen er vaker dan éénmaal per maand mee in aanraking. Andere activiteiten waarmee de leerlingen ongeveer maandelijks geconfronteerd worden, zijn oefeningen in spelling en interpunctie en oefeningen in syntactische variatie en zinsbouw. Het structureren van tekst(delen) neemt een tussenpositie in. Het minst populair zijn oefeningen in het analyseren van het beoogde schrijfpubliek, oefeningen in het schrijven voor een bepaald publiek en oefeningen in het reviseren van het eigen schrijfproduct.

De meest voorkomende schrijfactiviteiten zijn: aantekeningen maken, een samenvatting maken, zelf een verhaal verzinnen, een beschouwend opstel schrijven, een brief

aan een instantie of bedrijf schrijven en een verslag maken op grond van verzamelde informatie. De overige (bevraagde) teksttypen zoals een kleine instructie, een korte overredende tekst of een beschrijving van iets concreets, schrijven de leerlingen iets minder dan éénmaal per jaar.

De globale en analytische beoordeling worden vaak gehanteerd. Dit is veel minder het geval voor de beoordeling met behulp van voorbeeld-schrijfproducten en objectieve schrijftoetsen. Van de aandachtspunten bij de beoordeling scoren conventies (spelling, interpunctie), organisatie, stijl, inhoud hoger dan communicatieve aspecten; op de doel- en publiekgerichtheid van de teksten wordt minder gelet.

In de perceptie van leerlingen bestaat het schrijfonderwijs hoofdzakelijk uit deelvaardigheidstraining. De vijf, volgens hen meest frequente schrijftaken zijn: 1) correct nederlandse zinnen schrijven, 2) zonder fouten schrijven/correct spellen, 3) de betekenis van nog onbekende woorden opzoeken en die woorden gebruiken, 4) schriftelijke vragen beantwoorden waarbij een kort antwoord moet worden gegeven, 5) een uittreksel/samenvatting maken dat/die beoordeeld wordt.

Het onderwijsaanbod voor het schrijfonderwijs in het tweede en vierde leerjaar van het secundair onderwijs (aso, tso, bso) in Vlaanderen werd onderzocht door Rymenans e.a. (1996) in het kader van het project "Effectieve scholen". (zie ook par. 3.5.1 en 4.6.2) De onderzoekers legden aan 157 leerkrachten een vragenlijst voor die vragen bevatte over: de tijdsbesteding, de tekstsoorten die aan bod komen, de schrijfstrategieën die onderwezen worden, de schrijfoefeningen die de leerlingen in de klas en thuis maken, de wijze waarop schrijfopdrachten in de klas voorbereid worden, de criteria die leerkrachten hanteren bij de beoordeling van schrijfproducten, en de verbetering van schrijfproducten door de leerlingen. De leerkrachten hielden daarnaast ook logboeken bij van zes opeenvolgende lessen Nederlands waarin dezelfde aspecten van het onderwijsaanbod beschreven werden.

De resultaten van het vragenlijstonderzoek kunnen als volgt kort samengevat worden.

In het tweede en vierde leerjaar wordt gemiddeld ongeveer evenveel tijd aan het schrijven van zakelijke en verhalende teksten besteed: 8% van de lestijd in het tweede jaar, en 9% van de lestijd in het vierde jaar. In het tweede jaar wordt er meer tijd besteed aan het schrijven van verhalende teksten (5%) en in het vierde jaar wordt er meer tijd besteed aan het schrijven van zakelijke teksten (5%). In het aso en tso wordt meer lestijd besteed aan het schrijven van zakelijke teksten dan in het bso. Aan spelling wordt in beide leerjaren en in alle onderwijstypen meer tijd besteed dan aan het schrijven van teksten, respectievelijk 14% in het tweede jaar en 10% in het vierde jaar. In een vergelijking met de lestijd die besteed wordt aan lezen, stellen de onderzoekers dat de leerlingen in de klas meer moeten lezen dan schrijven (aan het lezen van verhalende en zakelijke teksten wordt respectievelijk 19% en 26% van de lestijd besteed).

In beide leerjaren komen gemiddeld vier van de 15 bevraagde tekstsoorten aan bod. Drie tekstsoorten worden door meer dan 60% van de leerkrachten frequent aan de orde gesteld: het verhaal, de samenvatting en de boekbespreking. In het tweede leerjaar komt daarnaast de beschrijving regelmatig aan bod, en in het vierde leerjaar

het zakelijke verslag. In het bso scoort de boekbespreking laag en laten veel leerkrachten hun leerlingen korte briefjes en notities schrijven.

Met betrekking tot de schrijfstrategieën die de leerkrachten onderwijzen, stellen de onderzoekers dat slechts weinig leerkrachten hun leerlingen publiekgericht leren schrijven. Dit geldt voor beide leerjaren en alle onderwijstypen.

De meest voorkomende schrijfoefeningen zijn in beide jaren traditionele oefeningen: spelling- en interpunctie-oefeningen, oefeningen ter uitbreiding van de actieve woordenschat, oefeningen in het juiste gebruik van voegwoorden, werkwoorden enzovoort. Een aantal oefeningen komt in het bso minder voor dan in het aso en tso: oefeningen in stilistische vaardigheid, oefeningen in beeldspraak en stijlfiguren, oefeningen in concreet/beeldend taalgebruik en oefeningen in het structureren van alinea's en hele teksten.

Met betrekking tot de voorbereiding van schrijflessen door de leerkrachten werd er een verschil tussen de leerjaren gevonden. In het tweede jaar is de meest voorkomende manier het opgeven van een titel of onderwerp. In het vierde leerjaar is het laten lezen van zakelijke teksten en artikelen uit kranten het populairst. Ook tussen de onderwijstypen werden significante verschillen gevonden. Meer leerkrachten van het tso dan van het aso en bso laten hun leerlingen ter voorbereiding op het schrijven fictionele teksten, verhalen en gedichten lezen, en minder leerkrachten van het bso dan van het aso en tso laten hun leerlingen een schema of indeling maken.

Bij de beoordeling van teksten van de leerlingen hanteren de leerkrachten meestal klassieke en goed meetbare criteria zoals schrijfconventies, stijleisen, en de organisatie van de tekst. Communicatieve criteria (doel- en publiekgerichtheid) worden veel minder gehanteerd. De beoordeling gebeurt altijd door de leerkracht en soms ook door een medeleerling. Bij de meeste leerkrachten bestaat de beoordeling uit een algemeen commentaar in enkele regels en opmerkingen in de kantlijn. Ter verbetering van een beoordeeld schrijfproduct moeten de leerlingen meestal losse fouten verbeteren of gebrekkige passages herschrijven. Dit laatste komt in het aso meer voor dan in het tso en bso. Geen verbeteringen aanbrengen komt, volgens eigen zeggen, bijna niet voor.

De resultaten van de logboeken passen in het beeld dat uit de vragenlijstgegevens naar voren kwam: de leerkrachten geven het meest frequent schoolse schrijfopdrachten, het schrijfonderwijs bestaat vooral uit traditionele oefeningen, publiekgericht schrijven komt weinig voor, en leerkrachten hanteren vooral klassieke en goed meetbare criteria voor de beoordeling van teksten. Uit de logboeken bleek daarnaast dat er weinig tijd besteed werd aan het nabespreken van teksten: in het tweede leerjaar gemiddeld 1,5 minuut en in het vierde leerjaar 3,3 minuten.

Het laatste descriptieve onderzoek dat hier aan de orde komt, werd verricht op verzoek van de Vereniging van Leraren voor Levende Talen en uitgevoerd door Overmaat (1996a). Doel van dit onderzoek was om het schrijfonderwijs in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs te optimaliseren. In een eerste fase van dit onderzoek inventariseerde Overmaat met behulp van een enquête onder 210 docenten van de vooreindexamenklassen van het havo en vwo (respons 40%) de proble-

men van deze docenten. In een tweede fase wordt een dieptestudie verricht met het doel oplossingen te leveren voor de gesignaleerde problemen in de vorm van praktijkbeschrijvingen die als voorbeeld kunnen dienen (over dit onderzoek is nog niet gerapporteerd).
De onderzoekster stelde zich de volgende vragen:

1) Gaat het weinig rooskleurige beeld dat uit de literatuur naar voren komt van het schrijfonderwijs ook op voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs?
2) Zijn de docenten zelf tevreden over het schrijfonderwijs, en wat zien ze als bevorderende en belemmerende factoren?
3) Speelt het schrijfonderwijs inderdaad een belangrijke rol in de te zware taakbelasting van de leraar Nederlands?

Ter beantwoording van deze vragen onderzocht Overmaat de taakbelasting met vragen naar de tijdsinvestering van docenten in het schrijfonderwijs; overwerk, de tijd besteed aan lesvoorbereiding, correctie en bijkomende taken zoals problemen van leerlingen, vergaderingen e.d. Om een beeld te krijgen van het schrijfonderwijs legde zij de docenten een generaliserende praktijkbeschrijving voor (die gebaseerd was op het onderzoek van Damhuis e.a. 1983 en De Glopper 1988) en die luidde: "Leerlingen krijgen (verspreid door het jaar) een aantal opdrachten om een complete tekst te produceren die vervolgens door de docent wordt beoordeeld. Bij de opdracht krijgen de leerlingen een aantal tips mee voor de stofvinding en ordening etc. die een vrijblijvend karakter hebben omdat er geen deelopdrachten aan verbonden worden. De leerlingen zijn betrekkelijk vrij in het kiezen van een tekstsoort (bijvoorbeeld betoog, beschouwing, verhaal) omdat er meestal geen aparte lessenseries zijn voor verschillende tekstsoorten of schrijftaken". (idem: 61) Deze beschrijving werd aangevuld met de volgende kenmerken van schrijfonderwijs:

- er is geen duidelijke verbinding tussen schrijf- en leesonderwijs: als leerlingen tekstanalyse krijgen, fungeren deze teksten zelden als model bij het zelf schrijven van een tekst;
- het zwaartepunt van het schrijfonderwijs ligt bij de beoordeling. Door aandacht te besteden aan een veelheid van aspecten als inhoud, opbouw, publiekgerichtheid, stijl, taalgebruik en spelling, bouwt de docent achteraf instructiemomenten in. Deze instructie is grotendeels individueel en gericht op toekomstige schrijftaken: herschrijfopdrachten beperken zich voornamelijk tot het verbeteren van taal- en spelfouten.

De docenten werd gevraagd aan te geven in hoeverre zij van de hier geschetste praktijk afwijken. Daarnaast kregen zij 16 uitspraken voorgelegd over aspecten van het schrijfonderwijs met de vraag in hoeverre deze uitspraken golden voor hun eigen schrijfonderwijs; bijvoorbeeld: 'ik organiseer het schrijfonderwijs in duidelijk te onderscheiden lessenseries voor verschillende tekstsoorten'.

De resultaten van het onderzoek onderschrijven volgens Overmaat het algemene beeld van de inhoud van het schrijfonderwijs. 10% van de docenten gaf aan in grote lijnen van dit beeld af te wijken, de helft kon zich er zonder meer mee verenigen en 40% gaf aan op onderdelen afwijkend schrijfonderwijs te geven. Minder dan één

derde van de docenten zegt het schrijfonderwijs zo te organiseren dat er sprake is van duidelijk onderscheiden lessenseries. Eén kwart van hen laat de verschillende taalvaardigheden geïntegreerd aan bod komen. Slechts 10% van de docenten geeft deelopdrachten en slechts 10% maakt gebruik van modelteksten om criteria te verduidelijken. 22% laat hun leerlingen regelmatig elkaars teksten becommentariëren en beoordelen en slechts 5% onderschrijft de uitspraak 'mijn leerlingen zijn gewend hun teksten zo nodig grondig te herschrijven. Daarbij brengen zij ook ingrijpende veranderingen aan in de inhoud en opbouw van de tekst'. Docenten blijken niet erg tevreden te zijn over de bestaande materialen voor het schrijfonderwijs: 55% gebruikt eigen materiaal (Damhuis e.a. vonden een percentage van 50%), 43% maakt gebruik van de hoofdmethode en slechts 2% maakt gebruik van aparte schrijfmethoden. Overmaat concludeert dat het weinig rooskleurige beeld dat uit de literatuur naar voren kwam in grote lijnen ook opgaat voor de bovenbouw.

Tegelijkertijd lijken docenten volgens haar ook op zoek te zijn naar verandering. Zij zijn in het algemeen niet erg tevreden over hun schrijfonderwijs. In 4-havo is 55% ontevreden, in 5-vwo 25%. Als bevorderende factoren noemen de docenten: de ervaring als docent (63%), goed materiaal (47%), en een goede samenwerking in de sectie (46%). Opleiding, nascholing en aanwijzingen uit de literatuur spelen bij een minderheid een rol. Gemiddeld kruisten de docenten vijf belemmerende factoren aan waarbij vooral tijdrovend nakijkwerk (95%), overladenheid van het programma (75%) en onvoldoende tijd voor materiaalontwikkeling (64%) hoog scoorden. Het kleine percentage docenten dat tevreden is, lijkt dat vooral te danken te hebben aan de eigen inspanning, zo stelt Overmaat.

De enquêteresultaten met betrekking tot de taakbelasting van de docent Nederlands bevestigen het vermoeden dat het schrijfonderwijs (en met name het correctiewerk) hier een belangrijk aandeel in heeft. Bijna 63% van de docenten zegt gedurende het grootste deel van het jaar over te werken. Bij 33% is alleen sprake van overwerk tijdens bepaalde perioden en 4% ziet kans het werk te doen binnen de tijd die bij de aanstelling past (deze docenten blijken minder schrijfopdrachten te geven). Overmaat concludeert in antwoord op de derde onderzoeksvraag dat er in ieder geval sprake is van structureel overwerk. Winst valt er volgens haar voor het schrijfonderwijs te behalen door het aantal te beoordelen schrijfopdrachten terug te brengen tot drie of vier per jaar (de meeste docenten zeggen hun leerlingen 8 à 9 teksten te laten schrijven; uit de gegevens kon niet afgeleid worden of deze teksten alle worden nagekeken). Op basis van gesprekken met de docenten die aangaven een andere dan in de enquête geschetste invulling te geven aan hun schrijfonderwijs en er tevreden over zijn, en op basis van onderzoeksliteratuur doet Overmaat de volgende aanbevelingen voor 'effectiever' schrijfonderwijs:

- maak aparte lesstof voor duidelijk afgebakende tekstsoorten;
- gebruik voorbeeldteksten om de criteria duidelijk te maken;
- begeleid het schrijfproces en de reflectie erop;
- laat de leerlingen fase voor fase werken;
- gebruik groepsdiscussies om leerlingen te helpen hun mening te vormen;

- besteed apart aandacht aan formuleringsproblemen;
- leer leerlingen hun eigen en andermans teksten systematisch te evalueren;
- maak bij correctie en beoordeling een terugkoppeling naar de instructie.

Het door Overmaat geschetste beeld vormt een adequate samenvatting van het descriptieve onderzoek naar de praktijk van het schrijfonderwijs dat in deze paragraaf aan bod kwam. De vernieuwende didactieken die in de jaren zeventig en tachtig geïntroduceerd zijn in het schrijfonderwijs (Gericht Schrijven en daarmee samenhangend gedocumenteerd en publiekgericht schrijven; de didactiek van leerlingrespons en daarmee samenhangend aandacht voor heldere criteria en revisie van de eigen tekst) hebben hun effect gehad op de retoriek van het schrijfonderwijs, maar nauwelijks op de gemiddelde praktijk. Het beeld dat Damhuis e.a. daarvan schetsten in 1983, blijkt in 1995 in grote lijnen onveranderd. Lichtpunten zijn dat leraren schrijven belangrijk vinden en er veel tijd aan besteden, en over hun huidige praktijk in het algemeen niet bijzonder tevreden lijken te zijn.

4.5.2 CONSTRUEREND ONDERZOEK

Aan de universiteit van Twente werd van 1985-1990 het onderzoeks- en ontwikkelproject "Computerondersteunend Stelonderwijs" uitgevoerd. Van der Geest (1991) ontwikkelde in het kader van dit project een computerprogramma en schriftelijk materiaal ('Spirit') voor het stelonderwijs in het voortgezet onderwijs. Zij verrichtte ontwikkelingsonderzoek naar het gebruik van het materiaal door docenten en leerlingen, stelde het op grond hiervan bij en onderzocht de effecten van het programma op de schrijfprocessen en schrijfprestaties van de leerlingen. Daarnaast onderzocht zij de percepties van de bij het effectonderzoek betrokken docenten en leerlingen; met name hun oordelen over de bruikbaarheid van de course-ware. We beschrijven in deze paragraaf het programma Spirit en de resultaten van het ontwikkelingsonderzoek.

Aan Spirit (een zogenaamde 'schrijfomgeving' die bestaat uit verschillende computerhulpmiddelen die de leerling ondersteuning kunnen bieden in de verschillende fasen van het schrijfproces) ligt een visie op schrijven ten grondslag waarin schrijven beschouwd wordt als 'probleemoplossen'. In navolging van Flower/Hayes (1981) ging Van der Geest ervan uit dat schrijven een recursief proces is dat bestaat uit de subprocessen plannen, formuleren en reviseren. Het begrip 'recursief' geeft aan dat de verschillende subprocessen niet keurig achter elkaar, maar steeds opnieuw in willekeurige volgorde en soms als het ware tegelijkertijd plaatsvinden. Om het probleem 'een tekst schrijven' op te lossen doorloopt de schrijver de verschillende fasen van het schrijfproces. In de planningsfase wordt het probleem geïdentificeerd en afgebakend, in de formuleerfase (het eigenlijke schrijven) wordt een oplossing gekozen en toegepast, en in de reviseerfase wordt de tekst geëvalueerd in het licht van het probleem.
Spirit omvat de volgende drie onderdelen:

1) een beheerder die dient voor de afhandeling van beheers- en bedieningstaken;
2) een tekstverwerker die gebruikt wordt bij het schrijven;
3) een planner die de leerlingen ondersteunt bij verschillende planningsactiviteiten zoals het plannen van de schrijftaak (nadenken over doel, publiek, genre), het plannen van de inhoud van de tekst (stofvinding, definiëren van begrippen, formuleren van argumenten), en het selecteren van inhouden en het structureren van tekst (er worden tekstschema's aangeboden waarin op alineaniveau wordt aangegeven wat globaal de inhoud is van een bepaald type tekst). Het programma is ontworpen als een geïntegreerd programma: in elk onderdeel van het programma kunnen de tekstverwerkingsfaciliteiten gebruikt worden. De tekst die gegenereerd is in het ene deel van het programma kan zo in een ander deel opgeroepen worden. De basisvulling van de planner is afgestemd op schrijfopdrachten uit het voortgezet onderwijs. Met behulp van een ondersteunend programma voor de docent kan de vulling van de planner gewijzigd of aangepast worden.

Spirit werd uitgetest in acht derde klassen (van mavo tot gymnasium) van twee scholen. We zetten de belangrijkste resultaten van het onderzoek op een rijtje:

- het programma bleek veel technische mankementen te vertonen. Er werd besloten tot 'debugging' (het verwijderen van de fouten in de programmatuur). Sommige technische problemen bleken onoplosbaar. Als onderzoeksprototype bleef het programma echter wel bruikbaar;
- slechts een klein deel van de leerlingen vond de lessen te moeilijk (8 tot 12%) of de software lastig te gebruiken (5-8%). De begeleidende schriftelijke materialen werden positief gewaardeerd;
- de docenten en leerlingen vonden het gebruik van de computer op school relevant vanwege het feit dat de computer een belangrijke rol speelt in het maatschappelijk leven. Een ander door de docenten vaak genoemd argument was het mogelijk positieve effect ervan op de schrijfvaardigheid van leerlingen;
- het onderzoek gaf aanleiding tot twijfel aan de helderheid van de structuur van de planner voor de leerlingen. Aan het eind van de lessenserie bleek 50% van van hen geen correct verband te kunnen leggen tussen planningsactiviteiten enerzijds en de aanwezige faciliteiten daarvoor in de planner anderzijds. De resultaten van het effectonderzoek worden besproken in par. 4.5.3.

In Vlaanderen deden Lowick/Vanmaele (1992) onderzoek naar schrijfvaardigheid met het uiteindelijke doel een computerleeromgeving te ontwikkelen voor minder taalvaardige leerlingen uit het zogenaamde 'aanpassingjaar'. Dit leerjaar is bedoeld voor leerlingen die het primair onderwijs verlaten maar nog niet klaar zijn voor het voortgezet onderwijs, onder andere vanwege een taalachterstand. Als leerlingen het aanpassingsjaar doorlopen hebben, kunnen ze beginnen aan het eerste jaar van het secundair onderwijs.

In een beschrijvend onderzoek dat aan het construerende onderzoek vooraf ging, stelden de onderzoekers zich ten doel proces-, product- en probleemkenmerken van schrijven te identificeren. Zij verdeelden 13 leerlingen uit het aanpassingsjaar op

basis van oordelen van moedertaaldocenten in een 'topgroep' (5), een 'middengroep' (5) en een zwakke groep (3). De leerlingen maakten (met pen en papier) drie verschillende schrijfopdrachten. De onderzoekers stelden zich de volgende vragen met betrekking tot het schrijfproces:

- In hoeverre lezen de leerlingen de opdracht aandachtig?
- Bepalen ze vooraf voor welk publiek de tekst bedoeld is en welke effecten ermee worden beoogd (planning)?
- Gaan ze uit eigen beweging over tot revisie en op welke aspecten richt deze zich?

De schrijfprocessen van de leerlingen werden achterhaald met behulp van observaties tijdens het schrijven, continuë bevraging tijdens het schrijven bij denkpauzen over de inhoud, en met interviews achteraf aan de hand van het product over beslissingen die de schrijvers genomen hadden en de wijze waarop zij het proces beleefd hadden.

Met betrekking tot de producten stelden de onderzoekers zich vragen over de inhoud (aantal subthema's en de uitdieping ervan) en de samenhang (gedefinieerd als coherentie: de inhoudelijke aansluiting van zinnen en alinea's en de mate waarin deze aansluiting wordt geëxpliciteerd in structurele procédé's).

De resultaten met betrekking tot het schrijfproces laten zich als volgt samenvatten.

Er was bij alle drie de opdrachten en bij alle leerlingen sprake van onvoldoende analyse van de opdracht, en van een minimale inhoudelijke planning. Geen enkele proefpersoon kon vooraf iets meedelen over lezerspubliek of de aanpak van de opdracht.

Ook troffen de onderzoekers, zowel tijdens als na het schrijven, geen reviserende activiteiten aan. De leerlingen herlazen zinnen om de volgende te kunnen formuleren maar wijzigden niets. Na het schrijven herlazen ze hun tekst niet. Wanneer ze tot revisie werden aangezet, beperkte deze zich tot spelling en in veel mindere mate tot zinsbouw en woordgebruik.

De analyse van de schrijfproducten liet volgens de onderzoekers zien dat de leerlingen goed in staat bleken om eigen ideeën te verwoorden. Er werden daarnaast de volgende knelpunten vastgesteld: bij de interpretatie van de opdracht trad verenging ervan op; het thema werd beperkt tot de eigen ervaring, met het gevolg dat de onderwerpen van deze teksten weinig zakelijk benaderd werden. Er werden tevens weinig uitgewerkte subthema's aangetroffen, er bleek weinig tekststructuur aangebracht en er was sprake van een kinderlijke logica.

Op basis van deze resultaten stelden de onderzoekers een aantal hypothesen op met betrekking tot de probleemkenmerken van het schrijven:

- de eenzijdige interpretatie van de opdracht is te wijten aan de gebrekkige formulering van de opdracht en het gebrek aan sturing bij de analyse ervan;
- het geringe uitdiepen van het thema valt te wijten aan: ontoereikende declaratieve kennis, gebrekkige schrijfstrategieën (verwaarlozen planning en revisie) en een onvoldoende gestructureerd schema;
- voor het gebrek aan coherentie is een tekort aan sturing bij het formuleren of tijdens het reviseren verantwoordelijk, of een gebrekkig structuurschema;
- de leerlingen definiëren het schrijven eerder als zelfexpressie dan als communi-

catie (op grond van de ingeperkte interpretatie van de opdracht, de geringe exploitatie van het thema, en een coherentie volgens een kinderlijke logica).

Deze hypothesen werden onderzocht in een studio-setting (met geluids- en beeldopnamen) waarbij zes leerlingen met de computer schreven en er didactische interventies plaatsvonden. De leerlingen maakten dezelfde schrijfopdrachten en kregen daarbij hulp in de vorm van gesprekken met proefleiders. Hierin kwam de herformulering van de opdrachten aan de orde, het genereren van ideeën, de ordening van ideeën, de verbreding en verdieping van de inhoud, de revisie en redactie van de teksten.

De resultaten van dit construerende onderzoek lieten zien dat de didactische interventies van invloed waren op de interpretatie van de schrijfopdracht en op de verbreding en verdieping van de inhoud. Vijf van de zes leerlingen kwamen tot een adequate interpretatie van de opdracht. Voor het gebrek aan exploratie en uitdieping was volgens de onderzoekers het ontbreken van een structuurschema verantwoordelijk (een van de genoemde factoren in de tweede hypothese). Het opbouwen van coherentie bleef een probleem. De onderzoekers vatten dit op als een bevestiging van de derde en vierde hypothese. De kinderlijke structuur werd door de interventies verstoord, maar voor het opbouwen van een andere structuur ontbraken de benodigde denkprocessen en vaardigheden.

Lowick/Vanmaele wijzen erop dat deze resultaten niet gegeneraliseerd kunnen worden. Er is in de eerste plaats sprake van een kleine proefgroep die niet representatief is voor de populatie. Bovendien is het de vraag in hoeverre de schrijfopdrachten uit het onderzoek model staan voor de reële waaier van opdrachten. Ten slotte gaat het in dit onderzoek alleen om de cognitieve (en niet om de affectieve of contextuele) aspecten van het schrijven.

Een toegevoegde vraag van het onderzoek luidde in hoeverre het (expert)model van het schrijfproces van Flower/Hayes (1981) (waar ook deze onderzoekers zoals vele anderen gebruik van maakten) kan dienen als model voor het ontwerpen van didactische interventies ten behoeve van jonge leerlingen. Volgens de onderzoekers gaan Flower/Hayes er ten onrechte vanuit dat de schrijfstrategieën van experts vertaald kunnen worden naar jonge leerlingen. Zij stellen een stapsgewijze begeleiding van leerlingen voor met het oog op een retorische planning van de schrijftaak, een inhoudelijke planning en een procesplanning ervan. Lowick/Vanmaele pleiten voor interventies die voortbouwen op de stappen die jonge schrijvers reeds hebben afgelegd. Dit betekent dat reflectie op het eigen handelen en feedback in het schrijfproces worden ingebouwd, in interactie tussen leerkracht en leerlingen en tussen leerlingen onderling. De twee andere aanbevelingen die de onderzoekers doen luiden dat interventies:

- (voor jonge leerlingen) betrekking zouden moeten hebben op strategieën met betrekking tot de analyse en interpretatie van het thema (en een verdiepte behandeling ervan) en met betrekking tot het reviseren van teksten;
- evenzeer gericht zouden moeten zijn op inhoudelijke en discursieve aspecten van het schrijven zoals het genreschema en een exploratie van het schrijfthema. Voor de uitwerking hiervan biedt de tekstschematheorie volgens hen interessante per-

spectieven. (zie ook Overmaat in par. 4.5.3)

Rosier (1994) ten slotte voerde een kleinschalig onderzoek uit naar het becommentariëren van teksten door leerlingen en het gebruik ervan bij het herschrijven. Aanleiding tot dit onderzoek was zijn constatering dat in de didactische literatuur steeds meer waarde gehecht wordt aan herschrijven met behulp van leerling-commentaar maar dat hij dit in de praktijk van zijn stageschool niet zag gebeuren. Rosier bewerkte een door de SLO ontwikkelde vragenlijst voor het geven van commentaar op teksten (uit de schrijfcursus Traject) tot een commentaarformulier waarin de besprekers hun commentaar weergaven. Op het formulier moesten de leerlingen aangeven wat de titel, het onderwerp en de inhoud van de tekst was en wat de inhoud van de verschillende alinea's was. Daarnaast beschreven ze welke informatie nieuw voor hen was, welke informatie ze gemist hadden in de tekst en welke informatie ze overbodig vonden. De laatste twee opdrachten hadden betrekking op het aangeven van onbegrijpelijke zinnen (met een motivatie) en het onderstrepen van woorden die op de tekst van toepassing waren (bijvoorbeeld 'deze tekst is interessant/saai' of 'deze tekst is prettig leesbaar/onleesbaar') met wederom een motivatie voor het oordeel. Na een bespreking van het commentaar verwerkten de schrijvers het in een herschrijfplan.

23 leerlingen uit een 2-havo-klas leerden in zeven lesuren met het formulier werken. In de eerste vier lessen pasten ze het commentaarformulier toe op (bewerkte) teksten uit een jongerenkrant. Vervolgens maakten ze (voor een cijfer) een schrijfopdracht, kregen ze van twee leerlingen commentaar, schreven ze op basis hiervan een herschrijfplan en herschreven ze ten slotte met behulp van dit plan hun tekst. De onderzoeker observeerde wat er in de lessen gebeurde en ging na in hoeverre de leerlingen bij het herschrijven gebruik maakten van het commentaar. Hij vergeleek de eerste tekstversie met het formulier, het herschrijfplan en de herziene versie van de tekst.

Tijdens de lessen waarin het commentaar uitgewisseld en besproken werd, bleek dat de leerlingen moeite hadden met het geven van commentaar en met het verwerken ervan in een herschrijfplan. Vooral het motiveren van het commentaar stelde hen voor problemen; ze waren niet in staat om het commentaar op het formulier mondeling toe te lichten. In veel gevallen bleek de schrijver vast te willen houden aan de tekst. De herschrijfplannen bleken lang niet volledig te zijn; bij twee derde van de leerlingen waren er maar enkele punten in verwerkt, terwijl één derde van de leerlingen erin aangaf niets te willen veranderen.

De vergelijking van de eerste en tweede tekstversies liet zien dat de opdracht waarin gevraagd werd om gemiste en overbodige informatie in de tekst het meeste invloed had op het herschrijven. Bij de helft van de teksten bleek er informatie te zijn toegevoegd, bij een kwart van de teksten was er informatie geschrapt. De opdrachten waarin gevraagd werd om een motivatie bij het commentaar hadden geen invloed op het herschrijven. Motivaties bleken voor de leerlingen moeilijk om te zetten in concrete tips voor het herschrijven.

De overige opdrachten hadden geen enkele invloed op de herschreven tekstversies.

Rosier concludeert dat leerlingen in de lessenreeks wel enigszins geleerd hebben om commentaar te geven op elkaars teksten maar dat ze niet geleerd hebben om het te gebruiken bij het herschrijven. Dit element ontbrak in de lessen omdat de onderzoeker niet wist hoe hij dit moest onderwijzen. Het onderzoek naar de lessenreeks levert de volgende aanbevelingen voor onderwijs in het geven en gebruiken van tekstcommentaar:

- commentaarformulieren kunnen met elkaar vergeleken worden (bijvoorbeeld beschrijvingen van de inhoud van de tekst) en vervolgens getoetst worden aan de tekst die onderwerp is van bespreking;
- commentaar moet gemotiveerd worden met verwijzingen naar de tekst en vervolgens omgezet worden in concrete herschrijftips;
- om in staat te zijn tekstcommentaar te motiveren moet de kennis van leerlingen met betrekking tot stijl, structuur, doel en publiek van de tekst, en de voorkennis met betrekking tot het onderwerp van de tekst gemobiliseerd en getransfereerd worden. Leerlingen moeten zich ervan bewust worden dat ze deze kennis moeten inzetten bij het becommentariëren en herschrijven van teksten.

Het construerend onderzoek met betrekking tot onderwijsleeractiviteiten in het schrijf-onderwijs laat enkele aanzetten zien tot computerondersteund schrijfonderwijs, en een aanzet tot een verbeterde didactiek van commentaar geven en herschrijven door leerlingen.

4.5.3 EFFECTONDERZOEK

In het proefschrift van Assink (1983) stonden de problemen centraal die ervaren en onervaren schrijvers ondervinden bij het spellen van werkwoordsvormen. Assink onderzocht in het eerste deel van zijn onderzoek via een reeks experimenten met leerlingen uit het basisonderwijs en uit de tweede en eindklassen van het voortgezet onderwijs de aard van de problemen. Hij concludeert dat de spelfouten van de leerlingen voornamelijk vallen in de volgende groepen werkwoorden:

- werkwoordsvormen die eindigen op een hoorbare -t (bijvoorbeeld gebeurt/d, verandert/d);
- werkwoordsvormen die hoorbaar eindigen op -de/-te (bijvoorbeeld vergrootte/vergrote, verbrandde/verbrande).

In het tweede deel onderzocht Assink met een experiment bij 253 lbo-leerlingen van 16 tot 18 jaar de oorzaken van deze spelllingsproblemen. Hij besteedde hierbij aandacht aan het spanningsveld tussen het gebruik van geheugen- en regelstrategieën. Uit dit deelonderzoek kwam naar voren dat minder ervaren, intuïtieve spellers bij het oplossen van spellingsproblemen steun zoeken bij de woordfrequentie (en dus kennelijk geheugenstrategieën toepassen) en maar in beperkte mate afgaan op de zinscontext. Dat ook ervaren spellers nog sterk steunen op globale waarnemingsindrukken blijkt uit twee experimenten die bij pre-kandidaatsstudenten werden uitge-

voerd. Met name zwakke prefixwerkwoorden (gebeurt/d) leveren voor deze ervaren spellers nog moeilijkheden op.

Het derde deel van het onderzoek was gewijd aan de constructie van een leergang (De Werkwoordwinkel) voor het spellen van werkwoordsvormen en aan een experimentele beproeving ervan. In de leergang staat een algoritme centraal met behulp waarvan leerlingen spellingsproblemen kunnen oplossen. Het is de bedoeling dat dit algoritme (zie Assink 1983) stap voor de stap met de leerlingen wordt opgebouwd, waarna oefenmateriaal wordt aangeboden. Tegen het einde van het programma, na 7 à 8 maanden, moeten de leerlingen zonder algoritme kunnen werken. Omdat het experiment waarin het effect van de leergang gemeten werd plaatsvond bij leerlingen uit groep 7 en 8 van het basisonderwijs beperken we ons hier tot de hoofdconclusie van het onderzoek die luidde dat leerlingen die met het algoritme en het oefenmateriaal hadden gewerkt significant betere prestaties leverden dan leerlingen die met een gangbare taalmethode hadden gewerkt.

In het "Onderzoek naar effecten van de beoordeling door medeleerlingen op aspecten van de stelvaardigheid" ging Rijlaarsdam (1986) na wat de effecten zijn van een didactiek van leerlingrespons ("peer evaluation") op de schrijfvaardigheid van leerlingen. Rijlaarsdam stelde zich de vraag of leerlingen die elkaars opstellen lezen en becommentariëren betere opstellen leren schrijven dan leerlingen die feedback krijgen van hun docenten. Voor een beschrijving van de cursus "Betogende opstellen schrijven" die Rijlaarsdam (1987 a en b) ten behoeve van het experiment ontwikkelde verwijzen we naar par. 4.5.1. Deze cursus werd door elf docenten in derde klassen van het havo en vwo gegeven. In totaal waren 22 klassen bij het onderzoek betrokken, verdeeld over een experimentele conditie (waarin de feedback door drie klasgenoten gegeven werd) en een controleconditie (waarin alleen de eigen docent commentaar leverde op de opstellen). De uitvoering van de cursus werd gecontroleerd middels docent- en leerlinglogboeken, observaties van lessen en vragenlijsten. Vóór, tijdens en na de cursus schreven de leerlingen een toetsopstel en vulden zij een zelfrapportagelijstje in. Een aantal leerlingen voerde daarnaast nog een opdracht uit waarbij zij hardopdenkend schreven.

In het onderzoek werden drie hypothesen aan een toetsing onderworpen. Verwacht werd dat leerlingen bij een didactiek van leerlingrespons:

- beter presteren op de schrijfprestatievariabelen "doelgerichtheid", "publiekgerichtheid", "opbouw" en "stijl";
- hoger scoren op psychologische variabelen; dat wil zeggen dat zij minder schrijfangst hebben en positiever staan tegenover het beoordeeld worden en tegenover schrijven;
- hoger scoren op schrijfprocesvariabelen; dat wil zeggen dat deze leerlingen méér planningsactiviteiten verrichten (onder meer zelfinstructies), zich bij het formuleren vaker keuzen voorleggen, en elementen en passages uit hun tekst vaker evalueren en reviseren.

Om deze hypothesen te toetsen, werd uit de beschikbare toetsopstellen een a-selecte steekproef van in totaal 792 opstellen getrokken. Deze opstellen werden door twee

beoordelaars beoordeeld op doel- en publiekgerichtheid, opbouw en stijl. Bij de beoordeling werd gebruik gemaakt van opstelschalen en scoringsvoorscriften. (zie hiervoor par. 4.6.1) De hardop-denkprotocollen werden via een fijnmazig schema gecodeerd.

De resultaten van de analyse van het materiaal waren teleurstellend. Tegen de verwachting in resulteerde het verschil in onderwijsprogramma's niet in verschillen op schrijfprestatie- of psychologische variabelen. Leerlingen uit de experimentele groep schreven geen duidelijk betere opstellen, waren niet minder schrijfangstig en stonden niet positiever tegenover beoordeeld worden en schrijven dan leerlingen uit de controlegroep. Op de schrijfprocesvariabelen werden daarentegen wél verschillen geconstateerd. Bij de leerlingen uit de experimentele groep nam het aantal zelfinstructies toe, bij de leerlingen uit de controlegroep nam het aantal zelfinstructies af; in de controleconditie nam het aantal keren toe dat leerlingen zich keuzen voorlegden op het punt van formuleren, in de experimentele conditie nam dat aantal juist af. Leerlingen uit de beide condities bleken bij de natoets minder vaak nieuwe ideeën te produceren, méér te structureren en vaker een woord of zin te veranderen. Het volgen van de cursus bleek al met al van enige invloed op het schrijfproces van de leerlingen. Rijlaarsdam wijst er op dat er weliswaar geen kwaliteitsverschillen tussen de opstellen van leerlingen uit beide condities gevonden werden, maar dat er wel sprake was van een vrij sterke vooruitgang van de stelvaardigheid van de leerlingen in beide condities; de kwaliteit van de betogen steeg in gelijke mate.

De conclusie van dit onderzoek luidt dat een didactiek van leerlingrespons nauwelijks effecten heeft op (aspecten van) de schrijfvaardigheid van leerlingen: een didactische aanpak waarbij alleen de docent commentaar geeft kan even effectief zijn.

De constatering dat de schrijfvaardigheid van de leerlingen in beide condities vooruitging, was voor Rijlaarsdam e.a. (1989) aanleiding om in een secundaire analyse van het materiaal uit zijn proefschrift na te gaan of deze vooruitgang toegeschreven kon worden aan de curricula en zo ja, aan welke kenmerken ervan.

Ter beantwoording van deze vraag werd de invloed van omgevings- en vakinhoudelijke variabelen onderzocht. Tot de omgevingsvariabelen rekenden zij: de werksfeer in de klas, de inspanning van de docenten, de inzet en de zelfstandigheid van de leerlingen. Tot de vakinhoudelijke variabelen rekenden zij: de tot in details onderscheiden onderwijsactiviteiten binnen het voorbereiden van de schrijfopdracht, het geven van commentaar op de tekst en het verwerken van commentaar. Rijlaarsdam e.a. gingen als volgt te werk. De vragenlijstgegevens uit het onderzoek die oordelen en beschrijvingen bevatten van de leerlingen over de implementatie van de curricula, werden gekoppeld aan de kwaliteit van hun opstellen die op drie verschillende tijdstippen van het cursusjaar werd bepaald (voor, tijdens en na de cursus). Voor de omgevingsvariabelen gaven de leerlingen per uitspraak aan in hoeverre deze van toepassing was op hun klas, hun docent en op henzelf. Voor de vakinhoudelijke variabelen beantwoordden zij vragen over de onderwijsactiviteiten (bijvoorbeeld 'heb je x gedaan, zo ja in welke mate?'). 240 leerlingen kregen de vragen-

lijsten op twee momenten voorgelegd: tussen de voortoets en de tussentoets en tussen de tussentoets en de natoets.

De scores werden per omgevingsvariabele opgeteld tot somscores die redelijk betrouwbaar bleken. De oordelen van de leerlingen per onderwijsactiviteit bleken een goede betrouwbaarheid te hebben (ze hingen per onderwijsactiviteit redelijk samen).

De onderzoekers rapporteren dat 16% van de variantie verklaard kon worden door omgevingsvariabelen en 8% door vakinhoudelijke variabelen. Dit betekent dat het grootste deel van de variantie niet verklaard kon worden door de onderzochte factoren.

De cursus blijkt het best tot zijn recht te komen in een omgeving waarin de docent de cursus in eerste instantie stevig beheert en waarin leerlingen hard werken; de invloed van de docent neemt vervolgens af: hoe zelfstandiger de leerlingen de tweede helft van de cursus kunnen werken, hoe beter. De omgevingsvariabelen blijken bij te dragen aan de toename van stelvaardigheid op de wijze die op basis van de cursus verwacht kan worden: van een leerkrachtgeleid naar een zelfstandig curriculum.

Vakinhoudelijke kenmerken van het programma die enigszins lijken bij te dragen aan de toename van stelvaardigheid zijn in de eerste helft van de cursus de inzet waarmee leerlingen feedback verwerken tot een herschrijfplan, en in de tweede helft van de cursus de mate waarin de leerlingen knutselen aan hun eerste versie, in het bijzonder het controleren van een eerste versie aan de hand van de instructieteksten over schrijftechnieken die in de cursus aangeboden worden. De onderzoekers concluderen dat leerlingen vooral van de steldidactiek profiteren als zij bezig zijn met de eigen opstellen en criteria. Dat heeft meer invloed op het schrijfproces in een volgende schrijftaak dan het bezig zijn met andermans opstellen. Feedback is volgens de onderzoekers evenwel een noodzakelijke fase (net als het schrijven van teksten) om leerlingen in staat te stellen een herschrijfplan te maken: wie de feedback geeft (de docent of de mede-leerlingen) doet er niet toe. De onderzoekers ontlenen aan deze studie voorzichtig de volgende aanbevelingen voor het stelonderwijs:

- laat de leerling veel werk maken van de eerste versie: geef leerstofopdrachten, documentatie- en verwerkingsopdrachten en opdrachten voor het toepassen van tekstcriteria;
- geef feedback die past bij de leerstof, maar niet om de feedback alleen. Zorg ervoor dat er verwerkingsopdrachten volgen.

Schuurs/Van den Bergh (1991) karakteriseren revisie als een van de meest effectieve onderwijsstrategieën binnen het schrijfvaardigheidsonderwijs en verwijzen daarbij naar Rijlaarsdam (1986) en naar de dissertatie van Schuurs (1990, zie par. 6.5.3). Het relatieve succes van revisie-onderwijs is om twee redenen verwonderlijk, zo stellen de onderzoekers. In de eerste plaats slaagt de leerling er in veel gevallen niet in om een door de docent gesignaleerde fout adequaat te verbeteren. In de tweede plaats bestaat er geen goede theoretische verklaringsbasis voor het relatieve succes van revisie-onderwijs. Op zoek naar een verklaring voor dit succes èn met het doel

inzicht te krijgen in de aard van de revisie-activiteit gingen Schuurs/Van den Bergh in een secundaire analyse van het materiaal uit Schuurs (1990) na welke feedback tot het grootste aantal correcte verbeteringen in teksten van leerlingen leidt. Uit de correcte verbeteringen (productkenmerken) leidden zij af welke feedback aanwijzingen bevat die de leerlingen het beste kunnen gebruiken tijdens de revisie-activiteit. Dit zou op haar beurt iets kunnen zeggen over de mentale processen tijdens het reviseren.

De onderzoekers analyseerden een steekproef van 90 opstellen, geschreven door 18 brugklasleerlingen tijdens een experimentele stel- en revisiecursus. In deze cursus werd traditioneel stelonderwijs stelselmatig gecombineerd met revisie-opdrachten. De lessen bestonden uit een korte klassikale uitleg over drie soorten fouten in de zinsbouw, het schrijven van een opstel, en het verbeteren van door de proefleider gemarkeerde fouten in de opstellen die in de vorige les geschreven waren. De feedback in deze opstellen beperkte zich, afgezien van een paar lovende woorden over de inhoud, tot de drie foutsoorten die in de klassikale introductie aan de orde waren geweest. Deze feedback was niet grammaticaal van aard; de leerling moest de indruk krijgen dat een wat naïeve lezer om opheldering vroeg. De leerlingen kregen aanwijzingen dat er problemen waren met de gebruikte formulering maar moesten zelf een alternatief formuleren. Bij het geven van het commentaar werd afwisselend gebruik gemaakt van twee soorten feedback: minimale en uitgebreide. Bij minimale feedback werd de fout gelokaliseerd en benoemd, bij uitgebreide feedback werd daarnaast ook een diagnose gegeven die wees in de richting van de verbetering. We geven een voorbeeld van beide soorten bij een verwijzingsprobleem: "In beide strips wil de hoofdpersoon een zelfportret, maar hij probeert zichzelf te tekenen". Het minimale commentaar luidde: "Hij verwijst onduidelijk", het uitgebreide: "Je hebt het over hij, maar in de zin ervoor noem je twee verschillende mannen...Welke bedoel je nu eigenlijk?"

De onderzoekers gingen in hun analyse van de opstellen na welke vorm van feedback tot het grootste aantal correcte verbeteringen leidde. Zij verwachtten dat uitgebreide feedback, die suggereerde hoe de fouten verbeterd konden worden vaker tot een adequate verbetering zou leiden dan minimale feedback. In de steekproef van opstellen waren beide soorten feedback ongeveer gelijk vertegenwoordigd.

De resultaten van het experiment waren verrassend. Anders dan verwacht leidde minimale feedback tot significant betere resultaten dan uitgebreide feedback. De minimale feedback leidde in 50% van de gevallen tot een adequate verbetering, de uitgebreide in 33% van de gevallen. Over beide soorten feedback genomen mislukte 25% van de pogingen tot verbeteringen. Dit lijkt volgens de onderzoekers veel, maar de aantekening dat dit resultaat gebaseerd is op data die betrekking hebben op een leerproces relativeert dit enigszins. Dit percentage verraadt volgens de onderzoekers echter ook dat de revisie-aanpak niet zaligmakend is.

Op zoek naar een verklaring voor het feit dat minimale feedback (in dit experiment waarin sprake was van een kleine steekproef van opstellen, en waarin de analyse niet gebaseerd was op materiaal dat speciaal hiervoor verzameld werd) effectiever lijkt dan uitgebreide feedback, opperen de onderzoekers zes mogelijkheden:

1) de gesuggereerde diagnoses in de uitgebreide feedback deugen niet;
2) leerlingen negeren de uitgebreide feedback;
3) de aard van de gesignaleerde fout heeft onwillekeurig invloed uitgeoefend op het soort feedback dat werd gegeven;
4) doordat de leerlingen bij de uitgebreide feedback niet zelf de diagnose stellen, kunnen ze de gegeven aanwijzingen niet ten nutte gebruiken (er is met andere woorden geen sprake van 'ontdekkend leren');
5) bij het opstellen van een alternatieve verwoording baseren leerlingen zich niet op een analyse van oorzaken voor het falen, maar toetsen ze achteraf marginaal of de alternatieve formulering past binnen de gegeven context. Voor deze revisie-activiteit is een diagnose overbodig; de oplossing wordt zo uit de mouw geschud;
6) de leerlingen hebben een andere taakopvatting dan verondersteld door de docent respectievelijk cursusontwikkelaar. Uit de diagnostische feedback kunnen zij de conclusie trekken dat het bedenken van een verbetering nauwelijks meer de moeite loont, omdat met de diagnose de verbetering al gegeven is.

De eerste twee verklaringen worden door de onderzoekers onwaarschijnlijk geacht. De derde verklaring bleek na nadere analyse van de relatie tussen de aard van de fout en het soort feedback ongegrond. De laatste drie verklaringen worden door de onderzoekers als plausibel aangemerkt, waarbij de vijfde het meest alsdusdanig uit de bus komt. Deze verklaring strookt met recente opvattingen over informatiezoekend gedrag die erop wijzen dat men bij het oplossen van vergelijkbare problemen gebruik maakt van 'backward reasoning': zonder gebruik te maken van alle beschikbare gegevens stelt men een hypothese op (in dit geval een alternatieve verwoording) die vervolgens op bruikbaarheid beoordeeld wordt. Van 'forward-reasoning', waarbij oorzaken voor de fout geïnventariseerd worden, de alternatieven gewogen worden en vervolgens de meest aannemelijke diagnose gekozen wordt op basis waarvan het probleem wordt aangepakt, wordt geen gebruik gemaakt.

Het lijkt erop, zo concluderen de onderzoeker, dat leerlingen er alleen toe aangespoord kunnen worden om reeds aanwezige taalkennis iets effectiever te benutten. Een korte aanduiding van wat er mis gegaan is bij het formuleren lijkt hiervoor het meest effectief.

De onderzoekers achten vervolgonderzoek naar de waarde van verschillende soorten feedback voor leerlingen gewenst. De resultaten van dit experiment leveren een empirisch argument voor een procesmatige benadering van nader onderzoek.

Effecten van de didactiek van Gericht Schrijven werden onderzocht door Braet/Van de Gein (1995) tegen de achtergrond van de nieuwe eindexamens voor het havo/vwo. De onderzoekers stelden zich de vraag of leerlingen die in het voortgezet onderwijs Gericht Schrijven kregen aangeboden, in het vervolgonderwijs betere schrijfprestaties leverden dan leerlingen die in het voortgezet onderwijs het zogenaamde opstelonderwijs genoten. Zij gebruikten een onderzoeksopzet die afwijkt van het gangbare pretest-posttest-design (waarin effecten van een aanpak gemeten worden door resultaten op een voortoets en een natoets met elkaar te vergelijken).

Ze vroegen 390 Leidse eerstejaars studenten Nederlands (van zes jaargangen) in een scriptie de volgende vraagstelling te behandelen: 'Stel dat je voor het toekomstige eindexamenprogramma moest kiezen uit Gericht Schrijven en het betogende titelopstel, waaraan geef je dan de voorkeur?" Daarnaast vulden de studenten een lijst in met vragen over het gevolgde schooltype, het gebruikte taalvaardigheidsboek, de vorm van en het cijfer voor de stelopdracht en de voorkeur voor een toekomstige vorm. De schrijfvaardigheid van de leerlingen werd vastgesteld met een cijfer dat ze voor hun scriptie kregen. De werkwijze bij het schrijven van de scriptie was als volgt:

- de studenten kregen uitleg bij de vraagstelling en bestudeerden literatuur over de discussie omtrent Gericht Schrijven en het titelopstel. Daarnaast werd in hoorcolleges een syllabus over het schrijven van een scriptie behandeld;
- de studenten schreven een eerste versie van hun scriptie die door één docent met behulp van een commentaarformulier nagekeken werd;
- de commentaarformulieren werden besproken en er werd aandacht besteed aan algemene fouten in de scripties (zoals het teveel parafraseren van de literatuur aangevuld met marginaal commentaar);
- de studenten schreven een tweede versie en kregen hiervoor een cijfer van één docent (werkend met schaalbeoordeling).

Er bleek een grote samenhang tussen de propedeusegemiddelden van de studenten en de cijfers die zij voor hun scriptie kregen. 303 van de 390 studenten wisten hun cijfer van de middelbare school te melden. Ex-Gericht Schrijven-studenten scoorden met een gemiddeld cijfer van 6,02 voor hun propedeusescriptie niet hoger dan studenten die op hun examen een zakelijk opstel schreven. Statistisch gezien bleken er geen significante verschillen tussen beide groepen te bestaan. De studenten die een verhalend opstel schreven voor hun eindexamen scoorden gemiddeld lager. De hoogte van het examencijfer bleek weinig te zeggen over de hoogte van het scriptiecijfer en de hoogte van het gemiddelde propedeusecijfer weinig over de hoogte van het examencijfer. Ook het gebruikte schoolboek en de vooropleiding van de studenten bleken geen effect te hebben op de schrijfvaardigheidsprestaties. De oordelen van de studenten over Gericht Schrijven en het titelopstel lieten zien dat een meerderheid van alle ex-leerlingen (56%) een voorkeur gaf aan het opstel. Opmerkelijker is volgens de onderzoekers echter de grote trouw van ex- Gericht Schrijven-studenten: 30 van de 36 hielden eraan vast voor het toekomstig examen. 101 van de 289 ex-opstelschrijvers 'liepen over' naar Gericht Schrijven. Het werd door deze studenten als prettiger en zinvoller ervaren vanwege de vrije onderwerpkeuze en vanwege (volgens Braet/Van de Gein) 'de illusie' dat het beter voorbereidt op het hoger onderwijs.

De onderzoekers concluderen dat Gericht Schrijven geen aantoonbaar effect heeft gehad op de schrijfprestaties van de onderzochte studenten Nederlands. Dat leidt de auteurs tot de stelling dat vanuit het oogpunt van effectiviteit de keuze voor Gericht Schrijven of het titelopstel lood om oud ijzer is. Ze zijn van mening dat beleidsmakers en opinieleiders die Gericht Schrijven in het nieuwe examen willen invoeren ook hun bewijslast moeten opnemen en met andere argumenten pro

Gericht Schrijven moeten komen. Dat betekent met andere woorden dat de onderzoekers van mening zijn dat er alleen iets nieuws ingevoerd kan worden, wanneer bewezen is dat het 'werkt'.

In hetzelfde nummer van Levende Talen waarin Braet/Van de Gein over dit onderzoek publiceerden, verscheen een kritische reactie op het onderzoek van de hand van De Glopper/Oostdam. Deze onderzoekers betogen dat dit onderzoek niet kan gelden als een effectonderzoek naar Gericht Schrijven. Zij geven daarvoor de volgende argumenten:

- er is gebruik gemaakt van de zwakst denkbare opzet voor onderzoek naar effecten: een 'post-test-only-design' (dat alleen een nameting kent). Het bezwaar hiertegen is dat eventuele verschillen op een nameting ook veroorzaakt kunnen zijn door een zogenaamde 'selectieverschil', een verschil dat al bestond voordat beide onderwijsvormen hun aanvang namen. Zo'n selectieverschil is bijvoorbeeld dat docenten die merken dat hun leerlingen problemen hebben met stofvinding en met andere andere aspecten van het schrijven, eerder naar Gericht Schrijven grijpen, omdat ze hun leerlingen daarmee denken te helpen. Docenten van leerlingen die zó makkelijk schrijven dat ze aan een titel voldoende hebben, houden het bij titelopstelonderwijs;
- de onderzoekers hebben geen enkel inzicht in de precieze aard van het voortgezet onderwijs dat hun studenten hebben genoten: Gericht Schrijven is een verzamelnaam waarachter zeer verschillende praktijken schuilgaan. Effectonderzoek is alleen zinvol wanneer er sprake is van welomschreven methoden die getrouw aan hun principes gebruikt worden. Blijkens het feit dat Braet/Van de Gein in hun onderzoek in het midden laten of hun onderzoek betrekking heeft op effecten van het genoten schrijfonderwijs of op de examenvormen zijn zij zich van dit probleem volgens de critici wel bewust;
- er was sprake van een niet geringe interventie in de onderzoekssetting: het schrijfonderwijs dat de Leidse studenten daarin kregen. De scriptiecijfers zeggen volgens De Glopper/Oostdam dan ook meer over het Leidse onderwijs dan over het genoten schrijfonderwijs op de middelbare school.

De Glopper/Oostdam plaatsen tot besluit kanttekeningen bij de stelling van Braet dat er zonder uitsluitsel over de effecten van schrijfonderwijs niets te zeggen zou zijn over de (on)wenselijkheid van onderwijsvormen en toetsen. Zij zijn van mening dat de argumentatie over onderwijs moet beginnen bij de doelstellingen ervan. Op grond van hun keuze voor functioneel schrijfonderwijs bepleiten zij uitsluiting van het titelopstel en opname van vormen van gedocumenteerd schrijven in het eindexamen.

Van der Geest (1991) onderzocht de effecten van het door haar ontwikkelde programma voor computer-ondersteund schrijfonderwijs 'Spirit' (voor een beschrijving hiervan zie par. 4.5.2) op de bruikbaarheid van de course-ware, de schrijfprestaties van de leerlingen, en de schrijfprocessen van de leerlingen.
Om de perceptie van de docenten en leerlingen vast te stellen legde Van der Geest hen in verschillende fasen van het onderzoek vragenlijsten voor en nam zij interviews af.

De docenten bleken meer overtuigd van de relevantie van de lessen dan de leerlingen, die een houding aannamen die gekenmerkt werd door ambiguïteit: enerzijds vonden zij de lessen niet zo instructief voor het leren schrijven, anderzijds noemden ze het leren schrijven als het belangrijkste voordeel van de lessen. De docenten stonden achter de ideeën achter het programma maar waren teleurgesteld over wat ze in de klas observeerden: de leerlingen bleken geen diep inzicht te hebben in de functie van de verschillende onderdelen van het programma. De docenten rapporteerden dat zij soms hun greep op de intenties van het materiaal verloren; een cursus die bedoeld was om schrijfprocessen te 'monitoren' en waarin een toevallige keus voor de brief gemaakt was, werd geïnterpreteerd als een cursus brief schrijven. Zowel leerlingen als docenten waren positief over de geschreven materialen en over het computerprogramma (MS-Windows). Er vond een belangrijke verandering van opvatting plaats over de tekstverwerker als hulpmiddel bij het schrijven: van een hobby werd het een geaccepteerde onderwijsmethode die ook in andere lessen werd ingezet.

Voor het meten van effecten op de schrijfvaardigheid van leerlingen werd een 'one-group pretest-posttest-design' gebruikt. Dit betekent dat er geen sprake was van een experimentele groep en een controlegroep die beiden dezelfde voor- en natoetsen maken, maar van één groep leerlingen (die bestond uit negen derde klassen van mavo, havo en vwo) waarvan de helft een toets (een excuusbrief aan een schoolhoofd uit het PPON-onderzoek) maakte als voortoets en de andere helft een andere toets (een sollicitatiebrief voor een vakantiebaantje uit hetzelfde onderzoek) als natoets en andersom.

Tussen de voor- en natoets werkten de leerlingen met Spirit. Ze kregen vier of vijf introductielessen om vertrouwd te raken met het programma, en acht lessen om de procesgerichte schrijfaanpak te oefenen met de tekstverwerker en de Planner (bedoeld om te leren teksten te structureren). Van der Geest verwachtte dat het gebruik van de planner zou leiden tot een betere tekstplanning en een betere tekstplanning tot betere teksten. De brieven van de leerlingen werden vergeleken op globale kwaliteit, inhoud en de toepassing van conventies voor brieven.

Op de vraag of de lessenserie leidt tot betere schrijfprestaties is het antwoord volgens Van der Geest 'bescheiden ja, enigszins'. De factor schooltype verklaart volgens haar echter een groter deel van de variantie dan het al dan niet gevolgd hebben van de experimentele lessen. Op de vraag waarom met name havo-leerlingen van Spirit lijken te profiteren, heeft Van der Geest geen antwoord.

De effecten van het materiaal op de schrijfprocessen van de leerlingen werden (exploratief) onderzocht met behulp van 'hardopwerk-protocollen'. Twaalf paren samen-schrijvende leerlingen schreven hardop een brief met een verzoek om informatie. De protocoluitspraken werden gecategoriseerd met behulp van een codeschema gebaseerd op het model van Flower/Hayes. De schrijfactiviteiten (plannen, formuleren, reviseren) vóór en na de cursus werden met elkaar vergeleken. Ook werd het effect van wel of geen gebruik van de Planner bij het schrijven nagegaan.

De analyseresultaten toonden dat de leerlingen na de cursus meer bleken te plan-

nen dan voor de cursus, ook als na de cursus geschreven werd zonder Planner. Dat zou kunnen betekenen, zo stelt Van der Geest, dat de invloed van de Planner aanwezig blijft, ook als de leerlingen zonder planningshulp schrijven. Het gebruik van de Planner had meer formuleeractiviteit tot gevolg: na de cursus spendeerden leerlingen meer tijd aan formuleren dan voor de cursus, ongeacht het wel/niet gebruiken van de Planner tijdens het schrijven. Verder bleek dat tenminste twee paren die de tekst na de cursus schreven, hun tekst op een hoger niveau (op het niveau van grotere teksteenheden dan woorden en zinnen) planden dan de schrijvers voor de cursus. Bovendien besteedden ze in hun planning aandacht aan aspecten van retorische aard. Er waren echter ook minder succesvolle gebruikers. Zij vatten de vragen die de Planner stelde niet op als een hulpmiddel maar als een op zichzelf staande taak.

De belangrijkste conclusie van de onderzoekster luidt dat onder invloed van het relatief korte schrijfprogramma Spirit meer gepland wordt, ook op een hoger tekstniveau.

Feitsma/Vels (1992) onderzochten de effecten van de zogenaamde "Taaltuinmethode" op met name de spelvaardigheid van havo- en vwo-leerlingen uit eindexamenklassen. Ook peilden zij de meningen van oud-leerlingen over het genoten onderwijs. Taalonderwijs volgens de "Taaltuinmethode" (de naam verwijst naar de ruimte waar het onderwijs gegeven wordt, die bestaat uit drie lokalen zonder tussenmuren) heeft de volgende kenmerken:

- uitgangspunt is dat taalonderwijs communicatief taalonderwijs dient te zijn;
- verschillende vakonderdelen komen geïntegreerd aan bod;
- er wordt gewerkt volgens een thematisch-cursorische aanpak;
- er is sprake van groepswerk;
- er wordt les gegeven met zelf ontwikkeld materiaal;
- er wordt weinig getoetst;
- er wordt in de bovenbouw schrijfonderwijs gegeven volgens de Gericht Schrijvenaanpak.

Aanleiding tot het onderzoek waren klachten van docenten (van andere vakken), (oud)-leerlingen en ouders over met name het niveau van de spelvaardigheid van leerlingen. Om een beeld te krijgen van de mening van oud-leerlingen over de Taaltuinaanpak legden Feitsma/Vels aan een a-selecte steekproef van 125 havo- en 125 vwo-leerlingen uit verschillende leerjaren en klassen een enquête voor waarin vragen gesteld werden over de methode in het algemeen en over de mate waarin de oude leerlingen in vergelijking met collega's en studiegenoten spellingsproblemen ervaren. De enquête werd ook verstuurd naar een controlegroep van 22 derdejaarstudenten van een hogeschool.

De onderzoekers stelden de volgende hypothesen op:

1) Vooral studenten uit het wetenschappelijk onderwijs, in tegenstelling tot hbo-studenten, zeggen veel baat te hebben bij de Taaltuinmethode (vanwege het grotere beroep dat er in het wetenschappelijk onderwijs gedaan wordt op zelfstandig werken).

2) Oud-leerlingen die de Taaltuinmethode gevolgd hebben, denken meer spellingsproblemen te ondervinden dan leerlingen die 'regulier' onderwijs Nederlands hebben gehad.
3) Leerlingen van het Nieuwer Amstel hebben meer spellingsproblemen dan de leerlingen van de andere scholen.

Ter meting van de spelvaardigheid van de leerlingen werd een (door het CITO voor pabo-studenten ontwikkelde) spellingstest afgenomen aan totaal 81 leerlingen van het Nieuwer Amstel en aan 206 leerlingen van drie verschillende scholen die werken met methoden waarin relatief veel aandacht aan spelling wordt besteed.

De resultaten waren bemoedigend voor de Taaltuinmethode. De leerlingen die dit onderwijs genoten waren er bijzonder enthousiast over: 92% van de respondenten vond het onderwijs 'leuk', tegenover 59% van de controlegroep. De eerste hypothese werd bevestigd: de leerlingen die het wetenschappelijk onderwijs volgden waardeerden de Taaltuinmethode het meeste: 50% van hen dacht er baat bij gehad te hebben. Van de oud-leerlingen die werkten of een hbo-opleiding volgden dacht 75% dat het niet uitmaakt dat ze de Taaltuinmethode gevolgd hebben. De overige 25% dacht er wel bij gebaat te zijn.

Ook de tweede hypothese werd door de resultaten ondersteund: een meerderheid (twee derde van de hbo-ers en werkenden, en de helft van de studenten in het wetenschappelijk onderwijs) van de respondenten dacht meer spellingsproblemen te hebben dan collega's of medestudenten. Van de controlegroep dacht een vijfde deel dit.

De prestaties van de leerlingen op de spellingstoets gaven geen onderbouwing aan de derde hypothese: er was weinig verschil tussen de scores van de leerlingen van het Nieuwer Amstel en de leerlingen van de drie controlegroepen. De gemiddelde scores per school waren achtereenvolgens: 12.28, 10.16, 15.44, 13.64.

De onderzoeksters wijzen op het exploratieve karakter van hun studie: het gaat om relatief kleine aantallen respondenten en om meningen over het genoten onderwijs. Het aanbod zelf is niet onderzocht en spelvaardigheid is een beperkte operationalisatie van taalvaardigheid.

In zijn proefschrift "Observation of writing and reading activities. Effects on learning and transfer" introduceert Couzijn (1996) een nieuwe aanpak voor het schrijf- en leesvaardigheidsonderwijs, de 'leren door observeren'- methode. Het door hem bekritiseerde traditionele taalonderwijs karakteriseert hij als 'leren door doen'. Typerend voor dit onderwijs is dat de docent leerstof presenteert, de leerlingen oefenen in de toepassing ervan en zij vervolgens enige feedback ontvangen van de docent. Wat naar het oordeel van Couzijn in dit type taalonderwijs ontbreekt is de verwerking van feedback tot een verbeterd resultaat, het overnemen van de feedbackfunctie door de leerling en het welbewust reflecteren op de leerstof.

Kenmerkend voor de 'leren door observeren'- aanpak is dat leerlingen niet alleen de eisen leren kennen waaraan een product moet voldoen, maar dat zij ook kennis verwerven over de weg waarlangs een product tot stand komt. Deze kennis wordt aangeduid als strategische kennis; het gaat om handelingsvoorschriften die de kans vergroten dat communicatieve doelen bereikt worden. Bijvoorbeeld: 'Moet je bij het

schrijven van een tekst met de inleiding beginnen?' Of: 'Hoe vind ik de hoofdgedachte van een tekst?' Mogelijke voordelen van de 'leren door observeren' -aanpak zijn volgens Couzijn dat deze leidt tot een effectiever leerproces en de kans op transfer van de verworven kennis naar andere taaksituaties groter is. In zijn onderzoek toetste Couzijn de effectiviteit van de 'leren door observeren'-aanpak in vergelijking tot de 'leren door doen'-aanpak.
Hij onderscheidde twee varianten van de 'leren door observeren methode':

1) observatie van modellen: de leerling maakt niet zelf oefeningen, maar observeert medeleerlingen die hardopdenkend oefeningen maken;
2) observatie als feedback: de leerling schrijft zelf een tekst en observeert daarna hoe deze verwerkt wordt door een lezer, om na te gaan of hij zijn (schrijf)doel bereikt heeft.

De hoofdvraag van Couzijn's onderzoek was tweeledig:

1) Welk type onderwijs is effectiever: 'leren door doen' of leren door observeren' (welke aanpak biedt het meeste steun bij het leren uitvoeren van strategische schrijf- en leesprocessen?).
2) Leidt het stimuleren van leerlingen tot het uitvoeren van leeractiviteiten waarin sprake is van het verwerken van feedback (bijvoorbeeld het herschrijven van teksten), het zelf leren evalueren (het geleidelijk aan overnemen van de feedbackfunctie van medeleerlingen) en welbewuste reflectie op de leerstof ('wanneer is deze van nut') tot een verhoogde kans op transfer van de leerresultaten?

Couzijn veronderstelde dat de varianten van de 'leren door observeren'-methode effectiever zijn omdat ze meer gericht zijn op het leerproces en de evaluatie daarvan, meer uitnodigen tot reflectie op het eigen handelen en meer toegespitst zijn op 'wat werkt'.

In drie experimenten ging Couzijn na of zijn veronderstelling gewettigd was. In het eerste experiment onderzocht hij het schrijven van een instructieve tekst, in het tweede het schrijven van een betogende tekst en in het derde het lezen van een betogende tekst. In elk experiment werden twee groepen leerlingen met elkaar vergeleken: een groep leerlingen die de 'leren door doen'-methode volgde en een groep die de 'leren door observeren'-methode volgde. De onderzoeker ontwikkelde lessenseries voor de experimentele methode. We beschrijven achtereenvolgens de drie experimenten waaraan 225 Amsterdamse leerlingen van het derde leerjaar van het havo en vwo meewerkten.
In het eerste experiment werd de tweede variant van 'leren door observeren', observatie als feedback, onderzocht. Een groep leerlingen schreef een handleiding bij een natuurkundeproef waarin met enkele voorwerpen een opstelling gemaakt moest worden. Een tweede groep leerlingen probeerde met deze handleiding een proef uit te voeren. Zij schreven een commentaar op de handleiding en werden direct erna gevraagd zelf een handleiding te schrijven. De schrijvers van de eerste groep observeerden video-opnamen van de proefuitvoering (ze observeerden de leesprocessen) en kregen het commentaar van de leerlingen van de tweede groep. Vervolgens herschreven ze hun handleiding. Er waren twee controlecondities. In één conditie schreven de leerlingen alleen een handleiding en gaven ze na enige tijd zelf com-

mentaar op hun eerste versie, op basis waarvan ze vervolgens hun tekst reviseerden. In de andere conditie gingen de leerlingen op dezelfde manier te werk met dat verschil dat zij zich voor het schrijven op de taak oriënteerden door het lezen en becommentariëren van een voorbeeldtekst. Om de effectiviteit van de 'leren door doen'- en 'leren door observeren'-methode vast te stellen werden de handleidingen van de leerlingen uit de experimentele groep vergeleken met die van de leerlingen uit de controlegroepen. Couzijn stelde zich daarnaast de vraag of leerlingen in staat zijn over hun ervaringen met de proef te generaliseren. Hiertoe schreven ze na vier weken een brief aan een fictieve klasgenoot die een soortgelijk proefje moest uitvoeren en verlegen zat om adviezen hoe hij/zij dat het beste aan kan pakken. De leerlingen werd gevraagd om op basis van hun ervaring met het schrijven van de handleiding zoveel mogelijk adviezen voor het schrijven ervan te noteren. Deze lijstjes werden beschouwd als een indicatie van de declaratieve kennis die de leerlingen in het experiment hadden opgebouwd.

Couzijn geeft een bevestigend antwoord op de vraag of 'leren door observeren' effectiever is dan 'leren door doen'. De uitvoering van de proef met behulp van de handleidingen van de eerste groep leerlingen leverde problemen op. De handleidingen van de leerlingen van de tweede groep bleken op een aantal punten beter. Na de observatie van de video van de proefuitvoering en het commentaar dat de schrijvers van de lezers ontvingen, waren zij in staat om betere handleidingen te schrijven. De leerlingen uit de controlecondities daarentegen bleken er niet in te slagen hun handleidingen te verbeteren. Couzijn's hoofdconclusie is dat het geven en ontvangen van commentaar van anderen kan leiden tot aanzienlijke verbeteringen in de teksten. Reviseerders profiteren het meest van het observeren van een lezer die hun eigen tekst gebruikt en van commentaar voorziet. Tekstverbetering op basis van zelfevaluatie blijkt nauwelijks iets bij te dragen aan de kwaliteit van de teksten. Ook de resultaten van de advies-brieftaak laten volgens Couzijn opmerkelijke verschillen zien tussen de prestaties van de leerlingen uit de verschillende condities. Zowel wat betreft productgerichte (inhoud en stijl van de handleiding) als procesgerichte (oriëntatie, schrijven, reviseren) adviezen scoren de leerlingen uit de experimentele groep beter.

In het tweede experiment (het leren schrijven van betogen) werden drie varianten van de 'leren door observatie'-methode onderzocht:
- het observeren van schrijvers als modellen;
- het observeren van schrijvers en lezers als modellen;
- het observeren van lezers als feedback op de eigen schrijfprestatie.

De onderzoeker ontwikkelde ten behoeve van dit experiment enkele korte lessenseries (vier lessen van één uur) over betogende teksten (argumentatieve teksten waarin een schrijver een standpunt verdedigt). In de lessen komen de volgende aspecten van betogende teksten aan de orde: de tekstsoort betoog, de kwestie die aan de orde is, de discussie, het standpunt, het argument, de indeling van de tekst (inleiding, kern, slot), het openen met een aandachttrekker, verschillende partijen die in het geding zijn (voorstander en tegenstander), argumentatietypen (enkelvoudige, meer-

voudige, onderschikkende argumentatie, het weerleggen van argumenten, conclusie, consequentie ervan en structuurmiddelen (verbindingswoorden, aanwijswoorden, alinea's). De leerlingen die bij het experiment betrokken waren werden verdeeld in vier groepen. Eén groep volgde een lessenreeks volgens een traditionele didactiek. Ze bestudeerden de aangeboden theorie en pasten deze toe in een scala van korte schrijfoefeningen. Ze werkten individueel en zelfstandig (zonder docent) met behulp van werkboekjes en antwoordbladen.

De groepen leerlingen die deelnamen aan de modelcondities maakten dezelfde theorielessen en observeerden videobanden waarop te zien was hoe leerlingen (uit 2 en 3 havo) hardop-denkend de schrijfoefeningen maakten. Hun taak was evaluerend; ze gaven antwoord op vragen als: 'Past de leerling die ik hier zie de leerstof goed toe?' 'Wat kan er beter?' Zo oefenden deze leerlingen met de stof, niet door zelf te schrijven maar door te kijken en luisteren naar andere leerlingen.

De vierde groep leerlingen (die deelnam aan de feedback-conditie) schreven zelf individueel een betoog waarin ze argumenten voor een standpunt verwerkten. Andere leerlingen lazen de tekst hardop en kregen de taak het standpunt en de argumenten in de teksten te identificeren. De schrijvers kregen zo direct commentaar van lezers, stelden op basis daarvan vast wat er aan de tekst mankeerde en deden voorstellen voor verbetering. Alle proefpersonen werden vooraf en na afloop van het experiment getest op intelligentie, schrijfvaardigheid en leesvaardigheid.

Het derde experiment was een replicatie van het tweede experiment, met het verschil dat de leeractiviteiten gericht waren op lezen in plaats van op schrijven. De effectiviteit van de drie varianten van 'leren door observeren' (dit keer observatie van lezers als modellen, observatie van schrijvers en hun lezers als modellen en observatie van schrijvers als feedback op de eigen leesprestatie) werden opnieuw vergeleken met 'leren door doen'.

Ook de resultaten van het tweede en derde experiment laten de veronderstelde effecten van de 'leren door observeren'-methode zien. Zowel het observeren van modellen als het ontvangen van feedback zijn effectiever dan de traditionele 'leren door doen'-methode:

- de leerlingen die schrijvers aan het werk hadden gezien en de leerlingen die schrijvers becommentarieerd hadden, scoorden op de toetsen zo'n 20 tot 50% hoger dan de leerlingen die zelf hadden geschreven;
- een even groot effect deed zich voor bij de leerlingen die de lezers geobserveerd en becommentarieerd hadden ten opzichte van de leerlingen die op traditionele wijze de leesopdrachten hadden uitgevoerd.

Ook op de tweede onderzoeksvraag (naar transfer) was het antwoord gunstig voor de 'leren door observeren'-methode. De leerlingen die via de video-opnamen schrijvers hadden geobserveerd en becommentarieerd scoorden op een lees- en analysetoets bijna twee keer zo hoog als de leerlingen die zelf hadden geschreven. Bovendien scoorden ze de helft hoger dan de leerlingen die zelf veel hadden gelezen en geanalyseerd. Leerlingen blijken na observatietraining beter in staat te zijn de verworven kennis toe te passen in andere communicatieve situaties, zo concludeert

Couzijn. Er is echter wel één verschil: de transfer van schrijven naar lezen is sterker dan die van lezen naar schrijven.

Couzijn's hoofdconclusie is dat 'leren door observeren en becommentariëren' als concurrent van 'leren door doen' goede kansen maakt. De experimentele didactiek is geschikt voor teksttypen die leerlingen zowel productief als receptief moeten leren beheersen (zoals het betoog). Een voordeel van deze didactiek is volgens Couzijn (naast het feit dat leerlingen er meer van leren) dat ze aansluit bij trends waarin gepleit wordt om leerlingen te leren meer zelfstandig en actief te werken.

De onderzoeker plaatst ook enkele voorbehouden bij de resultaten van zijn onderzoek. In de eerste plaats komen de leeromgevingen in experimenten niet overeen met de gewone schoolse omgeving (de leerlingen werkten bijvoorbeeld in kleine groepjes). Daarnaast is de 'leren door observeren'- didactiek maar met twee tekstsoorten beproefd en wel met tekstsoorten (handleiding en betoog) waarbij hele heldere regels bestaan voor de opbouw en die dus relatief makkelijk te herkennen zijn.

Couzijn's belangrijkste aanbeveling voor de praktijk van het leren schrijven en lezen is dat er begonnen zou moeten worden met experimenten met observatie-activiteiten in het taalvaardigheidsonderwijs. Om de kans op transfer in het taalonderwijs te vergroten acht hij het wenselijk dat de curricula voor schrijven en lezen meer op elkaar afgestemd worden; er kan eerder sprake zijn van automatische transfer wanneer teksten en taken voor schrijven en lezen op een lijn gezet en in dezelfde tijd afwisselend uitgelegd en geoefend zouden worden.

Ook Overmaat (1996b) onderzocht mogelijkheden om het schrijfonderwijs te optimaliseren en ook zij koos voor een onderzoek naar de tekstsoort 'betoog'. In haar dissertatie, getiteld "Schrijven en lezen met tekstschema's", doet zij verslag van twee deelonderzoeken naar de effecten van tekstschema-onderwijs. In het eerste deelonderzoek onderzocht zij één aspect van schrijfvaardigheid, namelijk het leren opbouwen of organiseren (met behulp van algemene structuurkennis) van betogende opstellen. In het tweede deelonderzoek werd het leren toepassen van gedetailleerde structuurkennis bij het lezen en schrijven van betogende beleidsteksten met een probleem-oplossingsstructuur onderzocht.

Ten behoeve van de eerste deelstudie ontwikkelde Overmaat vier experimentele leergangen waarin twee leerstofdomeinen en twee typen instructie werden uitgewerkt. Bij de leerstofdomeinen ging het om:

- structuurkennis op alineaniveau van een tekst, waarbij de volgende principes voor alinea-opbouw aan bod kwamen: een alinea is visueel te onderscheiden als tekstdeel, een alinea is een inhoudelijke eenheid, er is sprake van typische alinea-patronen, er zijn verbanden tussen zinnen in een alinea, en er zijn verbanden tussen alinea's;
- structuurkennis op het globale niveau van een tekst, waarbij de volgende principes voor globale tekstopbouw aan de orde kwamen: er is sprake van een grondpatroon inleiding-kern-slot, er zijn verschillende soorten inleidingen, er zijn verschillende soorten afsluitingen, en er zijn typische patronen voor de kern van een betoog.

Bij de typen instructie ging het om:
- een procesaanpak waarbij naast structuurkennis ook schrijfprocedures werden aangeboden in de vorm van handelingsvoorschriften met betrekking tot het maken van notities, het formuleren van een hoofdgedachte, het ordenen van de stof enzovoort. Elke stap in de procedure werd in deelopdrachten geoefend;
- een modelaanpak waarbij de wijze van schrijven van leerlingen ongemoeid werd gelaten, maar de structuurkennis door middel van voorbeeldteksten (deels opstellen van leerlingen, deels speciaal voor de methode geschreven) werd toegelicht. Door middel van tekstanalyse oefenen de leerlingen opbouwprincipes voor teksten en passen ze ze toe in eigen teksten. De modelmethode valt te typeren als een 'lees-schrijfmethode'.

In de vier lessenserie waren de leerstofdomeinen als volgt gekoppeld aan de typen instructie: 1) alinea-model, 2) alinea-proces, 3) globaal-model, 4) globaal-proces.

De lessenseries bestonden uit theorie- en opdrachtenboekjes (verdeeld over 6 lessen) en waren bedoeld voor zelfstudie. Overmaat ging in een experiment de effecten van de lessenseries op de schrijfvaardigheid van de leerlingen na en stelde zich de volgende vragen:

1) Leiden de verschillende vormen van tekstschema-onderwijs tot betere betogen dan veel schrijven zonder instructie?
2) Welke kennis leidt tot betere betogen: structuurkennis op alineaniveau of structuurkennis op het globale niveau van een tekst?
3) Welke aanpak leidt tot betere betogen: de procesaanpak of de modelaanpak?
4) Heeft de procesaanpak een andere invloed op de schrijfprocessen van de leerlingen dan de modelaanpak?

Het experiment kende de volgende opzet. 150 leerlingen uit het begin van het vierde leerjaar van het havo/vwo van verschillende scholen werden a-select aan één van de vijf (laboratorium)condities toegewezen: vier experimentele condities waarin de leerlingen werkten met de ontwikkelde lessenseries en één controleconditie waarin de leerlingen evenveel over dezelfde onderwerpen schreven als de leerlingen uit de andere groepen maar daarbij geen leerstof over tekststructuren kregen aangeboden. De schrijfprestaties van de vijf groepen leerlingen werden vergeleken. Er was sprake van drie groepen vergelijkingen:

1) vergelijking van de experimentele groepen met de controlegroep (onderzoeksvraag 1);
2) vergelijking van het leerstofdomein alinea-opbouw met het leerstofdomein globale opbouw (vraag 2);
3) vergelijking van de procesmethode met de modelmethode (vraag 3 en 4).

Als voortoets kregen de leerlingen de opdracht om een betogend opstel te schrijven over een gegeven onderwerp, als natoets kregen ze twee opdrachten tot het schrijven van betogen waarvan er één hetzelfde was als de voortoets. De opstellen van de leerlingen werden door twee (getrainde) personen beoordeeld op structuur en doelgerichtheid met behulp van opstelschalen. De schrijfprocessen van de leerlingen en

hun attituden werden met een vragenlijst onderzocht, die zij zowel vóór als ná de cursus invulden. De lijst bevatte 120 vragen, bijvoorbeeld: "Ik lever een opstel meestal niet in voordat ik het grondig heb herschreven".

Overmaat formuleerde vijf hypothesen voor de drie groepen vergelijkingen. De hypothesen luidden achtereenvolgens:

1) de opstellen van de leerlingen uit de experimentele groepen scoren hoger op structuur en doelgerichtheid dan de opstellen van de leerlingen uit de controlegroep (vergelijking 1). (Omdat verwacht werd dat de verschillende leerstofdomeinen niet leiden tot verschillende schrijfprocessen of attituden, veronderstelde Overmaat dat de nulhypothese (er is geen verschil in effect) niet verworpen zou worden (vergelijking 2);
2) de opstellen van de leerlingen uit de procesconditie scoren hoger dan de opstellen van leerlingen uit de modelconditie op structuur en doelgerichtheid;
3) de leerlingen uit de procesconditie scoren hoger op de schrijfprocesvariabelen aanpak en aandacht algemeen (hieronder vallen aspecten als opbouw, publiekgerichtheid en formuleren (vergelijking 3);
4) leerlingen uit de procesconditie scoren even hoog op aandacht voor conventies als de leerlingen uit de modelconditie (vergelijking 3);
5) leerlingen uit de modelconditie scoren na afloop van het experiment hoger op de attitudevariabele houding tegenover voorbeeldteksten (vergelijking 3).

De resultaten van het experiment waren verrassend. Voor hypothese 1 werd ruimschoots steun gevonden, zij het dat geen onderscheid gemaakt kon worden tussen structuur en doelgerichtheid. Er was sprake van grote effecten van de experimentele programma's op structuur en doelgerichtheid; drie van de vier groepen scoorden anderhalve standaardafwijking of meer dan de controlegroep. De minst succesrijke experimentele groep scoorde altijd nog driekwart standaardafwijking hoger dan de controlegroep.

Voor de variabele leerstofdomein werd (anders dan verwacht) wél een significant effect gevonden: de leerlingen uit de globale conditie (met name vwo-leerlingen) scoorden op de natoetsen hoger dan de leerlingen uit de alinea-conditie. Voor de variabele methode (hypothese 2) werd bij beide schrijftaken een significant effect gevonden, echter tegen de verwachting in presteerden de leerlingen uit de modelconditie (onafhankelijk van het leerstofdomein) beter dan de leerlingen uit de procesconditie.

De hypothesen 3, 4 en 5 werden ten dele bevestigd. Er werd een effect gevonden voor de methode bij de variabele aanpak: leerlingen uit de procesconditie zeggen meer werk te maken van planning, voorbereiding en revisie, maar ze besteden tijdens het schrijven niet meer aandacht aan de aspecten opbouw, publiekgerichtheid en formuleren (aandacht algemeen) dan de leerlingen uit de modelmethode. Zoals verwacht verschilden de leerlingen uit de proces- en modelgroepen niet in de mate waarin zij aandacht besteden aan conventies.

Anders dan verwacht stonden de leerlingen uit de modelmethode na afloop van de cursus niet positiever tegenover het gebruik van modelteksten dan de leerlingen

uit de procesmethode. Met betrekking tot de attituden van de leerlingen constateerde Overmaat voorts dat de leerlingen uit de alineagroepen schrijven minder plezierig vonden dan de leerlingen uit de globaalgroepen, maar dat zij schrijven wél gemakkelijker vonden. Ook bleken leerlingen uit de modelgroepen het schrijven iets gemakkelijker te vinden dan de leerlingen uit de procesgroepen.

Overmaat concludeert dat er sprake is van grote effecten op de schrijfprestaties van de leerlingen uit de experimentele groepen in vergelijking met de prestaties van de leerlingen uit de controlegroep. Anders dan verwacht bleek de modelmethode effectiever dan de procesmethode. Het succes van de modelmethode vindt zij opmerkelijk omdat de schrijfprocessen van de leerlingen uit de beide modelcondities niet veranderd lijken te zijn, terwijl de leerlingen uit de procesgroepen aangeven het schrijven wél anders aan te pakken. Overmaat stelt dat het gebruik van de modelmethode, gezien de effectiviteit ervan, in de onderwijspraktijk voor de hand ligt.

In de tweede deelstudie onderzocht Overmaat welk tekstschema (een schema gebaseerd op standaardgeschilpunten, of een schema gebaseerd op topische vragen) het meest effectief is. Doel van het onderzoek was na te gaan of tekstschema-onderwijs gebruikt kan worden voor het gelijktijdig verbeteren van zowel de schrijf- als leesvaardigheid.
De onderzoeksvragen luidden:
- Leidt het leren gebruiken van een specifiek tekstschema tot betere lees- en schrijfprestaties dan het leren toepassen van meer algemene structuurkennis?
- Leidt het tekstschema gebaseerd op topische vragen tot even goede resultaten als het schema dat gebaseerd is op standaardgeschilpunten?

Het tweede deelonderzoek kende een overeenkomstige opzet als het eerste deelonderzoek. Hypothesen met betrekking tot twee door Overmaat ontwikkelde experimentele lessenseries (van ieder acht lessen) voor betogende beleidsteksten met een probleem/oplossingsstructuur werden in een experiment getoetst. Het ging om een type betogende tekst waarin een voorstel verdedigd of aangevallen wordt, bijvoorbeeld: 'Huiswerk moet worden afgeschaft'. In één lessenserie stond het tekstsschema gebaseerd op standaardgeschilpunten centraal. De achtergrond van deze aanpak vormt de Amerikaanse debatleer waarin een verdediger en een aanvaller van een voorstel, en een jury gebruik maken van deze 'stock-issues'. De verdediger en aanvaller hanteren de standaardgeschilpunten als leidraad voor hun discussiebijdragen, de jury hanteert ze ten behoeve van een oordeel. In het onderzoek werden de 'stock-issues' vertaald in de volgende vragen:
- Is het noodzakelijk dat er iets verandert?
- Is de voorgestelde maatregel doeltreffend?
- Is de maatregel uitvoerbaar?
- Zijn de voordelen groter dan de nadelen?
- Is dit wel de best denkbare maatregel?

Op grond van deze vragen kan een voorstel worden beoordeeld en kunnen argumenten vóór en tegen worden bedacht en geordend. Bij het schrijven kunnen ze gebruikt

worden voor het bewaken van de doelgerichtheid van de tekst.

In de tweede lessenserie stond een tekstschema centraal dat gebaseerd is op de bekende topische vragen: wie, wat, waar, wanneer, hoe, waarom?

Het experiment werd uitgevoerd met 125 leerlingen uit de groep van het eerste deelonderzoek. De leerlingen werden a-select in drie groepen verdeeld. Twee groepen kregen de experimentele cursussen aangeboden die ieder inclusief huiswerk 12 uur in beslag namen. Een controlegroep kreeg een lessenserie die samengesteld was uit traditionele lesstof voor tekstopbouw voor zakelijke teksten in het algemeen en betogende in het bijzonder (uit de methoden Over en Weer en Functioneel Nederlands). De lesstof bestond uit een algemeen structuurschema dat het grondpatroon van zakelijke teksten weergeeft.

De leerlingen maakten als voortoets een algemene toets tekstbegrip (een samenvatting) en schreven een voorstel (een tekst waarin een maatregel wordt voorgesteld en verdedigd, of wordt afgewezen) over een alledaags onderwerp. Tijdens de cursus kregen ze de opdracht om alles te noteren wat ze zich na korte lezing van een eenvoudige tekst (voorstel) wisten te herinneren. Vervolgens schreven ze een samenvatting van en een commentaar op het voorstel. Twee weken later noteerden ze nogmaals alles wat ze zich van het voorstel konden herinneren. Als natoets schreven ze een samenvatting van en een commentaar bij een moeilijk voorstel. Daarnaast maakten ze nog een eenvoudige schrijfopdracht (identiek aan de voortoets schrijven) en een moeilijke schrijfopdracht, die het schrijven van een voorstel met behulp van documentatie in de vorm van twee krante-artikelen betrof. De toetsen werden door twee beoordelaars beoordeeld.

De hypothesen bij dit deelonderzoek luidden dat de protocollen van de leerlingen uit de experimentele condities bij onmiddellijke reproductie (1) en bij uitgestelde reproductie (2) meer relevante elementen bevatten dan die van de leerlingen uit de controleconditie. Met betrekking tot de samenvattingen (3) was de veronderstelling dat die van de leerlingen uit de experimentele condities meer relevante elementen (3a) bevatten en meer details (3b) dan die van de leerlingen uit de controleconditie. Met betrekking tot de commentaren (4) ten slotte dat die van de leerlingen uit de experimentele condities meer ter zake doende kritiekpunten bevatten dan de commentaren van de leerlingen uit de controlegroep.

De hypothesen die betrekking hadden op de schrijfvaardigheid van de leerlingen luidden dat leerlingen uit de experimentele condities in hun teksten méér relevante argumenten opnemen (5), beter gestructureerde teksten schrijven (6), en overtuigender (7) teksten schrijven dan leerlingen uit de controleconditie. Verondersteld werd ook dat de effecten van het standaardgeschilpunten-schema groter zouden zijn dan die van het topische-vragen-schema.

Heeft tekstschema-onderwijs meer effect op de lees- en schrijfvaardigheid van leerlingen dan traditioneel onderwijs in tekstopbouw? Overmaat beantwoordt deze vraag positief op basis van de volgende resultaten. In beide experimentele condities werden er in het algemeen significante effecten vastgesteld met betrekking tot de leesvaardigheid: het begrijpen en onthouden van informatie. Voor de hypothesen 1 en 2 werd voor de

eenvoudige tekst ruime steun gevonden, voor de moeilijke tekst niet. De protocollen van de leerlingen bevatten zowel bij onmiddellijke als bij uitgestelde reproductie meer relevante elementen dan die van de leerlingen uit de controle-conditie. De derde hypothese werd ten dele bevestigd: de samenvattingen van de leerlingen uit de experimentele condities bevatten meer relevante elementen (3a), maar niet meer details (3b) dan die van de leerlingen uit de controleconditie. Ook voor de vierde hypothese werd steun gevonden: de commentaren van de experimentele groepen bij de moeilijke tekst bevatten meer ter zake doende kritiekpunten dan die van de leerlingen uit de controlegroep. Ook minder gewenste neveneffecten bleken uit te blijven: er bleek geen sprake te zijn van het ten onrechte onthouden van informatie.

Ten aanzien van de effecten op de schrijfvaardigheid van de leerlingen meldt Overmaat dat er steun gevonden werd voor de hypothesen 5, 6 en 7; leerlingen uit de experimentele condities nemen bij de natoets bij de eenvoudige opdracht meer relevante argumenten op, en schrijven gestructureerder en overtuigender teksten. De effecten waren minder groot dan in het eerste deelonderzoek en minder groot dan voor de leesvaardigheid, maar niettemin aanzienlijk. Voor de moeilijke opdracht (waarbij ze gebruik maakten van documentatiemateriaal) bleek hypothese 7 (exploratief onderzocht) vooral op te gaan voor de groep leerlingen die gewerkt hadden met het topische-vragen-schema. De veronderstelling dat de effecten van het standaardgeschilpunten-schema groter zouden zijn dan die van het topische-vragenschema ging niet op. De schrijfprestaties wijzen volgens Overmaat eerder in een omgekeerde richting, zij het dat er geen significant verschil in effect tussen beide condities werd gevonden. Dat gold ook voor de verschillen tussen havo- en vwo-leerlingen.

De onderzoekster concludeert dat de twee onderzoeksvragen positief beantwoord kunnen worden: tekstschema-onderwijs leidt in dit onderzoek tot betere lees- en schrijfprestaties, en beide onderzochte tekstschema's leiden tot even goede resultaten (vraag 2). Gezien de veronderstelling dat onderwijs in standaardgeschilpunten effectiever zou zijn, is dit een onverwacht succes voor de aanpak op basis van topische vragen. Dit betekent in ieder geval, zo stelt Overmaat, dat docenten kunnen aansluiten bij een in de praktijk gebruikelijke aanpak. Tekstschema-onderwijs kan volgens haar worden gebruikt voor het gelijktijdig verbeteren van zowel de lees- als schrijfvaardigheid. Om uit te maken voor welke aanpak docenten zouden moeten kiezen, is nader onderzoek gewenst. Vooralsnog lijkt het vooral een kwestie van voorkeur. Met betrekking tot de wijze waarop structuurkennis moet worden overgedragen, stelt de onderzoekster dat het 'directe instructiemodel voor expliciete vaardigheden' (waar de experimentele lessen op gebaseerd zijn en waarbij de verantwoordelijkheid voor het leerproces bij de leerkracht ligt) in dit onderzoek een handzaam en effectief model is gebleken.

Het effectonderzoek naar schrijven levert een aantal duidelijke aanwijzingen op ten aanzien van de vraag welk soort schrijfonderwijs bijdraagt aan de schrijfvaardigheid van de leerlingen. Onderwijs in tekstopbouw in het algemeen (vooral volgens de modelmethode) en onderwijs in specifieke tekstschema's in het bijzonder heeft een duidelijk effect op de vaardigheid van leerlingen om zelf teksten te structureren.

De didactiek van leerlingrespons bleek niet te leiden tot betere schrijfprestaties, maar een latere, meer verfijnde uitwerking ervan: leren door observeren (van leerling-schrijvers aan het werk, en van het effect van eigen teksten op leerling-lezers) heeft wel een duidelijk effect. Dit effect werd vastgesteld voor de schrijfprestaties èn (via transfer) voor de leesprestaties.

Computerondersteund schrijfonderwijs lijkt positief effect te kunnen hebben op schrijfprestaties en -processen van de leerlingen. Gebruik maken van een algoritme voor het oplossen van spellingsproblemen leidt tot betere prestaties op het gebied van het spellen van de werkwoordsvormen.

Over het effect van de Gericht Schrijven-didactiek op de schrijfprestaties ten slotte, valt op grond van het verrichte onderzoek niets vast te stellen.

4.6 INSTRUMENTATIE- EN EVALUATIE-ONDERZOEK

4.6.1 BEOORDELINGSINSTRUMENTEN

Bij de beoordeling van schrijfvaardigheid kan een onderscheid gemaakt worden tussen beoordelen met behulp van:

- directe methoden: leerlingen schrijven één of meer teksten die vervolgens door beoordelaars beoordeeld worden;
- indirecte methoden: de leerlingen schrijven zelf geen teksten, maar maken toetsen waarin zinnen volgens bepaalde aanwijzingen herschreven moeten worden of waarin opstellen met fouten ter verbetering worden aangeboden.

Nagenoeg al het instrumentatie-onderzoek naar schrijfvaardigheid dat verricht werd, heeft betrekking op directe beoordelingsmethoden. In deze paragraaf komt achtereenvolgens onderzoek aan bod dat zich richt op:

- De globale beoordeling: het schrijfproduct wordt doorgelezen, waarna een cijfer wordt toegekend. De beoordelaar bekijkt het product als geheel zonder zich op deelaspecten te concentreren.
- De analytische beoordeling: het schrijfproduct wordt per deelaspect of tekstkenmerk beoordeeld en krijgt per deelaspect een cijfer. Het eindcijfer wordt bepaald door de deelaspectcijfers op een voorgeschreven wijze te middelen. Bij de beoordeling wordt gebruik gemaakt van een analytisch schema.
- De schaalbeoordeling: de beoordelaar beschikt over een aantal in kwaliteit oplopende voorbeeldopstellen waarvan de kwaliteit vantevoren door een groep ervaren beoordelaars is vastgesteld. Het cijfer voor het te beoordelen schrijfproduct wordt vastgesteld op basis van een plaatsing van het schrijfproduct op de schaal van voorbeeldopstellen.
- Het beoordelen met behulp van scoringsvoorschriften: bij deze methode worden de relevante kenmerken waaraan een (ideale) schrijfprestatie moet voldoen gespecificeerd in scoringsvoorschriften. Voor het bepalen van bijvoorbeeld de

kwaliteit van het inhoudaspect van een tekst worden tellingen verricht van het aantal relevante inhoudselementen dat in de tekst aanwezig zou moeten zijn.

Naast onderzoek naar de verschillende methoden ter beoordeling van schrijfvaardigheid is ook onderzoek gedaan naar eindexamens en schrijfvaardigheidstoetsen in het algemeen. Onderwerpen van onderzoek in deze categorie zijn: de curriculumvaliditeit van de eindexamens (in hoeverre sluiten ze aan bij het schrijfonderwijs dat eraan voorafgaat?), de nieuwe examens schrijfvaardigheid voor het lbo/mavo (doen ze een beroep op dezelfde intellectuele vaardigheden als de oude examens en wat vinden docenten van de verandering?) en de aanwezigheid van taakeffecten in de in peilingsonderzoek gebruikte schrijfvaardigheidstoetsen (hoeveel schrijftaken zijn er nodig om schrijfvaardigheid betrouwbaar te meten?). We besluiten deze paragraaf met een beschrijving van deze laatste categorie onderzoeken.

❑ *Globale beoordeling*

Jansen/Wesdorp (1973) onderzochten de betrouwbaarheid van globale opstelbeoordeling in het havo-eindexamen. Daartoe lieten zij 103 eindexamenopstellen uit 1972 door acht docenten Nederlands beoordelen. Een vergelijking van de gegeven opstelcijfers bracht aan het licht dat de gemiddelde intersubjectieve overeenstemming tussen de beoordelaars laag was (.44). De overeenstemming tussen de jurycijfers en de officiële examencijfers bleek eveneens gering (.43). De betrouwbaarheid van de individuele oordelen bedroeg slechts ongeveer .38, terwijl het eindoordeel van de jury daarentegen een bevredigende betrouwbaarheid van .85 bereikte.

De onderzoekers concluderen dat het opstel als onderdeel van het havo-examen een zeer onbetrouwbaar meetinstrument is. Om de betrouwbaarheid te verhogen zou de beoordelingsprocedure gewijzigd moeten worden, bijvoorbeeld door vergroting van het aantal beoordelaars.

Dat het merendeel van de docenten een meervoudige beoordeling van examenopstellen ook nodig achtte, bleek uit een enquête die door CITO-medewerker Luyten e.a. (1975) onder leraren Nederlands werd gehouden. In de praktijk bleek echter 32% van de leraren de examenopstellen alleen zelf te beoordelen. Bovendien bleek een ruime meerderheid van de docenten (71%) de opstellen te beoordelen volgens de globale beoordelingsmethode, een methode waarvan de betrouwbaarheid blijkens het onderzoek van Jansen/Wesdorp (1973) te wensen over laat.

Behalve de betrouwbaarheid werd ook de validiteit van globale opstelbeoordeling onderzocht. Het onderzoek van Aarts/Huynen (1969) had ten doel een aanzet te geven tot de ontwikkeling van een objectief meetinstrument voor de stelvaardigheid. Zij verzamelden middels een enquête onder 27 docenten 89 beoordelingscriteria voor opstellen. Deze criteria werden ondergebracht in de categorieën:

a) de schrijver beheerst het onderwerp;
b) hij formuleert logisch, zakelijk en helder; het opstel is een geheel;

c) het ritme binnen en tussen de zinnen wordt benadrukt;
d) er is variatie aan woorden en uitdrukkingen;
e) interpunctie;
f) zinsconstructie in grammaticale zin;
g) overbodigheid door herhaling of door woordvorming;
h) spelling;
i) werkelijkheidsaspect van een opstel;
j) weergave van de individualiteit van de schrijver;
k) gebruik van streektaal;
l) juist gebruik van woorden en uitdrukkingen;
m) restgroep.

De onderzoekers lieten zes docenten een serie van 33 opstellen van eerste en vijfde klassers uit het voortgezet onderwijs beoordelen, eerst globaal, vervolgens aan de hand van de lijst criteria. De samenhang tussen de criteria en het globale eindoordeel werd onderzocht en uitgedrukt in zogenaamde discriminatie-coëfficiënten. De beoordelingscategorieën a, b en c bleken criteria te bevatten met een hoge discriminatiewaarde: deze criteria waren kennelijk van beslissende betekenis voor het eindoordeel, aldus Aarts/Huynen. De criteria uit de overige categorieën bleken een matig of wisselend discriminatievermogen te bezitten.

Daarnaast hebben Aarts/Huynen getracht een meetinstrument te ontwikkelen op basis van het scoren van opstellen naar taalkundige kenmerken. Onderzocht werd in hoeverre uit een combinatie van bepaalde kwantitatief-taalkundige kenmerken een score te berekenen is die de kwaliteit van een opstel aangeeft. Hiertoe zijn op basis van multiple correlaties zogenaamde predictie-formules opgesteld, die getoetst werden op 26 opstellen uit het eerste leerjaar en 55 opstellen uit het vijfde leerjaar. De resultaten van dit onderzoek waren teleurstellend: de correlatie tussen de scores volgens de predictie-formules en het globale oordeel van twee docenten bleef in de meeste gevallen onder de waarde van .10.

Klachten over de onbetrouwbaarheid en invaliditeit van globale opstelbeoordeling waren voor Meuffels (1989) aanleiding om de deskundigheid van de Neerlandicus als beoordelaar te onderzoeken. Hiertoe stelde hij drie groepen van acht beoordelaars samen:
- docenten Nederlands met minimaal drie jaar leservaring op het vwo;
- docenten wiskunde met een eerste graads lesbevoegdheid;
- personen met een vergelijkbaar opleidingsniveau die buiten het onderwijs als manager werken (en in hun werksituatie mensen moeten beoordelen).

Meuffels verwachtte dat de docenten Nederlands (de experimentele groep) het meest betrouwbaar en valide zouden beoordelen, vervolgens de docenten Wiskunde (controlegroep 1) en ten slotte de managers (controlegroep 2).

Hij ging als volgt te werk. Uit een corpus van 65 opstellen die geschreven werden door leerlingen uit 6 vwo, selecteerden 23 stabiel beoordelende studenten 24 (respectievelijk acht goede, acht matige en acht slechte) opstellen. Om sequentie-effecten te neutraliseren kregen de groepen beoordelaars de opstellen in een willekeurige volgorde aangeboden. Hen werd verzocht elk opstel in vier à vijf minuten

door te lezen en van een cijfer tussen nul tot tien te voorzien. De docenten Nederlands werd gevraagd de opstellen te beoordelen zoals zij gewend waren, de twee andere groepen werd (om een beeld te krijgen van het niveau van de opstellen) aangeraden eerst een paar opstellen te lezen alvorens te cijferen. Om de stabiliteit van de beoordeling te kunnen vaststellen werd de beoordelaars ná de eerste beoordeling gevraagd de opstellen na vier weken weer te beoordelen. Alle groepen schreven bij de beoordeling een commentaar waarin ze hun beoordeling motiveerden.

De resultaten van het experiment bevestigden de verwachting van Meuffels. De docenten Nederlands bleken het meest stabiel te beoordelen: in 25% van de gevallen gaven ze bij de herbeoordeling hetzelfde cijfer als bij de eerste beoordeling. De wiskundeleraren gaven in 21% van de gevallen hetzelfde cijfer en de managers in 16% van de gevallen. Gelet op het absolute cijfer gaven de Neerlandici in 60% van de gevallen een cijfer dat minder dan een half punt afwijkt van het eerste cijfer. Ook de gemiddelde absolute afwijking viel in het voordeel van de Neerlandici uit. In de analyse van de stabiliteit van de beoordeling werd geen rekening gehouden met verschillen of overeenkomsten in de rangorde en de spreiding van de beoordelingen. Gelet hierop blijken de Neerlandici opnieuw stabieler te beoordelen dan wiskundedocenten of managers. De Neerlandici blijken ook meer met elkaar overeen te stemmen in de beoordeling dan de andere groepen.

Om na te gaan of de oordelen van Neerlandici (naast meer betrouwbaar) meer valide zijn dan die van de andere groepen werden de commentaren bij de beoordelingen gecategoriseerd. Hieruit bleek dat de Neerlandici méér, minder nietszeggend en gedifferentieerder commentaar gaven dan de andere groepen. Commentaren van het type 'aardig opstel' werden bij hen niet aangetroffen.

Vanwege de beperkingen van dit experiment (gering aantal proefpersonen, bovendien niet a-select samengesteld en eenzijdig kwantitatieve analyse van de kommentaren) werd een replicatie-onderzoek uitgevoerd onder 17 docenten Nederlands, 18 docenten Wiskunde en 27 managers. Het experiment had dezelfde opzet met het verschil dat de proefpersonen in één opstel alle fouten en tekortkomingen moesten aanstrepen en moesten aangeven op welke punten het opstel verbetering behoefde. De resultaten van het replicatie-onderzoek wezen in dezelfde richting wat betreft de intersubjectieve overeenstemming tussen de beoordelaars en de validiteit van de beoordeling. Anders dan verwacht bleken nu de docenten Nederlands niet stabieler te beoordelen dan de andere groepen (noch wat absolute afwijking betreft, noch wat behoud van rangorde en spreiding betreft). Meuffels oppert de mogelijkheid dat steekproeffouten hiervoor verantwoordelijk zijn.

Tegen de achtergrond van de in 1973 genomen (bezuinigings)maatregel om de verplichte tweede correctie af te schaffen bij het vwo-eindexamen schrijfvaardigheid, deed Meuffels (1991) onderzoek naar het zogenaamde contaminatie-effect bij beoordeling. Dit wil zeggen dat een beoordelaar beïnvloed kan worden door de kennis van het cijfer dat een andere beoordelaar aan hetzelfde opstel heeft toegekend. Naast deze contaminatie in ruimere zin onderscheidt Meuffels 'contaminatie in

engere zin' waarvan sprake kan zijn wanneer beoordelaars belang hebben bij het resultaat van hun beoordeling. De onderzoeksvragen luidden:
- Kan er evidentie aangedragen worden voor het bestaan van het contaminatie-effect in ruime en enge zin?
- Wat is het effect van contaminatie op de betrouwbaarheid van de beoordeling?

Het experiment was als volgt opgezet. Uit hetzelfde bestand van opstellen als in het eerste experiment werden 15 opstellen geselecteerd. Op tien van deze opstellen werd een cijfer geschreven dat overeenkwam met het oordeel van de jury (studenten Nederlands) die deze opstellen beoordeelde. Bij de overige opstellen werden cijfers aangebracht die afweken (zowel hogere als lagere) van het jury-oordeel. Totaal 21 beoordelaars (studenten Nederlands) werden a-select aan twee groepen toegewezen: één groep werd verteld dat de opstellen beoordeeld waren door een docent Nederlands met veel ervaring en dat alle fouten in de opstellen letterlijk waren overgenomen. De andere groep werd hetzelfde verteld en gevraagd om zich niets van de beoordeling aan te trekken. Beide groepen werd gevraagd snel en globaal te beoordelen en aan de opstellen een cijfer tussen nul en tien toe te kennen. Meuffels verwachtte (ervan uitgaand dat een contaminatie-effect bestaat) dat de beoordelaars aan de ongemanipuleerde opstellen cijfers zouden toekennen die niet of nauwelijks afweken van het juryoordeel, terwijl ze aan de gemanipuleerde opstellen juist cijfers zouden geven die systematisch afweken (in de richting van de manipulatie) van het jury-oordeel. Ook werd verwacht dat de beoordelaars van de gemanipuleerde opstellen onderling meer zouden overeenstemmen dan de leden van de jury. Deze verwachtingen werden bevestigd door de resultaten van het experiment: bij de niet gemanipuleerde opstellen kenden de beoordelaars van zowel groep 1 als 2 cijfers toe die op een fractie na gelijk waren aan die van de jury, bij de gemanipuleerde opstellen weken de cijfers gemiddeld met meer dan een half punt af van die van de jury, en was de onderlinge overeenstemming groter. Volgens Meuffels kan dit alleen maar verklaard worden uit het bestaan van een contaminatie-effect. Opvallend vindt hij ook dat er tussen de twee groepen nauwelijks verschillen bestaan, terwijl de instructie duidelijk verschilde (groep 2 werd gevraagd geen rekening te houden met het cijfer). Kennelijk zijn beoordelaars niet in staat om te abstraheren van gegeven informatie, zelfs al zouden ze dat willen.

Omdat student-beoordelaars niet representatief hoeven te zijn voor de docent die al jaren voor de klas staat, deed Meuffels een replicatie-onderzoek onder (twee groepen van 25) ervaren leraren volgens eenzelfde opzet. De resultaten hiervan bevestigden de uitkomsten van het onderzoek onder de student-beoordelaars. Meuffels concludeert dat het contaminatie-effect in ruime zin bestaat en dat er door een hogere beoordelaars-overeenstemming sprake is van een effect op de betrouwbaarheid van de beoordeling. Op grond van zijn replicatie-onderzoek stelt hij daarnaast dat de tweede beoordelaars onderhevig zijn aan contaminatie in engere zin: de docenten bleken over de hele linie lagere cijfers aan de opstellen toe te kennen dan de jury, terwijl de juryleden geen enkel belang bij de beoordeling hadden. Als verklaring voor het bestaan van het contaminatie-effect bij tweede beoordelaars schetst

Meuffels de netelige positie waarin een tweede beoordelaar zich bevindt: hij moet zijn eigen deskundigheid profileren zonder de eerste beoordelaar gezichtsverlies te laten leiden en zonder zelf met gezichtsverlies geconfronteerd te worden. In deze kluwen van tegenstrijdige belangen doet een tweede beoordelaar er verstandig aan niet teveel van het cijfer van de eerste beoordelaar af te wijken en zich er ook niet te sterk aan te conformeren. De tweede beoordelaar redt zich uit deze netelige situatie door de opstellen iets strenger te beoordelen dan de eerste beoordelaar deed.

Voor de onderwijspraktijk beveelt Meuffels aan een tweede correctie te laten plaatsvinden zonder dat de cijfers van de eerste correctie bekend zijn. Doel van een tweede correctie is immers om de objectiviteit van de beoordeling te verhogen. Deze wordt geschonden wanneer de tweede corrector over de cijfers beschikt.

In een derde en vierde experiment onderzocht Meuffels (1992) drie typen sequentie-effecten:

- het begin-effect: een beoordelaar kent bij de beoordeling van een reeks opstellen aan het eerste opstel (uit een objectief oogpunt) een te laag cijfer toe;
- het contrast-effect: een beoordelaar kent na beoordeling van een reeks slechte producten aan een middelmatig product (met een zucht van verlichting) een te hoog cijfer toe;
- het assimilatie-effect: een beoordelaar kent na de beoordeling van een reeks goede opstellen aan een daarop volgend middelmatig opstel een te hoog cijfer toe.

Meuffels stelde zich de vraag of deze sequentie-effecten aangetoond konden worden en zo ja, in welke mate ze de beoordeling contamineren.

Ter vaststelling van een begineffect werden in het derde experiment negen opstellen (uit hetzelfde corpus van 65 opstellen) aan 48 doctoraalstudenten Taalbeheersing voorgelegd. Eén groep beoordeelde de opstellen in een volgorde van één tot en met negen, de andere groep andersom. Vervolgens werden de opstellen door een jury van 18 studentbeoordelaars beoordeeld om een begin- van een eindeffect te kunnen onderscheiden. Verwacht werd dat:

1) het door groep 1 (respectievelijk 2) als eerste beoordeelde opstel lager beoordeeld wordt dan het door groep 2 (respectievelijk 1) als laatste beoordeelde opstel;
2) het door groep 1 (respectievelijk 2) als eerste beoordeelde opstel lager wordt beoordeeld dan door de jury;
3) het door groep 1 (respectievelijk 2) als laatste beoordeelde opstel hoger wordt beoordeeld dan door de jury;
4) de door groep 1 en 2 gegeven cijfers aan de opstellen met volgnummer twee tot en met acht niet systematisch afwijken van die van de jury.

Alle vier de hypothesen werden door de analyseresultaten bevestigd. Het door groep 1 als eerste beoordeelde opstel (7,08) krijgt een substantieel lager cijfer dan wanneer ditzelfde opstel, door groep 2, als laatste in een reeks wordt beoordeeld (7,73); omgekeerd: het door groep 1 als laatste beoordeelde opstel krijgt een beduidend hoger cijfer (7,71) dan wanneer dit opstel als eerste wordt beoordeeld door groep 2 (7,03). Het als eerste beoordeelde opstel wordt door beide groepen (7,08 respectie-

velijk 7,03) lager beoordeeld dan door de jury (7,43), terwijl het als laatste beoordeelde opstel (jury: 7,45) hoger wordt beoordeeld dan door beide groepen (7,71 respectievelijk 7,73). De cijfers van beide groepen voor de opstellen twee tot en met acht bleken inderdaad niet sterk af te wijken van de oordelen van de jury.

Meuffels wijst erop dat deze resultaten niet gegeneraliseerd kunnen worden: het hier aangetoonde effect berust op de veronderstelling dat dit effect zich alleen manifesteert als de kwaliteit van het als eerste in een reeks te beoordelen opstel bovengemiddeld goed is.

Het contrast- en assimilatie-effect werd in drie aparte deelonderzoeken onderzocht. (Student-)onderzoekers legden aan 36 studenten 30 opstellen voor met het verzoek ze thuis te beoordelen. De opstellen waren geselecteerd op basis van juryoordelen zodat manipulatie van een volgorde in kwaliteit mogelijk was: clusters van steeds drie opstellen van goede en van slechte kwaliteit werden telkens afgewisseld door een cluster van middelmatige kwaliteit, waarmee de reeks ook eindigde.

De resultaten waren teleurstellend: er werden noch contrast-effecten, noch assimilatie-effecten gevonden. Volgens Meuffels zijn mogelijke verklaringen hiervoor dat de clusters door de proefpersonen niet als zodanig herkend werden en dat het beoordelaarsgedrag afweek van de instructie; anders dan geïnstrueerd keek een flink gedeelte van de proefpersonen de opstellen niet in één keer na (wat ook lastig is bij 30 opstellen).

In een poging om deze veronderstelde feiten in onderzoeksopzet te ondervangen voerde Endeveld (1990) een replicatie-onderzoek uit. Bij de afname van de opstellen aan 28 beoordelaars was een proefleider aanwezig en het aantal te beoordelen opstellen werd gereduceerd van 30 tot negen. Daarnaast werd meer aandacht besteed aan de selectie van juryleden en aan de selectie van de opstellen. De helft van de proefpersonen kreeg de opstellen aangeboden in de volgorde: één middelmatig, drie slecht, één middelmatig, drie goed, en één middelmatig. De andere helft van hen kreeg precies de omgekeerde volgorde aangeboden. Contrast- en/of assimilatie-effecten zouden zich moeten manifesteren bij het vijfde en negende opstel omdat dit de middelmatige opstellen zijn die volgen op een reeks goede en slechte opstellen. Ook de resultaten van dit experiment waren teleurstellend; volgens Meuffels kon er niet geconcludeerd worden dat er sprake is van contrast- en assimilatie-effecten. Als mogelijke oorzaak hiervoor noemt hij de onvergelijkbaarheid van de twee groepen. Er bleken verschillen te zijn in de strengheid waarmee beide groepen beoordeelden als gevolg van het verschijnsel van de persoonlijke vergelijking; tijdens het beoordelen ontwikkelen beoordelaars hypotheses in de trant van: 'drie slechte opstellen achter elkaar en dat in een reeks van negen, dat moet onmogelijk zijn.'

In een tweede replicatie-onderzoek werd getracht de invloed van de persoonlijke vergelijking terug te dringen door 33 proefpersonen eerst een voorbeeldopstel (voorzien van het cijfer 6+) te laten lezen, voordat ze 14 resterende opstellen moesten beoordelen. In twee groepen werden deze opstellen (wederom in wisselende volgordes aangeboden, nu ook met clusters van twee opstellen) beoordeeld. De resultaten lieten zien dat de invloed van de persoonlijke vergelijking onder controle gehouden kon worden. Daarnaast kon er uitsluitend een contrast-effect (en geen assimilatie-

effect) aangetoond worden, maar in één richting (en anders dan verwacht) niet na twee maar na drie opstellen: na opstellen van een relatief slechte kwaliteit wordt het daaropvolgende opstel overgewaardeerd.

Meuffels concludeert dat de resultaten van het onderzoek naar begineffecten eenduidig zijn en dat dat veel minder het geval is voor de resultaten van de deelonderzoeken naar contrast-effecten.

Tijdens een studiedag van de Vereniging van Leraren in Levende Talen die gewijd was aan de beoordeling van schrijfvaardigheid voerden Schoonen/De Glopper (1992) een klein beoordelingsexperiment uit. Zij vroegen de aanwezige docenten in twee groepen ieder een reeks van 15 opstellen (korte sollicitatiebriefjes) globaal te beoordelen op inhoud en taalgebruik, dat wil zeggen dat de beoordelingscriteria niet nader omschreven werden. De opstellen werden in twee reeksen van tien opstellen met verschillende kwaliteitsvolgorden (goed, slecht, middelmatig qua inhoud en taalgebruik) aangeboden (de docenten wisten dit niet). In de volgorde van de reeksen opstellen werden sequentie-effecten ingebracht en een halo-effect, wat wil zeggen dat een bepaald tekstkenmerk zo'n uitstraling heeft dat de beoordeling van andere kenmerken erdoor beïnvloed wordt. De onderzoekers gingen na of de gemanipuleerde effecten hun werk deden en of beide groepen docenten de opstellen even streng beoordeelden. De resultaten van het experimentje lieten zien dat alle manipulaties van de onderzoekers hun verstorende werk deden: er bleken sequentie-effecten, persoonlijke tendensen (verschillen in strengheid tussen de beoordelaars van beide groepen) en halo-effecten. Schoonen/De Glopper concluderen (mede op basis van peilingsonderzoek waaruit het probleem van de taakeffecten naar voren kwam: schrijfprestaties van leerlingen op de ene taak blijken weinig te zeggen over de prestaties op een andere taak) dat het verantwoord toetsen van schrijfvaardigheid welhaast onmogelijk lijkt.

Zij houden een pleidooi voor indirecte schrijfvaardigheidstoetsen die zich richten op deelvaardigheden of onderdelen van het schrijfproces.

❑ *Analytische beoordeling*

Een analytisch beoordelingsinstrument ter beoordeling van schrijfproducten van mavo-leerlingen werd ontwikkeld door Wolowitsj-Schelvis (1975, 1976) in het kader van het Empirisch doelstellingenonderzoek (zie par. 4.2) Haar onderzoek verliep globaal als volgt:

- Aan 206 mavo-docenten werd met een schriftelijke enquête gevraagd om in een lijst van mogelijke schrijfproducten de tien voor mavo-leerlingen belangrijkste producten aan te geven. Drie hiervan, de zakelijke brief, het diverterende opstel en het commentariërende opstel, vormden het uitgangspunt voor vervolgonderzoek.
- Via een literatuurstudie verzamelde de onderzoekster 79 verschillende beoordelingsschema's voor schrijfproducten. Op basis hiervan stelde zij, als een soort grootste gemene deler, een eigen schema samen.

– Vervolgens enquêteerde zij ongeveer 170 mavo-docenten over het belang van de diverse beoordelingscategorieën in het schema. Op grond van de enquêteresultaten werd het volgende beoordelingsschema samengesteld.

I	Conventies	- Houdt de schrijver in zijn spelling, interpunctie, gebruik van hoofdletters, afbreken van woorden, gebruik van afkortingen rekening met 1) het belang en de wensen van zijn lezers? 2) de situatie waarin de tekst moet functioneren? - Houdt de schrijver in zijn grammaticale taalgebruik (grammaticale structuur der zinnen) rekening met deze eisen? - Houdt de schrijver qua uiterlijke verzorging (netheid, indeling) rekening met deze eisen?
II	Stijl-eisen	- Zijn woordgebruik en zinsbouw zo(danig) (bijvoorbeeld zo juist, zo accuraat, treffend, weloverwogen, duidelijk, verhelderend, gevarieerd, levendig, kleurrijk, origineel, expressief, harmonisch) dat aan de behoefte van de lezersgroep wordt voldaan? - Worden idiomatische uitdrukkingen, beeldspraak en stilistische technieken op de juiste wijze (dat wil zeggen in overeenstemming met schrijfdoel en lezersgroep) gebruikt?
III	Inhoud	- Houdt de schrijver zich aan zijn opdracht; dekt de titel de inhoud? - Geeft de schrijver blijk van voldoende kennis en begrip van het onderwerp; onderscheidt hij duidelijk hoofd- en bijzaken? - Geeft de schrijver blijk van een voor zijn lezersgroep heldere en logische redeneertrant? - Maakt de schrijver onderscheid tussen feit en opinie? - Geeft de schrijver een eigen oordeel? - Geeft de schrijver blijk van oorspronkelijkheid, creativiteit?
IV	Organisatie	- Is er duidelijk sprake van een opbouw van de tekst als geheel en binnen de alinea's, zoals bijvoorbeeld: titel, inleiding, verhaal, slot; inleiding, uitwerking, conclusie, slot; aanhef, inleiding (doel), probleemstelling, samenvatting, slot? - Wordt deze opbouw gebruikt ter ondersteuning van het betoog?

(Wolowitsj-Schelvis 1975)

Analytische beoordeling met behulp van dit schema werd in een experiment vergeleken met de in de praktijk gebruikelijke globale beoordelingsmethode. De experimentele groep bestond uit 20 mavo-docenten die met het schema acht commentariërende opstellen beoordeelden. Een controlegroep van 18 andere mavo-docenten beoordeelden de opstellen zoals ze gewend waren. Beide groepen werd gevraagd een oordeel te geven over het belang van de hoofdcategorieën Conventies, Stijl, Inhoud en Organisatie.

De resultaten van het experiment waren niet bemoedigend. Het gebruik van het schema bleek, tegen de verwachting in, niet tot een veel hogere beoordelaarsovereenstemming te leiden dan wanneer er geen gebruik van het schema werd gemaakt. In beide gevallen was er sprake van een betrekkelijk lage intersubjectieve overeenstemming (respectievelijk .50 en .44). Of het gebruik van het analytisch schema in de gewone schoolpraktijk tot een verbetering in beoordelaarsbetrouwbaarheid leidt, is dan ook de vraag.

Zondervan e.a. (1979) construeerden een analytisch beoordelingsschema bij de schrijfprocedure in Ter informatie (Drop/De Vries 1976). Het schema bevatte 15 vragen, verdeeld over de verschillende aspecten die in de schrijfprocedure onderscheiden worden: structuur, nieuwswaarde, betrouwbaarheid, taal.

Om te toetsen of dit schema bruikbaar was in de praktijk, werd een experiment uitgevoerd, waarbij vier jury's van ieder zes leden de opstellen van tweedejaars studenten Nederlands beoordeelden. Op grond van de opgedane ervaringen werd een nieuwe versie van het schema gemaakt:

❑ ***Analytisch schema*** *voor de beoordeling van zakelijke teksten*

1. Is er in het stuk één overkoepelend thema te vinden?
2. Is dit overkoepelend thema terug te vinden in de titel?
3. Bevat het stuk één hoofduitspraak?
4. Is er verband tussen de basisuitspraken?
5. Is er een logische rangschikking van de basisuitspraken?
6. Leiden de basisuitspraken tot de hoofduitspraak van de tekst?
7. Heeft elke alinea één duidelijk thema?
8. Zijn de tussentitels functioneel?
9. Is er een duidelijk als zodanig te herkennen/interpreteren inleiding?
10. Is er een duidelijk als zodanig te herkennen/interpreteren slot?
11. Blijkt uit het stuk dat er rekening is gehouden met de doelgroep?
12. Is het stuk ter zake?
13. Is er een duidelijk doel in het stuk te onderkennen? (Zo nee, beantwoord vraag 14; zo ja, beantwoord vraag 15)
14. Is het stuk dan toch coherent?

15. a) Indien informatief:
    1) maken de gegevens/maakt de informatie de indruk objectief te zijn?
    b) Indien betogend:
    1) is er sprake van presentatie van argumenten?
    2) is er sprake van presentatie van feiten om de argumenten te steunen?
    3) leiden de feiten en argumenten inderdaad logischerwijs naar de conclusie?
    c) Indien directief:
    1) is er sprake van presentatie van argumenten?
    2) is er sprake van presentatie van feiten om de argumenten te steunen?
    3) bevatten de feiten/argumenten overtuigingskracht?
16. Hoe groot is het aantal zinsconstructies, verwijzingen, woorden die de tekst onbegrijpelijk of onduidelijk maken?
17. Hoe groot is het aantal overige zogenaamde taalfouten?
18. Het stuk was:
    1) zeer boeiend/interessant/prettig om te lezen
    2) boeiend/interessant/prettig om te lezen
    3) niet boeiend en prettig, niet vervelend en saai
    4) vervelend/saai
    5) zeer vervelend, zeer saai.

(Zondervan e.a. 1979)

De antwoorden op de vragen worden gegeven op een driepuntsschaal: 0. nee, 1. min of meer/gedeeltelijk, 2. ja. Aan het schema werd een toelichting met omschrijvingen van termen en voorbeelden toegevoegd. Dit schema werd op beperkte schaal in de praktijk beproefd. Hieruit kwam naar voren dat de betrouwbaarheid van de beoordeling aan de hand van het schema nog te wensen overliet: de oordelen van vier docenten over vijf opstellen bleken vrij sterk uiteen te lopen. Over het algemeen achtten de docenten het schema wel bruikbaar in de praktijk.

Ter beoordeling van persuasieve schrijfproducten die door havo-leerlingen in het kader van Gericht Schrijven werden geschreven, ontwikkelden Rijlaarsdam/Blok (1981) een analytisch beoordelingsschema. Hun onderzoek richtte zich vooral op de validiteit en betrouwbaarheid van "peer evaluation", de beoordeling van schrijfprestaties door medeleerlingen.

Het schema bestaat uit zes hoofdcategorieën: doelgerichtheid, publiekgerichtheid, structuur, betrouwbaarheid, nieuwswaarde en taalgebruik. Iedere categorie bevat ongeveer tien stellingen, waarbij de beoordelaars op een vijfpuntsschaal hun oordeel kunnen geven. Ter illustratie geven we de stellingen uit de categorie 'doelgerichtheid':

	mee eens				niet mee eens
1. De gegevens in de tekst leiden allemaal tot het gestelde doel	1	2	3	4	5
2. Er zit precies voldoende informatie in	1	2	3	4	5
3. De redenering die gevolgd wordt om het doel te bereiken is correct	1	2	3	4	5
4. De conclusies zijn zeer acceptabel	1	2	3	4	5
5. De schrijver roept gevoelens op en ervaringen die de lezer over de drempel heen leiden	1	2	3	4	5
6. Er is teveel informatie	1	2	3	4	5
7. De lezer wordt aangespoord tot actie	1	2	3	4	5
8. Ik ben eigenlijk niet overtuigd	1	2	3	4	5
9. De aansporing is haalbaar	1	2	3	4	5
10. Ik weet niet precies wat ik moet gaan denken	1	2	3	4	5

(Rijlaarsdam & Blok 1981)

Aan de hand van dit schema werden 54 schrijfproducten door drie medeleerlingen en de docent beoordeeld. Uit de analyse van de gegeven oordelen kwam naar voren dat de categorieën over het algemeen voldoende homogeen waren. Bij een jury van twee medeleerlingen en één docent bedroeg de betrouwbaarheid van de categorieën tussen .57 en .72. De betrouwbaarheid van het analytische totaaloordeel bedroeg .75. De onderzoekers concluderen dat leerlingbeoordeling niet alleen haalbaar is in de praktijk, maar ook kan bijdragen aan een verhoging van de validiteit, transparantie, didactische relevantie en betrouwbaarheid van de beoordeling.

Meuffels e.a. (1986) stellen op grond van literatuurstudie dat zowel de globale als analytische beoordelingsmethode tamelijk onbetrouwbaar blijken. De aanwezigheid van het halo-effect wordt genoemd als één van de mogelijke oorzaken hiervan. Met het doel na te gaan of analytische beoordeling betrouwbaar kan zijn, onderzochten Meuffels e.a. in een experiment of beoordelaars in staat zijn om analytische kenmerken onafhankelijk van hun globale indruk over een opstel te beoordelen. Ze vroegen zich met name af of spelfouten in opstellen die een relatief goede totaalindruk maken naar verhouding minder streng beoordeeld worden dan in opstellen met een relatief slechte totaalindruk.

Het experiment was als volgt opgezet. Tien doctoraal-studenten Nederlands beoordeelden onafhankelijk van elkaar dezelfde 65 opstellen van zes atheneum-leerlingen. Ze beoordeelden ieder de opstellen in een andere volgorde en beoordeelden zowel analytisch (op negen aspecten waaronder spelling) als globaal. Twee maanden later deden ze hetzelfde. Uit deze beoordelaars werd een jury van negen personen

gekozen die stabiel waren in hun beoordeling en een grote interbeoordelaarsovereenstemming bleken te hebben. Op basis van de oordelen van deze jury werden uit de 65 opstellen de 19 beste en 18 slechtste geselecteerd. Per opstel werd het gemiddelde oordeel berekend, op basis van het globale oordeel en van de analytische kenmerken inhoud, stijl, grammaticaliteit en spelling. Uit de opstellen werden alle spelfouten verwijderd en er werden vervolgens nieuwe aangebracht, zodanig dat de goede en slechte opstellen gemiddeld (het aantal spelfouten per opstel varieerde) precies evenveel fouten bevatten. Een tweede groep van 15 doctoraal-studenten Nederlands werd gevraagd de opstellen (in een andere volgorde om sequentie-effecten tegen te gaan) te beoordelen en cijfers te geven op basis van een globaal oordeel en op basis van de analytische categorieën inhoud, grammaticaliteit, zinsbouw, stijl en spelling. De opstellen werden niet alleen op spelling beoordeeld omdat het doel van het onderzoek gemaskeerd moest worden. De beoordelaars beoordeelden de opstellen drie weken later opnieuw. Het bestaan van een halo-effect achtten de onderzoekers bewezen wanneer de betere opstellen van de groep tweede beoordelaars een hoger cijfer krijgen voor de spelling dan de slechtere opstellen.
De onderzoekers verwachtten daarnaast dat:

- de stabiliteit van de tweede groep beoordelaars beduidend hoger zou zijn als gevolg van de selectie van goede en slechte opstellen;
- de intersubjectieve overeenstemming van groep 2 groter zou zijn dan van groep 1.

De verwachtingen van de onderzoekers werden bevestigd. De tweede groep beoordelaars bleek een substantieel hogere en systematische stabiliteit te behalen voor alle kenmerken inclusief het globale oordeel. Ook bleek de intersubjectieve overeenstemming van groep 2 statistisch significant groter dan van groep 1. Gemiddeld bleken de twee groepen beoordelaars de analytische categorieën veel minder stabiel te beoordelen dan het opstel als geheel. Dit resultaat pleit volgens Meuffels e.a. sterk tegen het gebruik van een analytisch beoordelingsschema. Het relativeert volgens hen ook de vaak geuite klachten over de aperte onbetrouwbaarheid van opstelbeoordeling. Beoordelaars bleken in dit experiment stabiel èn betrouwbaar te zijn voor zover ze goede van slechte opstellen moesten onderscheiden; ze hadden moeite om betrouwbare onderscheidingen te maken in het vage middengebied waarbinnen de verschillen in kwaliteit tussen de opstellen marginaal zijn.

Het antwoord op de vraag of spelfouten in goede opstellen naar verhouding minder streng beoordeeld worden dan spelfouten in slechte opstellen was bevestigend. Er bleek gemiddeld sprake te zijn van bijna een half punt verschil terwijl in beide typen opstellen totaal evenveel en even ernstige spelfouten voorkwamen.

De resultaten van het experiment lieten voorts zien dat beoordelaars scherp bleken te letten op het aantal gemaakte spelfouten: opstellen met veel spelfouten werden lager gewaardeerd. Het oordeel over de kwaliteit van de spelling bleek lineair afhankelijk te zijn van het aantal spelfouten; de correlatie tussen het aantal spelfouten en de waardering ervan was met .979 zeer hoog. Dit betekent volgens de onderzoekers dat de sterkte en grootte van het halo-effect gering is, 2,9% van de variantie

in de kwaliteit werd verklaard door het totaaloordeel en 39% door het aantal spelfouten. Aan de resultaten van dit experiment kunnen volgens hen dan ook nauwelijks argumenten ontleend worden om analytische beoordelingsschema's af te schaffen of om menselijke beoordelaars te discrediteren.

❑ *Schaalbeoordeling*

Zijlmans/Blok (1980) hebben geprobeerd een schaal te construeren, in combinatie met een analytisch beoordelingsschema, ter beoordeling van Gericht Schrijven-werkstukken. Ten behoeve van de constructie van het analytische schema werden de doelstellingen van Gericht Schrijven geïnventariseerd aan de hand van publicaties van dit project. Vervolgens werden de bij docenten in gebruik zijnde schema's, enkele concrete beoordelingen van schrijfproducten en de oordelen van 12 bij Gericht schrijven betrokken deskundigen verzameld en geanalyseerd. Dit resulteerde in een analytisch schema dat uit 15 categorieën bestaat: 1) Is de gegeven inhoud de gevraagde?, 2) inhoud in relatie tot de lezer, 3) inhoudelijke structuur, 4) relatie met de documentatiemap, 5) toon, 6) woordgebruik, 7) aantrekkelijkheid van de zinnen, 8) grammaticaliteit en zinsbouw, 9) uiterlijke structuur, 10) conventies van het genre, 11) titels/ondertitels, 12) leesbaarheid van het handschrift, 13) uiterlijke verzorging, 14) spelling, 15) leestekens.

Elke categorie werd omschreven en van een scoringsvoorschrift voorzien. Vijf voorbeeld-schrijfproducten fungeerden als een schaal: per categorie waren deze producten volgens de gegeven voorschriften gescoord. Tot een verdere perfectionering van het instrument is het niet gekomen. Het onderzoek werd voortijdig stopgezet, omdat de verantwoordelijke instantie (de SLO) van mening was dat de doelstellingen van Gericht Schrijven onvoldoende tot hun recht kwamen in het beoordelingsschema.

❑ *Het beoordelen met behulp van scoringsvoorschriften*

Met deze methode ter beoordeling van schrijfvaardigheid werd ervaring opgedaan in het project "Functionele Taalvaardigheid" (Blok 1986, zie par. 4.2 en 4.6.2) en in het onderzoek naar schrijfprestaties door De Glopper (1988, zie par. 4.5.1 en 4.6.2).

In opdracht van het CITO construeerden Rijlaarsdam e.a. (1984) ten behoeve van het lbo/mavo-eindexamen een proeftoets waarin kleine levensechte schrijfopdrachten werden aangeboden: het invullen van een schadeformulier, het schrijven van een verslagje van een ongeluk ten behoeve van de verzekering, het schrijven van een briefje aan een handelsfirma en dergelijke. Er diende geschreven te worden op basis van aangeboden informatie voor een bepaald, in de opdracht omschreven publiek. De opdrachten in de toets werden in inhoudelijke samenhang gepresenteerd.

De toets werd in drie eindexamenklassen lbo en mavo uitgeprobeerd en op grond van de opgedane ervaringen verbeterd. Van tevoren waren op basis van 35 leerlingwerkjes specifieke scoringsvoorschriften opgesteld ter beoordeling van de opdrachten. Zo werd voor het invullen van het formulier een lijst van goede en foute invul-

plaatsen samengesteld waarmee het leerlingenwerk vergeleken kon worden.

De resultaten van de proefafname waren gunstig. De reacties van de leerlingen waren vrijwel unaniem positief, aldus de onderzoekers. Beoordeling met behulp van scoringsvoorschriften bleek een vrij betrouwbare wijze van beoordelen: voor de beoordeling door twee beoordelaars die ieder 23 leerlingwerkjes nakeken, werden betrouwbaarheden gevonden van .81 tot .97.

❑ *Indirecte beoordeling*

Indirecte of objectieve meetinstrumenten voor schrijfvaardigheid op het niveau van het voortgezet onderwijs zijn in het begin van de jaren zeventig door het CITO (Wesdorp 1971) ontwikkeld. Het gaat hierbij om op Amerikaanse voorbeelden geïnspireerde toetsen waarin zinnen volgens bepaalde aanwijzingen herschreven moeten worden of waarin opstellen met fouten ter verbetering worden aangeboden.

De toetsen werden op beperkte schaal in de praktijk uitgeprobeerd. De resultaten van deze beproeving waren niet bemoedigend: zowel de moeilijkheidsgraad, de lengte, als de betrouwbaarheid van de toetsen (variërend van .41 tot .59) lieten te wensen over.

❑ *Toetsing van schrijfvaardigheid in eindexamens en peilingsonderzoek*

Wolf (1986) onderzocht de inhoudsvaliditeit van de eindexamens voor het lbo, mavo, havo en vwo. Hij stelde zich de vraag in hoeverre opgaven in de eindexamens schrijfvaardigheid overeenkomen met of verschillen van het onderwijsaanbod, voor zover dit laatste afgeleid kan worden uit de oefenopdrachten voor stelvaardigheid in de meest gebruikte schoolboeken en uit de gegevens van het onderzoek van Damhuis e.a. (1983, zie ook De Glopper 1988, par. 4.5.1).

Voor het beschrijven van een steekproef van 900 oefenopdrachten uit schoolboeken voor de hoogste klassen van lbo-vwo en van totaal 150 examenopgaven voor mavo, havo en vwo ontwikkelde Wolf een classificatiesysteem. In dit systeem zijn 28 dimensies of kenmerken, verdeeld over zes groepen, opgenomen die aan oefenopdrachten en examenopgaven onderscheiden kunnen worden. We geven van iedere groep één voorbeeld:

1) Opdrachtkenmerken: heeft de leerling keus uit verschillende opdrachten?
2) Stofkenmerken: zijn er aanwijzingen voor de inhoud?
3) Proceskenmerken: welk cognitief proces wordt bij de leerling uitgelokt?
4) Communicatiekenmerken: wat is het doel van de tekst?
5) Productkenmerken: wat voor soort tekst moet de leerling schrijven?
6) Procedurekenmerken: wordt de leerling gevraagd meer versies van de tekst te schrijven?

De oefenopdrachten en examenopgaven werden beoordeeld op deze kenmerken door drie getrainde beoordelaars. De beoordelaarsovereenstemming bedroeg .88.

De resultaten van de beoordeling brachten per kenmerk aanzienlijke verschillen aan het licht tussen de oefenopdrachten onderling, en tussen de oefenopdrachten en

examenopgaven voor de verschillende schooltypen. Gelet op de vraag naar de inhoudsvaliditeit van de examens zijn vooral deze laatste verschillen van belang. Op dertien kenmerken constateerde Wolf incongruenties tussen de oefenopdrachten en examens. Examenopdrachten bevatten minder vaak: inhoudsaanwijzingen (met uitzondering van de oefenopdrachten voor het mavo), extra materiaal ter oriëntatie of verwerking, publieksaanduidingen en aanduidingen van de omvang van het publiek. Examenopgaven geven in tegenstelling tot schoolboekopdrachten nooit aanwijzingen voor de stijl en opbouw van teksten. Ook geven zij geen lengtespecificaties, en geen aanwijzingen voor de werkwijze of voor voorbereidingsactiviteiten.

Examenopgaven geven leerlingen vaker specificaties van het doel waarmee geschreven wordt dan schoolboekopdrachten. Ook bieden ze leerlingen meer keus in opdrachten. Uit de enquête van Damhuis e.a. bleek echter dat docenten in de praktijk die keus ook vaak bieden. Kleine verschillen tussen examenopgaven en oefenopdrachten werden gevonden met betrekking tot de mate waarin de context van de schrijftaak (onderwerp) en de tekstsoort gespecificeerd worden; dat gebeurt vaker in examenopgaven.

Wat betreft de tekstsoort blijkt het opstel in de mavo-examens oververtegenwoordigd in vergelijking met de schoolboekopdrachten. In de havo- en vwo-examens zijn het opstel en het betoog oververtegenwoordigd.

Een aantal kenmerken uit het classificatieschema bleef bij de vergelijking van examenopgaven en oefenopdrachten buiten beschouwing omdat verschillen gezien de examensituatie onvermijdelijk zijn: tijd, plaats en zelfstandigheid. Een aantal andere kenmerken bleef buiten de vergelijking omdat zij bij oefenopdrachten zelden en bij examenopgaven nooit gespecificeerd zijn: formaliteit, spelling, schrift, versie, inbedding (in andere opdrachten) en executie (wordt van de tekst kennis genomen door het beoogde publiek?).

Wolf concludeert dat de stelvaardigheidsexamens van de verschillende schooltypen nog veel aan inhoudsvaliditeit kunnen winnen ten opzichte van het eraan voorafgaande stelonderwijs. Uit een vervolgonderzoek naar de maatschappelijke relevantie van de eindexamens concludeerde Janssen (1987) dat de examens ook op dit punt veel te wensen overlaten. (zie par. 4.2) Op basis van de resultaten van beide onderzoeken doet zij een aantal voorstellen ter vergroting van de validiteit en maatschappelijke relevantie van de examens:

- een grotere verscheidenheid aan tekstsoorten (waaronder briefopdrachten);
- een specificatie van de beoogde publieken;
- het eisen van voorbereiding op het schrijven (het lezen van documentatie);
- het aanbieden van stimulus- of documentatiemateriaal waar tijdens het schrijven uit geput kan worden;
- het vragen van teksten van verschillende omvang.

De inhoudsvaliditeit van functionele schrijfvaardigheidstoetsen stond centraal in een onderzoekje van De Glopper (1985). Hij ging na in hoeverre dergelijke toetsen aansluiten op het voorafgaande schrijfonderwijs. Daartoe analyseerde hij de schrijfop-

drachten in acht veelgebruikte methoden voor het derde en vierde leerjaar van het lbo en mavo. In totaal 745 opdrachten werden beschreven aan de hand van de volgende kenmerken: publiek, doel tekstsoort, cognitief proces, lengte van de te schrijven tekst, voorbereiding, en specificatie van de opdracht. Uit de resultaten van zijn analyse concludeert De Glopper dat een functioneel getint schrijfvaardigheidsexamen inhoudsvalide kan zijn. Functionele schrijfopdrachten blijken in de leerboeken voor lbo en mavo in ruime mate vertegenwoordigd te zijn.

In 1986 werden de Centraal Schriftelijke Examens schrijfvaardigheid voor het lbo en mavo veranderd. Voor lbo-leerlingen werd een examen ingevoerd dat bestond uit het maken van drie à vier functionele schrijfopdrachten (schrijfvaardigheid maakte voorheen deel uit van het schoolonderzoek). Voor mavo-leerlingen werd naast de traditionele opstelopdracht de keuzemogelijkheid voor functioneel schrijven aan het examen toegevoegd.

In het project "Examenproblematiek in het voortgezet onderwijs" evalueerden Van den Bergh e.a. in verschillende deelonderzoeken aspecten van deze veranderingen voor de schrijfvaardigheidsexamens. Omdat dit project in par. 3.6.1 (de veranderingen in de leesvaardigheidsexamens) uitvoerig aan bod kwam, beperken we ons hier hoofdzakelijk tot de resultaten van de verschillende deelonderzoeken naar schrijfvaardigheid.

In een eerste verkennend onderzoek interviewden van Schooten/Van den Bergh (1987) zeven mavo- en vijf lbo-docenten over de verschillen tussen de toetsing van schrijfvaardigheid via het opstel en via functionele schrijfopdrachten. Uit de resultaten blijkt dat de ondervraagde leraren allen positiever staan tegenover functionele schrijfopdrachten dan tegenover het opstel. Met name de maatschappelijke relevantie van functionele opdrachten wordt gewaardeerd. Volgens de docenten hebben ook de leerlingen een voorkeur voor functionele opdrachten; ze vinden de opdrachten makkelijker en ervaren minder testangst.

Gevraagd naar verschillen in wat er met beide type opdrachten gemeten wordt, noemen de docenten creativiteit en het verzinnen en structureren van inhouden voor het opstel, en een nadruk op schrijftechnische conventies (omdat de inhoud gegeven is) voor functionele opdrachten. Ook neemt volgens hen het argumenteren een belangrijker plaats in bij functionele opdrachten omdat het altijd om zakelijke teksten gaat. Analoog hieraan vinden de leraren dat functionele opdrachten leerlingen bevoordelen die goed zijn in het hanteren van regels en het argumenteren, en leerlingen benadelen die creatief zijn. Enkele docenten menen dat taalzwakke leerlingen meer houvast hebben aan functionele schrijfopdrachten. Met betrekking tot effecten op de schrijfdidactiek signaleren de leraren dat ook zij meer houvast hebben aan functionele schrijfopdrachten. Ze noemen de volgende voordelen: er zijn meer concrete aanwijzingen te geven voor het schrijven van functionele teksten, het is makkelijker uit te leggen waarom een bepaalde regel toegepast moet worden, het effect van fouten in de tekst is makkelijker duidelijk te maken, en de leerlingprestaties zijn makkelijker vergelijkbaar omdat alle leerlingen schrijven met eenzelfde doel en

voor eenzelfde publiek.

De vraag of bij het maken van functionele schrijfopdrachten een beroep gedaan wordt op eenzelfde complex van intellectuele vaardigheden als bij het schrijven van een opstel stond centraal in het proefschrift van Van den Bergh (1988). Om een antwoord te geven op deze vraag naar de validiteit van de examens onderzocht Van den Bergh de samenhang tussen de prestaties van leerlingen op schrijfvaardigheidstoetsen en intellectuele vaardigheidstoetsen.

Ter meting van de schrijfprestaties van de leerlingen werden vijf schrijfvaardigheidstoetsen afgenomen aan 619 leerlingen uit het derde leerjaar van het lbo en mavo. De toetsen werden ontleend aan peilingsonderzoeken die eveneens in het derde leerjaar plaatsvonden. De toetsbatterij bevatte twee 'traditionele' stelopdrachten: een betogend opstel over de zin en onzin van huiswerk, en een opdracht uit de examentitels van het afgelopen jaar ('schrijf een tekst van 500 woorden over één van de volgende titels'). De andere drie opdrachten waren functionele opdrachten: een ooggetuigeverslag (brief) voor de politie, een sollicitatiebriefje, en het invullen van een formulier.

De toetsen ter meting van de intellectuele vaardigheden van de leerlingen (zie voor een beschrijving hiervan par. 3.6.1) werden aan 590 leerlingen voorgelegd.

In het onderzoek van Van den Bergh speelde de beoordelingsproblematiek van schrijfvaardigheid een belangrijke rol. Immers, het antwoord op de vraag in welke intellectuele vaardigheden het schrijven ontleed kon worden, is afhankelijk van het beoordeelde aspect van het schrijfproduct. Wordt bij de beoordeling alleen gelet op de inhoud van het schrijfproduct, dan zullen andere vaardigheden gemeten worden dan wanneer gelet wordt op de stijl, het aantal spelfouten, of een combinatie van verschillende aspecten zoals in een globaal oordeel. Om ervoor te zorgen dat dezelfde schrijfvaardigheidsaspecten beoordeeld werden, ging de onderzoeker als volgt te werk. De functionele schrijfopdrachten (waarin korte teksten gevraagd werden) werden eerst met behulp van scoringsvoorschriften beoordeeld door twee personen. De betrouwbaarheid van de beoordelingen bleek hoog (.94 voor het formulier, .89 voor het ooggetuigeverslag, en .96 voor het sollicitatiebriefje). De traditionele stelopdrachten werden eerst globaal beoordeeld (op een tienpuntsschaal) door twee ervaren docenten Nederlands. De overeenstemming tussen de globale oordelen bleek redelijk (.67 - .68). Vervolgens werden twee van de drie functionele schrijfopdrachten ('Ooggetuigeverslag' en 'Sollicitatiebriefje') en één van de twee traditionele opdrachten ook nog op dezelfde manier beoordeeld, namelijk met behulp van opstelschalen. Er werden schalen ontwikkeld voor drie aspecten: Globale kwaliteit (de aanwezigheid van relevante kenmerken), Taalgebruik (grammaticaliteit, stijl, gepastheid ervan in de context) en Inhoud en organisatie (het noemen van relevante inhoudselementen en een logische en overzichtelijke ordening ervan). De betrouwbaarheid van de schaalbeoordelingen (er werd door twee beoordelaars beoordeeld) bleek redelijk tot goed (varirend van .77 tot .95).

De onderzoeksgegevens werden geanalyseerd met behulp van verschillende model-

len op basis van covariante-structuuranalyse. Gekeken werd:
- of de drie functionele schrijfopdrachten (in gelijke mate) een beroep doen op dezelfde intellectuele vaardigheden als de opstelopdrachten, wanneer de eerste gescoord en de tweede globaal beoordeeld worden;
- of beide typen opdrachten (in gelijke mate) een beroep doen op dezelfde intellectuele vaardigheden wanneer deze opdrachten op dezelfde manier beoordeeld worden;
- uit welke intellectuele componenten schrijfvaardigheid is opgebouwd (schrijfvaardigheid werd hierbij gedefinieerd als de gemeenschappelijke variantie van alle schrijfvaardigheidsoordelen en scores).

De onderzoeksresultaten kunnen als volgt samengevat worden. Het schrijven van een opstel en het maken van functionele opdrachten doen een beroep op dezelfde intellectuele vaardigheden mits beide opdrachten op identieke wijze beoordeeld worden: met behulp van opstelschalen. Worden de opstellen globaal beoordeeld en de functionele opdrachten op basis van voorschriften gescoord, dan zijn er verschillende intellectuele vaardigheden in het geding. Van den Bergh acht deze conclusie van belang voor de examenpraktijk omdat bij de centraal schriftelijke eindexamens sprake is van verschillende beoordelingswijzen: functionele opdrachten worden analytisch gescoord, terwijl opstellen globaal beoordeeld worden. Dat betekent dat de validiteit van de examens in het geding is omdat met één examen verschillende vaardigheden gemeten worden.

De constatering dat het complex van intellectuele vaardigheden dat bij het schrijven betrokken is, afhankelijk is van de wijze waarop er beoordeeld wordt, maakt het volgens Van den Bergh moeilijk om aan te geven welke van deze vaardigheden van belang zijn voor het schrijven. Wanneer er globaal beoordeeld wordt, dan lijken vooral intellectuele vaardigheden als coherentie, eenduidigheid en gevarieerdheid van woordkeuze van belang. Scores op basis van analytische voorschriften lijken meer door geheugenaspecten (bijvoorbeeld het gemak waarmee informatie opgediept wordt) bepaald te worden.

Van den Bergh analyseerde de gegevens uit het zojuist besproken onderzoek tevens op de samenhang tussen de prestaties van de leerlingen op de verschillende schrijftaken. Aanleiding hiertoe was de constatering uit ander onderzoek naar schrijfvaardigheid dat prestatiescores op verschillende schrijfopdrachten laag correleren (Blok 1987, De Glopper 1986), terwijl er juist geprobeerd wordt met verschillende opdrachten eenzelfde schrijfvaardigheidsconcept te meten. Doel van de analyse van Van den Bergh was om inzicht te krijgen in de mogelijke oorzaken van de lage samenhangen.

Uit berekeningen van de correlaties tussen de juryscores per beoordeeld aspect bleek dat de samenhangen tussen de verschillende aspecten (inhoud, taalgebruik, inhoud en organisatie) van één opdracht relatief hoog waren (de gemiddelde correlatie bedroeg .60). De samenhang tussen hetzelfde aspect beoordeeld bij verschillende opdrachten bleek echter laag te zijn (de gemiddelde correlatie bedroeg .12). Uit nadere analyses (waarbij gezocht werd naar de passing van verschillende modellen)

bleek de opdrachtspecifieke factor de belangrijkste bron van de variantie in leerlingprestaties te zijn. Er bleek dus sprake te zijn van zogenaamde 'taakeffecten'. Met behulp van het model van het schrijfproces van Flower/Hayes (1980) interpreteert Van den Bergh deze opdrachtspecifieke variantie (met enige voorzichtigheid) als een moeilijkheidsfactor van de schrijftaak. Immers, schrijven kan gezien worden als een informatieverwerkingsproces waarbij de schrijver aan allerlei beperkingen tegemoet moet komen: hij/zij moet nadenken over de kwaliteit van de gegenereerde ideeën, de passendheid van het taalgebruik, het beoogde publiek, de implicaties van de voorafgaande tekst, de grammaticaliteit van de zinnen, de spelling, enzovoort. Verondersteld wordt dat de mate van overbelasting van de schrijver van opdracht tot opdracht verschilt. De mate van overbelasting lijkt afhankelijk te zijn van de kennis die de schrijver van het onderwerp, de opdrachtsituatie en de tekstsoort heeft. Van den Bergh acht de veronderstelling plausibel dat een meer valide meting van schrijfvaardigheid verkregen wordt wanneer de invloed van verschillen in achtergrondkennis over de opdracht(situatie) teruggedrongen wordt. Steun voor deze redenering werd gevonden bij twee opdrachten waarbij de proportie opdrachtspecifieke variantie gering bleek. Dit wordt geweten aan de bekendheid van de leerlingen met deze schrijftaken en aan het feit dat de leerlingen bij beide taken documentatie kregen aangeboden. Met andere woorden: eventuele verschillen in achtergrondkennis kunnen hierdoor verminderd zijn.

Het probleem van de betrouwbaarheid van schrijftoetsen en de zogenaamde 'taakeffecten' werd door Van den Bergh e.a. (1988) nader onderzocht via een secundaire analyse van onderzoekgegevens uit zijn dissertatie en uit onderzoek van De Glopper (1986) en (Schoonen 1987). De onderzoeksvragen luidden:

- Hoe goed meten schrijfopdrachten aspecten van schrijfvaardigheid?
- Meten schrijfopdrachten nog méér dan de bedoelde aspecten van schrijfvaardigheid?

Ter beantwoording van deze vragen werden de drie gegevensbestanden aan analyses onderworpen waarbij de passing van twee analysemodellen onderzocht werd. Het eerste model bevatte aspectfactoren die corresponderen met criteria voor de beoordeling van de schrijfprestaties (vraag 1). Het tweede model bevatte taakfactoren (die corresponderen met de verschillende schrijfopdrachten (vraag 2). De kwaliteit van de passing van beide modellen bleek redelijk tot goed te zijn. Hieruit concludeerden de onderzoekers dat aspecten van schrijfvaardigheid gemeten kunnen worden door schrijfopdrachten met een wisselende maar meestal beperkte betrouwbaarheid (vraag 1), en dat schrijfopdrachten méér meten dan de bedoelde aspecten van schrijfvaardigheid (vraag 2).

De onderzoekers stellen dat de meting van schrijfvaardigheid een groot probleem blijft. Er blijkt geen eenduidige stelregel te geven voor de hoeveelheid schrijfopdrachten van dezelfde soort die nodig zijn om een betrouwbare uitspraak te doen over de schrijfvaardigheid van individuele leerlingen; voor de beoordeling van het ene aspect lijken vier opdrachten voldoende, terwijl voor andere aspecten 18

opdrachten nodig zijn. Als verklaringen voor taakeffecten noemen de onderzoekers naast de mate van achtergrondkennis waar de leerlingen over beschikken, de lengte van de schrijftaak: korte schrijfopdrachten blijken schrijfvaardigheid slecht te meten omdat het aantal op te lossen problemen gering is.

We besluiten deze paragraaf met een onderzoek dat evenals het onderzoek van Van den Bergh (1988) betrekking heeft op de lbo- en mavo-examens schrijfvaardigheid. CITO-medewerkers Robben/Schreuder (1994) stellen dat de situatie in het examen schrijfvaardigheid waarin docenten kunnen kiezen tussen functionele schrijfopdrachten en het opstel, zowel door hen als door veel docenten als onbevredigend ervaren wordt. Beide typen opdrachten verschillen sterk van elkaar. De functionele schrijfopdrachten passen alle in één centrale situatie, zijn gedetailleerd en moeten alle door alle kandidaten uitgevoerd worden. Daarnaast bevat het correctievoorschrift bij de functionele schrijfopdrachten gedetailleerde voorschriften voor de beoordelaar. Bij het opstel moeten de kandidaten één opdracht kiezen uit tien onafhankelijke, tamelijk summier geformuleerde opdrachten. Bij het opstel bevat het correctievoorschrift slechts één algemene regel: 'De examinator stelt het cijfer voor de opdracht vast'. Weliswaar kent het correctievoorschrift voor het opstel een 'Voorstel beoordelingsprocedure opstelopdrachten', maar dit is niet verplicht. Al met al lopen beide examenvormen sterk uiteen in duidelijkheid en in kwaliteit.

Om in deze situatie verandering te brengen bepleiten de onderzoekers een aantal wijzigingen, waaronder:

- meer transparantie van de opgaven door expliciet te vermelden wat er verwacht wordt (vermelding van tekstsoort, doel en publiek);
- het koppelen van een (uitgebreider) correctievoorschrift aan de eisen die in de opdracht gesteld worden;
- het verwijderen van de categorie 'extra kwaliteiten' uit de facultatieve beoordelingsprocedure (er was voor deze categorie een kwart tot een derde van het totale puntenaantal gereserveerd), en een verdeling van het totaal aantal punten (90) over de categorieën: inhoud (45), opbouw (20) en taalgebruik (25).

Dit voorstel werd met een enquête onderzocht. Aan secties Nederlands van 500 scholen voor vbo en mavo (respons 35%), werd gevraagd een oordeel te geven over de wijzigingen in het onderdeel opstel van het examen schrijfvaardigheid die de ongelijkwaardigheid tussen het opstel en functionele schrijfopdrachten kunnen opheffen. De enquête bevatte vragen over de redactie van de opdrachten, de nieuwe beoordelingsprocedure en het facultatieve karakter van de beoordelingsprocedure.

De onderzoekers rapporteren dat een grote meerderheid van de docenten zich uitsprak voor de nieuwe redactie van de opdrachten en de nieuwe beoordelingsprocedure. Robben/Schreuder wijzen er overigens op dat niet bekend is of er ook tegenstanders van de voorstellen zijn; mogelijk hebben zij niet de moeite genomen de enquête te retourneren.

De belangrijkste punten uit de respons zijn volgens de onderzoekers:

- veel scholen willen een onderscheid tussen de examens voor het C- en D-program-

ma, zowel voor de redactie van de opdrachten als bij de correctievoorschriften;
- de meningen over het eventueel verplicht stellen van de beoordelingsprocedure liepen het meest uiteen: ongeveer 50% van de respondenten is tegen verplichte correctievoorschriften, en eenzelfde percentage is vóór. Vbo-scholen zijn sterker vóór dan mavo-scholen. 44% van de respondenten wenst een sterk vereenvoudigde procedure waarin alleen de punten voor de hoofdcategorieën voorgeschreven zijn;
- 80% van de vbo-respondenten geeft aan dat op hun scholen het accent ligt op functionele schrijfopdrachten. In het mavo is dit verdeeld: 27% zegt te kiezen voor functionele schrijfopdrachten, 40% voor het opstel en 34% zegt aan beide vormen van schrijven aandacht te besteden;
- een kwart van de scholen zegt de leerlingen op het examen vrij te laten in hun keuze voor één van beide vormen. Op de overige driekwart wordt leerlingen ofwel een dringend advies gegeven of wordt de verplichting opgelegd om één van beide te kiezen. In het vbo adviseert een meerderheid functionele schrijfopdrachten, in het mavo legt een meerderheid (52%) de verplichting op om voor het opstel te kiezen.

Nader onderzoek zal moeten uitwijzen, zo stellen Robben/Schreuder, of het verdwijnen van de punten voor extra kwaliteiten ongewenste effecten heeft op het gemiddelde cijfer. Als dat niet het geval blijkt, staat volgens hen niets de invoering van een verplichte beoordelingsprocedure voor het opstel in de weg.

Het in deze paragraaf besproken onderzoek naar de beoordeling van schrijfvaardigheid heeft zich vooral gericht op de merites van globale en analytische beoordeling van opstellen, en op vergelijking van het opstel als schrijfopdracht met functionele schrijfopdrachten in de examensituatie.

Globale beoordeling van opstellen door één beoordelaar blijkt weinig betrouwbaar. Vergroting van het aantal beoordelaars verhoogt de betrouwbaarheid, maar dan moeten deze niet op de hoogte zijn van de door hun medecorrectoren gegeven cijfers. Diverse effecten die de beoordeling verstoren (onder andere halo- en sequentieeffecten) lijken moeilijk onder controle te krijgen. Een lichtpunt is dat Neerlandici stabieler en valider blijken te beoordelen dan niet-Neerlandici.

De analytische beoordeling heeft zich tot op heden niet bewezen als betrouwbaarder dan de globale. Oorzaak is het halo-effect: het is moeilijk om verschillende kenmerken van één tekst ook werkelijk apart van elkaar te beoordelen.

Variantie in schrijfprestaties van leerlingen blijkt voor een groot deel terug te voeren op de aard van de uitgevoerde opdracht (taakeffect). Om die reden, maar ook door de verschillende wijze waarop ze beoordeeld worden, doen het opstel en de functionele schrijfopdracht een beroep op geheel verschillende vaardigheden, terwijl ze wel als gelijkwaardige keuzemogelijkheden deel uitmaken van het lbo/mavo-examen. Leraren lijken positief te staan tegenover voorgestelde wijzigingen in opdracht en beoordeling van het opstel die deze ongelijkwaardigheid zouden kunnen verminderen.

4.6.2 ONDERZOEK NAAR PRESTATIES

Het eerste (bescheiden) onderzoek naar schrijfprestaties in Nederland werd uitgevoerd door Van den Berg (1972). Hij verzamelde gegevens over de schriftelijke uitdrukkingsvaardigheid van leerlingen uit de eerste klas van een gymnasium. De onderzoeker analyseerde 16 verhalende opstellen op de omvang en moeilijkheidsgraad van de gehanteerde woordgroepen en zinnen, de tekstopbouw, woordenschat en interpunctie. De uitkomsten van deze analyse werden vergeleken met soortgelijke analyses van dialectopnamen die volgens de onderzoeker beschouwd mogen worden als representatief voor de alledaagse spreektaal. Uit de vergelijking concludeerde Van den Berg dat de opstellen qua omvang en moeilijkheidsgraad van woordgroepen en zinnen dichtbij de alledaagse spreektaal staan of daar iets bovenuitkomen. Qua tekstopbouw vertonen de opstellen verschillende fouten, waaronder een gebrek aan inhoudelijke samenhang tussen de zinnen.

In het project "Functionele taalvaardigheid" (Blok 1987, zie voor een uitvoerige beschrijving van dit onderzoek par. 3.6.2) werd het peil van de functionele taalvaardigheid van 400 leerlingen uit het vierde leerjaar van het mavo en lbo onderzocht. Hiertoe kregen de leerlingen twee schrijfproeven voorgelegd waarvan er één afkomstig was uit het programma 'Uitzendwerk'. De opdracht betrof het maken van aantekeningen tijdens een telefoongesprek. De leerlingen werd gevraagd het uitzendbureau Randstad te bellen met de vraag of ze werk hebben en aantekeningen te maken van de informatie die door de medewerker verschaft werd. In het gesprek biedt Randstad (in een nagebootste situatie gespeeld door onderzoekers) een tijdelijke baan aan bij een foto-laboratorium. De leerling krijgt uitvoerige informatie over het bedrijf, het werk en de reisroute. Aan het einde van de dag moeten de leerlingen vragen beantwoorden over deze informatie met behulp van hun aantekeningen. De vragen gaan over de afspraak die de leerling heeft gemaakt (waar, met wie, wanneer, en: hoe kom ik daar?).

De tweede schrijfopdracht kwam uit het programma 'Tienertoer' en betrof het schrijven van een brief naar aanleiding van een oproep van de recherche in de krant waarin getuigen van een motordiefstal wordt gevraagd te beschrijven wat ze gezien hebben. Daarnaast werd de leerlingen gevraagd een envelop te schrijven. De leerling beschikte over een situatiebeschrijving en een foto van het voorval in kwestie.

De prestaties van de leerlingen werden door panels beoordeeld met behulp van beoordelingsvoorschriften. Daarnaast werden de prestaties van de leerlingen geëvalueerd door panels die voorspellingen deden over het door hen verwachte niveau van de prestaties en het door hen gewenste niveau.

Uit de scores bij alle (zes) vragen tezamen bleek dat de vragen uit de eerste taalproef voor de meeste leerlingen tamelijk gemakkelijk te bantwoorden waren. Ongeveer drie van de vier leerlingen hadden hoogstens één vraag gemist, terwijl één op de drie leerlingen geen enkele vraag onjuist had beantwoord. Voor 15% van de leerlingen was de toets moeilijk; zij konden maar drie van de zes vragen juist beant-

woorden. In vergelijking met de door het panel voorspelde gemiddelde prestatie vielen de resultaten van deze taalproef mee. In vergelijking met het door hen gewenste gemiddelde bleek het behaalde gemiddelde te laag te zijn. Met betrekking tot de prestaties van de leerlingen op de afzonderlijke vragen, meldt Blok dat vijf van de zes vragen voor de leerlingen makkelijk tot zeer makkelijk waren. De vraag naar de route die de leerling moest volgen leverde meer problemen; slechts 49% van de leerlingen was in staat alle gevraagde elementen in hun antwoord op te nemen. Het panel voorspelde een percentage juiste antwoorden van 57% en wenste dat 75% van de antwoorden correct zouden zijn. De prestaties vielen dus tegen.

Tussen de leerlingen van de verschillende schooltypen werden slechts kleine gemiddelde prestatieverschillen gevonden. De brieftaak (de tweede taalproef) werd gescoord op aspecten van de uitvoering, de inhoud en het taalgebruik. Voor de beoordeling door het panel werden de volgende onderdelen geselecteerd: de vermelding van het ontvangers- en afzendersadres op de envelop, de vermelding van het voorval in de brief, het percentage fout geformuleerde zinnen, het aantal interpunctiefouten per zin en het percentage fout gespelde woorden. Blok meldt de volgende resultaten met betrekking tot de brieftaak. Van alle leerlingen samen heeft 42% beide adressen compleet vermeld. 87% heeft het ontvangersadres compleet vermeld, 44% het afzendersadres. Deze prestaties liggen iets lager dan voorspeld, en aanzienlijk lager (twee derde standaarddeviatie) dan gewenst. Bij de vermelding van het voorval noemden de leerlingen gemiddeld drie van de zes gevraagde inhoudselementen. In vergelijking met het voorspelde gemiddelde ligt het feitelijke gemiddelde een halve standaarddeviatie lager, vergeleken met het gewenste gemiddelde een hele standaarddeviatie. Blok concludeert dat leerlingen teleurstellend presteerden wat betreft het opnemen van inhoudelijk relevante elementen.

De prestaties met betrekking tot het taalgebruik in de brieftaak vallen in vergelijking met zowel wens als voorspelling tegen. Het panel voorspelde en nam als norm dat gemiddeld één op de vier zinnen fout geformuleerd zou/mocht zijn terwijl de feitelijke prestatie een gemiddelde laat zien van één op de twee zinnen.

De spelprestaties van de leerlingen bleken veel beter te zijn dan verwacht en gewenst. Gemiddeld schreven de leerlingen iets meer dan drie op de 100 woorden onjuist. Het panel voorspelde zes maal zoveel spelfouten en nam er drie maal zoveel als norm. Een nadere analyse van deze extreme misschattingen brengt Blok tot de veronderstelling dat vele panelleden zich niet gerealiseerd hebben dat teksten heel veel woorden bevatten die zelden of nooit fout gespeld worden. De interpunctievaardigheid van de leerlingen bleek beter dan voorspeld, maar iets slechter dan gewenst. Ook voor het schrijven van de brief geldt dat de verschillen in gemiddelde prestaties van de leerlingen van de verschillende schooltypen overwegend gering zijn.

Blok concludeert dat het maken van aantekeningen door de leerlingen slechts tot op zekere hoogte beheerst wordt; vooral het maken van aantekeningen voor een te volgen route is voor veel leerlingen te moeilijk. Het schrijven van een brief blijkt in veel opzichten moeilijk te zijn; met name de kwaliteit van de inhoud en het taalgebruik laten te wensen over.

Een qua opzet overeenkomstig peilingsonderzoek naar de schrijfvaardigheid van leerlingen werd verricht door De Glopper (1988) in het kader van het internationale project "IAE Written Composition Study". Naast het leveren van een beschrijving van de inhoud en aanpak van het schrijfonderwijs (zie hiervoor par. 4.5.1) stelde De Glopper (1988) zich ten doel om het niveau van het stelvaardigheidsonderwijs te bepalen (1). Evenals Blok (1987) voerde hij een normeringsonderzoek uit om de peilingsresultaten te kunnen interpreteren (2). Daarnaast onderzocht hij de samenhangen tussen de schrijfprestaties van de leerlingen, de inhoud van het onderwijs en achtergrondvariabelen (3).

Om een beeld te krijgen van de schrijfprestaties (1) werden verschillende schrijfproducten van 1200 leerlingen uit het derde leerjaar van het voortgezet onderwijs (lbo, mavo, havo, vwo) beoordeeld op globale kwaliteit, inhoud, organisatie, stijl, spelling, interpunctie en grammatica. De gegeven schrijfopdrachten waren: een beschrijving van een fiets, een persoonsbeschrijving van de leerling zelf, een korte mededeling, een sollicitatiebrief, een adviserende brief over opstel-schrijven, een verhalend opstel, een betogend opstel, een beschouwend opstel.

De opdrachten werden zodanig geformuleerd dat zij varieerden met betrekking tot doel, publiek, tekstlengte en dergelijke. De eerste vijf opdrachten zijn zogenaamde functionele opdrachten, de laatste drie zijn meer traditionele opstelopdrachten. Van deze acht opdrachten maakte iedere leerling er drie.

In totaal 3600 schrijfproducten werden met behulp van gedetailleerde scoringsvoorschriften en voorbeeldopstellen beoordeeld door teams van drie docenten Nederlands. Per aspect werd één oordeel gegeven op een schaal van 1 tot 5. De beoordelaarsovereenstemming tussen de docenten bleek in de meeste gevallen bevredigend (variërend van gemiddeld .75 tot .79). De stabiliteit van de jury-oordelen bleek in het algemeen eveneens voldoende (gemiddeld .83 - .86).

We geven de belangrijkste resultaten van het peilingsonderzoek beknopt weer. Bij de vijf functionele opdrachten bleek minder dan 10% van de leerlingen de hoogste scores (12-15 op een schaal van 3 tot 15) te behalen voor globale kwaliteit, inhoud, organisatie en stijl. Tussen de 20 en 50% van de leerlingen behaalde voor deze opdrachten de laagste scores 3-6. De gemiddelde prestaties bleken bijna altijd onder het midden van de schaal te liggen. De inhoud van de teksten liet veelal te wensen over omdat de hoofdzaken, waar in de opdracht om gevraagd werd, niet vermeld werden. Ongeveer 80% van de sollicitatiebrieven ging mank aan een incorrecte lay-out.

De Glopper constateert dat de prestatieverschillen tussen de leerlingen zeer groot zijn. Zo gaan bijvoorbeeld de laagst gewaardeerde brieven volgens hem in vele opzichten mank aan kwaliteit; ze zijn onvolledig qua informatie, onsamenhangend en zeer onvolkomen qua stijl en taalgebruik. Uit dezelfde aspecten van de hoogst gewaardeerde brieven daarentegen blijkt volgens De Glopper dat sommige 15-jarigen over een vrij aanzienlijke schrijfvaardigheid beschikken. Hetzelfde bleek te gelden voor de opstellen. Evenals bij de functionele opdrachten lagen de gemiddelde prestaties onder het midden van de beoordelingsschaal. Ongeveer 40% van de leerlingen behaalde de laagste score (3-6) voor globale kwaliteit, inhoud, organisatie en

stijl. Met betrekking tot het aspect taalgebruik vond De Glopper de volgende cijfers: 10% van de leerlingen was in staat een tekstfragment van 100 woorden te schrijven zonder spelfouten, 50 tot 60% van hen maakte hierin één à twee spelfouten. Interpunctiefouten kwamen iets vaker voor. Gemiddeld 70% van de zinnen bleek foutloos qua zinsbouw en woordkeus.

Tussen de leerlingen uit de verschillende schooltypen bleken zich aanzienlijke verschillen voor te doen bij alle schrijfopdrachten en bij alle beoordeelde aspecten. De volgorde van hoog naar laag was daarbij steeds: vwo, havo, mavo, lhno, lto.

In totaal 80 docenten en 29 deskundigen stelden normen op (2) voor de evaluatie van de schrijfprestaties; zij beschikten allen over informatie over het feitelijke peil. Deze respondenten werd gevraagd een vereist minimumniveau te stellen voor vier schrijfopdrachten: de korte mededeling, het sollicitatiebriefje, en het betogende en beschouwende opstel. Er werden (op basis van voorbeeldopstellen met een schaalwaarde) normen gevraagd voor de algemene kwaliteit van de teksten. Normen voor de zinsbouw, woordkeus, spelling en interpunctie waren gebaseerd op een bepaald aantal fouten. Er werden voor verschillende leerlinggroepen normen opgesteld: één voor lbo, één voor mavo, één voor havo/vwo en één communale norm.

Bij de presentatie van de resultaten wijst De Glopper erop dat het om gemiddelde normen gaat en dat deze groepsnormen geen consensus vertegenwoordigen: er bleek een grote individuele variantie te bestaan. We vatten de onderzoeksresultaten achtereenvolgens kort samen in de gemiddelde zakpercentages (leerlingen die niet aan het minimumniveau voldoen) per opdracht, per criterium en per leerlinggroep.

De beoordelaars zijn het minst te spreken over de prestaties bij de sollicitatiebrief. 55% van de leerlingen presteert onder de norm. Bij de mededeling en de beschouwing schiet 34% tekort, bij het betoog 29%. Aan de normen voor de algemene kwaliteit, en voor de zinsbouw en woordkeus wordt het minst voldaan; respectievelijk 46% en 44% van de leerlingen zakt. Bij interpunctie zakt 36%. Evenals in het onderzoek van Blok zijn ook nu de prestaties voor de spelling relatief het beste. Maar ook hier blijft 29% van de leerlingen onder de norm steken. Een vergelijking van de prestaties van de leerlingen uit de verschillende schooltypen met de normen laat zien dat de havo/vwo leerlingen het slechtst presteren: 44% scoort onder de norm. Van de mavo-leerlingen blijft 37% onder de norm, en van de lbo-leerlingen 38%. 33% van de totale groep blijft onder de communale norm.

Ter vaststelling van mogelijke samenhangen tussen schrijfprestaties, het onderwijsaanbod en achtergrondvariabelen (3) selecteerde De Glopper een aantal variabelen waarvan hij op grond van ander onderzoek verwachtte dat ze samen zouden hangen met prestaties. Voor het onderwijsaanbod waren dat onder meer: school- en sectiegegevens, het aantal uren Nederlands, frequentie van schrijfopdrachten, gelegenheid tot specifieke oefening, schrijven voor verschillende vakken, de feedback die leerlingen al dan niet krijgen, nadruk op en frequentie van tekstgerichte en taaltechnische vakonderdelen. Tot de achtergrondvariabelen behoorden: schooltype, sekse, leeftijd, houding ten aanzien van leren, vrije-tijdsactiviteiten. Met behulp van multi-levelanalyse werden de gegevens geanalyseerd.

Er bleken sterke verschillen tussen de schrijfprestaties van verschillende scholen en klassen over de volle breedte van de steekproef (lbo tot vwo). De verschillen binnen schooltypen waren kleiner, maar volgens De Glopper niet verwaarloosbaar. De prestatieverschillen op klasniveau konden hoofdzakelijk toegeschreven worden aan schooltype en aan verschillen in achtergrondvariabelen: het thuismilieu en het aantal meisjes in een klas vertonen een positieve samenhang met schrijfprestaties van de leerlingen uit die klas. Een zeer gering deel van de variantie in prestaties kon toegeschreven worden aan verschillen in onderwijsaanbod.

De schrijfprestaties van leerlingen uit het derde leerjaar van het voortgezet onderwijs (lto-vwo) werden enkele jaren later onderzocht in een ander grootschalig peilingsonderzoek. Kuhlemeier/Van den Bergh (1989) legden aan een steekproef van ongeveer 1450 leerlingen vier schrijftaken voor: het schrijven van een excussbriefje, een sollicitatiebriefje, een betoog voor de schoolkrant en een verhaal. De laatste twee opdrachten worden getypeerd als meer traditionele schrijfopdrachten.

De schrijfproducten van de leerlingen werden door drie (getrainde) jury's van elk negen personen beoordeeld met behulp van beoordelingsschalen en/of analytische scoringsvoorschriften. Beoordeelde aspecten waren: globale kwaliteit, inhoud, stijl, conventies en lay-out (van de briefjes), doel, publiek, stijl en structuur (van het betoog), en inhoud, stijl en structuur (van het verhaal). Daarnaast werd het aantal spel-, grammaticale, idiomatische, en interpunctiefouten en fouten in de werkwoordsspelling geteld. De gemiddelde betrouwbaarheid van de beoordeling bleek redelijk te zijn.

De onderzoekers presenteren per schrijftaak in de vorm van tabellen een grote hoeveelheid gegevens. We baseren ons hier op hun samenvattingen ervan. Het schrijven van een sollicitatiebrief gaat veel leerlingen in het algemeen goed af. Toch heeft een kwart van hen lage scores op het aspect globale kwaliteit. Een struikelblok voor ongeveer de helft van de leerlingen is de stijl en formele toon van de brief. Gemiddeld maken de leerlingen weinig spelfouten (4,5 per 100 zelf gekozen woorden), een minderheid van hen is verantwoordelijk voor een grote hoeveelheid fouten. Het aantal interpunctiefouten is hoog: gemiddeld worden er 97 per 100 zinnen gemaakt. De prestaties van de leerlingen van de verschillende schooltypen blijken elkaar flink te overlappen; veel leerlingen van een verschillend schooltype zijn niet van elkaar te onderscheiden. In het algemeen schreven vwo- en havo-leerlingen iets betere brieven dan mavo en lhno-leerlingen, die op hun beurt weer iets beter presteerden dan lto-leerlingen.

De prestaties van de leerlingen op de taak 'excuusbrief' laten een overeenkomstig beeld zien: in het algemeen zijn de brieven volgens de onderzoekers zeer redelijk; de meeste leerlingen slagen erin de relevante inhoudselementen naar voren te brengen. Tien procent van de leerlingen heeft moeite met de structuur van de tekst en eenzelfde percentage met de stijl. De leerlingen maken weinig spelfouten in het algemeen en tegen de werkwoordsspelling in het bijzonder; een kleine minderheid is verantwoordelijk voor zeer veel fouten. Interpunctiefouten worden er veel gemaakt

(80 in 100 zinnen). Voor de verschillen tussen de schooltypen geldt ook dit keer dat die in het algemeen gering zijn.

De resultaten van het schrijven van het betoog laten zien dat veel leerlingen blijkens de globale oordelen voor doel- en publiekgerichtheid, stijl en organisatie hiertoe in staat zijn. Voor elk aspect behaalt één derde tot één kwart van de leerlingen zeer hoge scores, terwijl 13 tot 24% van de leerlingen lage scores behaalt. Per 100 zinnen maken de leerlingen gemiddeld 44 grammaticale of idiomatische fouten; ook bij dit aspect is een klein aantal leerlingen verantwoordelijk voor een groot aantal fouten. Wederom zijn de spelprestaties van de leerlingen goed, en de interpunctieprestaties slecht. Ook de verschillen in prestaties tussen leerlingen van de verschillende schooltypen zijn bij deze tekstsoort gering.

Bij het verhaal ten slotte, behaalt 22% van de leerlingen een lage score voor de inhoud, en 15% voor de organisatie. De formele aspecten van het verhaal leveren weinig problemen op (spelling, grammaticale en idiomatische fouten). Met de interpunctiefouten is het ook bij deze schrijftaak volgens de onderzoekers droevig gesteld; een leerling die in elke zin een fout maakt, is geen uitzondering.

Anders dan Blok (1987) en De Glopper (1988) die docenten en deskundigen vroegen de prestaties van de leerlingen te waarderen, stelden Kuhlemeier/Van den Bergh zelf normen op voor de evaluatie van de schrijfprestaties. Ze baseerden hun normen op een inhoudelijke analyse van de opdrachten waarbij de vraag centraal stond of de communicatie op basis van de geleverde prestatie zou kunnen slagen. Per opdracht bepaalden zij welke elementen essentieel zijn hiervoor. Voor de opdrachten waarbij dit moeilijk was (het betoog en het verhaal) stelden de onderzoekers een arbitraire grens: leerlingen die op alle aspecten een lage score haalden, werden 'minimale schrijvers' genoemd. Met deze normen (waarvan ze aangeven dat ze discutabel zijn) komen de onderzoekers tot de volgende conclusies over de schrijfprestaties van de leerlingen. De leerlingen hebben zeer verschillend op de schrijfopdrachten gepresteerd. Voor het betoog en het verhaal leveren slechts weinig (2 tot 3%) leerlingen een minimale prestatie voor alle beoordelingsaspecten. Bij de beide functionele schrijfopdrachten voldoet 68% van de leerlingen niet aan de gestelde eisen.

Het Vlaamse peilingsonderzoek "De kwaliteit van het moedertaalonderwijs" (zie voor een uitvoeriger beschrijving par. 3.6.2) werd naar voorbeeld van het Nederlandse peilingsonderzoek van Kuhlemeier/Van den Bergh (1989) opgezet en uitgevoerd. In totaal 250 leerlingen uit het zesde leerjaar van het secundair onderwijs (van de drie studierichtingen aso, tso en bso) kregen verschillende schrijftaken voorgelegd om drie soorten schrijfvaardigheid te meten:

- de functionele taalvaardigheid: taalvaardigheid die wenselijk geacht wordt voor het privéleven. Deze werd onderzocht bij leerlingen van het aso, tso en bso (Rymenans e.a. 1991a). De schrijftaken betroffen het schrijven van een sollicitatiebrief, en het schrijven van een bezwaarschrift;
- de studietaalvaardigheid: taalvaardigheid die wenselijk geacht wordt voor verdere studie. Deze werd onderzocht bij leerlingen van het aso en tso (Rymenans e.a. 1991b)

met twee taken: het schrijven van een samenvatting van een tekst, en het schrijven van een artikel;
- de professionele taalvaardigheid: taalvaardigheid die wenselijk geacht wordt voor het beroepsleven. Deze werd onderzocht bij leerlingen van het aso, tso en bso (Rymenans e.a. 1991c) met drie schrijftaken: het schrijven van een uitnodiging voor een vergadering, het formuleren van een voorstel voor het overnachten in een hotel, en het schrijven van een korte notitie aan een collega.

De schrijftaken werden door een wisselend aantal beoordelaars (in totaal waren er 13 beoordelaars bij het onderzoek betrokken), met verschillende methoden, en op verschillende aspecten beoordeeld. Bij de beoordeling van de brieftaken werden de aspecten globale kwaliteit, structuur en stijl beoordeeld met behulp van globale beoordelingsvoorschriften met een anker (de voorschriften geven globaal de relevante kenmerken waarop de beoordelaar moet letten en ter ondersteuning wordt er een voorbeeldopstel toegevoegd). Daarnaast werden de aspecten inhoud, briefconventies en taalfouten (spelling, grammatica, idioom, register en interpunctie) beoordeeld met behulp van semi-objectieve scoringsvoorschriften (de beoordelaar hoeft alleen zelf een beslissing te nemen wanneer de voorspelde leerlingprestatie niet in het voorschrift opgenomen is). Van de taken ter peiling van de studietaalvaardigheid werd de samenvatting voor schrijfvaardigheid alleen beoordeeld op taalfouten, eveneens met semi-objectieve voorschriften. Bij het artikel werden de aspecten inhoud, stijl en structuur beoordeeld met behulp van gedetailleerde beoordelingsvoorschriften. Het aspect taalfouten werd net zoals bij de andere schrijftaken beoordeeld met semi-objectieve voorschriften. Er werd zowel door individuele beoordelaars als jury's beoordeeld. Omdat de jury-betrouwbaarheid voor de drie verschillende taalvaardigheden gemiddeld goed bleek (er was een variatie van 0.46 tot 0.99), werd er uiteindelijk gewerkt met gemiddelde jury-oordelen.

De onderzoekers stelden zelf normen op ter evaluatie van de prestaties, zowel voor de schrijftaken als geheel, als voor de schrijfdeelvaardigheden. Voor de normering van de schrijftaken als geheel werden er criteria opgesteld met het oog op de communicatieve functie van de taken. Drie beoordelingsaspecten werden hierbij betrokken: inhoud, taalfouten en tekstconventies. Op grond van soepele criteria werden schrijvers bestempeld tot 'slechte' schrijvers, op grond van strenge criteria tot 'goede' schrijvers. Voor de schrijfdeelvaardigheden werden minimumnormen (wie eronder zit, presteert onvoldoende) opgesteld, waarbij een onderscheid gemaakt werd tussen algemene vaardigheden (inhoud, stijl, structuur en briefconventies) en schrijfvaardigheid in engere zin (taaltechnische aspecten).

We geven achtereenvolgens per type taalvaardigheid een beknopte samenvatting van de resultaten.

In de volledige populatie 'functionele taalvaardigheid' troffen de onderzoekers voor beide schrijftaken een percentage van 9% 'goede' schrijvers aan, en een percentage van 6% 'slechte' schrijvers. In het aso werd het grootste percentage (13%) 'goede' schrijvers en het kleinste percentage 'slechte' schrijvers (1%) gevonden. Het

tso neemt met respectievelijk 9% en 7% een middenpositie in, en de leerlingen uit het bso presteerden het laagst: 17% van hen werd gekenmerkt als 'goede' schrijvers en 3% als 'slechte'. Er bleken geen leerlingen te zijn die op de ene taak slecht presteerden en op de andere goed.

Met betrekking tot de gemiddelde prestaties voor de algemene deelvaardigheden stellen de onderzoekers dat een redelijk groot percentage van de leerlingen per deelvaardigheid niet aan de norm voldoet. Voor structuur en spelling bedraagt het 10%, voor grammatica en idioom samen tussen de 20 en 30%, voor spelling meer dan 40% en voor interpunctie ten slotte meer dan 50%. Wanneer de cijfers uitgesplitst worden naar de verschillende onderwijstypen scoren de leerlingen uit het bso ook op de deelvaardigheden het zwakst.

De onderzoekers concluderen dat het beeld van de functionele schrijfprestaties van leerlingen "niet fraai" is; er zijn té grote aantallen leerlingen die zwak presteren.

De resultaten met betrekking tot de studietaalvaardigheid laten het volgende beeld zien. In de volledige populatie is het percentage 'goede' en 'slechte' schrijvers ongeveer even groot (respectievelijk 7 en 8%). De 'slechte' prestaties doen zich uitsluitend voor bij het maken van een samenvatting en de 'goede' prestaties bij het schrijven van een artikel. Er is één aso-leerling die op de beide taken goed presteert. Per onderwijstype zijn de verschillen groot. In het aso behoort 11% tot de 'goede' schrijvers en slechts 2% tot de 'slechte', maar in het tso is de verhouding omgekeerd: 2% presteert goed en 14% slecht.

De gemiddelde prestaties voor de algemene deelvaardigheden werden alleen voor het schrijven van het artikel onderzocht. Ongeveer een kwart van de leerlingen scoort onder de norm voor inhoud en stijl. De onderzoekers noemen de cijfers voor structuur echter "dramatisch": bijna alle leerlingen scoren onder de norm. Ook voor de technische deelvaardigheden zijn de resultaten teleurstellend. Zowel voor spelling, grammatica en idioom, als voor interpunctie is er sprake van een hoog aantal gemiddelde fouten. Ook nu scoren de leerlingen voor spelling verhoudingsgewijs het beste, en voor interpunctie het slechtste. Rymenans e.a. concluderen dat er geen reden is om te juichen over de taalvaardigheid van aankomende studenten voor het hoger onderwijs. Vooral hun prestaties op de schrijfdeelvaardigheden laten veel te wensen over. Een vergelijking met de resultaten van het doelstellingenonderzoek laat zien dat studenten hun eigen beheersing van schrijfvaardigheid flink overschat hebben: 77% van hen zei de bevraagde schrijftaken goed te kunnen uitvoeren, terwijl er slechts 7% 'goede' schrijvers aangetroffen werden.

Met betrekking tot de professionele taalvaardigheid ten slotte werden er in de hele populatie 6% 'goede' en 7% 'slechte' schrijvers gesignaleerd. Voor de deelpopulaties van het aso en tso werden overeenkomstige percentages gevonden. In het bso echter is het percentage 'slechte' schrijvers bijna drie maal zo hoog als het percentage 'goede' schrijvers (respectievelijk 14% en 5%). De goede prestaties blijken vooral geleverd te zijn op de minst publiekgerichte schrijftaak: het schrijven van een korte notitie. Voor de meer publiekgerichte taken (uitnodigingsbrief en brief met voorstel) werden er vrijwel geen goede prestaties geleverd. Voor de algemene deel-

vaardigheden zijn de gemiddelde scores redelijk tot zwak. Voor structuur en stijl wordt er redelijk gescoord, voor de inhoud zwak; bijna een derde van de leerlingen vermeldt drie of minder van de zeven essentiële inhoudselementen. De briefconventies worden door een groot percentage leerlingen voor minder dan de helft gerespecteerd; door 43,3% bij de uitnodiging en door 35,1% voor het voorstel.

De resultaten met betrekking tot de deelvaardigheden van technische aard komen in grote lijnen overeen met die van de functionele en studietaalvaardigheid. Ook met betrekking tot de professionele schrijfvaardigheid van leerlingen concluderen de onderzoekers dat er met name op grond van de scores voor de schrijfdeelvaardigheden geen reden is tot juichen. Uit het doelstellingenonderzoek bleek dat zowel jonge werknemers als hun werkgevers de tekorten vooral situeerden bij schrijftaken en nauwelijks bij leestaken. Op de leestaken ter meting van de professionele taalvaardigheid scoorden de leerlingen echter slechter dan op de schrijftaken: er werd een percentage van 10% 'slechte' lezers aangetroffen (7% 'slechte' schrijvers) en een percentage van 5% 'goede' lezers (6% 'goede' schrijvers).

De argumentatievaardigheid van leerlingen, onder meer met betrekking tot het schrijven van betogen, was onderwerp van onderzoek in het peilingsonderzoek van Oostdam (1991). Dit onderzoek komt uitvoeriger aan bod in hoofdstuk 6. We beperken ons hier tot de resultaten bij het schrijven van betogen. In een secundaire analyse van dit materiaal gingen Oostdam e.a. (1990) na in hoeverre zich specifieke argumentatieproblemen voordoen bij het schrijven van deze teksten, en in hoeverre er verschillen zijn in argumentatievaardigheden bij het schrijven van deze teksten tussen en binnen groepen leerlingen van de verschillende schooltypen.

Doel van dit onderzoek was om op basis van de gesignaleerde problemen adviezen te geven voor het schrijven van betogen. Er waren in totaal 136 klassen van het voorlaatste leerjaar van het lbo, mavo, havo en vwo bij het onderzoek betrokken.

Met behulp van begrippen uit de argumentatietheorie onderscheidden de onderzoekers de volgende fasen in het proces van het schrijven van een betoog: het innemen van een standpunt, het genereren van argumenten, het selecteren van argumenten, het ordenen van argumenten, het aanbrengen van verbanden (tussen het hoofdstandpunt en hoofd- en subargumenten), het aanbrengen van een betoogstructuur.

De kennis en vaardigheden die in deze betoog-fasen in het geding zijn, werden met verschillende tests gemeten. Het innemen van een standpunt werd onderzocht met behulp van een opdracht tot het schrijven van een betoog waarin de leerlingen de stelling 'Schooluniformen moeten verplicht worden ingevoerd' beargumenteerd moesten verdedigen of aanvallen met het doel de lezer te overtuigen.

De opstellen werden met behulp van een scoringsvoorschrift door twee beoordelaars beoordeeld op de vraag of de teksten een expliciet of impliciet hoofdstandpunt bevatten en of het een pro- of contra-standpunt betrof. De betrouwbaarheid van de beoordelingen bleek hoog.

Met betrekking tot het genereren van argumenten werd per opstel nagegaan hoeveel argumenten leerlingen ter ondersteuning van hun standpunt aandroegen. Hierbij

werden vijf typen argumenten onderscheiden. 'Pro-argumenten' ondersteunen het ingenomen standpunt. Van een 'ontkracht-pro-argument' is sprake wanneer een leerling een eerder ingenomen 'pro-argument' tegenspreekt. Bij een 'geaccepteerd contra-argument' neemt de leerling een argument tegen zijn standpunt zonder meer over. Als een leerling een 'contra-argument' zonder weerlegging afwijst, dan is er sprake van een 'niet-geaccepteerd contra-argument'. Bij een 'weerlegd contra-argument' is wel sprake van een weerleggingspoging. Het selecteren van argumenten werd gemeten met een test waarin leerlingen goede argumenten moesten selecteren ter ondersteuning van een gegeven standpunt. Voor het ordenen van argumenten werd nagegaan welke ordeningsfouten leerlingen maakten bij het maken van een boomdiagram van inhoudelijke clusters van hoofd-en subargumenten. Er moesten 16 argumenten voor een gegeven standpunt geordend worden.

Het aanbrengen van verbanden (vaardigheden in het gebruik van structuuraanduiders zoals verbindingswoorden en andere markeringen zoals 'een ander argument is') werd gemeten met een test waarin een schematisch gepresenteerde argumentatie-structuur moest worden omgezet in een goed lopende tekst. Ook de opstellen van de leerlingen werden hierop gescoord. Voor de vaardigheden in het aanbrengen van een betoogstructuur werd van elk opstel nagegaan of er een introductie op het onderwerp werd gegeven, op welke plaats het hoofdstandpunt voor het eerst werd genoemd, en of het opstel al dan niet een slot bevatte.

We geven een beknopte samenvatting van de toetsresultaten per onderscheiden fase.

De presentatie van een expliciet standpunt (fase 1) stelt de meeste leerlingen niet voor grote problemen. Een klein deel van de leerlingen (oplopend tot 4% op het lbo) neemt geen standpunt in. Vrijwel alle leerlingen (84-92%) nemen stelling tegen het verplicht invoeren van schooluniformen. Teksten die zowel een standpunt voor of tegen bevatten werden geschreven door 3% van de vwo-leerlingen en 7% van de mavo-leerlingen.

Het gemiddeld aantal (fase 2) aangedragen argumenten verschilt per schooltype. Tussen het vwo en lbo is het verschil aanzienlijk: het bedraagt ongeveer een halve standaarddeviatie van de verdeling van de individuele scores. Dit verschil is volgens de onderzoekers terug te voeren op de verschillende typen argumenten die vwo-leerlingen hanteren. Zij voeren het vaakst argumenten pro aan en weerleggen de meeste 'contra-argumenten'.

Ook met betrekking tot het selecteren van argumenten (fase 3) werd een groot verschil (een hele standaarddeviatie) gevonden tussen de verschillende schooltypen. Leerlingen van het lbo en mavo selecteren gemiddeld niet meer dan twee van de vier argumenten, terwijl de havo- en vwo-leerlingen er gemiddeld drie van de vier selecteren. Van de totale populatie zijn relatief veel leerlingen volgens de onderzoekers niet in staat argumenten voor een hoofdstandpunt te selecteren: tussen de 9 en 33% van hen selecteert er minder dan één terwijl er uit een lijst van 16 vier goede gekozen moesten worden.

Met het ordenen van argumenten (fase 4) hebben veel leerlingen moeite. Er werden wederom grote verschillen tussen schooltypen gevonden. Afgemeten aan de ver-

deling van de lbo-scores bedroeg het verschil tussen lbo en vwo anderhalf tot tweemaal de standaarddeviatie. Lbo- en mavo-leerlingen maken vooral veel ordeningsfouten (zij combineren uitspraken uit verschillende inhoudelijke clusters), havo- en vwo-ers maken vooral rangordefouten: hoofdargumenten worden als sub-argument benoemd en vice-versa.

Het aanbrengen van verbanden tussen het hoofdstandpunt en hoofd- en subargumenten (fase 5) is voor de meeste leerlingen geen groot probleem. Het grootste probleem voor lbo, mavo- en havo-leerlingen is dat zij een onderschikkend verband nogal eens als een nevenschikkend verband presenteren. Opmerkelijke verschillen tussen de schooltypen werden er wel gevonden in de test waarin de leerlingen een argumentatie-structuur moesten omzetten in een goed lopende tekst (lbo-leerlingen maakten meer verbindingsfouten dan vwo-leerlingen), maar niet in de opstelscores. De analyse van de opstellen bracht aan het licht dat leerlingen vooral gebruik maken van verbindingswoorden en logische volgordes om duidelijk te maken dat een uitspraak als argument moet worden opgevat. Verbanden blijken nauwelijks geëxpliciteerd te worden met behulp van markeringen, verwijswoorden of interpunctie.

De structuren van de betogen (fase 6) van de leerlingen van de verschillende schooltypen vertonen aanzienlijke verschillen. De helft van de vwo-leerlingen begint hun betoog met een introductie van het onderwerp. Van de lbo- en mavo-leerlingen opent slechts een kwart hun betoog met een introductie. Het hoofdstandpunt wordt door de meeste lbo-leerlingen aan het begin van de tekst gegeven. Havo- en vwo-leerlingen plaatsen het hoofdstandpunt bij voorkeur halverwege de tekst, maar ook veel vwo-leerlingen kiezen voor de presentatie van het hoofdstandpunt aan het slot van de tekst. Het percentage leerlingen dat het hoofdstandpunt in het slot herhaalt, loopt geleidelijk op van lbo naar vwo. Van de lbo-opstellen bevat de helft geen slot of een slot waarbij geen sprake is van een inhoudelijk verband met het hoofdstandpunt of de genoemde argumenten. Dit geldt voor een kwart van de vwo-leerlingen. De mavo- en havo-leerlingen nemen een tussenpositie in.

De onderzoekers concluderen dat er tussen en binnen de onderzochte leerlinggroepen grote verschillen zijn in de mate waarin de bovengenoemde problemen optreden. Deze verschillen suggereren naar hun idee dat er bij de specifieke aspecten van het schrijven van betogen sprake is van een ontwikkeling. Onderzoek naar de effecten van tekstschema-onderwijs geeft aanwijzingen dat deze ontwikkeling door (tekstschema-)onderwijs positief te beïnvloeden is (zie hiervoor Overmaat 1996b, par. 4.5.3). Op grond van de in dit peilingsonderzoek gesignaleerde problemen, besluiten de onderzoekers met een aantal adviezen voor het leren schrijven van betogen. We geven ze beknopt per fase weer:

1) Neem een expliciet hoofdstandpunt in pro of contra, en geef duidelijk aan op welke meningsuiting dit standpunt betrekking heeft.
2) Genereer zowel pro- als contra-argumenten voor het ingenomen standpunt en zorg voor weerlegging van de aangevoerde argumenten contra.
3) Evalueer ter selectie van argumenten de relatie tussen het hoofdstandpunt en de argumenten pro en contra in het licht van tekstdoel en publiek.

4) Analyseer de inhoudelijke relatie tussen de argumenten en bepaal wat de hoofdargumenten zijn en welke subargumenten daarbij horen.
5) Zorg ervoor dat verbanden tussen standpunten en argumenten voor de lezer duidelijk zijn en dat de eventuele markering van de verbanden correct is.
6) Breng een tekststructuur aan waarin de verschillende betoogfasen voor de lezer duidelijk geordend zijn.

We besluiten deze paragraaf met de beschrijving van drie onderzoeken waarin getracht werd om de gemeten leerlingprestaties te relateren aan verschillende factoren die geacht worden die prestaties te beïnvloeden, zoals: schoolkenmerken, leerlingkenmerken, docentkenmerken. Twee onderzoeken (Leseman e.a. 1992 en Rymenans e.a. 1996) kwamen al aan bod in par. 3.6.2.

Zijn er verschillen tussen docenten en scholen in effectiviteit op het gebied van het geletterdheidsonderwijs die samenhangen met instructiekenmerken en schoolbeleid? Zo luidde de hoofdvraag van het onderzoek van Leseman e.a. naar functionele schrijf- (en lees)vaardigheid. Ter meting van de schrijfprestaties kregen 2605 leerlingen uit het eerste en tweede leerjaar van 30 lbo- en mavo-scholen (van iedere school per leerjaar twee klassen) twee functionele schrijftaken voorgelegd: het schrijven van een formele verzoekbrief aan de directeur van de school en van een ooggetuigeverslag van een dagje uit. Ter ondersteuning van deze schrijftaak (de ordening van gebeurtenissen) kregen de leerlingen vier plaatjes aangeboden met opeenvolgende scènes van een picknick.

De teksten werden beoordeeld door een jury van twee studenten die onafhankelijk van elkaar beoordeelden. Ze gebruikten daarbij een sterk gestructureerd beoordelingsschema dat bestond uit drie globale vragen over de teksten (met betrekking tot begrijpelijkheid en te verwachten effecten ervan op de lezer) en uit vragen over de logische samenhang in de teksten, de argumentatie en verhalende opbouw, duidelijkheid van (co-)referenties, en de pragmatische inhoud ervan. Ook werden meer formele aspecten van het taalgebruik beoordeeld, zoals: taalfouten, interpunctie, conventies, en lidwoordgebruik. De antwoorden op de vragen uit het schema werden gerangschikt op een vijfpuntsschaal. De beoordelaarsovereenstemming bleek voldoende. Met het oog op de te schatten percentages functioneel ongeletterde leerlingen werd de beoordelaars gevraagd het antwoord op de volgende vraag als norm te hanteren voor het evalueren van de schrijfprestaties: zijn de teksten voor een gemiddelde lezer die niet onwelwillend is, maar tevens geen speciaal eigenbelang heeft bij het lezen van de teksten voldoende begrijpelijk en kunnen de doelen van de teksten redelijkerwijs bereikt worden? Leerlingen die op alle globale schaaldimensies onvoldoende scoorden werden tot functioneel analfabeet bestempeld.

Gegevens over de onderzochte verklarende factoren voor de leerlingprestaties werden verzameld met behulp van enquêtes onder de leden van schooldirecties en (onder meer) de docenten Nederlands. Ter verklaring van verschillen tussen individuele leerlingen werden cognitieve en sociaal-culturele leerlingkenmerken bevraagd. Kenmerken van het curriculum en het instructieproces werden bevraagd ter verklaring van ver-

schillen tussen groepen leerlingen op klasniveau, en kenmerken van het schoolbeleid en de schoolorganisatie, ten slotte, ter verklaring van verschillen tussen groepen leerlingen op schoolniveau.

Met behulp van multi-levelanalyse werd vervolgens nagegaan of er verschillen zijn tussen docenten en scholen in effectiviteit van het geletterdheidsonderwijs die samenhangen met deze kenmerken.

De onderzoekers rapporteren onder meer de volgende resultaten. Volgens de door hen opgestelde beoordelingsnorm presteert 29% van de leerlingen onvoldoende op de brieftaak. De scores op het ooggetuigeverslag zijn aanzienlijk hoger: volgens de jury moet 14% van de leerlingen als functioneel analfabeet beschouwd worden. De correlatie tussen de prestaties op beide schrijftaken bedraagt .48 en dat wijst er volgens de onderzoekers op dat zij een beroep doen op ten dele uiteenlopende kennis en vaardigheden.

De invloed van de onderzochte kenmerken op de schrijfprestaties blijkt in het algemeen (evenals voor de leesprestaties het geval was) gering. De school-, klas- en instructiekenmerken verklaren tezamen slechts 2% van de totale variantie in schrijfprestaties. De verschillende kenmerken hebben een sterk wisselende invloed en vertonen verschillen per taak. (zie ook par. 3.6.2)

Er bleken enkele significante effecten van leerlingkenmerken op de schrijfprestaties: beschikken over een grote woordenschat beïnvloedt de schrijfprestaties positief, en sekse speelt een rol: meisjes bleken beter te schrijven dan jongens.

De sterkste invloed wordt uitgeoefend door het schooltype. Onder de mavo-leerlingen wordt het kleinste percentage functioneel analfabeten gevonden, onder de lto-leerlingen het grootste. De prestatieverschillen tussen de leerlingen uit verschillende leerjaren laten zien dat er sprake is van een volgens de onderzoekers aanzienlijke vooruitgang tussen het eerste en derde leerjaar; de vooruitgang is het grootste voor de moeilijkste taak, de brieftaak.

Van de onderzochte factoren op klasniveau bleek de inhoud van het curriculum Nederlands enige invloed te hebben. Specifiek van betekenis voor de schrijfprestaties bleek het gezamenlijk lezen en bespreken van boeken. Daarnaast bleken docenten die veel aandacht besteden aan traditionele taaloefeningen en vaak functionele schrijfopdrachten laten uitvoeren minder effectief te zijn dan andere docenten. Hetzelfde gold voor het regelmatig maken van taalbeschouwingsoefeningen tijdens de les.

De onderzoekers concluderen dat er geen sterke effecten gevonden zijn van de onderzochte factoren (zij wijten dit aan de onderzoeksopzet, zie par. 3.6.2). Dat de functionele geletterdheid van de leerlingen er wél op vooruitgaat zolang zij onderwijs volgen, wijst er volgens hen op dat 'onderwijs er wel toe doet'.

In Vlaanderen werden de effecten van leerling-, klas-, en schoolkenmerken op de (lees-) en schrijfprestaties van leerlingen onderzocht door Rymenans e.a. (1996). De onderzoekers stelden zich de volgende vragen:

- Zijn er verschillen tussen scholen wat betreft de gemiddelde schrijfprestaties van de leerlingen?

– Welke factoren vertonen een verband met de schrijfprestaties van de leerlingen?

Een representatieve steekproef van 68 scholen voor aso, tso en bso, 100 directieleden, 157 leerkrachten Nederlands en 2743 leerlingen uit het tweede en vierde leerjaar nam aan het onderzoek deel. Gegevens over mogelijke effect-bevorderende factoren (zie par. 3.6.2) werden verzameld met behulp van vragenlijsten (leerlingen, directieleden en leerkrachten) en logboeken (leerkrachten). De schrijfprestaties van de leerlingen werden gemeten met een schrijftoets die gesloten opdrachten met meerkeuzevragen bevatte. De toets bestond uit vier delen:

1) Grammatica: op zinsniveau moesten de leerlingen een aantal zinnen beoordelen op volgorde en samenhang van zinsdelen (bijvoorbeeld: gebrekkige structuur, verwijzingsfouten, de keuze van het lidwoord bij zelfstandige naamwoorden e.d.). Op woordniveau moesten zij een oordeel uitspreken over de grammaticaliteit van een woord of woordvorm (bijvoorbeeld: verbuiging van bijvoeglijke naamwoorden, meervoudsvorming, verkleinwoorden e.d.).
2) Spelling en interpunctie: de leerlingen werd gevraagd spelfouten te onderscheiden bij woorden die gespeld worden op grond van de zogenaamde woordbeeldspelling (de schrijfwijze wordt door afspraken bepaald) en de zogenaamde regelgestuurde spelling (de schrijfwijze wordt door spellingsregels bepaald). Bij het onderdeel interpunctie werd het herkennen van zinsgrenzen en het gebruik van de komma getoetst.
3) Inhoud en organisatie: de leerlingen werd gevraagd een oordeel te geven over de passendheid en volgorde van woorden en zinnen. Hierbij ging het om de volgorde binnen één zin en tussen zinnen, het indelen van zinnen bij onderwerpen, en het verwijderen van niet-passende zinnen uit een verhaal.
4) Idioom en stijl: bij idioom werd het toekennen van de juiste betekenis aan woorden (bijvoorbeeld de betekenis van voegwoorden) en uitdrukkingen en het correct hanteren van vaste uitdrukkingsvormen getoetst. Stijl betrof het beoordelen van de adequaatheid van de woordkeuze, los van de woordbetekenis.

De onderzoekers kozen om praktische redenen (beperkte tijd, geld, menskracht) voor dit type toets waarvan vaak de inhoudsvaliditeit betwijfeld wordt: vooral de receptieve en niet de productieve vaardigheden zouden ermee gemeten worden.

Naast deze schrijftoets maakten de leerlingen een intelligentietest om hun IQ te meten. Ook werden hun rapportcijfers opgevraagd als indicatie voor de validiteit van de gebruikte schrijftoets. Er bleek een sterk verband te zijn tussen de rapportcijfers en de prestaties op de schrijftoets.

Bij de (multi-level)analyse van de prestatiegegevens werd een onderscheid gemaakt tussen de aso-, tso,- en bso-scholen, omdat verwacht werd dat de leerlingen uit de verschillende onderwijsvormen verschillend zouden presteren. De prestatieniveaus voor de vierde en tweede klas werden afzonderlijk gemeten (de leerlingen uit beide leerjaren maakten dezelfde toetsen) en vervolgens met elkaar in verband gebracht om de leerwinst te achterhalen. Bij de analyse werden de scores per taak gestandaardiseerd en daarna uitgedrukt op een schaal die een gemiddelde heeft van 100 met een standaardafwijking van 15. Er werden telkens twee analysemodellen

gehanteerd. In het onconditionele model werd geen rekening gehouden met de verschillen in leerlingkenmerken, in het conditionele model wel. Op de eerste onderzoeksvraag (zijn er verschillen tussen scholen?) geven de onderzoekers, sterk samengevat, de volgende antwoorden voor het model waarin geen rekening gehouden werd met verschillen in leerlingkenmerken. De gemiddelde leerwinst van vierde-klassers van het aso bedraagt 7,4 punten, van de tso-ers 7,7 punten en van de bso-ers 6,9 punten. Gemiddeld bedraagt de leerwinst over deze drie onderwijsvormen 3,7 punten per jaar. Evenals bij lezen zijn de verschillen tussen de drie onderwijsvormen aanzienlijk: het verschil tussen aso en tso bedraagt 2 leerjaren, en tussen tso en bso 3,6 leerjaren. Het verschil tussen aso- en bso-leerlingen komt daarmee op 5,6 leerjaren.

Omdat gemiddelden en verschillen daarin zonder informatie over de verschillende prestaties moeilijk interpreteerbaar zijn, werden drie typen varianties onderscheiden: tussen taken, tussen leerlingen en tussen klassen. De precieze taak blijkt in beide leerjaren voor alle drie de onderwijsvormen meer bepalend te zijn voor de schrijfscores dan de leerling of de school. Voor vierde-klassers zijn de verschillen tussen de taken kleiner dan voor tweede klassers. De prestaties van aso-leerlingen blijken het meest homogeen.

De variantie tussen de leerlingen is in de vierde klas van het aso en bso kleiner dan in de tweede klas. Dat betekent dat de leerlingen uit de vierde klas als groep homogener presteren. Hoewel er grote verschillen zijn in prestaties tussen de drie onderwijsvormen, blijken de prestaties van de leerlingen uit de drie onderwijsvormen flink te overlappen. Ook tussen klassen en scholen konden duidelijke verschillen worden aangetoond. Uitgedrukt in leerjaren bedraagt het verschil tussen de 5% hoogst en laagst presterende scholen in de tweede klas aso 3,8 leerjaren en in de vierde klas 3,3 leerjaren. Voor tso bedroeg het verschil respectievelijk 3 en 2,2 leerjaren, en voor bso 4,6 en 8,6 leerjaren.

Het conditionele verklaringsmodel waarin wél rekening gehouden werd met verschillen in leerlingkenmerken, laat zien dat de verschillen tussen klassen en scholen deels terug te voeren zijn op het type leerlingen dat in die klassen zit. De thuistaal die de leerlingen (uitgezonderd de leerlingen van 4-bso) spreken heeft een grote invloed op de schrijfvaardigheidsscores. Ook de vrije-tijdsbesteding heeft invloed: er is een positief verband tussen veel lezen en goed schrijven, en een negatief verband (voor bso-leerlingen) tussen veel t.v-kijken en goed schrijven.

Op het niveau van het onderwijsaanbod en de tijdsbesteding in de lessen, en op het niveau van de school (vraag 2) werden in het algemeen dezelfde positieve en negatieve verbanden gevonden met de schrijfprestaties als met de leesprestaties. Voor een beschrijving van deze resultaten en van de conclusies van de onderzoekers verwijzen we naar par. 3.6.2.

Eén van de resultaten van het onderzoek van De Glopper (1988) was dat het niveau van het stelvaardigheidsonderwijs van school tot school verschilde. Dit resultaat èn de belangrijke plaats die functionele taken in de kerndoelen innemen, waren voor Kuhlemeier (1994) aanleiding om met een secundaire analyse van data uit het

PPON-onderzoek (Kuhlemeier/Van den Bergh 1989, zie par. 4.5.1) een antwoord te zoeken op de vraag wat het effect is van het huidige stelonderwijs op de functionele taalvaardigheid van leerlingen. Met behulp van multi-levelanalyse onderzocht Kuhlemeier het effect van:

- schoolkenmerken: structuur van de school (categoraal of scholengemeenschap), grootte, denominatie, bevolkingsdichtheid van het gebied en de 'fusiehistorie' van de school;
- instructiekenmerken: in totaal 36 verschillende, verdeeld over de rubrieken: vormen van schrijven (zakelijk, creatief enz.), deeloefeningen van schrijven, instructie in teksttypen, evaluatie van stelvaardigheid (wijze van feedback en beoordeling), lezen van zakelijke teksten, algemene schriftelijke evaluatie bij het vak Nederlands;
- leerlingkenmerken: sekse en doubleerstatus.

De gegevens met betrekking tot het onderwijsaanbod van 43 mavo-scholen en de schrijfprestaties op twee schrijfopdrachten (sollicitatie- en excuusbrief) van 343 mavoleerlingen uit het derde leerjaar werden bij de analyse betrokken.

We geven een beknopte samenvatting van de resultaten. Er werden effecten gevonden voor de structuur en denominatie van de scholen: mavo-scholieren van lbo/mavo scholengemeenschappen presteerden lager dan leerlingen van categorale scholen, en leerlingen van protestantse en openbare scholen presteerden hoger dan leerlingen van katholieke scholen. Dit laatste verschil schrijven de onderzoekers toe aan verschillen in instructie-effectiviteit van de scholen. De grootte van de school, de vestigingsregio en de fusiehistorie hadden geen invloed op de stelprestaties van de leerlingen.

Voor drie instructie-kenmerken werd een positieve samenhang gevonden: in de lessen brieven moeten schrijven aan instanties, vrienden of aan familie, en het les krijgen in het analyseren en schrijven van doel- en publiekgerichte teksten. Drie andere, positieve kenmerken hebben betrekking op de evaluatie van schrijfvaardigheid: het evalueren van leervorderingen door docenten via proefwerken, schriftelijke overhoringen of werkstukken. De effectiviteit van deze instructiekenmerken bleek afhankelijk van de taak in kwestie en van het type leerling: alleen jongens steken wat op van oefeningen in het schrijven van doel- en publiekgerichte teksten, en alleen de niet-zittenblijvers profiteren van frequente evaluatie van leerlingvorderingen.

De verschillen in prestaties tussen jongens en meisjes blijken samen te hangen met de denominatie van de school. Op katholieke mavo's, waar leerlingen de laagste stelprestaties haalden, was de voorsprong van meisjes niet significant, op de protestantse en openbare mavo's wél. Als mogelijke verklaring geeft Kuhlemeier de volgende redenering: als er minder goed onderwijs gegeven wordt is dat ineffectief voor zowel jongens als meisjes. Bij beter onderwijs profiteren de betere leerlingen, in dit geval de meisjes. De achterstand van katholieke mavo's staat op gespannen voet met bevindingen uit ander onderzoek, aldus Kuhlemeier.

Hij wijst erop dat de resultaten van dit onderzoek niet generaliseerbaar zijn naar alle mavo-opleidingen in Nederland (het non-respons percentage bedroeg 50%).

Daarnaast is een causale interpretatie van de gevonden relaties, gezien de opzet van de studie, niet toegestaan.

Het evaluatie-onderzoek naar schrijfprestaties laat allereerst een grote invloed zien van het schooltype op de prestaties: hoe hoger dat is, hoe beter de gemiddelde schrijfprestaties. Dit is echter wel in mindere mate het geval dan bij de leesprestaties (vgl. par. 3.6.2). De tweede invloedrijke factor is sekse: meisjes schrijven beter dan jongens. Andere factoren op het niveau van de individuele leerlingen die uit onderzoeken naar voren komen zijn thuismilieu en -taal, woordenschat en vrije-tijdsbesteding (lezen is bevorderlijk voor schrijven, t.v.-kijken niet). Ten slotte is de gegeven opdracht van invloed op de prestaties (taakeffect, vgl. par. 4.6.1). Het onderwijsaanbod en de gegeven instructie lijken amper van invloed op de schrijfprestaties van de leerlingen.

De gemiddelde schrijfprestaties liggen onder de norm van wat onderzoekers en bevraagde panels wenselijk achten. Dit geldt met name voor de prestaties op functionele schrijfopdrachten waarbij een formele stijl nodig is, zoals bij diverse soorten brieven. Opstelachtige opdrachten worden door de leerlingen in het algemeen meer overeenkomstig de normen en wensen van de onderzoekers/panels uitgevoerd. Wat de taaltechnische deelvaardigheden betreft, blijken de leerlingen het slechtst te presteren op het gebied van de interpunctie, terwijl hun spelvaardigheid vaak beter is dan verwacht.

4.7 NABESCHOUWING

Naar schrijven is van alle domeinen van het vak Nederlands het meeste onderzoek gedaan.

Het onderzoek naar schrijven is sinds de inventarisatie van Janssen/Bonset in 1987 ook het meest toegenomen: van 12 naar 75 studies. Een aantal destijds geconstateerde witte plekken zijn nu niet meer wit. Zo ontbrak onderzoek naar de beginsituatie van leerlingen (nu acht studies), naar onderwijsleermateriaal voor het schrijfonderwijs (nu twee studies), en construerend onderzoek (nu drie studies). Er was nauwelijks descriptief onderzoek uitgevoerd (één studie, nu 14), weinig effect- (twee studies nu negen), evaluatie- (twee studies, nu negen) en instrumentatie-onderzoek (drie studies, nu 21). Naar doelstellingen werd destijds nog het meeste onderzoek verricht (vier studies, nu negen). Opvallend in dit overzicht van het onderzoek sinds 1969 is het verhoudingsgewijs grote aantal instrumentatie-onderzoeken en de nog steeds beperkte hoeveelheid construerend onderzoek en onderzoek naar onderwijsleermateriaal.

Evenals bij het onderzoek naar literatuur- en leesonderwijs is het merendeel van het onderzoek naar schrijven van Nederlandse origine. In Vlaanderen werd geen effect- en instrumentatie-onderzoek gedaan, en geen onderzoek naar onderwijsleer-

materiaal. De categorieën doelstellingen-, beginsituatie-, constructief en descriptief onderzoek zijn ieder met één onderzoek in de inventarisatie vertegenwoordigd; er werden twee evaluatie-onderzoeken ter hand genomen.

De spreiding van de onderzoeken over de verschillende onderwijstypen laat zien dat in de meeste onderzoeken (oud-)leerlingen en/of docenten van het havo en vwo vertegenwoordigd zijn, vervolgens leerlingen van verschillende schooltypen, en in veel mindere mate docenten en leerlingen uit het lbo en mavo. De spreiding van de onderzoeken over de verschillende leerjaren toont een evenwichtige verdeling van het onderzoek in de onder- en bovenbouw. Daarbij moeten we aantekenen dat er veel instrumentatie-onderzoek is gedaan, dat zich voornamelijk gericht heeft op de toetsing van schrijfvaardigheid in het schoolonderzoek en het centraal examen. Het merendeel van het onderzoek in de bovenbouw is als gevolg hiervan gericht op de toetsing van schrijfvaardigheid.

Als gehanteerde onderzoeksmethode blijkt voor het doelstellingenonderzoek en het beginsituatie-onderzoek naar attituden van leerlingen ten aanzien van schrijven en schrijfonderwijs de grootschalige enquête favoriet. In het beginsituatie-onderzoek naar prestatieverschillen tussen jongens en meisjes, 'goede' en 'slechte' schrijvers en tussen beginnende en ervaren schrijvers werd gebruik gemaakt van functionele schrijfvaardigheidstoetsen, opstellen en (in één onderzoek) hardop-denkprotocollen.

Het onderzoek naar onderwijsleermateriaal beperkt zich tot analyses van veelgebruikte methoden voor (onder andere) het schrijfonderwijs. Er werd geen onderzoek verricht naar oordelen van leerlingen en docenten over onderwijsleermateriaal en geen specifiek onderzoek ten behoeve van het ontwikkelen van materiaal voor het schrijfonderwijs.

De praktijk van het schrijfonderwijs werd voornamelijk onderzocht met behulp van grootschalige enquêtes (11 van de 14 onderzoeken). Er werden twee case-studies uitgevoerd; in één onderzoek werden de data verzameld via telefonische interviews, en in één onderzoek via logboeken. De beschrijving van de praktijk van het schrijfonderwijs is dus voornamelijk gebaseerd op rapportages van docenten over die praktijk.

In het schaarse construerende onderzoek werd gebruik gemaakt van observaties van leerlingen die met het ontwikkelde materiaal werkten, en van interviews met hen.

Effecten van ontwikkelde onderwijsmethoden werden in de meeste gevallen onderzocht in experimenten waarin de schrijfprestaties van de leerlingen met (voor- en na-)toetsen gemeten werden. In één onderzoek werden de effecten van verschillende onderwijsmethoden daarnaast vastgesteld via observaties van de uitvoering van de experimenten en de vergelijking van de schrijfproducten van de leerlingen. Slechts in twee onderzoeken evalueerden de onderzoekers met behulp van vragenlijsten en interviews de ontwikkelde methoden in termen van gebruikservaringen van leerlingen en docenten. Mogelijke attitude-veranderingen werden niet onderzocht. In één onderzoek werd ter vaststelling van mogelijke effecten van het materiaal op de schrijfprocessen van leerlingen gebruik gemaakt van hardop-denkprotocollen.

Instrumentatie-onderzoek werd niet alleen het meeste verricht, het toont ook verreweg de grootste diversiteit aan onderzoeksmethoden. De betrouwbaarheid van

diverse beoordelingsvormen werd onderzocht door docenten ermee te laten werken. De deskundigheid van de leraar Nederlands als beoordelaar en de invloed van beoordelingseffecten werden onderzocht in experimenten. Het fenomeen 'taakeffect', de samenhang tussen prestaties op verschillende schrijftaken, werd onderzocht middels de vergelijking van schrijfprestaties van leerlingen op toetsen.

De validiteit van examens schrijfvaardigheid werd onderzocht met behulp van analyses van examens en opdrachten uit methoden. Daarnaast werd er met behulp van toetsen gekeken of verschillende toetsvormen in examens een beroep doen op verschillende schrijf- en intellectuele vaardigheden.

Beoordelingsinstrumenten werden ontwikkeld met behulp van interviews en enquêtes (inventariseren van beoordelingscriteria en -categorieën) en via het scoren van tekstkenmerken in opstellen; vervolgens werden ze in experimenten of proefafnames getoetst.

Meningen van docenten over en wensen ten aanzien van verschillende beoordelingsvormen ten slotte werden met behulp van vragenlijsten en interviews gepeild.

Het evaluatie-onderzoek naar schrijfvaardigheid bestaat uit onderzoek waarin geprobeerd is de schrijfprestaties van grote aantallen leerlingen vast te stellen met behulp van schrijfvaardigheidstoetsen.

Tot zover een overzicht van enkele kwantitatieve gegevens die slechts tonen wat, in welke mate, in welke onderwijstypen, en met welke methoden onderzocht is. In het vervolg van deze nabeschouwing proberen we de vraag te beantwoorden wat het onderzoek naar schrijfonderwijs nu aan kennis en inzichten heeft opgeleverd, en wat mogelijke gevolgen daarvan zijn voor vervolgonderzoek en voor de praktijk van het schrijfonderwijs. We laten hiertoe de belangrijkste onderzoeksresultaten de revue passeren.

Het doelstellingenonderzoek naar schrijfonderwijs bestaat uit pogingen tot het inventariseren van mogelijke en wenselijk geachte doelstellingen, en uit peilingen van behoeften van oud-leerlingen, docenten en burgers aan schrijfvaardigheid in alledaagse (naschoolse) taalsituaties (uitgewerkt in de noties frequentie en tekort). Om een beeld te krijgen van de in het onderwijs nagestreefde doelen werden examens schrijfvaardigheid geanalyseerd op de daarin getoetste kennis en vaardigheden. Onderzoek waarin gepoogd wordt doelstellingen te classificeren of te definiëren ontbreekt voor het schrijfonderwijs.

De resultaten van de inventarisatie van algemene doelstellingen voor het moedertaalonderwijs laten zien dat (met name communicatief) schrijven als doelstellingengebied belangrijk gevonden wordt, maar door de respondenten (na mondelinge taalvaardigheid en lezen) op een derde plaats gezet wordt. Dit heeft te maken met de relatief geringe frequentie waarmee schrijftaken in het dagelijkse leven voorkomen. Tegelijkertijd tonen de tekortscores in de verschillende doelstellingenonderzoeken vooral schrijftaken. Gevraagd naar concrete taalsituaties in het alledaagse leven die problemen opleveren, worden het schrijven van officiële brieven en het invullen van formulieren het meest genoemd. Daarnaast leveren de tekstsoorten verslagen,

handleidingen en stukken menig respondent problemen op.

Vergelijkingen van de behoeften in het dagelijkse leven met de (blijkens de examens) destijds in het onderwijs nagestreefde doelen laten zien dat de examens schrijfvaardigheid slecht aansloten bij de naschoolse schrijftaken. In termen van Janssen (1987) waren de examens weinig "maatschappelijk relevant". Communicatieve doelen werden in de examens nauwelijks nagestreefd en het opstel was de meest gevraagde tekstsoort. Daarnaast weken examenopgaven sterk af van naschoolse schrijftaken: publiek, openbaarheid, versie en tekstlengte werden in examenopgaven zelden gespecificeerd, documentatiemateriaal werd bij examenopgaven meestal niet verstrekt en er vonden geen voorbereidende activiteiten plaats.

In onze nabeschouwing bij het doelstellingenonderzoek naar lezen problematiseerden we de eenzijdig communicatief-functionele invalshoek van het doelstellingenonderzoek zelf. Als gevolg daarvan constateerden we dat doelstellingen op het gebied van persoonlijke ontplooiing en cultureel-maatschappelijke vorming in de geïnventariseerde doelstellingen nauwelijks voorkwamen, en dat we in de onderzoeksresultaten (anders dan in het doelstellingenonderzoek naar literatuuronderwijs) een tamelijk grote consensus over de doelstellingen aantroffen. Ditzelfde geldt voor het doelstellingenonderzoek naar schrijven.

Ook een drietal reeds in 1987 door Janssen/Bonset genoemde beperkingen van het verrichte doelstellingenonderzoek blijken nog steeds te gelden voor het domein schrijven:

- er is veel aandacht voor cognitieve doelen en weinig voor affectieve doelen;
- niet-vakmatige doelen, zoals kritisch leren denken, leren samenwerken, zelfstandig leren werken komen niet aan bod;
- er is vooral aandacht voor einddoelen en geen aandacht voor de zogenaamde intermediaire doelen (doelen die ten dienste staan van doelstellingen van de andere taalvaardigheidsgebieden).

Een vierde destijds gesignaleerde beperking, het ontbreken van aandacht voor differentiële doelen (de niet-communale doelen, maar doelen naar gelang tempo, niveau of belangstelling van groepen leerlingen) is enigszins opgeheven. Janssen (1987) toont een aantal significante verschillen in behoeften van oud- lbo/mavo en oud-vwo/havo leerlingen. Deze laatsten schrijven vaker in hun naschoolse leven en verkeren frequenter in schrijfsituaties die verband houden met hun opleiding, ze schrijven voor meer verschillende publieken, ze schrijven langere teksten, en ze maken vaker kladversies. Het Vlaamse peilingsonderzoek van Daems e.a. (1990) laat zien dat verschillende groepen leerlingen in hun (naschoolse) leven met verschillende schrijftaken (functionele, professionele en studietaken) te maken krijgen. Beide onderzoeken maken duidelijk dat aandacht voor differentiële doelen van belang is.

Sinds 1989 is een aantal aspecten van de beginsituatie van leerlingen met betrekking tot schrijven onderzocht: de attituden van leerlingen ten aanzien van schrijven op school en schrijven in de vrije tijd, de tijdsbesteding aan schrijven in de vrije tijd, en het fenomeen schrijfangst. Daarnaast werd er onderzoek verricht naar schrijfprestaties in relatie tot sekse-verschillen, verschillen tussen 'goede' en 'zwakke', en verschillen tussen ervaren en onervaren schrijvers.

De attitude van zowel Vlaamse als Nederlandse leerlingen tegenover schrijven in de lessen Nederlands is, afgaand op de resultaten van grootschalig peilingsonderzoek, gemiddeld neutraal tot gematigd negatief. Eenzelfde conclusie werd getrokken uit het verrichte onderzoek naar schrijven in de vrije tijd: schrijven scoort niet hoog als vrije-tijdsbesteding. Leerlingen doen het niet vaak en vinden het niet bijzonder leuk; dit geldt overigens in mindere mate voor meisjes dan voor jongens. Brieven schrijven aan vrienden of familie wordt door meisjes het meest gedaan en het hoogste gewaardeerd. Daarnaast wordt het maken van aantekeningen voor jezelf door beide seksen genoemd als meest frequente en hoog gewaardeerde schrijfactiviteit.

Uit zowel het Vlaamse als Nederlandse onderzoek naar schrijfangst is af te leiden dat faalangst gemiddeld niet veel voorkomt. Beoordelingsangst komt gemiddeld veel vaker voor, maar niet in extreme mate. Tussen de seksen werden middelgrote verschillen gevonden: meisjes rapporteren meer faal- en beoordelingsangst. Tussen leerlingen van verschillende schooltypen werden nauwelijks verschillen geconstateerd.

Het verrichte onderzoek naar attituden van leerlingen ten aanzien van schrijven is grootschalig enquête-onderzoek. Een beperking van dit type onderzoek is dat het slechts een oppervlakkig beeld geeft van enkele aspecten van het 'doorsnee' schrijfgedrag. Het geeft bijvoorbeeld geen inzicht in hoe leerlingen schrijven. Slechts in één onderzoek (Leroy e.a. 1991) werd met één vraag aandacht besteed aan de wijze waarop leerlingen schrijven en deze vraag beperkte zich tot het verzorgingsaspect 'spelling' ('Kijk je je tekst meestal na om taalfouten eruit te halen?') Een ander aspect dat in onderzoek onderbelicht is gebleven is de mogelijke invloed van het schrijfonderwijs op de attituden van leerlingen. Op de vraag in hoeverre het schrijfonderwijs debet is aan de neutrale tot gematigd negatieve houding van leerlingen geeft het onderzoek geen antwoord. Evenmin werd onderzocht of en hoe het schrijfonderwijs zou kunnen bijdragen aan positievere attituden van leerlingen ten aanzien van schrijven. Het verband tussen attituden en schrijfvaardigheid werd wél onderzocht (Van den Bergh e.a. 1990). De onderzoekers vonden geen lineaire relatie tussen de afwezigheid van schrijfangst en goede schrijfprestaties. Dit betekent volgens hen niet dat er getwijfeld moet worden aan het belang van attitudevorming in het onderwijs. Het betekent volgens de onderzoekers wel dat didactische voorstellen, zoals 'vermijd het gebruik van het rode potlood', niet met een beroep op schrijfangst gelegitimeerd kunnen worden. maar wel dat twijfel aan de motivering die eraan ten grondslag ligt gerechtvaardigd is.

Het beginsituatie-onderzoek naar sekse-gebonden prestatieverschillen wijst uit dat schrijfproducten van meisjes hoger worden beoordeeld dan van jongens op aspecten als inhoud, woordkeus, structuur, argumentatie en (in iets mindere mate) op schrijftechnische (grammatica, spelling, interpunctie) aspecten. Prestatieverschillen tussen 'goede' en 'zwakke' schrijvers en ervaren en onervaren schrijvers werden onderzocht en gevonden in relatie tot verschillen in schrijfprocessen. Goede schrijvers maken gebruik van schrijfprocesactiviteiten als tekstdoelen stellen, inhoud plannen, en het voortdurend evalueren en reviseren van de geschreven tekst. De onderzoekers (Breetvelt 1991, Van der Pool 1995) zijn van mening dat deze onder-

zoeksresultaten pleiten voor een procesgerichte schrijfdidactiek.

De resultaten van onderzoek naar onderwijsleermateriaal voor schrijven brengen aan het licht dat Nederlandse methoden er nog niet in slagen procesgericht, communicatief schrijfonderwijs vorm te geven. Op basis van een analyse van methoden voor de basisvorming concludeert Witte (1992) dat alle methoden veel te weinig aandacht besteden aan communicatieve aspecten van het schrijven (doel- en publiekgerichtheid). Daarnaast zouden methoden zich te sterk richten op het schrijfproduct en veel te weinig op het schrijfproces. De in de kerndoelen geformuleerde procesactiviteiten zoals het herschrijven op basis van reacties van lezers, en het kennen van en kunnen reflecteren op schrijfprocessen worden in de methoden niet of nauwelijks aan de orde gesteld. Uit een analyse van methoden voor de bovenbouw concluderen Oostdam/De Glopper (1986) dat leerlingen vooral lineaire schrijfprocedures krijgen aangeboden en dat dit niet strookt met het inzicht dat schrijven een recursief proces is. Ook signaleren zij dat verschillende subprocessen (bijvoorbeeld herschrijven, plannen op een globaal tekstniveau) nauwelijks aan de orde komen.

De resultaten van het descriptieve onderzoek naar de praktijk van het schrijfonderwijs stemmen evenmin optimistisch over het gerealiseerde onderwijsaanbod. In de beschreven praktijken is overwegend sprake van "traditioneel" schrijfonderwijs. Uit verschillende studies in Nederland en Vlaanderen (Damhuis e.a. 1983, De Glopper 1988, Overmaat 1995, Rymenans e.a. 1996) komen onder meer de volgende kenmerken van dit schrijfonderwijs naar voren:

- er is sprake van klassikaal onderwijs;
- opdrachten tot het schrijven van opstellen en samenvattingen komen het vaakst voor;
- de leerlingen schrijven onvoorbereid, zonder gebruik van stimulusmateriaal;
- het onderwijs is productgericht: er is nauwelijks aandacht voor het schrijfproces of voor schrijfstrategieën;
- er wordt veel tijd besteed aan oefeningen in het coderen en formuleren en aan taaltechnische oefeningen;
- de docent is het publiek van de teksten;
- teksten worden beoordeeld door de docent (met een cijfer of met commentaar in enkele zinnen);
- teksten worden zelden gereviseerd; als dit al gebeurt, beperkt het zich tot de verzorgingsaspecten;
- het zwaartepunt van het schrijfonderwijs ligt bij de beoordeling; via de beoordeling is er vaak sprake van het geven van instructie achteraf.

Dit beeld blijkt overeen te stemmen met hetgeen uit onderzoek naar onderwijsleermateriaal naar voren kwam: het schrijfonderwijs is eerder "schools-functioneel" en "productgericht", dan "communicatief" en "procesgericht". Deze resultaten zijn teleurstellend gezien het feit dat er in de jaren zeventig en tachtig voor het schrijfonderwijs (méér dan het geval was voor het leesonderwijs) vernieuwende didactieken zijn geïntroduceerd: Gericht Schrijven en daarmee samenhangend gedocumenteerd

en publiekgericht schrijven; de didactiek van leerlingrespons en daarmee samenhangend aandacht voor heldere criteria en revisie van de eigen tekst. De vernieuwingsvoorstellen hebben, blijkens implementatie-onderzoek meer effect gehad op de retoriek van het schrijfonderwijs dan op de praktijk (Plevier/Rijlaarsdam 1987, Franssen e.a. 1987).

Enkele lichtpunten zijn dat uit het descriptief onderzoek ook blijkt dat docenten schrijven belangrijk vinden, er gemiddeld veel tijd aan besteden (er is sprake van aanzienlijke individuele verschillen), en over hun huidige praktijk niet bijzonder tevreden lijken te zijn.

Het schaarse construerende onderzoek laat twee aanzetten zien tot computerondersteund schrijfonderwijs. Het onderzoek van Van der Geest (1991) toont dat het niet eenvoudig bleek een procesgerichte schrijfdidactiek te operationaliseren in een computerprogramma dat door leerlingen gebruikt werd zoals bedoeld, én dat het moeilijk bleek een technisch goed functionerend programma te realiseren. Het onderzoek van Lowick/Vanmaele (1992) bracht weer andere problemen aan het licht: leerlingen bleken bij de aanpak van schrijfopdrachten nauwelijks procesgericht te werk te gaan. Daarnaast constateerden zij dat het (expert)model van het schrijfproces van Flower/Hayes niet als basis kan dienen voor het reeële schrijfgedrag van jonge leerlingen. Een aanzet tot een verbeterde didactiek van commentaar geven en herschrijven door leerlingen werd geleverd door Rosier (1993). Onderzoek naar de door hem ontwikkelde lessenreeks leidde tot de conclusie dat leerlingen wel enigszins geleerd hebben om commentaar te geven op elkaars werk, maar niet om dit te gebruiken bij het herschrijven.

Het effectonderzoek naar schrijven laat overwegend positieve effecten van verschillende vernieuwende aanpakken voor het schrijfonderwijs zien. Assink (1983) constateerde dat het gebruik van een algoritme voor het oplossen van spellingsproblemen bij de werkwoordsvormen positieve effecten heeft op de spellingprestaties van leerlingen. Van der Geest (1991) stelde positieve effecten vast van een door haar ontwikkeld computerprogramma voor procesgericht schrijfonderwijs. De leerlingen die ermee werkten, bleken meer en op een hoger tekstniveau te plannen. De effecten op de schrijfproducten van de leerlingen waren geringer; bovendien verklaarde schooltype een groot deel van de variantie. Het onderzoek van Feitsma/Vels (1992) ondergraaft de vaak geuite klacht dat Gericht Schrijven zou leiden tot slechtere spelprestaties van leerlingen. Oud-leerlingen dachten weliswaar dat ze meer spellingsproblemen zouden hebben dan hun medestudenten of collega's, maar zij bleken daarentegen op spellingtoetsen evengoed te presteren. Onderzoek van Overmaat (1996b) levert duidelijke aanwijzingen dat onderwijs in tekstopbouw meer bijdraagt aan de vaardigheid van leerlingen om zelf betogen te structureren dan het veel schrijven zonder instructie. De modelmethode bleek anders dan verwacht meer effect te sorteren dan de procesmethode. Ook onderwijs in tekstopbouw dat gericht is op het leren toepassen van gedetailleerde structuurkennis (met behulp van standaardgeschilpunten of topische vragen) bleek meer effect te hebben op de schrijf- (en lees)vaardigheid van leerlingen dan traditioneel onderwijs in tekstopbouw. Effecten van de didactiek van leerlingrespons konden niet vastgesteld worden in het onderzoek van

Rijlaarsdam (1986). Leerlingen die elkaars opstellen lazen en becommentarieerden schreven geen duidelijk betere opstellen, waren niet minder schrijfangstig en stonden niet positiever tegenover beoordeeld worden en schrijven dan leerlingen die commentaar kregen van hun docent. Wél werd er enige invloed van de experimentele cursus op de schrijfprocessen van de leerlingen gevonden. Daarnaast constateerde de onderzoeker dat de leerlingen uit beide condities betere teksten gingen schrijven. Deze vooruitgang wordt toegeschreven aan de uitvoerige instructie die de leerlingen ontvingen. Couzijn (1995) werkte de didactiek van leerlingrespons verfijnder uit in een methode van 'leren door observeren' van leerling-schrijvers aan het werk, en van het effect van eigen teksten op leerling-lezers. Deze methode bleek wél effect te hebben op de schrijfprestaties van de leerlingen. Er werden ook effecten op de leesprestaties van de leerlingen vastgesteld, toegeschreven aan transfer.

De geconstateerde positieve effecten van enkele vernieuwende aanpakken voor het schrijfonderwijs bieden (na de tamelijk teleurstellende resultaten van het onderzoek naar onderwijsleermateriaal en onderwijsaanbod) enige steun voor het alom geuite pleidooi voor procesgerichter en communicatiever schrijfonderwijs. Het effectonderzoek geeft indicaties dat procesgerichte schrijfdidactieken (in de experimentele settings waarin ze ingezet werden) de schrijfvaardigheidsontwikkeling van leerlingen bevorderen.

Niet alleen de onderwijspraktijk wordt gekenmerkt door een sterke belangstelling voor de toetsing van leesvaardigheid, maar ook de onderzoekspraktijk. Inclusief het instrumentatie- en evaluatie-onderzoek is de helft van al het onderzoek gericht op het beoordelen of meten van de schrijfprestaties van leerlingen. Deze belangstelling valt misschien te verklaren uit het probleem van een gebrek aan betrouwbare en valide beoordeling van schrijfvaardigheid: beoordeling door één beoordelaar is weinig betrouwbaar, er zijn verschillende beoordelingseffecten die de beoordeling verstoren en er treden taakeffecten op. Voorts is de beoordeling van schrijfvaardigheid vooral onderzocht ter perfectionering van examens of andere voor het nemen van selectiebeslissingen belangrijke beoordelingsprocedures. Vooral de betrouwbaarheid en validiteit van verschillende beoordelingswijzen werd onderzocht. Er blijkt nog steeds (eenzelfde conclusie trokken Janssen/Bonset in 1987) nauwelijks belangstelling te bestaan voor meer procesgerichte beoordelingswijzen (bijvoorbeeld het schrijfdossier) met het doel het schrijfvaardigheidsniveau van leerlingen te diagnosticeren. Het beginsituatie-onderzoek naar verschillen tussen 'goede' en 'zwakke' schrijvers bracht aan het licht dát er verschillen in aanpak zijn. In de onderwijsleersituatie kan er op dergelijke verschillen alleen ingespeeld worden wanneer de docent zicht heeft op hoe de leerlingen schrijftaken aanpakken. Alleen procesgerichte vormen van evaluatie kunnen daarop zicht geven.

De resultaten van het instrumentatie-onderzoek kunnen we als volgt kort samenvatten.

Globale beoordeling van opstellen door één beoordelaar blijkt weinig betrouwbaar (Jansen/Wesdorp 1973). Vergroting van het aantal beoordelaars verhoogt de betrouwbaarheid, maar dan moeten deze niet op de hoogte zijn van de door hun mede-correctoren gegeven cijfers (Meuffels 1991). De analytische beoordeling is tot

op heden niet betrouwbaarder gebleken dan de globale. De ontwikkelde analytische beoordelingsschema's (Wolowitsj-Schelvis (1975, 1976), Zondervan e.a. 1979) bleken onvoldoende betrouwbaar. Meuffels (1986) stelt dat vooral het halo-effect hier debet aan is; het maakt het moeilijk om verschillende kenmerken van één tekst ook werkelijk apart van elkaar te beoordelen. Een lichtpunt is dat Neerlandici stabieler en betrouwbaarder bleken te beoordelen dan niet Neerlandici. Een ander lichtpunt is de conclusie uit het onderzoek van Rijlaarsdam/Blok (1981) dat "peer evaluation" (de beoordeling van schrijfprestaties door mede-leerlingen) met behulp van een door hen ontwikkeld analytisch beoordelingsschema betrouwbaar en valide bleek. Het probleem van het taakeffect werd gedocumenteerd in het onderzoek van Van den Bergh (1988): variantie in schrijfprestaties van leerlingen bleek voor een groot deel terug te voeren op de aard van de uitgevoerde opdracht. Om die reden, maar ook door de verschillende wijze waarop ze beoordeeld worden, doen het opstel en de functionele schrijfopdracht een beroep op geheel verschillende vaardigheden, terwijl ze wel als gelijkwaardige keuzemogelijkheden deel uitmaken van het lbo/mavo-examen. Tegenover voorgestelde wijzigingen in opdracht en beoordeling van het opstel die deze ongelijkwaardigheid zouden kunnen opheffen, lijken leraren blijkens het onderzoek van Robben/Schreuder (1994) positief te staan.

Het evaluatie-onderzoek naar schrijfprestaties bestaat uit grootschalig peilingsonderzoek waarin het accent ligt op de notie 'functionele taalvaardigheid'. (zie voor een problematisering hiervan par. 3.7) De conclusies van de onderzoekers over de gemiddelde schrijfprestaties van de leerlingen zijn somber: deze liggen onder de norm van wat onderzoekers en bevraagde panels wenselijk achten. Blok (1987) concludeerde dat het maken van aantekeningen slechts tot op zekere hoogte beheerst wordt en dat met name bij het schrijven van brieven de kwaliteit van de inhoud en het taalgebruik te wensen overlaten. De Glopper (1988) signaleert tekorten op zowel functionele als opstelopdrachten, zij het dat de leerlingen op de opstelopdrachten meer overeenkomstig de normen en wensen van de onderzoekers/panels presteerden. Uit beide onderzoeken blijkt dat de spellingprestaties vaak beter zijn dan verwacht, terwijl de interpunctieprestaties slechter zijn dan verwacht. Overeenkomstige resultaten vonden ook Kuhlemeier/Van den Bergh (1989). Zij stellen daarnaast dat een groot deel van de leerlingen niet voldoet aan hun normen voor 'minimale prestaties' op de brieftaken. Voor het verhaal en betoog levert slechts een klein percentage van de leerlingen 'minimale prestaties'. De resultaten van het Vlaamse peilingsonderzoek (Rymenans e.a. 1991) leiden de onderzoekers tot de conclusie dat het zowel met de functionele als met de professionele en studietaalvaardigheid van de onderzochte leerlingen "niet fraai" gesteld is; er zijn naar hun normen té grote aantallen leerlingen die zwak presteren. De schrijfprestaties vallen hen ook tegen in vergelijking met de leesprestaties van de leerlingen. De resultaten van de peiling van de schrijfvaardigheid stemmen in het algemeen overeen met de resultaten van hun doelstellingenonderzoek, die lieten zien dat de respondenten meer problemen ervaren bij schrijven dan bij lezen. Specifiek onderzoek naar de argumentatievaardig-

heid van leerlingen in betogen werd verricht door Oostdam e.a. (1991). Deze onderzoekers concluderen dat er in veel van de door hen beoordeelde opstellen geen sprake is van een geslaagde overtuigingspoging. Veel leerlingen hebben problemen met het selecteren van argumenten voor een hoofdstandpunt en het ordenen van argumenten, en met het structureren van betogen.

Er werd ook onderzoek verricht waarin de schrijfprestaties van leerlingen gerelateerd werden aan allerlei factoren waarvan men aanneemt dat ze prestaties beïnvloeden, zoals: beleidsveranderingen, school-, docent- en leerlingkenmerken. Meestal ligt aan deze onderzoeken twijfel ten grondslag over de 'kwaliteit' van het moedertaalonderwijs (deze twijfel wordt gevoed door de resultaten van peilingsonderzoeken en de interpretatie ervan). De gedachte is vervolgens dat wanneer eenmaal duidelijk is welke factoren samenhangen met verschillen in leerlingprestaties, de positief beïnvloedende factoren aangegrepen kunnen worden om het onderwijs 'effectiever' te maken. De resultaten laten zien dat de factor schooltype van grote invloed is op de schrijfprestaties: hoe hoger het schooltype, hoe beter de gemiddelde schrijfprestaties. Factoren op het niveau van de individuele school, de klas en de gegeven instructie lijken geen tot weinig invloed op de schrijfprestaties uit te oefenen. Op het niveau van de individuele leerling is sekse een invloedrijke factor: meisjes schrijven beter dan jongens. Daarnaast blijken het thuismilieu en de -taal van de leerling, diens woordenschat en vrije-tijdsbesteding (lezen is bevorderlijk voor schrijven, t.v.-kijken niet) van invloed.

De resultaten van het in dit hoofdstuk beschreven onderzoek overziend, stellen we vast dat er tussen onderzoekers consensus blijkt te bestaan over de richting waarin de schrijfdidactiek zich verder zou moeten ontwikkelen: het onderwijs zou zich vooral moeten richten op het ontwikkelen van communicatieve vaardigheden en het zou procesgericht moeten zijn. Nu is het zeker niet zo dat beide noties altijd dezelfde lading dekken; in die zin is het gebruik van het woord consensus wat misleidend. Er bestaan verschillende definities van communicatief taalonderwijs. Evenzeer is er binnen een procesgerichte benadering van het schrijfonderwijs sprake van verschillende richtingen (zie bijvoorbeeld Van de Ven 1992, Braet 1995) waarin andere accenten gelegd worden, vanuit uiteenlopende visies op wat schrijven en leren schrijven is, of zou moeten zijn. We gebruiken beide noties hier, in lijn van het besproken onderzoek, slechts als tegenhangers van 'schools-functionele schrijfvaardigheid' (leerlingen schrijven teksten om al doende te leren en beoordeeld te worden) en productgericht schrijfonderwijs (de instructie is gericht op de tekst en niet op de wijze waarop de tekst tot stand komt). In deze betekenis gebruikt lijkt de term consensus niet misleidend: men is het er over eens dat vooral het verwerven van communicatieve (doel- en publiekgerichte) vaardigheden van belang is, en dat leerlingen hun schrijfproces zouden moeten leren sturen en beheersen. Het is voor leraren niet eenvoudig is om dit type schrijfonderwijs in de klas te realiseren. Gezien deze problematiek, en vanuit de hierboven geconstateerde leemtes in het verrichte onderzoek, ligt een pleidooi voor de hand voor méér praktijk-nabij onderzoek dat

zich richt op de ontwikkeling en implementatie van procesgerichte schrijfdidactieken. De verschillende typen onderzoek zouden hier naar ons idee op de volgende wijze een bijdrage aan kunnen leveren.

Doelstellingenonderzoek onder docenten zou meer zicht kunnen geven op de mate waarin docenten communicatief en procesgericht schrijfonderwijs wenselijk en haalbaar achten in hun onderwijspraktijk, en op de wijze waarop zij communicatief en procesgericht schrijfonderwijs definiëren.

Het beginsituatie-onderzoek zou zich meer kunnen richten op hoe leerlingen thuis en op school schrijven: hoe definiëren zij schrijven? Hoe gaan ze te werk bij het schrijven van teksten? Welke problemen ervaren zij precies wanneer zij teksten schrijven? Welke rol speelt het onderwijs in hun weinig positieve attituden ten aanzien van schijven? Welke wensen hebben zij ten aanzien van het schrijfonderwijs? In het beginsituatie-onderzoek naar verschillen tussen goede en zwakke schrijvers ontbreekt onderzoek naar de rol van metacognitieve kennis en vaardigheden bij het schrijven. Dergelijk onderzoek werd voor lezen wél verricht. De resultaten gaven indicaties dat dergelijke kennis en vaardigheden een belangrijke rol spelen in het verwerven van leesvaardigheden. Dat roept de vraag op naar de rol hiervan bij het verwerven van schrijfvaardigheid. Couzijn (1996) levert aanwijzingen dat vervolgonderzoek naar metacognitieve kennis en vaardigheden ook vanuit het perspectief van transfer van kennis en vaardigheden (van schrijven naar lezen) zinvol lijkt.

Het onderzoek naar onderwijsleermateriaal heeft één belangrijke verklaring voor het traditionele karakter van het schrijfonderwijs aan het licht gebracht. Methodemakers slagen er niet in vernieuwingsvoorstellen te operationaliseren in onderwijsleermateriaal. Vervolgonderzoek naar de belemmerende factoren die werkzaam zijn in het vertalingsproces van doelstellingen naar concreet onderwijsleermateriaal kan zicht geven op hoe de kloof tussen retoriek en praktijk op dit niveau verkleind kan worden.

Ten aanzien van het descriptieve onderzoek naar de onderwijspraktijk lijken meer kleinschalige case-studies ons gewenst. Dit type onderzoek kan gedetailleerd zicht bieden op wat leerkrachten en leerlingen in de praktijk doen, welke motieven zij daarvoor hebben en welke problemen zij ervaren. Het kan aan het licht brengen wat in de praktijk onder welke omstandigheden haalbaar is. De resultaten van dit type onderzoek kunnen richting geven aan construerend onderzoek: op welke aspecten van de schrijfdidactiek is ontwikkeling van materiaal gewenst, en aan welke vormen van begeleiding hebben docenten behoefte?

In het kader van effectonderzoek is wél materiaal ontwikkeld waarin enkele vernieuwende didactische aanpakken geoperationaliseerd zijn. De resultaten zijn gezien de effecten op schrijfprestaties hoopgevend voor een procesgerichte aanpak van het schrijfonderwijs. Deze effecten werden echter vastgesteld in relatief kortdurende experimenten. Vervolgonderzoek naar het gebruik van dit materiaal in de alledaagse lespraktijk kan kennis opleveren over de haalbaarheid van de beproefde aanpakken op de langere termijn.

Op het zware accent dat gelegd wordt op de beïnvloeding van het schrijfproces (prewriting activities; kennis van schrijfstrategieën, tekstsoorten en -structuren; reflectie

op schrijfprocessen) en op het ontbreken van onderzoek naar vormen van procesgerichte evaluatie baseren we onze aanbeveling voor instrumentatie-onderzoek naar het schrijfdossier. Het loslaten van een productgerichte aanpak van het schrijfonderwijs noopt ons inziens ook tot het loslaten van productgericht instrumentatie-onderzoek dat zich eenzijdig richt op de selectieve functie van het onderwijs.

Welke aanbevelingen voor de onderwijspraktijk vallen er uit het bovenstaande te destilleren? Met betrekking tot de ontwikkeling van een in de praktijk beproefde procesgerichte didactiek voor communicatief schrijfonderwijs is nog aardig wat werk aan de winkel. Er zijn echter ook duidelijke indicaties dat docenten die procesgericht schrijfonderwijs (willen) realiseren, aansluiten bij een gewenste en kansrijke didactiek. Zij kunnen zich ook gesteund voelen door de recente Nederlandse kerndoelen en examenprogramma's en de Vlaamse eindtermen, waarin kenmerken van een communicatieve en procesgerichte aanpak van het schrijfonderwijs vervat zijn.

We besluiten met een opsomming van enkele belangrijke kenmerken van dergelijk onderwijs die in dit hoofdstuk veelvuldig genoemd zijn:

- aan het schrijven van teksten gaan voorbereidende activiteiten vooraf;
- er komen verschillende tekstsoorten aan bod die van belang zijn in het schoolse en naschoolse leven;
- leerlingen leren genre- en tekstkenmerken kennen en toepassen;
- leerlingen leren verschillende stijlen van schriftelijk taalgebruik kennen en toepassen;
- leerlingen schrijven complete teksten met een doel en voor een publiek;
- in de lessen ligt het accent op het schrijfproces en schrijfstrategieën;
- er vindt reflectie plaats op de schrijfcontext, het schrijfproces en op het schrijfproduct;
- teksten worden becommentarieerd en besproken; met de leraar maar ook met medeleerlingen;
- teksten worden herschreven.

HOOFDSTUK 5

ONDERZOEK NAAR ONDERWIJS IN MONDELINGE TAALVAARDIGHEID

5.1 INLEIDING

De meest verwaarloosde van de bij het vak Nederlands te leren taalvaardigheden zijn spreken en luisteren, ofwel mondelinge taalvaardigheid. Anders dan lezen en schrijven worden spreek- en luistervaardigheid in eerste instantie zonder onderwijs verworven, wat bij velen het idee post doet vatten dat onderwijs erin overbodig is. Daar komt bij dat onderwijs in mondelinge taalvaardigheid relatief tijdrovend is zodra spreken in het geding komt, en dat leraren het beschouwen als lastig onderwijsbaar en toetsbaar, mede doordat zij er zelden of nooit toe zijn opgeleid.

Op school wordt zodoende wel gesproken en (vooral) geluisterd door leerlingen (als werkvorm, als communicatiemiddel), maar er wordt weinig of geen expliciete aandacht besteed aan het verbeteren van de mondelinge taalvaardigheid. Terwijl hier duidelijk een taak ligt voor het vak Nederlands. Zowel het schoolse als het naschoolse leven vraagt van leerlingen bepaalde mondelinge taken en vaardigheden die zij van huis uit evenmin in voldoende mate beheersen als schriftelijke, en waarin zij dus expliciet onderwijs nodig hebben. Het gaat dan om taken en vaardigheden als een uiteenzetting kunnen houden voor een publiek, gesprekken kunnen voeren in formele situaties, efficiënt informatie kunnen vragen en geven, standpunten en argumenten kunnen formuleren in een debat of discussie, en gericht kunnen luisteren naar complexe informatie.

(Oud-)leerlingen moeten, evenzeer als bij schrijven, in deze situaties in staat zijn te bepalen wat ze precies beogen met hun woorden, tot wie ze zich richten en hoe ze moeten spreken om de kans te vergroten dat ze hun doel bereiken. Daarnaast is kunnen luisteren van het grootste belang: informatie opnemen, verwerken en op waarde schatten, en op grond van wat er gezegd wordt de gesprekssituatie inschatten.

We zeiden al dat spreken en luisteren in het onderwijs Nederlands verwaarloosde vaardigheden zijn. Datzelfde geldt voor het onderzoek naar mondelinge taalvaardigheid: er is veel minder onderzoek naar verricht dan naar lees- en schrijfvaardigheid. Het nu volgende hoofdstuk beschrijft 35 onderzoeken, waarvan er 22 zijn uitgevoerd in de laatste tien jaar. Na een beschrijving van de onderzoeken op de in hoofdstuk 1 al aangeduide wijze (gegroepeerd naar doelstellingen, beginsituatie, onder-

wijsleersituatie, instrumentatie en evaluatie), trekken we in een nabeschouwing conclusies en zetten we voor de toekomst enkele lijnen uit, zowel ten aanzien van onderzoek als ten aanzien van de lespraktijk.

5.2 ONDERZOEK NAAR DOELSTELLINGEN

In het "Empirisch doelstellingenonderzoek" van Bos (zie voor verdere gegevens par. 3.2) werden, als eerste oriëntatie op mogelijke doelstellingen van het moedertaalonderwijs, interviews gehouden met 18 deskundigen: taalkundigen, taaldidactici, leraren en onderwijzers (Bos 1978). Hen werd gevraagd wat naar hun mening de belangrijkste doelen waren voor het moedertaalonderwijs aan 15- à 16-jarige leerlingen. De meeste respondenten bleken het er over eens dat leerlingen vooral een bepaalde communicatieve vaardigheid moeten verwerven. Mondelinge taalvaardigheid werd daarbij het belangrijkste doelstellingengebied geacht.

Naast de interviews met deskundigen werd er ook een enquête gehouden onder 800 lezers (respons 25%) van het projectbulletin, waarin gevraagd werd naar belangrijke en minder belangrijke doelstellingen voor het moedertaalonderwijs (Bos 1978). De respondenten konden een gemiddelde rangorde van doelstellingengebieden bepalen op een vierpuntsschaal die liep van zeer belangrijk tot onbelangrijk. Van de tien onderscheiden doelstellingengebieden bezette mondelinge taalvaardigheid (aangeduid als spreken/luisteren) de eerste plaats, luisteren (apart) de derde, en spreken (apart) de vijfde.

Een van de uitgangspunten van het "Empirisch doelstellingenonderzoek" was dat in principe iedereen zijn mening moet kunnen geven over wat communaal wenselijk is in het moedertaalonderwijs. Daarom werden er niet alleen deskundigen, maar ook leken geënquêteerd (Bos 1978). 800 echtparen (respons 44 %) werden ondervraagd over het belang van uiteenlopende concrete taalsituaties in hun dagelijks leven. De vragenlijst bevatte een lijst van 79 taalsituaties die op het gebied van de verschillende taalvaardigheden in het dagelijkse leven een rol kunnen spelen. Bij iedere situatie werd gevraagd naar de frequentie ervan ('hoe vaak komt dit in uw eigen situatie voor'?), het belang (' hoe noodzakelijk vindt u het voor uzelf dat u dit kunt?'), en de beheersing of capaciteit ("hoe goed kunt u dit zelf volgens uw eigen oordeel?"). Voor mondelinge taalvaardigheid vonden de respondenten (overwegend echtparen met een lagere schoolopleiding of lbo- opleiding) de volgende situaties belangrijk (in volgorde van belang):

- het voeren van een zakelijk telefoongesprek over een bepaalde kwestie;
- het voeren van een gesprek met een vertegenwoordiger van een (officiële) instantie;
- het voeren van een zakelijk gesprek met een leverancier, winkelier, e.d.;
- het voeren van een gesprek met een onderwijzer of leraar over het kind;
- luisteren (en kijken) naar informatieve programma's zoals nieuwsuitzendingen;
- luisteren naar verhalen van kinderen over wat ze beleefd hebben;

– luisteren naar verhalen van familieleden en vrienden.

Bij luisteren leverden alleen toespraken moeilijkheden op voor de respondenten, bij spreken vooral het zelf toespreken van een groot publiek. Deze situatie komt in het dagelijks leven echter zelden voor.

In de eerste fase van het project "Functionele Taalvaardigheid" (zie par. 3.2) hielden Blok/ De Glopper (1983) een enquête onder 800 oud-leerlingen van lbo en mavo (respons 65%). In de vragenlijst werden 69 taalsituaties opgenomen (waaronder situaties op het gebied van mondelinge taalvaardigheid) die in het dagelijks leven een rol kunnen spelen. Bij iedere situatie werd gevraagd naar de frequentie ("hoe vaak heb je het gemiddeld gedaan?"), de beheersing ("hoe goed denk je dat je dit nu kunt?") en het belang ("hoe belangrijk vind je het om dit nu te kunnen?"). Op basis van de enquêtegegevens stelden Blok en De Glopper een lijst op van 15 situaties die belangrijk gevonden werden en tegelijk veel problemen opleverden. In deze lijst zijn zeven situaties te vinden op het gebied van de mondelinge taalvaardigheid:
- mondeling informatie vragen over kwesties die ingewikkeld kunnen zijn;
- voor jezelf opkomen in conflictsituaties met hoger geplaatsten;
- een zakelijk gesprek voeren of onderhandelen;
- deelnemen aan een werkoverleg met hoger geplaatsten;
- uitleg vragen en vragen beantwoorden tijdens een mondelinge cursus of opleiding;
- een mondeling tentamen of examen afleggen voor een cursus of opleiding;
- een gesprek voeren met een huisarts, specialist of maatschappelijk werkster.

Het gaat hier om situaties waarbij vaak moeilijke informatie moet worden overgedragen en waarbij communicatie plaats vindt met hoger geplaatsten of opgeleiden.

Daarnaast werd een lijst opgesteld voor 15 situaties die gemiddeld het meest voorkomen, geordend van zeer naar minder frequent. Hiervan maken tien situaties op het gebied van mondelinge taalvaardigheid deel uit:
- een gesprek voeren over alledaagse dingen met bekenden in een ongedwongen sfeer (tweede plaats);
- luisteren (en kijken) naar onderhoudende programma's (vierde plaats);
- luisteren naar uitleg en instructies (vijfde plaats);
- verhalen uitwisselen met vrienden, familieleden of kennissen (zevende plaats);
- luisteren (en kijken) naar informatieve programma's (achtste plaats);
- uitleg, instructies of informatie geven (tiende plaats);
- met collega's een gesprek voeren over het werk: bespreking van de planning, knelpunten (elfde plaats);
- een telefoongesprek voeren met een bekende over alledaagse dingen, koetjes en kalfjes, (twaalfde plaats);
- mondeling eenvoudige informatie vragen (dertiende plaats);
- voor jezelf korte notities of aantekeningen maken (vijftiende plaats).

In deze lijst ligt het accent meer op informele situaties waarin dagelijkse zaken en ervaringen worden uitgewisseld.

In de tweede fase van dit project werden elf proeven ontwikkeld en ten dele ook afgenomen ter meting van de mondelinge vaardigheden van leerlingen in de volgende situaties:
- voor jezelf korte notities of aantekeningen maken;
- mondelinge informatie vragen;
- luisteren (en kijken) naar informatieve programma's.

In de derde en laatste fase van het project werden gegevens over het feitelijk prestatieniveau van de leerlingen op deze taken vergeleken met verwachtingen en normen van een panel van direct betrokkenen bij de doelstellingendiscussie (docenten, vakdidactici, ouders en vertegenwoordigers van vervolgopleidingen). In par. 5.6.2 beschrijven we dit evaluatie-onderzoek (Blok 1987).

In het behoeftenonderzoek van De Glopper/Van Schooten (1990), uitgevoerd met het oog op een herziening van de examenprogramma's havo/vwo, werden ook de behoeften van respondenten met betrekking tot het spreek- en luisteronderwijs onderzocht. Het begrip "behoefte" werd uitgewerkt als de gebruiksfrequentie van bepaalde taken en vaardigheden, en de ervaren tekorten daarin. Respondenten waren oud-leerlingen, docenten hbo en wo, ontwikkelde Nederlanders en havo- en vwo docenten Nederlands (respons gemiddeld 29%). Voor een uitvoeriger beschrijving van het onderzoek verwijzen we naar par. 2.2; hier beperken we ons tot de onderzochte taken en vaardigheden op het gebied van spreken en luisteren. Deze werden in de enquête als volgt bevraagd. Aan de in het onderzoek onderscheiden spreek- en luistertaken werden zes taal- of tekstfuncties toegekend:
1) expressief (gevoelens tot uitdrukking brengend),
2) rapporterend (informatie gevend),
3) beschouwend (informatie bewerkend),
4) directief (handelingen beïnvloedend),
5) argumentatief (meningen en houdingen beïnvloedend),
6) poëtisch (de tekst is doel op zich).

Daarnaast werd er in de vragenlijst onderscheid gemaakt in de volgende drie tekstgenres: gesprekken, monologen in gesprekssituaties en toespraken.

Het onderscheid tussen gesprekken en monologen in gesprekssituaties is bedoeld als volgt: onder gesprekken verstaan De Glopper/Van Schooten alleen die taken waarbij de bijdragen van de gesprekspartners dezelfde tekstfunctie hebben. Expressieve, rapporterende of directieve gesprekken zullen, zo stellen zij, aan dit criterium meestal niet voldoen. Het tekstgenre gesprekken hebben ze daarom alleen gecombineerd met de tekstfuncties beschouwen en argumenteren. Expressieve, rapporterende, of directieve beurten in het gesprek hebben zij ondergebracht in het genre monologen in gesprekssituaties.

Naast het bovenstaande werd aan spreken nog de taak voorlezen toegevoegd, en aan luisteren de taken: luisteren en kijken naar informatieve programma's en luisteren en kijken naar amusementsprogramma's.

Ten slotte bevatten spreken en luisteren nog de genres proza, poëzie en drama,

die het poëtisch (mondeling en schriftelijk) taalgebruik vertegenwoordigen. Aan spreekvaardigheid werden de volgende deelvaardigheden onderscheiden: 1) Inhoud, 2) Opbouw, 3) Taalgebruik, 4) Voordracht 5), Telefoneren (als apart aspect van de spreekvaardigheid). Aan luistervaardigheid werden als deelvaardigheden onderscheiden (zoveel mogelijk analoog aan leesvaardigheid):

- het luisteren met een speciaal doel;
- het begrijpen van de letterlijke betekenis;
- het begrijpen van de impliciete betekenis (betekenis afleiden, hoofdgedachte begrijpen, doel en beoogd publiek begrijpen);
- het beoordelen van de inhoud.

Voor de deelvaardigheden is alleen gevraagd naar ervaren tekorten.

Met welke frequentie maken de respondenten (oud-leerlingen, havo- en vwo-docenten, ontwikkelde Nederlanders) nu gebruik van de bevraagde taken in hun studie, in werksituaties, of in hun privé-leven? En welk belang kennen zij toe aan de beheersing ervan? Luistertaken blijken het meest frequent te zijn, dan volgen leestaken, daarna spreektaken en tenslotte schrijftaken. De tekortscore correspondeert hier niet mee: tekorten worden het meest ervaren bij de productieve vaardigheden spreken en schrijven. De meest frequente spreek- en luistertaken zijn gesprekken, monologen in gesprekssituaties, en luisteren en kijken naar radio- en tv-programma's. Tekorten worden het meest gevoeld als het gaat om het houden van toespraken en monologen. Wat de taalvaardigheden betreft worden de meeste tekorten met betrekking tot spreken ervaren bij taalgebruik en voordracht, voor alle respondenten. Oud-leerlingen ervaren daarnaast nog in vrij sterke mate tekorten op het gebied van telefoneren; de overige respondenten vooral op het gebied van de opbouw van gespreksbijdragen of van toespraken. Met betrekking tot luisteren ervaren alle respondenten vooral tekorten op het gebied van het begrijpen van doel, beoogd publiek en hoofdgedachte van een gesproken tekst. Oud-leerlingen noemen daarnaast het luisteren met een speciaal doel; de overige respondenten het beoordelen van de inhoud van een gesproken tekst.

In twee panelstudies (een kleinschalige en een grootschalige) werden de uitkomsten van het behoeftenonderzoek gewogen met het oog op de consequenties ervan voor de examens. Aan de respondenten van beide panels werd gevraagd hun mening te geven over de opname van de onderdelen spreken en luisteren in de examens. De respondenten van het grootschalige panel (die de uitkomsten van het behoeftenonderzoek niet kenden) werd ook gevraagd de toets- en onderwijsbaarheid van de bewuste onderdelen te beoordelen.

De resultaten van de panelstudies laten zich als volgt samenvatten. Beide panels hechten met grote meerderheid aan de opname van spreken in het examen Nederlands, en dan in het schoolonderzoek. De argumenten daarvoor verwijzen naar het belang van spreken voor studie, werk en burgerschap. Wel wordt spreken door beide panels als minder belangrijk vakonderdeel gezien dan schrijven en lezen. De leden van het grootschalige panel vinden dat spreken in havo en vwo een kleine 15% van het cijfer en van de onderwijstijd uit zou moeten maken. Spreken wordt door een ruime meer-

derheid van de panelleden als lastig onderwijsbaar en toetsbaar gezien.

Ook van luisteren vinden beide panels in meerderheid dat het deel moet uitmaken van het examen Nederlands, op grond van dezelfde argumenten als bij spreken. Een niet te verwaarlozen groep (20 tot 30%) is echter de tegengestelde mening toegedaan; dit betreft vooral docenten Nederlands. Luisteren komt qua belang achter schrijven, lezen en spreken; het dient in havo en vwo een kleine 10% van het cijfer en van de onderwijstijd uit te maken, zo oordeelt het grootschalige panel. (Merk op dat het grootschalige panel hiermee in feite uitspreekt dat spreken en luisteren in totaal 25% van het cijfer en de onderwijstijd uit zouden moeten maken; meer dan nu op enige school het geval zal zijn!). Luisteren wordt door een ruime meerderheid van de panelleden als lastig onderwijsbaar en toetsbaar bestempeld, en 15 à 20% is zelfs van mening dat het in het geheel niet te onderwijzen en te toetsen valt.
De onderzoekers doen de volgende aanbevelingen:

- Spreken en luisteren moeten deel (blijven) uitmaken van de examens Nederlands voor havo en vwo, in het bijzonder van het schoolonderzoekgedeelte daarvan.
- Bij beide dienen de rapporterende, de beschouwende en de argumentatieve tekstfunctie aan de orde te komen.
- Bij spreken moet het gaan om spreken in gesprekken (waarbij een combinatie met luisteren voor de hand ligt), óf om het houden van monologen en/of toespraken. Gezien de problematiek van de toetsing van spreekvaardigheid lijkt een keuzemogelijkheid tussen deze dialogische of monologische spreektaken geboden. Voortzetting van de huidige praktijk waarin spreekvaardigheid vooral in samenhang met het onderdeel literatuur wordt getoetst, is duidelijk ongewenst. Telefoneren lijkt geen deel van de toetsing uit te moeten maken.
- Bij luisteren moet het gaan om het luisteren in gesprekken (waarbij een combinatie met spreken voor de hand ligt), óf om het luisteren naar monologen en/of toespraken. Ook hier lijkt een keuzemogelijkheid geboden. Letterlijk begrip lijkt geen deel van de toetsing uit te moeten maken.
- Voor spreken én luisteren zijn extra inspanningen op het gebied van de toetsing noodzakelijk.

Een kleinschaliger behoeftenonderzoek onder 150 oud-leerlingen (respons 35%) van het havo en vwo van één school is verricht door Couzijn e.a. (1992) (zie ook par. 3.2). Zij enquêteerden hen over de problemen die ze in de eerste twee jaar van hun vervolgopleiding ervoeren op het gebied van taal- en studievaardigheid. De notie "ervaren probleem" werd gedefinieerd als een taak of vaardigheid die door de respondenten relatief moeilijk gevonden wordt en nuttig geacht voor de vervolgopleiding, en die in verhouding weinig aandacht heeft gekregen in het onderwijs.

In de vragenlijst werd spreekvaardigheid uitgesplitst in: het houden van een spreekbeurt of referaat, het formuleren en beargumenteren van een standpunt in een discussie, en het mondeling tentamen doen. Luisteren werd uitgesplitst in: de rode draad in een college volgen en de hoofdlijnen van een college schriftelijk weergeven.

De respondenten gaven spreken aan als voornaamste pijnpunt van alle taalvaar-

digheden: het is zowel moeilijk als nuttig, en er is in de vooropleiding niet veel aandacht aan besteed. Ook luisteren krijgt weinig aandacht op de school, maar de respondenten zien deze vaardigheid niet als erg nuttig, en bovendien als de gemakkelijkste van de vier vaardigheden.

Spreektaken waaraan het onderwijs op de school meer of systematischer aandacht zou moeten besteden, zijn volgens Couzijn e.a.: het houden van een spreekbeurt of referaat en het formuleren en beargumenteren van een standpunt in een discussie.

Mondelinge taalvaardigheid heeft, resumerend, de eerste plaats in de rangorde van doelstellingengebieden die het had verworven in de jaren zeventig, weer moeten afstaan aan de schriftelijke taalvaardigheid, zo blijkt uit het hierboven beschreven onderzoek. Dat neemt niet weg dat respondenten het nog steeds een belangrijk doelstellingengebied achten, dat, hoewel het niet eenvoudig onderwijsbaar en toetsbaar is, zeker deel moet uitmaken van het onderwijs en het examen Nederlands in het voortgezet onderwijs. Voor de component spreken geldt dit laatste wel duidelijker dan voor de component luisteren, waarschijnlijk ook omdat op het gebied van spreken als productieve vaardigheid meer tekorten worden ervaren in studie, werk en dagelijks leven. Met name monologische taken worden als moeilijk ervaren: een spreekbeurt, referaat of toespraak houden. Tegelijk komen deze taken niet zeer frequent voor. Dialogische taken lijken als moeilijk ervaren te worden wanneer moeilijke informatie moet worden overgedragen, en/of gecommuniceerd moet worden met hoger opgeleiden of geplaatsten, en/of een standpunt geformuleerd en beargumenteerd moet worden.

5.3 ONDERZOEK NAAR DE BEGINSITUATIE VAN DE LEERLING

Huizing (1989) hield een kleinschalig enquête-onderzoek naar de attituden van leerlingen ten opzichte van de verschillende onderdelen van het vak Nederlands op school. (zie ook par. 2.3) Aan 153 leerlingen uit het derde leerjaar van mavo en havo van twee scholen legde hij onder meer de vraag voor in hoeverre ze spreekbeurt, interview, discussie en drama als leuk dan wel vervelend ervoeren. De antwoorden werden gestructureerd met behulp van een vijfpuntsschaal (van "heel erg vervelend" tot "heel erg leuk"). De spreekbeurt scoort op deze schaal gemiddeld 2,6, vrij laag dus. 48% van de leerlingen vindt dit niet leuk, 24% vindt het wel leuk en de rest vindt het vervelend noch leuk.

Drama scoort eveneens gemiddeld een 2,6. Slechts 26% van de leerlingen vindt het leuk; bijna 52% van de leerlingen vindt het vervelend.

Het interview scoort gemiddeld een 3,3; 52% van de leerlingen vindt het leuk, 18% vindt het vervelend.

De discussie ten slotte scoort een 3,8; 72% vindt in de klas een discussie houden leuk, 7% vindt het vervelend. Huizing vindt dit opvallend omdat in de praktijk blijkt

dat er niet veel aandacht aan discussiëren besteed wordt.
Naast interview en discussie scoort ook het lezen van kranten en tijdschriften hoog bij leerlingen (gemiddeld 4,1; ruim 87% van de leerlingen vindt dit leuk). Naar Huizings mening hebben interview, discussie en kranten en tijdschriften lezen alle drie iets te maken met journalistiek, wat hem brengt tot een pleidooi voor een maandelijkse actuele knipselkrant in de onderwijspraktijk (zie par. 3.4).

Kuhlemeier/Van den Bergh (1989) onderzochten in een proefpeiling het onderwijsaanbod en het onderwijsniveau voor het vak Nederlands aan het eind van het derde leerjaar van alle schooltypen van het voortgezet onderwijs (zie ook par. 2.3). Een deel van hun onderzoek was gericht op het inwinnen van informatie over de manier waarop leerlingen taal gebruiken in hun vrije tijd, en over hun beleving van spreken en schrijven. Hiertoe enquêteerden zij 1458 leerlingen van de 186 scholen die deelnamen aan de proefpeiling.

De leerlingen rapporteren gemiddeld tien uur taalgebruik per dag, waarvan acht en half uur mondeling taalgebruik. Praten met vrienden, familie of anderen vergt daarvan gemiddeld vijf uur, t.v.-kijken drie uur, en radio luisteren een half uur.

Wat de beleving van spreken betreft, rapporteert een verwaarloosbaar aantal leerlingen spreekangst, faalangst of nervositeit als het gaat om situaties met een informeel karakter en voor een klein gehoor (bijvoorbeeld iets bespreken in een kleine groep, of deelnemen aan een klassendiscussie). De spreekbeurt voor de hele klas en dramatische expressie roepen daarentegen bij 5% van de ondervraagde leerlingen spreekangst op. Ook voor de klas iets moeten vertellen of een mondelinge beurt krijgen zijn relatief angstbeladen situaties (beide 3%).

Een vergelijkbare peiling verrichtten Leroy e.a. (1991) onder 334 Vlaamse leerlingen uit het laatste jaar van het secundair onderwijs (zie ook par. 2.3). Ook zij vroegen de leerlingen naar de manier waarop zij taal gebruiken in hun vrije tijd. Babbelen of telefoneren bleek favoriet te zijn bij 96% van de leerlingen, gevolgd door t.v.-kijken (85 %). Leerlingen rapporteerden in de week voorafgaand aan de enquête een kwart van hun tijd besteed te hebben aan babbelen en telefoneren, een vijfde aan t.v.-kijken, en aan lezen, schrijven en luisteren naar de radio minder dan een tiende.

Uit het schaarse onderzoek naar de beginsituatie van leerlingen op het gebied van de mondelinge taalvaardigheid komt naar voren dat veel leerlingen de spreekbeurt en dramatische expressie als problematische spreeksituaties in het onderwijs ervaren. Een tweede (niet erg verrassende) conclusie is dat leerlingen buiten school veel actiever zijn op het gebied van mondeling taalgebruik, zowel productief (praten/telefoneren) als receptief (t.v.-kijken), dan op het gebied van schriftelijk taalgebruik.

5.4 ONDERZOEK NAAR ONDERWIJSLEERMATERIAAL

Witte (1992) ontwikkelde een model voor de analyse en beoordeling van een aantal taalmethoden voor de basisvorming (Nieuw Nederlands, Klinker, Taalwijzer en Op niveau). Dit model is gebaseerd op onder meer de nieuwe kerndoelen voor de basisvorming van de Commissie Herziening Eindtermen. (zie ook par. 2.4)

Om zijn bevindingen in hun context te kunnen plaatsen, citeren we hier eerst de kerndoelen voor spreken en luisteren:

1) De leerlingen kunnen in situaties met een meer formeel karakter aan een dialoog deelnemen met het oog op
   - het geven of verkrijgen van de nodige informatie
   - het weergeven van een eigen mening
   - het overhalen van de gesprekspartner tot handelen.
2) De leerlingen kunnen in klas- of schoolverband aan een polyloog deelnemen met het oog op:
   - het geven of verkrijgen van de nodige informatie
   - het weergeven van een eigen mening
   - het bereiken van een voor hen aanvaardbaar resultaat.
3) De leerlingen kunnen in de vorm van een korte monoloog voor een hun bekend publiek een persoonlijke beleving vertellen of een situatie beschrijven.
4) De leerlingen kunnen intensief luisteren en doelgericht luisteren.
5) De leerlingen kunnen een voor hen bestemde mondelinge instructie uitvoeren.
6) De leerlingen kunnen van een voor hen bestemde uitleg of van een voor hen bestemd radio- of televisieprogramma een globale samenvatting geven of de belangrijkste elementen ervan vertellen.

Een dikke voldoende deelt Witte uit aan de methode Nieuw Nederlands: deze voldoet in ruime mate aan de kerndoelen 1 t/m 6. De leerlingen werken in de loop van de drie delen Nieuw Nederlands herhaaldelijk met de gespreksvormen monoloog, dialoog en polyloog en oefenen daarbij met de meest uiteenlopende taalhandelingen. Dankzij de doordachte opzet en de vele evaluatiemomenten komen alle leerlingen ook makkelijk meermalen aan bod.

Op Niveau beoordeelt Witte als twijfelachtig wanneer het gaat om spreken/luisteren. De gespreksvormen genoemd in de eerste drie kerndoelen: monoloog, dialoog en polyloog, komen met grote regelmaat aan de orde. Ook zijn de belangrijkste taalhandelingen van de eerste twee kerndoelen (informatie geven, eigen mening geven, iemand overtuigen) in allerlei opdrachten terug te vinden. Maar met het onderdeel luisteren (kerndoelen 4, 5 en 6) is het slecht gesteld. Op Niveau biedt op dit gebied voornamelijk luistertoetsen en -opdrachten; de noodzakelijke theorie blijft achterwege.

Over Klinker is Wittes oordeel negatief. Het boek bevat weliswaar enkele leerstofelementen van de kerndoelen 1 t/m 6 (interview, telefoongesprek, klassengesprek e.d.), maar de leerstof die in de drie leerjaren wordt aangeboden is niet toereikend voor de kerndoelen. Een klassieke fout maakt het boek door regelmatig leesteksten

aan te bieden als luistertekst.

Taalwijzer krijgt van Witte eveneens een onvoldoende. Alleen kerndoelen 3, 4 en 5 komen enigszins tot hun recht, doordat de monoloog en het luisteren regelmatig geoefend worden, maar helaas wijkt de aanpak niet veel af van de traditionele, nogal schoolse spreekbeurt en luisteroefeningen. Discussievormen (kerndoel 1) komen in het geheel niet aan de orde; de leerstof van de globale samenvatting (kerndoel 6) ontbreekt, en dialoog-vormen (kerndoel 2) worden niet systematisch geoefend.

Het is duidelijk dat Wittes oordeel over de methoden, als het gaat om het aanbod op het gebied van spreek- en luistervaardigheid, niet onverdeeld positief uitvalt. Maar het steekt nog gunstig af tegenover zijn oordeel over wat de methoden aanbieden op het gebied van de schrijfvaardigheid (zie par. 4.4). Daar laten namelijk ook Nieuw Nederlands en Op Niveau het (in 1992) volledig afweten.

5.5 ONDERZOEK NAAR ONDERWIJSLEERACTIVITEITEN

Het onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten op het gebied van de mondelinge taalvaardigheid is beperkt tot descriptief onderzoek: beschrijvingen van wat er gerapporteerd wordt uit of waargenomen in de huidige lespraktijk. Construerend onderzoek en effectonderzoek zijn voor dit vakonderdeel niet verricht. (We komen hier op terug in par. 5.7). Een andere beperking is dat nagenoeg alle onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten voor mondelinge taalvaardigheid is verricht in Nederland.
Het descriptieve onderzoek bestaat uit twee typen:

1) onderzoek dat een algemene stand van zaken weergeeft op het gebied van het onderwijs in de mondelinge taalvaardigheid, gebaseerd op enquêtes onder docenten;
2) onderzoek dat bijzondere lespraktijken beschrijft op het gebied van de mondelinge taalvaardigheid, gebaseerd op observatie en interviews in die lespraktijken.

Het doel van het eerste type onderzoek is vooral om te laten zien hoe de situatie feitelijk is, het doel van het tweede type om te laten zien wat er (binnen de huidige situatie) mogelijk is.
We behandelen eerst het onderzoek van type 1, daarna dat van type 2.

Braet e.a. (1988) hielden een enquête onder een aselecte steekproef van 380 sectieleiders Nederlands van havo- en vwo-scholen (respons 45%) (zie ook par. 2.5.1). Doel van de enquête was vast te stellen wat docenten Nederlands in de bovenbouw van havo en vwo als hun prioriteiten zien, in de eerste plaats in het schoolonderzoek en, in verband daarmee, ook in hun onderwijsaanbod. De resultaten van de enquête werden vergeleken met een soortgelijk onderzoek uit 1974 (Wesdorp 1974); doel van die vergelijking was na te gaan of er verandering is gekomen in de situatie dat het schoolonderzoek docenten voor problemen stelt met betrekking tot de "nieuwe" vaardigheden (die niet van ouds deel uitmaakten van het mondelinge examen). Over

het onderdeel mondelinge taalvaardigheid in het bijzonder is gerapporteerd door Schouw/Van der Geest (1987). We vatten hier de voornaamste bevindingen uit beide onderzoeken samen:

- Aan spreken en luisteren wordt, door de leraren die er überhaupt les in geven (zie hierna), gemiddeld tien tot 15% van de lestijd besteed. Op de vraag of de docenten bereid zijn meer tijd ervoor uit te trekken wanneer er betere leer- en toetsmiddelen zouden komen en kleinere klassen, antwoordt 40% nee, 60% ja.
- Spreken wordt door 10% van de ondervraagde docenten niet getoetst in het schoolonderzoek, ondanks de wettelijke verplichting hiertoe; 17% vindt het ook geen zinvol onderdeel van het schoolonderzoek. Als het wel getoetst wordt, gebeurt dat door middel van een spreekbeurt (een ruime 33%), in een gesprek met de docent/examinator (havo 23%; vwo 17%), in het mondeling literatuurtentamen (28%), in een discussie (havo 10 en vwo 18%), of op andere wijze, bijvoorbeeld. door middel van een tweegesprek of debatteren (4%).
- Spreken wordt door een ruime 30% van de docenten niet onderwezen. De docenten die dat wel doen geven onderwijs in spreekbeurt met vragen en/of discussie (55%; bij 33% daarvan hebben de spreekbeurten betrekking op literaire en cultureel-historische onderwerpen); discussie/groepsgesprek (20%); tweegesprek leerling/docent (7%), en interview, debat, vergadering, rollenspel, toneel (de rest; elk minder dan 5%). 71% op het havo en 77% op het vwo onderwijst spreken geïntegreerd met andere vakonderdelen als literatuur, samenvatten, Gericht Schrijven.
- Luisteren wordt door 28% van de docenten niet getoetst in het schoolonderzoek, ondanks de wettelijke verplichting hiertoe. 39% vindt het ook geen zinvol onderdeel van het schoolonderzoek. Als het wel getoetst wordt, gebeurt dat door middel van open vragen beantwoorden (schriftelijk) naar aanleiding van beluisterde teksten (24%); meerkeuze-vragen beantwoorden naar aanleiding van beluisterde teksten (14% havo, 10% vwo); schriftelijk samenvatten van een beluisterde tekst (7% havo, 10% vwo); idem van een discussie of spreekbeurt (3% havo, 6% vwo); het geven van directe reacties in een discussie (9%); het geven van directe reacties in een gesprek met de docent/examinator (14% havo, 10% vwo), en het geven van directe reacties tijdens een mondeling tentamen over werkstuk/literatuur (21% havo, 18% vwo).
- Luisteren wordt door een ruime 46% van de docenten niet onderwezen. Van de docenten die dat wel doen, geeft ongeveer de helft het geïntegreerd met andere vakonderdelen. In 30% (havo) of 20% (vwo) van de gevallen wordt het geïntegreerd met spreekonderwijs gegeven; verder komt combinatie met samenvatten en tekstverklaren voor. Er wordt gebruik gemaakt van zelf geselecteerde teksten (40%), teksten van uitgevers (11%), of CITO-toetsen (12%).
- Spreken én luisteren wegen, wanneer ze überhaupt serieus getoetst worden, in het schoolonderzoek mee voor minder dan 15% (ter vergelijking: literatuur voor meer dan 30%).
- In vergelijking met het onderzoek uit 1974 is de situatie verslechterd. Luisteren wordt minder vaak getoetst en onderwezen dan in 1974, en ook als het wel

> getoetst wordt, wordt het nu minder zwaar meegewogen in het eindcijfer dan in 1974. Voor spreken ontbreken er een aantal gegevens uit 1974, zodat daar geen harde vergelijking kan worden gemaakt. Wel is er sinds 1974 een duidelijke toename van scholen die één schoolonderzoekcijfer geven voor luisteren, spreken en literatuur, in de vorm van het mondelinge literatuurtentamen. Dit is bedreigend voor de ontwikkeling van het spreek- en luisteronderwijs dat overstemd dreigt te worden door de toetsing van kennis en inzicht met betrekking tot literatuur. En dat werkt op zijn beurt weer het niet of minimaal geven van spreek- en luisteronderwijs in de hand.

De onderzoekers typeren het bovenstaande als "restauratieve tendensen". Zij vragen zich af in hoeverre er nog een toekomst is voor het spreek- en luisteronderwijs, gegeven alle inspanningen die op dit gebied toch geleverd zijn sinds het begin van de jaren zeventig door vakdidactici, doelstellingenonderzoekers en toetsconstructeurs. Over luisteren zijn ze daarbij aanzienlijk pessimistischer dan over spreken.

Dat het mogelijk is tegen de cijfers van Braet en anderen iets minder pessimistisch aan te kijken, ook in het licht van latere ontwikkelingen, is gedemonstreerd door Schreuder (1989) en Bonset (1996a).

Meindersma/Zaalberg (1989) interviewden 23 docenten uit het onderzoek van Braet e.a. Deze docenten waren, met behulp van een "vernieuwings-gezindheidsschaal" die Braet en anderen hadden geconstrueerd, evenwichtig gespreid over de categorieën behoudend, gemiddeld en vooruitstrevend. Doel van het onderzoek was om achterliggende motieven van docenten op te sporen om spreken en luisteren niet of wel te onderwijzen en te toetsen, en problemen in kaart te brengen van docenten die spreken en luisteren wel onderwijzen en toetsen. De onderzoekers delen de geïnterviewde docenten in in "wel-gevers", "niet-gevers", "wel-toetsers", en "niet-toetsers".

Wat het onderwijs in *luisteren* betreft ervaren de "wel-gevers" die het geïntegreerd hebben met andere vakonderdelen (waaronder spreken) nauwelijks problemen. Degenen die het niet-geïntegreerd onderwijzen ervaren wel problemen: te weinig tijd, en het ontbreken van een goede methode en voldoende oefenmateriaal. Voor de "niet-gevers" zijn de laatstgenoemde problemen doorslaggevend in hun keuze om geen aandacht aan luisteren te besteden, plus de overwegingen dat luisteren automatisch tijdens de lessen in de bovenbouw aan bod komt ("leerlingen moeten de hele dag luisteren") en dat ze ook niet weten hoe ze er onderwijs in zouden moeten geven. Bij de "wel-toetsers" zijn twee toetsvormen favoriet: schriftelijk open vragen beantwoorden bij beluisterde teksten, en de geïntegreerde vorm: directe reacties in een discussie of in een gesprek met de docent/examinator in een mondeling literatuurexamen. Motief voor de eerste keuze is dat twee vliegen in een klap worden geslagen: er zijn dezelfde vaardigheden in het geding als bij samenvatten en tekstverklaren. Problemen zijn in de eerste plaats het beoordelen zelf, en verder het vinden of maken van goed tekstmateriaal en goede eenduidige vragen, en het inschatten van het niveau. Motief voor de tweede keuze is dat luisteren als aparte vaardigheid niet bestaat en dat geïntegreerde toetsing beter aansluit bij de (buitenschoolse) wer-

kelijkheid. Problemen bij de beoordeling zijn het ontbreken van harde criteria, de verstrengeling van het luisteren met de andere vakonderdelen, de vraag hoe je het luisteren meet bij zwijgzame leerlingen, en de rol van factoren als nervositeit en (gebrek aan) interesse in het onderwerp. De "niet-toetsers" maken hun keuze op grond van tijdgebrek, lage prioriteit van luisteren, het niet onderwezen hebben van luisteren, en het ontbreken van goede, valide toetsen met duidelijke criteria.

Wat het onderwijs in *spreken* betreft, ervaren de "wel-gevers" die dit geïntegreerd geven met andere vakonderdelen weinig problemen. Het motief is dat spreekvaardigheid in de praktijk ook geïntegreerd voorkomt, en dat integratie met andere vakonderdelen efficiënt is. De docenten die spreekvaardigheid apart onderwijzen, ervaren wat meer problemen. Bij de spreekbeurt zijn dat zaken als grote klassen, tijdgebrek, geen methoden, leerlingen vinden het eng, buitenlandse kinderen hebben een achterstand, en wat doe je met stotteraars. Bij de discussie zijn de voornaamste problemen dat deze veel docentvaardigheden vereist, dat er moeilijk een echte leergang voor te maken valt, en dat ze raakt aan persoonlijkheidsvorming.

De "niet-gevers" geven aan spreken geen prioriteit, achten onvoldoende tijd er voor aanwezig, en wijzen op het ontbreken van een goede methode. De spreekbeurt achten ze slaapverwekkend en tijdrovend, de discussie eveneens tijdrovend en niet uitvoerbaar in grote klassen. Ook melden deze docenten dat ze niet opgeleid zijn voor onderwijs in spreekvaardigheid.

De "wel-toetsers" geven als hoofdreden aan dat toetsing van spreekvaardigheid verplicht is. Voor docenten die toetsen via de spreekbeurt komt daar nog bij dat naar hun mening het houden van een spreekbeurt een beroep doet op vaardigheden die ook bij andere examenonderdelen nodig zijn. Docenten die toetsen via het mondeling literatuurtentamen of het gesprek tussen leerling en docent/examinator doen dit vanuit een negatieve keuze: het is verplicht, en zo kost het ze in ieder geval niet veel tijd. Het voornaamste probleem dat alle "wel-toetsers" ervaren is het ontbreken van harde criteria, en de invloed van factoren als karakter en milieu op de toetsing. Daarnaast vindt men dat de leerlingen te weinig oefening krijgen.

De "niet-toetsers" noemen als argumenten: tijdgebrek, prioriteiten liggen elders, de beoordeling is een probleem, er is geen leergang, en we zijn er niet voor opgeleid.

Ook in de onderbouw van het Nederlandse voortgezet onderwijs is onderzoek verricht naar de stand van zaken op het gebied van mondelinge taalvaardigheid. Kuhlemeier/Van den Bergh (1989) onderzochten in het kader van de Proefpeiling Nederlands ook het onderwijsaanbod voor de diverse vakonderdelen aan het eind van het derde leerjaar aan alle schooltypen voor voortgezet onderwijs (zie ook par. 2.5.1). Hiertoe enquêteerden zij 186 docenten (respons 91%).

De voornaamste resultaten op het gebied van mondelinge taalvaardigheid zijn de volgende:

- De ondervraagde docenten kennen schriftelijke taalvaardigheid een hogere prioriteit toe dan mondelinge.
- Aan spreken en luisteren wordt minder tijd besteed dan aan schrijven, spelling,

vocabulaire, lezen en taalbeschouwing, maar meer dan aan literatuur en dramatische expressie. Er komt een gemiddeld percentage onderwijstijd van 12% voor spreken en discussiëren uit de bus, en van 6% voor luisteroefeningen. De onderzoekers raden echter aan alle percentages van de diverse vakonderdelen met voorzichtigheid te interpreteren, omdat het totaal ervan anderhalf keer zoveel is als de door leraren zelf gerapporteerde totale onderwijstijd voor het vak Nederlands in de derde klas.

- De gemiddelde leraar Nederlands in de onderbouw besteedt per maand twee lesuren aan spreekonderwijs en één aan luisteronderwijs. Er zijn echter grote verschillen tussen individuele leraren in dit opzicht.
- De spreektaken waarmee een leerling in de derde klas gemiddeld het meest te maken krijgt (tenminste één keer per maand) zijn mondelinge beurten, voorlezen (door de leerling) en klassendiscussies. Bij deze laatste taak gaat het meestal om discussies met de hele klas onder leiding van de leraar, waarbij spreken, luisteren en discussiëren meer als werkvorm fungeren dan als onderwijsdoel. Voor de taken spreekbeurt, interview en drama (waarbij de nadruk meer ligt op het onderwijsdoel vergroting van de spreekvaardigheid), wordt de leerling gemiddeld minder dan één keer per jaar gesteld.
- Voor zover de vorderingen van leerlingen op het gebied van spreken en discussiëren beoordeeld worden, gebeurt dit het meest via globale beoordeling van spreekbeurten, gesprekken en discussies. Op de tweede plaats komt analytische beoordeling met behulp van een aantal vastgestelde criteria. Gestructureerde spreekopdrachten met behulp van scoringsvoorschriften (zoals in de proefpeiling zelf) komen vrijwel niet voor. Docenten letten bij de beoordeling op (in deze volgorde; de aandachtspunten zijn aangeboden door de onderzoekers): organisatie, verstaanbaarheid, taalgebruik, overdracht/verteltrant, onderwerp, houding ten opzichte van het publiek.
- De luistertaken waarmee een derdeklasser te maken krijgt, liggen gemiddeld het meest (bijna één keer per maand) in het gebied van representatief luisteren, dat wil zeggen luisteren en aantekeningen maken met het doel de boodschap van de spreker te reconstrueren. Kritisch luisteren (met het doel een oordeel te vormen over volledigheid en aanvaardbaarheid van de boodschap) en selecterend luisteren (met het doel antwoord te krijgen op van tevoren gestelde vragen) komen slechts gemiddeld één keer per jaar aan de orde.
- Voor zover de vorderingen van de leerlingen op het gebied van luisteren beoordeeld worden, gebeurt dit het meest via vragen (zowel open vragen als meerkeuzevragen) naar aanleiding van een ten gehore gebrachte tekst. Een hoofdcriterium bij de beoordeling van docenten is de vraag of leerlingen feiten en meningen en relevante en irrelevante informatie kunnen onderscheiden, en de tekst kunnen beoordelen op betrouwbaarheid, logische opbouw enzovoort.

Ook aan de leerlingen legden Kuhlemeier/Van den Bergh een vragenlijst voor, met het doel hun perceptie van het onderwijsaanbod te peilen. De vragenlijst omvatte 35 taaltaken, gerangschikt naar de aspecten mondeling taalgebruik, lezen, schrijven en taalbeschouwing. Bij iedere taaltaak werd de leerlingen gevraagd hoe vaak ze deze

bij Nederlands moesten uitvoeren, en hoe vaak ze deze bij andere vakken dan Nederlands moesten uitvoeren. De leerlingen kregen 13 taaltaken voorgelegd. De vijf meest frequente voorkomende taken daarvan bij Nederlands waren volgens de leerlingen:

1) vanaf de eigen plaats mondelinge vragen beantwoorden;
2) een les volgen en aantekeningen maken;
3) hardop voorlezen aan medeleerlingen en leraar;
4) een gesprek voeren met de leraar over een opdracht;
5) Algemeen Beschaafd of Standaard Nederlands spreken.

Meer expliciet op vergroting van de taalvaardigheid gerichte taken zoals het houden van een spreekbeurt over een opdracht, boek of artikel; het meedoen aan een discussie of groepsgesprek, of het opvoeren van toneelstukjes, hoorspelen en dergelijke scoorden allemaal lager. Opvallend is dat de top-vijf van frequente spreek en luistersituaties bij Nederlands ongeveer overeenkomt met die bij andere vakken, op taak 5 na.

Van Roosmalen (1990a) probeerde ten behoeve van het ontwikkelen van toetsen voor de determinatie van brugklasleerlingen een beeld te krijgen van de verschillende leerstofonderdelen, waaronder mondelinge taalvaardigheid, die in de brugperiode onderwezen worden (zie ook par. 2.5.1). Aan een steekproef van docenten van 150 scholengemeenschappen (respons 65%) waarin de schooltypen van lbo t/m vwo waren vertegenwoordigd, legde hij een enquête voor om vast te stellen:

- hoe belangrijk docenten het vinden om bepaalde leerstof te geven;
- welke leerstofonderdelen van belang zijn voor de overgang naar het volgend leerjaar;
- voor welke leerstofonderdelen de leraren graag determinatietoetsen zouden hebben.

De leraren bleken aan hun methoden veel lesstof of oefeningen toe te voegen voor leesvaardigheid, grammatica en spelling, minder voor schrijfvaardigheid, spreekvaardigheid en woordenschat, en weinig voor stijl en luistervaardigheid. Als het ging om het overslaan van leerstof of oefeningen uit de gebruikte methoden, bleken de leraren relatief veel over te slaan voor luistervaardigheid, spreekvaardigheid en schrijfvaardigheid, en relatief weinig voor leesvaardigheid, grammatica, stijl, spelling en woordenschat. Vormt het bovenstaande al een indicatie dat de ondervraagde leraren geen hoge prioriteit toekennen aan spreek- en luistervaardigheid, Van Roosmalens vraag over tijdsbesteding maakte dit nog eens expliciet. Aan spreek- en luistervaardigheid besteedden de leraren naar eigen zeggen de minste tijd van alle onderdelen van het vak Nederlands, namelijk 7% (spreken) en 5% (luisteren). (Ter vergelijking: grammatica scoorde 20%, leesvaardigheid 17% en spelling 14%).

Het zal geen verwondering wekken dat spreek- en luistervaardigheid niet of nauwelijks meetelden voor de overgang naar het volgend leerjaar. (De leraren baseerden de overgangscijfers op de eerste plaats op de prestaties van de leerlingen met betrekking tot grammatica en spelling). De belangstelling voor CITO-determinatietoetsen voor spreek- en luistervaardigheid was dan ook miniem.

Rymenans e.a. (1996) onderzochten de effecten van het onderwijsaanbod, de tijdsbesteding aan Nederlands en de schoolkenmerken op de lees- en schrijfprestaties van Vlaamse leerlingen.(zie ook par. 3.5.1) Een representatieve steekproef van 68 scholen van aso, tso en bso nam aan het onderzoek deel. De 157 leerkrachten in het onderzoek werden onder andere geënquêteerd over hun tijdsbesteding aan 14 verschillende vaardigheden en onderdelen voor het vak Nederlands, in het tweede en in het vierde leerjaar.

Ook hier rijst het beeld op dat aan spreek- en luistervaardigheid geen hoge prioriteit wordt toegekend. Op de zevende plaats van de lijst van veertien (in het tweede leerjaar) staat 'individuele spreekoefeningen', op de negende, tiende en elfde staan respectievelijk 'groepsgesprekken', 'verbale expressie' en 'luisteroefeningen'. (Ook in Vlaanderen bezetten onderdelen als spelling, woordenschat en grammatica de bovenste plaatsen). Twee nuanceringen van het bovenstaande algemene beeld:

- in het vierde leerjaar komt luisteren beduidend meer aan bod dan in het tweede (een zevende plaats op de lijst van 14);
- in het bso komen groepsgesprekken en luisteroefeningen beduidend meer aan bod dan in het aso en tso.

Tot zover de beschrijving van het descriptieve onderzoek dat de algemene stand van zaken weergeeft met betrekking tot het spreek- en luisteronderwijs in Nederland en Vlaanderen. We gaan nu over tot de beschrijving van het tweede type descriptief onderzoek dat vernieuwende lespraktijken beschrijft op het gebied van spreken en luisteren.

Bonset e.a. (1993) voerden drie case-studies uit naar "meer dan gemiddelde" lespraktijken op het gebied van spreek- en luisteronderwijs. Dit onderzoek van het Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO) stond ten dienste van het ontwikkelen van een leerplan voor spreken en luisteren in de basisvorming, en ging gepaard met een literatuuronderzoek naar de wijze waarop spreken en luisteren aan de orde komen in didactische handboeken en artikelen. De case-studies speelden zich af in de onderbouw van twee scholengemeenschappen mavo/havo/vwo en een scholengemeenschap ibo/lbo/mavo. De "meer dan gemiddelde" lespraktijken waren opgespoord hetzij via publicaties van de betrokkenen in vakbladen, hetzij via "horen zeggen" in het vakdidactische circuit.

De onderzoekers observeerden (niet-participerend en met behulp van audio-opnamen) op elke school tussen de tien en 20 lessen, om aldus een beschrijving te kunnen geven van de feitelijke praktijk. Daarnaast interviewden ze de leraar en eventueel diens sectiegenoten, om de doelstellingen en de gewenste praktijk van de leraar en zijn sectie te kunnen beschrijven, en tevens om een beeld te kunnen geven van de sectie en de school. Aanvullend werden documenten bekeken: lesmateriaal, schriftelijk werk van leerlingen, sectiestukken, schoolbrochures. De leraren werd gevraagd een concept-verslag van hun case-study te becommentariëren.
Aandachtspunten in het onderzoek waren:

- de leraar: benodigde rollen en bekwaamheden, gerapporteerde problemen en successen;

- de lesinhoud: leerstofaanbod en motieven daarvoor; leerlijn in het spreek- en luisteronderwijs door de leerjaren heen; lesopbouw; evaluatie en beoordeling van de spreek- en luisterprestaties;
- de leerlingen: klassengrootte; motivatie; spreek-/luisterprestaties; pedagogisch klimaat in de klas; hoeveelheid NT2-leerders; huiswerk;
- de sectie- en schoolcontext: sectie-afspraken m.b.t. spreek- en luisteronderwijs; vergaderfrequentie van de sectie; historie van de totstandkoming van spreek- en luisteronderwijs op de school; de vraag naar de representativiteit van de praktijk van de geobserveerde leraar in verhouding tot zijn sectie.

De voornaamste bevindingen uit de drie case-studies vatten we hieronder samen.

Wat de school- en sectiecontext betreft, identificeren de onderzoekers in de onderzochte lespraktijken twee factoren die zij bevorderend achten voor de ontwikkeling van in communicatieve zin vernieuwend spreek- en luisteronderwijs:
- opname van spreken en luisteren in schoolonderzoektoetsen, zodat de vernieuwing zich vanuit de bovenbouw kan verbreden naar de onderbouw;
- aanwezigheid van een "drijvende kracht", een duidelijke voortrekker in de sectie voor wat betreft het spreek- en luisteronderwijs.

Ten aanzien van de lesinhoud stellen Bonset e.a. vast dat er een groot scala van leerstofonderdelen en leerlingactiviteiten op het gebied van spreken en luisteren te zien is in de onderzochte scholen. Er werd onderwijs geobserveerd in interview, discussie, kringgesprek, telefoneren en drama (op meer dan een school) en debat, spreekbeurt, groepsbetoog, vergaderen en forumlezen (op een van de drie scholen). Observatie op drie scholen leverde dus al tien varianten op van spreek- en luisteronderwijs.

Spreek- en luisteractiviteiten bleken vaak gekoppeld te worden aan schrijven, lezen en literatuur, en soms ook aan taalbeschouwelijke activiteiten.

In de lessen staat zelfwerkzaamheid centraal, voorafgegaan door een korte klassikale instructie en gevolgd door een klassikale afsluiting en nabespreking.
Evaluatie van de spreek- en luisterprestaties vindt plaats in deze afsluitende nabesprekingen, waarbij leerlingen ook elkaars prestaties beoordelen. Cijfers voor spreken en luisteren tellen in de onderbouw in het algemeen nog weinig mee voor het rapport; pas in de bovenbouw weegt het spreek- en luisteronderwijs iets serieuzer mee, in het schoolonderzoek.

De leraar moet vooral kunnen optreden als organisator en begeleider van het leerproces, zo concluderen Bonset e.a. uit hun onderzoek. Hij moet een lange termijnplanning voor de lessen kunnen maken en aan de leerlingen aanbieden, en steeds kijken waar de leerlingen zich in die planning bevinden. Ook moet hij in één les allerlei taken tegelijk kunnen vervullen: begeleiden, observeren, apparatuur bedienen, individuele leerlingen en groepjes helpen. In dit laatste komt zijn begeleidersrol tot uiting, waarbij hij de leerlingen ruimte moet bieden voor zelfontdekkend leren op het gebied van spreken en luisteren. Naast het bovenstaande is het belangrijk dat de leraar de leerlingen kan brengen tot reflectie op en evaluatie van hun eigen prestaties. Daarbij moet hij

in staat zijn ook zelf spreek- en luisteractiviteiten alert te observeren en te analyseren, en een klassengesprek te leiden over de gezamenlijke observaties en analyses.

De leerlingen toonden zich in de geobserveerde lessen in het algemeen gemotiveerd, en het oordeel van hun leraren sloot daarbij aan. Het klassenklimaat was in het algemeen veilig en vertrouwenwekkend. De klassegrootte varieerde van tien tot 29 leerlingen; de ibo-klassen telden niet meer dan 15 leerlingen. De leraren op de mavo-/havo-/vwo-scholengemeenschappen meldden dat spreek- en luisterlessen aan grote klassen (soms wel tot 33) inspannender voor hun waren dan in kleinere klassen, maar niettemin in de praktijk goed uitvoerbaar (zulks in tegenstelling tot de veel geuite mening dat het geven van spreek- en luisteronderwijs alleen mogelijk is in kleine klassen). De onderzoekers observeerden een goedlopend debat in een klas van 28 leerlingen, en dito discussielessen in een klas van 29 leerlingen. Met NT2-leerders hielden de leraren van de scholengemeenschappen voor mavo/havo/vwo naar eigen zeggen geen speciale rekening bij hun spreek- en luisteronderwijs. Eén van de onderzoekers observeerde een Turks meisje in 3-havo dat duidelijk buiten de boot viel. De leraar op de ibo-/lbo-/mavo-scholengemeenschap nam NT2-leerlingen soms in bescherming tegen te moeilijke opdrachten.

Als belangrijkste problemen die leraren ervaren bij het spreek- en luisteronderwijs noemen Bonset e.a.: longitudinale opbouw en diagnostische evaluatie. Wat het eerste betreft: de leraren vinden het bijzonder moeilijk om een duidelijke leerlijn in hun spreek- en luisteronderwijs door de leerjaren heen aan te brengen. Ze hanteren in de praktijk wel leerlijnen als: van eenvoudig naar complex en van globaal naar precies, via herhaling van een activiteit onder het stellen van steeds hogere eisen, maar ze zijn over de precieze uitwerking en toepassing daarvan uiterst onzeker. Wat het tweede probleem betreft: de leraren vinden het lastig om leerlingen te leren hun eigen spreek- en luistergedrag te omschrijven, om hen adviezen voor verbetering te geven en om hen te helpen hun vorderingen te zien. Het belang van deze diagnostische evaluatie is niettemin groot: als leerlingen hun vorderingen niet zien, kan dat ook hun motivatie voor de lessen aantasten, zo stellen de onderzoekers. Oplossingen zoeken zij in de sfeer van duidelijke beoordelingscriteria, medebeoordeling door leerlingen en regelmatige video-opnamen waarop leerlingen zelf hun vorderingen kunnen zien. Zij besluiten met de aanbeveling dat de problemen van diagnostische evaluatie en longitudinale opbouw van het spreek- en luisteronderwijs bij voorrang moeten worden aangepakt, o.a. in leerplanontwikkeling.

Eveneens vanuit de SLO werden zes case-studies verricht naar "meer dan gemiddelde" praktijken van spreek- en luisteronderwijs in de bovenbouw van havo en vwo (Leene 1995; Laarveld 1995a, Boland 1995, Bonset 1995, De Boer 1996, Bonset 1996b). De case-studies dienden ook hier om informatie te krijgen ten behoeve van het ontwikkelen van een leerplan voor spreken en luisteren. Ze werden uitgevoerd via dezelfde onderzoeksmethode en aandachtspunten als de hiervoor beschreven

case-studies, op vijf scholengemeenschappen voor mavo/havo/vwo en een scholengemeenschap voor havo/atheneum. De observaties hadden plaats in 4- en 5-havo en 4, 5 en 6-vwo. Op elke school werden minimaal vier lessen geobserveerd, maar sommige case-studies geven acht of zelfs 14 lesobservaties. Op sommige scholen werden daarnaast schoolonderzoeken voor spreken en luisteren geobserveerd (Leene 1995, Boland 1995, Bonset 1996b), en leerlingen geïnterviewd (Leene 1995, Boland 1995, Laarveld 1995a, Bonset 1996b).

De bevindingen uit de zes case-studies vatten we hieronder in grote lijnen samen:

- De bovenbouw van het voortgezet onderwijs laat,evenals de onderbouw, een grote variatie zien aan gespreksvormen voor mondelinge taalvaardigheid. Hoofdvormen (qua frequentie) zijn spreekbeurt, discussie en debat, maar binnen die hoofdvormen kiest geen enkele school voor precies dezelfde werkvormen en lesorganisatie als de andere. De spreekbeurt komt bijvoorbeeld voor als solo-, duo- of triospreekbeurt; de discussie met of zonder discussieleider; het debat in de een-tegen-een-variant of de twee-tegen-twee-variant. Niettemin tonen de bestudeerde lespraktijken een groot aantal gemeenschappelijkheden, die hierna aan de orde komen.
- In de meeste praktijken worden de spreek- en luistertaken uitgevoerd als groepstaken: spreekbeurten door twee of drie leerlingen, debatten tussen vier leerlingen, discussie door groepjes van vijf tot negen leerlingen. Achtergrond hiervan is het nijpende tijdsprobleem in havo en vwo. Voor spreken en luisteren is tien à 15% van de lestijd beschikbaar; puur individuele oefening en toetsing voor elke leerling is daardoor niet mogelijk, zeker niet in klassen van meer dan 20 leerlingen. De taken door meer leerlingen in samenwerking laten uitvoeren levert (naast leereffecten op het gebied van samenwerking) een oplossing voor dit tijdsprobleem.
- In de meeste praktijken worden de hoofdvormen van de mondelinge taalvaardigheid (spreekbeurt, discussie en debat) met elkaar gecombineerd. De meest voorkomende combinatie (vier van de zes praktijken) is die van een spreekbeurt, gevolgd door een discussie over een door de spreker(s) naar voren gebrachte stelling. Maar ook zijn in enkele praktijken elementen van de ene hoofdvorm ingevlochten in de andere. Voorbeelden: 1) als start van een groepsdiscussie geeft iedere deelnemer zijn standpunt weer in de vorm van een mini-betoogje, 2) de discussie gaat niet uit van een onderwerp, maar van een in beleidstermen geformuleerde stelling (een element uit het debat).
- In alle praktijken bereiden de leerlingen zich voor op hun mondelinge taak door informatie te verzamelen, wat de kwaliteit van de spreekbeurt, discussie of debat duidelijk ten goede komt. Daarnaast biedt deze voorbereiding mogelijkheden tot combinatie met lees- en schrijfonderwijs, waarin de leerlingen ook leren om informatie te verzamelen, te verwerken en te gebruiken voor een communicatief doel. In een aantal praktijken worden documentatiemappen voor Gericht Schrijven dan ook gebruikt als informatiemappen ter voorbereiding op de mondelinge taak. Deze combinatie van spreek- en luisteronderwijs met lees- en schrijfonderwijs levert duidelijk tijdwinst op.
- De onderwerpskeuze van de leerlingen is in bijna alle gevallen algemeen-maat-

schappelijk van aard en vaak gegoten in de vorm van een (beleids-) stelling ("dienstverlening als vervanging van celstraf moet afgeschaft worden"). Een onderwerp uit het vak Nederlands werd maar één keer aangetroffen ("de Nederlandse spelling moet fonetischer worden").

- De leraren hebben de rol van organisator, begeleider, leider van de nabespreking en evaluator/beoordelaar (evenals in de hiervoor beschreven cases uit de onderbouw). De docent in de rol van kennisoverdrager of klassikale inleider komt slechts heel af en toe voor.
- De organisatie van de les is zodanig dat aan alle leerlingen die op dat moment geen spreekbeurt, discussie of debat houden, een rol is toebedeeld: als observator of notulant, als jurylid of tijdwaarnemer specifiek bij het debat, als vragensteller specifiek bij de spreekbeurt. De lessen worden, op één geval na waarin met halve klassen gewerkt wordt, gegeven aan hele klassen met soms 30 leerlingen of meer. Schoolonderzoeken vormen hierop een uitzondering.
- De opbouw van het spreek- en luisteronderwijs door de diverse leerjaren van havo en vwo heen valt leerpsychologisch overwegend te typeren als: uitvoeren van de complete taak – reflecteren op de uitvoering – opnieuw uitvoeren van de complete taak. Meestal oefenen de leerlingen de complete taaltaak tweemaal voordat deze getoetst wordt in het schoolonderzoek. De geobserveerde praktijken laten weinig directe instructie en oefening in deelvaardigheden zien ten behoeve van de uitvoering van de complete taaltaak.
- In de meeste praktijken fungeert de nabespreking van de uitgevoerde mondelinge taak niet optimaal. De leerlingen die geobserveerd hebben, geven de geobserveerden vaak zeer globale, weinig zeggende feedback ("ik vond het wel goed"). Veel leraren nemen dan de feedback-taak maar over, wat de betrokkenheid van de leerlingen bij de nabespreking weer doet afnemen. De leraren vinden de nabespreking het minst geslaagde deel van hun lessen wat motivatie en prestaties van hun leerlingen betreft. De leerlingen zelf verklaren dat zij de neiging hebben de nabespreking te beschouwen als "eens eventjes vrij".
- Het geven van een cijfer voor de uitvoering van een mondelinge taak verloopt in de praktijk zonder al te veel problemen. De leerlingen zijn betrokken bij de beoordeling, maar de docent bepaalt uiteindelijk het cijfer. Beoordelingen in het kader van het schoolonderzoek worden omgeven met speciale maatregelen als opname op audiocassette en beperking van de hoeveelheid aanwezigen.
- De leraren oordelen in het algemeen positief over de prestaties, de betrokkenheid en de motivatie van hun leerlingen op het gebied van spreken en luisteren. Klassengrootte vinden zij wel verschil maken (bij grote klassen is het al genoemde tijdsprobleem nijpender), maar hun spreek- en luisteronderwijs is even goed uitvoerbaar in grote als in kleinere klassen. Voor zover de leraren te maken hebben met NT2-leerders, vinden zij voor die groep in het spreek- en luisteronderwijs in de bovenbouw geen speciale maatregelen nodig.
- De geïnterviewde leerlingen vinden het spreek- en luisteronderwijs in het algemeen interessant en zinvol voor hun verdere studie of beroep.

Uit het descriptieve onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten op het gebied van de mondelinge taalvaardigheid komt een tweeledig beeld naar voren.

Het onderzoek dat gericht is op het weergeven van een algemene stand van zaken toont het beeld van een door leraren als problematisch ervaren en dientengevolge qua tijd en gewicht verwaarloosd vakonderdeel, zowel in de bovenbouw als de onderbouw van het voortgezet onderwijs.

Het onderzoek dat bijzondere, meer dan gemiddelde lespraktijken beschrijft, toont een hoopvoller beeld (wat natuurlijk mede voortvloeit uit de aard van dit onderzoek). Zowel in de onder- als de bovenbouw van het voortgezet onderwijs blijkt er een gevarieerde praktijk van spreek- en luisteronderwijs te bestaan, die door leraren en leerlingen grotendeels als uitvoerbaar en bevredigend wordt ervaren.

Beide beelden vullen elkaar aan: toont het eerste type onderzoek hoe zorgelijk het in de praktijk gesteld is met het onderwijs in de mondelinge taalvaardigheid, het tweede type laat zien dat er niettemin genoeg mogelijkheden binnen die praktijk bestaan voor een serieuze aanpak en vernieuwing van dat onderwijs.

5.6 INSTRUMENTATIE- EN EVALUATIEONDERZOEK

5.6.1 BEOORDELINGSINSTRUMENTEN

In Nederland zijn beoordelingsinstrumenten ontwikkeld voor de monoloog of spreekbeurt, de discussie en luisteren (kijken) in een eenrichtingssituatie. We beschrijven deze instrumenten volgens deze indeling.

❑ ***De monoloog***

Aarts/Huynen (1969) onderzochten de wijze waarop docenten spreekbeurten (mondelinge improvisaties) van eerste en vierdeklassers uit het voortgezet onderwijs beoordelen. Daartoe hielden zij eerst een enquête onder 53 docenten over de beoordelingsmaatstaven die zij bij het beoordelen van spreekbeurten aanleggen. Deze enquête resulteerde in een lijst van 82 beoordelingscriteria, die Aarts/Huynen onderverdeelden in tien categorieën:

a) de spreker beheerst het onderwerp;
b) logisch, zakelijk en helder geformuleerd; de improvisatie is een geheel;
c) zinsbouw en opeenvolging van zinnen is vloeiend;
d) variatie in woorden en uitdrukkingen;
e) intonatie;
f) tempo;
g) uitspraak;
h) de improvisatie is afgestemd op publiek;
i) de spreker is enthousiast;
j) individualiserend; de spreker wil iets persoonlijks tot uitdrukking brengen;

k) de spreker gebruikt andere taal dan ABN;
l) juist gebruik van woorden en uitdrukkingen.

Aan de hand van de lijst criteria beoordeelden zes docenten een serie spreekbeurten, waarbij zij voor elk criterium aangaven in hoeverre het van toepassing was. De samenhang tussen de beoordelingscriteria en het totaaloordeel drukten Aarts/Huynen uit in een zogenaamde discriminatiecoëfficiënt; de hoogte van deze coëfficiënt kan beschouwd worden als een indicatie van het belang van een criterium bij de beoordeling van een spreekbeurt.

De beoordelingscategorieën a, b en i bleken criteria te bevatten met een hoge discriminatiewaarde; de overige categorieën bevatten criteria met een matige of wisselende discriminatiewaarde. De onderzoekers komen op grond hiervan tot de conclusie dat inhoudelijke aspecten beslissend zijn voor de kwaliteit van een spreekbeurt. De meer technische aspecten als intonatie, tempo, uitspraak en dergelijke komen pas op de tweede plaats.

Een analytisch beoordelingsschema voor de monoloog of spreekbeurt werd ontwikkeld in het kader van het project "Experimentele constructie van analytische beoordelingsschema's voor discussie- en spreekvaardigheid", dat in de jaren 1979-1983 door medewerkers van het RITP (Research Instituut voor de Toegepaste psychologie) en de SCO (Stichting Centrum Onderwijsonderzoek) werd uitgevoerd. Op grond van een doelstellingeninventarisatie en enquêtes onder leraren werd eerst een lijst criteria voor de spreekbeurt opgesteld. De criteria die leraren blijkens de enquêteresultaten het belangrijkst achtten, werden geordend in een aantal categorieën. Het hieruit resulterende beoordelingsschema werd op kleine schaal beproefd en op grond van de opgedane ervaringen bijgesteld (Rijlaarsdam/Bronkhorst 1983). Het herziene schema ziet er als volgt uit:

❑ ***Criteria voor de beoordeling van de monoloog***

Inhoud:

1. Beargumenteert het belang van het onderwerp voor dit leerlingenpubliek.
2. Perkt het onderwerp goed in (in verband met de beperkte tijd).
3. Kiest een onderwerp dat hij blijkt aan te kunnen.
4. Maakt expliciet doel en thema duidelijk (titel/inleiding/slot).
5. Benadert het onderwerp origineel.
6. Behandelt voor dit leerlingenpubliek interessante aspecten van het onderwerp.
7. Behandelt het onderwerp zo, dat leerlingen het begrijpen.
8. Behandelt het onderwerp in afgeronde en uitgewerkte punten.
9. Geeft echte, nieuwe informatie.
10. Geeft voldoende (niet teveel, niet te weinig) informatie.
11. Geeft heldere informatie (niet te gedetailleerd, te technisch).
12. Formuleert en beargumenteert een eigen standpunt.
13. Geeft betrouwbare informatie (feit/mening, kwaliteit van argumenten, citaten).
14. Verwerkt in begin en slot publiekgerichte informatie (concrete opening, oproep aan eind).
15. Bouwt systematisch, logisch op.

16. Werkt naar een conclusie toe.
17. Deelt evenwichtig in: inleiding, kern, slot.
18. Vat tussentijds belangrijke punten samen.
19. Geeft relatie tussen behandelde punten aan.

Voordracht:

20. Gedraagt zich communicatief: maakt contact, vraagt aandacht.
21. Gedraagt zich levendig, enthousiast.
22. Gebruikt handen en lichaam: gevarieerd en functioneel.
23. Overbrugt de afstand met de stem (luidheid).
24. Spreekt klanken duidelijk uit.
25. Pauzeert correct.
26. Legt zinsaccenten, woordaccenten correct.
27. Praat vlot (geen uh's, haperingen).
28. Spreekt op gesprekstoon (geen dreun).
29. Praat in rustig tempo.

Taal:

30. Formuleert goed (niet omslachtig).
31. Gebruikt begrijpelijke woorden.
32. Gebruikt goede zinnen en zinsverbindingen.
33. Gebruikt spreektaal (geen boekentaal), maar niet te populair.

Ondersteunend materiaal:

34. Gebruikt ondersteunend materiaal (dia's, foto's, film, grafieken, schema's, voorwerpen, tekeningen, persoonlijke ervaringen, getuigenverklaringen, teksten).
    1. Gebruikt relevant materiaal.
    2. Hanteert het materiaal op juiste wijze.
    3. Geeft het publiek de kans het materiaal in zich op te nemen.

(Rijlaarsdam/Bronkhorst 1983)

De betrouwbaarheid van de beoordeling aan de hand van dit schema werd onderzocht in een experimentele situatie, waarin 12 beoordelaars (leraren en leerlingen) 42 spreekbeurten op videoband beoordeelden. Het schema bleek over het algemeen bruikbaar, hoewel de bereikte beoordelaarsovereenstemming van naar schatting .50 onbevredigend is, aldus Rijlaarsdam/Bronkhorst 1983. Om tot een nauwkeurige beoordeling van de spreekvaardigheid te komen, zouden vier beoordelaars zes spreekbeurten van een spreker moeten beoordelen.

❑ *De discussie*

Simons (1976) onderzocht in het kader van het Empirisch doelstellingenproject van Bos (1978) het beoordelen van discussies.

Uit de literatuur verzamelde zij een groot aantal uitspraken over doelstellingen van het spreek- en luisteronderwijs. Daarnaast interviewde zij mavo-/lbo-docenten

over de doelstellingen die zij wenselijk achtten op dit terrein en de knelpunten die zich in de praktijk voordeden. Op grond van de resultaten werd besloten het vervolgonderzoek te richten op de discussie in een groepje van vijf à zes leerlingen. Via een schriftelijke enquête werd docenten gevraagd naar het belang van een aantal doelstellingen met betrekking tot deze discussiesituatie. Dit resulteerde in een toptien van belangrijkste doelstellingen aan de hand waarvan Simons twee beoordelingsschema's construeerde: één waarmee de groep als geheel beoordeeld kan worden en één ter beoordeling van de deelnemers afzonderlijk:

❑ ***Beoordelingsschema voor het groepsgesprek***

		ja		nee	
		1	2	3	4
Houding en participatie	1. De leerlingen staan open voor elkaar				
	2. Alle leerlingen komen aan het woord				
	3. Er is duidelijk één figuur die de boventoon voert				
Verstaanbaarheid	4. Er wordt door elkaar heen gepraat				
	5. Er wordt onverstaanbaar gepraat				
Meningen/ argumenten	6. Er worden meningen verkondigd				
	7. Deze meningen zijn voorzien van argumenten				
	8. Deze argumenten zijn terzake				
Techniek en begrip	9. Er wordt langs elkaar heen gepraat				
	10. De verschillende meningen worden duidelijk tegenover elkaar gezet				
	11. Er worden samenvattingen gegeven van wat gezegd is				
Mening/feit	12. Een feit wordt als een feit gepresenteerd en geïnterpreteerd				
	13. Een mening wordt als een mening gepresenteerd en geïnterpreteerd				
Conclusies/ argumenten	14. Er worden conclusies getrokken				
	15. De conclusies die getrokken worden zijn gebaseerd op steekhoudende argumenten				
	16. De conclusies die getrokken worden zijn gebaseerd op voldoende argumenten				
Toon	17. Er wordt zakelijk gepraat				
	18. Er wordt emotioneel gepraat				
	19. Er wordt ironisch gepraat				
Inhoud	20. Het onderwerp wordt van voldoende kanten belicht				

(Simons 1976)

❑ *Beoordelingsschema voor de individuele leerling*

		ja		nee		desge-vraagd	spon-taan
		1	2	3	4	5	6
Houding	1. Luistert als een ander spreekt						
	2. Lacht iemand van de groep uit						
	3. Keurt iemands mening zonder meer af (zonder tegenargumenten aan te voeren)						
	4. Stimuleert een ander om iets te zeggen						
	5. Voert de boventoon						
	6. Blijft bij zijn mening ook als anderen in de groep hebben aangetoond dat die ongegrond is						
Begrip en inbreng	7. Zijn opmerkingen sluiten aan bij wat de voorgaande spreker gezegd heeft						
	8. Brengt dingen ter sprake die niets met het onderwerp te maken hebben						
	9. Stelt de verschillende meningen tegenover elkaar						
	10. Geeft een samenvatting van wat er gezegd is						
Argumenten	11. Gebruikt terzake doende argumenten						
	12. Merkt op dat iemand anders een niet terzake doend argument gebruikt						
Feit/mening	13. Presenteert een persoonlijke mening als een feit of een feit als een persoonlijke mening						
	14. Merkt op als iemand een persoonlijke mening als een feit presenteert of een feit als een persoonlijke mening						
Conclusies	15. Trekt onrechtvaardige conclusies						
	16. Merkt op dat een getrokken conclusie ongerechtvaardigd is						
Toon	17. Gaat serieus in op een ironische of sarcastische opmerking						
Verstaanbaar-heid	18. Is goed te verstaan						
	19. Praat te snel						
	20. Praat te langzaam						
	21. Praat te zacht						

(Simons 1976)

De schema's werden door Simons op beperkte schaal getoetst op praktische hanteerbaarheid. Leraren en leerlingen bleken over het algemeen geen moeilijkheden te ondervinden bij het invullen van de schema's, mits niet op alle beoordelingspunten tegelijk werd gelet.

De schema's van Simons vormden het uitgangspunt voor het onderzoek van Van Bezooijen (1979, 1981) naar de mate van overeenstemming bij discussiebeoordeling. Zij bracht een aantal wijzigingen en vereenvoudigingen in de schema's aan en beproefde ze in twee 4-vwo-klassen. De schema's bleken redelijk goed bruikbaar, mits de discussie niet al te chaotisch verloopt en mits niet alle beoordelingspunten uit de schema's bij de beoordeling worden betrokken. De meeste punten leverden een redelijke mate van overeenstemming op tussen de externe beoordelaars (medeleerlingen) en de discussiedeelnemers (Van Bezooijen 1979).

Op grond van de opgedane ervaringen wijzigde Van Bezooijen de schema's opnieuw. De definitieve versie bestaat uit vier beoordelingsschema's: a. ter beoordeling van de discussie als geheel, b. ter beoordeling van de communicatieve houding van de individuele deelnemers, c. ter beoordeling van het luisterbegrip, en d. ter beoordeling van de kritische verwerking van het gehoorde door de individuele deelnemers:

A formulier	A1.	Men laat zich door zijn/haar emoties meeslepen	altijd/meestal/soms/nooit
	A2.	De discussie wordt serieus genomen	altijd/meestal/soms/nooit
	A3.	Er wordt duidelijk gesproken	altijd/meestal/soms/nooit
B formulier	B1.*	Is .... aan het woord	voortdurend/een paar keer/een keer
	B2.	Wekt de indruk geïnteresseerd naar de anderen te luisteren	altijd/meestal/soms/nooit
	B3.	Houdt koppig vast aan haar/zijn mening	ja/nee/n.v.t.
	B4.	Komt onvoldoende op voor haar/zijn mening	ja/nee/n.v.t.
	B5.*	Valt anderen in de rede	een paar keer/een keer/nooit
	B6.*	Keurt iemands mening zonder meer af	een paar keer/een keer/nooit
	B7.*	Betrekt anderen bij het gesprek	een paar keer/een keer/nooit
C formulier	C1.*	Brengt dingen ter sprake die niets met het onderwerp te maken hebben	een paar keer/een keer/nooit
	C2.*	Begrijpt iemand verkeerd	een paar keer/een keer/nooit
	C3.*	Stelt vragen ter verduidelijking	een paar keer/een keer/nooit
	C4.*	Merkt op wanneer men van het onderwerp afdwaalt	een paar keer/een keer/nooit
	C5.*	Stelt de verschillende meningen tegenover elkaar	een paar keer/een keer/nooit
	C6.*	Geeft een samenvatting van wat er gezegd is	een paar keer/een keer/nooit
D formulier	D1.	Merkt op dat iemand een oneigenlijk argument gebruikt	een paar keer/een keer/nooit/n.v.t.
	D2.*	Merkt op dat iemand een mening als een feit presenteert	een paar keer/een keer/nooit/n.v.t.

(Van Bezooijen 1981)

Deze schema's werden in drie 4-vwo-klassen uitgeprobeerd, waarbij in totaal negen discussies beoordeeld werden door de deelnemers zelf en vijf à zes medeleerlingen.

De resultaten van de beproeving kunnen gunstig genoemd worden. De intersubjectieve overeenstemming, uitgedrukt in het percentage scores op hetzelfde schaaldeel, bleek voor het A-formulier redelijk hoog te zijn: tussen 68 en 74%. Van de 15 beoordelingspunten met betrekking tot het gedrag van individuele deelnemers (B, C en D) bleken zeven een redelijke tot hoge overeenstemming op te leveren, vier een wisselende en vier een consistent lage (namelijk de punten B2, C3, D1 en D2). Leerlingen bleken met name moeite te hebben met het invullen van het D-formulier.

Van Bezooijen (1981) komt tot de slotsom dat de schema's heel goed bruikbaar zijn als diagnostisch en didactisch hulpmiddel.

Behalve door Van Bezooijen werd het onderzoek van Simons (1976) voortgezet door het RITP en de SCO, in het eerder vermelde project "Experimentele constructie van analytische beoordelingsschema's voor discussie en spreekvaardigheid". Op grond van een doelstellingeninventarisatie en enquêtes onder docenten werden twee lijsten van criteria samengesteld: één voor de discussiedeelnemers en één voor de discussieleider (Swankhuizen/ Wesdorp 1980). De criteria die leraren blijkens de enquêteresultaten het belangrijkst achtten, werden geordend in een aantal categorieën. De twee hieruit resulterende beoordelingsschema's werden op kleine schaal beproefd en op grond van de opgedane ervaringen verbeterd (Rijlaarsdam 1982). De herziene schema's zien er als volgt uit:

❑ *Criteria voor de beoordeling van discussiedeelnemers*

Categorie A: taken t.a.v. de structuur	A1. Hij werkt doelgericht, houdt de probleemstelling voor ogen (dat wil zeggen tracht op doelmatige wijze met de groep antwoorden te formuleren op de probleemstelling, en vertoont geen gedrag dat afbreuk doet aan de doelmatigheid).
	A2. Hij blijft bij het onderwerp, dwaalt niet af.
	A3. Hij zorgt ervoor dat er duidelijkheid komt over (de afbakening van) het onderwerp, herinnert bijvoorbeeld anderen hieraan als ze afdwalen.
Categorie B: taken t.a.v. de groep	B1. Hij beperkt zijn bijdragen qua lengte en monopoliseert de discussie niet: d.w.z. hij is niet voortdurend aan het woord.
	B2. Hij luistert actief, intensief.
	B3. Hij is coöperatief, vertoont teamgeest.
	B4. Hij geeft de andere deelnemers de vrijheid om gedachten en gevoelens te uiten.
	B5. Hij houdt de aandacht bij de groepsdiscussie: hij knoopt bijvoorbeeld geen onderonsjes aan of praat door een ander heen.
Categorie C: communicatief gedrag	C1. Hij presenteert zijn informatie overzichtelijk, in begrijpelijke taal.
	C2. Hij presenteert zijn ideeën op het juiste moment, inhakend bij de vorige spreker.
	C3. Hij accepteert kritiek op zijn standpunt.
	C4. Hij laat zien de ideeën van anderen serieus te overwegen; bijv.: hij betrekt de verdiensten ervan in zijn bijdragen, gaat er niet zonder meer aan voorbij.
	C5. Hij accepteert afwijkende of minderheidsstandpunten.
Categorie D: taken t.a.v. de inhoud	D1. Hij is voorbereid op de discussie; beschikt over vooraf verworven informatie en tevoren verzamelde probleempunten.
	D2. Hij probeert het onderwerp meer uit te diepen: vraagt/geeft daarom belangrijke achtergronden, principiële zaken.
	D3. Hij begrijpt het soms niet, kan het niet meer volgen, en vraagt dan om verduidelijking, extra informatie.
	D4. Hij lost misverstanden op (hij vraagt om herhaling, bevestiging, uitleg, verheldering e.d.).
	D5. Hij toetst bijdragen van anderen kritisch: hij wijst bijvoorbeeld redeneerfouten aan, stelt kritische vragen, etc
	D6. Hij redeneert coherent, logisch en laat aan de anderen oorzaken, gevolgen en overeenkomsten zien.

(Rijlaarsdam 1982)

❑ *Criteria voor de beoordeling van de discussieleider*

Categorie A; taken t.a.v. de structuur	A1. Hij blijkt goed voorbereid te zijn op de discussie. Hij heeft een aantal te bespreken punten genoteerd. A2. Hij introduceert de discussie: – hij geeft het doel van de discussie aan – hij duidt het onderwerp aan – hij vertelt wat er wel en niet bij het onderwerp hoort (afbakening) – hij poneert de probleemstelling A3 Hij houdt de discussie bij het onderwerp. A4. Hij herhaalt van tijd tot tijd de probleemstelling, het doel van de discussie A5. Hij vat tenslotte samen wat de groep bereikt heeft, zoals bereikte conclusie, genomen besluiten, maar ook punten waarop overeenstemming niet werd bereikt.
Categorie B: taken t.a.v. de groep	B1. Hij laat vooral andere deelnemers spreken (monopoliseert de discussie niet). B2. Hij zorgt ervoor dat ieder groepslid kan participeren (zonder de leden tot spreken te dwingen als ze niet willen). B3. Hij vermijdt dat er slechts gesprekken tussen hem en de deelnemers ontstaan; stimuleert de gedachtewisseling tussen de leden. B4. Hij remt overmatige sprekers af. B5. Hij grijpt bij 'onderonsjes' tussen deelnemers in. B6. Hij beschermt het recht van ieder om de eigen mening te zeggen, om serieus genomen te worden. B7. Hij beschermt de groepssfeer (leidt ruzies, spanningen in goede banen).
Categorie C: communicatief gedrag	C1. Hij reageert neutraal op de deelnemers (trekt bijvoorbeeld geen partij voor sommige deelnemers). C2. Hij luistert op bereidwillige wijze naar alle bijdragen.
Categorie D: taken t.a.v. de inhoud	D1. Hij blijkt goed voorbereid te zijn op de discussie: hij is goed geïnformeerd over het onderwerp. D2. Hij vat regelmatig samen (soms per beurt, soms grotere tekstgehelen). D3. Hij laat deelnemers onduidelijke beurten verhelderen, uitleggen. D4. Hij stimuleert de deelnemers het onderwerp uit te diepen (vraagt alternatieven, tegenargumenten, pro's en contra's). D5. Hij laat de groep het werk doen, informatie aandragen, houdt zichzelf wat informatie/mening geven betreft op de achtergrond.

(Rijlaarsdam 1982)

De betrouwbaarheid van de beoordeling aan de hand van deze schema's werd onderzocht in een experimentele beoordelingssituatie, waarbij 28 beoordelaars (leerlingen en docenten) zes discussies op videoband beoordeelden. Voor het schema 'discussiedeelnemers' bleek de beoordelaarsovereenstemming voor een groep van zes beoordelaars tussen .78 en .84 te bedragen. Vooral categorie A uit het schema bleek een zeer lage paralleltest-betrouwbaarheid te hebben. Rijlaarsdam (1982) leidt hieruit af dat de prestatie van een leerling op de in deze categorie vervatte structuurtaken afhankelijk is van het onderwerp waarover gediscussieerd wordt. De overige categorieën toonden betere betrouwbaarheden, althans bij beoordeling door een jury van 28 beoordelaars.

Voor het schema 'discussieleiders' noemt Rijlaarsdam de beoordelaarsovereenstemming voor wat betreft de totaalscores en categoriescores redelijk. De overeenstemming voor de afzonderlijke criteria (met name A4, D1, D3, D4 en D5) liet te wensen over.

❑ *Luisteren (kijken) in eenrichtingsverkeer*

Strikt genomen is er in Nederland voor het luisteren in eenrichtingsverkeer (naar de media, naar een lezing, e.d.) geen beoordelingsinstrument ontwikkeld. Maar omdat het CITO (Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling) al jaren luistertoetsen maakt en verspreidt voor het voortgezet onderwijs (die in onderzoek worden gepretest), is er niettemin een welomschreven praktijk ontstaan met betrekking tot de beoordeling van het luisteren in eenrichtingsverkeer. Bij op cassetteband opgenomen mono-, dia- of polylogen, meestal afkomstig uit radioprogramma's, worden vragen gesteld die voor een groot deel gericht zijn op wat Kuhlemeier/Van den Bergh (1989) representatief luisteren noemen: luisteren en aantekeningen maken met het doel de boodschap van de spreker(s) te reconstrueren. In mindere mate worden ook vragen gesteld die gericht zijn op kritisch of selecterend luisteren.

Heuvelman/Schreuder (1994) gingen na welke voordelen van vakinhoudelijke en toetstechnische aard het opleverde als de auditief aangeboden programma's bij de bovenbeschreven luistertoetsen werden vervangen door programma's op videoband. Hun onderzoeksvraag luidde: welke factoren zijn verantwoordelijk voor scoreverschillen tussen proefpersonen die audiovisuele en proefpersonen die auditieve versies van de CITO-toets maakten? Het onderzoek werd toegespitst op vier mogelijke factoren:

1) de mate van afstemming tussen beeld en geluid (in de audiovisuele versies);
2) de aard van de taak: identificatie (het antwoord op de vraag staat letterlijk in de tekst), of productie (het antwoord moet uit de tekst worden opgemaakt);
3) de lengte van de bevraagde fragmenten;
4) de afstand in tijd tussen het bevraagde fragment en de vraag over het fragment.

Enkele duizenden havo/vwo-scholieren van ongeveer 16 jaar oud kregen informatieve programma's aangeboden in een audiovisuele en een auditieve variant. Na of tijdens de aanbieding van de programma's moesten ze begripsvragen in de meerkeuze-

vorm beantwoorden over deze programma's. Het materiaal werd geanalyseerd door via variantie-analyse verschillen tussen en binnen de twee versies na te gaan. De resultaten kunnen als volgt worden samengevat:

1) Bij de audiovisuele versies zijn de scores van leerlingen het hoogst wanneer er sprake is van optimale afstemming van beeld en geluid. Ook zijn dan de scoreverschillen tussen de audiovisuele en auditieve versies het grootste, ten gunste van de audiovisuele versies.
2) Binnen de audiovisuele versies en de auditieve versies maakt de aard van de taak (identificatie versus productie) geen verschil. Tussen de beide versies scoort de audiovisuele variant gunstiger bij productievragen.
3) Binnen de audiovisuele versies maakt de lengte van het fragment geen verschil, binnen de auditieve versies wel. Bij korte fragmenten scoort de audiovisuele variant gunstiger.
4) Voor beide versies geldt: hoe verder de vraag van het fragment afligt, hoe hoger de score. In dit opzicht zijn er geen significante verschillen tussen beide versies.

De auteurs concluderen: "De resultaten wijzen erop dat video, dus tweekanalige aanbieding, in het algemeen effectiever is dan enkelkanalige aanbieding. Dat geldt met name bij relatief kort bevraagde fragmenten waarin beeld en geluid op elkaar zijn afgestemd en waarbij de experimentele taak productie inhoudt". (idem: 32)

Het onderzoek naar de beoordeling van de mondelinge taalvaardigheid heeft t.a.v. de voordracht en de discussie een aantal beoordelingsinstrumenten opgeleverd, waarvan de betrouwbaarheid en de hanteerbaarheid echter te wensen overlaten. Luistervaardigheid in eenrichtingsverkeer lijkt goed beoordeeld te kunnen worden aan de hand van audiovisuele toetsen.

5.6.2 ONDERZOEK NAAR PRESTATIES

Het eerste onderzoek naar prestaties van leerlingen op het gebied van mondelinge taalvaardigheid had betrekking op het luisteren in eenrichtingssituaties. Medewerkers van het CITO onderzochten in hoeverre leerlingen aan het einde van de leerplicht in staat zijn om radio-actualiteitenprogramma's te begrijpen (Prick/Van Delden 1973, Prick 1973, 1974a en b). Hiertoe werden eerst 116 actualiteitenitems uit radioprogramma's door studenten van de Utrechtse School voor Journalistiek globaal beoordeeld op begrijpelijkheid. Ruim 41% van de items bleek voor de beoordelaars moeilijkheden op te leveren. Uit de overige items werden er vervolgens 18 geselecteerd, verdeeld over de rubrieken 'milieu', 'sociale en economische problemen' en 'politiek'. Bij ieder item werden meerkeuzevragen geconstrueerd die informeerden naar het begrijpen van de boodschap ('tekstbegrip'), achtergrondkennis en woordkennis. Op grond van de resultaten van een proefafname bij ca. 100 leerlingen werd de toets op enkele punten gewijzigd. De definitieve versie werd afgenomen aan een steekproef van ca. 800 leerlingen van lbo, mavo, havo en vwo.

Prick (1974a) komt tot de slotsom dat actualiteitenprogramma's te moeilijk zijn voor eindleerplichtigen. Lbo-leerlingen bleken slechts 1/3 tot de helft van de actualiteitenitems uit de toets te begrijpen, mavo-leerlingen de helft en havo- en vwo-leerlingen ongeveer 2/3. Milieu-items leverden voor alle drie de groepen de minste problemen op. Leerlingen die geregeld naar actualiteitenprogramma's op de radio luisteren, scoorden op de onderdelen 'tekstbegrip', 'achtergrondkennis' en 'woordkennis' significant hoger dan leerlingen die dit nooit of zelden doen. Leerlingen die de meeste interesse aan de dag legden voor politieke onderwerpen scoorden op alle toetsonderdelen het hoogst (Prick 1974b).

Nog op andere wijze is getracht de moeilijkheidsgraad van de 18 in de toets opgenomen actualiteitenitems te schatten, namelijk door toepassing van de leesbaarheidsformule van Douma (Prick/Van Delden 1973). De moeilijkheid van de items bleek volgens deze formule te variëren van 'standaard'(zevende klas of VGLO) tot 'zeer moeilijk' (universiteit). De onderzoekers komen op grond hiervan tot de conclusie dat de doelstelling 'iedereen moet aan het eind van de leerplichtige leeftijd in staat zijn actualiteitenrubrieken te begrijpen' onhaalbaar is en weinig gewenst.

Blok (1987) (zie ook par. 3.6.2) ontwikkelde taalproeven voor de volgende mondelinge situaties:
- voor jezelf korte notities of aantekeningen maken;
- mondeling informatie vragen;
- luisteren (en kijken) naar informatieve programma's.

Alleen de eerste taalproef werd uiteindelijk afgenomen, in de vorm van het maken van aantekeningen voor eigen gebruik van een telefoongesprek, bij 200 leerlingen uit vierde klassen lbo en mavo, afkomstig van 50 verschillende scholen verspreid over het land. De leerlingen bleken deze taak gemiddeld tot op zekere hoogte te beheersen. Het noteren van gegevens (plaats, tijd en naam) van een contactpersoon ten behoeve van een afspraak lukte 80% van de leerlingen. Het noteren van aanwijzingen voor een te volgen route was echter voor velen te moeilijk; ongeveer de helft slaagde er niet in om de uit vijf stappen bestaande aanwijzingen correct te reproduceren.

Een panel van docenten Nederlands lbo/mavo, vakdidactici, ouders van lbo- en mavo-leerlingen en vertegenwoordigers van vervolgopleidingen, overheidsdiensten en bedrijfsleven vergeleek de feitelijke prestaties met door hen voorspelde en gewenste prestaties. De gemiddelde prestaties van de leerlingen op de bovengenoemde taak kwamen overeen met de gemiddelde door het panel voorspelde prestaties. Ze waren echter enigszins onder de norm van de gemiddelde door het panel gewenste prestaties.

Kuhlemeier/Van den Bergh (1989) onderzochten in het kader van de Proefpeiling Nederlands de prestaties van leerlingen uit derde klassen van het voortgezet onderwijs (lbo, mavo, havo en vwo) op taken voor spreken en luisteren.(zie ook par. 3.6.2) Voor spreken werden drie opdrachten afgenomen, elk bij ongeveer 1070 leerlingen; voor luisteren waren er drie taakboekjes, elk door ongeveer 1080 leerlingen gemaakt.

De spreekopdrachten bestonden uit twee functionele opdrachten en een meer schoolse. De functionele opdrachten worden getypeerd als "meer levensecht", en als eigenlijk meer "spreek-/luisteropdrachten" dan spreekopdrachten. In de functionele opdrachten voert de leerling een telefoongesprek met een intercedent van Randstad Uitzendbureau. In de eerste opdracht wordt de leerling telefonisch een vakantiebaantje aangeboden, en moet hij voor zichzelf aantekeningen maken van het telefoongesprek. Dit is een uitwerking van de taalgebruikssituatie: voor jezelf korte notities maken (vergelijk Blok 1987). In de tweede opdracht voert de leerling opnieuw een gesprek met de intercedent van Randstad. Het is namelijk gebleken dat aan uitzendwerk een aantal haken en ogen zitten. De leerling moet een zestal vragen hierover stellen, die de intercedent beantwoordt. Dit is een uitwerking van de taalgebruikssituatie: mondelinge informatie vragen over kwesties die ingewikkeld kunnen zijn (vergelijk weer Blok 1987). De prestaties op de functionele opdrachten werden beoordeeld via schriftelijke vragen over de uit de telefoongesprekken verkregen informatie, waarbij de leerlingen gebruik mochten maken van hun aantekeningen.

Bij de schoolse opdracht moest de leerling luisteren naar een op audiocassette opgenomen beschrijving van het productieproces van bakstenen. Tijdens het luisteren moest hij acht tekeningen die de verschillende stadia van het productieproces visualiseren, in de juiste volgorde leggen (hierbij zonodig geholpen door de proefleider). Daarna moest hij aan één klasgenoot uitleggen hoe bakstenen gemaakt worden, aan de hand van wat hij gehoord had en van de op volgorde gelegde plaatjes. De taak wordt door de onderzoekers zowel "het navertellen van een verhaal" genoemd als "het uitleggen van een proces". De prestaties op de schoolse opdrachten werden op cassette opgenomen en beoordeeld door twee beoordelaars op inhoud, taalgebruik en organisatie. Bij het eerste aspect beschikten de beoordelaars over een analytisch voorschrift waarin relevante inhoudselementen werden gespecificeerd, bij de andere twee over een omschrijving van het aspect en een bandje met voorbeeldprestaties plus waardering daarvan.

De leerlingprestaties op de eerste functionele opdracht waren gemiddeld hoog (vwo-leerlingen behaalden gemiddeld de hoogste, lbo-leerlingen de laagste scores). Niettemin konden niet alle leerlingen antwoord geven op alle essentiële vragen: 16 tot 46%, afhankelijk van het schooltype, was bijvoorbeeld datum en tijd van het kennismakingsgesprek vergeten.

De tweede functionele opdracht bleek aan de moeilijke kant voor veel leerlingen; met name de lbo-leerlingen haalden lage scores. 21% van de leerlingen kon op essentiële vragen (bijvoorbeeld: wanneer komen kinderbijslag of studiekostenvergoeding in gevaar?) geen antwoord geven.

De derde, schoolse opdracht bleek voor de meeste leerlingen goed uitvoerbaar. Slechts een kleine minderheid behaalde erg lage scores. Gemiddeld gezien presteerden vwo- en havo-leerlingen iets hoger dan de mavo-leerlingen, die weer hoger presteerden dan de lbo-leerlingen.

De luisteropdrachten bestonden uit één (korte) lezing en twee gesprekken tussen enkele personen, overgenomen uit bestaande luistertoetsen van het CITO. Alle drie

de taken werden auditief aangeboden en waren voorzien van schriftelijke vragen aan de leerlingen. De lezing (taak 1) ging over het onderwerp: "Waar komt onze taal vandaan?". De leerlingen mochten tijdens het luisteren aantekeningen maken; de schriftelijke vragen kregen ze pas te zien als de spreker was uitgesproken. Bij het beantwoorden ervan mochten ze hun aantekeningen gebruiken. De vragen droegen het karakter van tekstbegripvragen: ze vroegen van de leerlingen het identificeren van belangrijke tekstgedeelten en de inhoud van de tekst als geheel (hoofdgedachte, samenvatting).

De tweede tekst was een alledaagse conversatie over een niet-specialistisch onderwerp (burengerucht) tussen een jongen die een feest geeft, zijn buurmeisje en een wijkagent. De procedure van aantekeningen maken en vragen beantwoorden was dezelfde als bij de vorige taak. De vragen waren relatievragen: ze vergden van de leerlingen het herkennen van de relaties die er bestaan tussen de mensen die ze met elkaar horen spreken.

De derde tekst was eveneens een alledaagse conversatie, op het niveau van middelbare scholieren, tussen een jongen, zijn huidige vriendin, een nieuw vriendinnetje en zijn moeder. Procedure en type vragen waren hetzelfde als bij de vorige opdracht.

De leerlingprestaties op de eerste tekst, de lezing, waren redelijk goed: de gemiddelde derdeklasser beantwoorde 70% van de gestelde tekstbegripvragen correct. Ook de leerlingprestaties op de beide andere teksten, de alledaagse conversaties, waren redelijk goed: de gemiddelde derdeklasser beantwoorde hier 70% respectievelijk 67% van de gestelde relatievragen correct.

Voor alle taken gold dat er niet onaanzienlijke prestatieverschillen waren tussen schooltypen: vwo- en havo-leerlingen presteerden gemiddeld hoger dan mavo-leerlingen, en deze laatste weer hoger dan lbo-leerlingen. Slechts 1% van de onderzochte leerlingen hoorde tot de zogenaamde "minimale" luisteraars. Criterium hiervoor was volgens de onderzoekers dat een leerling bij elk van de drie luistertoetsen tenminste 40% van de vragen fout had beantwoord.

Het (schaarse) onderzoek naar prestaties van leerlingen op het gebied van mondelinge taalvaardigheid geeft indicaties dat voor de gemiddelde leerling in het Nederlandse voortgezette onderwijs het luisteren naar een korte lezing en naar alledaagse conversaties een niet al te moeilijke taak is, evenals het uitleggen/navertellen van een bepaald proces. Aantekeningen maken bij een telefoongesprek blijkt al iets moeilijker: relatief veel leerlingen zien hier zaken over het hoofd die voor de verdere communicatie cruciaal zijn. Informatie vragen over ingewikkelde kwesties blijkt nog een graad moeilijker. Tenslotte bleken radio-actualiteitenprogramma's gemiddeld te moeilijk voor eindleerplichtige leerlingen, althans in de jaren zeventig. Bij alle taken die voorgelegd werden aan leerlingen van lbo t/m vwo bleken de prestatieverschillen tussen leerlingen samen te hangen met het schooltype.

5.7 NABESCHOUWING

We gaven het al aan in de inleiding op dit hoofdstuk: naar spreken en luisteren, ofwel de mondelinge taalvaardigheid, is nog steeds relatief weinig onderzoek gedaan, al nam de hoeveelheid onderzoek sinds de inventarisatie van Janssen/Bonset in 1987 toe van acht tot 30 studies. Daarbij moet dan wel aangetekend worden dat slechts 16 van deze 30 studies specifiek betrekking hebben op mondelinge taalvaardigheid (acht op het gebied van onderwijsleeractiviteiten, zes op het gebied van instrumentatie, en twee op het gebied van evaluatie). In de overige onderzoeken is mondelinge taalvaardigheid meegenomen als een van de onderdelen van het vak Nederlands.

Een aantal destijds geconstateerde lege plekken is nu 'gevuld': indertijd ontbrak onderzoek naar de beginsituatie van de leerlingen (nu drie studies), naar onderwijsleermateriaal (nu één studie) en naar onderwijsleeractiviteiten (nu twaalf studies; een explosieve groei dus). Naar instrumentatie werd destijds relatief veel onderzoek verricht (zes studies), maar in het laatste decennium niet. Naar doelstellingen en evaluatie waren indertijd elk twee studies verricht, en in het afgelopen decennium zijn daar nog twee maal twee bijgekomen.

Op twee onderzoeken na is al het onderzoek in Nederland uitgevoerd. Over de situatie met betrekking tot de mondelinge taalvaardigheid in Vlaanderen weten we derhalve zeer weinig. De bewuste Vlaamse onderzoeken (Leroy e.a. 1991, Rymenans e.a. 1996) hebben respectievelijk betrekking op de attituden van leerlingen en de tijdsbesteding van docenten met betrekking tot mondelinge taalvaardigheid; de gegevens die ze opleveren wijken niet af van vergelijkbare Nederlandse gegevens.

De spreiding van de onderzoeken over de verschillende schooltypen en leerjaren is redelijk evenwichtig; alleen het onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten heeft zich nogal sterk gericht op de bovenbouw van havo en vwo. Dit vloeit rechtstreeks voort uit alle activiteiten met betrekking tot de vernieuwing van het eindexamen Nederlands in havo en vwo in het afgelopen decennium.

Als gehanteerde onderzoeksmethoden treffen we bij het doelstellingenonderzoek vooral de grootschalige enquête onder diverse respondentengroepen aan, al is er ook één kleinschalig onderzoek in deze sfeer. Dezelfde variatie zien wij bij het onderzoek naar de beginsituatie van leerlingen: twee grootschalige enquêtes en één kleinschalige. Het beginsituatie-onderzoek heeft voor wat betreft de mondelinge taalvaardigheid alleen betrekking op gewoonten en attituden van leerlingen; beginsituatie-onderzoek naar prestatieverschillen zoals dat bij lezen en schrijven is verricht, is hier afwezig. Het enige onderzoek naar onderwijsleermateriaal is een analyse van veel gebruikte methoden voor (o.a.) het onderwijs in de mondelinge taalvaardigheid. Het onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten, de praktijk van het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid, is volledig descriptief van aard; construerend onderzoek en effectonderzoek zijn bij mondelinge taalvaardigheid tot op heden niet aan de orde geweest. Het descriptieve onderzoek bestaat uit twee soorten. Enerzijds relatief grootschalig onderzoek dat een algemene stand van zaken weergeeft op het gebied van het onder-

wijs in de mondelinge taalvaardigheid, gebaseerd op enquêtes onder docenten. Anderzijds kleinschalig onderzoek dat bijzondere lespraktijken beschrijft op het gebied van het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid, gebaseerd op observaties en interviews in die lespraktijken. Het instrumentatie-onderzoek bestaat vooral uit het ontwerpen en beproeven van beoordelingsschema's voor spreekbeurt en discussie. In het evaluatie-onderzoek is, evenals bij lezen en schrijven, vooral geprobeerd om de prestaties van grote aantallen leerlingen op aspecten van de mondelinge taalvaardigheid te peilen.

Tot zover een globaal overzicht van enkele vooral kwantitatieve gegevens, die slechts tonen wat er (in welke mate, in welke onderwijstypen en met welke methoden) onderzocht is. In het vervolg van deze nabeschouwing gaan we in op de vraag wat het onderzoek naar het onderwijs in de mondelinge taalvaardigheid nu aan kennis en inzichten heeft opgeleverd, en wat mogelijke gevolgen daarvan zijn voor vervolgonderzoek en voor de praktijk van het onderwijs.

Evenals het doelstellingenonderzoek naar het lees- en schrijfonderwijs, bestaat het doelstellingenonderzoek naar onderwijs in de mondelinge taalvaardigheid uit pogingen tot het inventariseren van mogelijke en wenselijk geachte doelstellingen, en uit peilingen van behoeften van oud-leerlingen, docenten en burgers om zicht te krijgen op het belang dat zij aan mondelinge taalvaardigheid toekennen in schoolse en naschoolse taalsituaties (Bos 1978, Blok/De Glopper 1983, De Glopper/Van Schooten 1991, Couzijn e.a. 1992). Het blijkt dat mondelinge taalvaardigheid in het algemeen een belangrijk doelstellingengebied gevonden wordt, maar de eerste plaats in de rangorde van doelstellingengebieden die het had verworven in de jaren zeventig, heeft het moeten afstaan aan de schriftelijke taalvaardigheid. Respondenten van diverse groepen vinden allemaal dat mondelinge taalvaardigheid deel moet uitmaken van het onderwijs en het examen Nederlands; de docenten tekenen daar bij aan dat zij de mondelinge taalvaardigheid niet eenvoudig onderwijsbaar en toetsbaar vinden. Spreken wordt belangrijker gevonden dan luisteren, waarschijnlijk omdat op het gebied van spreken als productieve vaardigheid meer tekorten worden ervaren in studie, werk en dagelijks leven. Typisch monologische taken als een spreekbeurt, toespraak of referaat houden worden als de moeilijkste ervaren. Deze taken zijn tegelijkertijd in studie, werk en dagelijks leven het minst frequent; waarschijnlijk echter hangt, in ieder geval voor het gevoel van de spreker, nogal wat af van het goed volbrengen ervan. Dialogische taken worden als moeilijk ervaren wanneer er moeilijke informatie moet worden overgedragen, wanneer er gecommuniceerd moet worden met hoger opgeleiden en/of geplaatsten, en wanneer er een standpunt geformuleerd en beargumenteerd moet worden. Dergelijke taken komen waarschijnlijk wel redelijk frequent voor in het schoolse en naschoolse leven.

Het voornaamste nut van het onderzoek naar doelstellingen van de mondelinge taalvaardigheid is dat het de gedachte ondergraaft dat onderwijs in de mondelinge taalvaardigheid overbodig is, omdat leerlingen op dit gebied zichzelf wel alles leren. Er blijken ruim voldoende taken en activiteiten op dit gebied te bestaan waarmee

leerlingen tijdens en na hun schooltijd de grootste moeite hebben, zodat onderwijs ten aanzien van die taken en activiteiten geboden is. Vervolgonderzoek naar doelstellingen zou zich moeten richten op het verkrijgen van een nog preciezer beeld ten aanzien van tekorten die oud-leerlingen ervaren bij het spreken en luisteren in hun dagelijks leven, waardoor onderwijs zich nog specifieker daarop zou kunnen richten.

Naar de beginsituatie van leerlingen op het gebied van de mondelinge taalvaardigheid zijn slechts een paar onderzoeken verricht, die alleen betrekking hebben op attituden en gewoonten van leerlingen (Huizing 1989, Kuhlemeier/Van den Bergh 1989, Leroy e.a. 1991b). Er komt uit naar voren dat veel leerlingen de taaltaken spreekbeurt en dramatische expressie als problematisch (dat wil zeggen: niet erg leuk en spreekangst bevorderend) ervaren in het onderwijs. Voor wat betreft de spreekbeurt sluit dit naadloos aan bij wat hiervoor gezegd werd over de moeilijkheid van typisch monologische taken. Een andere, weinig verrassende bevinding uit het beginsituatie-onderzoek is dat leerlingen buiten school veel actiever zijn op het gebied van mondeling taalgebruik, zowel productief (praten, telefoneren) als receptief (t.v.-kijken) dan op het gebied van het schriftelijk taalgebruik. Er lijkt weinig reden te zijn tot het opzetten van spreek- of luisterbevorderingscampagnes. Vervolgonderzoek naar beginsituatie zou naar onze mening ook eens het terrein moeten ontginnen van verschillen in prestaties tussen leerlingen, en daarmee van de vraag wat van huis uit goede sprekers en luisteraars nu precies tot goede sprekers en luisteraars maakt, zoals dat ook gebeurd is voor goede lezers en schrijvers.

Naar onderwijsleermateriaal voor de mondelinge taalvaardigheid is slechts één onderzoek verricht, waaruit bleek dat van vier Nederlandse basisvormingsmethodes er een ruim voldoende, een twijfelachtig en twee absoluut onvoldoende vorm gaven aan dit onderdeel. Intussen is er een nieuwe generatie basisvormingsmethoden op de markt en zijn de kerndoelen basisvorming alweer gereviseerd, en zijn er ook nieuwe examenprogramma's en geheel nieuwe methoden voor de bovenbouw van havo en vwo verschenen. Het lijkt ons belangrijk dat onderzoek à la Witte (1992) wordt voortgezet, zodat nagegaan kan worden in hoeverre de accenten die de nieuwe kerndoelen en examenprogramma's leggen op de mondelinge taalvaardigheid, ook daadwerkelijk terug te vinden zijn in de nieuwe methoden. Hoewel vernieuwing van methoden geen garantie biedt voor vernieuwing van de lespraktijk – docenten kunnen immers delen van de methode overslaan of wijzigen –, vormt zij voor veranderingen op grote schaal ons inziens wel een noodzakelijke voorwaarde.

Het descriptieve onderzoek naar de onderwijsleersituatie laat een tweeledig beeld zien. Het onderzoek dat gericht is op het verkrijgen van een overzicht van de stand van zaken, toont het beeld van een door leraren als problematisch ervaren en dientengevolge qua tijd en gewicht verwaarloosd vakonderdeel, zowel in de bovenbouw als in de onderbouw van het Nederlandse voortgezette onderwijs (Braet e.a. 1988, Schouw/Van der Geest 1987, Meindersma/Zaalberg 1989, Kuhlemeier/Van den Berg 1989, Van Roosmalen 1990a, Rymenans e.a. 1996). Het onderzoek naar bijzondere lespraktijken op het gebied van de mondelinge taalvaardigheid toont een hoopvoller

beeld (Bonset e.a. 1993, Leene 1995, Laarveld 1995a, Boland 1995, Bonset 1995, De Boer 1996, Bonset 1996b). Uiteraard vloeit dit laatste voor een belangrijk deel voort uit de aard van het onderzoek zelf. Zowel in de onderbouw als in de bovenbouw van het Nederlandse voortgezet onderwijs, blijkt er een gevarieerde, bloeiende praktijk van spreek- en luisteronderwijs mogelijk, die door leraren en leerlingen grotendeels als uitvoerbaar en bevredigend wordt ervaren. Beide beelden vullen elkaar aan: toont het eerste type onderzoek hoe zorgelijk het in de praktijk gemiddeld gesteld is met het onderwijs in de mondelinge taalvaardigheid, het tweede type laat zien dat er in die praktijk niettemin genoeg mogelijkheden bestaan (ook al vóór de nieuwe examens havo/vwo en de Tweede Fase) voor een serieuze aanpak van het onderwijs in de mondelinge taalvaardigheid. Vaak gehoorde uitspraken als: het kan niet, mondelinge taalvaardigheid geven in klassen met dertig leerlingen, of: wij leraren Nederlands zijn er niet toe opgeleid en kunnen het dus niet, zijn effectief te ondergraven via dit type onderzoek, waarin de vermeende onmogelijkheid immers praktijk blijkt te zijn.

Het lijkt ons belangrijk dat beide typen descriptief onderzoek worden voortgezet. Het stand van zaken-onderzoek zou over enige jaren duidelijk moeten maken of docenten nu, na de nieuwe kerndoelen, examenprogramma's en methodes wél op grote schaal serieus werk maken van onderwijs in de mondelinge taalvaardigheid. Het onderzoek naar bijzondere praktijken zou vooral kunnen gaan functioneren in een netwerkachtige context, waarbij scholen, secties en leraren leren van elkaars gedocumenteerde ervaringen met vernieuwing.

Maar het belangrijkste lijkt ons eigenlijk nog dat de nu nog lege plek van het construerend onderzoek wordt opgevuld. Lammers (1993) stelt dat een van de grote problemen van het onderwijs in de mondelinge taalvaardigheid is dat dit geen traditie kent, geen samenhangend geheel van kennis en inzicht over beproefde lesmethoden en toetsingsvormen. "Het ontbreken van een traditie is betreurenswaardig omdat dat tot een vicieuze cirkel leidt. Als docenten niet weten hoe ze de mondelinge vaardigheden moeten onderwijzen, zullen ze gezien het toch al volle programma er weinig aandacht aan besteden. Het gevolg is dat er geen praktijkervaring wordt opgedaan op grond waarvan men opvattingen over wat zinvol en haalbaar is, kan bijstellen. Voorstellen voor het onderwijs in en de toetsing van de mondelinge vaardigheden vallen dan ook in een zwart gat, want er is geen kader om ze te beoordelen. Dit leidt ertoe dat deze voorstellen niet of nauwelijks in de praktijk worden uitgeprobeerd en daarmee is de cirkel gesloten". (idem: 11)

De beste manier om een traditie op te bouwen is volgens Lammers om, binnen een globaal theoretisch kader, een beperkt aantal mondelinge taaltaken uit te werken in transparante lesvoorstellen. Deze lesvoorstellen zouden zoveel mogelijk in de praktijk moeten worden ontwikkeld, beproefd en vervolgens bijgesteld; in construerend onderzoek.

Ook effectonderzoek, waarin de effecten van een vernieuwende aanpak op de prestaties van de leerlingen worden bepaald door systematische vergelijking met de effecten van een niet-vernieuwende aanpak, ontbreekt bij de mondelinge taalvaar-

digheid. Maar het lijkt ons prematuur op dit type onderzoek in te zetten zolang er met construerend onderzoek op het gebied van de mondelinge taalvaardigheid nog in het geheel geen ervaring is opgedaan.

Het instrumentatie-onderzoek naar mondelinge taalvaardigheid heeft in het verleden een aantal beoordelingsinstrumenten opgeleverd voor de voordracht en de discussie (Aarts/Huynen 1969, Simons 1976, Van Bezooijen 1979 en 1981, Rijlaarsdam 1982, Rijlaarsdam/Bronkhorst 1983). Vanouds is de beoordelingsproblematiek het heetste hangijzer in het onderwijs in de mondelinge taalvaardigheid: veel docenten achten het onmogelijk mondelinge taalvaardigheid enigszins betrouwbaar te beoordelen, in ieder geval als de productieve vaardigheid spreken er een rol in speelt. Het is daarom belangrijk docenten instrumenten in handen te geven waarvan onderzoek heeft uitgewezen dat ze tot een betrouwbare beoordeling van spreekvaardigheid bijdragen. Minstens even belangrijk is dat deze instrumenten voor docenten hantéérbaar zijn: slechts een gering aantal categorieën, geen of zo min mogelijk overlap tussen de categorieën, en een eenvoudige wijze van scoring. Het instrumentatie-onderzoek dient naar onze mening te worden voortgezet en wel zo praktijknabij mogelijk, op een vergelijkbare wijze als construerend onderzoek: instrumenten ontwikkelen en beproeven in de lespraktijk en vervolgens bijstellen (de psychometrische eisen van betrouwbaarheid en validiteit blijven uiteraard onverlet).

Wat het luisteren in eenrichtingssituaties betreft, vinden wij het een verheugende ontwikkeling dat het toetsmateriaal hiervoor onder invloed van onderzoek evolueert van auditief naar audiovisueel materiaal (Heuvelman/Schreuder 1994); dit komt de authenticiteit van het materiaal ten goede.

Het evaluatie-onderzoek naar prestaties van leerlingen op het gebied van de mondelinge taalvaardigheid (Prick/Van Delden 1973, Prick 1973 en 1974a en b, Blok 1987, Kuhlemeier/Van den Bergh 1989) toont een beeld waarbij leerlingen gemiddeld presteren op of niet al te veel onder de norm die onderzoekers en bevraagde panels wenselijk achten. De gemiddelde prestaties komen meer met de norm overeen dan bij lees- en schrijfprestaties het geval is; misschien omdat mondelinge taken toch relatief makkelijker zijn, misschien ook omdat hier minder strenge normen zijn gesteld. Dit neemt niet weg dat er ook hier aanzienlijke verschillen zijn tussen leerlingen, afhankelijk van schooltype en aard van de taak. Wat het eerste betreft: bij alle mondelinge taken die voorgelegd worden aan een leerlingpopulatie van lbo t/m vwo, bleken lbo-leerlingen gemiddeld lager te presteren dan mavo-leerlingen, deze weer lager dan havo-leerlingen, enzovoort; evenals dit bij lees- en schrijfprestaties het geval bleek te zijn. Wat de taken betreft, blijken taken als informatie vragen over ingewikkelde kwesties en aantekeningen maken van een telefoongesprek voor relatief veel leerlingen toch moeilijk zo te volbrengen dat de communicatie slaagt. Dergelijke uitkomsten vormen een bevestiging van soortgelijke bevindingen uit doelstellingenonderzoek op grond van zelfrapportage van respondenten. Hoewel het evaluatie-onderzoek enkele interessante bevindingen oplevert, zouden wij voor vervolgonderzoek de prioriteit niet hieraan geven.

Onze lijst van prioriteiten ziet er, afsluitend, uit als volgt:

1) construerend onderzoek;
2) instrumentatie-onderzoek;
3) onderzoek naar onderwijsleermateriaal;
4) descriptief onderzoek.

Tot zover ons overzicht van wat het onderzoek naar mondelinge taalvaardigheid heeft opgeleverd, en onze agenda voor vervolgonderzoek. Rest de vraag: welke aanbevelingen aan de onderwijspraktijk vallen uit het verrichte onderzoek af te leiden?

Onze voornaamste aanbeveling aan de onderwijspraktijk is deze: onderken dat onderwijs in mondelinge taalvaardigheid een belangrijk en uitvoerbaar onderdeel van het schoolvak Nederlands is, en ga daarnaar handelen. Onderwijs in mondelinge taalvaardigheid is niet overbodig, gezien de moeite die veel (oud-) leerlingen blijken te hebben met mondelinge taken. Onderwijs in mondelinge taalvaardigheid is ook niet onuitvoerbaar, gegeven het feit dat op diverse plaatsen allang zulk onderwijs wordt gegeven, zonder bovenmenselijke inspanning, zonder externe ondersteuning, en naar tevredenheid van de betrokkenen. Prestaties van leerlingen op het gebied van mondelinge taalvaardigheid zijn weliswaar niet eenvoudig te beoordelen, maar er bestaan nu al beoordelingsinstrumenten en beoordelingspraktijken waarvan de docent zich kan bedienen. Er is, ten slotte, voor docenten Nederlands alle directe aanleiding om serieus werk te gaan maken van onderwijs in mondelinge taalvaardigheid, gezien de nieuwe examenprogramma's, kerndoelen en methoden waar mondelinge taalvaardigheid een duidelijke plaats in heeft gekregen.

Inhoudelijk gesproken zal het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid, evenals dat in lees- en schrijfvaardigheid, communicatief en procesgericht moeten zijn. Op het gebied van de mondelinge taalvaardigheid zijn deze principes echter nog niet uitgekristalliseerd in de vorm van een duidelijke didactiek met duidelijk onderscheiden kenmerken. Niettemin zijn er wel ervaringsgegevens. Wij bevelen docenten die starten met het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid, aan om zich te oriënteren op de voorbeelden van "good practice" die beschreven staan in par. 5.5. Deze zijn werkbaar gebleken en passen in het algemeen binnen de eisen van de nieuwe examenprogramma's en kerndoelen.

HOOFDSTUK 6

ONDERZOEK NAAR ONDERWIJS IN TAALBESCHOUWING EN ARGUMENTATIE

6.1 INLEIDING

Taalbeschouwing is, met literatuur, het meest bediscussiëerde domein van het vak Nederlands. Eens in de zoveel tijd (bijvoorbeeld in 1978, na een advies van de Adviescommissie voor de Leerplanontwikkeling Moedertaal (ACLO-M) aan de minister van onderwijs) onstaat er een hevige discussie over het nut of onnut van traditioneel grammatica-onderwijs (zinsontleden en woordbenoemen). Het gevolg is helaas dat veel discussianten, zeker van buiten het onderwijs, taalbeschouwing gelijk stellen aan grammatica-onderwijs.

Taalbeschouwing is echter veel meer dan dat. Taal kan namelijk beschouwd worden vanuit drie perspectieven: het formele, het semantische en het pragmatische perspectief (vgl. Van Gelderen 1988a). Het formele perspectief richt zich op kennis over de taalstructuur, over regels voor de bouw van zinnen, woorden of teksten; het semantische perspectief richt zich op de betekenis van woorden, zinnen of teksten; het pragmatische perspectief richt zich op de functies van woorden, zinnen of teksten in concrete taalgebruikssituaties. Zo bezien heeft de grammaticadiscussie slechts betrekking op één van de perspectieven van waaruit taal kan worden beschouwd (het formele), en dan nog maar op een deel daarvan (ook kennis over werkwoordspelling, interpunctie of tekstopbouw valt onder dit perspectief). Bovendien krijgt dat deel een hele specifieke invulling: er zijn andere manieren denkbaar om grammatica te onderwijzen dan via het traditionele zinsontleden en woordbenoemen (bijvoorbeeld zinscombinatie-onderwijs; zie par. 6.5.3).

Nog in een ander opzicht is de discussie over nut en onnut van het grammatica-onderwijs een zeer beperkte geweest. Taalbeschouwing, i.c. grammatica, is in die discussie door voor- en tegenstanders uitsluitend gewogen vanuit een *instrumenteel* perspectief: taalbeschouwing/grammatica als doel tot iets anders, namelijk het bevorderen van de taalbeheersing van de leerlingen of het vergemakkelijken van het geven van het vreemde-talenonderwijs. De mogelijkheid van onderwijs in taalbeschouwing vanuit een niet-instrumenteel, *cultureel* perspectief verdween daarbij uit zicht. We bedoelen hiermee: taalbeschouwing die onderwezen wordt omdat ze deel uitmaakt van de algemene ontwikkeling die de leerlingen op school moeten opdoen, dan wel omdat ze voor leerlingen verrijkende en interessante inzichten lijkt te bevatten.

De discussie over het voor en tegen van traditioneel grammatica-onderwijs heeft gelukkig echter méér gedaan dan alleen het beeld vertroebelen: ze heeft met name de tegenstanders van dit grammatica-onderwijs geïnspireerd tot alternatieven. In de sfeer van de instrumentele taalbeschouwing is daarbij de nadruk komen te liggen (in ieder geval in het onderzoek) op taalbeschouwing als reflectie op gebruikte taal (vanuit alle drie de perspectieven), en op taalbeschouwing als onderwijs in het bouwen van zinnen (vanuit het formele perspectief; als alternatief voor ontleden). In de sfeer van de niet-instrumentele taalbeschouwing ligt het accent op het aanbieden van kennis over taalvariatie, taalgeschiedenis en taalverwerving, vanuit het oogpunt dat deze voor de algemene ontwikkeling voor iedere taalgebruiker van belang is. Daarbij is kennis vanuit alle drie de perspectieven aan de orde, met (naar onze waarneming) een zeker accent op het pragmatische.

Naar zo'n complex en veel bediscussiëerd deel van het vak Nederlands is veel onderzoek gedaan, zou men denken. Dat is niet het geval. Het nu volgende hoofdstuk beschrijft 17 studies naar taalbeschouwing, waarvan er 11 zijn uitgevoerd in de laatste tien jaar. Van die 11 heeft er slechts één specifiek betrekking op taalbeschouwing; in de overige tien is taalbeschouwing "meegenomen" als onderdeel van het vak Nederlands in groter onderzoek. Voor taalbeschouwingsonderwijs is daarmee de stand van zaken zoals voor literatuuronderwijs tien jaar geleden: veel geloofsovertuigingen, weinig empirische gegevens.

In dit hoofstuk is ook het onderzoek naar argumentatie-onderwijs opgenomen. Argumentatieleer en retorica worden wel vaker (bijvoorbeeld door De Glopper/Van Schooten, 1990: 15) gerekend tot het domein taalbeschouwing (en dan voornamelijk het pragmatische perspectief ervan). Het gaat hier om onderzoek en onderwijs dat zich duidelijk instrumenteel opstelt, ten dienste van de vergroting van de taalvaardigheid van de leerlingen. Het is van recente datum: alle zes de beschreven studies zijn in de afgelopen tien jaar uitgevoerd. Omdat het onderzoek toch een geheel eigen karakter draagt, beschrijven wij het in iedere paragraaf apart.

Na een beschrijving van de onderzoeken op de in hoofdstuk 1 aangeduide wijze (gegroepeerd naar doelstellingen, beginsituatie, onderwijsleersituatie, instrumentatie en evaluatie) trekken we in een nabeschouwing conclusies en zetten we voor de toekomst enkele lijnen uit, zowel ten aanzien van onderzoek als ten aanzien van de lespraktijk.

6.2 ONDERZOEK NAAR DOELSTELLINGEN

❑ *Taalbeschouwing*

In het Empirisch doelstellingenonderzoek van Bos (1978) (zie ook par. 3.2) werden als eerste oriëntatie op mogelijke doelstellingen voor moedertaalonderwijs inter-

views gehouden met 18 deskundigen: taalkundigen, taaldidactici, leraren en onderwijzers. Hen werd gevraagd wat naar hun mening de belangrijkste doelen waren voor het moedertaalonderwijs aan 15- en 16-jarige leerlingen. Over traditionele grammatica luidde het algemene oordeel dat dit een onbelangrijk doelstellingengebied was. Met betrekking tot ('moderne') taalbeschouwing waren de meningen verdeeld: sommige respondenten vonden elke vorm van taalbeschouwing overbodig, anderen noemden echter doelen die op het gebied van de taalbeschouwing liggen: "over taal kunnen nadenken", "inzicht hebben in verschillende soorten taalgebruik" enzovoort.

Naast de interviews met deskundigen werd ook een enquête gehouden onder 800 lezers (respons 25%) van het Projectbulletin, waarin gevraagd werd naar belangrijke en minder belangrijke doelstellingen voor het moedertaalonderwijs (Bos 1978). De respondenten konden een gemiddelde rangorde van doelstellingengebieden bepalen op een vierpuntsschaal die liep van zeer belangrijk tot onbelangrijk. Van de tien onderscheiden doelstellingengebieden bezette 'moderne' taalbeschouwing de zevende en traditionele grammatica de laatste plaats.

Eveneens binnen het Empirisch doelstellingenonderzoek van Bos verrichtte Dekker (1977) een verkennend onderzoek naar de doelstellingen van een onderdeel van het traditionele grammatica-onderwijs: het zinsontleden. Dekker analyseerde de meest verkochte grammaticaboekjes voor lbo en mavo, en de meest gangbare eindtoetsen zinsontleding op de daarin gestelde eisen. Op grond van deze analyse werden algemene en concrete doelstellingen voor zinsontleden geformuleerd. Deze doelstellingeninventarisatie werd vervolgens gebruikt voor de constructie van een vragenlijst voor docenten en een toets voor leerlingen.

Dekker verzond de docentenenquête aan 200 leerkrachten: onderwijzers, leraren Nederlands en leraren moderne vreemde talen. De respons bedroeg 88%. De toets werd bij wijze van proef afgenomen aan 60 derdeklassers uit lbo en havo. Op grond van de resultaten werd de toets op enkele punten verbeterd.

Uit de lerarenenquête komt onder andere naar voren dat de meerderheid van de docenten (85%) het vreemde-talenonderwijs het belangrijkste motief vindt om grammatica-onderwijs te geven. Daarnaast verwacht men van de traditionele grammatica verbetering van de leesvaardigheid, verbetering van de stelvaardigheid en "denkontwikkeling". Een meerderheid van de responderende docenten vindt de concrete doelstellingen en opgaven die in de vragenlijst genoemd worden, belangrijk genoeg om er in het onderwijs tijd aan te besteden. Doelen die volgens de respondenten voor 100% gerealiseerd moeten worden, zijn: het opsplitsen van eenvoudige zinnen in grammaticale delen, het verband zien tussen onderwerp en persoonsvorm in eenvoudige zinnen en weten wat het onderwerp is in een eenvoudige zin.

De resultaten van dit exploratieve onderzoekje van Dekker werden grotendeels bevestigd door de uitkomsten van het onderzoek van Tordoir/Wesdorp (1979) naar de stand van zaken in het grammatica-onderwijs. Ook zij stelden vast dat de belangrijkste argumenten van leraren om grammatica-onderwijs te geven, zijn: het nut voor het vreemde-talenonderwijs en de bevordering van de taalbeheersing van leer-

lingen. Het onderzoek van Tordoir/Wesdorp komt aan de orde in paragraaf 6.4.1.

In het behoeftenonderzoek van De Glopper/Van Schooten (1990), uitgevoerd met het oog op de herziening van de examenprogramma's havo en vwo, werden ook de behoeften van respondenten onderzocht met betrekking tot het taalbeschouwingsonderwijs. Het begrip 'behoefte' werd uitgewerkt als de gebruiksfrequentie van bepaalde taken en vaardigheden, en de ervaren tekorten met betrekking tot die taken en vaardigheden. Voor een uitvoeriger beschrijving van dit onderzoek verwijzen wij naar paragraaf 2.2; hier beperken we ons tot de onderzochte taken en vaardigheden op het gebied van de taalbeschouwing.

Voor de omschrijving van het begrip taalbeschouwing maakten de onderzoekers gebruik van de drie perspectieven op taalbeschouwing van Van Gelderen (1988a): het formele, het semantische en het pragmatische perspectief (vgl. par. 6.1). Daaraan voegden zij het historisch perspectief toe. Dat leverde de volgende kennisgebieden op die werden bevraagd: fonetiek, fonologie, morfologie, zinsbouw of zinsgrammatica, tekstbouw of tekstgrammatica (formeel perspectief); historische taalkunde (historisch perspectief); semantiek of betekenisleer (semantisch perspectief), taalfilosofie, sociolinguistiek , psycholinguistiek, taalhandelingstheorie, argumentatietheorie, retorica (voornamelijk pragmatisch perspectief) en schrijfprocedures, gesprekstechnieken, spellingregels, interpunctieregels, regels voor tekstindeling, tekstconventies (pragmatisch perspectief met nadruk op directe toepasbaarheid). Over de onderscheiden kennisgebieden werden de volgende vragen gesteld:

- Hoeveel kennis bezit u over de onderstaande gebieden?
- Hoe belangrijk vindt u het om kennis over de onderstaande gebieden te bezitten?

In het behoeftenonderzoek onder oud-leerlingen, havo- en vwo-docenten en ontwikkelde Nederlanders, bleken flinke verschillen in tekorten tussen de kennisgebieden ervaren te worden. De top-vijf van de ervaren tekorten (gemiddeld over alle respondentengroepen) bestond uit:

1) gesprekstechnieken;
2) argumentatietheorie en retorica;
3) procedures voor het schrijven van teksten;
4) tekstgrammatica;
5) regels voor tekstindeling.

Hekkensluiters waren historische taalkunde, fonetiek, fonologie en morfologie. Het heeft er alle schijn van, zo merken de onderzoekers op, dat vooral de kennisonderdelen die het duidelijkst tot de taalvaardigheid kunnen bijdragen, hoog scoren.

In een tweetal panelstudies (een kleinschalige en een grootschalige) werden de uitkomsten van het behoeftenonderzoek gewogen met het oog op de consequenties ervan voor de examens havo/vwo. Aan de respondenten in beide panelstudies werd gevraagd hun mening te geven over de opname van taalbeschouwing in het examen. De respondenten in de grootschalige panelstudie (die de uitkomsten van het behoeftenonderzoek niet kenden) werd gevraagd de toets- en onderwijsbaarheid van het bewuste onderdeel te beoordelen.

De resultaten van de panelstudies laten zich als volgt samenvatten. De panels in het kleinschalige onderzoek hechten niet bepaald aan de opname van taalbeschouwing in het examen. Ze zijn in meerderheid tegen de opname van fonetiek, fonologie, morfologie, historische taalkunde, taalfilosofie, sociolinguistiek en psycholinguistiek, en ze zijn alleen voor opname van spellingregels en regels voor tekstindeling. Over de overige onderdelen van de taalbeschouwing werd sterk getwijfeld.

De panels van het grootschalige onderzoek twijfelen minder sterk over de opname van taalbeschouwing: volgens tweederde meerderheid horen zinsgrammatica, tekstgrammatica, semantiek, argumentatietheorie en retorica, schrijfprocedures, gesprektechnieken, spellingregels, interpunctieregels, tekstindeling en tekstconventies thuis in het examen.

De onderdelen die de panelleden niet in het examen opgenomen willen zien waren dezelfde als in het kleinschalige onderzoek, aangevuld met taalhandelingstheorie. Ook uit dit deel van het onderzoek kwam naar voren dat de respondenten prioriteit gaven aan die onderdelen van de taalbeschouwing die het duidelijkst kunnen bijdragen aan de taalvaardigheid. Onder deze voorwaarden zagen de panels uit het grootschalig onderzoek taalbeschouwing als een relatief belangrijk vakonderdeel, waarvoor ze 15 % onderwijstijd wilden inruimen en dat ze ook voor 15 % wilden laten meetellen in het eindexamencijfer. De toetsbaarheid en de onderwijsbaarheid van taalbeschouwing werden door de grote meerderheid van de docenten Nederlands en vakspecialisten uit de panels positief beoordeeld.

De onderzoekers concluderen dat de onderzoeksresultaten geen eensluidend antwoord geven op de vraag of taalbeschouwing als vakonderdeel in de examenprogramma's havo/vwo moet worden opgenomen. Zij adviseren de CVEN (Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlands) om taalbeschouwing niet als apart vakonderdeel in de examens op te nemen, maar om bij de toetsing van schrijven, lezen, spreken en luisteren plaats in te ruimen voor de toetsing van strategische taalbeschouwelijke kennis: kennisonderdelen die voor de taalvaardigheid van belang zijn.

❑ *Argumentatie*

In het bovenbeschreven onderzoek van De Glopper/Van Schooten komt argumenteren op twee plaatsen aan de orde: als onderdeel van taalbeschouwing, en als specifieke taalvaardigheid. Wat het eerste betreft zagen wij al dat respondenten in het behoeftenonderzoek argumentatietheorie een tweede plaats gaven op de top-vijf van ervaren tekorten in het naschoolse leven. Ook zagen we dat de panels uit het grootschalig onderzoek het, samen met retorica, een plaats wilden geven in de examens havo/vwo, terwijl de panels van het kleinschalig onderzoek daarover twijfelden.

Bij het argumenteren als taalvaardigheid onderscheiden De Glopper/Van Schooten drie categorieën:

a) het herkennen van standpunten, argumenten en redeneringen;
b) het beoordelen van de geldigheid van redeneringen;
c) het formuleren van standpunten en argumenten of het opzetten van een betoog.

Ze verantwoorden deze categorieën onder verwijzing naar onderzoek van Oostdam/ Couzijn (1989). In het behoeftenonderzoek blijken de respondenten c duidelijk als grootste tekort te ervaren in het naschoolse leven. In de kleinschalige panelstudie wordt het gezien als de belangrijkste vaardigheid die in de examens havo/vwo zou moeten worden opgenomen. Er is overigens een meerderheid voor opname van alle drie de subvaardigheden in de examens. In het grootschalig panelonderzoek spreekt eveneens een meerderheid zich uit voor toetsing van alle drie de argumentatievaardigheden in het examen, bij voorkeur in het schoolexamen.
De onderzoekers trekken geen expliciete conclusies ten aanzien van opname van argumentatie als apart onderdeel in het examen Nederlands. Wel bevelen zij de CVEN aan om bij schrijven, lezen, spreken en luisteren de argumentatieve tekstfunctie aan de orde te laten komen in het examen.

Het is moeilijk om uit deze drie nogal ongelijksoortige onderzoeken conclusies te trekken. Toch durven we de volgende wel aan:
- argumentatie-onderwijs wordt door respondenten (in 1990) belangrijk gevonden;
- dit geldt in mindere mate voor taalbeschouwingsonderwijs;
- van taalbeschouwingsonderwijs worden vooral die onderdelen belangrijk gevonden die ondubbelzinnig bijdragen aan de vergroting van de taalvaardigheid van de leerlingen. Daarbij denken respondenten niet in de eerste plaats aan zinsgrammatica-onderwijs;
- voor argumentatie- èn taalbeschouwingsonderwijs geldt dat respondenten dit aan de orde willen laten komen in het kader van het taalvaardigheidsonderwijs, en niet als apart onderdeel van het onderwijs en het examen.

6.3 ONDERZOEK NAAR DE BEGINSITUATIE VAN DE LEERLING

❑ *Taalbeschouwing*

Huizing (1989) (zie ook par. 2.3) hield een kleinschalig enquête-onderzoek naar de attitude van leerlingen ten opzichte van de verschillende onderdelen van het vak Nederlands op school. Aan 153 leerlingen uit het derde leerjaar van havo en mavo van twee scholen legde hij onder meer de vraag voor in hoeverre zij zinsontleden als leuk dan wel vervelend ervoeren. 51% van de ondervraagde leerlingen vond het onderdeel vervelend tot heel erg vervelend, waarmee grammatica het laagst scoorde van alle bevraagde onderdelen van het vak Nederlands. Huizing oppert als verklaring: "Dit is misschien te wijten aan het feit dat grammatica vaak geïsoleerd wordt aangeboden, zonder dat er een verklaring wordt gegeven voor het waarom ervan. Waarschijnlijk zal grammatica (iets) beter gewaardeerd worden als erbij verteld wordt dat het van belang is bijvoorbeeld voor het aanleren van vreemde talen. Het hanteren van grammatica als voorbereiding op het spellingonderwijs is een goed voorbeeld; hier is de nuttigheid die de leerlingen zo belangrijk vinden aanwezig". (idem: 114)

❑ *Argumentatie*

In het kader van hun empirisch onderzoek naar factoren die de identificatie van argumentatie beïnvloeden, deden Van Eemeren e.a. (1987) onderzoek onder mavo-leerlingen. Hun centrale onderzoeksvragen luidden:

1) Kunnen leerlingen van de tweede en derde klas mavo, zonder systematisch argumentatieleer te hebben gehad, de meest eenvoudige argumentatie herkennen?
2) Is de vaardigheid die bij het identificeren van argumentatie moet worden gemobiliseerd een relatief zelfstandige en onafhankelijke vaardigheid?

Onder "de meest eenvoudige argumentatie" uit vraag 1 werd verstaan: enkelvoudige argumentatie, waarin één van de twee uitspraken die samen de argumentatie vormen, verzwegen is. (bijvoorbeeld: "Volgens mij zijn bomen in een straat heel belangrijk, ze zorgen ervoor dat de saaiheid wat verminderd wordt.").

Aan 40 leerlingen uit de tweede en 52 leerlingen uit de derde klas van drie mavo-scholen legden Van Eemeren e.a. drie tests voor. De eerste betrof de meting van de vaardigheid in het identificeren van argumentatie. De leerlingen kregen 40 tekstjes voorgelegd, waarvan 20 met een directe, enkelvoudige argumentatie (zie het voorbeeld hierboven) en 20 zonder argumentatie (bijvoorbeeld: "Op deze foto staat Wouter tegen een pilaar geleund, terwijl tante Marjan naast de gids zit.").Bij ieder tekstje moesten de leerlingen eerst aangeven of er naar hun mening wel of niet sprake was van argumentatie. Daarna moesten ze in de tekstjes die ze argumentatief vonden, het argument onderstrepen. De tekst werd voorafgegaan door enige instructie met betrekking tot het begrip argumentatie.

Naast deze test kregen de mavo-leerlingen drie tests voorgelegd uit de Groninger Intelligentie Test: 1) Woordenlijst, 2) Matrijzen, 3) Vaaropdracht. Deze worden indicatief geacht voor respectievelijk het verbale vermogen, het verbale redeneervermogen, en het algemene redeneervermogen. Er waren twee redenen voor afname van deze tests. In de eerste plaats dienden ze als "base-line" waartegen een door de onderzoekers verwachte ontwikkeling in de vaardigheid in het identificeren van argumentatie (van mavo-leerjaar 2 naar mavo-leerjaar 3) kon worden afgezet. Of leerlingen veel of weinig vooruitgang in de betreffende vaardigheid vertonen, zo stellen Van Eemeren e.a., kan immers alleen maar deugdelijk vastgesteld worden als bekend is hoe de vooruitgang bij de andere vaardigheden verloopt. In de tweede plaats moesten de drie tests uit de GIT via een analyse van correlaties met de argumentatietests, inzicht verschaffen in de vraag of aan de vaardigheid in het identificeren van argumentatie al dan niet een onafhankelijke status kan worden toegekend (vgl. onderzoeksvraag 2).

In antwoord op de eerste onderzoeksvraag stellen Van Eemeren e.a.: "Ook na 20 minuten uitleg van de begrippen argumentatie, argumenten en standpunt, blijkt een relatief groot gedeelte van de leerlingen uit de tweede klas mavo niet in staat om een enkelvoudige argumentatie als zodanig te herkennen. Een grote meerderheid van de derdeklassers lukt het daarentegen wel. Inzicht in het begrip argumentatie lijkt in principe een alles-of-niets-zaak: ofwel men snapt waar het bij dit begrip om gaat,

ofwel men snapt het niet". (idem: 378) Hun antwoord op de tweede onderzoeksvraag luidt: "Uit de lage tot zeer lage correlaties tussen de betreffende vaardigheden (namelijk argumentatie identificeren en de tests uit de GIT) blijkt duidelijk dat de vaardigheid Argumentatie Identificeren een eigen relatief zelfstandige status moet worden toegekend". (idem: 378) De onderzoekers knopen hieraan de conclusie vast dat men niet mag verwachten dat leerlingen zonder systematisch onderwijs in argumentatieleer in het reguliere onderwijs inzicht zullen verwerven in het begrip enkelvoudige argumentatie, laat staan in meer complexe vormen van argumentatie.

In een zeer kritische reactie heeft Van Wijk (1989) de beide conclusies van Van Eemeren e.a. ondergraven. Via heranalyse van hun eigen gegevens toont hij aan dat er bij de onderzochte leerlingen wel degelijk sprake is van een geleidelijk toenemen van de vaardigheid van het herkennen van argumentatie (vergelijk onderzoeksvraag 1), en dat aan het herkennen van argumentatie géén eigen zelfstandige status moet worden toegekend (vergelijk onderzoeksvraag 2).

Uit het bovenbeschreven onderzoek naar de beginsituatie van de leerlingen ten aanzien van taalbeschouwing en argumentatie vallen geen zinvolle conclusies te destilleren.

6.4 ONDERZOEK NAAR ONDERWIJSLEERMATERIAAL

❑ *Taalbeschouwing*

Witte (1992) ontwikkelde een model voor de analyse en beoordeling van een aantal methoden (Nieuw Nederlands, Klinker, Taalwijzer en Op niveau) voor de basisvorming. Dit model was gebaseerd op o.a. de nieuwe kerndoelen voor de basisvorming van de Commissie Herziening Eindtermen (zie voor verdere gegevens over dit onderzoek paragraaf 3.4). Om Witte's resultaten in hun context te kunnen plaatsen, citeren we hier eerst de kerndoelen met betrekking tot Kennis over taal en taalverschijnselen.

12. De leerlingen kennen de regels voor de spelling van de werkwoordsvormen en om deze regels te kunnen toepassen herkennen zij in een zin de persoonsvormen, de onderwerpen en de gezegdes, waarin voltooide deelwoorden voorkomen.
13. De leerlingen kunnen onderscheid maken tussen meer en minder formele taalgebruiksituaties en weten welk taalgebruik in deze situaties gehanteerd wordt.
14. De leerlingen kennen het onderscheid tussen dialecten, groepstalen en standaardtalen. Ze hebben inzicht in de achtergronden van verschillen tussen gesproken taal, het ontstaan van talen en het in stand blijven en veranderen ervan.
15. De leerlingen kennen schrijfprocessen en schrijfprocedures. Zij kunnen – vooraf of na afloop van het schrijfkarwei – aangeven welke keuzes ze maken of gemaakt hebben.

16. De leerlingen hebben inzicht in de rol die de media spelen in de communicatie.
17. Ten dienste van de toepassing bij het taalgebruik, kennen de leerlingen:
- tenminste de volgende middelen waarmee de lezer of luisteraar gemanipuleerd kan worden: figuurlijk taalgebruik, cliché's, persuasieve en suggestieve elementen;
- de karakteristieke eigenschappen van tenminste de volgende tekstsoorten: het gedicht, het stripverhaal, het toneelstuk of de televisieserie, het verhaal, het dagboek, de instructietekst, de reclametekst, het krantenartikel;
- de functie van beeld en opmaak in een tekst, en hebben zij inzicht in hoe een tekst gestructureerd kan worden met behulp van alinea's, en door middel van een indeling in inleiding, kernstuk en slot.

(Witte behandelt kerndoel 15 uit deze categorie onder Schrijven; zie par. 4.4)

Nieuw Nederlands krijgt van Witte een voldoende, met name wat betreft de kerndoelen 12, 13 en 17. Voor kerndoelen 14 en 16 wordt te weinig aangeboden om de leerlingen werkelijk inzicht te geven in de betreffende taalverschijnselen.

Klinker krijgt eveneens een voldoende, hoewel Witte alleen van kerndoel 12 vindt dat dit ruimschoots gehaald wordt. Bij de kerndoelen 13, 14, 16 en 17 levert Klinker wel een veelzijdig aanbod, maar de kennis is al met al toch niet toereikend voor de inzichten die de leerlingen zich eigen moeten maken.

Taalwijzer krijgt een onvoldoende van Witte voor wat betreft Kennis over taal. Er wordt een overschot aangeboden aan leerstof voor grammatica en spelling voor kerndoel 12. Het aanbod voor kerndoelen 13, 14 en 16 is onvoldoende; alleen de leerstof voor kerndoel 17 (diverse stijlen, tekstsoorten en indelingsprincipes) is redelijk vertegenwoordigd.

Op Niveau beoordeelt Witte twijfelachtig voor wat betreft Kennis over taal. Kerndoel 12 krijgt te veel aandacht, net als bij Taalwijzer, kerndoelen 13, 14 en 16 te weinig, en de manipulatietechnieken uit kerndoel 17 ook.

Witte concludeert ten aanzien van de vier methoden dat het geringe aanbod bij met name kerndoelen 13, 14 en 16 zorg baart. Hij stelt: "Het is jammer dat interessante en maatschappelijk relevante onderdelen van ons vak, zoals taalgeschiedenis, taalvariatie en mediakunde te weinig diepgang en betekenis hebben gekregen. Als wij deze constatering in verband brengen met het tegenvallende resultaat op het gebied van de interculturele taalbeschouwing, dan moet worden vastgesteld dat men hier een belangrijke kans heeft laten liggen". (Witte, 1992c: 371)

❑ *Argumentatie*

Oostdam (1991) ging in zijn dissertatie-onderzoek na wat het onderwijsaanbod voor argumentatie was in de bovenbouwklassen van het voortgezet onderwijs (lbo, mavo, havo, vwo), en in welke mate argumentatievaardigheden door leerlingen werden beheerst aan het eind van het voortgezet onderwijs. Het project droeg de naam "Aanbod- en prestatiepeiling van argumentatievaardigheden in het voortgezet onderwijs". De peiling van het aanbod bestond uit drie deelonderzoeken:

1) een analyse van veel gebruikte methoden in het Nederlands;
2) een vragenlijstonderzoek onder docenten Nederlands;
3) een analyse van eindexamens Nederlands wat betreft het onderdeel tekstverklaren.

De prestatiepeiling bestond uit de afname van een testbatterij voor het meten van een aantal receptieve en productieve argumentatievaardigheden. In deze paragraaf beschrijven we het eerste gedeelte van de aanbodpeiling: de analyse van veel gebruikte methoden Nederlands op wat deze aanboden aan leerstof voor argumentatie. De andere twee delen van de aanbodpeiling komen aan de orde in paragraaf 6.5.1, de prestatiepeiling wordt beschreven in paragraaf 6.6.2.

Oostdam selecteerde zes methoden: Taalcirkel, Taalactiviteiten, Functioneel Nederlands, Over en Weer, Taalgoed en Taaldaden. De eerste vijf methoden zijn integrale methoden voor de onder- en bovenbouw, waarin alle taalvaardigheden aan bod komen. In Taaldaden wordt uitsluitend leerstof gegeven voor tekstanalyse, het schrijven van zakelijke teksten en samenvatten. De methoden werden beschreven aan de hand van een door Oostdam ontwikkeld model dat zowel betrekking had op de algemene didactische karakterisering van de methode (bijvoorbeeld uitgangspunten, leerstofordening, differentiatie) als op de mate waarin en de wijze waarop de methode aandacht besteedde aan argumentatie.

Oostdam trekt uit zijn beschrijving en analyse van de methoden de volgende conclusies:

- Onderdelen uit de argumentatieleer hebben een duidelijke plaats in methoden voor het havo en vwo. In de methoden voor het lbo wordt er niet of nauwelijks aandacht aan besteed; in de delen voor het mavo en voor de onderbouw havo/vwo is de aangeboden leerstof argumentatie van een zeer elementair niveau, met uitzondering van de methode Over en Weer.
- In de delen voor de bovenbouw van het havo en vwo is een vrij grote plaats ingeruimd voor het onderdeel argumentatie. Functioneel Nederlands en Over en Weer bevatten afzonderlijke leerblokken argumenteren; Taalgoed onderscheidt vanaf leerjaar vijf een apart onderdeel argumentatie. Taaldaden laat de leerstof voor argumentatie geïntegreerd aan bod komen bij de onderdelen tekstanalyse, samenvatten en schrijven. Behalve bij Taaldaden staat de leerstof voor argumentatie binnen de methoden betrekkelijk op zichzelf. Terugverwijzing naar behandelde leerstof in het kader van andere vakonderdelen vindt weinig plaats.
- Bij argumentatie is de gevolgde leerweg vooral die van theorie-voorbeeld-oefening, of behandeling van theorie naar aanleiding van stukjes tekst en voorbeelden. In Taaldaden vindt daarnaast proceduretraining plaats.
- De leerstofordening bij argumentatie is globaal als volgt: eerst het herkennen van onderdelen uit redeneringen, dan het analyseren van redeneringen, en ten slotte (eventueel) het beoordelen van redeneringen. De meeste leerstof heeft betrekking op het analyseren van argumentatie; het beoordelen ervan komt zeer summier aan bod en voornamelijk in de vwo-delen van de methoden.
- De methoden differentiëren in hun aanbod tussen havo en vwo. In de delen voor het vwo komen vrijwel alle onderdelen van de argumentatieleer aan bod; de

delen voor het havo concentreren zich op het herkennen van standpunten/argumenten, argumentatieschema's en drogredenen. Functioneel Nederlands vormt hierop een uitzondering.

Uit het (schaarse) onderzoek naar onderwijsleermateriaal voor taalbeschouwing (uitgezonderd grammatica) en argumentatie valt te concluderen dat hieraan in het begin van de jaren negentig niet veel aandacht geschonken werd in de onderbouwdelen van methoden voor het voortgezet onderwijs. Aan argumentatie werd duidelijk aandacht geschonken in de bovenbouwdelen van methoden voor havo en vooral vwo. Leerstof voor argumentatie werd in deze methoden overwegend losstaand van andere vakonderdelen aangeboden.

6.5 Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten

6.5.1 Descriptief onderzoek

❑ ***Taalbeschouwing***

Het onderzoeksproject "De evaluatie van het traditionele grammatica-onderwijs", een project dat in de jaren 1978-1982 aan het RITP (Research Instituut voor de Toegepaste Psychologie) werd uitgevoerd, richtte zich op het beschrijven van de stand van zaken in het huidige grammatica-onderwijs. In het bijzonder wilde men langs empirische weg nagaan of het traditionele grammatica-onderwijs, zoals dit op basisscholen en scholen voor voortgezet onderwijs gegeven wordt, zijn belangrijkste doelstellingen bereikt. Een discussie over het nut van het traditionele grammatica-onderwijs was juist in 1978 losgebarsten naar aanleiding van het bekende ACLO-M-advies, waarin deze commissie een pleidooi hield voor de afschaffing van traditionele grammatica in het basisonderwijs (ACLO-M 1978). Het RITP-project sloot zodoende rechtstreeks aan bij een brandende kwestie.

In een vooronderzoek trachtten Tordoir/Wesdorp (1979) een representatief beeld te geven van de stand van zaken in het grammatica-onderwijs, via een schriftelijke enquête onder 1207 basisscholen en scholen voor voortgezet onderwijs. Onderwijzers en leerkrachten Nederlands van deze scholen werd gevraagd naar de tijd die zij aan grammatica besteden, naar de motieven die zij hebben om grammatica-onderwijs te geven en naar de directe doelen die zij bij hun leerlingen nastreven en daadwerkelijk bereiken.

De belangrijkste resultaten van dit vooronderzoek zijn, kort samengevat:

- er wordt voornamelijk traditioneel grammatica-onderwijs gegeven: alternatieve vormen van grammatica- of taalbeschouwingsonderwijs komen vermoedelijk zelden voor;
- er wordt bovendien vrij veel tijd besteed aan grammatica: in het basisonderwijs gemiddeld een klein uur per week, in de onderbouw van mavo, havo en vwo

gemiddeld één lesuur per week en in het lbo gemiddeld 25 minuten per week;
- twee argumenten om grammatica-onderwijs te geven verheugen zich in de grote aanhang van leerkrachten uit alle onderwijstypen:
  1) het is nuttig voor het vreemde talenonderwijs;
  2) het bevordert de taalbeheersing, met name de spelvaardigheid, de stelvaardigheid en het begrijpend lezen;
- de directe grammaticale doelen (dat wil zeggen de kennis van grammaticale begrippen) worden volgens de leerkrachten voor een groot deel bereikt. Grammatica zou dus niet te moeilijk zijn voor leerlingen.

Op grond van de resultaten van het vooronderzoek werd besloten het hoofdonderzoek te richten op één van de belangrijkste argumenten die leerkrachten ter legitimering van hun grammatica-onderwijs naar voren brengen: het belang voor het vreemde-talenonderwijs. Het onderzoek, uitgevoerd door Tordoir/Damhuis (1982), bestond uit twee praktijkonderzoekjes, onafhankelijk van elkaar uitgevoerd met medewerking van 13 scholen voor voortgezet onderwijs. Het eerste onderzoek behelsde een analyse van door leraren Nederlands en moderne vreemde talen bijgehouden logboekjes. Het tweede betrof een analyse van de leerboeken Nederlands, Engels en Frans die op de bij het onderzoek betrokken scholen gebruikt werden. Beide onderzoeken richtten zich op de vraag in hoeverre het moedertaal-grammatica-onderwijs op de scholen aansloot bij het vreemde-talenonderwijs, wat betreft:
- de omvang van het grammaticale begrippenapparaat;
- het tijdstip van aanbieding van de begrippen;
- de gehanteerde terminologie en
- de didactische aanpak.

De resultaten van de analyses zijn weinig rooskleurig. Wat de omvang van het begrippenapparaat betreft concluderen Tordoir/Damhuis dat er bij Nederlands zeer veel grammaticale begrippen behandeld worden die noch bij de docenten vreemde talen, noch in de leerboeken vreemde talen voorkomen. Omgekeerd worden er in het vreemde-talenonderwijs begrippen gehanteerd die door leraren Nederlands niet gebruikt worden. Het gemeenschappelijke deel van het grammatica-aanbod is al met al klein en bestaat voornamelijk uit behandeling van de woordsoorten, de werkwoordsvormen en de soorten werkwoorden.

Ten aanzien van het tijdstip van aanbieding concluderen de onderzoekers op grond van hun analyses dat er sprake is van een duidelijke kortsluiting bij de behandeling van de woordsoorten: deze worden bij Nederlands namelijk behandeld nádat ze bij Engels en Frans aan de orde zijn geweest.

De bij Nederlands gehanteerde terminologie komt wel min of meer overeen met die in het vreemde-talenonderwijs. Van terminologische kortsluiting blijkt dus geen sprake.

Wat de didactische aanpak betreft, signaleren Tordoir/Damhuis dat de uitleg die docenten Nederlands enerzijds en docenten moderne vreemde talen anderzijds geven, in veel gevallen niet op elkaar aansluit.

"Als we de resultaten van het onderzoek overzien", zo schrijven Tordoir/ Damhuis (1982: 86) in hun slotconclusies, "kunnen we niet anders dan concluderen dat het grammatica-onderwijs, zoals gegeven bij Nederlands, op een aantal belangrijke punten niet aansluit op de grammatica in het vreemde-talenonderwijs, althans in de brugklas. Het geheel overziend, is er eerder sprake van kortsluiting dan van aansluiting."

In zijn proefschrift "Grammatica en communicatie in het onderwijs Nederlands" (1985) doet Kroon verslag van een onderzoek naar vernieuwingen in het onderwijs Nederlands en naar het verband tussen dit onderwijs en de taalwetenschap. Het doel van dit onderzoek was tweeledig:

- het beschrijven van de vakinhoudelijke veranderingen die zich in de jaren 1979-1980 in het onderwijs Nederlands hebben voorgedaan ten aanzien van grammatica- en communicatie-onderwijs;
- het beschrijven van het verband tussen eventuele veranderingen en de moderne grammatica- en taalgebruikswetenschap.

Ter beantwoording van zijn onderzoeksvragen heeft Kroon achtereenvolgens een literatuurverkenning uitgevoerd, een enquête gehouden onder 1000 docenten Nederlands en 13 van deze docenten geïnterviewd.

De literatuurverkenning spitste zich toe op theoretische beschouwingen over het onderwijs Nederlands, bijdragen in tijdschriften en verslagen van empirisch onderzoek met betrekking tot de veranderingen in het onderwijs Nederlands. Op grond van een analyse van deze literatuur constateert Kroon dat de theoretische beschouwingen en tijdschriftartikelen enerzijds en het empirisch onderzoek anderzijds elkaar tegenspreken. Volgens de eerstgenoemde groep documenten besteedt het onderwijs Nederlands sinds ongeveer 1970 meer aandacht aan communicatieve aspecten, ten koste van de aandacht voor formeel grammaticale aspecten van taalvaardigheid. Deze veranderingen zouden verband houden met de opkomst van de sociolinguïstiek, de pragmatiek en de taalbeheersing. Uit empirisch onderzoek blijkt daarentegen dat leraren Nederlands in de praktijk vasthouden aan de traditionele grammatica en nauwelijks aandacht besteden aan communicatieve aspecten. Hun lesgeven zou dan ook niet of nauwelijks beïnvloed zijn door de moderne grammatica- of taalgebruikswetenschap. Dit alles brengt Kroon tot de voorlopige conclusie: "Waar in de theorie 'verandering' de boventoon voert, blijft in de praktijk veeleer alles bij het oude". (Kroon, 1985: 98)

Middels een enquête en interviews trachtte Kroon meer zicht te krijgen op eventuele veranderingen in de praktijk. De enquête werd verstuurd aan 1000 leraren Nederlands van havo/vwo-scholen; de respons bedroeg 63%. De vragenlijst bevatte vragen over:

1) De achtergrondkenmerken van de leraren: persoonlijke achtergrond, opleiding, werksituatie, activiteit en geïnformeerdheid.
2) De onderzoeksproblematiek:
   – veranderingen in het onderwijs Nederlands wat betreft communicatie- en

grammatica-onderwijs;
- taalwetenschappelijke achtergronden van de leraren;
- het belang van taalwetenschappelijke disciplines voor het onderwijs Nederlands;
- toepassing van taalwetenschappelijke disciplines in het onderwijs Nederlands.

De samenhang tussen de achtergrondkenmerken van de leraren (de onafhankelijke variabelen) en hun antwoorden op de overige enquêtevragen (de afhankelijke variabelen) werd verkend door middel van variantie-analyses. Daartoe werden eerst onafhankelijke variabelen-typologieën en clusters van afhankelijke variabelen opgespoord, die vervolgens met elkaar in verband werden gebracht. Op basis van de uitkomsten van de variantie-analyse stelde Kroon vijf "profielen" van groepen leraren Nederlands samen. Het gaat hier om ideaaltypische beschrijvingen of kenmerkenreeksen van groepen leraren, die hoog respectievelijk laag scoorden op de afhankelijke variabelenclusters. Kroon onderscheidt:

a) voorstanders versus tegenstanders van communicatie-onderwijs;
b) voorstanders versus tegenstanders van grammatica-onderwijs in traditionele zin;
c) sociolinguïstisch versus niet-sociolinguïstisch georiënteerde leraren;
d) structuralistisch vs niet-structuralistisch georiënteerde leraren;
e) transformationeel-generatief vs niet-tranformationeel-generatief georiënteerde leraren.

Er bleek een duidelijk verband te zijn tussen de taalwetenschappelijke georiënteerdheid van leraren en de door hen in het onderwijs gesignaleerde verandering in de richting van communicatie-onderwijs respectievelijk de stevige positie van het grammatica-onderwijs.

Om een (nog) preciezer beeld te krijgen van de veranderingen in de praktijk interviewde Kroon 13 van de bij het onderzoek betrokken leraren. Deze leraren behoorden tot de groep voor- dan wel tegenstanders van communicatie-onderwijs of grammatica-onderwijs in traditionele zin.

Ons ontbreekt hier de ruimte om in detail de enquêteresultaten, de uitkomsten van de variantie-analyses en de interviews weer te geven. Daarvoor verwijzen we naar het proefschrift van Kroon. We volstaan met zijn antwoorden op de hoofdvragen van het onderzoek: de vraag naar de veranderingen in de praktijk van het onderwijs Nederlands en de vraag naar het verband tussen eventuele veranderingen en de taalwetenschap.

Ten aanzien van de eerste vraag constateert Kroon dat leraren Nederlands wel degelijk een verandering in de richting van communicatie-onderwijs signaleren. De leraren staan hier over het algemeen positief tegenover, al brengen zij het maar in geringe mate in praktijk. Wat betreft grammatica-onderwijs worden géén veranderingen waargenomen in de praktijk. Leraren geven in meerderheid traditioneel grammatica-onderwijs; alternatief taalbeschouwingsonderwijs komt nauwelijks voor.

Ten aanzien van de tweede vraag stelt Kroon vast dat de meeste leraren weliswaar op de hoogte zijn van de moderne grammatica- en taalgebruikswetenschap, maar dat zij hiermee in de praktijk weinig doen: "de taalwetenschap en de school

zijn hier voor de leraren twee verschillende werelden", aldus Kroon (1985: 272). Dit neemt niet weg dat de gesignaleerde communicatieve tendens in het onderwijs Nederlands samenhangt met het feit dat leraren geschoold zijn in de socio- en/of pragmalinguïstiek. Deze geschooldheid blijkt namelijk één van de kenmerkende eigenschappen van leraren die actief voorstander zijn van communicatie-onderwijs.

Kroon besluit zijn proefschrift met een aanbeveling voor verder onderzoek. Dit onderzoek zal zijns inziens meer licht moeten werpen op de discrepantie tussen hoe het onderwijs Nederlands er volgens de leraren er uit zou moeten zien en hoe dit onderwijs er feitelijk uitziet. De notie "leraarsperspectief", zoals die gehanteerd wordt in het Nijmeegs onderzoek naar "Vernieuwing en vernieuwingsweerstanden in het (voortgezet) moedertaalonderwijs" (zie ook par. 7.3), lijkt daarbij een veelbelovend uitgangspunt. Om meer greep te krijgen op de wijze waarop leraren het onderwijs Nederlands vormgeven, zullen er case-studies in de onderwijspraktijk uitgevoerd moeten worden. Dit onderzoek zal uiteindelijk moeten leiden "tot een dieper en meer omvattend inzicht in factoren die bepalend zijn voor het al dan niet slagen van onderwijsverandering". (Kroon, 1985: 277)

Case-study-onderzoek als bedoeld door Kroon is uitgevoerd in het kader van het IMEN (International Mother Tongue Education Network), een samenwerkingsverband van onderzoekers uit verschillende Europese landen. Het IMEN stelt zich ten doel de verschillende definities van moedertaalonderwijs in de verschillende landen met elkaar te vergelijken. Die definities worden achterhaald door docenten te vragen naar hun vakopvattingen (de retoriek) en anderzijds te bestuderen wat deze docenten feitelijk doen in de klas (de praktijk), hetzij direct via observaties, hetzij indirect via door docenten bijgehouden dagboeken.

In een eerste bijdrage aan het IMEN-project vroegen Daems (1988) (voor Vlaanderen) en Hoogeveen/Sturm (1988) (voor Nederland) ieder één docent om een dagboek bij te houden van 12 lessen Nederlands, in het schooljaar 1985 (zie ook par. 3.5.1). De onderzochte docenten uit Nederland en Vlaanderen waren in veel opzichten vergelijkbaar: ze werkten beiden aan een grote scholengemeenschap, in breed-heterogene brugklassen, hadden dezelfde leeftijd en ongeveer evenveel leservaring (respectievelijk 16 en 13 jaar). Ze typeerden beiden hun school als onderwijskundig en vakinhoudelijk tamelijk vernieuwend en werkten met destijds tamelijk moderne methoden (resp. Taalmozaïek en Taal Vandaag). De beide docenten stuurden hun dagboekteksten wekelijks naar de onderzoekers, die er schriftelijk vragen bij stelden. Deze vragen werden vervolgens door de docenten beantwoord. Na afloop van deze correspondentie werden de docenten geïnterviewd over hun dagboeken en hun antwoorden op de vragen van de onderzoekers.

Wat waren de bevindingen ten aanzien van het taalbeschouwingsonderwijs van de beide docenten?

De Vlaamse docent formuleert in zijn dagboek duidelijk vernieuwende doelstellingen voor het moedertaalonderwijs. Moedertaalonderwijs moet niet beperkt blijven tot het aanleren van correct taalgebruik aan de leerlingen, maar het moet de

leerlingen/taalgebruikers in staat stellen zichzelf en de wereld om hen heen beter te leren kennen. Daarom wil de sectie de beperkingen van traditioneel grammatica-onderwijs opheffen ten gunste van reflectie op taal en taalgebruik in bredere zin.

Van de 12 door de docent in zijn dagboek beschreven lessen in de breed-heterogene brugklas hebben er twee betrekking op grammatica-onderwijs. Doel van deze lessen is, aldus de docent, dat leerlingen het directe object herkennen in zinnen, dat ze zinnen kunnen aanvullen met een direct object, dat ze actieve en passieve zinnen kunnen onderscheiden, en dat ze actieve zinnen kunnen omzetten in passieve zinnen met het hulpwerkwoord "worden", waarbij het direct object in het algemeen dan subject wordt van de nieuwe zin. De docent stelt in de opmerkingen bij zijn eigen lessen (in het dagboek) dat spelen met taalmateriaal en eenvoudige transformaties aanbrengen voor leerlingen niet demotiverend hoeft te zijn, als het maar niet altijd gaat om: "ontleed de volgende twintig zinnen". Hij probeert waar mogelijk, zo stelt hij, de leerlingen de dienstverlenende functie van grammatica-onderwijs te laten ervaren.

De onderzoeker vraagt naar aanleiding van het dagboek wat de docent hiermee bedoelt. De docent antwoordt dat grammatica-onderwijs nuttig kan zijn voor de ontwikkeling van de talige intuïties van de leerlingen. Ze kunnen bijvoorbeeld op deze wijze leren zien wat het effect is van passieve zinnen waarin de handelende persoon verzwegen wordt. Voor het overige legitimeert hij de grammaticalessen met een beroep op het jaarprogramma voor het eerste jaar zoals het met de collega's in de sectie is afgesproken.

Daems concludeert voorzichtig dat in het onderwijs van de betrokken leraar een combinatie te vinden is van actuele retoriek met zowel nieuwe als traditionele vormen en inhouden. Hoewel de leraar blijkens zijn dagboek thematisch wil werken (conform de op dat moment actuele retoriek), passen veel onderwijsactiviteiten en -inhouden, waaronder de grammaticalessen, feitelijk niet in dit kader. In dit opzicht, stelt Daems, is het onderwijs van de docent traditioneler dan deze het zelf waarneemt.

De Nederlandse docente formuleert in haar dagboek en in het door Hoogeveen/Sturm met haar gehouden interview geen vernieuwende doelstellingen voor taalbeschouwingsonderwijs. Grammatica-onderwijs is voor haar één van de drie belangrijkste gebieden van het gehele curriculum Nederlands (de andere twee zijn literatuur en tekstverklaring). Hoewel haar hart uitgaat naar literatuur vindt zij ook grammatica-onderwijs heel belangrijk, vooral ten behoeve van het vreemde-talenonderwijs.

Van de 12 door de docente in haar dagboek beschreven lessen hebben er vier betrekking op grammatica-onderwijs. Centraal staat dat de leerlingen moeten leren binnen het gezegde een onderscheid te maken in persoonsvorm, voltooid deelwoord en infinitief. Dit is onderdeel van een "crash-course"-grammatica, die uit zes stencils bestaat en naast de methode Taal Vandaag wordt aangeboden. Daarnaast moeten de leerlingen in één van de lessen een aantal zinnen beoordelen op grammaticaliteit.

en deze zinnen waar nodig verbeteren. De docent laat dit de leerlingen doen als onderdeel van een experiment in het kader van haar universitaire studie.

De onderzoekers vragen de docente naar aanleiding van haar dagboek waarom ze een speciale "crash-course"-grammatica geeft. De zes stencils blijken ontworpen te zijn door de coördinator van de brugklassen omdat de methode Taal Vandaag weinig of geen aandacht gaf aan grammatica-onderwijs, en de sectie dit niettemin belangrijk vond. Terwijl aan grammatica-onderwijs extra aandacht wordt geschonken, worden de door Taal Vandaag aangeboden onderdelen Luisteren, Spreken en Schrijven en Spelen met Taal overgeslagen, zo stellen de onderzoekers vast naar aanleiding van het dagboek van de docente. Het taalbeschouwingsonderwijs in de lessen van de Nederlandse docente laat al met al een toespitsing zien op traditioneel grammatica-onderwijs, evenals bij de Vlaamse docent. Verschil is dat bij de Nederlandse docente vernieuwende retoriek op het gebied van de taalbeschouwing (en op andere gebieden) achterwege blijft. De motivering voor het traditionele grammatica-onderwijs is verschillend: waar de Vlaamse docent als legitimatie geeft het ontwikkelen van de talige intuïties van zijn leerlingen, motiveert de Nederlandse docente haar grammatica-onderwijs met een beroep op het nut ervan voor het vreemde-talenonderwijs. In beide gevallen wordt tevens een beroep gedaan op gemaakte sectie-afspraken.

Binnen het kader van het Nijmeegse Werkverband Onderzoek Moedertaalonderwijs (WOM) voerden Blankesteijn e.a. (1989) een interviewonderzoek uit onder vijf docenten Nederlands die deel uitmaakten van een grotere groep docenten die educatieve software ontwierp voor zinsontleden. De bewuste "reteaching"-programma's werden ontwikkeld in het kader van een IBM-OMO-SCO-project, een samenwerkingsverband van IBM, het Onderwijsbureau van de vereniging Ons Middelbaar Onderwijs (het overkoepelend bestuur van zo'n 40 scholen voor voortgezet onderwijs in het zuiden van het land) en de Stichting Centrum Onderwijsonderzoek. De programma's hadden een remediërend karakter.

Via open interviews en analyse van documenten wilden de onderzoekers een antwoord krijgen op de vraag hoe de vijf docenten aankeken tegen de ontwikkeling, de invoering en het gebruik van educatieve software bij zinsontleden bij het schoolvak Nederlands. Meer in het bijzonder wilden ze weten:

1) waarom de docenten zich bij het bewuste project hadden laten betrekken;
2) welke vakinhoudelijke problemen ze hadden ervaren en nog verwachtten;
3) welke organisatorische problemen ze hadden ervaren en nog verwachtten;
4) of er naar hun mening sprake was van een vakinhoudelijke vernieuwing.

In het kader van dit hoofdstuk beperken we ons tot de antwoorden op de vragen 2 en 4.

Wat vraag 2 betreft bleek al snel discussie te ontstaan tussen de docenten die voorstander waren van de traditionele methode van zinsontleden en docenten die de zogenaamde methode-Paardekooper propageerden. De gekozen oplossing was dat in de software beide benaderingen naast elkaar werden geprogrammeerd. Een andere discussie betrof de vraag welke onderwerpen uit de canon van de schoolgrammatica aan de orde moesten komen en welke niet. Over deze keuze werd door de ontwikke-

laars gestemd, met resultaten als "samengestelde zinnen wel, maar het naamwoordelijk deel van het gezegde niet". Over nog te verwachten vakinhoudelijke problemen lieten de vijf ondervraagde docenten zich niet uit.

Wat vraag 4 betreft: hoewel de onderzoekers enige vernieuwing verwachtten van het ontleedonderwijs als gevolg van dit project, bleek dat geen van de respondenten het gangbare ontleedonderwijs ter discussie stelde. Doel van het project was aansluiting bij de bestaande klassepraktijk; de bedoeling van de software (het bijspijkeren van leerlingen die het ontleedonderwijs niet hebben kunnen volgen) vroeg om inhoudelijke overeenstemming met die alledaagse ontleedpraktijk. Dit sloot vakinhoudelijke vernieuwing in feite uit, zo bleek uit de interviews.

Uiteraard gingen de docenten in de interviews niet alleen in op de taalbeschouwelijke kant van het project, maar (vooral) ook op het aspect COO (computerondersteund onderwijs). Dit leverde nog de volgende in het kader van dit hoofdstuk relevante uitspraken op:

- voordeel van COO is dat de leerlingen zelfstandig en individueel aan het bijspijkerprogramma kunnen werken, wat maakt dat er klassikaal minder tijd aan het ontleden besteed hoeft te worden;
- ontleden is ook gekozen voor software-ontwikkeling omdat de bewuste stof, vergeleken met de rest van het vak Nederlands, het makkelijkst in éénduidige en voorspelbare stappen te programmeren viel;
- de docenten zijn van mening dat de computer alleen kan ondersteunen bij kennisoverdracht en vaardigheidstraining; een aantal geeft duidelijk aan dat dit voor hun niet het belangrijkste inhoudelijke doel van hun onderwijs is. Voor het bereiken van de meer maatschappelijke, literaire en communicatieve doelen achten zij de docent onmisbaar.

De volgende drie descriptieve onderzoeken naar de praktijk van het taalbeschouwingsonderwijs dragen het karakter van grootschalig enquête-onderzoek. Kuhlemeier/Van den Bergh (1989) onderzochten in het kader van de proefpeiling Nederlands ook het onderwijsaanbod voor de diverse vakonderdelen aan het eind van het derde leerjaar van alle schooltypen voor voortgezet onderwijs. Hiertoe enquêteerden zij 450 docenten van 178 scholen voor voortgezet onderwijs (respons 91%; zie voor uitgebreide gegevens over dit onderzoek par 3.5.1). De voornaamste resultaten op het gebied van taalbeschouwing zijn de volgende:

- Aan taalbeschouwing en grammatica wordt minder tijd besteed dan aan lezen en spelling en vocabulaire, en evenveel tijd als aan schrijven. Er wordt meer tijd aan besteed dan aan spreken en discussiëren, luisteroefeningen, literatuuronderwijs en dramatische expressie. Er komt een gemiddeld percentage onderwijstijd voor taalbeschouwing en grammatica uit de bus van 15%. De onderzoekers raden echter aan om alle percentages van de diverse vakonderdelen met voorzichtigheid te interpreteren, omdat het totaal ervan anderhalf keer zo veel is als de door leraren zelf gerapporteerde totale onderwijstijd voor Nederlands in de derde klas.
- De gemiddelde leraar Nederlands besteedt in het derde leerjaar per maand bijna

tweeëneenhalf lesuur aan taalbeschouwing/grammatica. Er zijn in dit opzicht echter aanzienlijke verschillen tussen de individuele docenten.
- Met de uitspraak "In het onderwijs komt vooral het taalgebruik aan de orde" zijn de ondervraagde docenten het gemiddeld (op alle schooltypen) sterker eens dan met de uitspraak "In het onderwijs komt vooral de structuur van de taal (de grammatica) aan de orde".
- Als het gaat om taalbeschouwing blijkt echter dat het benoemen van woorden en het ontleden van zinnen, met gebruik van grammaticale termen, de meest gepraktiseerde activiteiten zijn (vaker dan eenmaal per maand). Taalbeschouwing zonder gebruik van de traditionele grammaticale termen, beschouwing van taalgebruik in interacties en beschouwing van taalgebruik in de massamedia komen minder dan eens in de maand aan de orde.
- Aan de docenten zijn acht grammaticale termen voorgelegd met de vraag of zij deze in de derde klas gebruikten. De uitkomsten waren gemiddeld de volgende: voltooid deelwoord 100%; lijdend voorwerp 99%; bijvoeglijk naamwoord 98%; bezittelijk voornaamwoord 95%; hulpwerkwoord 91%; onvoltooid verleden tijd 86%; naamwoordelijk gezegde 85%; bepaling van gesteldheid 18% (bij deze laatste term varieert het percentage van 62% voor vwo tot 0% voor lhno en middenschool).
- Aan de docenten is gevraagd in hoeverre over grammaticale kwesties overleg wordt gevoerd met docenten vreemde talen die eveneens in de derde klas onderwijzen. Over de te behandelen woordsoorten en zinsdelen blijkt soms overleg gevoerd te worden, over het behandelen van werkwoordstijden en werkwoordswijzen vrijwel nooit. Het moment van behandeling in het schooljaar blijkt voor alle drie de grammaticale kwesties vrijwel nooit een punt van overleg te vormen.

Ook aan de leerlingen legden Kuhlemeier/Van den Bergh een vragenlijst voor, met het doel hun perceptie van het onderwijsaanbod te peilen. De vragenlijst omvatte 35 taaltaken, gerangschikt onder de aspecten mondeling taalgebruik, lezen en taalbeschouwing. Bij elke taaltaak werd de leerlingen gevraagd hoe vaak ze deze bij Nederlands en bij andere vakken moesten uitvoeren. Voor taalbeschouwing werden vier taken genoemd:
- denken en praten over de manier van taalgebruik (regels voor taalgebruik, communicatie);
- denken en praten over taalgebruik in de krant, op de televisie enzovoort;
- denken en praten over literair en poëtisch taalgebruik (in gedichten, verhalen);
- denken en praten over de Nederlandse grammatica, over hoe de taal in elkaar zit/taalbeschouwing met gebruik van begrippen uit de Nederlandse grammatica (zoals onderwerp, lijdend voorwerp of voorzetsel).

Zoals te verwachten was bleken alle vier de taken bij Nederlands gemiddeld aanzienlijk vaker naar voren te komen dan bij andere vakken. De vierde taak kwam bij Nederlands het meest voor: vaker dan éénmaal per maand. Met de overige taken kwamen de leerlingen naar eigen zeggen ongeveer jaarlijks of nog minder in aanraking.

Van Roosmalen (1990a) (zie ook par. 3.5.1) probeerde ten behoeve van het ontwikkelen van toetsen voor de determinatie van brugklasleerlingen een beeld te krijgen van de verschillende leerstofonderdelen, waaronder grammatica, die in de brugperiode onderwezen werden. Aan een steekproef voor 150 scholengemeenschappen (respons 65%) waarin de schooltypen van lbo tot en met vwo waren vertegenwoordigd, legde hij een enquête voor om vast te stellen:

- hoe belangrijk docenten het vinden om bepaalde leerstof te geven;
- welke leerstofonderdelen van belang zijn voor de overgang naar het volgend leerjaar;
- voor welke leerstofonderdelen de docenten graag determinatietoetsen zouden hebben.

Per scholengemeenschap moest één docent de vragenlijst beantwoorden.

De docenten bleken aan hun methoden veel lesstof of oefeningen toe te voegen voor grammatica, leesvaardigheid en spelling, minder voor schrijfvaardigheid, spreekvaardigheid en woordenschat, en weinig voor stijl en luistervaardigheid. Ze sloegen uit de methoden weinig over voor grammatica, leesvaardigheid, stijl, spelling en woordenschat, en veel voor schrijf-, spreek- en luistervaardigheid. Het belang dat de docenten kennelijk toekennen aan grammatica komt ook tot uiting in hun antwoord op Van Roosmalen's vraag naar hun tijdsbesteding. Aan grammaticaonderwijs besteedden de docenten gemiddeld 20% van hun lestijd, het meest van alle vakonderdelen. (Ter vergelijking: spreek- en luistervaardigheid scoren 7% respectievelijk 5%). Hun overgangscijfers baseren de ondervraagde docenten in de eerste plaats op de resultaten die de leerlingen behalen op de onderdelen grammatica en spelling (gevolgd door leesvaardigheid, stijl en schrijfvaardigheid). De belangstelling van de docenten voor CITO-determinatietoetsen concentreert zich, zoals te verwachten viel, op toetsen voor spelling, grammatica en leesvaardigheid (in deze volgorde).

Rymenans e.a. (1996) (zie ook par. 3.5.1) onderzochten de effecten van het onderwijsaanbod, de tijdsbesteding voor Nederlands en de schoolkenmerken op de lees- en schrijfprestaties van Vlaamse leerlingen. Een representatieve steekproef van 68 scholen voor aso, tso en bso nam aan het onderzoek deel. De 157 leerkrachten in het onderzoek werden onder andere geënqueteerd over hun tijdsbesteding aan 14 verschilende onderdelen en vaardigheden van het vak Nederlands, in het tweede en in het vierde leerjaar.

Traditionele grammatica neemt in het tweede leerjaar een toppositie in (gemiddeld 14% lestijd), samen met spelling en woordenschat. Er is hierbij een groot verschil tussen de aan de traditionele grammatica bestede lestijd in het bso (6%) en in het aso (19%) en tso (17%). In het vierde leerjaar staat traditionele grammatica slechts op een dertiende plaats, met gemiddeld 4% lestijd. Deze daling wordt veroorzaakt door aso (3%) en tso (4%); de tijdsbesteding in het bso blijft gelijk.

Taalbeschouwing (niet nader omschreven) neemt in het tweede leerjaar een vijfde plaats in op de lijst van 14, met 7% lestijd; in het vierde leerjaar is dat een vierde plaats, met 10% lestijd. Hier worden geen verschillen gerapporteerd tussen bso, aso en tso.

❑ *Argumentatie*

In paragraaf 6.4 kwam het project "Aanbod- en prestatiepeiling van argumentatievaardigheden in het voortgezet onderwijs" (Oostdam 1991) aan bod. Op één deel van de aanbodpeiling, de analyse van veel gebruikte methoden, gingen wij nader in. Hier beschrijven we de andere twee delen van de aanbodpeiling: een vragenlijstonderzoek onder de docenten Nederlands, en een analyse van de eindexamens Nederlands.

Het vragenlijstonderzoek had plaats onder docenten Nederlands die lesgaven in het voorlaatste leerjaar van scholen voor voortgezet onderwijs (lbo, mavo, havo, vwo). Per schooltype werd een aselecte steekproef getrokken van 300 scholen; de gemiddelde respons was 35%. Gevraagd werd naar tijdsbesteding, methodengebruik, en welke taaloefeningen gebruikt werden in de lessen Nederlands en hoe vaak. Daarnaast werd specifiek gevraagd welke leerstof behandeld werd voor argumentatieleer, hoeveel kennis de docenten meenden te hebben van argumentatieleer, en hoe belangrijk zij deze kennis vonden voor het taalonderwijs. De belangrijkste resultaten vatten wij hieronder samen:

- Op alle schooltypen vindt ongeveer 85% van de docenten kennis van de argumentatieleer enigszins belangrijk of belangrijk (punten drie en vier op een vijfpuntsschaal). Op mavo, havo en vwo ligt het percentage docenten dat dit onderdeel tenminste belangrijk vindt duidelijk hoger dan op het lbo.
- Niet meer dan circa 20% van de docenten op alle schooltypen zegt veel of zeer veel kennis te hebben van de argumentatieleer (lbo 16%, mavo 15%, havo 27%, vwo 22%). Van de rest zegt de overgrote meerderheid er niet zo veel, of weinig kennis van te hebben. Een klein gedeelte weet er naar eigen zeggen niets of zeer weinig van (lbo 17%, mavo 26%, havo 10%, vwo 7%).
- Docenten voegen aan de methode in niet onaanzienlijke mate eigen lesmateriaal toe ten aanzien van een aantal onderdelen die komen uit of raken aan de argumentatieleer: het herkennen van feiten/meningen (tussen 39 en 48%, variërend naar schooltype), herkennen van argumenten/bewijzen (35 tot 47%), herkennen van conclusie/samenvatting (35 tot 49%), analyseren van een betoog (18 tot 51%), beoordelen van een betoog (18 tot 31%), schrijven van een betoog (29 tot 64%), en dicussiëren (23 tot 35%). Bij de betogende onderdelen hebben de hoogste percentages steeds betrekking op havo en vwo; bij discussiëren is dit juist het geval voor lbo en mavo.
- Taaloefeningen waarbij duidelijk een beroep wordt gedaan op argumentatievaardigheden hebben een belangrijke plaats in de lessen Nederlands. De nadruk ligt daarbij overwegend op lezen en schrijven: de tekstverklaring, het schrijven van een betogende tekst (vooral op mavo, havo en vwo), en (op het vwo) de samenvatting. Deeloefeningen met betrekking tot de structuur van betogende teksten komen op alle schooltypen regelmatig aan de orde; deeloefeningen met betrekking tot het selecteren en ordenen van gegevens ten behoeve van een betogende tekst vooral op mavo, havo en vwo. Betogende teksten beoordelen komt bij éénderde tot ruim 40% van de docenten aan de orde. Ook bij spreken en luisteren komen argumentatievaardigheden aan de orde, met name bij het luisteren naar

een betogende of informatieve tekst, het houden van een betogende of informatieve spreekbeurt en het voeren van een discussie of debat. Bij het laatste gaat het waarschijnlijk vooral om korte groepsdiscussies naar aanleiding van een onderwerp of een gelezen tekst, aldus Oostdam; hij betwijfelt of er daadwerkelijk gericht onderwijs in discussietechnieken wordt gegeven.

Bij de analyse van de schriftelijke eindexamens Nederlands heeft Oostdam zich beperkt tot het onderdeel tekstverklaring, omdat alleen daar te specificeren viel op welke argumentatievaardigheden een beroep werd gedaan: bij de onderdelen schrijven en samenvatten achtte hij dit niet of minder goed mogelijk. Oostdam stelde een classificatieschema op voor de analyse van tekstverklaringsvragen waarin zeven vraagtypen werden onderscheiden: 1) reproductievraag, 2) combinatievraag, 3) gedachtengangvraag, 4) samenvattingsvraag, 5) functievraag, 6) evaluatievraag, 7) toepassingsvraag.

Bij proefscoring met behulp van dit schema bleek de beoordelaarsovereenstemming hoog (.78), zodat de definitieve scoring uitgevoerd kon worden door één beoordelaar, die alle vragen classificeerde van de examens tekstverklaring lbo, mavo en havo uit de periode 1980 tot 1988.

Op alle schooltypen komen gedachtengangvragen het meeste voor (lbo/mavo-c 49%, lbo/mavo-d 39%, havo 35%). Deze vragen betreffen het kunnen afleiden uit de tekst van niet-geëxpliciteerde relaties tussen ideeën, gedachten, feiten, en het zelf leggen van relaties tussen inhoudselementen, zoals vragen naar overeenkomsten en verschillen. Voor het beantwoorden van dit type vragen moeten leerlingen de betoog- en argumentatiestructuur van de tekst kunnen analyseren. Op lbo/mavo c-niveau staan daarna de reproductie-, combinatie- en samenvattingsvraag op de tweede, derde en vierde plaats. Op lbo/mavo-d-niveau zijn dat de samenvattingsvraag, de reproductievraag en de evaluatievraag. Van al deze vraagtypen doet alleen de evaluatievraag een substantieel beroep op argumentatievaardigheden: de beweegredenen van de schrijver achterhalen en beoordelen, tekstgedeelten vergelijken en beoordelen, en de opbouw van het betoog beoordelen. Bij havo worden de tweede, derde en vierde plaats ingenomen door de samenvattingsvraag, de evaluatievraag en de functievraag. In dit laatste vraagtype wordt gevraagd naar de functie van een alinea of tekstfragment in relatie tot de opbouw van de tekst. Het gaat om het analyseren van de betoogstructuur in termen van bijvoorbeeld inleiding, argumentatie en conclusie; argumentatievaardigheden spelen bij het beantwoorden van dit type vragen een belangrijke rol.

Oostdam concludeert dat bij veel vragen in de examens tekstverklaring een beroep wordt gedaan op de argumentatievaardigheden. Dit komt met name voort uit de oververtegenwoordiging van gedachtengangvragen op alle schooltypen. Functie- en evaluatievragen, waarbij argumentatievaardigheden centraal staan, komen met name op lbo en mavo weinig voor, zodat de algemene conclusie dus ook in sterkere mate het havo betreft dan het lbo en mavo.

Het descriptieve onderzoek naar taalbeschouwing en argumentatie maakt duidelijk

dat aan allebei flink wat tijd wordt besteed. Maar hier houden de overeenkomsten op. Taalbeschouwing wordt in de praktijk ingevuld als traditionele grammatica, met name zinsontleding, en geheel los van de taalvaardigheidsonderdelen van het vak Nederlands aangeboden. Ondanks retorische aanzetten in die richting, komt taalbeschouwingsonderwijs dat zich werkelijk ten dienste stelt van de taalvaardigheid van de leerlingen (via reflectie op gebruikte taal), of van het vreemde-talenonderwijs, in de praktijk zelden of nooit voor. Deze conclusie heeft betrekking op het onderwijs in Nederland, in het bijzonder in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. De schaarse gegevens uit Vlaams onderzoek wijzen in dezelfde richting.

Argumentatie wordt in de praktijk ingevuld als argumentatieve vaardigheden die deel uitmaken van en worden aangeboden in combinatie met de taalvaardigheidsonderdelen van het vak Nederlands. In die zin speelt het een redelijk belangrijke rol in het onderwijs en de examens Nederlands. De kloof tussen toepassingsgerichte retoriek en geïsoleerde praktijk die we zien bij het onderdeel taalbeschouwing, doet zich bij argumentatie niet voor.

6.5.2 Construerend onderzoek

❑ *Taalbeschouwing*

Damsma e.a. (1985) verrichtten onderzoek naar de uitvoerbaarheid van een alternatieve vorm van taalbeschouwingsonderwijs, zoals deze theoretisch is uitgewerkt door Griffioen e.a. (1982).

Onder reflectiviteit verstaan Damsma e.a. in navolging van Griffioen "het verschijnsel dat mensen nadenken over hun taalgebruik voor, tijdens en na taaluitingen", een verschijnsel dat in de opvatting van de onderzoekers een grote rol speelt bij moedertaalverwerving in latere socialisatiefasen. Taalbeschouwing als reflecctiviteit omschrijven zij als "de taalbeschouwing die zich richt op en zich laat bepalen door het actuele taalgebruik van de leerlingen". (idem: 16) Deze vorm van taalbeschouwing is dus per definitie situatie- en persoonsgebonden en er kan dan ook geen bepaalde leergang voor ontworpen worden. De lessen worden georganiseerd in werkgroepen, waarin leerlingen met elkaar praten, luisteren, schrijven en lezen (taalgebruik in complete communicatieve situaties). Daarbij vindt expliciete reflectie op dat taalgebruik plaats, overigens zonder dat er van een linguïstische metataal gebruik gemaakt wordt. (Voor een uitvoeriger beschrijving van taalbeschouwing als reflectiviteit raadplege men Griffioen 1982).

Het onderzoek van Damsma e.a. richtte zich op twee hoofdvragen:

1) Kunnen leerlingen van 12-15 jaar leren reflecteren op eigen en andermans (productief en receptief) taalgebruik?
2) Kunnen leraren het reflecteren op eigen en andermans (productief en receptief) taalgebruik onderwijzen aan 12- 15-jarige leerlingen?

Voor de groep leerlingen van 12-15 jaar werd gekozen omdat reflectiviteit bedoeld

is als alternatief voor het traditionele grammatica-onderwijs, zoals dit in de eerste tot en met de derde klas van het voorgezet onderwijs wordt gegeven.

Behalve aan de hoofdvragen werd aandacht besteed aan enkele vraagstukken die volgens de onderzoekers in het verlengde van de twee onderzoeksvragen liggen, zoals:

- Welke leertheoretische overwegingen liggen aan de reflectiviteitsgedachte ten grondslag?
- Waarop wordt gereflecteerd?
- Hoe en wanneer wordt gereflecteerd?
- Wat is de waarde van reflectie?
- Wat is de rol van de leraar bij het (leren) reflecteren?

Aan het onderzoek namen twee leraren met respectievelijk twee tweede klassen en één derde klas deel. Materiaal werd verzameld via observaties van lessen, analyse van leerlinglogboeken, interviews met leerlingen en besprekingen tussen de leraren en de onderzoekers. Damsma e.a. kenschetsen het onderzoek als ontwikkelingsonderzoek, dat wil zeggen onderzoek dat direct bijdraagt aan de ontwikkeling van een curriculum. Kenmerkend voor dit onderzoek is onder andere dat het plaatsvindt in nauwe samenwerking tussen onderzoekers en docenten: de docenten zijn als subject bij het onderzoek betrokken.

Nadat een beeld is gegeven van wat zich concreet in de klassen afspeelde, gaan Damsma e.a. in op hun bevindingen. De twee hoofdvragen van het onderzoek konden positief beantwoord worden. In de loop van het onderzoek bleken zich echter allerlei problemen voor te doen die om een oplossing vroegen. Zo bleek een nadere bepaling van het verschijnsel reflectie binnen het leerproces noodzakelijk. Damsma e.a. ontwikkelden daartoe een leertheorie waarin de volgende fasen onderscheiden worden:

1) doen;
2) reflecteren;
   2.1. opmerken;
   2.2 verwoorden, waaronder benoemen en formuleren van regels;
   2.3 waarderen;
3) ontwerpen.

(Damsma e.a., 1985: 76)

Deze theorie (die we hier slechts summier hebben aangeduid) zal volgens de onderzoekers in vervolgonderzoek nader uitgebouwd moeten worden.

Ten aanzien van de vraag waarop leerlingen reflecteerden, stelden Damsma e.a. vast dat reflecties vooral betrekking hadden op het omgaan met elkaar, het samenwerken, en minder op andere aspecten van het vak Nederlands. Reflecties op mondeling taalgebruik bleken in de meerderheid, al werd eveneens gereflecteerd op elkaars schrijfproducten. De wijze van reflecteren bleek gekenmerkt te worden door expressief taalgebruik. De reflecties waren deels spontaan van aard, deels ontlokt en gestuurd door opdrachten, vragen en suggesties van de docent (bijvoorbeeld een formulier met aandachtspunten voor het schrijven van een beschouwende tekst).

Ten aanzien van de rol van de docent constateerden Damsma e.a. dat de leraren

een zekere spanning ervoeren tussen leiding geven, stimuleren, en het geven van ruimte aan de leerlingen. In de eerste fase van het proces van zelfontdekkend leren lijkt een vrij grote mate van terughoudendheid van de leraar wenselijk. Damsma e.a. zien twee taken voor de leraar:

a) de reflectie op taal en taalgebruik bevorderen;
b) de leerlingen zodanig begeleiden dat ze het reflecteren zelf steeds beter onder de knie krijgen.

Daartoe zou de leraar ook leiding moeten geven en moeten stimuleren. Bij het leren reflecteren zouden leerlingverslagen een belangrijke rol kunnen spelen. De onderzoekers signaleren echter dat het verwoorden van leerervaringen voor de leerlingen een moeilijke opgave is. In vervolgonderzoek zou aan dit probleem aandacht besteed kunnen worden. Andere problemen die volgens de onderzoekers nader onderzoek verdienen, zijn onder andere:

- de vraag of en hoe in samenwerking met de docent een oriëntatiebasis ontwikkeld kan worden voor zijn werk in de klas met volledige communicatieve situaties en reflectie;
- het cijferprobleem;
- de reflectie op maatschappelijk bepaalde waarden;
- de wijze van materiaal verzamelen, het rubriceren van gevonden reflecties van leerlingen en het aanduiden van de frequentie waarmee bepaalde typen reflecties voorkomen.

6.5.3 EFFECTONDERZOEK

❑ *Taalbeschouwing*

In 1984 startte aan de Rijksuniversiteit Utrecht een door de Stichting Taalwetenschap gesteund project dat de vraag trachtte te beantwoorden of grammatica-onderwijs een bijdrage kan leveren aan de schriftelijke taalbeheersing van de leerlingen. De resultaten van het onderzoek zijn gerapporteerd in de dissertatie van Schuurs (1990), en door Schuurs/Schellens (1990).

In zijn onderzoek definieert Schuurs grammatica-onderwijs niet als traditioneel grammatica-onderwijs (zinsontleding) maar als probleemgericht grammatica-onderwijs, in de vorm van "expliciete instructie over vormkenmerken van zinnen". "Schriftelijke taalbeheersing" spitst hij toe op de kwaliteit van de zinsbouw en schrijfproducten van leerlingen. De reden van deze toespitsingen wordt door Schuurs/Schellens als volgt omschreven: "Wij gaan er op grond van het onderzoek naar traditioneel grammatica-onderwijs van uit, dat van zulk grammatica-onderwijs geen bijdrage is te verwachten aan schrijfvaardigheid in het algemeen, bijvoordeeld tot uitdrukking komend in globale oordelen over de kwaliteit van schrijfproducten. Als van grammatica-onderwijs in enigerlei vorm een positief effect uitgaat, dan zal dat tot uitdrukking komen in de kwaliteit van de zinsbouw. Uit het onderzoek met

zinscombinatie-onderwijs trekken wij de conclusie, dat grammatica-onderwijs in dit opzicht kansrijker is als het zich uitdrukkelijk richt op problemen in de zinsbouw waarmee leerling-schrijvers kampen. Als een dergelijk probleemgericht grammatica-onderwijs geen effect heeft op de kwaliteit van de zinsbouw, dan mag a fortiori geen effect worden verwacht van meer traditionele vormen van grammatica-onderwijs. We verwachten met andere woorden niet dat een uiteenzetting over het meewerkend voorwerp een positieve invloed heeft op de kwaliteit van de samengestelde zin. Het is echter heel goed mogelijk dat instructie over correcte en incorrecte verwijzing en de regels die daaraan ten grondslag liggen, leidt tot een beter gebruik van verwijzende uitdrukkingen". (Schuurs/Schellens, 1990: 202)
De onderzoeksvragen luiden:

1) Welke gebreken in de zinsbouw zijn kenmerkend voor teksten die leerlingen produceren?
2) Welke mogelijkheden zijn er om schrijfonderwijs op zinsniveau te richten op deze gebreken?
3) Hoe effectief is probleemgericht grammatica-onderwijs in vergelijking met evenzeer probleemgericht, maar niet-grammaticaal zinsbouwonderwijs?

Bij het beantwoorden van deze drie vragen is gekozen voor het brugklasniveau omdat brugklassers al een zekere schrijfvaardigheid hebben ontwikkeld, en omdat juist op het brugklasniveau veel tijd wordt besteed aan grammatica-onderwijs.

In de eerste fase van het onderzoek werd een antwoord gezocht op de eerste onderzoeksvraag. Daartoe werden van 92 leerlingen van groep acht van het basisonderwijs en 66 leerlingen uit lbo tot en met vwo in totaal 448 opstellen onderzocht, waarbij van elke leerling een verhalend en een betogend opstel voorhanden was. De zeven meest frequente fouten in deze opstellen werden aan een nadere analyse onderworpen; daarvan werden er drie geselecteerd voor behandeling in experimentele cursussen: 1) verkeerde verwijzingen, 2) verkeerd gebruik van voegwoorden, en 3) verkeerde samentrekkingen.
Redenen voor deze keuze waren de volgende:

- Meer dan de helft van de onderzochte fouten behoorde tot deze drie soorten; in opstellen van brugklassers bevatte ongeveer één op de tien zinnen een dergelijke fout.
- Deze fouten lijken niet te ontstaan als gevolg van een tijdelijk gebrek aan aandacht van de leerling tijdens het schrijven (zoals dat wel het geval is bij onterechte woordweglatingen, woordherhalingen, woordvolgordefouten en getalsincongruenties). Indicatie daarvoor is dat leerlingen deze fouten ook bij herlezing niet als foutief herkennen en verbeteren, zulks in tegenstelling tot onterechte woordweglatingen enzovoort.
- Het zijn hardnekkige foutsoorten: ze komen ook nog met enige regelmaat voor in teksten van eerstejaars studenten.

In de tweede fase van het onderzoek stond onderzoeksvraag twee centraal. Schuurs

ontwikkelde drie cursussen zinsbouwonderwijs, alle gericht op de vergroting van de vaardigheid in het correcte gebruik van verwijzende uitdrukkingen, voegwoorden en samentrekkingen. In de eerste cursus werd de leerlingen voornamelijk met behulp van instructie kennis bijgebracht over de aard van de zinsbouwfouten, over de overschreden grammaticale regels, en over manieren waarop de fouten konden worden verbeterd. Deze cursus fungeerde als representant van probleemgericht grammaticaonderwijs; grammatica dan weer in de betekenis van: expliciete instructie over vormkenmerken van zinnen. De instructie bedroeg 80% van de lestijd en was gericht op het begrijpen van taalgebruiksregels. Aan de hand van voorbeelden werd nauwkeurig uitgelegd welke regel daarin is overtreden, waarom de overtreding consequenties kan hebben voor de begrijpelijkheid van de tekst, en hoe de fout te verbeteren is. In de oefeningen moesten de leerlingen proberen de verworven kennis toe te passen; zij doorliepen zodoende een deductief proces, van expliciete regelgeving naar regeltoepassing.

Cursus 2 is een oefencursus, die in sterk contrast staat met de instructiecursus. Ze bevat minimale instructie (10%), die er alleen voor bedoeld is de leerlingen duidelijk te maken hoe ze de oefeningen kunnen maken. Er wordt de leerlingen niet uitgelegd hoe zinsbouwfouten geanalyseerd kunnen worden, maar door de oefeningen te doorlopen krijgen zij een beeld van de voorwaarden waaraan, gegeven een specifieke taalgebruikssituatie, een taaluiting moet voldoen. Het belang van foutloos schrijven op zinsniveau wordt benadrukt door leerlingen zelf te laten beredeneren welke negatieve effecten kunnen uitgaan van fouten in de zinsbouw. Een en ander betekent dat de leerlingen een inductief proces doorlopen, van de oefeningen naar het zelf opbouwen van een interne representatie van de taalgebruiksregels, en van daaruit weer naar regeltoepassing. Beide cursussen zijn zo geschreven dat de leerlingen het lesmateriaal zelfstandig en zonder bemoeienis van de docent kunnen doorlopen in idealiter elf lesuren.

Cursus 3, de revisiecursus, was gericht op het verbeteren van zinsbouwfouten door leerlingen in hun eigen opstellen. De leerlingen moesten elf stelopdrachten maken waarop de docent feedback gaf, vooral voor wat betreft de drie foutsoorten verkeerde verwijzing, verkeerd voegwoordgebruik en verkeerde samentrekking. Op iedere plaats waar zo'n fout zich voordeed, stelde de docent de vraag wat de schrijver met de betreffende zin bedoelde. Zodoende werden de leerlingen gedwongen te reflecteren op hun eigen teksten, en werd impliciet benadrukt dat foutloos schrijven van belang is om begrepen te worden. Gestuurd door deze feedback, en door korte klassikale instructies aan de hand van voorbeeldzinnen, probeerden de leerlingen daarna de bewuste fouten in hun opstel te verbeteren. Dit revisie-onderwijs toont overeenkomst met het traditionele stelonderwijs; verschillen zijn echter dat daarin niet zo nadrukkelijk commentaar gegeven wordt op de foutsoorten die in Schuurs' cursussen centraal staan, en dat er zelden of nooit gereviseerd wordt door leerlingen.

In de derde fase van het onderzoek werd de derde onderzoeksvraag beantwoord. Cursus 1, de instructiecursus, gold daarbij als operationalisering van de notie "pro-

bleemgericht grammatica-onderwijs"; de andere twee cursussen (de oefen- en de revisiecursus) fungeerden als controlecursussen. Aan het experiment deden twee scholen mee met ieder drie heterogene parallelbrugklassen; van beide scholen kreeg één klas instructie-onderwijs, één klas oefenonderwijs en één klas revisie-onderwijs. Het aantal deelnemende leerlingen was ongeveer 150, gelijk verdeeld over de drie experimentele cursussen. De effecten van de cursussen op de schrijfvaardigheid van de leerlingen werden gemeten met drie toetsen. De eerste was een formeel-betogend opstel, als voor- en natoets. Daarvan werden vier kenmerken bepaald:

a) de gemiddelde T-unit-lengte (het aantal woorden van een tekst gedeeld door het aantal hoofdzinnen);
b) de connectiviteit (het aantal expliciet verwoorde relaties tussen zinnen of zinsdelen);
c) de relatieve frequentie van de drie foutsoorten die in de cursussen aan de orde kwamen;
d) de relatieve frequentie van vier soorten vergissingen op zinsniveau (onterechte weglatingen, onterechte herhalingen, woordvolgordefouten en incongruenties).

De tweede toets was een zogenaamde verbetertoets, eveneens afgenomen als voor- en natoets. In een gegeven verhaal waren opzettelijk fouten aangebracht die de leerlingen moesten verbeteren; de aangebrachte fouten behoorden deels tot de foutsoorten genoemd onder c, deels tot de vergissingen genoemd onder d. De derde toets was een zogenaamde deeltoets, afgenomen als voor-, tussen- en natoets. Elk van deze toetsen was opgebouwd uit een aantal losse zinnen die een fout bevatten uit de foutsoorten hierboven genoemd onder c.
De resultaten van de effectmeting laten zich als volgt samenvatten.

- Bij de deeltoetsen gaven de proefpersonen van de instructiecursus weinig tot geen vooruitgang te zien, terwijl die in de andere cursussen wel vooruitgang vertoonden.
- Bij de verbetertoetsen vertoonden de proefpersonen van de oefencursus een lichte achteruitgang, die van de instructiecursus een lichte vooruitgang, en die van de revisiecursus een grotere vooruitgang wat de drie centrale foutsoorten betreft. Voor wat betreft de "vergissingen" waren de verschillen tussen voor- en natoets marginaal. De effecten bij zowel de deel- als de verbetertoetsen waren blijkens covariantie-analyse significant.
- Wat de stelopdrachten betreft leken op het eerste gezicht de oefencursus en de revisiecursus de beste resultaten op te leveren. Bij nadere analyse bleek dat zich geen significante verschillen tussen de drie condities voordeden. De drie cursussen onderscheidden zich dus niet van elkaar wat hun effect op de gemeten opstelkenmerken betrof.

Het effectonderzoek, aldus Schuurs/Schellens (1990) was er op gericht een antwoord te geven hoe effectief probleemgericht grammatica-onderwijs is in vergelijking met evenzeer probleemgericht, maar niet grammaticaal schrijfonderwijs. Afgaande op de resultaten op de stelopdrachten, moet het antwoord luiden: pro-

bleemgericht grammatica-onderwijs als vormgegeven in de instructiecursus is niet effectiever, maar ook niet minder effectief dan andersoortig probleemgericht schrijfonderwijs. Maar het beeld verandert, aldus Schuurs/Schellens, als ook de resultaten op de deel- en verbetertoetsen worden verdisconteerd. Revisie-onderwijs levert immers de beste resultaten zowel waar het de verbetervaardigheid van losse zinnen als de verbetervaardigheid van zinnen in een verhalende context betreft. Zij concluderen: "Grammatica-onderwijs zoals vormgegeven in de instructiecursus is zeker niet de aangewezen weg om leerlingen te leren hoe zij fouten in de zinsbouw kunnen opsporen en verbeteren. Van grammatica-onderwijs in deze vorm mag dan ook, in tegenstelling tot wat wij bij de start van het onderzoek als uitgangspunt namen, geen bijdrage verwacht worden aan de kwaliteit van de zinsbouw. We trekken daaruit de consequentie dat zeker van meer traditionele vormen van grammatica-onderwijs (zoals het zinsontleden), waarin de aandacht voor zinsbouwproblemen afwezig is, geen bijdrage aan de schrijfvaardigheid mag worden verwacht". (idem: 216) De onderzoekers sluiten af met een pleidooi voor een combinatie van revisie- en oefenonderwijs in de lespraktijk: schrijfoefeningen die gericht zijn op voor leerlingen problematische zinsstructuren, gevolgd door een stelselmatige revisie van de opstellen.

6.6 Instrumentatie- en evaluatieonderzoek

6.6.1 Beoordelingsinstrumenten

Onderzoek dat gericht is op het ontwerpen van beoordelingsinstrumenten voor taalbeschouwing is tot op heden niet verricht. Voor argumentatie geldt hetzelfde.

6.6.2 Onderzoek naar prestaties

❑ ***Taalbeschouwing***

Van Roosmalen (1990b) onderzocht de leerresultaten van leerlingen van het derde leerjaar lbo tot en met vwo op de gebieden leesvaardigheid en taalbeschouwing. Zijn onderzoek maakte deel uit van een "uitgangssituatiemeting" (zie paragraaf 3.6.2). De leerresultaten van de leerlingen werden getoetst met meerkeuzevragen bij teksten. De teksten droegen een informatief (krante-artikel), persuasief (reclame), commentariërend (recensie) en amuserend (cursiefje, column) karakter. De vragen voor taalbeschouwing (ruim gedefinieerd als reflectie op taal) hadden betrekking op het geven van oordelen over grammaticaliteit, op het herkennen van relaties tussen verwijswoorden en antecedenten, het herkennen van ironie, het onderscheiden van feiten en meningen, en het aangeven of beoordelen van de structuur van de tekst.
De voornaamste resultaten specifiek voor het vak Nederlands zijn de volgende:
– Hoe hoger het schooltype, hoe beter het gemiddelde resultaat voor zowel taalbe-

schouwing als leesvaardigheid. Daarbij doet zich wel een grote overlap in vaardigheidsniveaus voor tussen de verschillende schooltypen.
- Voor leerlingen uit alle schooltypen bleken de taalbeschouwingsitems moeilijker te zijn dan de leesvaardigheidsitems (die gericht waren op het begrijpen van de betekenis van de tekst).

❑ ***Argumentatie***

In paragraaf 6.4 beschreven we in grote lijnen het project "Aanbod- en prestatiepeiling van argumentatievaardigheden in het voortgezet onderwijs" (Oostdam 1991). In dezelfde paragraaf en in paragraaf 6.5.1 gingen we nader in op de aanbodpeiling uit het onderzoek. In deze paragraaf komt de prestatiepeiling aan de orde.

Oostdam stelde zich ten doel na te gaan in welke mate leerlingen aan het eind van het voortgezet onderwijs argumentatievaardigheden beheersen. Zijn onderzoekspopulatie definieerde hij als alle leerlingen die in het schooljaar 1989-1990 in het derde jaar van het lbo/mavo, de vierde klas van het havo en de vijfde klas van het vwo zaten (van afname in examenklassen werd om haalbaarheidsredenen afgezien). 34 lbo-,27 mavo-, 39 havo- en 32 vwo-scholen werkten uiteindelijk aan het onderzoek mee. Ondanks een forse uitval (de respons bedroeg over alle schooltype gemiddeld ongeveer een derde) kon deze steekproef, op grond van vergelijking met CBS-gegevens over de populatie, representatief genoemd worden.

Daarnaast werden uit de deelnemende havo- en vwo-scholen op a-selecte wijze van beide schooltypen tien scholen getrokken om met een derde klas aan de peiling mee te doen. Zo zou ook zicht verkregen kunnen worden op prestatieverschillen tussen leerlingen van dezelfde leeftijd maar van verschillende schooltypen, en op de vooruitgang en de prestaties op het havo en vwo tussen leerjaar drie en vier, respectievelijk drie en vijf. Ook hier vielen scholen uit, zodat ten slotte negen havo- en zeven vwo-scholen aan dit deel van het onderzoek deelnamen.

Ten behoeve van de peiling ontwikkelde Oostdam een groot aantal tests. Negen hadden betrekking op receptieve argumentatievaardigheden:

1) Het analyseren van standpunten in niet-gemengde enkelvoudige verschillen.
2) Het analyseren van standpunten in niet-gemengde meervoudige verschillen.
3) Het analyseren van enkelvoudige argumentatie.
4) Het analyseren van meervoudige argumentatie.
5) Het analyseren van onderschikkende argumentatie.
6) Het analyseren van indirecte argumentatie.
7) Het expliciteren van verzwegen argumenten.
8) Het benoemen van argumentatietypen.
9) Het beoordelen van de logische geldigheid van redeneringen.

Het ging hierbij om objectief scoorbare items bij korte teksten. Daarnaast werden deze vaardigheden getoetst via een "geïntegreerde test": twee teksten met vragen die een beroep deden op alle negen hierboven beschreven vaardigheden. Doel hiervan was de validiteit van de andere negen tests te bepalen.

Drie tests hadden betrekking op productieve argumentatievaardigheden, waarvan beheersing noodzakelijk is voor het schrijven van een betogende tekst:

1) Het selecteren van argumenten.
2) Het ordenen van argumenten.
3) Het aanbrengen van argumentatieve verbanden.

Ook deze tests bestonden uit eenduidig scoorbare opdrachten. Daarnaast kregen de leerlingen een opdracht voorgelegd tot het schrijven van een betogende tekst, die beoordeeld werd met behulp van een scoringsvoorschrift. Van alle tests werd nauwgezet de betrouwbaarheid, c.q. beoordelaarsovereenstemming nagegaan, met overwegend positieve uitkomsten.

We gaan nu in op de belangrijkste resultaten.

Doordat de negen tests voor receptieve argumentatievaardigheden waren geconstrueerd volgens facet-designs (het systematisch variëren van bepaalde factoren in items) is het mogelijk bij de resultaten op die tests vast te stellen welke factoren de leerlingen de grootste moeilijkheden bezorgden bij het analyseren van argumentatie. Van invloed blijken formele presentatiekenmerken te zijn als een standpuntmarkering, een argumentatieve indicator, de volgorde van standpunten en argumenten, en een indirecte presentatie van het argument in de vorm van een retorische vraag. De aanwezigheid van standpuntmarkeringen en argumentatieve indicatoren vergemakkelijken het herkennen en analyseren van argumentatie, al kunnen ze de leerlingen ook misleiden: wanneer in een argument een standpuntmarkering wordt opgenomen ("ik vind", "volgens mij") vatten de leerlingen dit gemarkeerde argument al gauw op als een standpunt. Wat de volgorde betreft blijkt argumentatie die op het standpunt volgt beter herkend te worden dan argumentatie die aan het standpunt voorafgaat. Indirecte presentatie van het argument stelt leerlingen niet voor al te grote problemen. Behalve deze formele presentatiekenmerken bleken ook factoren van invloed als de aard van het verzwegen argument, het gehanteerde argumentatietype en de redenering. Een verzwegen niet-syllogistische premisse en een verzwegen maior-premisse zijn gemakkelijker te expliciteren dan een verzwegen minor-premisse. (Voorbeelden:

- "We gaan met de auto want het is te ver lopen"; verzwegen niet-syllogistische premisse: als het te ver is om te lopen gaan we met de auto.
- "Hij is een slechte zanger, want hij kan geen maat houden"; verzwegen maior-premisse: wie geen maat kan houden is een slechte zanger.
- "Hij is vast katholiek want zijn ouders zijn het ook"; verzwegen minor-premisse: iemand met katholieke ouders is dat zelf ook.)

Van de argumentatietypen herkennen leerlingen het best de relaties van causaliteit en analogie; het onderkennen van een kentekenrelatie is moeilijker. Het beoordelen van ongeldige redeneringen is voor leerlingen problematisch: veel ongeldige redeneringen worden door hen als geldig beschouwd.

Uit de prestaties van leerlingen op de productieve tests valt af te leiden waar leerlingen bij het produceren van schriftelijke betogen de meeste problemen ondervinden. Het formuleren van een hoofdstandpunt gaat lang niet alle leerlingen goed af:

12 tot 16 % van de opstellen bevat geen of alleen een impliciet hoofdstandpunt. Drie tot 12 % van de leerlingen neemt met betrekking tot dezelfde meningsuiting zowel een pro- als een contra-standpunt in. Ook het onderbouwen van een standpunt met argumenten levert nogal wat leerlingen problemen op: 20 tot 40% van de leerlingen voert in het opstel slechts twee of minder dan twee afdoende argumenten aan ter ondersteuning van het hoofdstandpunt, en zes tot 12% geeft hooguit één argument. Adequate argumenten selecteren voor een hoofdstandpunt zoals gemeten is in één van de productieve tests, lukt relatief veel lbo- en mavo-leerlingen niet. Argumenten ordenen, zoals gemeten in een andere productieve test, levert ook veel leerlingen problemen op: lbo- en mavo-leerlingen maken daarbij zowel combinatie- als rangordefouten, havo-leerlingen alleen rangordefouten (combinatiefouten wil zeggen dat uitspraken uit verschillende inhoudelijke clusters worden gecombineerd; rangordefouten dat hoofdargumenten als subargument worden benoemd en vice versa). Het aanbrengen van een verband tussen hoofdstandpunten en argumenten stelde leerlingen niet voor al te grote problemen. Toch werd nog altijd bij 12 tot 17% van de aangedragen argumenten in het opstel geen duidelijk verband aangebracht met het hoofdstandpunt. Uit de resultaten van de derde productieve test, waarin verbanden moesten worden aangebracht tussen zinnen, bleek dat een onderschikkend verband door veel leerlingen ten onrechte als een nevenschikkend verband werd gepresenteerd. Een laatste bevinding was dat betrekkelijk veel opstellen een slechte of onduidelijke betoogstructuur vertoonden. Het hoofdstandpunt werd door veel leerlingen pas aan het einde vermeld of in de titel, en een aanzienlijk deel van de opstellen bevatte een slot zonder enig verband met het voorafgaande betoog.

Het afnemen van de receptieve en productieve tests in de derde klassen van het havo en vwo maakte het mogelijk de verschillen in prestatieniveau voor de receptieve en productieve tests binnen en tussen leerjaren te vergelijken. Het vergelijken van de verschillende prestatieniveaus binnen het derde leerjaar liet zien dat van een geleidelijke toename in prestatieniveau van lbo naar vwo geen sprake is: het verschil in gemiddeld prestatieniveau tussen drie-lbo en drie-mavo is relatief gering, het verschil tussen drie-mavo en drie-havo is groot in vergelijking met het verschil tussen drie-havo en drie-vwo. Opvallend is de geringe vooruitgang in prestatieniveau tussen drie en vier-havo en drie tot vijf-vwo. De verschillen tussen leerjaren op deze schooltypen zijn altijd kleiner dan de verschillen tussen schooltypen binnen het derde leerjaar.

Ten aanzien van de prestaties van de leerlingen op de receptieve tests organiseerde Oostdam een evaluatie van de peilingsresultaten. Zo'n evaluatie van peilingsresultaten aan de hand van een wens of norm is van belang voor de discussie over de vraag of de gevonden prestatieniveaus als voldoende of onvoldoende moeten worden bestempeld, aldus Oostdam. Voor de evaluatie van de prestatieresultaten op de receptieve tests voerde Oostdam een normeringsonderzoek uit onder de docenten Nederlands die hadden deelgenomen aan de prestatiepeiling. 95 docenten namen uiteindelijk deel aan het onderzoek (respons 72%). Aan hen vroeg hij:

- welk belang ze toekenden aan de beheersing van de negen in de tests gemeten argumentatievaardigheden;
- welk prestatieniveau ze van de leerlingen verwachtten ten aanzien van deze vaardigheden;
- welk prestatieniveau ze wenselijk zouden vinden. De normstelling werd verkregen door de docenten bij iedere test te vragen hoeveel items de gemiddelde leerling naar hun mening correct zou maken (verwacht niveau), respectievelijk zou moeten maken (gewenst niveau).

Wat belang en verwacht niveau betreft, beperken we ons hier tot de bevindingen dat de docenten de bevraagde argumentatieve vaardigheden gemiddeld beoordeelden als redelijk belangrijk voor het volgen van taalonderwijs en verdere opleiding, en dat de docenten redelijke voorspellers bleken van het verwachte niveau: bij de meeste tests lag het feitelijke prestatieniveau van de leerlingen binnen de door de docenten gestelde gemiddelde onder- en bovenmarges.

Het vergelijken van de door de docenten gewenste prestatieniveaus met de feitelijke prestatieniveaus van de leerlingen, liet zien dat van veel leerlingen de prestaties op de receptieve tests als onvoldoende moesten worden bestempeld. Grote groepen leerlingen van het lbo en mavo hadden moeite met het analyseren van de betoogstructuur (analyse van enkel- en meervoudige verschillen): in een aantal gevallen had meer dan 60% van de leerlingen een feitelijk prestatieniveau dat onder het gemiddeld gewenste prestatieniveau lag. Het analyseren van onderschikkende argumentatie bleek op alle schooltypen uitermate problematisch: het feitelijk prestatieniveau van circa 90% van de leerlingen lag onder het gemiddeld gewenst prestatieniveau. Bij een aantal tests lag het feitelijk prestatieniveau van relatief veel leerlingen daarentegen boven het gemiddeld gewenst prestatieniveau. Op het lbo en mavo deed zich dit voor bij het benoemen van argumentatietypen, en op het mavo ook bij het beoordelen van de logische geldigheid. Relatief veel havo-leerlingen presteerden bij het analyseren van meervoudige argumentatie en het benoemen van argumentatietypen boven de gestelde norm. Op het vwo lag de feitelijke prestatie van veel leerlingen bij het analyseren van meervoudige argumentatie en het expliciteren van verzwegen argumenten boven het gewenste niveau.

Oostdam concludeert dat bepaalde receptieve en productieve argumentatievaardigheden in onvoldoende mate worden beheerst door grote groepen leerlingen uit het voortgezet onderwijs. Deze resultaten stemmen overeen met resultaten van eerdere peilings- en behoeftenonderzoeken (De Glopper 1988, De Glopper/Van Schooten 1990), die toonden dat leerlingen met name grote problemen ondervinden bij het uitvoeren van (schriftelijke) taaltaken met een betogend/beschouwend karakter, zo stelt Oostdam.

Hij beveelt de introductie aan van het onderdeel argumentatieleer in het moedertaalonderwijs met als doel het aanbieden van leerstof en het geven van gerichte instructie voor het aanleren van argumentatievaardigheden. Daarbij denkt hij vooral aan vaardigheden waarbij zich blijkens de peiling de grootste tekorten voordoen: receptieve vaardigheden die een beroep doen op het analyseren van een

betoog- en argumentatiestructuur; productieve vaardigheden met betrekking tot het genereren en selecteren van argumenten ter ondersteuning van een standpunt, het ordenen van hoofd- en subargumenten in een goede argumentatiestructuur, en het aanbrengen van een duidelijke betoogstructuur in een tekst als geheel.

Het bovenstaande betekent geenszins dat Oostdam pleit voor een apart cursorisch onderdeel argumentatieleer: de beperkte hoeveelheid lestijd laat dat niet toe, evenals de omstandigheid dat argumentatie (in 1991) geen substantieel deel uitmaakte van de examens Nederlands, terwijl de docenten wel voor een belangrijk deel hun onderwijs daarop afstemmen. Oostdam bepleit een geïntegreerde aanpak waarin leerstof voor argumentatie aan de orde komt bij onderdelen als samenvatten, tekstverklaren en betogen schrijven. Belangrijke voordelen daarvan zijn dat argumentatieleer dan een duidelijke didactische status kan krijgen als hulpdiscipline die gericht is op de verbetering van de schriftelijke en de mondelinge taalvaardigheid, en dat ze zodoende geen geïsoleerde positie krijgt in de methode en in het gegeven onderwijs.

Tot slot beveelt Oostdam onderzoek aan naar de wijze waarop leerstof argumentatie het best kan worden aangeboden (effectieve didactieken), en naar de vraag welke leerstof argumentatie voor leerlingen van een bepaald prestatieniveau het meest geschikt is.

Op de resultaten van het door Oostdam uitgevoerde peilingsonderzoek is een secundaire analyse verricht door Oostdam e.a. (1990). De door de leerlingen geschreven betogende opstellen werden onderzocht op specifieke problemen die zich bij het schrijven van betogen kunnen voordoen. Op grond daarvan werden adviezen opgesteld voor het schrijven van betogen, en voor het onderwijs daarin. Dit onderzoek is besproken in paragraaf 4.6.2.

6.7 NABESCHOUWING

Naar onderwijs in taalbeschouwing is bijzonder weinig onderzoek gedaan. In de voorafgaande paragrafen zijn 17 studies beschreven; Janssen/Bonset inventariseerden er in 1987 zes. Daarbij moet nog bedacht worden dat slechts zes van de 17 beschreven studies specifiek betrekking hebben op onderwijs in taalbeschouwing; in de overige onderzoeken is taalbeschouwing meegenomen als één van de onderdelen van het vak Nederlands. Van die zes specifiek op taalbeschouwing gerichte studies (Dekker 1977, Tordoir/Wesdorp 1979, Tordoir/Damhuis 1982, Kroon 1985, Damsma e.a. 1985 en Schuurs 1990) waren de eerste vijf al te vinden in Janssen/Bonset (1987).

Een aantal destijds lege plekken in het onderzoek naar onderwijs in taalbeschouwing is nu enigszins gevuld. In 1987 ontbrak onderzoek naar beginsituatie, onderzoek naar onderwijsleermateriaal, effectonderzoek en evaluatieonderzoek; binnen elke categorie is nu één onderzoek verricht. Het onderzoek naar doelstellingen steeg

van twee tot drie studies. Het descriptieve onderzoek naar de onderwijsleersituatie is het enige dat een grote stijging laat zien: van drie naar negen studies. Naar instrumentatie voor taalbeschouwingsonderwijs was en is geen onderzoek verricht. Slechts twee onderzoeken (Daems 1988, Rymenans e.a.1996) zijn verricht in Vlaanderen, zodat we over het taalbeschouwingsonderwijs aldaar zeer weinig weten. De bewuste onderzoeken hebben betrekking op de vigerende lespraktijk en op de tijdsbesteding van leraren aan taalbeschouwing. De gegevens die ze opleveren wijken niet beduidend af van vergelijkbare Nederlandse gegevens.

Op twee onderzoeken na (Kroon 1985 en De Glopper/Van Schooten 1990) is al het onderzoek gericht op de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Voor het specifiek op taalbeschouwingsonderwijs gerichte onderzoek vloeit dit rechtstreeks voort uit de discussie tussen de voor- en tegenstanders van traditioneel grammatica-onderwijs (zinsontleding) in de onderbouw. Sommige onderzoekers (bijvoorbeeld Tordoir/Wesdorp 1979) onderzoeken kritisch de claims van grammatica-onderwijs; anderen (bijvoorbeeld Damsma e.a. 1985, Schuurs 1990) ontwikkelen en beproeven alternatieve vormen van taalbeschouwingsonderwijs in de onderbouw. Het onderzoek van De Glopper/Van Schooten (1990) houdt rechtstreeks verband met de vernieuwing van het eindexamen Nederlands in havo en vwo in het afgelopen decennium. Eén van de discussiepunten daarbij was de wenselijkheid van het onderdeel taalkunde in het examenprogramma.

Wat de gehanteerde onderzoeksmethoden betreft, heeft het bij deze geringe aantallen studies alleen zin iets te zeggen over de categorie descriptief onderzoek naar de onderwijsleersituatie (negen studies). Onder deze negen studies zijn vier grootschalige enquêtes onder docenten naar hun actuele onderwijsaanbod voor taalbeschouwing, één grootschalig enquête-onderzoek naar veranderingen in het onderwijsaanbod van docenten tussen 1970 en 1980 in relatie tot ontwikkelingen in de taalwetenschap, en drie kleinschalige onderzoeken naar met name de relatie tussen de retoriek en de lespraktijk van docenten. Van de andere twee, specifiek op het traditionele grammatica-onderwijs gerichte, studies heeft er één het karakter van een grootschalige enquête, en de ander van kleinschalig praktijkonderzoek aan de hand van door docenten bijgehouden logboeken.

In het bovenstaande is onderzoek naar onderwijs in argumentatie nog niet ter sprake geweest. In 1987 was hiernaar geen onderzoek gedaan. Nu zijn in de voorafgaande paragrafen zes studies beschreven: één naar doelstellingen, één naar beginsituatie, één naar onderwijsleermateriaal, twee naar de onderwijsleersituatie (descriptief), en één evaluatief onderzoek naar leerlingprestaties. Hierbij moet bedacht worden dat vier van deze zes studies zijn uitgevoerd door één persoon in één overkoepelende studie, namelijk door Oostdam (1991) in het kader van zijn dissertatie. Alle zes de studies zijn uitgevoerd in Nederland, zodat wij helaas geen gegevens hebben over onderwijs in argumentatie in Vlaanderen.

Tot zover een globaal overzicht van enkele vooral kwantitatieve gegevens, die slechts tonen wat er (in welke mate, in welke onderwijstypen en met welke methoden) onderzocht is. In het vervolg van deze nabeschouwing gaan we in op de vraag wat het onderwijs in taalbeschouwing en argumentatie nu aan kennis en inzichten heeft opgeleverd, en wat mogelijke gevolgen daarvan zijn voor vervolgonderzoek en voor de praktijk van het onderwijs. Ook hierbij gaan wij eerst in op het onderwijs in taalbeschouwing en vervolgens op dat in argumentatie.

❑ *Taalbeschouwing*

Het onderzoek naar doelstellingen op het gebied van taalbeschouwing bestaat uit pogingen tot het inventariseren van wenselijk geachte doelstellingen, en uit peilingen van behoeften van oud-leerlingen, docenten en burgers om zicht te krijgen op het belang dat zij toekennen aan taalbeschouwing voor schoolse en naschoolse taalsituaties. Het blijkt dat eind jaren zeventig traditioneel grammatica-onderwijs door de respondenten een onbelangrijk doelstellingengebied gevonden werd, en "moderne" taalbeschouwing slechts matig belangrijk. Tegelijkertijd vonden leerkrachten zelf traditionele grammatica, in het bijzonder zinsontleding, belangrijk, met het oog op het nut voor het vreemde-talenonderwijs en de bevordering van de taalvaardigheid van de leerlingen (Bos 1978, Dekker 1977). Het doelstellingenonderzoek uit de jaren negentig, ten behoeve van de vernieuwing van de eindexamens Nederlands havo en vwo, laat een duidelijke voorkeur van de respondenten zien voor taalbeschouwingsonderwijs dat ondubbelzinnig bijdraagt aan de vergroting van de taalvaardigheid van de leerlingen (De Glopper/Van Schooten 1990). De respondenten denken daarbij zeker niet aan "zinsgrammatica", maar wel aan onderwijs in gesprekstechnieken, argumentatie en retorica, schrijfprocedures enz. Het gaat hier voornamelijk om taalbeschouwing als reflectie op gebruikte taal, die direct gekoppeld wordt aan het onderwijs in spreken, luisteren, lezen en schrijven. Voorzover dat overeen komt met wat respondenten in de jaren zeventig "moderne" taalbeschouwing noemden, zouden we voorzichtig kunnen concluderen dat respondenten aan dit type taalbeschouwing in de jaren negentig meér gewicht toekennen. Vervolgonderzoek naar doelstellingen op het gebied van taalbeschouwing zouden wij niet de hoogste prioriteit willen geven: het beeld ten aanzien van wensen en behoeften op dit gebied is redelijk duidelijk. Hoogstens zou het interessant zijn om het onderzoek van Dekker uit 1977 te repliceren, om na te gaan of zich verschuivingen hebben voorgedaan in de opvattingen en motieven van docenten met betrekking tot het geven van traditioneel grammatica-onderwijs.

Uit het onderzoek naar de beginsituatie van leerlingen op het gebied van taalbeschouwingsonderwijs leren wij slechts dat in een kleinschalig enquête-onderzoek leerlingen grammatica het vervelendste onderdeel vonden van het vak Nederlands (Huizing 1989). Vervolgonderzoek op het gebied van de beginsituatie van leerlingen ten aanzien van taalbeschouwing zou zich volgens ons niet moeten richten op attituden noch op grammatica-onderwijs, maar op de vraag welke taalbeschouwelijk/reflectieve kennis,

inzichten en vaardigheden leerlingen van huis uit meebrengen, zodat daar in het onderwijs Nederlands op kan worden ingespeeld.

Het onderzoek naar onderwijsleermateriaal voor taalbeschouwing heeft blijkens onderzoek van Witte (1992) kansen laten liggen door "interessante en maatschappelijk relevante onderdelen" als taalgeschiedenis en taalvariatie te weinig invulling te geven. Witte redeneert hier (als enige onderzoeker die in het hoofdstuk ter sprake komt) niet vanuit het instrumentele perspectief (taalbeschouwing als middel tot iets anders) maar vanuit het culturele (taalbeschouwing als doel op zich). In vervolgonderzoek zouden recente basisvormingmethoden en methoden voor de Tweede Fase vanuit ditzelfde culturele perspectief kunnen worden geanalyseerd. Maar een analyse vanuit het instrumentele perspectief lijkt ons minstens even belangrijk: wat bieden nieuwe methoden aan op het gebied van taalbeschouwing/reflectie die bijdraagt aan de taalvaardigheid van de leerlingen?

Het descriptieve onderzoek naar taalbeschouwing in de onderwijsleersituatie maakt vooral de gigantische kloof duidelijk tussen de retoriek, wat "men" met het taalbeschouwingsonderwijs zou willen bereiken, en wat er feitelijk in de praktijk gebeurt. De retoriek, die ook al naar voren kwam in het onderzoek naar doelstellingen, ligt in de sfeer van communicatief georiënteerd moedertaalonderwijs, waarin taalbeschouwingsonderwijs zich ten dienste stelt van de vergroting van de taal- en communicatievaardigheid van de leerlingen. In de lespraktijk komt echter vrijwel alleen traditioneel grammatica-onderwijs voor, met name in de vorm van zinsontleding, ook bij leraren die de communicatieve retoriek zijn toegedaan (Tordoir/Wesdorp 1979, Tordoir/Damhuis 1982, Kroon 1985, Daems 1988, Hoogeveen/Sturm 1988, Blankesteijn e.a. 1989, Kuhlemeier/Van den Bergh 1989, Van Roosmalen 1990a, Rymenans e.a. 1996). Leraren besteden veel tijd aan dit grammatica-onderwijs; hun claims zijn dat het een positieve bijdrage levert aan de taalvaardigheid van de leerlingen en aan het vreemde-talenonderwijs. Voor beide claims zijn echter in de praktijk geen indicaties te vinden: het grammatica-onderwijs wordt volstrekt geïsoleerd van het taalvaardigheidsonderwijs aangeboden, en tussen het grammatica-onderwijs en het vreemde talenonderwijs bestaat, in de woorden van Tordoir/Damhuis (1982), eerder kortsluiting dan aansluiting. Descriptief vervolgonderzoek naar de onderwijsleersituatie zouden wij geen hoge prioriteit willen geven: het bovenbeschreven beeld is duidelijk genoeg en komt steeds opnieuw uit onderzoek naar voren. Een uitzondering zouden wij willen maken voor descriptief onderzoek dat "good practice", bijzondere lespraktijken op het gebied van taalbeschouwingsonderwijs beschrijft, wanneer zulke praktijken tenminste te vinden zijn.

Het enige construerende onderzoek (Damsma e.a. 1985) is gericht geweest op de ontwikkeling van taalbeschouwingsonderwijs als reflectie-onderwijs: reflectie op eigen en andermans taalgebruik ter verbetering van de eigen taalvaardigheid. Het geeft positieve indicaties voor de mogelijkheden van zulk taalbeschouwingsonder-

wijs: de twee hoofdvragen van het onderzoek (of leerlingen konden leren reflecteren, en of leraren hun het reflecteren konden onderwijzen) werden bevestigend beantwoord. Maar daarnaast bracht het onderzoek allerlei (theoretische en praktische) problemen aan het licht, bijvoorbeeld met betrekking tot een leertheorie waarin reflectie een plaats krijgt, de rol van de leraar, en het verwoorden van leerervaringen door de leerlingen. Damsma e.a. (1985) bepleiten hiervoor vervolgonderzoek. Het valt te betreuren dat dit vervolgonderzoek tot op heden niet verricht is, want construerend onderzoek naar alternatief (reflectief) taalbeschouwingsonderwijs zou kunnen bijdragen aan het opbouwen van een traditie in dit type onderwijs. De situatie is namelijk bij alternatief taalbeschouwingsonderwijs ten dele vergelijkbaar met die bij mondelinge taalvaardigheid (paragraaf 5.7). Er is geen traditie in dit onderwijs; dientengevolge besteden docenten er geen aandacht aan; daardoor wordt er geen praktijkervaring opgebouwd en geen beoordelingskader voor vernieuwingsvoorstellen; daardoor worden deze vernieuwingsvoorstellen niet in de praktijk uitgeprobeerd, waarmee de vicieuze cirkel gesloten is (Lammers 1993). De situatie is bij taalbeschouwing nog ongunstiger dan bij mondelinge taalvaardigheid, omdat de voorstanders van alternatief taalbeschouwingsonderwijs decennia lang ook nog in een verlammende discussie gewikkeld zijn geweest met de voorstanders van traditioneel grammatica-onderwijs. De beste manier om een traditie op te bouwen, zo stelt Lammers, is om binnen een globaal theoretisch kader een beperkt aantal taaltaken uit te werken in transparante lesvoorstellen. Deze lesvoorstellen zouden dan in en met de praktijk moeten worden ontwikkeld, beproefd en vervolgens bijgesteld, in construerend onderzoek. Van belang is in het geval van taalbeschouwing dat in alle fasen van het onderzoek de integratie in en dienstbaarheid aan de taalvaardigheid bewaakt wordt.

Het enige effectonderzoek (Schuurs 1990) is er op gericht geweest na te gaan of probleemgericht grammatica-onderwijs een bijdrage kan leveren aan de vergroting van de schrijfvaardigheid van de leerlingen. Het betreft hier een verbijzondering van de vraag of grammatica-onderwijs kan bijdragen aan de taalvaardigheid van de leerlingen, waarbij wel bedacht moet worden dat "probleemgericht grammatica-onderwijs" geen gelijkenis vertoonde met traditionele zinsontleding maar eerder met zinscombinatie-onderwijs, en dat schrijfvaardigheid beperkt werd tot "kwaliteit van de zinsbouw". Zelfs onder deze gunstige condities bleek dat de bijdrage van probleemgericht grammatica-onderwijs verre achterbleef bij die van wat Schuurs "revisieonderwijs" noemt. Bij die laatste aanpak leren leerlingen om fouten in hun zinsbouw te verbeteren via feedback van de leraar op hun schrijfproducten; feedback die hen aanzet tot reflectie. Schuurs concludeert dat als probleemgericht grammaticaonderwijs al zo weinig effect heeft, er van traditionele zinsontleding helemaal geen bijdrage verwacht mag worden aan de schrijfvaardigheid van de leerling. Hij pleit voor een combinatie van revisie- en oefenonderwijs om de schrijfvaardigheid van de leerling te vergroten, dit vanwege de duidelijke superioriteit van deze vormen (vooral het revisie-onderwijs) in het effectonderzoek. Dergelijk onderwijs raakt zeer

nauw aan wat in het voorafgaande alternatief (reflectief) taalbeschouwingsonderwijs genoemd is; in die zin is Schuurs'onderzoek naar onze mening een belangrijke ondersteuning van de claims van dit type onderwijs. Voor vervolgonderzoek zouden wij niettemin enige terughoudendheid met effectonderzoek willen bepleiten, zolang met construerend onderzoek op het gebied van taalbeschouwingsonderwijs nog zo weinig ervaring is opgedaan.

Instrumentatie-onderzoek voor onderwijs in taalbeschouwing is tot op heden niet verricht, wat zal samenhangen met het feit dat taalbeschouwing in het algemeen geen deel uitmaakt van examens Nederlands in het voortgezet onderwijs. In het kader van taalbeschouwing als reflectie op gebruikte taal lijkt het ons belangrijk in onderzoek instrumenten te ontwerpen die kunnen laten zien hoe vaardig de leerling is in reflectie en welke vooruitgang hij daarin boekt. Het accent zou moeten liggen op reflectie op het eigen taalgebruik, gemeten via instrumenten als logboeken en learner reports (vergelijk ook Damsma e.a. 1985).

Het enige evaluatie-onderzoek naar o.a. taalbeschouwing (Van Roosmalen 1990b) leert ons slechts dat leerlingen van alle schooltypen op taalbeschouwelijke vragen bij teksten minder goed scoorden dan op puur op de leesvaardigheid gerichte vragen, en dat leerlingen van hogere schooltypen gemiddeld op beide soorten vragen beter scoorden dan leerlingen van lagere. De in de toetsen geoperationaliseerde taalbeschouwing droeg het karakter van reflectie op taal en taalgebruik. Voor vervolgonderzoek zouden wij de evaluatie van leerlingenprestaties op het gebied van taalbeschouwing geen prioriteit willen geven, gezien wat er allemaal nog te verrichten valt op andere onderzoeksgebieden. Wij denken daarbij aan (in deze volgorde) construerend onderzoek, instrumentatie-onderzoek, descriptief onderzoek naar "good practice", en onderzoek naar onderwijsleermateriaal.

In het bovenstaande hebben wij, op Witte (1992) na, alleen onderzoek besproken dat zich richt op taalbeschouwing als middel tot een ander doel: het *instrumentale* perspectief (vgl. par. 6.1). Onderzoek naar taalbeschouwing als doel op zich, vanuit het *culturele* perspectief, is niet aan de orde geweest, omdat dit in de door ons beschreven periode niet verricht is. Het onderzoek van Hendrix (1997) naar de effecten van een door hem ontworpen onderwijsexperiment taalkunde valt binnen deze categorie, maar buiten het tijdvak van onze inventarisatie. We kunnen niettemin vaststellen dat voor deze invalshoek op taalbeschouwing tot 1997 geen belangstelling is geweest van de zijde van empirische onderzoekers.

Welke aanbevelingen voor de praktijk van het taalbeschouwingsonderwijs vallen uit het beschreven onderzoek te destilleren? Het zijn de volgende. Wanneer leraren hun taalbeschouwingsonderwijs werkelijk willen legitimeren met het oog op vergroting van de taalvaardigheid van de leerlingen, moeten zij dit onderwijs in ieder geval niet de vorm geven van traditioneel grammatica-onderwijs. Er is in onderzoek geen

enkele indicatie te vinden dat dit type onderwijs daaraan een bijdrage levert, en voldoende indicaties van het tegendeel. Taalbeschouwingsonderwijs als reflectie op eigen en andermans taalgebruik lijkt dan veelbelovender; een duidelijke indicatie daarvoor levert het onderzoek van Schuurs (1990).

Leraren die traditioneel grammatica-onderwijs willen legitimeren met het oog op het nut voor vreemde talenonderwijs, zouden hun onderwijs daadwerkelijk daarop moeten richten, door minimaal er voor te zorgen dat er wederzijdse aansluiting is met betrekking tot het gemeenschappelijke begrippenapparaat, de gehanteerde terminologie, het tijdstip van aanbieding en de didactische aanpak. Onderzoek wijst duidelijk uit dat in de huidige lespraktijk daarvan in het algemeen geen sprake is.

Leraren die taalbeschouwingsonderwijs willen geven als doel op zich, omdat studie van taal en taalgebruik voor leerlingen potentieel interessant is en/of deel uit dient te maken van hun algemene ontwikkeling, kunnen aan het in dit hoofdstuk beschreven onderzoek geen aanbevelingen ontlenen, omdat het onderzoek naar taalbeschouwingsonderwijs vrijwel exclusief vanuit de instrumentele invalshoek heeft plaatsgehad.

❑ *Argumentatie*

Naar (onder andere) argumentatie-onderwijs is één doelstellingenonderzoek verricht dat aangeeft dat respondenten argumentatie-onderwijs belangrijk vinden in het kader van het eindexamen Nederlands voor havo en vwo, op voorwaarde dat het geïntegreerd aan de orde komt met taalvaardigheidsonderwijs. Uit het onderzoek naar de beginsituatie van leerlingen ten aanzien van argumentatievaardigheden (Van Eemeren e.a. 1987) vallen geen duidelijke conclusies te trekken. Een onderzoek naar onderwijsleermateriaal voor argumentatie (Oostdam 1991) toonde dat de bovenbouwdelen van methoden voor Nederlands van havo en vwo daar (eind jaren tachtig) duidelijk aandacht aan besteedden; bij de meeste methoden werd indertijd de leerstof echter betrekkelijk geïsoleerd aangeboden. De twee descriptieve onderzoeken naar de onderwijsleersituatie voor argumentatie (beide Oostdam 1991) lieten zien dat leraren Nederlands onderwijs in argumentatie belangrijk vinden (al zeggen ze tevens niet al te veel kennis van argumentatieleer te hebben), dat ze veel oefeningen doen uit hun methoden die een duidelijk beroep doen op argumentatievaardigheden en veel materiaal aan de methode toevoegen waarvoor hetzelfde geldt, en dat argumentatievaardigheden een rol speelden bij veel vragen in de schriftelijke examens tekstverklaring. Het enige peilingsonderzoek naar prestaties van leerlingen heeft laten zien dat bepaalde receptieve en productieve argumentatievaardigheden door leerlingen in de voorexamenklassen in onvoldoende mate werden beheerst (gemeten naar de norm van een kleine 100 docenten Nederlands en van de onderzoekers zelf). Construerend onderzoek en effectonderzoek naar argumentatie-onderwijs is niet verricht, evenmin als instrumentatie-onderzoek.

Het is moeilijk op grond van zo weinig en nog zo recent onderzoek aanbevelingen te doen voor vervolgonderzoek en voor de onderwijspraktijk. Wat vervolgonderzoek

betreft lijkt het ons voor de hand te liggen eerst maar eens aan te sluiten bij de recente introductie van eindtermen voor het domein Argumentatie in de examens havo en vwo. Onderzoek naar onderwijsleermateriaal en descriptief onderzoek naar de onderwijsleersituatie zouden kunnen documenteren in hoeverre en hoe de bewuste eindtermen vorm krijgen in de nieuwe methoden, respectievelijk in de lespraktijk Nederlands in de Tweede Fase. Op grond van dit stand van zaken-onderzoek kan in een later stadium besloten worden tot construerend onderzoek, instrumentatie-onderzoek, of beide. De overige onderzoekstypen lijken ons minder urgent.

De onderwijspraktijk kunnen wij slechts aanbevelen op de ingeslagen weg verder te gaan. Argumentatie-onderwijs lijkt overwegend dienstbaar aan het taalvaardigheids-onderwijs te worden aangeboden, zonder dat daarbij gestreefd wordt naar een behandeling van de volledige argumentatieleer in het voortgezet onderwijs. Van een richtingenstrijd als bij het onderdeel taalbeschouwing is geen sprake, en een kloof tussen retoriek en praktijk lijkt nauwelijks aanwezig. Voor onderwijsontwikkeling is dit een gunstige uitgangssituatie, waarbij de aandacht voor dit onderdeel van overheidswege, tot uiting komend in het al genoemde examendomein Argumentatie, natuurlijk een extra stimulans vormt.

DOMEINOVERSCHRIJDEND ONDERZOEK

7.1 INLEIDING

Een bekend probleem bij categoriseren is dat de werkelijkheid zich niet eenvoudig in de gekozen categorieën laat ordenen. Voor dit probleem zagen wij ons ook gesteld bij onze poging het geïnventariseerde onderzoek in te delen in de verschillende domeinen van het schoolvak Nederlands. Naast de domeinspecifieke onderzoeken en de onderzoeken die betrekking hebben op meerdere domeinen (die in de verschillende hoofdstukken uitgesplitst aan de orde kwamen) bleef er een categorie onderzoeken over die we aanduiden als 'domeinoverschrijdend'. Deze categorie bestaat uit onderzoeken die weliswaar verricht zijn naar of in relatie tot het schoolvak Nederlands, maar betrekking hebben op onderwerpen die niet (uitsluitend) aan (de domeinen van) het schoolvak gebonden zijn. Dit noopte ons ertoe de indeling van het onderzoek naar domein en type onderzoek hier los te laten. We beschrijven het domeinoverschrijdende onderzoek in dit hoofdstuk volgens een ordening naar drie onderwerpen die zich aandienden in het onderzoek: "heterogeniteit en differentiatie", "innovatie van het schoolvak Nederlands" en "inventarisatie en beoordeling van onderwijsleermateriaal". We lichten (de samenhang tussen) de verschillende onderzoeken per onderwerp toe.

1) *Heterogeniteit en differentiatie*

Het begrip heterogeniteit verwijst kort gezegd naar verschillen die er tussen leerlingen bestaan en naar de wijze waarop er bij het groeperen van leerlingen in klassen rekening gehouden wordt met die verschillen. Bonset (1987) spreekt van een heterogene groep leerlingen wanneer een groep leerlingen gevarieerd is samengesteld qua adviezen van de toeleverende basisscholen, en gemeenschappelijk onderwijs ontvangt binnen het op deze wijze gevormde klasseverband. Bij het heterogeen groeperen van leerlingen wordt dus doelbewust rekening gehouden met de aanwezigheid van cognitieve verschillen tussen leerlingen, waar de adviezen van basisscholen een operationalisatie van zijn. De centrale vraag bij het heterogeen groeperen van leerlingen is welke mate van heterogeniteit in de praktijk haalbaar en werkbaar is. De breedte van heterogeen samengestelde groepen kan variëren. Er is sprake van breed-heterogene groepen wanneer leerlingen met mavo-, havo-, en vwo-

adviezen in klassenverband bijeen gebracht zijn. Er is sprake van zeer breed-heterogene groepen wanneer daarnaast ook leerlingen met lbo- en/of ibo-adviezen in deze klassen zijn gegroepeerd.

Het begrip differentiatie verwijst naar de maatregelen die in het onderwijs getroffen worden om in te spelen op verschillen tussen de leerlingen. Deze maatregelen kunnen onder meer betrekking hebben op verschillen tussen leerlingen in tempo, belangstelling en niveau. De centrale vraag daarbij is in welke mate verschillende leerlingniveaus verschillend benaderd zouden moeten worden. De vier studies naar heterogeniteit/differentiatie die in dit hoofdstuk aan de orde komen (Bonset 1987, De Boer 1989, Mooij 1988, Bonset 1990a) zijn vanwege het onderwerp heterogeniteit/differentiatie algemeen onderwijskundig van aard. Vanwege de invalshoek van het vak Nederlands kunnen we ze eveneens typeren als vakdidactische studies. Drie van de vier zojuist genoemde onderzoeken zijn descriptief (Bonset 1987, De Boer 1989, Bonset 1990a). Bonset (1987) en De Boer (1989) stellen zich ten doel een beeld te geven van het onderwijs Nederlands in (zeer) breed-heterogene groepen in de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Bonset (1990a) beschrijft de wijze waarop docenten omgaan met taalvaardigheidsverschillen tussen ibo-leerlingen die heterogeen gegroepeerd zijn, en die in speciale ibo-klassen gegroepeerd zijn. Het onderzoek van Mooij (1988) kunnen we typeren als een zogenaamd formatief evaluatie-onderzoek. Mooij evalueert het functioneren van door de SLO (Instituut voor Leerplanontwikkeling) in het kader van het project "Nederlands voortgezet onderwijs eerste fase" ontwikkelde lespakketten voor ibo-leerlingen in de onderwijspraktijk. Het doel van deze evaluatie was om aanwijzingen op te leveren voor verdere leerplanontwikkeling ten behoeve van ibo-leerlingen. Een beschrijving van deze studies is te vinden in paragraaf 7.2.

2) *Innovatie van het schoolvak Nederlands*

De tweede categorie domeinoverschrijdende onderzoeken heeft betrekking op de innovatie van het onderwijs Nederlands. Innovatie kunnen we kort omschrijven als de relatie tussen de doelstellingen van het onderwijs en de realisatie ervan. Naar onderwijsinnovatie is onderzoek verricht vanuit zowel een algemeen onderwijskundige invalshoek, als vanuit de invalshoek van specifieke schoolvakken (vakdidactisch onderzoek). Het algemeen onderwijskundige onderzoek documenteert dat onderwijsinnovatie een complex en moeizaam proces is, het schoolvakgebonden innovatieonderzoek documenteert dit proces voor specifieke schoolvakken. Het onderzoek dat in dit hoofdstuk onder de paraplu 'innovatie' aan de orde komt, heeft betrekking op de vakinhoudelijke vernieuwing van het schoolvak Nederlands. De relatie tussen doelstellingen en de realisatie ervan wordt in deze onderzoeken aangeduid als de relatie tussen retoriek en praktijk. Zoals in dit hoofdstuk zal blijken, wordt de innovatieproblematiek in de diverse onderzoeken vanuit verschillende visies en aannames benaderd. Daarnaast richt men zich op verschillende factoren die bij de vakinhoudelijke vernieuwing van het onderwijs Nederlands een rol spelen, en op verschillende niveaus waarop de vernieuwingsproblematiek zich kan manifesteren.

In de case-study van Daamen/Verstegen (1982) wordt de retoriek en praktijk van docenten van één school beschreven die werken met projectmatig onderwijs en vakkenintegratie. Dit onderzoek werd verricht in het kader van het onderzoeksprogramma "Vernieuwing en vernieuwingsweerstanden in het (voortgezet) moedertaalonderwijs" van het Werkverband voor Onderzoek van Moedertaalonderwijs (WOM) van de Katholieke Universiteit Nijmegen (zie ook Van de Ven 1996). In de vorige hoofdstukken kwam al een aantal (domeinspecifieke) case-studies aan de orde die eveens binnen dit onderzoeksprogramma uitgevoerd werden (Fest/Giessen-Driessen 1986, Hoogeveen/Sturm 1988, Hoogeveen e.a 1986, Blankesteijn e.a. 1989).

Dit onderzoeksprogramma kent als centrale probleemstelling de spanning tussen vakinhoudelijke (vernieuwings)voorstellen (de retoriek) en de gerealiseerde praktijk van het moedertaalonderwijs. Die spanning kan ontstaan wanneer (nieuwe) ideeën over onderwijs geconfronteerd worden met de (geobserveerde) praktijk. Het WOM-onderzoek stelde zich ten doel om via kleinschalig descriptief onderzoek (waarbij gebruik gemaakt wordt van kwalitatieve methoden van onderzoek) zicht te krijgen op de complexe relatie tussen retoriek en praktijk. Het accent ligt in dit case-study-onderzoek op de actieve rol die de docent in onderwijs(vernieuwings)processen speelt; de docent is niet simpelweg een technisch uitvoerder van eigen of andermans ideeën, maar ziet zich geconfronteerd met talloze (vakinhoudelijke, institutionele, pedagogische) factoren die zijn handelen beïnvloeden. Doel van het onderzoek is om via kritische reflectie op deze processen vanuit het perspectief van docenten zicht te krijgen op hun handelen.

Ook het onderzoek van Van den Bergh/Kuhlemeier (1991) richt zich op de relatie tussen retoriek en praktijk van de docent Nederlands. Zij onderzochten in een secundaire analyse van het in het peilingsonderzoek verzamelde materiaal (Kuhlemeier/Van den Bergh 1989) het verband tussen de doelstellingen die docenten zeggen na te streven (retoriek) en hun onderwijsaanbod en tijdsbesteding (een operationalisatie van praktijk). Dit onderzoek is grootschalig en kwantitatief van aard: gegevens van grote aantallen docenten werden via enquêtes verzameld en met behulp van statistische methoden geanalyseerd. Doel van dit onderzoek was om een verondersteld positief verband tussen doelstellingen enerzijds en onderwijsaanbod en tijdsbesteding anderzijds vast te stellen. De verwachting dat er sprake is van een eenduidige relatie tussen de retoriek en praktijk van docenten komt voort uit een visie op onderwijs als een rationeel beslissingsproces: op grond van vooraf geformuleerde doelstellingen neemt de docent (rationele) beslissingen over een uit te stippelen leerweg die leidt tot het realiseren van deze doelstellingen in de praktijk.

Van den Bos (1991) onderzocht tegen de achtergrond van een onderwijsvernieuwing op macroniveau (de invoering van de basisvorming) de vakopvattingen van docenten Nederlands. Deze onderzoeker neemt wat hij noemt 'de contradictie' tussen retoriek en praktijk tot uitgangspunt van zijn onderzoek. Innovatieconcepten (zoals dat van de basisvorming: één kerncurriculum voor alle leerlingen) worden tijdens interactieprocessen op schoolniveau onder invloed van de kennis- en vakopvattingen van docenten geherdefinieerd en aangepast aan de schoolspecifieke situatie.

Dit kan er, aldus Van den Bos, toe leiden dat er ondanks de gemeenschappelijke kerndoelen voor de basisvorming, via verschillen in vakopvattingen van docenten, tóch verschillende lespraktijken ontstaan. Dit grootschalige enquête-onderzoek kunnen we typeren als een onderzoek naar de beginsituatie van docenten.

De implementatie van (vernieuwend) onderwijsleermateriaal voor het schrijfonderwijs werd onderzocht in twee case-studies (Plevier/Rijlaarsdam 1987 en Franssen e.a. 1987) die verricht werden op initiatief van het Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO). In paragraaf 4.5.1 kwam de descriptieve component (wat doen de docenten met het materiaal in de praktijk?) van deze studies aan bod. In dit hoofdstuk komt een tweede doel van beide onderzoeken aan bod; de evaluatie van het implementatieproces (vinden de ontwikkelde produkten hun weg naar de praktijk?). Plevier/Rijlaarsdam gingen op zoek naar de kenmerken van het materiaal en de kenmerken van de scholen die bijdragen aan de adaptatie van het materiaal. Franssen e.a. stelden zich de vraag in hoeverre de verspreidingsstrategie waar de SLO voor koos (verspreiding via docenten, educatieve uitgevers, de opleidingen en de nascholing) werkt. De relatie tussen leerplanontwikkeling en lespraktijk kunnen we op grond van de vraagstellingen van beide onderzoeken met betrekking tot het implementatieproces, typeren als een relatie tussen de retoriek (van de leerplanontwikkelaar) en de praktijk (van de docent Nederlands). Onderzoek op het gebied van innovatie beschrijven we in paragraaf 7.3.

3) *Inventarisatie en beoordeling van onderwijsleermateriaal*

Inventarisaties van methoden en onderzoek naar de gebruiksfrequentie ervan worden sinds 1973 regelmatig door het CITO (Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling) uitgevoerd met behulp van grootschalige enquêtes. Omdat veel van de geïnventariseerde methoden niet meer gebruikt worden of inmiddels meerdere malen herzien zijn, komt dit onderzoek hier zeer beknopt aan de orde.

Aan bod komen vervolgens een aantal onderzoeken die betrekking hebben op een aantal algemene aspecten van methoden die van belang kunnen zijn voor de keuze van een methode door docenten: beoordelings- en beschrijvingsmodellen voor methoden (Jaspers 1974, Van Meerem 1982), het gebruik van handleidingen bij methoden (Lagerweij 1976), het taalgebruik in schoolboeken (Hulshof/ Miedema-Dekkers 1982).

De analyse en beoordeling van onderwijsleermateriaal kwam in de vorige hoofdstukken aan orde voor zover deze betrekking had op de inhoud van het leerstofaanbod voor de verschillende domeinen. Het meeste onderzoek naar onderwijsleermateriaal in het voortgezet onderwijs is echter domeinoverschrijdend. De resultaten van deze beoordelingen hebben betrekking op de methoden in het algemeen of op de vakdidactische (zoals: leerstofpresentatie en -structurering, differentiatie) en praktische (gebruiksvriendelijkheid) aspecten van de methoden (Witte 1992, Edelenbos/ Ravesloot 1994, Rymenans e.a. 1996). Het onderzoek van Oostdam/ Rijlaarsdam (1993) naar de mate waarin methoden Nederlands aandacht hebben voor strategisch taalonderwijs heeft betrekking op algemene (niet vak- of domeingebonden) didactische uitgangspunten zoals: het aanleren van leerstrategieën, het geven van feedback

op het leerproces, het expliciteren van leerdoelen e.d., en komt daarom in dit hoofdstuk aan bod.

We besluiten paragraaf 7.4 met de beschrijving van twee onderzoeken die zich ook niet in het indelingsprincipe 'onderwerp' lieten vangen. Het eerste betreft een interviewonderzoek ter verheldering van de (heden ten dage populaire) term 'leerlijn', het tweede een case-study naar de in het kader van het studiehuis vaak gebezigde term 'actief leren' (resp. Bonset 1990b en 1994). Dit hoofdstuk wordt afgesloten met een nabeschouwing (par. 7.5).

7.2 Onderzoek naar heterogeniteit en differentiatie

Bonset (1987) verrichtte een case-study naar een lessenreeks van één docent Nederlands die lesgaf in een breed-heterogene brugklas (met lbo t/m vwo-leerlingen) van een reguliere scholengemeenschap (met een éénjarige brugperiode). Daarnaast deed de onderzoeker een literatuurstudie naar heterogeniteit en interne differentiatie (tegen de achtergrond van de 'gelijke-kansen-problematiek'). Het doel van de case-study was om een beeld te krijgen van verschillende facetten van het onderwijs in een breed-heterogene brugklas. Een achterliggend doel was de haalbaarheid van heterogeen onderwijs te verkennen. Doel van de literatuurstudie was (naast het leveren van een bijdrage aan de didactische theorie) om de in de case-study beschreven praktijk te situeren ten opzichte van opvattingen en feiten over heterogeen onderwijs. In deze zin valt dit onderzoek te beschouwen als een studie naar de retoriek en praktijk van heterogeen onderwijs. Bonset stelde zich een groot aantal onderzoeksvragen met betrekking tot de leraar, de leerlingen, de ouders en de sectie- en schoolcontext. We geven een aantal voorbeelden van vragen gericht op de leraar en op de leerlingen:

- De leraar: wat doet de leraar in de lessen?, Welke bekwaamheden toont hij wel en niet in de lessen?, Hoe bereidt hij zijn lessen voor?, Hoe beoordeelt hij de leerlingen?, Welke selectiebeslissingen neemt hij?
- De leerlingen: wat doen de leerlingen (in reactie op de leraar) in de lessen?, Wat leren zij cognitief en affectief? Welke leereffecten zijn er speciaal bij de zwakke en welke speciaal bij de goede leerlingen? Hoe is de interactie tussen de zwakke en goede leerlingen?

Ter beantwoording van deze vragen werden gegevens verzameld met behulp van verschillende methoden: interviews, enquêtes, lesobservaties, learner-reports, document-analyse (onderwijsleermateriaal, toetsen, cijferlijsten, sectiedocumenten). De verzamelde gegevens werden grotendeels kwalitatief en soms kwantitatief geanalyseerd.

Bonset plaatst de resultaten van de case-beschrijving binnen de retoriek van het streven naar gelijke kansen. In deze onderwijskundige retoriek treft Bonset drie interpretaties van gelijke kansen aan:

1) Gelijke kansen voor gelijkbegaafden (een meritocratische opvatting).

2) Gelijke kansen door vrijheid van ontplooiing (een liberaal-humanistische opvatting).
3) Gelijke kansen door gelijke onderwijsresultaten (een socialistische opvatting).

In de retoriek over interne differentiatie binnen het vak Nederlands speelt de derde interpretatie van gelijke kansen nauwelijks een rol. Hierbij passen vormen van procesgerichte differentiatie: er wordt aangesloten bij psychologische verschillen tussen leerlingen die een rol spelen in het leerproces. Op grond van deze verschillen worden de leerlingen via aangepaste instructie en leertijd gebracht naar gelijke onderwijsresultaten.

Bonset bespeurt in de retoriek een concurrentie tussen de eerste en tweede interpretatie en de erbij passende vormen van differentiatie. Bij de eerste interpretatie passen gesloten vormen van differentiatie zoals het BHV- en BE-model. Bij de tweede interpretatie passen drie (opener) vormen van differentiatie die een rol spelen in het kader van thematisch-cursorisch taalonderwijs: 1) leerlingen kiezen individueel uit verschillende opdrachten, 2) leerlingen geven aan open opdrachten hun eigen individuele uitwerking (in beide gevallen is sprake van differentiatie naar belangstelling), 3) leerlingen worden klassikaal geconfronteerd met een variatie in werkvormen en leerstof of opdrachten (differentiatie naar leerstijl). Binnen de cursorische onderdelen worden ook in deze interpretatie gesloten vormen van differentiatie toelaatbaar geacht.

In de jaren zeventig-tachtig is er sprake van een wending in de retoriek van het werken volgens gesloten vormen van differentiatie (het BHV- of BE-model) naar het werken met opener vormen van differentiatie binnen het kader van thematisch-cursorisch taalonderwijs. Zowel de gesloten vormen van differentiatie als de opener vormen van differentiatie passen echter binnen een resultaatgerichte benadering van differentiatie: er wordt aangesloten op verschillen tussen leerlingen zoals die blijken uit toetsresultaten, en op grond hiervan worden leerlingen leerwegen ingestuurd (of kiezen ze die zelf) die leiden tot ongelijke onderwijsresultaten. Gepaard aan een verschuiving van meer gesloten naar opener vormen van differentiatie signaleert de onderzoeker een wending van een grammaticaal paradigma naar een communicatief paradigma.

De resultaten van de case-study geven een gedetailleerd beeld van het onderwijs Nederlands in een brugklas en van de schoolcontext waarbinnen dit zich afspeelt. We vatten de belangrijkste bevindingen kort samen.

Binnen de school is de eerste interpretatie van gelijke kansen dominant. Selectie speelt een overheersende rol in het onderwijsleerproces en differentiatie wordt ingevuld als het werken volgens het BHV-model (Basisstof - Herhalingsstof - Verrijkingsstof). De docent Nederlands hangt de tweede interpretatie van gelijke kansen aan en heeft een communicatieve benadering van het vak. Volgens Bonset slaagt de leraar er tot op grote hoogte in om in een heterogene klas vorm te geven aan de communicatieve benadering van het vak, via interne differentiatie naar niveau bij het onderdeel grammatica en via differentiatie naar belangstelling bij de andere vakonderdelen: hij biedt de leerlingen keuzen uit opdrachten en open opdrachten aan. Hij acht zijn taak

als leraar in deze klas uitvoerbaar. In zijn lessen demonstreert hij de nodige bekwaamheden in het omgaan met verschillen tussen leerlingen. De leerlingen tonen zich gemotiveerd in de lessen. Zij zijn van mening dat zij voldoende leren bij Nederlands, in hun heterogene brugklas. Groepswerk komt in ruime mate voor en de leerlingen staan er positief tegenover. Het communicatieve paradigma weerspiegelt zich volgens Bonset in de praktijk: samenwerken, discussiëren, drama en fictioneel schrijven komen in ruimere mate voor dan binnen een grammaticaal paradigma het geval zou zijn. Met betrekking tot de leereffecten constateert de onderzoeker dat affectieve leereffecten in ruimere mate bereikt worden dan cognitieve. De zwakkere leerlingen blijven qua leereffecten achter bij de sterkere leerlingen op de gebieden fictioneel schrijven, fictioneel en factioneel lezen en ontleden. Zij blijven niet achter bij de sterkere leerlingen op de gebieden samenwerken, klassegesprek, discussie en drama. Een groot aantal leerlingen (40%) van de onderzochte brugklas verlaat deze met een doorstroomadvies dat hoger ligt dan het advies van de basisschool en profiteert zodoende van het geboden uitstel van selectie. Met betrekking tot de beoordelingspraktijk van de leraar merkt de onderzoeker op dat de aanwezigheid van continue selectie een discrepantie schept tussen de doelstellingen en idealen (de retoriek) van de leraar enerzijds en zijn beoordelings- (en ten dele ook) lespraktijk anderzijds. Werkelijke uitvoering van interne differentiatie is, zo stelt de onderzoeker, slechts realiseerbaar binnen selectievrij onderwijs.

Uit een vergelijking van de resultaten van de literatuurstudie met die van de case-study concludeert Bonset in de eerste plaats dat de bevindingen uit de case-study een positieve indicatie vormen voor het uit de literatuur oprijzende beeld van een verschuiving binnen de retoriek van het vak Nederlands van gesloten (passend bij de meritocratische opvatting) naar meer open differentiatievormen (passend bij de liberaal-humanistische opvatting). Dit gaat gepaard met een verschuiving van een literair-grammaticale naar een communicatieve benadering van het vak. Een tweede conclusie is dat de resultaten van de case-study duidelijk maken dat het voor een leraar tot op vrij grote hoogte mogelijk is binnen een breed-heterogene brugklas onderwijs te realiseren dat aansluit bij bovenstaande retoriek van het vak. Het gaat om een brugklas in het reguliere voortgezet onderwijs, van een school die als een relatieve 'voortrekker' kan worden getypeerd. Ten derde concludeert de onderzoeker dat de bevindingen uit de case-study een positieve indicatie geven voor het feit dat er in de retoriek en praktijk van het reguliere onderwijs Nederlands weinig tot geen belangstelling bestaat voor de socialistische interpretatie van gelijke kansen en daarmee samenhangende procesgerichte vormen van differentiatie.

De hoofdconclusie van dit onderzoek luidt dat interne differentiatie bij het vak Nederlands in een breed-heterogene brugklas voor een gemiddeld bekwame leraar haalbaar is.

De Boer (1989) stelde zich ten doel het onderwijs Nederlands in een breed-heterogene brugklas als leeromgeving voor ibo-leerlingen te verkennen. De achtergrond van deze case-study was de constatering dat ibo-leerlingen in Nederland voorname-

lijk onderwijs krijgen in homogene groepen. Dit leidt tot het 'afvalbak-effect' van ibo-scholen, voor zowel categorale scholen als scholen met ibo-afdelingen: door een voortdurende afroming van de betere leerlingen ontstaat er een weinig stimulerend en eenzijdig onderwijsklimaat. De case-school in deze studie heeft een voor Nederland betrekkelijk unieke aanpak: ibo-leerlingen worden gedurende twee jaar geplaatst in breed-heterogene brugklassen met leerlingen van ibo tot en met vwo. Doel hiervan is de uitstel van selectie en het vermijden van het stigmatiseren van leerlingen. De onderzoekster stelde zich de volgende vragen:

- Welke uitgangspunten hanteert de school ten aanzien van het onderwijs aan ibo-leerlingen?
- Welke maatregelen worden er op schoolniveau getroffen en hoe zien ze er in de praktijk uit?
- Hoe ziet het aanbod van lesmateriaal en van instructie eruit en hoe werken de leerlingen samen?

Ter beantwoording van deze vragen werden er tien lessen Nederlands en één les remedial teaching geobserveerd bij één docent in één klas van deze school. Daarnaast werden aan de docent en leerlingen interviews afgenomen en werden documenten geanalyseerd.

De onderzoekster constateert op basis van de resultaten dat de school een individueel-ontplooiingsideaal aanhangt (vgl. de hierbovengenoemde liberaal-humanistische interpretatie van gelijke kansen): de leerlingen moeten zoveel leren als binnen hun mogelijkheden ligt. De differentiatie van het onderwijsaanbod krijgt niet volgens bekende modellen, maar volgens de intuitie van de leerkrachten gestalte. Voorts stelt zij vast dat op schoolniveau geen speciale aandacht gegeven wordt aan leerlingen met een ibo-indicatie. Aan de leerlingen die dit nodig hebben wordt remedial teaching gegeven. De leerkracht Nederlands ten slotte past zijn onderwijsaanbod aan de leerlingen aan door de leerstof voor ibo-leerlingen sterk gestructureerd en stapsgewijs aan te bieden. Voor spelling bijvoorbeeld wordt er gewerkt met stappenschema's. De gemeenschappelijke onderdelen in het lesmateriaal worden via werkplannen en schema's voorgestructureerd en begeleid: hiervan lijken vooral de zwakke leerlingen profijt te hebben. Het meeste lesmateriaal wordt individueel gebruikt en is beschikbaar in de vorm van opdrachtkaarten. De moeilijkheidsgraad hiervan wordt niet expliciet aangegeven, wat het moeilijk maakt om vast te stellen of leerlingen op, boven of onder hun niveau werken. Het is de bedoeling dat de leerlingen in één les één opdrachtkaart afkrijgen, maar dit bleek in de geobserveerde lessen niet te gebeuren. Een andere doelstelling van de docent, namelijk om zwakke leerlingen meer individuele instructie te geven, bleek in de klas niet gerealiseerd te worden.

Bij de samenwerking in kleine groepjes bleken er (afhankelijk van de groepssamenstelling) verschillen tussen de leerlingen te zijn: sterkere leerlingen waren dominanter aanwezig en namen doorgaans meer initiatieven. Desondanks stelt De Boer dat over het algemeen genomen de integratie van ibo-leerlingen vanzelfsprekend overkwam. Haar eindconclusie luidt dat het op deze school mogelijk bleek dat leerlingen met een ibo-indicatie 'volwaardig' participeren in een breed-heterogene brug-

klas. Wel stelde zij vast dat deze leerlingen meer gedemotiveerd leken te worden in het tweede brugjaar doordat zij de relatief slechtst presterende leerlingen zijn.

Ten behoeve van het ontwikkelen van experimenteel lesmateriaal voor ibo-leerlingen in het kader van het SLO-project "Nederlands voortgezet onderwijs eerste fase" onderzocht Bonset (1990a) het onderwijsaanbod aan ibo-leerlingen. Aanleiding tot deze studie was de constatering dat er grote verschillen in taalvaardigheid zijn tussen ibo-leerlingen onderling, en (in het geval van een heterogene klassesamenstelling) tussen ibo-leerlingen en andere leerlingen. Doel van dit interviewonderzoek was om inzicht te krijgen in het onderwijsaanbod Nederlands aan ibo-leerlingen en in de wijze waarop dat inspeelt op taalvaardigheidsverschillen tussen leerlingen. Er waren tien docenten Nederlands bij het onderzoek betrokken. Negen van hen werkten aan scholengemeenschappen met een ibo-afdeling, één docent werkte aan een categorale ibo-school. Alle docenten werden één maal geïnterviewd en kregen vragen voorgelegd over de school, de sectie, de klas en hun persoonlijke achtergrond.

We beperken ons hier tot de resultaten met betrekking tot de lespraktijk aan ibo-leerlingen. Uit de interviews komt, sterk samengevat, het volgende beeld hiervan naar voren.

- Verschillen tussen leerlingen: de docenten zijn unaniem van mening dat er sprake is van zeer grote verschillen in taalvaardigheid tussen ibo-leerlingen in één klas, met name op het terrein van de schriftelijke taalvaardigheid. De variatie in leesvaardigheid heeft betrekking op technisch lezen (er zijn zwaar dyslectische leerlingen met een leesniveau van groep drie basisonderwijs) en begrijpend lezen: de interesse en het tempo lopen uiteen en de zwakke leerlingen hebben problemen met eenvoudige vragen over teksten en komen niet toe aan alinea- en denkvragen. Op het gebied van de spreek- en luistervaardigheid worden minder verschillen gesignaleerd. De variatie in schrijfvaardigheid heeft betrekking op het handschrift.
- Inspelen op verschillen in taalvaardigheid: acht van de tien docenten doen dit met een aanbod van lesmaterialen op verschillende niveaus. Via instructie wordt er alleen bij individueel werken op deze verschillen ingespeeld. De werkvormen zijn voor alle leerlingen gelijk: er is ofwel een klassikaal aanbod, ofwel de leerlingen werken individueel. Vier van de tien docenten gebruiken toetsen op verschillende niveaus.
- De organisatie van de lessen: zes van de tien docenten besteden de meeste lestijd aan individueel en zelfstandig werken door de leerlingen. Deze lessen worden wel klassikaal ingeleid, onderbroken of afgesloten. Drie respondenten werken klassikaal, één docent verdeelt de tijd over zelfstandig en klassikaal werken. Zelfstandig werken houdt in dat de leerlingen op verschillende punten in hetzelfde boek zijn (tempo-differentiatie) dan wel dat ze eigen taken uitwerken uit verschillende methoden.

Gevraagd naar de successen van hun lesgeven noemen de docenten voornamelijk

positieve effecten van hun onderwijs op de attituden van leerlingen. Vakspecifieke successen zijn naar hun zeggen dat leerlingen leren om brieven te schrijven, weerbaarder worden in discussies, gaan lezen (de leerlingen die het thuis niet doen), en dankzij remedial teaching duidelijke vooruitgang boeken in hun leesvaardigheid (met name de dyslectische leerlingen), en in hun motorische vaardigheden (handschrift).

De problemen die de docenten noemen zijn: de geringe motivatie en concentratie van de leerlingen, gedragsproblemen van leerlingen, het individualiseren van hun onderwijs, de groter wordende klassen en het ontbreken van gedifferentieerd lesmateriaal voor de verschillende niveaus van de leerlingen.

Bonset besluit zijn rapportage met enkele resultaten die hij opvallend acht:

- de docenten noemen als belangrijkste probleem het ontbreken van lesmateriaal met differentiatiemogelijkheden voor verschillende niveaus. Er blijkt echter weinig consensus te bestaan onder de docenten over niveaus: wat de ene sectie als reguliere methode gebruikt, hanteert de ander ten behoeve van de zwakste of de sterkste leerlingen;
- een betrekkelijk groot aantal docenten (zes) slaagt er naar eigen zeggen in te individualiseren in hun lessen, zowel naar methoden/materiaal als naar tempo;
- de grootste verschillen in taalvaardigheid tussen de leerlingen lijken te bestaan in de sfeer van de basistaalvaardigheden: technisch lezen, handschrift en spelling;
- vergeleken met het C/D-eindexamen Nederlands nemen in het (door de school gemaakte) A-examen vooral deeloefeningen (op de gebieden van spelling, woordenschat, alfabet, stijl en zinsontleding) een grote plaats in;
- de succesbeleving van de docenten blijkt in geringe mate betrekking te hebben op specifiek hun vàk. Succes boeken bij de leerlingen in de sfeer van plezier en motivatie ten aanzien van het schoolgaan in het algemeen, achten de docenten duidelijk belangrijker.

In het kader van hetzelfde SLO-project ontwikkelde De Boer (z.j.) een lespakket voor ibo-leerlingen. Mooij (1988) evalueerde het gebruik van dit materiaal in de praktijk. Het lespakket is gebaseerd op communicatief taalonderwijs dat in het project gedefinieerd wordt als: "onderwijs waarbij leerlingen taal gebruiken in verschillende communicatieve situaties met verschillende functies, en waarbij reflectie plaats heeft op het taalgebruik ter verbetering daarvan". (Mooij, 1988: 7) Mooij onderzocht drie onderdelen van het lespakket waarin deze visie geoperationaliseerd werd: Vragen stellen, Instructies, ABC-project-kennismaking. Doel van het eerste pakket is om leerlingen ertoe te brengen spontaan vragen te stellen onder het motto 'wie vraagt zal weten'. Met het tweede pakket wordt beoogd leerlingen bewust te maken van het bestaan van expliciete instructies in het dagelijkse en schoolse leven en van het belang van het lezen en begrijpen van instructies. Het derde pakket richt zich erop de leerlingen te laten ervaren dat hun eigen taal een plaats heeft binnen de schoolmuren, en hen te leren hun gedachten en gevoelens onder woorden te brengen.

Bij het onderzoek waren twee scholen met elk twee eerste klassen (totaal vier docenten) met ibo-leerlingen betrokken. In deze vier klassen werden in totaal 29 les-

sen geobserveerd. In iedere klas werden lessen geobserveerd waarin met één van de drie experimentele lespakketten werd gewerkt, en lessen waarin werd gewerkt met het ibo-deel van de taalmethode Functioneel Nederlands. Eén van de scholen was als ontwikkelschool bij het project betrokken en was bekend met het materiaal.

Mooij stelde zich met betrekking tot het functioneren van deze pakketten in de lespraktijk de volgende vragen:

1) Wat zijn de effecten (cognitief en affectief) van de reguliere versus de experimentele leerstof?
2) Hoe is het feitelijk gebruik van de experimentele pakketten gerelateerd aan de bedoelingen van de ontwerpers?
3) In welke mate sluiten de pakketten aan bij de wensen van de leerkracht?
4) Wat zijn de mogelijkheden tot implementatie van de experimentele lespakketten?

Naast observaties (ter beantwoording van vraag 1 en 2) hield Mooij interviews met de docenten (ter beantwoording van vraag 3) en vergeleek hij de resultaten van beide scholen (ter beantwoording van vraag 4).

Het observatie-materiaal werd geanalyseerd aan de hand van de volgende aandachtspunten: de tijdsfasering in de lessen, de aard van het onderwijsaanbod (leerstofinhoud, didactische werkvorm, organisatorische werkvorm, leerkrachtmanagement), het aantal leerlingen dat in de verschillende fasen van de lessen inhoudelijk of organisatorisch taakgedrag toont, en bijzonderheden met betrekking tot leerkracht- of leerlingengedrag (bijvoorbeeld uitingen van plezier in de leeractiviteiten). De notie 'cognitieve effecten' werd geoperationaliseerd als de mate waarin het lesmateriaal nieuw was voor de leerlingen en de mate waarin het moeilijk was voor de leerlingen. De notie 'affectieve effecten' als de mate waarin de leerlingen geboeid of geïnteresseerd werden door de leerstof.

De resultaten van de beproeving van het lesmateriaal kunnen gunstig genoemd worden. In vergelijking met de reguliere lessen laten de experimentele lessen (vraag 1) Vragen stellen en Instructies duidelijke aanwijzingen zien voor positief te waarderen cognitieve en affectieve effecten bij de leerlingen. Positieve effecten van het experimentele materiaal werden ook geconstateerd met betrekking tot de motivatie van de leerlingen. Voor het ABC-project-kennismaking werd geen verschil gevonden tussen de reguliere en experimentele lessen. Dit wordt door de onderzoeker echter geweten aan het feit dat het pakket niet, zoals bedoeld, aan het begin van de schoolloopbaan van de leerlingen gegeven werd. De essentie van het materiaal ging daardoor verloren.

Ook het antwoord op de tweede onderzoeksvraag is positief voor het gebruik van de pakketten Vragen stellen en Instructies; de leerkrachten die hiermee werkten (drie van de vier) bleken in grote mate aan te sluiten bij de bedoelingen van de ontwerpers. Dit was wederom niet het geval voor het gebruik van het ABC-project-kennismaking.

De pakketten bleken ook in grote mate aan te sluiten bij de wensen van de leerkrachten. Daarnaast formuleerden zij echter nog een groot aantal specifieke wensen met betrekking tot onderwerpen en kenmerken van dergelijke lespakketten. Volgens

de onderzoeker wijzen deze wensen erop dat er bij deze leerkrachten een grote behoefte bestaat aan dergelijke pakketten in samenhang met de bestaande methode Nederlands. Op grond van de positieve antwoorden op de verschillende onderzoeksvragen acht Mooij de mogelijkheden tot implementatie van de lespakkettten groot. De onderzoeksresultaten waren niet alleen positief voor de leerkrachten die bekend waren met het materiaal, maar ook voor de leerkrachten die niet eerder met het materiaal gewerkt hadden. De onderzoeker besluit met een aantal aanbevelingen voor verdere leerplanontwikkeling.

7.3 ONDERZOEK NAAR INNOVATIE VAN HET SCHOOLVAK NEDERLANDS

In het kader van het onderzoeksprogramma "Vernieuwing en vernieuwingsweerstanden in het (voortgezet) moedertaalonderwijs" verrichtten Daamen/Verstegen (1982) een case-study op een school waar al enige tijd met projectmatig onderwijs en vakkenintegratie gewerkt werd. De onderzoekers observeerden 13 lessen Nederlands bij één docent die lesgaf aan een tweede klas voortgezet onderwijs (verlengde brugperiode). Deze lessen vonden plaats in het kader van een project dat door docenten Nederlands en Geschiedenis rondom het thema "14 jaar zijn" werd gegeven. Op basis van lesobservaties en interviews met de bij het project betrokken docenten schetsten de onderzoekers een beeld van de wijze waarop projectmatig onderwijs op deze school gestalte kreeg en van de rol die de docent Nederlands daarin speelde.

Centraal in het onderzoek staat de poging van de docenten om het onderwijs te vernieuwen in de richting van projectonderwijs. Tegen de achtergrond van de vraag naar de verhouding tussen de retoriek en praktijk van het moedertaalonderwijs gingen de onderzoekers na wat de relatie is tussen:

- de algemene retoriek met betrekking tot projectonderwijs (ontleend aan de Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek 1980) en de retoriek (doelstellingen) van het "Project 14";
- de planning en de doelen van "Project 14" en het praktische verloop van de lessen;
- de verwachtingen van de docenten en het werkelijke verloop van het project.

Ten aanzien van alle drie de onderzochte relaties constateren de onderzoekers discrepanties. De vergelijking van de retoriek van het "Project 14" met de retoriek met betrekking tot projectonderwijs zoals geformuleerd door de LWM, brengt de onderzoekers tot de conclusie dat het in het "Project 14" maar voor een klein deel om 'echt' projectonderwijs gaat. We citeren: "wat bij het project 14 ontbreekt is een duidelijke verwijzing naar het streven de leerlingen te leren zichzelf en/of anderen te emanciperen". (idem: 225)

Met betrekking tot de planning en doelen van het project en het praktische verloop van de lessen constateren de onderzoekers dat de docenten zich uitsluitend niet-vakmatige doelen stelden, (zoals 'inzicht krijgen in je eigen leven', 'leerlingen de kans geven met elkaar te praten over hun ervaringen en hun leven buiten

school'), maar in de praktijk vooral vakmatige doelen realiseerden. Als een van de oorzaken voor het afwijken van de planning door de docent noemen de onderzoekers het binnensluipen van traditionele schoolse vakinhouden, zoals bijvoorbeeld "de tekst met vragen". Een ander kenmerk van de traditionele onderwijspraktijk dat door de onderzoekers aangetroffen werd en weinig gemeen heeft met de doelstellingen van projectonderwijs, is de wijze waarop de leerresultaten getoetst werden: alleen vakmatige vaardigheden werden getoetst en er bleek sprake van een beoordeling die eenzijdig tot stand kwam. Niettemin, zo stelden de onderzoekers vast, bleken de docenten in staat om het "andere didactische handelen" voor een bescheiden deel te verwezenlijken. Met name bleek er tijdens het werken aan het project enige ruimte voor affectieve en emotionele uitingen van leerlingen en leerkrachten.

Ook de verwachtingen van de docenten ten aanzien van het verloop van het project bleken op gespannen voet te staan met het feitelijke verloop ervan. Uit de interviewgegevens bleek dat het resultaat van de vernieuwingspoging de docenten tegenviel. Het project bleek moeizaam te verlopen, wat geweten werd aan een te strakke organisatie (waardoor er te weinig tijd en ruimte overbleef om in te gaan op zaken die door de leerlingen aangedragen werden), en aan de dominante aanwezigheid van het vak Geschiedenis. De onderzoekers concluderen dat de praktijk van "Project 14" op gespannen voet staat met de retoriek ervan en dat de retoriek op haar beurt niet helemaal strookt met de algemene retoriek over projectonderwijs. Er is, kortom, geen sprake van een voor alle betrokkenen en leerplanniveaus geldende definitie van projectmatig moedertaalonderwijs. Als factoren die de vernieuwingspogingen op de school belemmeren noemen de onderzoekers:

- de wensen van sommige, behoudende docenten ten aanzien van een ordelijke, zoveel mogelijk bij de gebruikelijke leswijze aansluitende gang van zaken in projecten;
- het ontbreken van een minimale overeenstemming tussen docenten over algemene onderwijsdoelstellingen en de te hanteren onderwijsfilosofie;
- het ontbreken van een redelijk samenwerkingsverband tussen docenten onderling en docenten en leerlingen.

De andere onderzoeken die in het kader van dit onderzoeksprogramma uitgevoerd werden en in de verschillende hoofdstukken van dit boek aan de orde kwamen, documenteren eveneens dat de retoriek van (vernieuwend) moedertaalonderwijs en de gerealiseerde praktijk met elkaar op gespannen voet staan. In een poging om kennis te vergaren over de processen en factoren die een centrale rol spelen in (de vernieuwingsproblematiek van het) moedertaalonderwijs, vergeleken Van der Leeuw/Bonset (1990) de resultaten van zes WOM-case-studies. Zij komen tot de conclusie dat een groot aantal factoren met betrekking tot de leerkracht, de leerlingen, de vernieuwing zelf, de andere (concurrerende) vakinhoud en de institutie, vakinhoudelijke vernieuwing van het moedertaalonderwijs bemoeilijkt. Omdat slechts drie van deze case-studies verricht werden in het voortgezet onderwijs en de resultaten van deze meta-analyse gebaseerd zijn op alle zes de studies, komt dit onderzoek hier verder niet aan bod.

Van den Bergh/Kuhlemeier (1991) gingen in een secundaire analyse van de gegevens van een vragenlijst die in het PPON-onderzoek Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau voorgelegd werd aan 165 docenten (respons 95%), na wat de relaties zijn tussen doelstellingen enerzijds (retoriek) en aspecten van het onderwijsaanbod en de tijdsbesteding bij het vak Nederlands in de derde klas voortgezet onderwijs anderzijds (praktijk). Zij veronderstelden (op grond van hun visie dat onderwijs een rationeel beslissingsproces is) daarbij een verband aan te treffen tussen de doelstellingen die docenten zeggen na te streven en hun concrete onderwijspraktijk. De onderzoekers vinden het opvallend dat onderwijsonderzoek er tot dan toe niet in geslaagd is deze voor de hand liggende relatie aan te tonen. Zij zien daarvoor twee mogelijke verklaringen: "of onderzoekers zijn niet in staat het onderwijsaanbod adequaat te meten en/of docenten weten doelstellingen niet in praktijk te brengen". (idem: 56)

De vragenlijstgegevens werden onderworpen aan een zogenaamde discriminantanalyse. Deze had betrekking op: schooltype, doelstellingen, de keuze en ordening van leerinhouden, didactische werkvormen, leeractiviteiten, groeperingsvormen, leermiddelen, de evaluatiepraktijk en overleg binnen de sectie Nederlands. Bij de analyse van de gegevens werd een onderscheid gemaakt tussen verschillende schooltypen: lto/lhno, mavo, havo/vwo.

De analyseresultaten waren gezien het veronderstelde verband ongunstig: de verschillende doelstellingen die docenten zeggen na te streven, bleken niet of nauwelijks samen te hangen met verschillen in tijdsbesteding. De verschillen in tijdsbesteding binnen de afzonderlijke schooltypen bleken zo groot, dat er niet van verschillen tussen schooltypen gesproken kon worden. Schooltype blijkt een weinig adequate variabele om verschillen in tijdsbesteding te verklaren, zo concluderen de onderzoekers.

De analyse van aspecten van het onderwijsaanbod, de factor die volgens de onderzoekers tussen doelstellingen enerzijds en tijdsbesteding anderzijds geplaatst kan worden, liet voor 32 van de 61 onderzochte kenmerken van het onderwijsaanbod een verband zien met de tijdsbesteding. Het gaat hier echter om kleine verschillen tussen docenten en om meer of minder voor de hand liggende relaties tussen aanbod en tijdsbesteding. We geven achtereenvolgens van ieder één voorbeeld: wie klassikaal lesgeeft, besteedt weinig tijd aan spreken en dramatische expressie. Docenten die leerlingprestaties evalueren met het oog op 'de inhoud van de volgende lessen' of 'om individueel gerichte hulp te geven' besteden minder tijd aan literatuuronderwijs. De onderzoekers wijzen erop dat de gevonden relaties op grond van deze studie niet causaal geduid kunnen worden. Op de vraag of de afwezigheid van een direct verband tussen doelstellingen en tijdsbesteding een indicatie is van een innovatieprobleem of van een meetprobleem, geven zij een antwoord dat geen van beide mogelijkheden uitsluit. Enerzijds leggen ze de nadruk op de kennelijk veel complexere relatie tussen doelstellingen en praktijk dan verwacht. Anderzijds stellen ze dat de resultaten in de richting wijzen van een meetprobleem. In de eerste plaats bleek de formulering van de vragen van invloed op de antwoorden van de docenten. Vooral de antwoorden op de vragen waarin gevraagd werd naar concrete kenmerken

van het feitelijke onderwijsaanbod bleken samen te hangen met verschillen in tijdsbesteding. Dat was veel minder het geval bij antwoorden op ruimer geformuleerde vragen naar abstracte kenmerken van het onderwijsaanbod: deze lieten meer ruimte voor verschillende interpretaties van de docenten. Een tweede probleem heeft te maken met de manier waarop de tijdsbesteding in kaart gebracht werd. Als je weet hoeveel tijd er aan een bepaald vakonderdeel besteed werd, dan weet je nog niet precies wat er in die tijd gebeurde. De data geven slechts een zeer globaal beeld van wat er zich in de klas afspeelde.

Van den Bos (1991) vroeg zich af welke rol vakconcepten (het geheel aan vakopvattingen van docenten) kunnen gaan spelen wanneer docenten in het kader van de invoering van de basisvorming de kerndoelen moeten gaan uitwerken tot een voor de eigen school geschikte lespraktijk. Anders dan Van den Bergh/Kuhlemeier veronderstelde Van den Bos geen één-op-één-relatie tussen de retoriek en praktijk van docenten. Hij beschouwt docenten niet als passieve ontvangers en uitvoerders van een voorgestelde innovatie, maar ziet de interpretaties die docenten toekennen aan een innovatie als een (complicerende) factor in een implementatieproces. Van den Bos stelde zich ten doel het begrip vakconcept (een verbijzondering van het begrip kennisopvatting) conceptueel en empirisch te verhelderen. Op conceptueel niveau construeerde hij exemplarisch een vakconcept Nederlands. Dit bestaat uit 22 dimensies: acht kerndimensies die voor elk vakconcept gelden (bijvoorbeeld: 'Uitgangspunt voor de inrichting van het vak zou moeten zijn: leerling - leerstof') en 14 vakspecifieke dimensies die gelden voor het vakconcept Nederlands (bijvoorbeeld: 'Nederlands zou vooral moeten zijn: denkvak - doevak'). In zijn empirisch onderzoek ging hij na welke relatie er bestaat tussen hoofdkenmerken van docenten Nederlands (schooltype, ervaring, opleiding) en hun vakconcept (het geheel van voorkeuren van een docent op de 22 paren uitspraken) met betrekking tot een algemeen en een hoger niveau van het kerncurriculum voor de basisvorming (tijdens de uitvoering van zijn onderzoek was er nog sprake van een kerncurriculum op twee niveaus). Ter beoordeling van de 22 dimensies legde Van den Bos vragenlijsten voor aan een a-selecte steekproef van 283 scholen verspreid over acht schooltypen (categoriale vwo-scholen, categoriale mavo-scholen, lbo-scholen met een economische afdeling, lbo-scholen zonder economische afdeling, lbo/mavo-scholen, lbo/mavo/havo/vwo-scholen, mavo/havo/vwo-scholen, havo/vwo-scholen). 458 docenten Nederlands van 168 scholen retourneerden de vragenlijsten (responspercentage 52%). De docenten werd gevraagd elke dimensie te beoordelen met behulp van een zevenpuntsschaal voor ieder niveau (waarbij schaalpunt één stond voor 'een sterke voorkeur voor uitspraak a', schaalpunt zeven voor 'een sterke voorkeur voor uitspraak b'). De uitkomsten van het vragenlijst-onderzoek werden vervolgens met behulp van statistische analyses gecorreleerd met de drie hoofdkenmerken van de groepen docenten.

Van den Bos rapporteert een groot aantal resultaten met betrekking tot het effect van de beide niveaus van de basisvorming (algemeen en hoger) voor de totale responsgroep, en de effecten van het schooltype, de ervaring en de opleiding van

verschillende groepen docenten. We vatten de belangrijkste resultaten samen.

Met betrekking tot het effect van de niveaus blijkt voor de totale responsgroep de dimensie 'reproductieve kennis - productieve kennis' het meest van belang. Van den Bos constateert onder meer dat de ondervraagde docenten voor het algemene niveau een leerlinggericht standpunt innemen met een voorkeur voor meer reproductieve kennis; men hanteert een meer gesloten kennisbegrip. Voor het hogere niveau wordt de leerstof belangrijker gevonden, maar daarbij gaat de voorkeur vooral uit naar meer productieve kennis; men hanteert een meer open kennisbegrip. Docenten van lbo- en lbo/mavo-scholen blijken dit onderscheid tussen de niveaus het sterkste te maken.

Voor het effect van de onderzochte kenmerken (schooltype, ervaring en opleiding) blijkt de dimensie 'alledaagse kennis - schoolse kennis' het meeste gewicht in de schaal te leggen. Docenten van lbo/mavo/havo/vwo-scholengemeenschappen, docenten van lbo-scholen met een economische afdeling, docenten met ervaring in deze schooltypen en docenten met een nlo-opleidingsachtergrond (nieuwe lerarenopleiding) hebben relatief gezien de sterkste voorkeur voor alledaagse kennis. Docenten van mavo/havo/vwo scholengemeenschappen, van havo/vwo-scholen, en van categorale vwo-scholen met ervaring in deze schooltypen, docenten met ervaring op mavo-scholen, en docenten met een doctoraal en mo-b achtergrond (middelbare onderwijsakte) hebben een sterkere voorkeur voor schoolse kennis. Docenten van lbo-, lbo/mavo-, mavo-, en lbo-scholen met een economische afdeling, docenten met ervaring op lbo- en lbo/mavo-scholen en docenten met mo-a en pa(bo) achtergrond (pedagogische academie) nemen een middenpositie in.

Een analyse van de effecten van de kenmerken van docenten in relatie tot het algemene niveau van de basisvorming laat zien dat ervaring met lbo-leerlingen samen gaat met een meer leerlinggerichte visie op het onderwijs.

De conclusie die Van den Bos op basis van de onderzoeksresultaten trekt heeft betrekking op de relatie ervan met de beoogde kerndoelen. In termen van de onderzoeksresultaten plaatst de onderzoeker de kerndoelen op de dimensie alledaagse/schoolse kennis aan de alledaagse kant. Daarnaast doet de breedte van de kerndoelen volgens Van den Bos vermoeden dat méér dan alleen reproductieve kennis beoogd wordt. Met betrekking tot de verschillen in opleiding van docenten concludeert Van den Bos dat de vakconcepten van met name de nlo-docenten het beste aansluiten bij de beoogde kerndoelen; zij hebben voor beide niveaus de sterkste voorkeur voor alledaagse kennis. De vakconcepten van docenten met een doctoraal of mo-b achtergrond staan volgens Van den Bos haaks op de kerndoelen van de basisvorming. Zij nemen immers voor beide niveaus het meest leerstofgerichte standpunt in en hebben de meeste voorkeur voor schoolse kennis. Met betrekking tot de geconstateerde verschillen in schooltypen en ervaring concludeert de onderzoeker dat docenten van scholengemeenschappen met lbo-afdelingen en docenten van lbo-scholen met een economische afdeling, gezien hun voorkeur voor alledaagse kennis, het meeste het belang van de 'traditionele canon' (veel aandacht voor grammatica, spelling, standaardtaal en literatuur) relativeren en daarmee het beste

aansluiten bij de kerndoelen.

Gecombineerd met het feit dat de kerndoelen veel ruimte laten voor niet beoogde interpretaties ervan (zoals bijvoorbeeld traditionele geïsoleerde deelvaardigheidstraining) verwacht Van den Bos dat met name het grote verschil in opleidingsachtergronden van docenten en de invloed daarvan op hun vakconcepten een belangrijk knelpunt zal zijn bij de invoering van de basisvorming. Daarbij wijst hij erop dat hij in zijn onderzoek slechts uitspraken doet over typen scholen en niet over afzonderlijke scholen. Tussen afzonderlijke scholen van hetzelfde schooltype kunnen bij de invoering van de basisvorming aanzienlijke verschillen ontstaan. Diepte-onderzoek naar de interactie- en veranderingsprocessen die zich bij de invoering van de basisvorming gaan afspelen en naar het functioneren van vakconcepten daarbij, lijkt hem gewenst.

Plevier/Rijlaarsdam (1987) onderzochten met behulp van interviews en observaties de adaptatie van vernieuwend onderwijsleermateriaal voor het schrijfonderwijs (een methode van leerlingbeoordeling) met de vraag welke kenmerken van het materiaal en welke kenmerken van de acht bij het onderzoek betrokken scholen bijdragen aan de adaptatie van dit materiaal op deze scholen. Van adaptatie is volgens de onderzoekers sprake wanneer een vaksectie het materiaal niet zomaar overneemt, maar het aanpast aan de eigen doelstellingen en gewoonten van de sectie. De resultaten van het descriptieve gedeelte van het onderzoek (zie par. 4.5.1) lieten zien dat er grote verschillen waren tussen wat de docenten zeiden en bleken te doen.

De resultaten met betrekking tot de mate van adaptatie van het materiaal laten zien dat er vier verschillende niveaus van adaptatie te onderscheiden zijn:

1) Op één school was er nauwelijks sprake van adaptatie. De docent gebruikte het materiaal en de didactische methode niet. Wel gebruikte de docent iets van de theorie.
2) Op één school gebruikte de docent de didactische werkwijze; hij liet zijn leerlingen commentaar geven op elkaars teksten en de leerlingen herschreven hun teksten.
3) Op drie scholen bleek het oorspronkelijke materiaal aanwezig te zijn. De mate waarin het gebruikt werd verschilde zeer sterk. Op één school werden het materiaal èn de werkwijze in alle derde klassen en bij andere vakonderdelen en leerjaren gebruikt. Op één school werd het materiaal besteld maar werd er alleen gewerkt met de didactische werkwijze, en op een derde school bleek er incidenteel met het materiaal gewerkt te worden.
4) Op drie scholen was er sprake van een vrij volledige adaptatie: docenten herschreven het materiaal en gebruikten zowel het materiaal als de didactische werkwijze. Ook collega-docenten bleken er gebruik van te maken.

De verschillen in niveaus van adaptatie worden door de onderzoekers vooral toegeschreven aan de volgende twee factoren:

- de afstand tussen het nieuwe curriculum en het in de sectie gebruikte curriculum: als het curriculum een operationalisatie is van waar de sectie naar streeft, zal het waarschijnlijk gemakkelijker geadapteerd worden;

- de structuur van de sectie: secties waarin sprake is van veel onderling overleg lijken het materiaal eerder te adapteren; zij maken afspraken en voeren vervolgens een gezamenlijk programma uit.

De docenten van de drie scholen waar sprake is van vrij volledige adaptatie worden door de onderzoekers gekarakteriseerd als zelfstandige vernieuwers voor wie het materiaal werkte als 'de zône van de naaste ontwikkeling'. Deze docenten bleken al te werken met Gericht Schrijven; de afstand van het nieuwe curriculum tot het al gebruikte curriculum was dus klein. Toch ervoeren ook deze docenten het gaan werken met het nieuwe materiaal als een enorme overstap. De communicatie binnen de sectie wordt door hen als belangrijkste faciliterende factor aangemerkt.

De onderzoekers besluiten met een aanbeveling aan het adres van leerplanontwikkelaars, in het bijzonder van de SLO (de opdrachtgever tot dit onderzoek), namelijk om in de toekomst meer operationeel onderwijsleermateriaal te ontwikkelen en zich niet te beperken tot het maken van raamleerplannen. Volgens de onderzoekers is de vrees dat men met het maken van concreet materiaal de ontwikkelactiviteit van docenten verstart (één van de argumenten voor het maken van raamleerplannen) gezien de resultaten van hun onderzoek ongegrond. Docenten bleken met het materiaal te doen wat bij hen paste. Daarnaast bleken juist de docenten die werkten binnen een raamplan (dat van Gericht Schrijven havo/vwo) het meest happig op het onderzochte concrete onderwijsleermateriaal.

De vraag 'Wat doet het veld met produkten van leerplanontwikkelaars?' stond ook centraal in het onderzoek van Franssen e.a. (1987) die de produkten en de verspreidingsstrategie van het SLO-project "Gericht Schrijven mavo-lbo" evalueerden (zie ook par. 4.5.1). De resultaten van hun enquête onder alle docenten Nederlands van de lerarenopleidingen en een steekproef van tien procent van de studenten aan deze opleidingen over het gebruik van het materiaal werden door de onderzoekers als "teleurstellend" aangemerkt. Hoewel de ondervraagde docenten en studenten positief denken over de intenties en achterliggende ideeën van het materiaal, blijkt het gebruik ervan zeer gering. Met andere woorden: de verbale instemming van docenten leidt nauwelijks tot het realiseren van deze ideeën in de praktijk. Dit brengt de onderzoekers tot de conclusie dat de verspreidingsstrategie waarvoor in dit project gekozen werd (verspreiding via de opleidingen) in ieder geval op korte termijn niet succesvol blijkt. De onderzoekers noemen de volgende mogelijke oorzaken voor de beperkte groeikracht van de beoogde vernieuwing:

- de vernieuwende ideeën voor de Gericht Schrijven-aanpak staan te ver af van wat in de onderwijspraktijk gangbaar is;
- het open karakter van de produkten van het project; er worden algemene richtingen aangegeven aan de hand van voorbeelden. Het hanteren van niet concreet uitgewerkt materiaal achten zij moeilijk voor aspirant-leraren;
- het materiaal is verspreid zonder begeleiding;
- het materiaal is te laat verschenen; de ideeën ervan worden door de betrokkenen als onvoldoende vernieuwend beschouwd.

Evenals Plevier/Rijlaarsdam breken de onderzoekers een lans voor het ontwikkelen van concreter onderwijsleermateriaal. Daarnaast achten zij veel begeleiding bij de implementatie ervan noodzakelijk.

7.4 INVENTARISATIE EN BEOORDELING VAN ONDERWIJSLEERMATERIAAL

Inventariserend onderzoek naar het gebruik van leerboeken in het voortgezet onderwijs, onder andere bij het vak Nederlands, is verricht door het CITO (Van Bergen/Peter-Sips 1976, 1978, 1980; Kuhlemeier/Van Werkhoven 1983, Kuhlemeier 1986b, Kuhlemeier 1987, Kuhlemeier 1990). Het doel hiervan is om een gedetailleerd overzicht te verkrijgen van deze leerboeken en hun gebruiksfrequentie ten behoeve van het ontwikkelen van toetsen. Immers, zo lichten de onderzoekers toe, toetsen zijn bedoeld om na te gaan in hoeverre onderwijsdoelstellingen bereikt worden en dienen dus aan te sluiten bij onderwijsdoelstellingen. Eén manier om zicht te krijgen op doelstellingen is het analyseren van veelgebruikte leergangen. De inventarisatielijsten komen tot stand op basis van enquêtes onder de aan het CITO bekende scholen.

In de inventarisaties tot 1986 werden alle leerboeken opgenomen, in de inventarisaties vanaf 1986 zijn alleen de zogenaamde totaalmethoden opgenomen. Zowel leergangen voor het lbo en lbo/mavo als voor het mavo, havo en vwo zijn geïnventariseerd. Voor de resultaten van dit onderzoek verwijzen we de lezer naar de overzichtstabellen die in de verschillende onderzoeksrapporten opgenomen zijn. We beperken ons hier tot één algemene conclusie van de onderzoekers die van toepassing is op alle inventarisaties: zeer veel leergangen worden slechts zeer weinig gebruikt, terwijl het aantal frequent gebruikte leergangen meestal klein is.

Voor de verspreiding van schoolboeken voor het literatuuronderwijs verwijzen we naar het eerder beschreven onderzoek van Claasen (1983, zie par. 2.2) en naar het onderzoek van Beunders e.a. (1972). Ongetwijfeld zijn er meer inventarisatiepogingen ondernomen in het verleden. Oudere verspreidingscijfers van leerboeken zoals een aantal reeds genoemde en van de Nijmeegse Commissie Lerarenopleiding (1976), zijn alleen nog maar interessant voor zover zij licht werpen op de geschiedenis van het moedertaalonderwijs.

Naast het verzamelen van kwantitatieve gegevens, zijn er pogingen ondernomen om op systematische wijze de kwaliteit van schoolboeken voor het vak Nederlands vast te stellen. Zo heeft de Didactiek Commissie Nederlands (DCN) vanaf 1970 verschillende beoordelingsmodellen voor schoolboeken ontworpen. De modellen bevatten een groot aantal aandachtspunten of criteria aan de hand waarvan nieuwe schoolboeken beoordeeld werden door vakdidactici of docenten Nederlands. Toen er zo'n 50 boekbesprekingen waren verschenen, heeft Jaspers (1974) in het kader van

het project "Beoordeling van leerboeken" van het RITP (Research Instituut voor de Toegepaste Psychologie) onderzoek gedaan naar het functioneren van het eerste DCN-model. Dit onderzoek was met name gericht op de duidelijkheid van de beoordelingscriteria. Het begrip "duidelijk criterium" werd geoperationaliseerd in vier categorieën: zeer onduidelijk (twee of meer hoofdinterpretaties), onduidelijk (één hoofdinterpretatie, drie of meer subinterpretaties), bijna duidelijk (één hoofd- en/of subinterpretatie, verbetering mogelijk), en duidelijk (één hoofd- en/of subinterpretatie, geen verbetering mogelijk).

Jaspers concludeert uit zijn analyse dat het grootste deel van de criteria meerduidig interpreteerbaar is en dus tot de eerste (zeer onduidelijk) of tweede categorie (onduidelijk) behoort. Jaspers stelt een aantal verbeteringen voor. Onder meer doet hij de aanbeveling om meer leerlinggerichte variabelen in de criteriumlijst op te nemen. Leerlingen zouden in de gelegenheid gesteld moeten worden om deze zelf te beantwoorden.

Het onderzoek van Jaspers maakte deel uit van het RITP-onderzoeksproject dat van 1973 tot 1979 uitgevoerd werd onder de naam "Beoordeling van leerboeken" (later "Descriptieve analyse van leerboeken"). In de fase "voortgezet onderwijs" van dit project (1977-1979) werd een beschrijvingssysteem ontwikkeld waarmee de onderwijskundige en vakdidactische kenmerken van meerjarige leergangen beschreven kunen worden. (Van Meerem/Bun 1979, Van Meerem e.a. 1979, Van Meerem 1982). Als uitgangspunt voor het concreet beschrijven van leergangen gebruikte Van Meerem (1982) een schema waarin de kenmerken en de informatiebron van leergangen gesystematiseerd werden. Het onderzoek (naar leermiddelen Nederlands en Duits voor het mavo) richtte zich op de volgende vragen:

1) Wat is nuttige informatie over leermiddelen als je staat voor de keuze van een nieuw leermiddel?
2) Welke kenmerken moeten beschreven worden?
3) Door wie kan die informatie het beste verschaft worden?
4) Op welke wijze moet de informatie verzameld worden?

Op basis van bestaande beschrijvingsmodellen werd eerst een overzicht van mogelijke kenmerken van leermiddelen opgesteld, verdeeld over "Bibliografische gegevens", "Algemeen gedeelte" (onderwijskundige aspecten van de leergang), en "Inhoud vakspecifiek" (de verschillende vaardigheidsgebieden lezen, schrijven enzovoort, waarbinnen een onderscheid gemaakt wordt tussen uitgangspunten, doelstellingen, leerstofinhoud, -ordening, -verwerking en evaluatie). In dit overzicht werd een onderscheid aangebracht tussen "beschrijving" en "beoordeling" van de leergang. Het overzicht vormde de basis voor een vragenlijst voor leraren en deskundigen. Daarnaast werd een leerlingen-vragenlijst opgesteld, gericht op de motivationele aspecten van de leergangen. Er namen voor het vak Nederland 97 mavoscholen aan het onderzoek deel. De enquêteresultaten hebben onder meer betrekking op de leergangen Functioneel Nederlands, Opbouw, Tussen Woord en Taal, Taal leren door zelf corrigeren en Taal Vandaag. Eén leergang werd behalve

door leraren ook door een jury van acht deskundigen beschreven.

De antwoorden op de vragenlijsten werden eerst per leergang met elkaar vergeleken (zie: Van Meerem/Bun 1979). De resultaten laten vrij consistente verschillen tussen de leergangen zien. Eén leergang, namelijk Taal Vandaag, springt eruit; volgens de meeste gebruikers wordt hierin relatief meer aandacht besteed aan spreken en luisteren en minder aandacht aan spelling, woordkennis en grammatica. Hoewel de gebruikersgroep van Taal Vandaag meer dan de andere gebruikersgroepen een "moderne" opvatting aanhangt over de rol van grammatica-onderwijs, blijkt zij toch ontevreden over de (geringe) hoeveelheid aandacht die deze methode aan grammatica besteedt.

De resultaten van de leerlingenquête lieten zien dat de leerlingen in het algemeen niet negatief over hun leerboeken denken. De leerlingen vinden de meeste oefeningen wel nuttig. Opmerkelijk is dat de leerlingengroep van Taal Vandaag iets positiever staat tegenover "groepswerk" en "taalonderwijs" dan de overige leerlingengroepen. Uit een vergelijking van lerarenoordelen met de oordelen van deskundigenjury's concludeert Van Meerem (1982) dat een deskundigenjury een aanvaardbare informatiebron vormt voor het beschrijven van uitgangspunten, doelstellingen, leerstofinhoud en inhoud van de handleiding. Gebruikers zijn volgens hem de aangewezen informatiebron wanneer het gaat om een oordeel over de hoeveelheid toetsmateriaal en over het functioneren van de leergang in de praktijk. Uit een vergelijking van lerarenoordelen met die van de leerlingen wordt geconstateerd dat leraren over het algemeen goed in staat zijn te beoordelen hoe de leergangen bij de leerlingen overkomen. De onderzoeker concludeert hieruit dat het niet noodzakelijk is om leerlingen in te schakelen als informatiebron.

Ten behoeve van diegenen die zich bezighouden met het ontwikkelen van onderwijsleermateriaal onderzocht Lagerweij (1976) 38 handleidingen bij brugklasmethoden voor onder meer het vak Nederlands. Middels een schriftelijke enquête onder 2063 brugklasdocenten in het lbo en avo werd informatie verzameld over de frequentie en het doel waarmee docenten handleidingen gebruiken, het effect van handleidinggebruik op het didactisch handelen en de invloed van verschillende variabelen (zoals leeftijd, ervaring en opleiding van de docent) op het functioneren van handleidingen in de schoolpraktijk. Daarnaast werden 24 docenten geïnterviewd over hun wensen ten aanzien van inhoud en vormgeving van handleidingen.

Uit de grote hoeveelheid gegevens komen onder meer de volgende resultaten naar voren. Een ruime meerderheid van de docenten (80%) staat positief ten opzichte van handleidingen; zij zeggen er plezierig mee te werken. 60% vindt dat het lesgeven er gemakkelijker door wordt, en 40% is van mening dat het lesgeven er door verbeterd wordt. Handleidingen die op uitvoerige wijze informatie verschaffen worden vaker gebruikt en positiever beoordeeld dan meer beknopte handleidingen. Opmerkelijk is volgens de onderzoeker dat meer ervaren docenten de aanwijzingen in de handleidingen meer zeggen op te volgen dan de docenten met de minste ervaring. Naast ervaring blijkt ook de opleiding van de docent en het schooltype waaraan de docent lesgeeft een rol te spelen: docenten met een mo- of universitaire

opleiding vinden handleidingen minder zinvol en maken er minder gebruik van dan docenten met een pa-opleiding. In het lbo worden handleidingen vaker gebruikt en positiever beoordeeld dan in het avo. Het positief waarderen van handleidinggebruik blijkt vooral samen te hangen met de bruikbaarheid van leerstofonderdelen, de didactische aanwijzingen en de doelstellingen van de handleiding. Er werd geen samenhang gevonden tussen het opvolgen van de aanwijzingen en de mate waarin de docent zich autonoom opstelt, dat wil zeggen de opvatting aanhangt dat de leerkracht de centrale, alleen verantwoordelijke figuur voor het onderwijs is.

Uit de interviews kon geen duidelijke tendens afgeleid worden met betrekking tot de gewenste vorm of samenstelling van de handleiding. De functies ervan, tijdens de lesvoorbereiding, tijdens de evaluatie en als beoordelingsmiddel voor de methode, worden door de docenten als relevant ervaren. Vooral didactische aanwijzingen of suggesties en formuleringen van inhoud en/of doel van de leerstof vindt men belangrijk. De docenten blijken nauwelijks behoefte te hebben aan begeleiding, gericht op het leren werken met de methode en handleiding. Inbreng van het veld tijdens de ontwikkeling van de methode en handleiding en experimenten met het ontwikkelde materiaal acht men wel van belang. Onderwijservaring en vakinhoudelijke deskundigheid zijn de belangrijkste eisen die docenten aan schoolboekenauteurs stellen.

Lagerweij besluit zijn onderzoeksverslag met een onderwijskundige nabeschouwing, waarin hij enkele aanwijzingen voor de vormgeving van handleidingen formuleert en de positie van commerciële producenten van onderwijsleermateriaal kritisch bespreekt.

Hulshof/Miedema-Dekkers (1982) onderzochten een ander aspect van schoolboekenevaluatie: het taalgebruik in methoden. Om een beeld te krijgen van de toegankelijkheid van teksten voor het vak Nederlands lieten zij leerlingen uit de eerste en tweede klas van het voortgezet onderwijs teksten uit drie gangbare moedertaalmethoden beoordelen op leesbaarheid. De leerlingen en de leraar gaven hun mening over de teksten op 22 beoordelingsschalen zoals 'weinig moeilijke woorden - veel moeilijke woorden', 'eenvoudige zinnen - ingewikkelde zinnen', 'de rode draad blijft steeds zichtbaar - de rode draad raak je kwijt', 'persoonlijk, op de lezer gericht - onpersoonlijk', 'beeldend - droog'. De schaalscores werden vertaald naar de vier dimensies 'eenvoud', 'structuur', 'bondigheid' en 'levendigheid' uit het Hamburgse onderzoek van Langer e.a. (1974). Zo onstonden per tekst twee "vensters": één van de leerling en één van de leraar. De onderzoekers concluderen dat de tekstbeoordelingslijst bruikbaar is voor het bespreekbaar maken van de moeilijkheidsgraad van schoolboekteksten. De leraar zou de lijst kunnen gebruiken om zijn eigen oordeel te toetsen aan dat van de leerlingen.

In het kader van het project "Moedertaalonderwijs en Vreemde talenonderwijs; een programma voor strategisch onderzoek naar transfer binnen het talenonderwijs" (zie par. 3.3) beoordeelden Oostdam/Rijlaarsdam (1993) onder meer drie veelgebruikte leergangen voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs op de mate waarin er in

deze leergangen sprake is van strategiegericht moedertaalonderwijs. Van de leergangen Functioneel Nederlands, Taalcirkel en Nieuw Nederlands werd een steekproef van 1254 opdrachten (uit de delen voor het havo/vwo voor de eerste drie leerjaren) gescoord op de aan- of afwezigheid van de volgende kenmerken van strategiegericht onderwijs:

- het aanleren van een taalgebruiksstrategie ('hoe doe ik X');
- het aanleren van een taalleerstrategie ('hoe leer ik X te doen');
- de explicitering van het leerdoel;
- de feedback op en sturing van aangeleerde strategieën.

De opdrachten werden door twee codeurs gescoord. Zij gingen daarbij volgens de onderzoekers ruimhartig te werk: als een oefening ook maar enigszins een van de genoemde kenmerken vertoonde werd er positief gescoord. De beoordelaarsbetrouwbaarheid was ruim voldoende (variërend van .93 tot .98), zij het dat deze percentages geflatteerd zijn door het fikse aantal nulscores die de afwezigheid van het kenmerk uitdrukken.

In hoeverre zijn de onderzochte methoden georiënteerd op strategisch handelen? De onderzoekers constateren dat de aandacht voor strategiegebruik in de onderzochte leergangen voor het voortgezet onderwijs marginaal is. Dit oordeel is gebaseerd op de volgende cijfers. Van de 497 gescoorde opdrachten uit Functioneel Nederlands scoren er 86 positief op het kenmerk 'taalgebruiksstrategie' (17%), is er geen enkele opdracht waarin aandacht besteed wordt aan het kenmerk 'leerstrategie', wordt bij zeven opdrachten (1%) het leerdoel geëxpliciteerd en is er bij 30 opdrachten (6%) sprake van het kenmerk 'feedback en sturing'.

De methode Taalcirkel scoort lager op het kenmerk 'taalgebruiksstrategie' (59 van de 394 opdrachten, 15%) en iets hoger op de overige kenmerken. Respectievelijk 1% van de opdrachten scoort positief op het kenmerk 'leerstrategie', 3% op het kenmerk 'explicitering leerdoel' en 7% op het kenmerk 'feedback en sturing'. De methode Nieuw Nederlands scoort op drie van de vier kenmerken beduidend hoger dan de andere twee methoden. 28% van de 363 opdrachten bevat het kenmerk 'taalgebruiksstrategie', 3% het kenmerk 'leerstrategie' en 11% het kenmerk 'feedback en sturing'. Op het kenmerk explicitering van het leerdoel scoort Nieuw Nederlands hetzelfde als Functioneel Nederlands (1%) en lager (1%) dan Taalcirkel (3%). Voor alle drie de methoden geldt samengevat dat het expliciteren van leerdoelen nauwelijks voorkomt en dat er evenmin sprake is van frequente aandacht voor leerstrategieën. De aandacht voor feedback en sturing vindt iets vaker plaats en verhoudingsgewijs wordt het meeste (maar nog altijd weinig) aandacht besteed aan het aanleren van taalgebruiksstrategieën. Ter aanvulling op deze resultaten merken de onderzoekers op dat de oefeningen waarbij sprake is van het aanleren van taalgebruiksstrategieën vooral werden aangetroffen in de brugklasdelen van de methoden, èn dat deze oefeningen een beroep doen op de zogenaamde linguistische competentie. Ze zijn gericht op de impliciete en expliciete kennis van grammaticale regels, woordbetekenissen, en voorschriften voor interpunctie, spelling, uitspraak en articulatie.

Slechts heel weinig oefeningen, ten slotte, bleken te voldoen aan de eis van vol-

ledigheid: het aanleren van een strategie, mét explicitering van het leerdoel, waarbij sprake is van sturing en feedback. Uit deze weinig rooskleurige resultaten volgt, zo concluderen de onderzoekers, dat er van transfer van de kennis en vaardigheden, die met de onderzochte methoden onderwezen worden, geen sprake kan zijn.

Dat het mogelijk is om strategisch moedertaalonderwijs in een leergang te realiseren, bewijst volgens hen de eveneens onderzochte basisonderwijsmethode Taalkabaal, die wordt gekarakteriseerd als 'het meest georiënteerd op strategisch handelen'. Oostdam/Rijlaarsdam demonstreren daarnaast met behulp van voorbeelden dat oefeningen uit bestaande methoden in deze richting omgewerkt kunnen worden. Ze besluiten met een aantal aanbevelingen voor de docent die bestaande leerstof wil aanpassen tot (of zelf leerstof wil maken voor) strategisch moedertaalonderwijs.

In de voorafgaande hoofdstukken kwam de analyse en beoordeling van een viertal methoden voor de basisvorming (Witte 1992) aan de orde voor zover deze betrekking had op de inhoud van de basisvorming (de kerndoelen en de leerstof) voor de verschillende domeinen van het vak Nederlands. Op de vraag in welke mate de doelstellingen en de inhoud van de methoden in overeenstemming zijn met de kerndoelen voor de verschillende domeinen luidde Wittes conclusie dat Nieuw Nederlands de enige methode is die zich inhoudelijk door de kerndoelen heeft laten leiden.

Naast de mate waarin de methoden aansluiten bij de kerndoelen voor de verschillende domeinen, ging Witte (eveneens vanuit van een inhoudelijk evaluatieperspectief) na:

- in hoeverre de methoden aansluiten bij de algemene doelstelling van het vak Nederlands (communicatief taalonderwijs);
- in hoeverre zij beantwoorden aan de algemene vakoverstijgende vaardigheidsdoelen (bijvoorbeeld 'leerlingen kunnen specifieke of gedetailleerde waarnemingen verrichten');
- in welke mate zij intercultureel georiënteerd zijn;
- met welke vakonderdelen en leeractiviteiten de vrije ruimte gevuld wordt.

Vanuit een vakdidactisch perspectief (de aanpak waarmee de kerndoelen gerealiseerd zouden moeten worden) ging Witte na in welke mate:

- de leerstof gericht is op het strategisch handelen van leerlingen;
- de methoden gericht zijn op de transfer van kennis en vaardigheden;
- de methoden een opbouw hebben die de taalvaardigheidsontwikkeling van de leerlingen bevordert;
- er geprofiteerd wordt van de ontwikkelingen in de vakliteratuur en het taalvaardigheids- en taalontwikkelingsonderzoek.

Wittes bespreekpunten met betrekking tot het praktische perspectief ten slotte hebben betrekking op de werkbaarheid van de methoden voor de docenten en leerlingen: de gebruiksvriendelijkheid, de aantrekkelijkheid, de mate waarin er efficiënt met de leertijd omgegaan wordt, en de mate waarin de methode adequate differentiatie- en toetsmogelijkheden biedt.

De resultaten van Wittes analyse met betrekking tot de domeinoverstijgende

aspecten laten globaal eenzelfde beeld zien als de resultaten met betrekking tot de doelstellingen en inhoud van de methoden: alleen de methode Nieuw Nederlands kan in grote lijnen Wittes toets der kritiek doorstaan. Omdat de resultaten op enkele didactische onderdelen (met name de aandacht voor strategisch handelen en transfer) te wensen overlaten, typeert Witte deze methode als "een bijzonder goede overgangsmethode van traditioneel deelvaardigheidsonderwijs naar communicatief georiënteerd taalvaardigheidsonderwijs". (Witte, 1992b: 307)

Voor een overzicht van de analyseresultaten per bespreekpunt en per methode verwijzen we de lezer naar de artikelenserie van Witte in Levende Talen (1992). We beperken ons hier tot enkele algemene conclusies die de onderzoeker trekt.

Volgens Witte is geen enkele methode erin geslaagd het communicatieve concept dat schuilgaat achter de algemene doelstelling Nederlands in de basisvorming goed uit te werken en didactisch vorm te geven. Hij stelt dat "een merkwaardige neiging naar deelvaardigheden, een soort deelvaardigheidsdwang, alle auteursteams parten blijft spelen". (Witte, 1992c: 473)

De mate waarin de methoden aandacht besteden aan het strategisch handelen van leerlingen en gericht zijn op de transfer van kennis en vaardigheden wordt door Witte als ruim onvoldoende aangemerkt. Van een goede didactische opbouw die de taalvaardigheidsontwikkeling bevordert is (wederom in het algemeen) alleen sprake in Nieuw Nederlands. De teams van de andere drie methoden (Klinker, Taalwijzer, Op Niveau) hebben zich zeer laten leiden door wat in de praktijk al lang gangbaar is en wat ze vroeger in hun eigen vakopleiding aangeboden hebben gekregen; van didactische vernieuwing is in deze drie methoden dan ook geen sprake.

De beoordeling van de praktische aspecten van de methoden resulteert in een overwegend negatief eindoordeel van de onderzoeker, waarbij opnieuw de methode Nieuw Nederlands er relatief het beste afkomt. Met het oog op het gebruiksgemak constateert Witte dat alle methoden veel meer stof aanbieden dan met een normale lestabel gerealiseerd kan worden en dat een gids of alwetende verteller, zowel in de leerlingboeken als de docentenhandleidingen, ontbreekt. Met betrekking tot de aandacht voor differentiatie stelt Witte dat drie van de vier methoden de kwalificatie "differentiatiemethode" niet verdienen. In Nieuw Nederlands valt er volgens Witte veel af te dingen op de differentiatiestof zelf. Zeer negatief is Witte over de toetsing in alle vier de methoden. Naast de hierboven genoemde "deelvaardigheidsdwang" worden de auteursteams zijns inziens gedreven door nog een andere neurose, namelijk cijferdwang. De kritiek van Witte behelst dat men vanuit de drang tot cijferen te sterk gericht is op de productie en reproductie van kennis en de beheersing van geïsoleerde vaardigheden. Nergens is sprake van taalgebruikstoetsen en van 'echte' diagnostische toetsen.

Witte besluit met de opmerking dat het de auteursteams (gezien de structurele tekortkomingen van de besproken methoden) ontbreekt aan een concept voor het communicatief leerplan. Vakkundige ondersteuning van de verzorgingsinstellingen lijkt hem bij de ontwikkeling van onderwijsleermateriaal voor de basisvorming dringend gewenst.

De kerndoelen voor de basisvorming vormden ook het uitgangspunt voor de methode-analyse (er werden methoden voor vier verschillende vakken geanalyseerd) die in opdracht van het Procesmanagement Basisvorming uitgevoerd werd. Edelenbos/Ravesloot (1994) analyseerden vergelijkend vier methoden Nederlands voor de basisvorming: Klinker, Nieuw Nederlands, Goed Nederlands, Op Niveau. Het onderzoek bestond uit twee delen. In het eerste deel werden de methoden beschrijvend geanalyseerd vanuit de vraag in hoeverre de methoden inhoudelijk beantwoorden aan de kerndoelen voor de basisvorming. Volgens het Procesmanagement dient het onderwijs in de basisvorming te voldoen aan de zogenaamde TVS-kenmerken: Toepassing (de te verwerven kennis moet toepassingsgericht zijn), Vaardigheden (de leerlingen moeten vaardigheden verwerven die ondersteunend zijn voor toepassingsgerichte kennisverwerving, zoals het onderzoeken en samenwerken), en Samenhang (er dient een duidelijke samenhang te zijn tussen de kennis en vaardigheden die leerlingen in verschillende vak/vormingsgebieden verwerven).

De onderzoekers stelden zich tegen de achtergrond hiervan de volgende subvragen, waaruit een aantal methodekenmerken afgeleid werden:

- welke nadruk krijgen de afzonderlijke kerndoelen in de leerinhouden van de verschillende methoden? (kenmerk: leerinhouden);
- welke didactische modellen (instructiestrategieën, werkvormen) worden in de methoden gehanteerd? (kenmerken: leerstofstructurering, leerstofpresentatie, leerstofverwerking, differentiatie, toetsing);
- voor welke inhouden en didactische maatregelen sluiten de methoden per cluster van vakken op elkaar aan? (kenmerk: samenhang).

In het tweede deel van het onderzoek werden de methoden beoordeeld door zes experts (leraren, vakdidactici en onderwijskundigen) aan de hand van een aantal evaluatieve vragen met betrekking tot de volgende aandachtspunten: de functionaliteit van de te verwerven kennis, het appèl op (vakspecifieke) ondersteunende vaardigheden, de aandacht voor sociaal-affectieve aspecten (standpunt verwoorden, samenwerking, zelfkennis en kennis van anderen), de relatie van de leerinhouden met de kerndoelen (voor de domeinen Taalgebruik, Taal en taalverschijnselen en Informatievaardigheden), en de haalbaarheid van de in de methoden voorgestelde vernieuwingen.

De resultaten van de inhoudsanalyses worden gepresenteerd in de vorm van gedetailleerde beschrijvingen van het aanbod in de methoden met betrekking tot de verschillende kenmerken. De onderzoekers wijzen erop dat de resultaten met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd dienen te worden omdat zij slechts gebaseerd zijn op de delen voor het eerste leerjaar. Samenvattend concluderen de onderzoekers onder meer dat:

- er grote verschillen zijn tussen de methoden in de nadruk die de afzonderlijke kerndoelen in de leerinhouden van de methoden krijgen;
- er verschillen zijn in de wijze waarop de leerstof gestructureerd is;
- er verschillen zijn in de mate waarin de docentenhandleidingen aanwijzingen en tips geven voor de presentatie van nieuwe leerstof;

- alle methoden weinig mogelijkheden bieden tot paarsgewijze of groepsgewijze verwerking van de leerstof. Voor alle methoden geldt dat meer dan 95% van de oefenstof individueel verwerkt kan worden;
- in alle methoden de geboden differentiatiemogelijkheden geen verplichtend karakter hebben;
- alle methoden zowel diagnostische toetsen als niveau- of eindtoetsen bevatten;
- alleen in de methode Nieuw Nederlands aangegeven wordt hoe de inhoudelijke en didactische samenhang tussen de leerjaren is vormgegeven. Geen van de methoden besteedt aandacht aan de inhoudelijke en didactische samenhang met de geanalyseerde methoden voor de andere vakken.

De resultaten van de expertoordelen zijn gebaseerd op de delen van de methoden voor zover die voor de verschillende leerjaren gereed waren. Met betrekking tot de gemiddelde expertoordelen (er was sprake van een voldoende mate van onderlinge overeenstemming) concluderen de onderzoekers dat de methoden Nieuw Nederlands en Goed Nederlands op de meeste aandachtspunten (met name de functionaliteit van de kennis en de mogelijkheden om de domeinen van de kerndoelen te bereiken) hoger gewaardeerd worden dan de methoden Op Niveau en Klinker. De waardering van de haalbaarheid van de methoden in de onderwijspraktijk is hoog en de verschillen tussen de methoden zijn gering. De methode Nieuw Nederlands wordt het hoogste gewaardeerd, gevolgd door Goed Nederlands, Klinker, en Op Niveau.

In Vlaanderen werden 11 recente totaalmethoden voor de eerste graad van het secundair onderwijs (de gemeenschappelijke vorming) aan een vergelijkend warenonderzoek onderworpen door de Werkgroep Schoolboeken (Rymenans/VON(K) Werkgroep schoolboeken 1996). Doel van deze onderneming was om leraren zo gedetailleerd en objectief mogelijk van informatie over de methoden te voorzien en hen zo te helpen bij de keuze van een methode. Het beoordelingsmodel van Witte diende als uitgangspunt voor de criteria waarmee de methoden beoordeeld werden. Omdat de eindtermen voor Vlaanderen in 1996 nog niet gereed waren, konden deze niet (zoals bij de beoordeling van Witte het geval was) als referentiekader voor de beoordeling dienen. Het model van Witte werd aangepast aan de Vlaamse situatie en aangevuld met de visie van de VON-Vlaanderen (Vereniging voor het Onderwijs Nederlands) op 'goed' onderwijs Nederlands. Vanuit deze visie (die door de onderzoekers gekarakteriseerd wordt als 'emancipatorisch' en 'normaal-functioneel' moedertaalonderwijs) worden de volgende bezwaren tegen schoolboeken verwoord: "Schoolboeken zijn ontworpen voor 'standaardleerlingen' die klassikaal dezelfde leerstof tegen hetzelfde tempo moeten verwerken. Per definitie ligt het accent eenzijdig op leesonderwijs, spraakkunst en 'taalschat'. Ze verouderen snel en zetten een rem op onderwijsvernieuwing". (Rymenans/VON(K) Werkgroep schoolboeken) 1996: 3) Bij selectie en formulering van de beoordelingscriteria is geprobeerd om de VON-visie op moedertaalonderwijs tot uiting te brengen. Bijvoorbeeld: 'In welke mate is de leerstof leerlinggericht opgebouwd?', 'In welke mate zet de handleiding aan tot leren buiten de klas?'

De Werkgroep Schoolboeken ging als volgt te werk. De methodedelen voor het eerste en tweede leerjaar) werden door drie jury's beoordeeld op 27 bespreekpunten verdeeld over vier categorieën: vakinhouden, didactische aanpak, gebruiksvriendelijkheid, en uiterlijke vormgeving. Iedere jury bestond uit een voorzitter, een vakdidacticus en twee leraren. De voorzitters stelden zich neutraal op en waren verantwoordelijk voor de samenstelling van de eindrapportage. Van iedere jury beoordeelden drie juryleden individueel drie methoden. Eén jury beoordeelde twee volledige methoden en van drie andere methoden het eerste deel. Dit maakte dat elke methode drie keer beoordeeld werd. De beoordelaars kenden per bespreekpunt een score toe op een vierpuntsschaal waarbij ze verplicht werden een positief of negatief oordeel uit te spreken en dit ten behoeve van het jury-oordeel te motiveren. De voorzitters brachten de oordelen van de verschillende jury's samen in 'Testaankoop-tabellen' (één voor het eerste en één voor het tweede leerjaar) waarin de gemiddelden van de drie beoordelaars weergegeven werden. Omdat deze tabellen samen zo'n 500 oordelen bevatten en de eindevaluaties per methode zeer specifiek zijn, verwijzen we de lezer voor een overzicht van de analyseresultaten naar het jubileum-nummer 'Schoolboeken' van het tijdschrift Vonk (Rymenans/VON(K) Werkgroep schoolboeken 1996) waarin in een drietal artikelen over dit onderzoek gerapporteerd wordt. De onderzoekers wijzen er op dat zij zich bewust onthouden van een normatief eindoordeel (vanwege de onvergelijkbaarheid van de methoden) en dus geen 'beste koop' aanbevelen.

We besluiten deze paragraaf met de beschrijving van twee onderzoeken die zich ten doel stelden de heden ten dage populaire begrippen 'leerlijn' en 'actief leren' te verhelderen (Bonset 1990b en 1994). Het gebruik van dezelfde term met verschillende begripsinhouden leidt, zo stelt de onderzoeker, tot misverstanden of schijnovereeenstemming tussen de communicatiepartners. Ten behoeve van de ontwikkeling van onderwijsleermateriaal door de SLO probeerde Bonset beide begrippen te definiëren.

Ter verheldering van de begripsterm 'leerlijn' interviewde Bonset (1990b) op een vrije-atttitude manier acht personen (leerplanontwikkelaars en leraren uit het voortgezet en basisonderwijs die bekend zeiden te zijn met de term leerlijn) met behulp van een door hem (op basis van bestaande methoden voor begripsverheldering) ontwikkelde interviewleidraad. Bonset stelde zich de volgende vragen:

- Wat betekent de begripsterm leerlijn?
- Kan de term van waarde zijn bij de ontwikkeling van leerplandocumenten?
- Is de gevolgde methode van begripsverheldering vruchtbaar voor de verheldering van andere concepten dan leerlijn?

De interviewleidraad bevatte vragen naar het gebruik en de betekenis van het begrip voor de betrokkenen, de waardering voor het begrip, en een omschrijving ervan geconcretiseerd via voorbeelden uit de lespraktijk. Van de interviews werden verslagen gemaakt die per vraag samengevat werden. Op basis van verschillende elementen uit de antwoorden van de respondenten werd (ter beantwoording van de eerste onderzoeksvraag) een akkoord-definitie van het begrip 'leerlijn' opgesteld die luidt:

"Een leerlijn is een beschrijving op meso- of macroniveau van:

a) de gemotiveerde volgorde waarin en momenten waarop de onderwijsgevenden leerstof en leeractiviteiten moeten aanbieden, opdat de leerlingen een reeks van samenhangende taalvaardigheidsdoelen kunnen bereiken;
b) de met a) corresponderende gemotiveerde volgorde waarin en momenten waarop leerlingen (deel)taalvaardigheden moeten verwerven". (idem: 44)

De onderzoeker wijst erop dat met deze akkoorddefinitie slechts een aanzet tot verheldering is geleverd. Achter verschillende elementen uit de definitie gaan niet beantwoorde vragen schuil. Bijvoorbeeld: op grond van welke rationale kan een volgorde waarin leerstof en leeractiviteiten worden aangeboden gemotiveerd worden?

Bonset (en een meerderheid van de respondenten) koppelt het gebruik van het begrip leerlijn historisch aan vernieuwingsvoorstellen voor het moedertaalonderwijs, met name aan het pleidooi voor thematisch-cursorisch en communicatief moedertaalonderwijs. Als de taalmethode wegvalt of ter discussie staat, onstaat er bij leerkrachten behoefte aan houvast bij de planning van hun onderwijs. In deze zin acht de onderzoeker het begrip leerlijn van belang voor de leerplanontwikkeling van communicatief moedertaalonderwijs (vraag 2). Ten aanzien van de gehanteerde methode (vraag 3) concludeert de onderzoeker dat de de interview-leidraad bruikbaar lijkt voor de verheldering van andere begrippen dan leerlijn. Naar zijn oordeel zijn er genoeg begrippen die verheldering behoeven. Bijvoorbeeld: complete communicatieve situaties, reflectie, leesplezier. In paragraaf 2.2 kwam het onderzoek van Coenen (1992) aan de orde waarin met behulp van een aangepaste versie van de interviewleidraad het begrip 'literaire competentie' werd gedefinieerd.

Ter verheldering van het begrip 'actief leren' ging Bonset (1994) in een beknopt literatuuronderzoek na of dit begrip een rol speelt in de Nederlandse leer- en onderwijspsychologie, en deed hij een case-study met het doel een beeld te krijgen van de wijze waarop er op één school vormgegeven wordt aan 'actief leren'. Bij dit concept wordt er volgens Bonset uitgegaan van de volgende vernieuwingsprincipes:

- de leerling wordt uitgedaagd tot een meer actief leergedrag;
- er dient een ontwikkeling plaats te vinden naar integratie van verschillende vakken;
- het leerproces moet zowel aansluiten bij de individuele kenmerken van de leerling (het groepsgemiddelde geldt niet langer als norm) als de nadruk leggen op coöperatief leren.

Bonset stelde zich de vraag welke rol 'actief leren' op de onderzoeksschool speelt in de opvattingen en praktijken van de schoolleiding, de docenten en de leerlingen. Hij verzamelde zijn materiaal door middel van interviews met de schoolleiding en de lerares Nederlands, de observatie van in totaal tien lessen Nederlands (in twee brugklassen en 2 havo/vwo (derde) klassen), twee lessen Natuurkunde en twee lessen Geschiedenis. Met de betrokken docenten werden nagesprekken gevoerd en er werden twee groepjes leerlingen geïnterviewd. De onderzoeksdata werden kwalitatief geanalyseerd.

Samengevat wordt in het onderzoeksverslag het volgende beeld geschetst van de

wijze waarop 'actief leren' op de onderzoeksschool gestalte krijgt. De docenten hanteren eenzelfde concept van actief leren waarin de zelfwerkzaamheid van de leerlingen centraal staat. De leerlingen zijn het grootste deel van de les zelfstandig aan het werk; de docent wordt begeleider in plaats van doceerder. Naast zelfwerkzaamheid komen bij alle vakken momenten van zelfstandigheid voor, waarop de leerlingen keuzes maken en beslissingen nemen ten aanzien van de leerstof. Bij het vak Nederlands hebben de leerlingen de ruimste keuze in hoe lang ze over de stof doen, waar ze de stof verwerken (op school of thuis), en in welke volgorde ze de oefeningen en opdrachten maken. Bij alle vakken wordt er gewerkt met het BHV-differentiatiemodel. De basis- en herhalingsstof is verplicht, de leerlingen kunnen kiezen in welke mate ze de extra stof doen. Belangrijke hulpmiddelen bij de zelfwerkzaamheid zijn werkwijzers, huiswerkafspraken, en antwoordkaarten of mappen. De docenten zijn uitgesproken tevreden over het werken met actief leren, maar geven ook veranderingen voor de toekomst (de basisvorming) aan: nieuwe methoden (de methode Functioneel Nederlands wordt vervangen door Nieuw Nederlands), meer samenwerking tussen de leerlingen en meer groepswerk. Volgens Bonset wijst het bovenstaande op een aanzienlijke graad van implementatie van actief leren: "er is een school- en lesorganisatie geschapen en er zijn hulpmiddelen ontworpen of aangeschaft die ruimte en mogelijkheden bieden tot actief leren". (idem: 54)

Op grond van de literatuurstudie komt Bonset echter tot de conclusie dat het bieden van ruimte voor zelfwerkzaamheid en voor het maken van eigen keuzes ten aanzien van de leerstof niet voldoende is om leerlingen tot actief of zelfstandig *leren* te brengen. Onder verwijzing naar Boekaerts/Simons (1993) stelt hij dat hiervan pas daadwerkelijk sprake is wanneer de leerlingen expliciet geleerd wordt de leerfuncties van de docent over te nemen en hun eigen leerproces te gaan sturen. Hiertoe zullen hen metacognitieve vaardigheden moeten worden bijgebracht: oriënteren op de leertaak, plannen van de leeractiviteiten, het eigen leerproces bewaken, zichzelf toetsen, het eigen leerproces bijstellen, en reflecteren op het verloop van het eigen leerproces.

Tegen de achtergrond hiervan komt Bonset tot de conclusie dat de onderzoeksschool in de praktijk meer bereikt lijkt te hebben in de daartoe voorwaardelijke school- en lesorganisatorische sfeer dan in die van de leeractiviteiten zelf. De belangrijkste oorzaak hiervoor bij het vak Nederlands is dat de leerstof weinig cognitief stimulerend is en geen metacognitieve handreikingen biedt. Bonset besluit zijn verslag met de volgende definitie van het concept actief leren: "Actief leren houdt in dat leerlingen zelf leeractiviteiten uitvoeren, èn daarbij leren om in toenemende mate hun eigen leerproces te sturen". (idem: 57)

7.5 NABESCHOUWING

Een kwantitatieve vergelijking van het domeinoverschrijdende onderzoek uit onze inventarisatie met het onderzoek uit de inventarisatie van Janssen/Bonset 1987 toont een toegenomen belangstelling voor onderzoek naar meer onderwijskundige onderwerpen binnen het schoolvak Nederlands. De inventarisatie van Janssen/Bonset bevatte één studie naar heterogeniteit/differentiatie (Bonset e.a. 1985), één domeinoverschrijdende studie naar de innovatie (projectonderwijs) van het schoolvak Nederlands (Daamen/Versteegen 1982), en vier onderzoeken naar algemene aspecten van (het gebruik van) onderwijsleermateriaal. Analyses van onderwijsleermateriaal in relatie tot doelstellingen ontbraken, evenals onderzoek naar destijds populaire algemeen didactische principes, zoals 'leerlijnen' en 'actief leren' nu. (Bijvoorbeeld 'leren in complete communicatieve situaties', 'thematisch-cursorisch onderwijs', 'leerlinggericht onderwijs' enzovoort). Hoewel we moeiteloos een groot aantal domeinoverschrijdende onderwerpen zouden kunnen noemen die een rol spelen in de retoriek van het moedertaalonderwijs en relevant zijn voor de praktijk van het onderwijs Nederlands, en die vooralsnog niet onderzocht zijn (we denken naast de reeds genoemde onderwerpen bijvoorbeeld aan: 'taalbeleid', 'longitudinaliteit', 'latitudinaliteit') kunnen we toch spreken van een aanzienlijke groei van dit onderzoek (van zes naar 19 onderzoeken).

Gekeken naar de spreiding van het domeinoverschrijdende onderzoek naar leerjaar kunnen we vaststellen dat verreweg het meeste onderzoek uitgevoerd is in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Dit is gezien de onderwerpen van onderzoek niet verwonderlijk. Het onderwerp heterogeniteit (en in mindere mate differentiatie) speelt bij uitstek in de onderbouw. Daarnaast heeft de invoering van de basisvorming onderzoek in de onderbouw gegenereerd. Veranderingen op beleidsniveau blijken de belangstelling van onderwijsonderzoekers in de betreffende richting te sturen. Zo zagen we eerder dat de verschijning van het CVEN-rapport (Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlands) aanleiding was tot onderzoek in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs.

Wanneer we kijken naar de spreiding qua type onderzoek valt op dat veel van het in dit hoofdstuk beschreven onderzoek kleinschalig case-study-onderzoek is, dat vaak op initiatief van de SLO uitgevoerd werd. Ten behoeve van het ontwikkelen van (vernieuwend) materiaal voor de onderwijspraktijk bestaat er enerzijds behoefte aan concrete beschrijvingen van wat in die praktijk gebruikelijk, wenselijk en haalbaar is, en anderzijds (tegen de achtergrond van de innovatieproblematiek) aan de evaluatie van de implementatie van vernieuwend materiaal. Naast de onderzoeken die expliciet betrekking hebben op de innovatie van het schoolvak Nederlands, blijkt het thema innovatie als een rode draad door bijna al het in dit hoofdstuk beschreven onderzoek te lopen. De onderliggende vraag is steeds in hoeverre voorgestelde of gewenste vernieuwingen haalbaar zijn in de praktijk en/of gerealiseerd worden.

In het vervolg van deze nabeschouwing geven we vanuit dit perspectief en per onderwerp een kort overzicht van wat het domeinoverschrijdend onderzoek naar het

schoolvak Nederlands aan kennis en inzichten heeft opgeleverd. We besluiten met een aanbeveling voor vervolgonderzoek.

Is het werken met breed-heterogeen samengestelde leerlinggroepen haalbaar en werkbaar in de praktijk?, zo luidde de achterliggende vraag van twee van de case-studies naar heterogeniteit en differentiatie (Bonset 1987, De Boer 1989) die in dit hoofdstuk beschreven werden. Beide studies geven een bevestigend antwoord op deze vraag. Bonset (1987) concludeert dat het voor een 'gemiddeld bekwame leraar Nederlands' mogelijk is om in een breed-heterogene brugklas gedifferentieerd onderwijs te geven. Deze conclusie staat volgens Bonset haaks op de uitspraak van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (in het in 1986 verschenen rapport over de basisvorming) dat onderwijs in het Nederlands niet gerealiseerd kan worden binnen een heterogene groep, waarin leerlingen van lbo tot en met vwo-niveau bij elkaar zitten.

De Boer (1989) concludeert dat een breed-heterogene brugklas een goede leeromgeving kan vormen voor ibo-leerlingen. De leerlingen met een ibo-indicatie bleken in het algemeen 'volwaardig' te participeren in de onderzochte brugklas.

Bonset (1990a) demonstreert dat het omgaan met grote niveauverschillen tussen leerlingen niet alleen speelt in breed-heterogene klassen, maar ook in homogener gegroepeerde ibo-klassen. Uit zijn interviewonderzoek blijkt dat de docenten zeer grote verschillen in (met name schriftelijke) taalvaardigheid rapporteren tussen ibo-leerlingen in één klas. Het ontbreken van gedifferentieerd lesmateriaal wordt door de docenten als één van de ervaren problemen genoemd.

De resultaten van het evaluatie-onderzoek naar speciaal voor ibo-leerlingen ontwikkeld lesmateriaal door Mooij (1988) waren bemoedigend. Mooij stelde positief te waarderen cognitieve en affectieve effecten van het experimentele materiaal bij een groot deel van de leerlingen vast.

Samenvattend kunnen we stellen dat het onderzoek naar heterogeniteit en differentiatie positieve indicaties oplevert ten aanzien van de haalbaarheid en werkbaarheid van gedifferentieerd onderwijs in (breed)-heterogene groepen, èn in homogenere groepen waarin sprake is van grote niveauverschillen tussen leerlingen. De studies laten ook zien dat er onder leerkrachten grote behoefte bestaat aan gedifferentieerd lesmateriaal voor leerlingen van verschillende niveaus.

De onderzoeken die betrekking hebben op de innovatie van het schoolvak Nederlands en op de beoordeling van onderwijsleermateriaal documenteren zonder uitzondering dat er een spanning bestaat tussen de retoriek (doelstellingen) en praktijk (de realisatie) van het onderwijs Nederlands.

Het kleinschalige onderzoek van Daamen/Versteegen (1982) toont dat er geen sprake is van een voor alle betrokkenen en leerplanniveaus geldige definitie van projectmatig moedertaalonderwijs. De retoriek van de docenten strookt noch met de algemene retoriek over projectonderwijs noch met de door hen gerealiseerde praktijk. Van den Bergh/Kuhlemeier (1991) slaagden er niet in de in hun ogen "voor de

hand liggende relatie tussen de retoriek en praktijk van docenten" in hun grootschalige enquête-onderzoek vast te stellen: de verschillende doelstellingen die docenten na zeiden te streven, bleken niet of nauwelijks samen te hangen met verschillen in tijdsbesteding. De onderzoekers concluderen dat de relatie tussen retoriek en praktijk veel complexer is dan zij verwachtten. De complexiteit van deze relatie werd ook vastgesteld in een groot aantal (zowel klein- als grootschalige) domeinspecifieke onderzoeken die in de vorige hoofdstukken aan bod kwamen.

Op grond van de resultaten van zijn onderzoek naar vakopvattingen van docenten is Van den Bos niet optimistisch over de kans dat de basisvorming in de praktijk uitgewerkt zal worden zoals bedoeld. Niet alleen de kerndoelen scheppen veel ruimte voor niet beoogde interpretaties ervan, maar ook de grote verschillen in vakopvattingen van docenten die hij vaststelde kunnen leiden tot veel verschillende interpretaties van die kerndoelen, en zo een knelpunt vormen bij het invoeren van de basisvorming in de praktijk.

Het onderzoek van Plevier/Rijlaarsdam (1987) naar de adaptatie van vernieuwend materiaal voor het schrijfonderwijs demonstreert dat docenten vernieuwingsvoorstellen interpreteren en aanpassen aan de eigen doelstellingen en gewoonten. Als factoren die het meest bijdragen aan een volledige adaptatie van vernieuwingsvoorstellen noemen zij in de eerste plaats een kleine afstand van het nieuwe curriculum tot het reeds gebruikte curriculum: dan kan het vernieuwende materiaal werken als 'de zône van naaste ontwikkeling'. Daarnaast lijken secties waarin sprake is van veel onderling overleg vernieuwend materiaal eerder te adapteren. Een kansrijke innovatie-strategie achten zij de invoering van vernieuwend materiaal in het kader van effectonderzoek, zoals dat in hun onderzoek het geval was. Docenten maken kennis met vernieuwend materiaal dat op een concreet niveau uitgewerkt is, en er ontstaat tevens een vorm van begeleiding en commitment.

Dat de verspreidingsstrategie van het SLO-project "Gericht Schrijven mavo-lbo" (verspreiding via de opleidingen) op korte termijn niet werkte, is de belangrijkste conclusie uit het onderzoek van Franssen e.a. (1987). Hoewel de ondervraagde docenten en studenten verbaal instemden met de intenties en achterliggende ideeën van het materiaal, bleken zij deze ideeën in de praktijk nauwelijks te realiseren. De onderzoekers noemen een aantal factoren die debet zijn aan de discrepantie tussen retoriek en praktijk: het gewenste curriculum stond te ver af van de gangbare onderwijspraktijk, het materiaal was onvoldoende concreet uitgewerkt en het materiaal werd verspreid zonder begeleiding.

Oostdam/Rijlaarsdam constateren dat de aandacht voor strategiegebruik in methoden marginaal is. De onderzochte methoden besteden in zeer geringe mate aandacht aan het aanleren van taalgebruiks- en taalleerstrategieën, expliciteren de leerdoelen bij de opdrachten niet en besteden nauwelijks aandacht aan feedback op en sturing van aangeleerde strategieën. Hieruit volgt volgens de onderzoekers, dat de kans op transfer van kennis en vaardigheden uitermate gering is. Eenzelfde conclusie trekt Witte (1992c) op grond van zijn analyse van vier methoden tegen de achtergrond van de basisvorming: alle methoden laten het afweten op het gebied van

strategisch handelen en transfer. In de voorafgaande hoofdstukken zagen we de tendens dat kennis en gebruik van lees- en schrijfstrategieën een positieve rol speelt bij de ontwikkeling van taalvaardigheid (in de onderzoeken die uitgevoerd werden in het project "Moedertaalonderwijs en Vreemde-talenonderwijs" (par. 3.3) en het onderzoek van Couzijn 1996).

Ook met betrekking tot de algemene doelstelling van de basisvorming oordeelt Witte dat geen enkele methode erin geslaagd is het communicatieve concept dat hierachter schuilgaat uit te werken en didactisch vorm te geven. De resultaten van het onderzoek naar onderwijsleermateriaal laten samengevat zien dat er een kloof tussen retoriek en 'praktijk' ontstaat wanneer (vernieuwende) doelstellingen geoperationaliseerd worden in lesmateriaal. Uit onderzoek naar het onderwijsaanbod bij het vak Nederlands (zie bijvoorbeeld Kuhlemeier/Van den Bergh 1989, Van Roosmalen 1990a) kwam naar voren dat docenten frequent gebruik maken van methoden en ze vrij trouw volgen. Dat zou betekenen dat de gesignaleerde kloof tussen doelstellingen en lesmateriaal blijft bestaan wanneer docenten met dit materiaal gaan werken. Steun hiervoor kan gevonden worden in het descriptieve onderzoek naar de onderwijspraktijk dat in de voorafgaande hoofdstukken aan de orde kwam. Dit onderzoek documenteerde dat er in het onderwijsaanbod voor alle domeinen van het vak Nederlands sprake is van traditioneel moedertaalonderwijs.

Het onderzoek van Bonset (1994), ten slotte, laat zien dat de retoriek met betrekking tot 'actief leren' zoals die naar voren komt uit leer- en onderwijspsychologische literatuur, aan betekenis inboet in vergelijking met de uitwerking ervan op een school die probeert dit concept in de praktijk vorm te geven. Kenmerkend voor 'actief leren' is dat leerlingen zelfstandig leeractiviteiten uitvoeren èn daarbij leren om hun eigen leerproces te sturen. Het eerste element trof Bonset in de praktijk aan, het tweede in zeer geringe mate. De belangrijkste oorzaak hiervoor is volgens de onderzoeker het ontbreken van cognitief stimulerend lesmateriaal dat metacognitieve handreikingen biedt.

Het onderzoek uit de verschillende hoofdstukken overziend kunnen we concluderen dat vakinhoudelijke vernieuwing van het schoolvak Nederlands een complexe aangelegenheid is. De spanning tussen de retoriek en praktijk is door onderzoekers uit verschillende onderzoeksscholen (vanuit verschillende theoretische aannames) en op verschillende niveaus (macro-, meso-, en microniveau) gedocumenteerd. Deze conclusie is allerminst 'nieuw' maar sluit aan bij een aantal eerder verschenen binnen- en buitenlandse studies naar vakinhoudelijke onderwijsvernieuwing. We kunnen in het korte bestek van deze nabeschouwing niet dieper op deze materie ingaan. Voor een uitvoerige studie naar de relatie tussen de retoriek en praktijk van het moedertaalonderwijs in binnen- en buitenland verwijzen we naar Van de Ven (1996). Voor een studie naar vernieuwing in het moedertaalonderwijs in het perspectief van leerplanontwikkeling verwijzen we naar Van der Leeuw/Bonset (1990) en naar de beschouwende bijdrage aan deze publicatie van Sturm (1990). Als één ding uit deze studies duidelijk wordt, is het wel dat er een groot aantal belemmerende factoren

werkzaam zijn wanneer vernieuwingsvoorstellen op de onderwijspraktijk worden losgelaten. Het in dit hoofdstuk besproken onderzoek geeft echter ook indicaties voor een aantal factoren die bevorderend lijken te werken:

- de mate waarin er bij alle betrokkenen in een vernieuwingsproces consensus bestaat over het vernieuwingsvoorstel;
- de mate waarin een vernieuwingsvoorstel aansluit bij de wensen van docenten;
- de afstand van het gewenste curriculum tot het gebruikte curriculum;
- de mate waarin vernieuwend onderwijsleermateriaal concreet uitgewerkt is;
- de mate waarin de implementatie van een vernieuwing begeleid wordt.

Deze bevindingen roepen de vraag op wat vervolgonderzoek zou kunnen bijdragen aan het verkleinen van de kloof tussen retoriek en praktijk en daarmee aan de innovatie van de onderwijspraktijk. Gezien de belangrijke rol van de docent in vernieuwingsprocessen (als interpretator en beoogde uitvoerder van vernieuwingsvoorstellen) en de herhaalde roep om bij doelstellingen passend onderwijsleermateriaal, ligt een pleidooi voor de hand voor meer praktijknabij construerend onderzoek waarin leerplanontwikkeling en onderzoek samen gaan, en waarin docenten een actieve rol hebben. Uit onze inventarisatie blijkt nu juist dat dit type onderzoek het minst verricht is. Een pleidooi voor construerend onderzoek vanuit het perspectief van onderwijsvernieuwing (het studiehuis in de tweede fase) werd gehouden door Van den Akker (1996) in zijn inaugurale rede. Zijn scenario voor de toekomst van het onderwijsonderzoek luidt als volgt: "Het landschap van onderwijsonderzoek in ons land wordt gedomineerd door enerzijds een variatie aan kleinschalig, experimenteel gericht onderzoek, en anderzijds veel volgend, dikwijls grootschalig maar tamelijk inhoudsarm beleidsonderzoek. Beide soorten hebben zo hun eigen verdiensten, maar slechts een twijfelachtige relevantie voor onderwijsontwikkeling. Meer directe en constructieve bijdragen zijn te verwachten van wat ik zou willen aanduiden als de derde weg: meer interveniërend en ontwerpgericht onderzoek. Het zal u niet verbazen dat ik daarbij vooral mijn hoop vestig op het ontwerpen en beproeven van exemplarisch lesmateriaal voor docenten, inclusief daarmee verbonden scenario's voor vakdidactische professionalisering van docenten. Zulk onderzoek dient te geschieden in intensieve samenwerking met docenten in ontwikkelnetwerken rondom bepaalde vakken. Het zoeken naar principes voor productieve leeromgevingen en gereedschappen voor leerlingen en docenten kan daarbij samengaan met directe bijdragen aan de gewenste deskundigheidsbevordering. Samenwerkingsverbanden door alle partijen heen lijken aanbevelenswaardig bij dit soort onderzoek". (idem: 16)

HOOFDSTUK 8

ONDERZOEK NAAR ONDERWIJS NEDERLANDS ALS TWEEDE TAAL

8.1 INLEIDING

In dit hoofdstuk beschrijven we het onderzoek naar het onderwijs Nederlands als tweede taal (NT2-onderwijs) in het voortgezet onderwijs in Vlaanderen en Nederland van 1969 tot 1997. Deze beschrijving is een aanvulling op de inventarisatie van Janssen/Bonset (1987) die uitsluitend betrekking had op onderzoek naar het onderwijs Nederlands als eerste taal van 1969 tot 1986 in Nederland. Dat de inventarisatie van Janssen/Bonset geen onderzoek naar het NT2-onderwijs bevatte is achteraf gezien niet zo verwonderlijk; vergeleken met het NT1-onderzoek kwam onderzoek naar NT2 laat op gang. Van de 35 onderzoeken die we in dit hoofdstuk beschrijven werden er slechts vijf vóór 1986 verricht. Van deze onderzoeken dateert het eerste Nederlandse onderzoek uit 1982. Vlaams onderzoek naar NT2-onderwijs vóór 1989 werd niet verricht.

Uit 'stand van zaken-overzichten' met betrekking tot NT2-onderzoek (Appel 1989, Extra 1989) blijkt dat dit onderzoek zich in Nederland tot 1990 nagenoeg beperkte tot spontane, ongestuurde tweede-taalverwerving van jonge kinderen en volwassenen. Voorzover er onderzoek werd verricht naar (gestuurde) taalverwerving in onderwijsleersituaties richtte dit zich op volwassenen. Jaspaert (1989) constateert dat er tot die tijd in Vlaanderen überhaupt geen NT2-onderzoek werd verricht. Hij verklaart deze "ondermaatse belangstelling" onder andere uit het feit dat onderzoek naar NT2 niet aansloot bij de dominante linguïstische onderzoekstraditie in het taalwetenschappelijke onderzoek, waarin de vraag naar de structuur van taal centraal stond en er nauwelijks belangstelling was voor taalverwervingsprocessen.

De aanvang en de groei van het NT2-onderzoek lijken in de tijd parallel te lopen met de toename van het aantal allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs, en met de ermee gepaard gaande problematiek van minderheden met het Nederlands die zich al snel manifesteerde. Volgens Olijkan (1990) was er vanaf het begin van de jaren zeventig tot en met de eerste helft van de jaren tachtig in het voortgezet onderwijs vooral sprake van neveninstromers. Het ging hierbij om leerlingen die in het kader van gezinshereniging naar Nederland kwamen en het basisonderwijs in hun land van herkomst gedeeltelijk of geheel hadden doorlopen. Deze leerlingen werden in Nederland opgevangen in ISK's (Internationale SchakelKlassen) waar zij één of

meer jaren intensief Nederlands kregen met het doel door te stromen naar het reguliere voortgezet onderwijs. De onderinstroom van grote aantallen allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs kwam in de jaren tachtig op gang. Het ging hierbij om al dan niet in Nederland geboren leerlingen van allochtone afkomst die (enkele jaren van) het Nederlandse basisonderwijs hadden doorlopen. Het aantal onderinstromende leerlingen groeide snel; in 1992 waren er meer dan 51.000 allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs.

Onze inventarisatie bevat onderzoek naar NT2-onderwijs aan zowel neven-als onderinstromers. Het onderzoek van vóór 1986 heeft vooral betrekking op neveninstromers; het onderzoek nà 1986 is overwegend gericht op onderinstromers. Aan de hand van Extra (1994) verantwoorden we de criteria die bij de selectie van onderzoek een rol hebben gespeeld. Extra maakt een onderscheid in onderzoek op macro- en microniveau. Tot het onderzoek op macroniveau rekent hij schoolloopbaanonderzoek. In dit grootschalige onderzoek worden vanuit een algemeen sociologische invalshoek gegevens verzameld over het verloop van de schoolloopbanen van allochtone leerlingen. Dit onderzoek blijft in onze inventarisatie buiten beschouwing omdat het niet specifiek gericht is op het NT2-onderwijs. De factor 'taal' is in dit onderzoek één van de factoren die van invloed zijn op het schoolsucces van allochtone leerlingen (naast factoren als etniciteit, sociaal milieu en dergelijke), maar het taalonderwijs blijft buiten beschouwing. Dit onderzoek is natuurlijk indirect wél van betekenis voor het NT2-onderwijs. Onderzoeksresultaten van het schoolloopbaanonderzoek kunnen duidelijk maken dat het nodig is om maatregelen te treffen (zowel op beleidsniveau als op het niveau van de onderwijspraktijk) ter verbetering van de positie van allochtone leerlingen in het onderwijs. Dat allochtone leerlingen in een achterstandspositie verkeren ten opzichte van autochtone leerlingen en dat het taalvaardigheidsniveau Nederlands hierbij een centrale rol speelt, komt uit het schoolloopbaanonderzoek duidelijk naar voren. Het onderzoek van Van Langen/ Jungbluth (1990) toont dat allochtone leerlingen zich verhoudingsgewijs meer dan Nederlandse leerlingen bevinden in het lbo, dat zij in gelijke mate als Nederlandse leerlingen het mavo volgen en dat zij ondervertegenwoordigd zijn in de hogere vormen van voortgezet onderwijs. Gegevens over de feitelijke onderwijsprestaties voor Nederlands van allochtone leerlingen laten zien dat allochtone leerlingen lager presteren dan autochtone leerlingen (Mulder/Pijl 1992, Driessen/Van der Werf 1992). Tussen de leerlingen van verschillende landen van herkomst zijn er overigens wel verschillen: vooral Turkse, Marokaanse en Surinaamse leerlingen presteren in verschillende onderzoeken laag. Uit onderzoek van Tesser (1993) blijkt dat de beheersing van het Nederlands bij de start van het onderwijs één van de centrale factoren is in de achterblijvende schoolprestaties van allochtone leerlingen. De taalvaardigheid Nederlands is om twee redenen een centrale factor voor schoolsucces: Nederlands is een kernvak op school èn is daarnaast instructietaal bij andere vakken. Allochtone leerlingen voor wie Nederlands een tweede taal is kunnen als gevolg van een gebrekkige taalvaardigheid bij alle schoolvakken problemen ondervinden bij het verwerken en produceren van Nederlandstalige informatie.

Het onderzoek naar NT2-onderwijs dat wél in onze inventarisatie is opgenomen wordt door Extra gerekend tot het NT2-onderzoek op microniveau: het heeft specifiek betrekking op het NT2-onderwijs zoals dat in schakelklassen aan neveninstromers en op scholen voor voortgezet onderwijs aan onderinstromers meestal door docenten Nederlands wordt gegeven. Wat de onderinstromers betreft onderscheiden Van Helvert/Kroon (1989) drie vormen van 'Nederlands' waar meertalige leerlingen in het voortgezet onderwijs mee te maken krijgen:

1) de reguliere lessen Nederlands als moedertaalonderwijs;
2) de eventuele extra lessen Nederlands als tweede taal, die specifiek voor meertalige leerlingen worden gegeven (cumi- en steunlessen, zie voor een overzicht van de inrichting van het NT2-onderwijs Hajer/Meestringa 1995);
3) het gebruik van het Nederlands als algemene instructietaal in alle vakken.

Vanzelfsprekend hebben we onderzoek naar 1 en 2 opgenomen. Bij 3 (ook wel bekend als de problematiek van de 'schoolse taalvaardigheid' die leerlingen nodig hebben om vak- en instructietaal te kunnen volgen) hebben we een inperking aangebracht. We hebben het onderzoek naar de derde vorm van Nederlands gezien het kader van dit boek (het schoolvak Nederlands) alleen opgenomen indien er aanbevelingen voor het vak of de docent Nederlands uit voortvloeien. We hebben dezelfde inperking gemaakt voor het onderzoek naar taalbeleid. In de NT2-didactiek is de visie dat een op schoolniveau gevoerd 'taalbeleid' nodig is om te komen tot een goede afstemming van het onderwijs van verschillende vakdocenten duidelijk waarneembaar (zie bijvoorbeeld Litjens 1993). We illustreren de inperking bij de onderzoeksthema's schoolse taalvaardigheid en taalbeleid achtereenvolgens met een concreet voorbeeld. Het onderzoek van Hajer (1996) is gericht op het gebruik van het Nederlands als instructietaal in een meertalige klas bij de vakken aardrijkskunde, biologie, scheikunde, wiskunde en natuurkunde en resulteert niet specifiek in aanbevelingen voor de docent Nederlands; om die redenen is het niet opgenomen. Het onderzoek van Ledoux/Triesscheijn (1993) naar de wijze waarop scholen met hun taalbeleid meertalige leerlingen ondersteunen bij de NT2-verwerving is wel opgenomen, omdat zowel docenten Nederlands als andere vakdocenten eraan deelnamen en de aanbevelingen voor het omgaan met het Nederlands als algemene instructietaal zich zowel richten op de docenten van de niet-taalvakken als op de docenten Nederlands.

Onze inperking tot het kader van het vak Nederlands betekent overigens niet dat we het belang ontkennen van een breed gedragen aandacht voor de verwerving van schoolse taalvaardigheid bij alle vakken én door alle leerlingen. De aandacht voor het onderwerp 'schoolse taalvaardigheid' speelt in de NT1-didactiek al sinds de jaren zeventig een rol (zie bijvoorbeeld Van der Aalsvoort/Van der Leeuw 1982). Men zou kunnen zeggen dat de NT2-didactiek vanuit de specifieke problemen van niet Nederlandstalige leerlingen het probleem schoolse taalvaardigheid herontdekt heeft. Met andere woorden: de schooltaal is niet alleen voor allochtone leerlingen een struikelblok (zie bijvoorbeeld Hofmans-Okkes 1985).

Voor de volledigheid merken we op dat onderzoek naar geïntegreerd NT1/NT2-

onderwijs tijdens de lessen Nederlands uiteraard binnen onze selectiecriteria valt. Voor deze benadering van het NT2-onderwijs valt de laatste jaren steeds meer steun te beluisteren (zie bijvoorbeeld Kroon/Vallen 1996). Ze behelst kortgezegd dat het NT2- en NT1-onderwijs aan meertalige klassen zoveel samen gegeven zou moeten worden als mogelijk is en zoveel apart als nodig is. Geïntegreerd NT1/NT2 zou in moeten spelen op verschillen tussen leerlingen in beginsituatie, onderwijsbehoeften en leerstijlen. Onderinstromers verkeren in het voortgezet onderwijs immers in een moeilijke positie; zij maken als anderstalige leerlingen deel uit van klassen die in de meeste gevallen voornamelijk bevolkt worden door leerlingen die de meerderheidstaal van huis uit vollediger beheersen.

Tot het NT2-onderzoek op microniveau rekent Extra ten slotte onderzoek waarin uiteenlopende deelaspecten van NT2-vaardigheid van allochtone leerlingen zo nauwkeurig mogelijk in kaart wordt gebracht (bijvoorbeeld Aarts 1994). Omdat daarin de taalvaardigheid van de leerlingen niet in de context van het onderwijs onderzocht wordt, blijft ook dit onderzoek buiten onze inventarisatie. Ook hiermee is uiteraard niet gezegd dat dit onderzoek voor de NT2-onderwijspraktijk niet relevant is. Inzicht in NT2-taalvaardigheid is van wezenlijk belang voor het ontwikkelen van een NT2-didactiek.

Ook het onderzoek naar ICO (InterCultureelOnderwijs) en OETC/OET/OALT (Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur) is buiten onze inventarisatie gebleven. Dit onderwijs streeft geheel eigen, ook los van het onderwijs Nederlands bestaande doelstellingen na (Kroon 1987). De aandacht voor intercultureel onderwijs is niet voorbehouden aan de docent Nederlands en OETC/OET/OALT wordt vanzelfsprekend geheel buiten de lessen Nederlands gegeven. Ook het criterium 'geen ICO of OETC' hebben we overigens niet heel rigide toegepast: aspecten ervan komen in de verschillende NT2-onderzoeken die we in dit hoofdstuk beschrijven wél aan bod (bijvoorbeeld het interculturele gehalte van teksten die in de lessen Nederlands aangeboden worden, opvattingen van docenten over meertaligheid en dergelijke).

In het NT2-onderzoek zijn verschillende termen ter aanduiding van de NT2-leerder in omloop: meertalige leerlingen, tweetalige leerlingen, anderstalige leerlingen, NT2-leerders, allochtone leerlingen, minderheden, en in Vlaanderen vreemdelingen of migranten. In een problematisering van de terminologie noemen Olijkan/Van der Voort (1988) de term 'anderstalig' vrij gangbaar; hiermee wordt de nadruk gelegd op de andere taalachtergrond van de leerling. De term 'allochtoon' verwijst in brede zin naar de etnisch-culturele herkomst. De term meertalig, die steeds meer in opkomst is, verwijst naar het gegeven dat de leerling is opgegroeid met twee of meer verschillende talen: de moedertaal, het Nederlands als tweede taal, en soms ook nog de officiële voertaal van het land van herkomst. Bij de beschrijving van de verschillende onderzoeken volgen we zoveel mogelijk de terminologie van de onderzoekers zelf. Dit geldt ook voor de verschillende termen (en definities) die door de onderzoekers gebruikt worden ter aanduiding van 'Nederlands als instructietaal': 'schoolse taalvaardigheid', 'vaktaal', 'schooltaal', 'taal bij andere vakken', 'instructietaal'.

Tot zover een blik op het complexe terrein van het (onderwijs)onderzoek naar NT2 en onze inperking ervan vanuit het perspectief van het onderwijs Nederlands. We besluiten met een verantwoording van de wijze waarop we het onderzoek naar NT2-onderwijs in dit hoofdstuk ingedeeld hebben.

Vanwege het (vergeleken met het NT1-onderzoek) geringe aantal onderzoeken en het feit dat het NT2-onderzoek lang niet alle domeinen van het vak dekt (het meeste onderzoek richt zich op leesvaardigheid en woordenschat omdat deze het meest bepalend zijn voor schoolsucces) was een indeling naar verschillende typen onderzoek binnen één domein zoals bij het NT1-onderzoek niet mogelijk. Het NT2-onderzoek is in de eerste plaats in aparte paragrafen ingedeeld naar type onderzoek: doelstellingen, beginsituatie, onderwijsleermateriaal, instrumentatie en evaluatie. Per paragraaf komen vervolgens verschillende domeinen (lezen, schrijven, mondelinge taalvaardigheden, taalbeschouwing, schoolse taalvaardigheid) aan de orde. Binnen deze indeling is waar mogelijk een onderscheid gemaakt tussen onderzoek naar neven- en onderinstromers. In het algemeen staat het onderzoek per paragraaf in chronologische volgorde. Waar een ordening naar onderwerp vanwege de inhoudelijke samenhang van de verschillende onderzoeken voor de hand lag, zijn we hiervan afgeweken (de onderzoeken naar schoolse taalvaardigheid zijn bijvoorbeeld bij elkaar geplaatst). Een dergelijke ordening naar onderwerp maakt een historische lijn in het onderzoek zichtbaar: onderzoekers bouwen vaak voort op eerder verricht onderzoek.

Een laatste opmerking ter verantwoording van de indeling betreft het Vlaamse onderzoek naar NT2-onderwijs. Dit onderzoek werd in alle gevallen verricht door medewerkers/studenten van het in 1990 opgerichte Steunpunt NT2 te Leuven (zie Jaspaert 1991). Het onderzoek komt als gevolg van ons indelingsprincipe verspreid over de verschillende paragrafen aan bod, terwijl de verschillende onderzoeken inhoudelijk veel samenhang vertonen en het onderzoeksprogramma een zeer overwogen opbouw kent. We hebben geprobeerd recht te doen aan deze samenhang met behulp van interne verwijzingen en uitvoerige toelichtingen bij de achtergronden van het onderzoek.

De onderzoeken die in dit hoofdstuk aan bod komen, zijn alle geïnspireerd door de problematiek Nederlands van allochtone minderheden in het voortgezet onderwijs. De vraag die als een rode draad door het onderzoek loopt luidt: hoe kan het NT2-onderwijs ertoe bijdragen dat anderstaligen sneller en beter de meerderheidstaal verwerven, waardoor zij meer kansen krijgen op schoolsucces en, in het verlengde daarvan, op maatschappelijk succes? In een nabeschouwing bij dit hoofdstuk geven we in de vorm van een beknopt overzicht van de onderzoeksresultaten een tentatief en voorlopig antwoord op deze complexe vraag. Vanuit dit perspectief doen we enkele aanbevelingen voor vervolgonderzoek, de onderwijspraktijk en het NT2-beleid.

8.2 ONDERZOEK NAAR DOELSTELLINGEN

Onderzoek specifiek gericht op de doelstellingen van het NT2-onderwijs werd, voor zover wij weten, niet verricht. In een aantal onderzoeken die in dit hoofdstuk beschreven worden, spelen doelstellingen als één van de onderzochte aspecten van het NT2-onderwijs wel een rol. Bienfait e.a. (1994, zie par. 8.4) formuleerden op grond van hun onderzoek naar leermiddelen voor het NT2-onderwijs doelstellingen voor dit onderwijs. Van Kalsbeek (1994) en Duran (1994) onderzochten de mate waarin in vernieuwingsprojecten geformuleerde doelstellingen voor het NT2-onderwijs in de praktijk gerealiseerd worden. Ledoux/Triesscheijn (1993) onderzochten de wijze waarop scholen meertalige leerlingen ondersteunen bij de NT2-verwerving en namen in een enquête onder docenten een vraag op over de algemene doelen van het taalonderwijs (zie par. 8.5.1en 8.5.2).

8.3 ONDERZOEK NAAR DE BEGINSITUATIE VAN DE LEERLING

Het beginsituatie-onderzoek beperkt zich tot één Vlaams onderzoek naar het leesgedrag van leerlingen. Ramaut (1994) bracht met behulp van een vragenlijst de leesgewoonten van allochtone en autochtone leerlingen in kaart en vergeleek deze met elkaar. Daarnaast onderzocht zij met een taaltoets het verband tussen de algemene taalvaardigheid van de leerlingen en de frequentie waarmee zij boeken lazen. Doel van het onderzoek was om mogelijke leesdrempels op het spoor te komen en aanknopingspunten te vinden voor leesbevordering bij allochtone leerlingen.

Ramaut stelde zich de vraag of allochtone leerlingen na het aanvankelijk leesonderwijs de weg naar het leesplezier vinden:

- Sluit hun leespatroon aan bij dat van autochtone leerlingen?
- Worden zij van huis uit of op school gestimuleerd?
- Ondervinden zij talige en/of culturele drempels?
- In hoeverre heeft taalachterstand invloed op spontaan leesgedrag?

De onderzoeksgroep bestond uit 237 Turkse, 223 Marokkaanse, 112 Italiaanse en 272 Vlaamse leerlingen van 14 lagere en zes middelbare OVB-scholen (Onderwijs Voorrangs Beleid). Al deze leerlingen kwamen uit een gezin met een lagere sociaal-economische status en werden in België geboren of kwamen vóór de leeftijd van zeven jaar naar België. De leerlingen waren tussen de acht en 14 jaar oud. Hun gemiddelde leeftijd was 11 jaar. De vragenlijst (een gedeeltelijke bewerking van de vragenlijst die Ghesquiere 1993b gebruikte voor haar onderzoek naar het leesgedrag van autochtone leerlingen) bevatte gesloten vragen over onder meer vrije-tijdsbesteding, leesfrequentie, leesattituden, genrevoorkeur, leeskanalen en leesmotivaties. Ter meting van de globale taalvaardigheid van de leerlingen werden aan verschillende leeftijdsgroepen globale indirecte taaltoetsen (editingtoetsen) afgenomen. Elke toets was gebaseerd op een leestekst uit een schooltijdschrift voor Nederlandstalige leer-

lingen, gericht op de betrokken leeftijdsgroep. In de teksten werd na een willekeurig aantal woorden telkens één woord uit een andere tekst toegevoegd. Aan de informanten werd gevraagd de overtollige woorden te schrappen en de tekst op die manier weer leesbaar te maken. De betrouwbaarheid van de toetsen was hoog (.90 - .95).

Ramaut rapporteert onder meer de volgende resultaten.

Ondanks het feit dat het lezen van boeken en strips geen centrale plaats inneemt in de vrije-tijdsbesteding van de informanten (sport en audiovisuele media zijn populairder) blijkt dat zij gemiddeld relatief veel lezen: 40% van hen geeft aan één of meer boeken per week te lezen. Eén derde van alle informanten zegt nauwelijks of niet tot het lezen van boeken te komen. Strips zijn meer geliefd: zij worden door gemiddeld 60% van de informanten wekelijks gelezen. De leesfrequentie van boeken wordt, anders dan algemeen wordt aangenomen, niet bepaald door etnische factoren. Allochtone en autochtone leerlingen behalen eenzelfde leesfrequentie-score. Geslacht en leeftijd blijken veel belangrijker indicatoren voor de verklaring van verschillen tussen veellezers en niet- of weiniglezers. Meisjes blijken frequentere boekenlezers te zijn dan jongens, en er vindt vanaf het middelbaar onderwijs een terugval van leesactiviteiten plaats.

Met betrekking tot het leesklimaat thuis werden het boekenbezit, het leesgedrag van de ouders, bibliotheekbezoek van de ouders en voorlezen door de ouders bevraagd. Zowel in allochtone als autochtone gezinnen is de invloed van het leesklimaat op de leesfrequentie van de kinderen gering. Alleen 8- tot 10-jarige kinderen van Italiaanse of Vlaamse herkomst blijken er positief door te worden beïnvloed. Turkse en Marokkaanse kinderen groeien op in gezinnen waar weinig belangstelling voor boeken bestaat. Het aantal beschikbare boeken is er beperkt en ouders nemen zelden deel aan leesbevorderende activiteiten. Wél is in deze gezinnen de voeling met de eigen orale traditie groot: het vertellen van verhalen neemt een belangrijker plaats in dan in Vlaamse gezinnen. Ramaut vermoedt dat de lage sociaal-economische status een belangrijke factor is bij de lage samenhang tussen de leescultuur thuis en de leesfrequentie van de leerlingen.

De prestaties van de leerlingen op de taaltoetsen laten zien dat de Vlaamse leerlingen significant hoger scoren dan de allochtone. Met behulp van variantie-analyse werd de samenhang tussen de taalvaardigheid en de leesfrequentie van de leerlingen nagegaan. Er werd alleen voor de jongste leeftijdsgroep een zwakke relatie tussen beiden vastgesteld (15% van de variantie werd erdoor verklaard). De taalachterstand in het Nederlands van allochtone leerlingen lijkt niet eenduidig van invloed op de leesfrequentie van deze leerlingen, zo concludeert Ramaut. Wél constateerde zij dat leerlingen met een lager niveau van taalbeheersing in het Nederlands een ander behoeftenpatroon vertonen dan hoog taalvaardige leerlingen.

Moeizame lezers komen moeilijk tot spontaan leesgedrag en associëren lezen vaker met leeslessen op school dan goede lezers, die de meest intrinsiek gemotiveerde lezers blijken te zijn. Moeizame lezers zijn gevoeliger voor externe boekkenmerken en aansporingen door derden. Vanuit de gedachte dat leesplezier een pijler vormt van een blijvende leesinteresse, die niet los gezien kan worden van leesbe-

grip, ziet Ramaut het als een belangrijke taak van het onderwijs om het leesplezier bij taalzwakke leerlingen aan te wakkeren.

Zij besluit met enkele aanbevelingen voor het leesonderwijs aan tweede-taalleerders. In de eerste plaats zou de taalachterstand van deze leerlingen overbrugd moeten worden. Een specifieke aanpak van het Nederlands als tweede taal waarbij aandacht wordt besteed aan interpretatieve vaardigheden, acht zij daarbij van belang. Woordenschatonderwijs kan een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van leesbegrip. Daarnaast is het belangrijk dat taalzwakke leerlingen geschikt leesmateriaal kiezen of aangeboden krijgen: materiaal dat aansluit bij hun algemene taalvaardigheid maar ook inhoudelijk voldoende aantrekkelijk is. In de tweede plaats zou de school moeten werken aan leesbevordering; taalzwakke lezers zouden meer moeten gaan lezen. Als mogelijkheden om dit te realiseren noemt Ramaut:

- een gevarieerd en uitgebreid lectuuraanbod;
- een aangename manier van werken met boeken;
- leerlingen in contact brengen met de bibliotheek;
- leespromotie gericht op de ouders om een gunstig leesklimaat thuis te bevorderen.

Ten behoeve van het laatste punt pleit Ramaut voor grondig onderzoek naar de leesattituden en leesbehoeften van ouders, in het bijzonder naar de visies van allochtone ouders op lezen.

8.4 ONDERZOEK NAAR ONDERWIJSLEERMATERIAAL

Het onderzoek ten behoeve van de ontwikkeling van NT2-leermiddelen beperkt zich tot één onderzoek. In het kader van de ontwikkeling van de methode BV Taal, stelden Coenen e.a. (1992) op basis van een kleinschalig onderzoekje een streefwoordenlijst samen met het doel een bijdrage te leveren aan het structureren van het woordaanbod in het NT2-onderwijs. Een streefwoordenlijst is een lijst woorden waarvan verondersteld wordt dat leerlingen ze na drie jaar voortgezet onderwijs zouden moeten kennen. Als uitgangspunt voor de woordenlijst diende het Basiswoordenboek van de Nederlandse taal van Van Dale: dit bevat 25.000 woorden (lemma's) en werd speciaal samengesteld voor leerlingen van tien tot 14 jaar. Uit een vooronderzoekje bleek dat het basiswoordenboek woorden in schoolboeken goed dekt. De onderzoekers stelden zich ten doel te komen tot een reductie van dit te grote aantal woorden voor een streefwoordenlijst en tot gradaties ten aanzien van het belang van woorden. Hiertoe lieten zij 49 docenten (van verschillende vakken en schooltypen) 23.700 lemma's intuïtief beoordelen op de vraag of leerlingen deze na drie jaar onderwijs zouden moeten kennen. De docenten kregen het advies erop te letten of het woord relevant was voor deze leerlingen, geschikt voor de leeftijdsgroep en niet te (vak)specifiek of ouderwets. De docenten streepten de woorden aan waarvan zij vonden dat ze niet gekend hoefden te worden. Op basis van de totaalscores van alle docenten werden die woorden in de lijst opgenomen waarvan ten minste 80% van hen vond dat leerlingen ze zouden moeten

kennen. De oorspronkelijke lijst werd gereduceerd tot 18.000 woorden. Uit het commentaar van de docenten op bijgevoegde vragenformulieren bleek dat niet alle docenten op dezelfde manier te werk waren gegaan. Naast de aangegeven criteria werden ook andere gebruikt: sommige docenten schrapten namen van planten, dieren, vruchten en edelstenen of Vlaamse woorden. Anderen schrapten ook medische termen, Latijnse uitdrukkingen en specifiek godsdienstige items. Eén docent schrapte alle termen die naar seksualiteit verwijzen en alle leenwoorden.

Volgens de onderzoekers kan de streefwoordenlijst (waarop ook de methode BV Taal gebaseerd is) gezien worden als één van de hulpmiddelen voor woordenschatonderwijs. Het belangrijkste criterium voor selectie van woorden blijft de afweging of een bepaald woord op een bepaald moment nuttig of relevant is voor de specifieke doelgroep.

Onderzoek naar de verspreiding en het gebruik van NT2-methoden in het basis-, voortgezet, en speciaal onderwijs werd op verzoek van de Projectgroep NT2 uitgevoerd door Van Schooten (1993). We beperken ons hier tot het onderzoek naar het voortgezet en voortgezet speciaal onderwijs (voortaan vo en vso).

De achtergrond van het onderzoek was het vermoeden dat NT2-methoden te weing worden aangeschaft, of na aanschaf onsystematisch of onvolledig gebruikt worden. Doel van het onderzoek was het formuleren van aanbevelingen ter bevordering van het NT2-onderwijs. Van Schooten stelde zich de vraag welke methoden en ander onderwijsleermateriaal voor het NT2-onderwijs gebruikt worden en op welke wijze. Hij legde deze vraag uiteen in subvragen als:

- Hoeveel en welke methoden zijn in de verschillende typen scholen aanwezig?
- Welke redenen hebben scholen voor het al dan niet aanschaffen ervan?
- In hoeveel en welke typen scholen worden de aanwezige methoden gebruikt en op welke wijze?
- Welke scholen gebruiken eigen materialen en wat is hiervan de reden?
- Waaraan zijn de ideeën voor eigen materialen ontleend?
- Welke criteria leggen docenten aan bij de evaluatie van NT2-leermiddelen?

Ter beantwoording van deze vragen werden 697 enquêtes naar scholen voor vo gestuurd; 141 scholen (20%) respondeerden. Van het vso werden alle 275 scholen aangeschreven; 55 scholen (20%) respondeerden. Uit non-responsonderzoek bleek dat de lage respons de generaliseerbaarheid van de resultaten kon aantasten. Ter aanvulling werden ook telefonische enquêtes afgenomen aan 35 NT2-docenten uit het voortgezet onderwijs en 49 docenten uit het voortgezet speciaal onderwijs. Ten slotte werden antwoorden uit de schriftelijke en telefonische enquêtes (het feitelijke gebruik) vergeleken met de resultaten van een analyse van het beoogde gebruik van de frequentst gebruikte methoden. De scholen werden naar relatief aandeel van allochtone leerlingen in vier strata verdeeld: 1) 0-10%, 2) 10-20%, 3) 20-50%, 4) méér dan 50% allochtone leerlingen.

Naast een scoring van kwantitatieve gegevens werd met behulp van regressie- en variantieanalyses nagegaan of er schoolkenmerken waren aan te wijzen die samen-

hingen met de aanwezigheid van meer of minder NT2-methoden op de scholen. Er werden 30 tot 35 kenmerken onderzocht, waaronder het percentage onder- en neveninstromers op school, de wijze waarop allochtone leerlingen worden opgevangen, percentages met betrekking tot de landen van herkomst van de leerlingen, percentage doorverwijzingen.

We geven eerst de belangrijkste resultaten voor het vo, vervolgens voor het vso. In antwoord op de eerste vraag meldt Van Schooten dat er gemiddeld per school 1,2 NT2-methoden aanwezig zijn. De helft van de scholen met minder dan 50% allochtone leerlingen heeft géén NT2-methoden in huis. Op mavo- en lbo-scholen zijn gemiddeld vaker NT2-methoden aanwezig, maar het gemiddelde aantal methoden op mavo-scholen is relatief laag. De scholen die geen NT2-methoden hebben, gebruiken vaak NT1-methoden voor het basis- of voortgezet onderwijs. Zij maken minder vaak gebruik van eigen materiaal dan scholen die wél over een NT2-methode beschikken. De aanwezigheid van NT2-methoden hangt samen met de volgende schoolkenmerken: de aanwezigheid van een NT2-schoolwerkplan, een centrale opvang van allochtone leerlingen (groepen met uitsluitend allochtone leerlingen), ingeroosterde BAT-uren (Begeleiding AndersTalige leerlingen), NT2-les volgens het basismodel (individuele opvang van allochtone leerlingen), en met de aanwezigheid van een NT2-docent die de lessen Nederlands geeft.

Van de beschikbare NT2-methoden zijn er slechts twee op meer dan tien procent van de scholen aanwezig, namelijk de Instaptoets voor anderstaligen en Nederlands voor anderstaligen in het vo. De Delftse methode komt op 9% van de scholen voor en de overige methoden op 5% van de scholen of minder. Deze drie genoemde methoden zijn vaker aanwezig op scholen met een centrale opvang voor allochtone leerlingen en op scholen waar het NT2-onderwijs in het schoolwerkplan is opgenomen.

Als belangrijkste reden voor de aanschaf van bepaalde NT2-methoden wordt het geschikt zijn voor individueel onderwijs genoemd. Op een flinke afstand volgt een drietal andere redenen: de methode werd aangeraden door een andere school, er kan klassikaal lesgegeven worden met de methode aan groepen met uitsluitend allochtone leerlingen, en de methode biedt mogelijkheden tot differentiatie.

Redenen om geen NT2-methoden aan te schaffen zijn dat men meent te weinig allochtonen op school te hebben om aanschaf te rechtvaardigen, gebrek aan geld en gebrek aan kennis van het beschikbare NT2-materiaal. Een kwart van de scholen zonder NT2-methoden zegt eigen materiaal te gebruiken dat voldoet.

De meeste NT2-methoden worden niet frequent gebruikt. Slechts één methode, Nederlands voor anderstaligen in het vo, wordt op meer dan 10% van de scholen daadwerkelijk gebruikt.

Eigen materiaal wordt naar eigen zeggen door 45 van de 141 scholen gebruikt. De aspecten algemene woordenschat en begrijpend lezen zijn verreweg het vaakst onderwerp van dit materiaal. Scholen die NT1-methoden gebruiken voor het NT2-onderwijs hebben minder vaak eigen materiaal. Dit wordt dus niet ontwikkeld om het gebrek aan NT2-methoden op te vangen. Eerder is het omgekeerd: scholen die veel aan NT2-onderwijs doen, hebben meer NT2-methoden en gebruiken vaker

eigen materiaal.

NT2-methoden worden het vaakst gebruikt voor het lbo en dan de laagste klassen. De methoden worden ook nog redelijk vaak gebruikt voor de lagere klassen van het mavo, havo en vwo. De methoden worden iets vaker gebruikt voor neveninstromers dan voor onderinstromers. De leerlingen waar de methoden voor gebruikt worden, komen het vaakst uit Turkije of Marokko. De methoden blijken in de meeste gevallen gebruikt te worden voor groepen met uitsluitend allochtone leerlingen of voor individuele leerlingen. Het lesgeven met NT2-methoden aan gemengde groepen komt nauwelijks voor.

Slechts enkele docenten zeggen bewust af te wijken van het bedoelde methodegebruik. Zij doen dit door methoden selectief te gebruiken. Men slaat te moeilijke delen over en zoekt stof die past bij de individuele behoeften van de leerling.

Als belangrijkste reden voor het ontwikkelen van eigen materiaal noemen scholen dat zelfontwikkeld materiaal beter aansluit op het taalvaardigheidsniveau van de allochtone leerlingen dan de NT2-methoden. Voor de helft van de respondenten geldt dat het eigen materiaal zich beter leent voor individueel onderwijs en voor differentiatie naar verschillende taalvaardigheidsniveaus.

De ideeën voor eigen materialen worden het vaakst ontleend aan eigen inzichten, op de voet gevolgd door bestaande methoden. In mindere mate wordt materiaal (mede) ontleend aan materiaal dat getoond wordt door landelijke pedagogische centra en begeleidingsdiensten of aan zelf ontwikkeld materiaal van een andere school.

Op de vraag of er lacunes worden ervaren in het NT2-methode-aanbod antwoordt de meerderheid van de respondenten (77 hoofden van scholen) hier geen mening over te hebben. Hieruit blijkt volgens Van Schooten dat veel respondenten niet goed op de hoogte zijn van het beschikbare NT2-materiaal. 25 van hen antwoordden 'nee' en 44 'ja'. Het meest gemist worden de onderdelen begrijpend lezen (vooral in het lbo) en toetsen voor plaatsing in klassen of verwijzing naar schooltypen (in mavo en lbo). Ook diagnostische toetsen worden gemist (vooral in het mavo). Het meest gewaardeerd worden de leerstof in de methoden en de handleidingen, het minst beeldmateriaal, evaluatiemogelijkheden en de wijze van uitgave. Van de acht meest gebruikte NT2-methoden blijken de Instaptoets voor Anderstaligen en Anders Nederlands het best gewaardeerd te worden.

De evaluatie van NT2-methoden door docenten van de verschillende schooltypen ten slotte is gebaseerd op veelal dezelfde kenmerken die bepalen of methoden als goed gewaardeerd worden. De volgende kenmerken worden genoemd: een laag aanvangsniveau (maar niet te lang op dit niveau blijven hangen), mogelijkheden tot individueel werken en tot differentiatie, veel aandacht voor mondelinge taalvaardigheden en woordenschat, de aanwezigheid van audiomateriaal en herhalingsoefeningen, iets doen aan sociale redzaamheid, er aantrekkelijk uitzien en aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen (intercultureel en niet te kinderachtig zijn).

De resultaten van het onderzoek naar het vso tonen in grote lijnen een zelfde beeld als de resultaten van het vo. Gemiddeld de helft van de vso-scholen heeft geen NT2-methoden. Hierbij zijn ook scholen uit de hogere strata. Men gebruikt relatief

veel NT2-methoden voor het basisonderwijs en in mindere mate NT2-methoden voor het vo. Slechts twee methoden zijn op meer dan 10% van de scholen aanwezig: Nederlands voor Anderstaligen in het b.o. en Nederlands voor Anderstaligen in het vo. Scholen met geen of weinig NT2-methoden hebben over het algemeen weinig allochtone leerlingen en een relatief laag percentage niet in het Nederlands aanspreekbare leerlingen. Ze geven les volgens het onderdompelingsmodel, hebben geen centrale opvang voor allochtone leerlingen, verwijzen geen leerlingen door voor avondcursussen NT2-onderwijs, en hebben het NT2-onderwijs niet in het schoolwerkplan opgenomen. Ook hebben ze een hoog percentage allochtone en een laag percentage autochtone zittenblijvers en roosteren ze geen BAT-uren in. Als belangrijke reden om een NT2-methode aan te schaffen wordt genoemd dat een methode is aangeraden door een begeleidingsdienst of pedagogisch centrum. Een belangrijke reden om geen methode aan te schaffen is dat men niet op de hoogte zegt te zijn van beschikbaar NT2-materiaal. Van Schooten komt tot de slotsom dat ook in het vso gebrek aan informatie een belangrijke rol speelt in het weinig frequente gebruik van specifiek NT2-materiaal. Ook in het vso liggen de gebruiksfrequenties aanzienlijk lager dan de frequenties van voorkomen van NT2-methoden. Ongeveer een kwart van de respondenten zegt zelf gemaakt NT2-materiaal te gebruiken. De aspecten algemene woordenschat, begrijpend en technisch lezen zijn het vaakst onderwerp van het materiaal. Kenmerken die samenhangen met het gebruik van eigen materiaal zijn: het geven van individueel onderwijs, NT2-onderwijs gegeven met een methode voor het bso en NT2-les gegeven volgens een geïntegreerd of basismodel. NT2-methoden blijken het meest gebruikt te worden voor het vso-mlk, en dan het vaakst voor de lagere klassen. Hierbij moet wel aangetekend worden dat er veel meer mlk-scholen dan lom-scholen in de steekproef vertegenwoordigd waren. Bij één vijfde van de respondenten krijgen alle allochtone leerlingen op school met de methode les. De methoden worden in een kwart van de gevallen gebruikt voor onder- en neveninstromers. Ze worden even vaak in de onder- als bovenbouw gebruikt. De methoden worden het vaakst gebruikt voor leerlingen van Turkse of Marokkaanse afkomst. De methoden worden het vaakst individueel gebruikt en veel minder in groepen met uitsluitend allochtone leerlingen.

Docenten wijken weinig af van het bedoelde gebruik van de methoden. De belangrijkste afwijking betreft het gebruik van de methode voor oudere leerlingen dan waarvoor bedoeld; er worden methoden voor het bso gebruikt.
Zelf ontwikkeld materiaal wordt vooral ontwikkeld omdat het zich beter leent voor individueel onderwijs en omdat de bestaande NT2-methoden te weinig oefenstof bevatten. Op de tweede plaats staan de volgende redenen: zelf ontwikkeld materiaal leent zich meer voor differentiatie naar verschillende taalvaardigheidsniveaus en sluit daar beter bij aan, het sluit beter aan bij de gebruikte NT1-methoden en men is van mening dat bestaande NT2-methoden lacunes vertonen in te onderwijzen kennis en vaardigheden.

Bij het ontwikkelen van eigen materialen zijn eigen ideeën en inzichten de belangrijkste bron van inspiratie. Het putten uit bestaande methoden gebeurt minder

vaak dan in het vo, en eveneens op een derde plaats staat het ontlenen van ideeën aan materiaal van een andere school of aan materiaal dat door de begeleidingsdienst of het pedagogisch centrum wordt getoond.

Dat er ook in het vso sprake is van een gebrekkige kennis van bestaand NT2-materiaal leidt Van Schooten af uit het feit dat een grote meerderheid van de respondenten geen antwoord zegt te kunnen geven op de vraag of er lacunes worden ervaren in dit materiaal. Begrijpend lezen en woordenschat worden het meest gemist en vervolgens technisch lezen, spreken (uitspraak en communicatieve adequaatheid), luisteren en toetsen (algemene, diagnostische en voor verwijzing of plaatsing). Het meest gewaardeerd worden de methoden op de volgende aspecten: (in volgorde van belang) de leerstof, werkvormen, de docentenhandleiding en de prijs.

Met betrekking tot de evaluatie van NT2-methoden blijkt in de eerste plaats de mate waarin de NT2-methoden gecombineerd kunnen worden met NT1-methoden van belang. Andere criteria zijn: de nadruk op mondelinge taalvaardigheid, de aanwezigheid van auditief materiaal, de aandacht voor woordenschat en de aandacht voor het gebruik van voegwoorden en lidwoorden. Ook de mate waarin de methoden zelf-instruerend zijn, aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen (niet te kinderachtig) en een leerlijn bieden die minstens twee jaar gevolgd kan worden, worden belangrijk gevonden.

De hoofdconclusie van Van Schooten luidt dat er veel scholen zijn die, ondanks dat ze allochtone leerlingen hebben, geen NT2-methoden in huis hebben, en dat een nog groter deel van hen niet met NT2-methoden maar met NT1-methoden lesgeeft. Vooral op scholen met weinig allochtone leerlingen wordt het NT2-onderwijs stiefmoederlijk bedeeld. Factoren die een positieve invloed hebben op het NT2-onderwijs zijn de aanwezigheid van een NT2-leerkracht, de opname van NT2 in het schoolwerkplan, het opstellen van individuele leerplannen voor allochtone leerlingen en het geven van NT2-lessen volgens het centrale opvang- of basismodel. Op grond van de uitkomsten van zijn onderzoek bepleit Van Schooten met het oog op NT2-beleid:

- meer voorlichting over het bestaan, belang en beoogd gebruik van NT2-methoden;
- de beschikbaarstelling van meer financiële middelen voor de aanschaf van NT2-methoden;
- de ontwikkeling van aanvullend materiaal voor gerapporteerde lacunes in NT2-methoden.

Eveneens in opdracht van de Projectgroep NT2 werd door de Beoordelingscommissie NT2-leermiddelen in het voortgezet onderwijs (Bienfait e.a. 1994a en b) een gebruiksadvies uitgebracht over NT2-leermiddelen voor allochtone onder- en neveninstromers in het ibo, lbo, mavo, havo en vwo. Dit gebruiksadvies bevat een beoordeling van de sterke en zwakke punten van verschillende leermiddelen, een inpassing van deze leermiddelen in een leerlijn, een signalering van witte plekken in de beschikbare leermiddelen en (ten aanzien van de onderinstromers) een globale toetsing van de

leermiddelen aan de doelen van de onderwijsfase waarvoor ze zijn ontwikkeld: de kerndoelen voor de basisvorming of de eindtermen voor de bovenbouw. Doel van dit initiatief was het geven van een overzicht van de stand van zaken met betrekking tot de leermiddelen die beschikbaar zijn om NT2-doelen in het onderwijs te bereiken. Achtergrond van dit onderzoek was de signalering van het probleem dat er geen volledig uitgewerkte NT2-leerplannen en leerlijnen in het vo beschikbaar zijn en dat deze voor onder- en neveninstromers zeer verschillend (moeten) zijn. Dit was de reden dat de onderzoekers de leermiddelen voor beide groepen apart beoordeelden en aparte gebruiksadviezen opstelden. Behalve op de beoordeling door de commissie Bienfait zijn de gebruiksadviezen gebaseerd op literatuurstudie en op gesprekken met deskundigen. We beschrijven hieronder eerst de aanpak en de resultaten van de beoordeling van de leermiddelen voor onderinstromers, vervolgens die voor neveninstromers.

Bij de selectie van leermiddelen voor onderinstromers werden de volgende criteria gehanteerd:

- er moest tenminste sprake zijn van een leerstofopbouw;
- het leermiddel moest specifiek ontwikkeld zijn voor NT2-onderwijs;
- het leermiddel moest beschikbaar/verkrijgbaar zijn.

De leermiddelen werden beschreven en beoordeeld aan de hand van de volgende criteria: titel en samenstelling, algemeen doel en doelgroep, plaats in de leerstoflijn, uitgangspunten, specifieke doelstellingen, leerstof, didactische werkvormen/oefenvormen, organisatievormen, differentiatie, toetsing/evaluatie, vormgeving, eigen ervaringen met het gebruik van het leermiddel en specifieke aandachtspunten (bijvoorbeeld: op welke wijze vindt woordenschatverwerving plaats?).

Uit de inventarisatie van leermiddelen die specifiek ontwikkeld zijn voor meertalige leerlingen bleek dat materiaal voor deze doelgroep(en) schaars is. Met name voor de bovenbouw van het havo/vwo zijn vrijwel geen NT2-leermiddelen ontwikkeld. In de praktijk wordt dit probleem vaak opgelost door 'branche-vreemde' leermiddelen in te zetten. Dit was aanleiding voor de onderzoekers om bij de beoordeling van leermiddelen voor onderinstromers een breed perspectief te kiezen en een onderscheid te maken in de volgende leermiddelen:

- reguliere NT1-leermiddelen die (bij gebrek aan beter) voor deze groep ingezet worden: Goed Nederlands, Klinker, Nieuw Nederlands, Functioneel Nederlands;
- NT2-basisleermiddelen: BV Taal (een geïntegreerde NT1/NT2-methode voor meertalige klassen, leerjaar 1 t/m 3 vbo/mavo) en Anders Nederlands (een geïntegreerde NT1/NT2-methode voor de leerjaren 1 t/m 3 van vbo/mavo, havo en vwo);
- NT2-aanvullende leermiddelen, waarin een specifieke vaardigheid (bijvoorbeeld de leesvaardigheid) centraal staat. Voor het vbo/mavo werden 26 leermiddelen beoordeeld, voor het havo/vwo 24 (met een overlap van 12 leermiddelen).

Naast de genoemde criteria werden er voor de beoordeling van de leermiddelen drie aandachtspunten geselecteerd die betrekking hebben op de specifieke problemen van onderinstromers en waarvan geconstateerd wordt dat reguliere leermiddelen er onvoldoende aandacht aan besteden; namelijk 'spreken', 'schooltaal/vaktaal' en

'didactiek'.

Het voeren van met name functionele gesprekken kan nog veel problemen opleveren. In de reguliere leermiddelen wordt (voor zover ze er zijn) uitgegaan van een te hoog beheersingsniveau. Allochtone leerlingen hebben meer behoefte aan 'geleide' spreekoefeningen, bijvoorbeeld oefeningen waarin taalmiddelen zoals woorden, vaste formuleringen van taalfuncties en conventies expliciet worden aangereikt in plaats van stilzwijgend bekend verondersteld.

De moeilijkheden die allochtone leerlingen ondervinden bij het leren van het Nederlands manifesteren zich bij alle (taal)vaardigheden en in alle vakken; ze hebben als gevolg hiervan ook betrekking op het leren *in* het Nederlands. Deze problemen manifesteren zich binnen de (taal)vaardigheden op de volgende dimensies: klanken, woorden, zinsbouw, teksten, stijl en conventies (van spreek- en schrijftaal) en taalinzicht.

De onderzoekers stellen dat naast een aantal algemene didactische richtlijnen (vaardigheden in samenhang oefenen, meer aandacht voor processen en voor feedback hierop en minder voor producten) ook een aantal specifiekere richtlijnen, in het bijzonder voor allochtone leerlingen, van belang zijn: aansluiting bij het thuismilieu en de leef- en belevingswereld van de leerlingen, een goede structurering van de lessen en een heldere instructie, en de inbedding van oefeningen in een context.

Wat is nu de stand van zaken met betrekking tot de beschikbare leermiddelen voor onderinstromende allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs?

Ten aanzien van de reguliere NT1-leermiddelen concluderen de onderzoekers dat de onderdelen spreken en luisteren vaak nog onderbedeeld zijn. De wijze van woordenschatuitbreiding, de mogelijkheden tot inoefenen en herhalen, en tekstbegrip krijgen in het kader van schooltaal/vaktaalbeheersing naar hun oordeel te weinig aandacht. Een sterkere relatie met andere (zaak)vakken is volgens hen van belang om de transfer van taalvaardigheden te stimuleren.

Van de twee NT2-basismethoden voor het vbo/mavo (leerjaar 1-3) benadert BV Taal als destijds meest recente methode een geïntegreerde aanpak van het onderwijs in meertalige klassen het beste. De onderzoekers wijzen erop dat gebruikservaringen op langere termijn en in een groot aantal scholen in 1993 (de methode was toen nog in ontwikkeling) nog niet voorhanden waren. NT2-aanvullende leermiddelen die specifiek voor deze doelgroep ontwikkeld zijn, ontbreken voor luisteren, technisch lezen, schrijven, spelling, en woordenschat. De onderzoekers concluderen dan ook dat er behoefte bestaat aan specifiek ondersteunende leermiddelen voor deze doelgroep. Met het aanbod van leermiddelen voor het vierde leerjaar van het vbo/mavo is het nog slechter gesteld. Hoewel het ontbreken van basisleermiddelen in deze fase voor de meeste onderinstromende leerlingen mogelijk geen groot probleem vormt, achten de onderzoekers de ontwikkeling van dergelijke middelen voor scholen met hoge concentraties allochtone leerlingen gewenst. Het aanbod van aanvullende leermiddelen is nog beperkter dan dat voor de onderbouw. Met name tekstbegrip en woordenschat worden als probleemgebied beschouwd.

Basisleermiddelen die speciaal ontwikkeld zijn voor meertalige havo/vwo-klas-

sen in de eerste drie leerjaren ontbreken. Aanvullende leermiddelen ontbreken voor bijna alle onderscheiden vaardigheden en deelvaardigheden. Ze zijn er alleen voor lezen, uitspraak, en werken met het woordenboek. De niveaus van de schaarse beschikbare materialen achten de onderzoekers niet hoog genoeg voor deze doelgroep. Deze hiaten zouden opgevuld moeten worden. Juist in deze fase kan geïntegreerd onderwijs een goede voortgezette basis geven voor verdere NT2-ontwikkeling, aldus Bienfait e.a.

Voor de leerjaren vier tot en met zes zijn eveneens geen basisleermiddelen voorhanden. Het is volgens de onderzoekers echter de vraag of er op dit niveau en in dit stadium behoefte aan is. Nog bestaande tekorten en extra behoeften kunnen naar hun oordeel met aanvullende leermiddelen tegemoetgetreden worden. Deze zouden betrekking moeten hebben op zeer gevorderde aspecten zoals: nuances in de taal, rijke en gevarieerde woordenschat, stijlvariatie, gebruik van verschillende registers, idiomatische aspecten en complexe cognitieve/talige vaardigheden zoals argumenteren en studievaardigheden.

Het advies voor leermiddelen in de eerste opvang van neveninstromende allochtone leerlingen van 12 tot 16 jaar heeft betrekking op leerlingen die nagenoeg niet in het Nederlands aanspreekbaar zijn, maar wel gealfabetiseerd zijn in het Latijnse schrift. Deze neveninstromers zijn van verschillende niveaus, variërend van ibo tot vwo. Met betrekking tot de specifiek voor deze doelgroep(en) ontwikkelde leermiddelen trokken de onderzoekers op voorhand al de conclusie dat deze zéér schaars zijn. Dit was de reden dat zij in hun gebruiksadvies in de eerste plaats het accent legden op de beschrijving van een NT2-programma voor neveninstromende meertalige leerlingen. Dit programma bestaat uit:

- specifieke doelstellingen voor NT2-onderwijs aan neveninstromers;
- didactische uitgangspunten voor dit onderwijs;
- schema's waarin leermiddelen geclassificeerd zijn naar niveaugroepen, de duur van verschillende fasen in de opvang van de leerlingen (tempodifferentiatie), de plaats en de inzet van leermiddelen in leerstoflijnen (niveaudifferentiatie).

We lichten deze onderdelen van het programma kort toe. De schema's bevatten voornamelijk leermiddelen die niet specifiek voor neveninstromers ontwikkeld zijn. Om de talloze 'witte vlekken' in te vullen zagen de onderzoekers zich genoodzaakt gebruik te maken van leermiddelen die ontwikkeld werden voor andere doelgroepen, in de meeste gevallen voor allochtone volwassenen. Het door de onderzoekers samengestelde programma is hoofdzakelijk gebaseerd op bestaande opvangmodellen voor neveninstromende leerlingen, zoals bijvoorbeeld uit het STER-project voor opvangscholen in Rotterdam. In dit model worden met het oog op niveaudifferentiatie drie clusters van schooltypen onderscheiden: ibo/vbo, vbo/mavo, mavo/havo/vwo. Daarnaast wordt een onderscheid gemaakt in drie leerfasen: een basis-, tussen- en schakelfase. Met het oog op tempodifferentiatie varieert de totale duur van de eerste opvang (met minimaal 15 uur intensief NT2-onderwijs per week) per cluster van schooltypen en wordt ze gesteld op respectievelijk twee, anderhalf en één jaar. De drie fasen in de eerste opvang kunnen globaal gekoppeld worden aan het proces van

NT2-verwerving en aan de centrale doelstelling van de eerste opvang (doorstroming naar het reguliere voortgezet onderwijs). In de basisfase moeten de leerlingen aanspreekbaar worden gemaakt in het Nederlands. Ze moeten een aantal basistaalvaardigheden van het Nederlands onder de knie krijgen. De cursorische elementen woordenschat, grammatica, en technische vaardigheden staan in dienst van de vaardigheden lezen, luisteren, spreken en schrijven. In de tussenfase gaat het om voortgezette, enigszins gevorderde taalverwerving; de basisvaardigheden worden verder uitgebreid maar de doelstellingen van de vier vaardigheden staan centraal. Er wordt bovendien een begin gemaakt met de ontwikkeling van de schoolse taalvaardigheden. In de schakelfase, de fase van de gevorderde taalverwerving ter voorbereiding op het voortgezet onderwijs, staan de schoolse taalvaardigheden centraal. Leerlingen trainen de doelstellingen van de vier vaardigheden die voor de doorstroming naar het voortgezet onderwijs relevant zijn.

Op basis van deze per leerfase geformuleerde doelstellingen (ze worden in de rapportage van Bienfait e.a. nader uitgewerkt) en op basis van vijf daaraan gekoppelde didactische uitgangspunten voor NT2-onderwijs beoordelen de onderzoekers de leermiddelen. Belangrijke didactische uitgangspunten voor het onderwijs in de eerste opvang zijn volgens hen:

1) Er is sprake van een globale opbouw van doelstellingen: van basisvaardigheden naar schoolse vaardigheden. De moeilijkheidsgraad van de doelstellingen neemt steeds meer toe (van eenvoudig naar complex), evenals het niveau waarop doelstellingen moeten worden bereikt (eisen aan de leerlingen).
2) De opbouw van de taalverwerving verloopt van receptief naar productief: de leerlingen luisteren en lezen eerst en maken een begin met spreken en schrijven als ze ertoe in staat zijn. De oefeningen worden opgebouwd van herkenning via reproductie naar productie. Bijvoorbeeld: eerst meerkeuze-vragen, dan invulvragen, en ten slotte open vragen.
3 Het tekstaanbod sluit zoveel mogelijk aan bij de belevingswereld van leerlingen of bij de teksten in het voortgezet onderwijs. Er is sprake van een opbouw van concrete thema's en onderwerpen van alledag naar meer abstracte thema's en zaakvakgerichte contexten.
4) Het NT2-onderwijs is communicatief-functioneel. In het begin wordt het accent gelegd op betekenisaspecten van taal. De vragen en opdrachten zijn direct toepasbaar in taalgebruikssituaties van alledag of in de schoolse context. Het aanbieden van woordenlijsten en drill-oefeningen zou vermeden moeten worden.
5) Het taalaanbod in teksten, uitleg en instructies moet aansluiten op het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen. In het begin is het taalaanbod aangepast: eenvoudige, bekende woorden, enkelvoudige zinnen, expliciete verbanden tussen zinnen. Het taalaanbod benadert steeds meer het natuurlijk taalgebruik en het taalgebruik in het voortgezet onderwijs.

Ook voor de beoordeling van de leermiddelen voor de eerste opvang maken Bienfait e.a. een onderscheid tussen basisleermiddelen en aanvullende materialen. Basisleermiddelen zijn in deze context leermiddelen die de docent intensief zou

moeten gebruiken (minimaal acht à negen uur per week), aanvullende leermiddelen zouden gedurende één à twee uur per week voor bepaalde vaardigheden gebruikt moeten worden. De beoordeelde leermiddelen voor intensief gebruik zijn: Anders Nederlands: luisteren, Basistaal, Spreken is Zilver, Plus Nederlands, de Delftse methode, de Berlage Taalcursus en Zestien plus (in de schema's verdeeld naar clusters van schooltypen, fasen en (deel)vaardigheden).

De beoordeelde aanvullende leermiddelen zijn (naast delen van de genoemde basisleermiddelen voor specifieke vaardigheden): Speeltaal, Spreekvaardigheid in de dop, In Gesprek, Schrijfvaardigheid, Tempo, Nederlands voor Anderstaligen, Weet wat je leest.

Ze werden eveneens per schema verdeeld naar clusters van schooltypen, fasen en deelvaardigheden. Het merendeel van deze leermiddelen keert in alle drie de schema's terug.

Wat is nu de stand van zaken met betrekking tot de beschikbare leermiddelen voor allochtone neveninstromers in het voortgezet onderwijs?

De onderzoekers concluderen in de eerste plaats dat niet alle beschreven NT2-doelstellingen met het door hen voorgestelde leerstofaanbod bereikt kunnen worden. Er is niet alleen nauwelijks specifiek voor deze doelgroep ontwikkeld materiaal voorhanden, de overzichten van het geselecteerde 'branche-vreemde' materiaal laten nog steeds talloze 'witte vlekken' zien. Zo zijn er in de basisfase voor leesvaardigheid geen geschikte leermiddelen aanwezig. De vaardigheden luisteren, spreken en schrijven kunnen slechts beperkt, op een aantal specifieke onderdelen, met de leermiddelen uit de schema's geoefend worden. Expliciete aandacht voor woordenschatstrategieën ontbreekt. De meeste basismethoden besteden ook veel aandacht aan grammatica, maar voor de betekenisaspecten hiervan heeft alleen de methode Spreken is zilver oog. De taaltechnische aspecten komen redelijk aan bod in een aantal aanvullende leermiddelen. Ook het leermiddelenaanbod voor de tussenfase toont hiaten. Er zijn geen leermiddelen voor schrijfvaardigheid. Voor leesvaardigheid zijn er geen leermiddelen voor de ibo/vbo-leerlingen. De basismethode Zestien Plus voorziet tot op zekere hoogte in een aanbod voor de verschillende vaardigheden. De onderzoekers achten het gebruik van aanvullende materialen noodzakelijk. Deze ontbreken echter voor woordenschat (strategieën), luisteren en spreken. Ook worden er nauwelijks functionele, communicatieve grammatica-oefeningen aangeboden. Ook in de schakelfase moeten naast Zestien plus andere leermiddelen worden ingezet, zo concluderen Bienfait e.a. Leermiddelen die de leerlingen specifiek voorbereiden op de vereiste vaardigheden in het voortgezet onderwijs zijn er alleen voor leesvaardigheid (Weet wat je leest en Anders Nederlands). Er zijn onvoldoende en te weinig specifieke leermiddelen voor luistervaardigheid, spreekvaardigheid en woordenschat. Voor schrijfvaardigheid zijn er helemaal geen aanvullende leermiddelen beschikbaar voor de gevorderde neveninstromers in de eerste opvang. Voor de woordenschatstrategieën en de grammatica geldt nagenoeg hetzelfde als in de tussenfase het geval was.

In het verlengde van hun beoordelingswerkzaamheden doen Bienfait e.a.

(1994b) voorlopige aanbevelingen voor de ontwikkeling van NT2-leermiddelen. Ten aanzien van onderinstromers pleiten zij voor de ontwikkeling van een integrale NT1/NT2-methode voor de eerste drie leerjaren: allochtone leerlingen worden zodoende niet in een uitzonderingspositie geplaatst, extra leerstof hoeft alleen aangeboden te worden wanneer dat nodig is voor individuele autochtone of allochtone leerlingen, en docenten kunnen een betere koppeling tot stand brengen tussen NT1/NT2-onderwijs zonder steeds op losse materialen terug te hoeven vallen. Ten behoeve van de bovenbouw pleiten ze voor de ontwikkeling van ondersteunende NT2-modulen bij bestaande NT1-methoden. Ten aanzien van neveninstromers bevelen de onderzoekers de ontwikkeling van een basismethode NT2 aan (voor leerlingen van 12-16 jaar) en de ontwikkeling van aanvullende materialen bij bestaande veel gebruikte methoden. Deze aanbeveling ligt in de lijn van het onderscheid in een basis-, tussen- en schakelfase. Aan de ontwikkeling van het door de onderzoekers gewenste materiaal wordt sinds 1994 in verschillende samenwerkingsverbanden gewerkt.

Op initiatief van de sectie Nederlands als tweede taal van de Vereniging voor Leraren in Levende Talen (VVLT) beoordeelden Van de Laarschot e.a. (1995) twee recente methoden voor de basisvorming van het vbo/mavo. Beide methoden werden speciaal ontwikkeld voor het onderwijs Nederlands in meertalige klassen. BV Taal werd ontwikkeld door het Projectbureau Rotterdam, Instrumentaal werd ontwikkeld in de onderwijspraktijk van het Huygens College in Amsterdam. De methoden werden beoordeeld vanuit twee invalshoeken: de basisvorming en meertaligheid. De onderzoekers kennen aan hun beoordelingen de status 'voorlopig' toe omdat zij niet gebaseerd zijn op gebruikservaringen en omdat de methoden op het moment van van bespreking niet klaar waren. De beoordeling heeft betrekking op het eerste deel van BV Taal en op de eerste twee delen van Instrumentaal. De methoden werden beoordeeld met behulp van een uitgebreide versie van het model van Witte (1992a). Omdat we dit model in paragraaf 3.3 uitvoerig besproken hebben (zie aldaar), beperken we ons hier tot hetgeen Van de Laarschot e.a. met het oog op NT2-leerders aan dit model toevoegden. Dat uitbreiding van het model met een specifiek NT2-perspectief (ondanks het feit dat de kerndoelen voor de basisvorming betrekking hebben op zowel autochtone als allochtone leerlingen) noodzakelijk was, stond voor de onderzoekers buiten kijf. Bij het opstellen van de kerndoelen is er naar hun oordeel te weinig aandacht besteed aan de manier waarop anderstaligen de kerndoelen zouden kunnen bereiken. Dit heeft er toe geleid dat de meeste methoden voor de basisvorming nog steeds duidelijk ontwikkeld zijn voor autochtone leerlingen. De onderzoekers signaleren vanuit een NT2-perspectief dan ook een aantal al vóór de invoering van de basisvorming bestaande tekortkomingen in de methoden voor de basisvorming. De uitleg van de theorie is voor taalzwakke Nederlandstalige leerlingen en zeker voor meertalige leerlingen te abstract, de methoden bieden te weinig oefenstof, en ze zijn geschreven vanuit een (Nederlands) moedertaalperspectief.

Uit deze kritiek komt de uitbreiding van het model van Witte voort. Van de

Laarschot e.a. voegden met twee vragen het perspectief van meertaligheid toe:
1) In hoeverre draagt de leerstof bij aan voortzetting van de taalverwerving?
2) In hoeverre is de didactiek gericht op voortzetting van de taalverwerving?

De onderzoekers formuleerden per vraag een aantal criteria voor de beoordeling van BV Taal en Instrumentaal. Ze ontleenden de meeste criteria aan een door Meestringa e.a. (1994) ontwikkelde blauwdruk voor een geïntegreerde NT1/NT2-methode Nederlands. De criteria met betrekking tot de gerichtheid van de *leerstof* op voortgezette taalverwerving luiden dat een methode voor NT2-leerders aandacht moet besteden aan:
- oefeningen gericht op de uitbreiding van taalkennis ten behoeve van taaltaken: woordenschat, taalstructuren en conventies van het Nederlands;
- trainen van luistervaardigheid, omdat NT2-leerders problemen hebben bij het mondeling volgen van de lessen. Deze training zou gericht moeten zijn op het leren beheersen van luisterstrategieën zoals het oriënteren op luistertaken en het alert zijn op structurerende principes;
- veel opdrachten tot luisteren;
- uitbreiding van de woordenschat op basis van een selectie van woorden die expliciet aangeboden moet worden. Voor NT2-leerders zijn vaste uitdrukkingen en figuurlijk taalgebruik lastig. Daarnaast hebben zij minder basis voor het afleiden van nieuwe abstracte woorden (zgn. 'schooltaalwoorden');
- strategieën die taalleren bevorderen zoals het afleiden van woorden uit de context;
- leren omgaan met het woordenboek;
- pragmatiek: NT2-ers beheersen conventies van dagelijkse omgangstaal redelijk tot goed maar hebben moeite met die van de schoolse/formele taalsituaties.

De criteria met betrekking tot de gerichtheid van de *didactiek* op voortgezette taalverwerving luiden dat een methode voor NT2-leerders aandacht moet besteden aan:
- een functioneel, gevarieerd en begrijpelijk taalaanbod;
- het expliciteren van leerdoelen;
- een opbouw van receptie naar productie;
- veel oefening, (leerling)interactie en reflectie;
- effectieve feedback met behulp van bijvoorbeeld diagnostische toetsen.

De onderzoekers rapporteren hun bevindingen in twee artikelen in Levende Talen: Den Ouden/Rutten (1995) behandelt BV Taal, Rutten/Den Ouden (1995) Instrumentaal.

Den Ouden/Rutten concluderen dat BV Taal als basisvormingsmethode goed geslaagd is, zowel voor Nederlandstalige als anderstalige vbo/mavo-leerlingen. De methode is goed afgestemd op de kerndoelen van de basisvorming: in de handleiding van de methode is een schema opgenomen waarin de verdeling van de kerndoelen over de verschillende leerjaren is weergegeven. Hieruit valt af te leiden dat in de drie leerjaren aan nagenoeg alle kerndoelen aandacht besteed wordt. De kerndoelen 19 (databestanden), en 20 (tekstverwerking) komen in deel één nog niet voor.

De methode scoort ook goed op het criterium aandacht voor voortgezette taalverwerving. Daarnaast wordt het niveau van de methode geschikt geacht voor de doelgroep. Als sterke punten van de methode noemen de onderzoekers voorts de strategie-gerichte aanpak, de aandacht voor schoolse taalvaardigheid en de opbouw van receptief naar productief taalgebruik. Ook de aandacht voor woordenschat, met name de lessen over woordenschatstrategieën, en de manier waarop fictie wordt aangeboden (de lessen zijn in praktische zin leesbevorderend, het accent ligt op leesbeleving en de teksten zijn spannend) worden zeer vernieuwend geacht. In een aantal opzichten sluit de methode echter aan bij de meer gebruikelijke aanpak binnen het vak Nederlands. Dit geldt met name voor de aanpak van deelvaardigheden en de opbouw in de lessen waarin de verschillende vakonderdelen geïsoleerd worden behandeld. De onderzoekers missen geïntegreerde opdrachten van een langere adem, waarbij de leerlingen gedwongen worden toe te passen wat ze bij de verschillende onderdelen hebben geleerd. Ter relativering van deze kritiek stellen zij dat deze aanpak wél een kader biedt aan docenten dat hen de kans geeft te wennen aan een nieuwe aanpak in een nieuwe, meertalige klassesituatie.

Instrumentaal is eveneens duidelijk ontwikkeld voor de basisvorming, zo concluderen Rutten/Den Ouden. Als basisvormingsmethode steekt Instrumentaal ver boven de methoden Nederlands uit. De methode bevat overzichten van de mate waarin aan de kerndoelen wordt gewerkt en het leerstofaanbod is ook daadwerkelijk op nagenoeg alle kerndoelen gericht. Ook in deze methode ontbreekt echter aandacht voor de kerndoelen 19 en 20. De onderzoekers verwachten dat de meeste kerndoelen gehaald worden wanneer alle delen van de methode verschenen zijn. Naar hun oordeel wordt in deze methode werkelijke vernieuwing bereikt op gebieden als interne coherentie, proces- en strategiegerichtheid, reflectie en transfer. Ook voor het gebruik in de meertalige klas krijgt Instrumentaal een ruime voldoende. De NT2-leerder krijgt op de meeste criteria voor voortgezette taalverwerving voldoende ondersteuning. Als specifiek sterk punt wordt de heldere taal in uitleg en instructies genoemd èn het feit dat weinig uitleg gebaseerd is op typisch Nederlandse kennis of taalintuïties. Daar staat tegen over dat er onvoldoende differentiatiemogelijkheden zijn en dat zowel diagnostische als deel- en eindtoetsen ontbreken. Rutten/Den Ouden besluiten met de opmerking dat Instrumentaal ook geschikt lijkt voor gebruik in heterogene mavo/havo/vwo-groepen. Twijfels hebben de onderzoekers echter bij de (op het omslag gesuggereerde) geschiktheid van de methode voor gebruik in i-klassen.

Het onderzoek naar onderwijsleermateriaal voor het NT2-onderwijs heeft zich vooral gericht op de verspreiding, het gebruik, de beschikbaarheid en de beoordeling van dit materiaal. Eén onderzoek uit 1993 naar de verspreiding en het gebruik ervan toont dat veel scholen met allochtone leerlingen niet goed op de hoogte zijn van beschikbare NT2-materialen, geen NT2-methoden in huis hebben en voornamelijk lesgeven met NT1-methoden. Inventarisatie van beschikbaar onderwijsleermateriaal dat gebruikt kan worden voor het NT2-onderwijs aan onderinstromers brengt voor

de verschillende onderwijstypen en leerjaren veel probleemgebieden aan het licht. Er zijn de minste materialen beschikbaar voor onderinstromers in de hogere onderwijstypen en de hogere leerjaren. Voor het onderwijs aan neveninstromers zijn nóg minder leermiddelen voorhanden. Ook met de inzet van 'branche-vreemd' materiaal kunnen NT2-doelstellingen voor deze doelgroep niet bereikt worden.

De beoordeling van twee recent ontwikkelde geïntegreerde taalmethoden voor de basisvorming van het vbo/mavo, BV Taal en Instrumentaal, is positief; beide methoden zijn goed afgestemd op de kerndoelen en worden geschikt geacht voor het onderwijs aan meertalige klassen.

Onderzoek ten behoeve van de ontwikkeling van onderwijsleermateriaal werd tot op heden één keer ter hand genomen. Het resulteerde in een streefwoordenlijst waarmee het woordenschatonderwijs gestructureerd kan worden.

8.5 ONDERZOEK NAAR ONDERWIJSLEERACTIVITEITEN

8.5.1 DESCRIPTIEF ONDERZOEK NAAR NT2-ONDERWIJS AAN ONDERINSTROMERS

Onderzoek naar de praktijk van het NT2-onderwijs werd voor het eerst verricht door Litjens (1990) in het kader van het "LEGIO-project" dat door de SLO van 1986 tot 1989 uitgevoerd werd. Doel van dit exploratieve onderzoek was om de problemen met betrekking tot schoolse taalvaardigheden in het zaakvakonderwijs in basisonderwijs en voortgezet onderwijs in kaart te brengen. Litjens stelde zich de volgende vragen:

1) Welke schoolse taalvaardigheden worden in methodes voor wereldoriëntatie verondersteld?
2) Hoe wordt het onderwijs in dit vak gegeven?
3) Beheersen allochtone leerlingen de in de zaakvakken verondersteld schoolse taalvaardigheden en zijn er verschillen tussen NT1- en NT2-leerlingen?
4) Op welke wijze kan het aanbod in de zaakvakken en in het NT2-onderwijs op zinvolle wijze worden geïntegreerd?

Bij het onderzoek waren vijf klassen en docenten (groep 6) uit het basisonderwijs, en enkele docenten (het aantal wordt niet genoemd) en 54 leerlingen uit de onderbouw van één school voor het voortgezet onderwijs (mavo/havo/vwo) betrokken.

Ter beantwoording van de eerste onderzoeksvraag analyseerde Litjens hoe de vaardigheden luisteren, spreken, schrijven en lezen in de methoden voor wereldoriëntatie in het basisonderwijs aan de orde kwamen. Hij bekeek het tekstaanbod, de inhoud van de teksten en de voorstellen die werden gedaan voor de behandeling en verwerking van de teksten.

Ter beantwoording van de tweede onderzoeksvraag observeerde Litjens een aantal lessen aardrijkskunde, geschiedenis en biologie in het basisonderwijs.

Het beeld dat Litjens schetst van de praktijk van het zaakvakonderwijs in het

voortgezet onderwijs is gebaseerd op gesprekken die hij met de docenten voerde over de resultaten van de methode-analyse en de observaties. Tijdens de observaties in het basisonderwijs en in de gesprekken hierover trof Litjens rondom het lezen van (meestal) informatieve teksten de volgende onderwijsleeractiviteiten aan: het onderwijsleergesprek, de mondelinge instructie, het lezen van de tekst, en het bespreken van vragen bij de tekst nadat de tekst was gelezen of nadat de vragen als huiswerk gemaakt waren. De docenten maakten zonder uitzondering gebruik van de in de methoden opgenomen teksten en vragen. Ondanks het feit dat zij niet tevreden waren over met name de vragen bij de teksten, legden zij ze ongewijzigd aan de leerlingen voor. In bijna alle gevallen kregen de leerlingen de opdracht de vragen bij de tekst die in het leerlingmateriaal opgenomen waren, als huiswerk te maken. Als het lezen van de teksten voorbereid werd (niet alle docenten deden dit) gebeurde dit met behulp van het onderwijsleergesprek of de mondelinge instructie. De analyses van deze onderwijsleergesprekken in de lessen laten zien dat er veel kennis bekend verondersteld werd en dat vooral de leerlingen met veel algemene ontwikkeling beurten kregen. Er werden meestal in een hoog tempo, veel vragen gesteld. Het ging vaak om gesloten vragen die frequent toegespitst werden op nieuwe woorden en begrippen. De leergesprekken hadden vaak weinig structuur; er werden veel zijpaden bewandeld. Dit leverde voor NT2-leerlingen problemen op. Bij de mondelinge instructie bij het lezen van informatieve teksten werden vaak laagfrequente vaktaalwoorden toegelicht en zelden de schrijftaalwoorden of typisch algemene begrippen (functiewoorden). Juist deze woorden en begrippen stellen NT2-leerlingen vaak voor problemen. Het nabespreken van vragen bij de tekst gebeurde in een hoog tempo en alleen de goede leerlingen kregen een beurt. Als zij het gewenste antwoord niet gaven, deed de docent dat zelf. De docenten richtten zich op de inhoud van het goede antwoord en niet op de vorm waarin dat gegeven werd. Vanuit een (tweede)-taalverwervingsperspectief is het echter van belang, zo stelt Litjens, dat er niet alleen gereageerd wordt op de inhoud van de antwoorden, maar ook op de formulering (de vorm). Vooral NT2-leerlingen hebben veel baat bij gerichte feedback op productief taalgebruik.

Litjens interpreteert samenvattend dat de docenten meer gericht waren op het bewaken van de voortgang van de lessen dan op de inhoud ervan. Met betrekking tot het taalaanbod in de methoden èn de lessen concludeert hij dat dit zowel in het basis- als voortgezet onderwijs voor NT2-leerlingen te moeilijk was en niet aansloot bij hun taalvaardigheidsniveau.

Ter beantwoording van de derde vraag (naar de beheersing van schoolse taalvaardigheden) voerde de onderzoeker een kleinschalig experiment uit. Hij ontwikkelde een informatieve tekst ('Van beitel tot vulpen') met 11 vragen en een handleiding voor de docenten. De essentiële moeilijke woorden in de tekst werden vooraf toegelicht. De tekst was een afspiegeling van de informatieve teksten uit de methoden. Dat gold ook voor het aantal en soort vragen. De antwoorden op zeven gesloten vragen konden letterlijk in de tekst gevonden worden en vereisten nauwelijks enige formuleervaardigheid. De antwoorden op de vier open vragen stonden niet in de tekst.

Bij deze vragen ging het om complexe schrijfopdrachten: het antwoord bestond uit meerdere zinnen of een complexe samengestelde zin, er werd een beroep gedaan op de kennis van de werkelijkheid en het vereiste enige formuleervaardigheid. Van de 54 leerlingen die aan het experiment meededen waren er 16 meertalig.

De resultaten van het experiment lieten zien dat 47 van de 54 leerlingen in staat waren de gesloten vragen te beantwoorden. Zeven NT2-leerlingen waren hier niet toe in staat. De NT2-leerlingen bleken verhoudingsgewijs meer moeite te hebben met het geven van een antwoord in een correcte vorm; dit bleek vooral bij vragen waarin een beroep gedaan werd op het vermogen de antwoorden in eigen woorden te formuleren. Ze namen vaak enkele regels uit de tekst over waar naar hun oordeel het antwoord ongeveer in moest staan. Alle leerlingen hadden meer moeite met het beantwoorden van open vragen dan van gesloten vragen. Echter, ook bij het beantwoorden van open vragen bleken NT2-leerlingen meer moeite te hebben met de formulering (èn met de inhoud, maar in mindere mate) dan de NT1-leerlingen. Litjens stelt dat de NT2-leerlingen meer moeite hebben om van de letterlijke tekst los te komen dan de NT1-leerlingen die deelnamen aan het experiment. Hij stelt tevens dat er in het zaakvakonderwijs relatief hoge eisen gesteld worden aan de beheersing van met name de schriftelijke taalvaardigheden. De teksten zijn zowel qua inhoud als vorm moeilijker dan die in de leergangen lezen in de NT1-programma's, en de productieve verwerkingsopdrachten zijn geen afspiegeling van de oefeningen in de NT2-leergangen stellen. Om tegemoet te komen aan NT2-leerlingen (en minder taalvaardige NT1-leerlingen) zal er volgens Litjens méér aandacht besteed moeten worden aan het verwerven van schoolse taalvaardigheden.

Uit de formulering van zijn vierde onderzoeksvraag blijkt reeds dat hij van mening is dat hier een taak ligt voor zowel docenten Nederlands (en andere taaldocenten) als docenten zaakvakken die lesgeven aan meertalige leerlingen. In antwoord op deze onderzoeksvraag stelt hij dat het taalonderwijs "niet later, maar eerder dan in de zaakvakken" (idem: 119-120) systematisch aandacht zou moeten besteden aan de volgende aspecten van schoolse taalvaardigheid:

- het lezen van informatieve teksten;
- de ontwikkeling van strategieën om (te) moeilijke teksten aan te pakken en daarbij rekening te houden met leestempo, en planning en indeling van de leestijd;
- de ontwikkeling van reflectieve vaardigheden die voorwaardelijk zijn voor het met succes kunnen behandelen en verwerken van (moeilijke) teksten;
- de koppeling van lees- en schrijfvaardigheid;
- de cognitieve inspanning die impliciet verondersteld wordt bij het beantwoorden van vragen naar aanleiding van een leestekst;
- het verschil tussen het beantwoorden van open en gesloten vragen;
- het verschil tussen makkelijke en moeilijke open vragen vanuit het oogpunt van vorm (formulering);
- het verschil tussen makkelijke en moeilijke gesloten vragen vanuit het oogpunt van inhoud;
- het formuleren van antwoorden op tekstniveau waarbij men los moet komen van

de tekst en 'in eigen woorden' moet formuleren.

Al deze aanbevelingen op het niveau van de didactiek vergen nogal wat nieuwe inzichten en deskundigheid van docenten. Volgens Litjens is het in de eerste plaats de taak van het beleid om deskundigheidsbevordering mogelijk te maken: "Net zo min als men er in het onderwijs vanuit mag gaan dat leerlingen beschikken over taalvaardigheden die niet systematisch onderwezen zijn, kan van onderwijsgevenden verlangd worden dat zij beschikken over vaardigheden die zij zich niet (gefaciliteerd) eigen hebben kunnen maken". (idem: 121)

Aan enkele aanbevelingen ter verbetering van het onderwijs in schoolse taalvaardigheden is gewerkt in twee projecten: het Nederlandse SLO-project "Nederlands als tweede taal voor gevorderde tweede-taalleerders in de eerste fase van het voortgezet onderwijs" en het Vlaamse project "Secundair onderwijs aan migranten", dat uitgevoerd werd aan de K.U. Leuven door het Steunpunt NT2. Op initiatief van het Samenwerkingsverband Nederlands als Tweede Taal van de Nederlandse Taalunie (SANETT) werd binnen deze projecten onderzoek verricht. Doel was om vergelijkende praktijkbeschrijvingen te doen vervaardigen van het NT2-onderwijs in Nederland en Vlaanderen. De achtergrond ervan was de constatering dat er weinig empirische gegevens over de praktijk van het NT2-onderwijs beschikbaar zijn en dat dergelijke ervaringsgegevens van wezenlijk belang zijn voor de verdere ontwikkeling en vormgeving ervan. Omdat in Vlaanderen, anders dan in Nederland, NT2 niet of nauwelijks buiten specifieke projecten voorkomt, werd gekozen voor onderzoek binnen specifieke NT2-projecten. Terwille van de vergelijkbaarheid kenden de beide onderzoeken een overeenkomstige vraagstelling en onderzoeksaanpak. In beide gevallen gaat het om case-studies waarin op basis van de verzamelde data samenhangende beelden geconstrueerd worden van de onderzochte praktijken in de specifieke project-contexten. In beide onderzoeken wordt de geobserveerde praktijk gerelateerd aan de uitgangspunten en doelstellingen die door de vernieuwingsprojecten geformuleerd zijn. Vanuit projectinterne referentiekaders wordt in kaart gebracht op welke wijze de door de projecten op leerling-, klas-, of schoolniveau geformuleerde NT2-doelstellingen in de praktijk worden gerealiseerd. Het vergelijkende perspectief van de onderzoeken beperkt zich overigens tot de context, de vraagstelling en de onderzoeksaanpak (zie Kroon/Vallen 1994). In het hierna volgende beschrijven we achtereenvolgens de twee onderzoeken.

Van Kalsbeek (1994) voerde de Nederlandse case-study uit. Het onderzoek vond plaats op één van de bij het SLO-project betrokken experimenteerscholen. In het onderzoek ging de aandacht vooral uit naar de manier waarop teksten in de klas werden aangeboden, behandeld en verwerkt bij het vak Nederlands en bij aardrijkskunde, geschiedenis en biologie.

De belangrijkste doelstelling van het project was om het NT2-onderwijs te verbeteren middels een afstemming tussen het vak Nederlands en de mens- en maatschappijvakken op het gebied van de schoolse taalvaardigheden. Van Kalsbeek

definieert schoolse taalvaardigheden in navolging van het projectplan met een verwijzing naar het onderscheid in Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) en Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS) van Cummins (1980). Het begrip CALP verwijst kort gezegd naar schoolse taalvaardigheden; deze zijn cognitief veeleisend en er kan in geringe mate een beroep gedaan kan worden op ondersteuning vanuit de context. Alledaagse taalvaardigheden (BICS) daarentegen zijn cognitief minder veel veeleisend en er kan een sterk beroep gedaan worden op contextuele ondersteuning.

Het project stelde zich daarnaast een betere afstemming ten doel van het vak Nederlands op ander talenonderwijs (moderne vreemde talen en onderwijs in eigen taal) door onder meer de ontwikkeling van 'taalbewustzijn'. Dit begrip houdt in dat leerlingen zich bewust worden van de rol die taal speelt bij het leren, en van de verschillen tussen talen. Bij het verwerven van taalbewustzijn gaat het kort gezegd om het leren hanteren van taalleerstrategieën en het kunnen reflecteren op taalgebruik. De projectwerkzaamheden waren gebaseerd op deze uitgangspunten en resulteerden in een leerplan dat deelschoolwerkplannen, lesvoorbeelden en aanwijzingen bevat waarmee docenten Nederlands, docenten vreemde talen, docenten in de zaakvakken en schoolleiders binnen de bestaande schoolorganisatie een taalbeleid kunnen realiseren dat gericht is op het aanleren van schoolse taalvaardigheden.

Van Kalsbeek voerde haar onderzoek uit op een openbare scholengemeenschap voor vwo, havo en mavo in Amsterdam met 90% leerlingen van allochtone herkomst. Op deze projectschool bleef de afstemming tussen het vak Nederlands en de andere talen buiten beschouwing. Men streefde met betrekking tot de schoolse taalvaardigheden de volgende doelstellingen na:

- de integratie van schoolse taalvaardigheden in het programma Nederlands;
- de ondersteuning van de leerlingen met betrekking tot schoolse taalvaardigheden bij de vakken aardrijkskunde, geschiedenis en biologie;
- het ontwikkelen van een taalbeleid op school (de samenwerking tussen docenten van verschillende vakken).

Onder de noemer De Taalaanpak probeerde men deze doelstellingen te realiseren. Inhoudelijk staat deze aanpak voor het expliciet aanleren van strategieën voor het verwerven van schoolse taalvaardigheden. Op de projectschool richtte men zich in het bijzonder op het leren omgaan met (schoolboek)teksten. In praktische zin behelsde deze aanpak het volgende. Er werd een kerngroep geformeerd van één docent Nederlands en drie docenten zaakvakken (biologie, geschiedenis, aardrijkskunde). Dit kerngroepje werd inhoudelijk gecoördineerd door één van de cumi-docenten. De conrector schoolontwikkeling was ook bij het project betrokken. De kerngroep ontwikkelde in samenwerking met de SLO-medewerker informatiesetjes voor de overige docenten en tips voor de zaakvakdocenten. De informatiesetjes bevatten informatie over een bepaald onderwerp, aanwijzingen voor de docenten in de vorm van aandachtspunten en een overzicht van wat leerlingen leren in 'Weet wat je leest!; een methode met onderwijsleermateriaal die speciaal ontwikkeld werd voor het verwerven van schoolse leesvaardigheden. Er werden er in het onderzoeks-

jaar (1992-1993) vijf ontwikkeld. In iedere set stond één onderwerp centraal: 1) het structureren van een les, 2) het introduceren van een tekst, 3) leesdoelen en leesmanieren, 4) moeilijke woorden, 5) het verwerken van teksten.

Over deze setjes werden scholingsbijeenkomsten gehouden door de SLO-medewerker en medewerkers van een scholingsinstituut. Daarnaast werden alle docenten via het mededelingenblad wekelijks op de hoogte gehouden van de stand van zaken in de kerngroep en in de cumi-lessen. In deze lessen, die gegeven werden door een docent Nederlands en een docent geschiedenis, werd de leerlingen met behulp van het ontwikkelde materiaal geleerd strategisch om te gaan met schoolboekteksten. Het was de bedoeling dat de vakdocenten de leerlingen in hun lessen hielpen deze strategieën expliciet toe te passen.

Van Kalsbeek stelde zich de volgende onderzoeksvragen:

1) In hoeverre en hoe zijn de doelstellingen van de projectschool geoperationaliseerd en geïmplementeerd op het niveau van de school (mesoniveau)?
2) In hoeverre en hoe passen de docenten Nederlands en de zaakvakdocenten de gegeven instructies met betrekking tot de taalaanpak in de lessen toe (microniveau)?

Ter beantwoording van deze vragen observeerde zij bij 12 docenten in totaal 30 uur. De lessen werden gegeven aan twee eerste en twee tweede klassen, in de vier verschillende vakken èn tijdens de cumi-uren. In totaal werden er 11 uren Nederlands bij vijf verschillende docenten geobserveerd. Daarnaast analyseerde de onderzoekster relevante documenten en voerde ze nagesprekken met de docenten over de lessen waarbij de vraag centraal stond of ze zelf van mening waren dat ze de instructies van de kerngroep in praktijk brachten.

Er werd met behulp van observatieschema's geobserveerd. Deze schema's bevatten aandachtspunten die waren ontleend aan de onderwerpen uit de informatiesetjes die de docenten kregen. Bijvoorbeeld bij het onderwerp 'het structureren van een les': 1) geef lesopbouw aan, noem activiteiten, 2) zet deze in steekwoorden op het bord, 3) geef overgangen van het ene onderdeel naar het andere expliciet aan, 4) kondig afwijkingen in de les expliciet aan. Van Kalsbeek scoorde hoe vaak de docenten dergelijke aanwijzingen al dan niet opvolgden en beschreef de wijze waarop ze dit deden óf de lessen anderszins invulden. Ook keek ze naar de eventuele verschillen tussen docenten en vergeleek zij de observatiegegevens met de uitspraken van de docenten in de nagesprekken.

Van Kalsbeek presenteert de resultaten van haar onderzoek in de vorm van gedetailleerde beschrijvingen (geïllustreerd met protocolfragmenten) van wat er op school en tijdens de lessen schoolse taalvaardigheden in de klassen gebeurde. We beperken ons hier tot een samenvatting op hoofdlijnen.

In hoeverre zijn de projectdoelstellingen op mesoniveau geoperationaliseerd en geïmplementeerd? Met betrekking tot de eerste doelstelling van het project, de integratie van schoolse taalvaardigheden in het programma Nederlands, signaleert Van Kalsbeek dat er geen definitief schoolwerkplan voor Nederlands op school aanwezig was en dat deze doelstelling als gevolg daarvan niet volledig gerealiseerd was. Ook van een ondersteuning van de taalaanpak door alle vakdocenten was geen sprake;

alleen de docenten aardrijkskunde, biologie en geschiedenis waren bij het project betrokken.

Een taalaanpak kan niet verankerd raken in een school zonder officieel taalbeleid, zo stelt Van Kalsbeek. Desgevraagd bleken de twaalf bij het onderzoek betrokken docenten sterk van mening te verschillen over de mate waarin de taalaanpak geïntegreerd was in het taalbeleid van de school. Eén docent vond dat dit 'totaal' het geval was, drie docenten gaven het oordeel 'grotendeels', zes docenten 'in voldoende mate', en twee docenten vonden het 'nauwelijks' het geval. De onderzoekster constateerde tevens dat er binnen de school verschillende invullingen aan het begrip taalbeleid werden gegeven. De definities varieerden van 'planmatig ergens naartoe werken door de school en door individuele docenten' (taalbeleid als tweede natuur van iedere docent) tot 'de door de schoolleiding vastgestelde voornemens met betrekking tot de uitvoering van de taalaanpak, eventueel vastgelegd in een beleidsstuk'. Van Kalsbeek trof op de school geen officieel beleidsstuk over De Taalaanpak aan. Bij ieder van de geobserveerde docenten constateerde zij wel iets van een taalaanpak, maar slechts voor enkelen was het een automatisme geworden. Concluderend stelt Van Kalsbeek dat de doelstellingen van het project op mesoniveau niet volledig gerealiseerd zijn, maar dat op de school wel veel in beweging is.

Met het oog op de realisatie van De Taalaanpak in de lessen (vraag 2) stelt de onderzoekster dat er bij alle twaalf docenten in de lessen iets waar te nemen was van de taalaanpak. Er waren vrijwel geen geobserveerde lessen waarin geen aandacht werd besteed aan taal. Er bleek een grote variatie in de mate en de manier waarop de projectinstructies met betrekking tot de verschillende strategieën in praktijk werden gebracht. Het uiteenzetten van de lesopbouw en de introductie van teksten in de lessen bleven vaak achterwege en als dit wel gebeurde, verliep het meestal niet volgens de instructies van het project.

Ook het mobiliseren van voorkennis, het uitleggen van moeilijke woorden en het toepassen van leesstrategieën vond in de meeste gevallen niet plaats.

Het stappenplan uit Weet wat je leest! voor het achterhalen van betekenissen van moeilijke woorden werd weinig gebruikt. Wél werden in iedere les woorden gesemantiseerd op allerlei manieren die in de instructies gesuggereerd waren. Aan de verwerking van woorden met het doel de betekenis te consolideren werd weinig aandacht besteed. Het verwerken van teksten gebeurde altijd, echter zelden op de manier die het project voorstelde. In de meeste gevallen bestond deze fase uit het maken van opdrachten en/of het geven van aantekeningen, een manier die volgens Van Kalsbeek niet specifiek met De Taalaanpak te maken heeft.

In antwoord op de tweede onderzoeksvraag concludeert de onderzoekster dat de docenten De Taalaanpak zeer selectief toe bleken te passen. De gegevens uit de nagesprekken met de docenten toonden dat zij zich hiervan in het algemeen bewust waren. Zij gaven hiervoor argumenten met betrekking tot:

- het gebruik van het materiaal, zoals: 'bij het gebruik van het boek wordt geen structuur van de les aangegeven omdat die altijd hetzelfde is';
- de sfeer en/of organisatie in de klas, zoals: 'er moet aan de randvoorwaarden

hiervoor voldaan zijn (orde, rust, overzicht en dergelijke), wil je toekomen aan het uitvoeren van nieuwe ideeën';
- het leerjaar/niveau van de klas, zoals: 'in de brugklas worden de lessen wel gestructureerd, in de hogere leerjaren niet; of andersom';
- het beoogde effect van De Taalaanpak; niet alle docenten waren hiervan overtuigd. Daarnaast twijfelde men soms aan de mogelijke inbreng van de leerlingen, bijvoorbeeld bij het mobiliseren van de voorkennis;
- overbelasting en tijdgebrek; een aantal vakdocenten maakte zich bijvoorbeeld zorgen over het in de knel komen van de overige leerdoelen.

Met betrekking tot verschillen tussen docenten in de mate van toepassing van de taalaanpak komt Van Kalsbeek tot de slotsom dat de docenten geplaatst konden worden op een continuüm. De meeste toepassingen trof zij aan bij drie docenten Nederlands, en bij twee docenten die deel uitmaakten van de kerngroep. Daarna volgde een groep docenten die De Taalaanpak selectief toepast. Aan het andere eind van het continuüm bevonden zich docenten die over de gehele linie genomen weinig van de projectvoorstellen realiseerden.

Van Kalsbeek doet de aanbeveling om De Taalaanpak in kleine groepjes docenten te trainen, in plaats van in bijeenkomsten met alle docenten. In het verlengde van scholing lijkt intervisie of zelfevaluatie haar een geschikt hulpmiddel bij het bepalen van de mate waarin vernieuwende onderwijsaanpakken worden toegepast. Als vervolgonderzoek acht zij onderzoek gewenst naar de effecten van het expliciet aanleren van strategieën. Een gunstig effect zou de motivatie van de docenten voor het toepassen van deze aanpak kunnen verhogen. Van Kalsbeek besluit met een pleidooi voor het faciliteren van scholen en docenten die een voortrekkersrol op zich willen nemen door mee te doen aan dit soort projectexperimenten. Als bijdrage aan de verdere ontwikkeling en implementatie van materialen ten behoeve van het verbeteren van de schoolse taalvaardigheden van allochtone leerlingen en het ontwikkelen van een taalbeleid op andere scholen, acht zij een structureel vervolg op dit project gewenst.

Het Vlaamse onderzoek werd uitgevoerd door Duran (1994). Het innovatieproject "Secundair onderwijs aan migranten" ging in 1991 van start en maakte deel uit van het onderwijsvoorrangsbeleid dat in Vlaanderen in hetzelfde jaar startte en zich ten doel stelde onderwijsachterstanden van kansarme leerlingen, zoals migranten weg te werken. De activiteiten van het project op het gebied van het Nederlands als tweede taal richten zich op het verbeteren van de schoolse taalvaardigheid van (allochtone) leerlingen. De projectmedewerkers definiëren schooltaal als "in hoge mate gedecontextualiseerde, gedepersonaliseerde, abstracte taal". (idem: 162) In het project werd gekozen voor de woordenschat als ingang voor het taalvaardigheidsonderwijs. Het beheersen van de schooltaalwoordenschat wordt gezien als een belangrijke sleutel tot tekstbegrip. Voor het kunnen deelnemen aan het onderwijsleerproces is tekstbegrip op zijn beurt een belangrijke voorwaarde.

De schooltaalwoordenschat waarop het onderwijs zich zou moeten richten

bestaat uit inhoudswoorden en functiewoorden. Inhoudswoorden zijn algemene woorden met een abstracte betekenis die op school in alle vakken gebruikt worden, zoals: 'betekenis', 'verklaring', 'gebied'. Functiewoorden zijn woorden die gebruikt worden om semantische en logische zins-, alinea-, en tekstverbanden uit te drukken, zoals: 'toen', 'ondertussen', tegelijkertijd'. De projectmedewerkers beschouwen de docent Nederlands als de hoofdverantwoordelijke voor het woordenschatonderwijs waarin het accent zou moeten liggen op inhouds- en functiewoorden. Vaktaalwoorden horen in het woordenschatonderwijs naar hun oordeel niet thuis omdat het woorden zijn die typisch betrekking hebben op de vakinhoud. Een vaktaalwoord als 'reliëf' kan leerlingen pas duidelijk worden als het begrip volledig in de aardrijkskundeles is uitgelegd en geïllustreerd.

De zojuist beschreven doelstellingen werden geoperationaliseerd in Klimop, een methode voor de docent Nederlands in de onderbouw, die met behulp ervan binnen de lessen Nederlands een bijdrage levert aan de vergroting van de schooltaalwoordenschat van de leerlingen. Kenmerkend voor deze methode is dat de schooltaalwoorden aangeleerd worden met behulp van een drie-fasen-didactiek die gebaseerd is op het verwervingsproces bij spontane taalverwerving. In de spontane taalverwerving bouwt een talleerder een woordnetwerk op van vorm- en betekenisassociaties door taal te gebruiken in de context. In het klassieke woordenschatonderwijs krijgen de leerlingen vooral contextloze, abstracte woorddefinities aangeboden.

De drie-fasen-didactiek ziet er kort samengevat als volgt uit:

1) In de aanbodfase worden de woorden zoveel mogelijk in een natuurlijke context aangeboden; gesproken en geschreven teksten staan centraal. Deze teksten worden met behulp van voorgesprekken geïntroduceerd. De voorgesprekken dienen om de interesse van leerlingen op te wekken en sleutelbegrippen of -woorden en doelwoorden aan te bieden. In deze gesprekken is de interactie met de leerlingen cruciaal om zicht te krijgen op de hypothesevorming rond de aangeboden woorden door de leerlingen. Na het voorgesprek lezen de leerlingen de tekst individueel, waarna ze een opdracht en/of nabespreking aangeboden krijgen die begripsondersteunend moet werken.
2) In de semantiseringsfase moeten de leerlingen bewust reflecteren over woorden. Deze fase is verdeeld in drie stappen. In de eerste stap wordt met behulp van een meerkeuze-interpretatie-opdracht nagegaan in hoeverre de betekenis van een woord al bij de leerling aanwezig is. De tweede stap bestaat uit een expliciterings- of semantiseringsgesprek met de leerlingen. Op basis van de betekeniselementen die door de leerlingen worden ingebracht worden de woordbetekenissen verduidelijkt. Het gesprek vindt plaats aan de hand van een afbeelding, een denkopdracht of een verhaal. De derde stap behelst het maken van lesaantekeningen op een formulier ('de neerslag') dat bedoeld is als houvast voor de leerlingen.
3) In de consolideringsfase of oefenfase maken de leerlingen individueel communicatieve oefeningen waarin zij de woorden herhalen en inoefenen. Tijdens de verbetering van de oefeningen moet de leerkracht ervoor zorgen dat de leerling erachter komt waarom zijn oplossing goed of fout is. Met behulp van een diag-

nosetoets kan de leerkracht nagaan welke woorden beheerst worden en op basis hiervan kan een oefenschema voor elke leerling ontworpen worden.

In de drie-fasen-didactiek wordt er onderwezen volgens een interpretatiemodel. Hierin wordt kennis gezien als een interpretatief systeem: de leerder stelt zelf op basis van de context actief hypothesen op over de betekenis van onbekende woorden en geeft in interactie met de leerkracht actief en met behulp van productief taalgebruik betekenis aan die woorden. De docent krijgt de rol van begeleider in plaats van alleswetende kennisoverdrager.

Vanuit het idee dat leerkrachten het best met een nieuwe didactiek vertrouwd gemaakt kunnen worden met behulp van concreet lesmateriaal werd de driefasendidactiek op 54 scholen die in 1992-1993 bij het project betrokken waren, geïmplementeerd. Elke school had een kernleerkracht Nederlands die bijscholing volgde en de verworven inzichten overdroeg op collega's Nederlands.

Aan het onderzoek van Duran namen drie OVB-scholen deel; één school voor aso met 74% allochtone leerlingen (school A), één school voor het bso met 100% allochtone leerlingen (school B) en één school voor aso/bso met 28% allochtone leerlingen (school C). Op iedere school werd bij twee leerkrachten, bij elk gedurende ongeveer 10 uur geobserveerd. De leerkrachten gaven les in de eerste twee leerjaren. Van iedere school was er één leerkracht als kernleerkracht bij het project betrokken. Op de scholen A en B werd er gewerkt met een voorlopige versie van Klimop. Op school C werd gewerkt met de modelthema's.

Evenals Van Kalsbeek observeerde Duran met behulp van observatieschema's. De aandachtspunten hierin luidden onder meer: hoe wordt er met het taalaanbod omgegaan?, Hoe wordt er met teksten omgegaan? Hoe worden taalfuncties behandeld? Hoe wordt begripscontrole uitgevoerd? Hoe en wat wordt gesemantiseerd? Hoe wordt er omgegaan met woordenschatoefeningen? Wordt er gedifferentieerd en hoe zijn de algemene interactie en sfeer in de les? Hoe evalueren de leerkrachten en de leerlingen de voorgestelde werkwijze? Al deze observatievragen maakten deel uit van de hoofdvraag van het onderzoek: Welke projectinhouden worden in welke mate en op welke manier gerealiseerd en welke niet?

We vatten de onderzoeksgegevens per fase van de didactiek samen.

Met betrekking tot de aanbodfase constateert Duran grote verschillen tussen de leerkrachten in wat zij van de projectvoorstellen realiseerden en hoe zij dit deden. Sommige leerkrachten sloegen het voeren van het voorgesprek over en anderen brachten wijzigingen in de uitvoering ervan aan. Die wijzigingen hadden meestal betrekking op de kwantiteit (de eraan bestede tijd) wat in enkele gevallen invloed had op de kwaliteit: belangrijke doelwoorden kwamen niet ter sprake. De mate van interactie met de leerlingen varieerde sterk: van het stellen van vragen waarop korte antwoorden verwacht werden (ter controle van tekstbegrip), tot het stellen van vragen over de eigen ervaringen van de leerlingen. Eén docent liet de opdrachten uit enkele voorgesprekken op papier voorbereiden en behandelde deze verder zonder commentaar.

Het lezen van de teksten gebeurde bij drie leerkrachten, volgens de voorstellen,

individueel, bij twee klassikaal en bij één leerkracht afwisselend klassikaal en individueel. Niet alle leerlingen leken goed naar het voorlezen te luisteren. Het motief van de leerkrachten om de teksten klassikaal te lezen was dat hun leerlingen te zwak waren om de tekst zelf te lezen. Ook de wijze waarop de opdracht bij en de nabespreking van de tekst behandeld werden, verschilde per leerkracht. De meeste leerkrachten voerden deze activiteiten niet individueel, conform de projectvoorstellen uit, maar kozen voor een tamelijk klassieke behandeling van de opdrachten. De beoogde zelfwerkzaamheid van de leerlingen ging daarmee voor een groot deel verloren.

De semantiseringsfase verliep over de gehele linie het meest zoals bedoeld. De uitleg die gegeven werd bij de begripscontrole en de neerslag sloot bij nagenoeg alle leerkrachten goed aan bij de leef- en ervaringswereld van de leerlingen. In het semantiseringsgesprek kwamen alle leerkrachten op één na tot vormen van betekenisonderhandeling met de leerlingen. Wel was het zo dat de leerkrachten uiteindelijk meestal zelf de betekenis gaven of de betekenisopbouw sterk leidden door het stellen van gesloten vragen. Als gevolg hiervan was er, gemeten aan de doelstellingen van het materiaal, te weinig sprake van een betekenisonderhandeling die vanuit de leerling vertrekt.

De consolideringsfase liet in het algemeen de grootste spanning zien tussen de projectvoorstellen en de realisering ervan door de leerkrachten. De invloed van klassieke werkwijzen was volgens Duran hier het meest merkbaar. Er werd niet gedifferentieerd, enkele leerkrachten neigden ernaar teveel schriftelijk en te weinig mondeling te laten doen, en de klassikale correctie van oefeningen gebeurde niet altijd nauwgezet. De leerkrachten gaven te vaak zelf de oplossingen of lieten die leerlingen antwoorden die zeker het goede antwoord zouden geven. Ze waren met andere woorden teveel gericht op de juiste eindoplossing en te weinig op de juiste oplossingswijze. Een gevolg van het niet differentiëren was dat de diagnostische toetsen niet optimaal gebruikt werden: ze werden niet gebruikt om voor iedere leerling een ideale oefenleergang op te stellen.

Met betrekking tot het leerklimaat in het algemeen rapporteert Duran dat het onderwijsleerproces op twee scholen (school A en B) om verschillende redenen moeizaam verliep. Er werd in de lessen veel tijd besteed aan ordemaatregelen en aan het motiveren van de leerlingen.

Wat betreft de leerstofselectie in het algemeen meldt Duran dat de leerkrachten van school A tijdens de NT2-uren met Klimop werkten (zij het dat zij minder thema's eruit behandelden dan de bedoeling was) maar ook (afhankelijk van het klasseniveau) vasthielden aan een vastgesteld aantal NT2-uren waarin grammatica-onderwijs gegeven werd. Op school B werd alleen met Klimop en aanvullend zelf ontwikkeld materiaal gewerkt en werd er geen grammatica-onderwijs meer gegeven. Ook op deze school kwamen niet alle geplande thema's aan de orde. Op school C werd de keuze voor een verdeling van de beschikbare tijd tussen grammatica en spelling en taalvaardigheid uitgesteld omdat men nog in de modelthema-fase verkeerde.

In het algemeen bleken de leerlingen enthousiast over de lessen waarin met Klimop gewerkt werd. De leerkrachten van school A en B waren van mening dat het

woordenschatonderwijs geslaagd was. Ze baseerden dit oordeel op de resultaten van de herhalingstoetsen die voor hen bevredigend waren. De leerkrachten van school C hadden nog onvoldoende zicht op de leerlingresultaten.

Duran besluit dat de beoogde taalvaardigheidsdidactiek bij geen van de geobserveerde leerkrachten optimaal werd toegepast. Zij signaleert echter wel een niet geringe mentaliteitsverandering bij de leerkrachten. Gegeven het feit dat de beoogde aanpak diametraal tegenover de opvattingen over goed onderwijs Nederlands van de meeste leerkrachten staat, en dat de traditionele aanpak van het vak Nederlands in Vlaanderen in de eerste graad van het secundair onderwijs voor het grootste gedeelte uit spellings- en grammatica-onderwijs bestaat, is zij optimistisch over de verbeteringen die in de loop van de tijd kunnen gaan gaan optreden. Een positieve ontwikkeling in dit verband acht zij de gesignaleerde tendens dat de docenten die langer met het materiaal werkten, meer les gingen geven volgens het interpretatiemodel.

Eveneens onder auspiciën van het Steunpunt NT2 verrichtte Schuurmans (1994) een descriptief onderzoek naar schoolse taalvaardigheden. In dit onderzoek ging het om de schoolse taalvaardigheid die leerlingen verwerven middels het mondelinge taalaanbod van leerkrachten gedurende de lessen. Schuurmans beschreef de lexicale moeilijkheid van het mondelinge schooltaalgebruik van leerkrachten (de onvereenvoudigde 'teacher-talk') met het doel uiteindelijk een bijdrage te leveren aan het optimaliseren van dit taalaanbod. Het onderzoek vond plaats tegen de achtergrond van de theorie dat een begrijpelijk taalaanbod voor migranten het belangrijkste hulpmiddel is om een taal te verwerven. Voor deze leerlingen is de school soms de enige plaats waar zij de Nederlandse taal verwerven. Middels een begrijpelijk taalaanbod op school zou het taalverwervingsproces van migranten versneld kunnen worden. Een begrijpelijk taalaanbod stelt hen daarnaast in staat toegang te krijgen tot de leerinhouden van de verschillende schoolvakken.
Schuurmans formuleerde de volgende onderzoeksvragen:

- Welke woorden zijn nieuw in een bepaald leerjaar? Ofwel: welke woorden worden leerlingen in bepaalde leerjaren van het secundair onderwijs verondersteld te kennen?
- Is het lexicale taalaanbod in het secundair onderwijs moeilijker dan in het primair onderwijs?

Aan het onderzoek namen vier scholen voor tso en twee scholen voor aso deel. Van deze zes scholen hadden er twee een groot aantal migrantenleerlingen, op twee scholen was de helft van de leerlingen van allochtone afkomst, en op twee scholen was er een klein aantal migrantenleerlingen. In totaal werd het mondelinge taalgebruik van docenten in 36 lessen (van 21 verschillende vakken, waaronder Nederlands) in het eerste en vierde leerjaar op band opgenomen. De geregistreerde taaluitingen werden tot frequentielijsten verwerkt. Er werd per leerjaar een aparte lijst gemaakt van alle woorden die meer dan één keer voorkwamen. Uit deze lijsten werden vervolgens woorden geselecteerd die volgens de onderzoekers tot de woordenschat van het tweede en vierde leerjaar gerekend konden worden. Voor het twee-

de leerjaar telde een frequentie van zes keer voorkomen als criterium voor opname in de lijst, voor het vierde leerjaar een frequentie van vijf. Deze analyse resulteerde in twee streefwoordenlijsten met woorden die nieuw zijn in respectievelijk het tweede en vierde jaar en die volgens de onderzoekers nuttig zijn om gekend te worden door de leerlingen (onderzoeksvraag 1).

Om te bepalen of het lexicale taalaanbod in het secundair onderwijs moeilijker was dan in het primair onderwijs (vraag 2) werden de dekkingspercentages van de verschillende geregistreerde mondelinge teksten bekeken. Het dekkingspercentage geeft de verhouding aan tussen het aantal gekende woorden van een tekst (of woorden die verondersteld worden gekend te zijn) en het totaal aantal woorden van een tekst. Wanneer het dekkingspercentage minder dan 85% bedraagt wordt de tekst als lexicaal onbegrijpelijk geacht voor een leerling. Als criterium om te bepalen of een woord gekend was of niet gold een streefwoordenlijst die op basis van eerder onderzoek in het basisonderwijs was samengesteld.

De onderzoeksresultaten kunnen als volgt samengevat worden. Het mondelinge taalgebruik van leerkrachten in het secundair onderwijs bleek (zoals verwacht) iets moeilijker te zijn dan het taalgebruik in het basisonderwijs. Desondanks was het taalgebruik in het secundair onderwijs lexicaal begrijpelijk voor de leerlingen. Zowel in het aso als in het tso werden dekkingspercentages tussen de 90 en 95% gevonden. In het algemeen was het taalgebruik in het aso iets moeilijker dan in het tso, en was het in het vierde jaar iets moeilijker dan in het tweede jaar. Uit de vergelijking van de dekkingspercentages van de verschillende vakken konden geen duidelijke resultaten afgeleid worden. Dit was vooral te wijten aan het beperkte aantal opnames dat per vak gemaakt kon worden. Ook over de dekkingspercentages per school konden geen eenduidige uitspraken gedaan worden, omdat het aantal migrantenleerlingen per school sterk verschilde. Op scholen met relatief veel migranten leek een eenvoudiger taal gebruikt te worden dan op scholen met minder migranten. Een combinatie van schoolrichting en schooljaar leidde tot de voorzichtige vaststelling dat het taalgebruik in het vierde jaar van het aso moeilijker was dan het taalgebruik in het tweede jaar van het tso.

De dekkingspercentages voor het vierde jaar werden niet alleen berekend op basis van de woordenlijst voor het basisonderwijs, maar ook nog eens met de woordenlijst voor het tweede jaar als criterium. Het dekkingspercentage van het vierde jaar bleek slechts licht te stijgen. Een vergelijking van de dekkingspercentages van de verschillende vakken liet zien dat de stijging van de percentages over de verschillende vakken verspreid was. De nieuwe woorden bleken dus moeilijk in bepaalde vakken te lokaliseren.

De onderzoekster concludeert dat het mondelinge taalgebruik van de leerkrachten voor de leerlingen begrijpelijk is, zonder dat de nieuwe woorden die in het tweede jaar voorkwamen speciaal aangeleerd werden. Dit betekent dat de leerlingen die de woordenschat van het basisonderwijs kennen, in principe in staat zijn om het secundair onderwijs te volgen. Wanneer de nieuwe woorden van het tweede jaar wél aangeleerd zouden worden, brengt dit slechts een kleine stijging van de dekkings-

percentages teweeg en leidt dit nauwelijks tot de verbetering van de begrijpelijkheid van het taalgebruik. Dit brengt haar tot de stelling dat het weinig zin heeft om veel aandacht te besteden aan het aanleren van nieuwe woorden. De hoofdconclusie van het onderzoek luidt dan ook dat de nieuwe woorden van het tweede jaar het best in spontane taalverwerving verworven kunnen worden.

Schuurs (1991) probeerde ten behoeve van de constructie van (plaatsings)toetsen voor onderinstromers in het voortgezet onderwijs zicht te krijgen op de organisatie en inhoud van het NT2-onderwijs. Schuurs stelt dat er weinig bekend is over de wijze waarop onderinstromers in het voortgezet onderwijs opgevangen en begeleid worden, en over welke problemen zij hebben. Ook is niet bekend aan welke taaltoetsen onderwijsgevenden voor deze doelgroep behoefte hebben. De problematiek van onderinstromers in het voortgezet onderwijs is volgens Schuurs relatief nieuw. In de jaren zeventig overheerste de problematiek van de neveninstromers; voor deze doelgroep werd de Instaptoets voor anderstaligen ontwikkeld. De toetsen die er zijn, zijn niet bruikbaar voor onderinstromers omdat zij een hoger taalvaardigheisniveau hebben dan neveninstromers. Schuurs koos drie ingangen voor de beschrijving van de praktijk van het NT2-onderwijs: het onderwijsleermateriaal dat gebruikt wordt, de deelvaardigheden die onderwezen worden, en de te besteden tijd aan het toetsen van NT2-vaardigheden. Hij stelde zich hierbij de volgende onderzoeksvragen:

1) Welke leergangen worden gebruikt en wat is de aard van het aanvullende lesmateriaal dat gebruikt wordt?
2) In welke mate zijn docenten bereid te differentiëren naar vaardigheidsverschillen tussen leerlingen?
3) Hoeveel tijd (lesuren) per jaar zijn docenten bereid te besteden aan het klassikaal toetsen van NT2-vaardigheden?

Schuurs verstuurde een enquête naar een steekproef van 115 scholen (uit een populatie van 235 scholen) voor voortgezet onderwijs met meer dan 50 allochtone leerlingen per school, verdeeld in drie groepen: 1) 50-100, 2) 100-250, 3) méér dan 250. De respons bedroeg respectievelijk 65%, 23% en 12%. In totaal reageerden 69 docenten van 52 scholen. De enquêtegegevens werden aangevuld met gegevens uit diepte-interviews die met enkele docenten van een aantal scholen werden gehouden.

In antwoord op de eerste onderzoeksvraag stelt Schuurs dat het op de scholen gebruikte NT2-materiaal een bonte lappendeken vormt. Van het reguliere lesmateriaal worden de methoden Functioneel Nederlands en Fundamenteel Nederlands massaal gebruikt, samen door 60% van de respondenten. Bij de specifieke leergangen voor allochtone leerlingen is de het eerst op de markt verschenen methode Nederlands voor anderstaligen in het voortgezet onderwijs de koploper; zij wordt door 26% van de respondenten genoemd. Op een tweede plaats volgt Anders Nederlands (14%), op een derde plaats Zestien plus (9%) en op de vierde plaats En nou in het Nederlands (2%). De categorie overige leergangen wordt door 16% van de respondenten genoemd. Meer dan één derde van de respondenten zegt ook zelfgemaakt materiaal te gebruiken, met name voor woordkennis en leesvaardigheid.

Meer dan de helft van de docenten (60%) zegt pogingen te doen om te differentiëren (vraag 2) naar het taalvaardigheidsniveau. De meerderheid laat dit vooral tot uiting komen bij de schriftelijke taalvaardigheden. Deelvaardigheden die bij allochtone leerlingen zo weinig ontwikkeld zijn dat zij daardoor het risico lopen te blijven zitten, zijn volgens de respondenten: begrijpend lezen (44 keer genoemd) en productieve en receptieve woordenschat (22 keer genoemd). Schrijfvaardigheid, spreken, luisteren en spelling worden variërend van vier tot zeven keer genoemd. Vanuit het perspectief van te verwachten leerproblemen vinden de docenten gemiddeld dat de volgende deelterreinen van NT2-vaardigheid voor toetsing in aanmerking komen: receptieve vaardigheden op macroniveau, de woordenschat en studievaardigheden. Hierbij tekent Schuurs aan dat de antwoorden van de docenten een opvallend gebrek aan differentiatie laten zien: de laagst gemiddelde score is 3.2. en de hoogste 4.6. (op een vijfpuntsschaal). Dit betekent dat ook de schrijf-, spreek- en luistervaardigheid èn de bevraagde geïsoleerde vaardigheden als problematisch worden aangemerkt. Van de geïsoleerde vaardigheden achten de docenten de elementaire grammaticale terminologie (werkwoord, onderwerp, zin) het belangrijkste obstakel voor allochtone leerlingen in hun opleiding. Schuurs acht het opvallend dat deelvaardigheden (zoals vakspecifieke terminologie) die nodig zijn voor het volgen van schoolvakken niet genoemd worden. Dit strookt met de resultaten van de diepte-interviews die laten zien dat er tussen NT2-docenten Nederlands en docenten van de overige vakken weinig overleg is. Wat betreft de als problematisch aangeduide studievaardigheden signaleert Schuurs een tendens in de richting van tekstbegrip, samenvatten en conclusies trekken. Met betrekking tot de bevraagde deelvaardigheden besluit Schuurs dat leesvaardigheid en woordenschat als het meest problematisch worden ervaren, en dat als gevolg daarvan voor deze vaardigheden toetsen ontwikkeld zouden moeten worden. Toetsontwikkeling is volgens hem tevens gewenst op het terrein van het stellen en van de studievaardigheden.

Op de vraag naar het aantal lesuren per jaar dat men maximaal zou willen besteden aan het klassikaal toetsen van de NT2-vaardigheid gaf 26% van de respondenten geen antwoord. De overige antwoorden liepen flink uiteen. Gemiddeld bleek men echter bereid om hiervoor circa negen lesuren te reserveren. De respondenten werd gevraagd aan welk type toets zij de voorkeur gaven: een summatieve toets, een plaatsingstoets, een diagnostische toets of een algemene taaltoets, en of men bereid zou zijn om consequenties te trekken uit de behaalde toetsresultaten. Aan alle vier de toetssoorten wordt veel belang gehecht, de diagnostische toets scoort echter iets hoger dan de andere toetssoorten. De bereidheid om consequenties te trekken uit de toetsresultaten is ook het grootst bij de diagnostische toets. 86% van de respondenten zegt hun onderwijs op grond van de resultaten te willen aanpassen. Schuurs wijst erop dat het belang dat gehecht wordt aan plaatsingstoetsen op gespannen voet staat met het antwoord van 61% van de respondenten dat op hun school het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen geen dominante rol speelt bij het indelen van de leerlingen in brugklassen. Evenmin wordt op de scholen het doorstroomadvies naar diverse schooltypen in hoge mate bepaald door de vaardigheid in het

Nederlands: deze speelt weliswaar een rol, maar geen overheersende. Overigens zegt nog altijd 38% van de respondenten dat het algemene vaardigheidsniveau wel de dominante toewijzingsfactor bij doorstroming is. 58% van deze docenten noemt het begrijpend lezen als belangrijkste vaardigheid in dit verband. Daarnaast worden woordkennis, luistervaardigheid, studievaardigheden, spelvaardigheid en technisch lezen genoemd.

Schuurs leidt uit de onderzoeksresultaten de volgende consequenties voor toetsontwikkeling af. Gezien het feit dat onderinstromers kampen met problemen in hun taalbeheersing lijkt toetsontwikkeling voor deze doelgroep hem gewenst. Met het oog op differentiatiemogelijkheden binnen klasseverband lijkt de ontwikkeling van niveautoetsen hem wenselijk op het gebied van lezen en schrijven. De ontwikkeling van plaatsingstoetsen op het niveau van verwijzing naar vervolgopleidingen lijkt hem niet zinnig. Deze toetsen zouden wel belangrijk kunnen zijn om te bepalen welke leerlingen in aanmerking komen voor extra taalonderwijs. De ontwikkeling van diagnostische toetsen acht hij wenselijk omdat zij aanwijzingen kunnen opleveren waar didactische suggesties op gebaseerd kunnen worden. Deze toetsen zullen gericht moeten zijn op zaken die voor het gros van de onderinstromers als problematisch gelden: het begrijpend lezen (met name het zelfstandig kunnen verwerken van teksten) en de woordenschat (met name woorden en vaste uitdrukkingen die typisch zijn voor de schoolcontext en hoog frequente woorden).

In het kader van de stedelijke evaluatie van het OVB (Onderwijs Voorrangs Beleid) verrichtten SCO-medewerkers Ledoux/Triesscheijn (1993) een inventariserend onderzoek naar de strategieën die deze scholen voor voortgezet onderwijs hanteren om meertalige leerlingen te ondersteunen bij de NT2-verwerving. De onderzoekers keken in de eerste plaats naar de wijze waarop binnen het vak Nederlands en/of binnen extra taallessen aandacht wordt besteed aan NT2-verwerving. Daarnaast werd aandacht besteed aan 'taal en andere vakken'. Immers, zo stellen de onderzoekers, kenmerkend voor de situatie van meertalige leerlingen in het reguliere onderwijs is dat de verwerving van het Nederlands de hele schooldag doorgaat: in elk vak is Nederlands de voertaal. Met andere woorden: de verwerving van de tweede taal gaat gelijk op met het leren in de tweede taal. Juist dit verschijnsel stelt meertalige leerlingen voor speciale problemen. Wanneer er op een school op een gecoördineerde manier rekening gehouden wordt met het taalaanbod binnen de verschillende vakken kan er gesproken worden over de aanwezigheid van een taalbeleid. Een derde invalshoek van het onderzoek was de aandacht op de scholen voor OETC. In de inleiding op dit hoofdstuk hebben we verantwoord waarom dit hier buiten beschouwing blijft.

De onderzoeksvraag luidde: In welke mate en op welke manier wordt bij het vak Nederlands en bij de overige vakken rekening gehouden met meertalige leerlingen?

Bij het enquête-onderzoek waren 49 vaksecties van scholen voor voortgezet onderwijs (scholen voor lbo/mavo, avo-scholengemeenschappen en scholen met een ibo-afdeling) betrokken. Deze scholen maakten in de eerste periode van het OVB deel uit van een voorrangsgebied in Amsterdam. De vragenlijsten werden ingevuld

door leden van de secties Nederlands, geschiedenis, aardrijkskunde, wiskunde en door leden van de beroepsgerichte vakken die les gaven in de eerste twee leerjaren. Hen werd gevraagd om op schoolniveau te reageren. De overall-respons bedroeg voor het vak Nederlands 71% en voor de overige vakken 56%. Er werden aparte vragenlijsten ontwikkeld voor het vak Nederlands, en voor 'taal bij andere vakken'. Daarnaast werden er aparte vragenlijsten voor de twee leerjaren ontwikkeld. Met betrekking tot de praktijk binnen het vak Nederlands werd gevraagd naar tijdsbesteding, vakonderdelen, de inhoud van het vak, het gebruik van methoden en zelfgemaakt lesmateriaal, en het omgaan met taalfouten. Met betrekking tot de extra hulp buiten de lessen Nederlands naar tijdsbesteding, de deskundigheid van het schoolteam, en de samenwerking met buitenschoolse instellingen.

De vragen over de opvattingen van de docenten over het taalonderwijs binnen het vak Nederlands hadden betrekking op de algemene doelen van het taalonderwijs, de inhouden en de aanpak ervan. In de rubriek 'extra aandacht' werden vragen voorgelegd over de doelgroepen: voor welke groepen meertalige en voor welke groepen autochtone leerlingen is volgens de docenten extra aandacht geboden? In de rubriek 'taal en etnische verhoudingen' waren vragen opgenomen over het rekening houden met de achtergronden van meertalige leerlingen in de klas en hun positie ten opzichte van 'witte' leerlingen. Ten slotte werd de respondenten gevraagd welke knelpunten zij in het taalonderwijs ervaren. In de vragenlijst 'taal bij andere vakken' waren de vragen gegroepeerd rond de volgende onderwerpen: taalproblemen tijdens de vaklessen (mate waarin, gebieden waarop, wijze waarop er rekening mee wordt gehouden, extra hulp), de rol van taal bij beoordelingen, en het oordeel over de mate waarin taal een belemmering vormt voor het halen van een bepaald niveau.

In welke mate en op welke manier wordt bij het vak Nederlands rekening gehouden met meertalige leerlingen? We vatten de belangrijkste onderzoeksresultaten met betrekking tot deze eerste onderzoeksvraag samen.

De gegevens over de tijdsbesteding maken duidelijk dat leerlingen in het eerste en tweede leerjaar gemiddeld vier lesuren per week Nederlandse taal krijgen. In de i-afdelingen van het eerste leerjaar wordt er aanzienlijk minder tijd (gemiddeld 3,3 lesuur per week) aan Nederlandse taal besteed.

Wat betreft de mate van aandacht voor verschillende onderdelen van het taalonderwijs is er weinig variatie tussen scholen. Gemiddeld wordt er aan de traditionele onderdelen van het vak, namelijk zinsbouw, spelling en grammatica, geregeld tot vaak aandacht besteed. Maar ook aan onderdelen die specifiek voor meertalige leerlingen van belang zijn, zoals begrijpend en studerend lezen, woordenschat en idioom en (in mindere mate) schrijven wordt relatief veel aandacht geschonken. Tussen schooltype en het percentage meertalige leerlingen op school werden enkele verbanden gevonden: hoe hoger het schooltype, hoe meer aandacht voor de traditionele vakonderdelen, en hoe hoger het percentage meertalige leerlingen, hoe minder aandacht voor figuurlijk taalgebruik, voor instructietaal en voor schrijven.

Gezien de aanwezigheid van veel allochtone leerlingen op Amsterdamse scholen, verwachtten de onderzoekers dat docenten bestaande reguliere methoden Nederlands

op een aangepaste manier zouden gebruiken en veel gebruik zouden maken van zelf ontwikkeld lesmateriaal. Deze verwachting werd niet bevestigd. 95% van de ondervraagde docenten gebruikt een meestal weinig eigentijdse taalmethode die meestal geheel, zij het soms in een wat lager tempo, gevolgd wordt. Bewerking van het materiaal komt weinig voor. De methode is bepalend voor de inhoud van de lessen, meer dan bijvoorbeeld de keuze voor onderwerpen die dicht bij de belevingswereld van de leerlingen liggen. De belangrijkste reden om met de gekozen methode te werken is volgens de docenten niet de geschiktheid ervan voor meertalige leerlingen. Belangrijke redenen zijn wel dat in de methoden de deelaspecten van het vak duidelijk aan de orde komen en dat de methoden zich lenen voor differentiatie. Een tamelijk grote groep docenten (40%) ervaart geen problemen met de bestaande methoden. Op scholen met een hoger percentage meertalige leerlingen wordt het niet aansluiten bij de belevingswereld en het niveau van leerlingen meer als knelpunt ervaren. Dat de docenten de methoden niet alleen zaligmakend vinden blijkt uit het feit dat driekwart van hen 'wel eens' tot 'vaak' zelfgemaakt materiaal gebruikt. De belangrijkste redenen hiervoor zijn dat de methoden te weinig oefenstof bieden en toch nog te weinig mogelijkheden scheppen voor differentiatie.

Speciaal NT2-materiaal bleek ten tijde van het onderzoek (1989-1990) niet frequent gebruikt te worden: 73% van de scholen had het niet in huis. Op NT2-gebied wordt wel veel zelf ontwikkeld: 47% van de respondenten zegt vaak tot altijd met zelf ontwikkeld materiaal te werken. Deze docenten bleken een andere visie op NT2-onderwijs te hebben dan de docenten die reguliere methoden gebruiken; ze hechten met name veel belang aan OETC.

In de lessen Nederlands worden de achtergronden van meertalige leerlingen en van een multi-etnische samenleving vrijwel nergens systematisch tot uitgangspunt gekozen.

Het laatste onderzochte aspect van het rekening houden met anderstalige leerlingen betrof het omgaan met fouten die door tweede-taalverwervers worden gemaakt. In dit opzicht blijken docenten een onderscheid te maken tussen moedertaalsprekers en meertalige leerlingen: fouten in het taalgebruik van meertalige leerlingen worden doorgaans niet meegeteld in de beoordeling.

Voor extra hulp aan leerlingen met specifieke problemen met de Nederlandse taal buiten het vak Nederlands is op 78% van de scholen tijd beschikbaar. Meertalige leerlingen krijgen aanzienlijk meer hulp dan Nederlandstalige leerlingen: voor het eerste leerjaar zijn de percentages gemiddeld respectievelijk 52% en 23%, voor het tweede leerjaar 38 en 12%. De hulp wordt het meest gericht op die onderdelen die door de docenten als problematisch worden beschouwd, maar die volgens de onderzoekers niet erg bepalend zijn voor schoolsucces: zinsbouw, grammatica en spelling. In de tweede plaats wordt de hulp gericht op begrijpend lezen en woordenschat. Deze onderdelen spelen de leerlingen meer parten in hun schoolloopbaan. De extra hulp blijkt in het verlengde te liggen van waar de docenten in de reguliere lessen Nederlands het meeste aandacht aan besteden. De docenten maken weinig onderscheid tussen zwakke Nederlandstalige leerlingen en meertalige leerlingen, noch op het gebied van het signaleren van problemen, noch wat betreft de

inhoud van de hulp. Deze benadering spoort met de opvatting van veel docenten dat "veel Nederlandstalige leerlingen ook extra hulp nodig hebben".

Aan samenwerking met buitenschoolse instellingen (bibliotheken, lerarenopleidingen, schoolbegeleidingsdiensten, buurthuizen) wordt in het OVB veel waarde gehecht. De ondervraagde docenten delen de visie dat samenwerking van belang is, maar blijken deze nauwelijks te realiseren.

Van de lange lijst met visie-uitspraken die de scholen kregen voorgelegd, werd maar een beperkt deel duidelijk (door meer dan 60%) ondersteund door de secties Nederlands. Volgens hen zijn de belangrijkste doelen van het taalonderwijs dat leerlingen zich in de maatschappij leren redden in situaties waarin de beheersing van het Nederlands noodzakelijk is en dat zij zich mondeling en schriftelijk correct leren uiten in het Nederlands. Deze groep ondersteunt onder meer ook de visie dat een veilige sfeer in de klas waarin veel gepraat wordt een belangrijke voorwaarde voor taalverwerving is en dat alle leerlingen uit etnische groepen tweede-taalverwervers zijn. Daarnaast vindt men dat ook gevorderde tweede-taalverwervers extra ondersteuning nodig hebben, dat ook extra hulp nodig is voor meertalige leerlingen die in Nederland geboren zijn, en dat veel Nederlandstalige leerlingen ook extra hulp nodig hebben. Verbanden tussen visie en objectieve schoolkenmerken (schooltype, percentage meertalige leerlingen) werden nauwelijks aangetroffen. Voor zover ze er waren, bleken ze niet erg sterk. Meer en sterkere verbanden bleken te bestaan tussen de visie-uitspraken onderling.

Uit de resultaten over de knelpunten die secties Nederlands ervaren kwam als opmerkelijk punt naar voren dat de respondenten slechts zelden geneigd bleken iets aan te merken als een 'groot probleem' op school. Hoger dan een gemiddelde score (enigszins een probleem) scoorden alleen de volgende knelpunten:

- 'door tijdgebrek kunnen we niet aan alle leerlingen die dat nodig hebben aandacht geven en komen we niet toe aan het zelf ontwikkelen van lesmateriaal';
- 'door taalproblemen bereiken we niet het niveau dat we zouden willen bij de andere vakken'.

De resultaten met betrekking tot de tweede onderzoeksvraag, de mate waarin en de manier waarop er bij de overige vakken rekening gehouden wordt met meertalige leerlingen, laten zien dat docenten het in de literatuur gesignaleerde beeld onderschrijven dat zich in deze vakken taalproblemen voordoen. De docenten (uitgezonderd de docenten techniek) zijn van mening dat vooral meertalige leerlingen in belangrijke mate problemen ondervinden op het terrein van de school- en vaktaal. Vergeleken met de vakdocenten Nederlands noemen de docenten van andere vakken andere vaardigheden problematisch voor meertalige leerlingen. Problemen met spelling, grammatica en zinsbouw staan laag in de hiërarchie. Problemen met begrijpend en studerend lezen, woordenschat, nuanceringen in taalgebruik, figuurlijk taalgebruik en het volgen van instructietaal staan hoog genoteerd. De meeste vakdocenten zeggen rekening te houden met de taalmoeilijkheden van meertalige leerlingen binnen de context van hun vak; ze bespreken essentiële begrippen, werken aan begripsuitbreiding en passen herhaling toe. De aanpassing van hun lessen

aan meertalige leerlingen in deze zin wordt dus vooral verricht vanuit het perspectief van de vakleerstof en in veel mindere mate vanuit een taalvaardigheidsperspectief. Met de sociaal-culturele achtergronden van meertalige leerlingen wordt weinig rekening gehouden. Evenmin geven vakdocenten specifieke extra hulp aan leerlingen met taalproblemen; dat laten ze grotendeels over aan de docenten Nederlands. Wel houden ze, net als docenten Nederlands, bij beoordelingen rekening met het feit dat meertalige leerlingen meer taalfouten maken dan Nederlandstalige leerlingen; taalfouten in proefwerken e.d. worden in de regel niet meegerekend.

Een kleine meerderheid van de vakdocenten is, evenals de docenten Nederlands van mening dat het meer dan incidenteel voorkomt dat taalproblemen het halen van hogere niveaus in de weg staan. Ze beschouwen de taalvaardigheid van deze leerlingen als een belemmering bij het halen van voldoende rendement uit de vaklessen.

In het licht van de doelen van het OVB en de kennis over het taalonderwijs dat wenselijk is voor meertalige groepen, concluderen de onderzoekers dat er nog heel veel te doen valt aan de verbetering van het taalonderwijs op de onderzochte scholen. Rekening houdend met het feit dat de scholen slechts een paar jaar aan het OVB deelnamen, stellen zij op grond van bovenstaande onderzoeksresultaten dat de scholen nog een heel eind verwijderd lijken te zijn van een daadwerkelijk taalbeleid. Immers, zo stellen zij resumerend, reguliere taalmethoden staan centraal, er wordt weinig specifiek NT2-materiaal gebruikt, er ligt een zwaar accent op de traditionele vakinhoud, docenten Nederlands en vakdocenten verschillen van mening wat de meest knellende problemen zijn van meertalige leerlingen, er wordt in de vaklessen zelden taalhulp geboden, er wordt nauwelijks onderscheid gemaakt tussen allochtone leerlingen en taalzwakke Nederlandstalige leerlingen, en er wordt weinig samengewerkt met buitenschoolse instellingen.

Uit de onderzoeksresultaten leiden Ledoux/Triesscheijn echter ook af dat er wel een basis voor vernieuwingen in het taalonderwijs aanwezig is: veel docenten erkennen dat er veel (vooral meertalige) leerlingen zijn met taalproblemen en dat deze problemen een bedreiging vormen voor het halen van het gewenste niveau. Daarnaast vindt een groot deel van de docenten dat op dit gebied extra hulp geboden moet worden èn is men bereid bij de beoordeling rekening te houden met meertalige leerlingen. Initiatieven tot vernieuwingen zijn sinds 1992 genomen door de Vereniging VO-platform waarin een bundeling van Amsterdamse scholen voor voortgezet onderwijs werkt aan een geïntegreerd taalbeleid op schoolniveau. Ter ondersteuning van dergelijke initiatieven doen de onderzoekers op grond van hun onderzoek de volgende aanbevelingen:

- Er zou een heroriëntatie moeten plaatsvinden binnen het vak Nederlands op de onderdelen van het vak waar de meeste nadruk op wordt gelegd. Tekstbegrip, woordenschat, het leren volgen van instructietaal en schrijven zijn de vaardigheden die de meeste aandacht zouden moeten krijgen. Dit is niet alleen wenselijk vanuit het perspectief van meertalige leerlingen maar ook met het oog op de kerndoelen voor de basisvorming.
- Er is een betere invulling van het NT2-onderwijs nodig, minimaal voor wat

betreft het gebruik van toegespitst lesmateriaal. Daarnaast zal er nagedacht moeten worden over de vraag hoe binnen de reguliere lessen Nederlands gebruik kan worden gemaakt van principes uit de NT2-didactiek en over de vraag of en hoe daarnaast nog specifieke NT2-hulplessen moeten worden gegeven.
- Er zou veel aandacht besteed moeten worden aan het opstellen en realiseren van taalbeleid. Hiervan kan pas sprake zijn wanneer er bij alle vakken rekening gehouden wordt met meertalige leerlingen. De specifieke moeilijkheden die zich voordoen bij het leren van de taal van een nieuw vak en bij het begrijpen van vakteksten moeten onderkend en verholpen worden waar zij zich voordoen: in de vaklessen.

Het onderwerp 'taalbeleid' stond centraal in een grootschalig onderzoek naar de praktijk van het NT2-onderwijs aan allochtone onderinstromers in het voortgezet onderwijs dat op aanvraag van de Projectgroep NT2 ter hand genomen werd door het GION (Gronings Instituut voor Onderzoek van onderwijs, opvoeding en ontwikkeling). Kuyper e.a. (1996) stelden zich ten doel na te gaan op welke gebieden van de taalvaardigheid in het Nederlands voor NT2-leerders de belangrijkste knelpunten liggen in het volgen van onderwijs, en in welke mate vo-scholen zich deze problemen bewust zijn en erin slagen er met behulp van een NT2-beleid een oplossing voor te vinden. Het onderzoek bestond uit drie delen. In het eerste deel werden de taalprestaties van leerlingen uit ander onderzoek aan een secundaire analyse onderworpen. In het tweede deel werd onderzocht welke specifieke kennis en vaardigheden docenten en vakdidactici nodig achten voor het kunnen volgen van de verschillende vakken in het vo en of zij een realistische verwachting hebben van het niveau van allochtone leerlingen. Deze eerste twee delen van het onderzoek komen aan bod in paragraaf 8.6.2. We beperken ons hier tot het derde deel van het onderzoek dat gericht was op hetgeen er op scholen aan ondersteuning van tweede-taalleerders gebeurt. De onderzoeksvragen voor dit deel van het onderzoek luidden:

1) In hoeverre zijn docenten in staat om op de specifieke behoeften van hun allochtone leerlingen met betrekking tot het Nederlands in te spelen?
2a) Wordt er op het niveau van de vaksecties en/of op schoolniveau beleid gevoerd ter ondersteuning van tweede-taalleerders?
2b) Zijn hiervoor faciliteiten beschikbaar en zo ja, hoe worden ze ingezet?
2c) Waaruit bestaat dat beleid en hoe wordt het uitgevoerd?
2d) Welke problemen doen zich voor en hoe worden die problemen opgelost?
3) In hoeverre wordt het gevoerde beleid succesvol geacht door de school en door de leerlingen?

Aan het onderzoek namen 27 scholen deel die geselecteerd werden uit een scholenbestand van het eerder verrichte cohort-onderzoek. Deze scholen vertoonden een grote variatie in typen voortgezet onderwijs (ivbo, vbo, mavo, havo, vwo), in aantal leerlingen (210-1750), en in het aandeel van allochtone leerlingen (3-99%). Er werden verschillende vragenlijsten voorgelegd aan directeuren en/of NT2-coördinatoren, vakdocenten Nederlands, Engels, Biologie en Wiskunde uit het eerste en derde leer-

jaar, NT2-docenten, en allochtone leerlingen uit het vierde leerjaar. De vragenlijstgegevens werden aangevuld met case-beschrijvingen per school. In de vragenlijst voor NT2-coördinatoren werd geïnformeerd naar schoolkenmerken, leerlinggegevens, NT2-beleid, tijdsbesteding, faciliteiten en problemen en successen met het beleid. De leerlingvragenlijsten bevatten vragen over achtergrondkenmerken, de taalgeschiedenis van de leerlingen, en problemen met de Nederlandse taal. In een apart deel van de vragenlijst 'School en Nederlands' werd gevraagd naar de prestatie-motivatie van de leerlingen en faalangst. De docentenvragenlijst bevatte vragen over de kenmerken van de docenten en hun klassen en een groot aantal vragen over hun onderwijs: groeperingsvormen, problemen met NT2-leerders, lestijd, differentiatievormen, inschatting van het niveau van de leerlingen e.d. De vragenlijst bevatte een extra onderdeel voor de docenten Nederlands. Hen werd gevraagd naar zaken als gebruik van methoden en/of aangepast materiaal, extra aandacht aan allochtone leerlingen e.d. De NT2-docenten ten slotte kregen vragen voorgelegd over hun achtergrondkenmerken, de problemen van NT2-leerders, de samenstelling van de groepen, de tijdsbesteding e.d. Daarnaast beantwoordden ook zij het vragenlijstonderdeel voor de docenten Nederlands. De met deze vragenlijsten verzamelde gegevens werden gebruikt voor de beantwoording van de onderzoeksvragen van de drie genoemde delen van het onderzoek. De resultaten met betrekking tot een aantal genoemde onderwerpen komen (ook) aan bod in paragraaf 8.6.1 en 8.6.2.

Een opvallend resultaat achten de onderzoekers dat het merendeel van de vakdocenten niet of nauwelijks problemen zegt te ervaren in hun onderwijs aan allochtone leerlingen. Zij voelen zich in staat om rekening te houden met specifieke behoeften van deze leerlingen en zijn tevreden over de geboden NT2-ondersteuning. Toch geeft bijna een derde van de docenten aan behoefte te hebben aan bijscholing, voortkomend uit specifieke problemen waarvoor allochtone leerlingen hen stellen. Ruim de helft van de vakdocenten ervaart geen duidelijk niveauverschil tussen de allochtone en Nederlandse leerlingen, bijna een derde ervaart dat 'enigszins' en 15% ervaart dat wel.

De meest genoemde specifieke problemen van allochtone leerlingen die docenten noemen zijn (onvoldoende) tekstbegrip en (geringe) woordenschat. De docenten achten zich in het algemeen goed in staat om hierop in te spelen. De sfeer in de klassen wordt vrij goed gevonden en discriminatie van allochtone leerlingen komt naar hun zeggen weinig voor. Er lijkt in het algemeen geen sprake te zijn van een negatieve beeldvorming bij docenten ten aanzien van allochtone leerlingen, zo concluderen de onderzoekers.

Volgens de allochtone leerlingen zelf hebben ze maar weinig problemen met de Nederlandse taal, relatief het meeste met woordenschat. Op prestatie-motivatie halen de allochtone leerlingen gemiddeld een hoge score.

De 59 bevraagde docenten Nederlands blijken een grote variatie aan taalmethoden te gebruiken. De meeste methoden worden matig geschikt geacht voor allochtone leerlingen. Bijna twee derde van de docenten Nederlands heeft "enige" behoefte aan aangepast materiaal, slechts 10% heeft daar (zeer) grote behoefte aan. De mees-

te docenten Nederlands menen dat allochtone leerlingen geen extra ondersteuning door hen behoeven. De extra ondersteuning van allochtone leerlingen door reguliere docenten Nederlands is het meest gericht op de verruiming van de woordenschat, het gevoel voor zinsconstructies (stijl), het schriftelijk vragen beantwoorden, het studerend lezen en het onderscheid in hoofd- en bijzaken. De extra ondersteuning tijdens aparte NT2-lessen is duidelijk het meest gericht op verruiming van de woordenschat, gevolgd door de spelling en het gevoel voor zinsconstructie.

De resultaten met betrekking tot het gevoerde NT2-beleid ter ondersteuning van tweede- taalleerders laten grote verschillen tussen scholen zien. Op zes van de 26 scholen wordt niet aan NT2-beleid gedaan. Op minder dan een derde van de scholen is in redelijke mate of duidelijk sprake van een geïntegreerd taalbeleid. Dergelijk beleid kan op verschillende wijzen tot uitdrukking komen. Gevraagd naar de faciliteiten hiervoor melden 18 van de 26 scholen van overheidswege extra faciliteiten toegekend te krijgen. Deze speciale taakuren (variërend van één tot 490 uur) worden voor zeer verschillende activiteiten ingezet.

De uitvoering van het beleid is op 16 van de 26 scholen in handen van minstens één persoon. Op 12 van de 26 scholen doen zich één of meer problemen bij de uitvoering ervan voor. Roosterproblemen worden het meest frequent genoemd, gevolgd door motivatie van de leerlingen, leerstofproblemen, en gebrek aan faciliteiten. De gekozen oplossingswijzen lijken goed toegesneden op de genoemde problemen. De gemiddelde oordelen over het succes van het gevoerde NT2-beleid van scholen worden door de onderzoekers benoemd als 'in redelijke mate succesvol'. De gemiddelde tevredenheid van leerlingen over de ontvangen hulp wordt getypeerd als 'nogal tevreden'.

Van de 251 NT2-leerders die de leerlingvragenlijst invulden (de helft van hen is in Nederland geboren, de meeste anderen in Marokko of Turkije, de helft van hen volgt ivbo of vbo) heeft één derde op de huidige school extra hulp (gehad). De meest voorkomende vormen van extra hulp zijn 'aparte lessen Nederlands in plaats van gewone lessen' en 'extra lessen Nederlands'.

Het door de scholen gevoerde NT2-beleid werd ook onderzocht op de effectiviteit ervan in het algemeen en de effectiviteit ervan met betrekking tot Nederlands. Dit onderdeel van het onderzoek komt in paragraaf 8.6.2 aan de orde.

In een case-study naar intercultureel onderwijs, uitgevoerd door Delnoy (1995), werden onder meer de opvattingen van docenten over meertaligheid onderzocht. We beperken ons tot dit aspect van het onderzoek. De onderzoekster observeerde gedurende één week de lessen Nederlands in zeven verschillende brugklassen van drie scholen. Ze vulde de observatiegegegevens aan met interviews en vervaardigde zo portretten die een beeld gaven van de onderwijspraktijken en opvattingen van de docenten. De gegevens werden geanalyseerd op overeenkomsten en verschillen tussen opvattingen en praktijken van docenten. Eén school, school A (voor mavo/havo/vwo) herbergde 900 leerlingen, waarvan het overgrote deel meertalig was. Op de tweede school, school B (ivbo tot en met gymnasium) was 25% van de 1700 leerlingen meertalig en op de derde school, school C (voor ivbo/vbo-

mavo/schakelklas) was 25% van de 400 leerlingen meertalig. Een van de belangrijkste overeenkomsten tussen de docenten betrof hun opvattingen over meertaligheid. In het denken van docenten over NT2-onderwijs speelt meertaligheid nauwelijks een rol, zo constateerde Delnoy. Eentaligheid in het Nederlands is de norm. Twee- of meertaligheid roept bij de docenten vooral associaties op met achterstanden die weggewerkt moeten worden. Dat gebeurt vooral door middel van een vorm van geïntegreerd NT1-onderwijs en in mindere mate door vormen van geïntegreerd NT2-onderwijs.

De docenten houden rekening met het meertalige publiek door veel klassikaal te werken, procedures in kleine stappen aan te leren, veel aandacht te schenken aan de betekenis van woorden en veel te controleren en stimuleren. De moedertaal van de leerlingen wordt hierbij niet benut. Die taal blijft onbekend omdat de leerlingen hun moedertaal in de klas niet mogen gebruiken. Op school A moet binnen het gebouw Nederlands worden gesproken. Als argumenten hiervoor noemen de docenten: bij problemen is het gesprek de basis voor de oplossing ervan, de meeste kinderen zijn in Nederland geboren, de zelfredzaamheid is groot waardoor het gebruik van de moedertaal niet nodig geacht wordt bij het leren.

Op school B en school C mag in de klassen alleen Nederlands gesproken worden. Op deze scholen wordt als belangrijkste argument genoemd: het vermijden van situaties waarin leerlingen een taal gebruiken die andere leerlingen niet verstaan.
Delnoy komt tot de slotsom dat de onderzochte docenten een monolinguale opstelling hebben. Het concept 'monolinguale Habitus', dat opgevoerd wordt ter verklaring hiervan, ontleent Delnoy aan Gogolin (1994). Volgens Gogolin is het (Duitse) onderwijs meestal gebaseerd op de onuitgesproken veronderstelling dat de leerlingen een homogeen gezelschap vormen in termen van sociale klasse, cultuur, etnische groep en taal. Dit homogeniteitsdenken maakt het multilinguale en multiculturele onzichtbaar. De functie ervan is het in stand houden van de mythe van eenheid van taal en cultuur in een nationale staat. Een dergelijke eenheid die bevestigd wordt door het uitroepen van één taal tot standaardtaal, werd volgens Gogolin al in de 18e en 19e eeuw gezien als essentieel voor economisch succes. Voor de verbreiding van de standaardtaal werd de school het belangrijkste instrument. Een 'habitus' wordt gezien als een belangrijke voorwaarde voor routinematig handelen en dit laatste bevat impliciet een neiging tot stabiliteit. Ook beroepsgroepen hebben een 'habitus'. Volgens Gogolin behoort het tot de leraarsprofessie om monolingualisme over te leveren in de officiële nationale taal. Delnoy wijst erop dat deze 'habitus' spanningen kan geven in meertalige klassen omdat meertalige leerlingen als gevolg ervan zoveel mogelijk behandeld worden als eentalige leerlingen. Dit zou er wel eens toe kunnen leiden dat meertalige leerlingen weinig specifiek NT2-onderwijs krijgen en dat het zich, voor zover zij het krijgen, beperkt tot extra aandacht voor woordenschat. Hoewel de docenten in dit onderzoek tekortkomingen in het taalgebruik van hun meertalige leerlingen constateerden, werd er vaak gewerkt met NT1-methoden in NT2-lessen. Deze methoden werden zowel door de docenten die er tevreden over waren als de docenten die dat niet waren, vrij nauwgezet gevolgd.

Laarveld (1995b) deed een case-study naar de discussievaardigheden van NT2-leerders binnen het project Nederlands voortgezet onderwijs van het Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO). In dit project wordt tegen de achtergrond van de herstructurering van de tweede fase van het voortgezet onderwijs een leerplan spreken/luisteren voor de bovenbouw ontwikkeld. Laarveld stelde zich, met het oog op het formuleren van aanbevelingen voor het te ontwikkelen leerplan, de volgende vragen:

1) Is het gezien de discussieprestaties van NT2-leerders in de bovenbouw van havo/vwo bij het vak Nederlands noodzakelijk om in het leerplan spreken en luisteren extra aandacht te besteden aan of rekening te houden met de talige behoeften van NT2-leerders?
2) Zo ja, op welke aspecten van de taaltaak discussie moet die extra aandacht zich richten en waaruit moet die bestaan?

Aan het onderzoek namen twee scholen deel. School A is een school voor mavo, havo, vwo met 1400 leerlingen. Het percentage NT2-leerders (allen onderinstromers) bedroeg op de havo-afdeling 40% en op de vwo-afdeling 20%. School B is eveneens een school voor mavo, havo en vwo met 900 leerlingen. Het percentage NT2-leerders (allen neveninstromers) bedroeg 99%.

Laarveld verzamelde haar materiaal via observaties van lessen Nederlands waarin discussie-onderwijs gegeven werd, en vulde de observaties aan met interviews en nagesprekken met de docenten over hun opvattingen over spreek- en luisteronderwijs en over de discussieprestaties van NT2-leerders. Daarnaast analyseerde zij relevante documenten over het discussie-onderwijs op de scholen.

In totaal werden 17 lessen aan 4-havo en vwo-5-klassen geobserveerd. Deze lessen werden door vijf verschillende docenten Nederlands gegeven. Van de lessen werden audio-opnamen gemaakt, die vervolgens getranscribeerd werden. Acht lessen werden geanalyseerd met behulp van de volgende vragen:

1) Leveren NT2-leerders in hun rol van discussiedeelnemer bijdragen aan de discussies?
2) Formuleren ze hun bijdragen grammaticaal correct?
3) Tonen ze zich in staat meningen en argumenten te formuleren?
4) Zijn hun bijdragen een goede reactie en/of voortbouwing op bijdragen van anderen?

De aandachtspunten voor de analyse van het materiaal werden ontleend aan de eindtermen voor mondelinge taalvaardigheid. De protocollen van de discussies werden geanalyseerd met een analysemodel dat gebaseerd was op de resultaten van argumentatie-onderzoek en de resultaten van onderzoek naar NT2-verwerving. De discussieprestaties van de moedertaalsprekers in de klassen op school A vormden het referentiekader en de norm waartegen de prestaties van de allochtone leerlingen afgezet werden.

Laarveld levert een gedetailleerde beschrijving van de praktijk van het discussieonderwijs op beide scholen en van de opvattingen van de docenten daarover. We beschrijven hier de onderzoeksresultaten van school A (de school met onderin-

stromers). De resultaten van het onderzoek op school B (de school met neveninstromers) komen aansluitend in de volgende paragraaf aan bod.

Hoe is het gesteld met de discussieprestaties van NT2-leerders op school A?

De bijdragen van NT2-leerders blijken zich op twee van de vier onderzochte aspecten te onderscheiden van die van NT1-leerders. In de eerste plaats leveren NT2-leerders (op enkele uitzonderingen na) relatief weinig of geen discussiebijdragen. In de tweede plaats maken sommige NT2-leerders nog grammaticale fouten bij het formuleren van hun bijdragen. Van alle bijdragen bevatte 2% minimaal één grammaticale fout, van alle NT2-bijdragen bevatte 10% één of meer fouten. Deze fouten bleken overigens, op twee na, geen invloed te hebben op de begrijpelijkheid van de taaluiting. Ten derde bleken NT2-leerders goed in staat om hun mening en argumenten te formuleren. Ook bleken hun discussiebijdragen goede reacties en/of voortbouwingen op de bijdragen van anderen. Van alle discussiebijdragen was 75% onder te brengen bij één van de in het analysemodel onderscheiden zogenaamde harmonische bijdragen aan de discussie. De totaalscore van harmonische bijdragen van moedertaalsprekers bedroeg 74%, van meertalige leerlingen 77%. De overige reacties konden ook gekenmerkt worden als goede bijdragen. Vaak ging het om vragen om toelichting; van de andere bijdragen kon in de nagesprekken met de docenten vastgesteld worden dat ze plausibel waren.

Laarveld concludeert dat NT2-leerders zich niet negatief van NT2-leerders onderscheiden in hun vermogen om meningen, argumenten en goede reacties en/of voortbouwingen op bijdragen van anderen te formuleren. De verschillen tussen beide groepen leerlingen liggen op het gebied van het aantal bijdragen en de grammaticale correctheid ervan.

8.5.2 DESCRIPTIEF ONDERZOEK NAAR NT2-ONDERWIJS AAN NEVENINSTROMERS

De case-study van Laarveld (1995b) naar de praktijk van het discussie-onderwijs aan NT2-leerders en de resultaten ervan met betrekking tot onderinstromers, is zojuist in bovenstaande paragraaf beschreven. We beschrijven hier de resultaten van het onderzoek naar neveninstromers, de vergelijking ervan met de resultaten van het onderzoek naar onderinstromers, en de aanbevelingen die de onderzoekster doet ten aanzien van een door de SLO te ontwikkelen leerplan voor spreek- en luisteronderwijs in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs.

Hoe is het gesteld met de discussieprestaties van NT2-leerders die als neveninstromers in de bovenbouw van havo- en vwo-klassen terecht gekomen zijn?

Met betrekking tot de hoeveelheid bijdragen die de leerlingen aan de geobserveerde discussie leveren, rapporteert Laarveld dat alle deelnemers bijdragen leveren en dat er geen deelnemers zijn die weinig bijdragen leveren.

Een analyse van de bijdragen op grammaticale fouten laat zien dat de taalvaardigheid van de onderzochte leerlingen (nog) niet perfect is: 26% van de bijdragen bevat één of meer grammaticale fouten. In het algemeen tasten deze fouten de

begrijpelijkheid van de discussiebijdragen echter niet aan. Tot het geven van meningen en argumenten daarbij zijn bijna alle leerlingen in staat. Met betrekking het leveren van harmonische bijdragen meldt Laarveld dat 1% van de bijdragen niet als zodanig getypeerd kon worden, en geen goede reactie en/of voortbouwing was op een bijdrage van een andere discussiant. De niet-harmonische bijdragen waren, zo bleek uit de nagesprekken met de docenten, te rechtvaardigen. In ieder geval gaven ze geen blijk van een tekortschietende discussie- of taalvaardigheid.

Uit een vergelijking van de discussieprestaties van onder- en neveninstromers trekt Laarveld de conclusie dat onder- en neveninstromers verschillen in hun deelname aan de discussies. Onderinstromers leveren weinig of geen bijdragen, neveninstromers leveren allemaal bijdragen. Mogelijk hebben neveninstromers minder spreekangst als gevolg van onzekerheid over of het besef van een tekortschietende taalvaardigheid, zo oppert Laarveld. Als verklaring hiervoor ziet zij het feit dat in de klassen met uitsluitend neveninstromers de norm niet is dat er op school foutloos Nederlands gesproken zou moeten worden. Alle leerlingen maken fouten en ze worden niet geconfronteerd met discussiebijdragen van moedertaalsprekers. Een tweede verschil betreft het aantal gemaakte fouten. Neveninstromers maakten meer fouten dan onderinstromers: respectievelijk 26% en 10%. Hierbij moet echter aangetekend worden dat het aantal bijdragen van neveninstromers bijna vijf keer zo groot was als van onderinstromers en dat er onderinstromers waren die geen of weinig bijdragen leverden.

Op de school met neveninstromers was het percentage harmonische bijdragen lager dan op de school met onderinstromers. Dit verschil werd veroorzaakt door het feit dat de meeste niet-harmonische bijdragen bestonden uit bijdragen die in discussies niet nodig of wenselijk waren: niet-serieuze bijdragen, vragen aan de docent, ordegerichte bijdragen en dergelijke. Laarveld verklaart dit verschil uit het feit dat er op school B geen gebruik werd gemaakt van een voor leerlingen vaste en bekende discussieprocedure en dat niet alle discussies onder controle van de docent stonden. De overeenkomst tussen onder- en neveninstromers is dat beide groepen leerlingen grammaticale fouten maken en dat moedertaalsprekers deze fouten niet maken. Op de twee andere aspecten onderscheiden meertalige leerlingen zich niet van moedertaalsprekers.

Het antwoord van Laarveld op de vraag of het nodig is om in een leerplan spreken/luisteren aandacht te besteden aan de talige behoeften van NT2-leerders, is bevestigend. Met het oog op het stimuleren van de deelname van NT2-leerders geeft zij de volgende suggesties voor leerplanontwikkeling:

- bouw bij discussies duidelijke handelingsdoelen en -restricties voor de leerlingen in; structurering en opsplitsing van de discussie in deelstappen biedt de leerlingen meer zekerheid over geoorloofde en wenselijke bijdragen en maakt de discussie overzichtelijker;
- geef de discussieleider de taak om alle leerlingen beurten te geven en deelnemers die weinig bijdragen te activeren. De naleving hiervan zal structureel aan de orde moeten komen in de nabespreking en zal een beoordelingscriterium moeten zijn.

Met het oog op het bevorderen van de grammaticale correctheid van de discussiebijdragen van NT2-leerders doet Laarveld de volgende aanbevelingen voor leerplan-

ontwikkeling:
- besteed hieraan uitsluitend aandacht in de nabespreking, want het spreek-luister-onderwijs is niet het aangewezen moment om aan deze tekorten iets te doen;
- leer zowel NT1- als NT2-sprekers relevante lexicale standaardfrases aan zoals 'Ja, ik ben het ermee eens dat'. De gedachte hierachter is dat dergelijke standaardzinnen de spreker helpen wanneer er snel tekst geproduceerd moet worden. Ze doen dat op twee manieren. Ze verhogen durf en zekerheid omdat het begin van de zin er al is èn ze fungeren als tijdwinners tijdens het uitspreken van de standaardfrases kan de spreker nadenken over het vervolg van zijn bijdrage.

In paragraaf 8.5.1 kwam het onderzoek van Ledoux/Triesscheijn (1993) aan bod dat verricht werd in kader van een evaluatie van het OVB in Amsterdam. In dit onderzoek lag het accent op het onderwijsaanbod aan onderinstromers. In de enquête die voorgelegd werd aan docenten Nederlands en leden van andere vaksecties, waren ook enkele vragen over de opvang van neveninstromers opgenomen. Neveninstromers zijn volgens de definitie in de vragenlijst leerlingen die korter dan twee jaar in Nederland verblijven. Over deze leerlingen werden vragen gesteld met betrekking tot de bepaling van hun niveau, de opvang en specifieke maatregelen.

De onderzoekers vatten de resultaten over de opvang van neveninstromers ten tijde van het onderzoek op Amsterdamse vo-scholen als volgt samen. Bij nieuw binnenkomende leerlingen werd in de regel een instaptoets afgenomen om hun startniveau te kunnen bepalen. Andere middelen voor niveaubepaling werden niet tot veel minder gebruikt en soms vond helemaal geen niveaubepaling plaats. Op de meeste scholen differentieerde men in het programma voor neveninstromers niet naar vooropleiding, vanuit de gedachte dat elke neveninstromer gelijk is in de mate waarin het Nederlands nog moet worden verworven. Er bleken allerlei opvangmodellen te bestaan. Neveninstromers werden óf in een i-klas geplaatst (30%), óf in een aparte opvangklas (30%, met een gemiddelde verblijfsduur van 16 maanden), óf in een gewone klas met daarnaast extra hulp buiten de klas (25%), óf in een gewone klas met extra hulp binnen de klas. Het gekozen opvangmodel bleek samen te hangen met het type materiaal dat voor neveninstromers werd gebruikt. Scholen die neveninstromers plaatsten in i-klassen of in aparte opvangklassen gebruikten vrijwel allemaal materiaal dat bij het niveau van de taalbeheersing paste, meestal in combinatie met een methode voor NT2. Scholen die neveninstromers meteen plaatsen in reguliere klassen gebruikten ofwel alleen hetzelfde materiaal dat ook voor de rest van de klas werd gebruikt (bij extra hulp binnen de klas), ófwel ze combineerden dit met materiaal dat bij het niveau van de taalbeheersing past (bij extra hulp buiten de klas). NT2-methoden werden op deze scholen niet gebruikt.

Onderzoek naar de eerste opvang van anderstalige neveninstromers in ISK's werd in opdracht van de Projectgroep NT2 uitgevoerd aan de R.U. Groningen door Berenst e.a. (1994). De onderzoekers stelden zich ten doel om middels een literatuurstudie en een beschrijving van vele facetten van de opvang van meertalige leerlingen in

schakelklassen aanbevelingen voor deze opvang te doen. De beschrijving richtte zich op drie niveaus:

1) het schooloverstijgend niveau: randvoorwaarden, bestuurlijke en financiële kaders en dergelijke;
2) het niveau van de schoolorganisatie: coördinatie, opvangprocedures, samenstelling van de groepen, duur van het NT2-onderwijs en dergelijke;
3) het niveau van het NT2-onderwijs: het gebruik van lesmaterialen, de curriculumopbouw, eindtermen en tussendoelen, didactische aandachtspunten, de inhoud van het NT2-onderwijs, het huiswerkbeleid, knelpunten en problemen in de dagelijkse lespraktijk, en het taalvaardigheidsniveau na één jaar onderwijs.

We beperken ons hier tot het derde niveau: het onderzoek naar de praktijk van het tweede taalonderwijs. Het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen dat met toetsen gemeten werd, komt aan bod in paragraaf 8.5.2.

De onderzoekers stelden zich de vraag hoe de dagelijkse lespraktijk van het NT2-onderwijs er met betrekking tot de zojuist genoemde aandachtspunten uitziet.

Bij het onderzoek waren acht ISK's betrokken. Het aantal leerlingen varieerde van 39 tot 139. De ISK's waren verbonden aan scholen voor vso, ivo/vbo/mavo, vbo/mavo, ivbo/mavo, ivbo-vwo, en vbo-vwo. De docenten Nederlands die lesgaven aan deze groepen hadden in zeven van de acht gevallen een pabo-opleiding en in één geval een universitaire opleiding.

De gegevens voor de beschrijving van het NT2-onderwijs werden verzameld met behulp van lesobservaties. In drie ISK's werd een groep beginners gevolgd, in één ISK een groep analfabete beginners, in één ISK een tussengroep, in twee ISK's een gevorderde groep, en in één ISK een groep met leerlingen van alle niveaus. Bij elk van deze groepen werden de lessen gedurende twee dagen geobserveerd, opgenomen en getranscribeerd. De protocollen werden geanalyseerd op de genoemde aandachtspunten. We vatten de belangrijkste bevindingen per aandachtspunt samen.

Als lesmateriaal wordt naast de landelijk beschikbare leermiddelen (per doelgroep wordt er op de verschillende locaties gebruik gemaakt van ongeveer acht verschillende kernmethoden) veelvuldig zelf ontwikkeld of samengesteld materiaal gebruikt. In twee locaties wordt gewerkt volgens het STER-project dat een voorstel geeft voor een leermiddelenlijn met behulp van beschikbare leermiddelen. In twee andere locaties oriënteert men zich op dit project, en in de overige vier locaties kent men een dergelijke lijn niet.

In het algemeen is men redelijk tevreden over de kwaliteit van het materiaal. Men mist vooral materiaal voor beginnende leerlingen en heeft behoefte aan een doorgaande samenhangende leerlijn voor de vier hoofdvaardigheden. Lacunes worden gesignaleerd op het gebied van spreken/luisteren, (functionele en creatieve) schrijfvaardigheid en uitspraak. Opmerkelijk vinden de onderzoekers het grote verschil in moeilijkheidsgraad van het gebruikte materiaal; er wordt zowel materiaal uit het basisonderwijs als uit het volwassenenonderwijs gebruikt. Slechts op één locatie wordt een echte NT2-methode gebruikt. De teams blijken onvoldoende op de hoogte van beschikbare materialen.

In de context van curriculumopbouw werd onderzocht hoeveel tijd er aan verschillende vaardigheden binnen de NT2-uren besteed werd. Luisteren en spreken krijgen van de vier hoofdvaardigheden de meeste aandacht. De tijd besteed aan begrijpend lezen neemt in de loop van de opvangperiode toe. Er is blijvend weinig aandacht voor functioneel schrijven. In elke groep wordt minder dan de helft van de tijd besteed aan de vier vaardigheden en ze worden geïsoleerd van elkaar onderwezen. Er wordt in de beginfase veel tijd besteed aan spelling, uitspraak en woordenschat. In de volgende fase neemt dit af ten gunste van grammatica en in de schakelgroep (de laatste fase) wordt weer meer tijd besteed aan spelling en minder aan grammatica. Aandacht voor woordenschatverwerving is er in elke groep in ruime mate.

Volgens de onderzoekers is er op de meeste locaties geen sprake van een overwogen curriculumopbouw voor een bepaalde onderwijsfase of voor de eerste-opvangperiode in het algemeen. De meeste docenten zijn er dan ook niet tevreden over. Als knelpunt noemen zij het feit dat het curriculum als voortraject naar het reguliere onderwijs niet voldoet omdat veel leerlingen daar stranden. Ook vinden zij het moeilijk om in beginnersgroepen een opbouw te handhaven, omdat er door de geregelde instroom van nieuwe leerlingen veel niveaugroepjes ontstaan. Het ontbreken van een overwogen curriculumopbouw blijkt volgens de onderzoekers ook uit het ontbreken van vastgelegde eindtermen en tussendoelen. De doorstroom van leerlingen naar bepaalde typen vervolgonderwijs vindt plaats op basis van intuïtieve oordelen. Het ontbreken van onderwijsvolgsystemen hangt samen met het ontbreken van eindtermen. Onderwijsvolgsystemen kunnen immers pas ontworpen worden als duidelijk is wat je waarom wilt toetsen. De scholen toetsen overigens wél.

Het gebrek aan een duidelijke curriculumopbouw waarin leerlijnen voor de verschillende vaardigheden zijn uitgezet, leidt er volgens de onderzoekers toe dat er discrepanties ontstaan tussen de beschrijving van het eigen curriculum en hetgeen er in de praktijk gebeurt. Men zei bijvoorbeeld meer tijd aan woordenschat te besteden dan in de praktijk waargenomen werd. Ook bleken discrepanties tussen de door de scholen verstrekte gegevens over de gehanteerde didactiek en de geobserveerde praktijk. Eén school meldde geen klassikaal of individueel onderwijs te geven maar alleen aan groepswerk te doen; tijdens de observaties bleken er weliswaar drie niveaugroepen in één groep te bestaan, maar werkten de leerlingen individueel aan dezelfde stof. Opmerkelijk vinden de onderzoekers dat er weinig didactische knelpunten werden benoemd. Een enkele keer merkten de docenten op dat er te weinig aandacht is voor de didactiek, dat een beschrijving ervan in werkplannen ontbreekt, of dat bepaalde werkvormen van belang geacht worden maar niet gerealiseerd worden. Slechts één keer werd een inhoudelijk punt genoemd: men vindt het onderwijs te weinig communicatief. Dat er weinig knelpunten genoemd werden kan betekenen dat men redelijk tevreden is. Het kan volgens de onderzoekers echter ook betekenen dat de didactiek nog niet geproblematiseerd wordt en dat alle aandacht uitgaat naar andere kwesties, zoals bijvoorbeeld de keuze van leermiddelen. De specifieke gegevens met betrekking tot de didactiek en inhoud van het onderwijs kunnen als volgt samengevat worden.

Men is voornamelijk gericht op het aanleren en verbeteren van technische vaardigheden en grammatica, en in beperkte zin op de ontwikkeling van tekstuele vaardigheden. Men besteedt weinig aandacht aan het ontwikkelen van strategische en pragmasociolinguistische vaardigheden. De meeste aandacht gaat uit naar de vorm van taal en minder of niet naar de functie ervan; er wordt ook bij taken die communicatief van aard zijn nauwelijks gecommuniceerd. Ook bij uitingen van leerlingen is men gericht op de vorm en niet op de inhoud.

Bij het volgen van analfabete leerlingen bleek het leesonderwijs sterk technisch georiënteerd. Ook de inzet van materiaal weerspiegelde dit. Daarbij tekenen de onderzoekers aan dat er vrijwel geen materiaal beschikbaar is voor een alternatieve alfabetiseringsdidactiek.

Er wordt op alle locaties veel aandacht besteed aan woordenschatuitbreiding. De didactiek is echter vaak traditioneel van aard: woorden worden geïsoleerd aangeboden en geoefend. Op vrijwel alle locaties wordt voornamelijk klassikaal onderwezen. Groepswerk komt nauwelijks voor en de verwerking van leerstof gebeurt meestal individueel.

Van de acht ISK's is er één die ten aanzien van huiswerk een strikt beleid voert; de leerlingen krijgen structureel de opdracht de leerstof thuis voor te bereiden. De docenten zijn tevreden over het gevoerde beleid en voelen zich niet belemmerd door gezins- of emotionele factoren. Het bespreken van huiswerk bleek allerminst veel 'verloren' tijd in te nemen. Doordat de leerlingen de leerstof thuis voorbereidden, kon er in hoog tempo gewerkt worden waardoor er ook tijd beschikbaar was voor communicatie. De onderzoekers hechten veel belang aan het geven en nabespreken van huiswerk. Uit ander onderzoek blijkt dat allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs betere resultaten behalen op scholen waar huiswerk gegeven wordt, vooral wanneer dat gepaard gaat met intensieve begeleiding en nadrukkelijke aandacht voor studievaardigheden. Het opgeven en bespreken van huiswerk is één manier om onderwijs in strategische en studievaardigheden ('leren leren') te realiseren. Uit de observaties bleek dat een dergelijke praktijk in ISK's zeker geen gemeengoed is.

De onderzoekers besluiten met een reflectie op de discussie over de gewenste inrichting van het NT2-onderwijs. Deze discussie neemt volgens hen in de theorievorming over NT2-onderwijs een belangrijke plaats in. Het onderscheid tussen vormgericht, analytisch taalonderwijs enerzijds en ervaringsgericht, communicatief taalonderwijs anderzijds staat hierin centraal. (Voor de duidelijkheid wijzen we erop dat de term analytisch taalonderwijs door medewerkers van het Steunpunt NT2 in Leuven (zie bijvoorbeeld Jaspaert 1996) juist gereserveerd wordt voor ervaringsgericht, communicatief taalonderwijs!).

Een sterke nadruk op analytisch taalonderwijs wordt door Berenst e.a. te beperkt en inefficiënt gevonden: de geleerde kennis wordt niet vanzelf toegepast in taalgebruik in communicatieve situaties. Daarnaast is dit taalonderwijs demotiverend voor leerlingen. Anderzijds lijkt een sterke sturing op zijn plaats voor ISK-leerlingen die een enorme inhaalslag moeten leveren. De onderzoekers pleiten voor een combinatie van beide benaderingen die zij aanduiden als 'functioneel-analytisch onderwijs'.

Kort gezegd worden in deze benadering deelvaardigheden zoveel mogelijk geïntegreerd in hoofdvaardigheden onderwezen. De onderzoekers onderstrepen het belang van aandacht in het taalonderwijs voor de ontwikkeling van strategische vaardigheden in relatie tot de uitvoering van communicatieve taaltaken. Ook het woordenschatonderwijs zou volgens hen gebaat zijn bij een oriëntatie op strategische vaardigheden: woorden zouden aangeboden moeten worden in een context en er zouden relaties gelegd moeten worden met de algemene kennis en woordkennis waarover leerlingen al beschikken.

Per onderzocht aandachtspunt formuleren de onderzoekers aanbevelingen met het oog op de verdere ontwikkeling van het NT2-onderwijs aan neveninstromers. De aanbevelingen met betrekking tot lesmateriaal zijn met name gericht op manieren waarop scholen en docenten kennis kunnen nemen van voor deze doelgroep geschikt lesmateriaal.

Ten behoeve van curriculumopbouw en eindtermen worden suggesties gedaan hoe deze ontwikkeld en vastgelegd kunnen worden. De aanbevelingen voor de didactiek en de inhoud van het NT2-onderwijs hebben onder meer betrekking op een evenwichtiger verhouding tussen analytische en ervaringsgerichte taken. Daarnaast achten de onderzoekers meer aandacht voor strategische vaardigheden gewenst. Overleg binnen een ISK over de te hanteren didactiek zou moeten leiden tot afspraken over de aanpak van het NT2-onderwijs tussen de docenten onderling. Overleg tussen docenten zou ook moeten leiden tot een duidelijk huiswerkbeleid, waarin ernaar gestreefd wordt de leerlingen dagelijks huiswerk mee te geven. Het geven van huiswerk zou moeten gebeuren in de context van onderwijs in studievaardigheden.

We besluiten deze paragraaf met de beschrijving van een onderzoek naar de mate waarin en de wijze waarop scholen gebruik maken van de faciliteitenregeling ter bestrijding van onderwijsachterstanden van allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs. Het onderzoek spitste zich toe op het NT2-onderwijs, en werd in opdracht van de Veldadviescomissie voor de Leerplanontwikkeling Moedertaal (VALO-M) door Van Gurp (1989) uitgevoerd. De faciliteitenregeling biedt scholen de mogelijkheid om extra uren op het rooster te zetten waarin leerlingen extra NT2-onderwijs krijgen (Cumi-, steun-, NT2-, en hulplessen). Van Gurp deed een literatuurstudie naar de notie NT2 en naar de totstandkoming en inhoud van de faciliteitenregeling. Daarnaast verzamelde hij gegevens over de besteding van de faciliteiten in de praktijk. Kwantitatieve gegevens hierover werden via documentanalyse verzameld. Van Gurp analyseerde een onderzoeksverslag over de regeling, ministeriële documenten over de toewijzing van faciliteiten, en documenten die de scholen moeten indienen om voor de regeling in aanmerking te komen. In deze documenten dienen scholen per jaar een overzicht te geven van het aantal leerlingen dat op basis van vastgestelde criteria in aanmerking komt voor extra faciliteiten. Daarnaast moeten de scholen een zogenaamd plan van inzet inleveren: een overzicht van de doelstellingen en van de activiteiten die verricht worden om deze doelstellingen te bereiken. Kwalitatieve

gegevens over de besteding van de faciliteiten werden verzameld met behulp van een analyse van de plannen van inzet van alle scholen die deze in het onderzoeksjaar hadden ingediend. Op de scholen die aan het onderzoek deelnamen werden gesprekken gevoerd met de betrokkenen (coördinatoren, docenten) en werden observaties van extra lessen Nederlands verricht. We beperken ons bij de beschrijving van dit onderzoek tot de praktijk van het NT2-onderwijs op de vier scholen die bij het onderzoek betrokken waren. De hoofdvraag van het onderzoek luidde: hoe ziet het NT2-onderwijs er op deze scholen uit tegen de achtergrond van de plannen van inzet die de scholen ingediend hebben? De deelvragen van het onderzoek hadden betrekking op de structuur van het NT2-onderwijs, de docenten die deze lessen geven, de groepen waarvoor dit onderwijs bestemd is, en het onderwijsaanbod tijdens deze extra lessen. De onderzoeksscholen namen alle deel aan het "Vier-steden project". School A is een school voor lbo met 500 leerlingen (waarvan 40/45% allochtoon) en kreeg in het schooljaar 1987/1988 126 facilitaire eenheden toegekend. School B is eveneens een school voor lbo, met 800 leerlingen (45% allochtoon) en kreeg in hetzelfde schooljaar 650 facilitaire uren toegekend. School C is een school voor avo (mavo, havo, atheneum, gymnasium) met 700 leerlingen (40% allochtoon) en 146 facilitaire uren. School D is een school voor avo (mavo, havo, vwo, gymnasium) met 725 leerlingen (15% allochtoon) en met 40 facilitaire uren.

Op alle vier de scholen observeerde Van Gurp gedurende één schoolweek alle lessen Nederlands die in het kader van de faciliteitenregeling werden gegeven. In totaal werden 19 lessen geobserveerd. De gesprekken met de betrokkenen gingen over de (bij)scholing, het gebruikte lesmateriaal en de ervaren problemen en knelpunten. Omdat in dit onderzoek het accent lag op de opvang van neveninstromers komt het in deze paragraaf aan de orde. We wijzen er echter op dat met name op de scholen voor avo ook onderinstromers in aanmerking kwamen voor extra-NT2-onderwijs.

De onderzoeker constateert dat de plannen van inzet nauwelijks onderwijsinhoudelijke informatie bevatten. De meeste scholen noemden slechts activiteiten en beperkten zich tot het invullen van de aan deze activiteit te besteden uren.

Het beeld dat Van Gurp schetst van de praktijk van het NT2-onderwijs kunnen we als volgt samenvatten.

Op school A lag het zwaartepunt van de inzet van de extra-uren op de opvang van neveninstromers in een zogenaamde voorbereidingsgroep, die naast de afdelingen voor ihno, lhno en leao was opgezet. Deze groep onderscheidt zich van een ISK door de ruimere mogelijkheden van tussentijdse in- en doorstroom. Doel van de opvanggroep was om de leerlingen zo snel mogelijk door te schakelen naar reguliere schooltypen van het voortgezet onderwijs. De voorbereidingsgroep bestond uit verschillende niveaugroepen: een opvanggroep, een alfabetiseringsgroep, een gevorderden-groep en een mavo-doorstroomgroep. Na de voorbereidingsgroep stroomde een aantal leerlingen door naar het reguliere onderwijs, een ander deel van de leerlingen werd in een vervolggroep geplaatst waarin ze voorbereid werden op het examen. Deze groep onderscheidde zich van andere derde klassen door de kleine groepsgrootte en meer uren Nederlands.

Van Gurp observeerde lessen Nederlands in de opvanggroep en in de vervolggroep. De lessen werden door verschillende docenten Nederlands gegeven. In de opvanggroep leerden de leerlingen hoe ze een lesrooster moesten lezen. De leerlingen die dit beheersten, werkten zelfstandig verder aan opdrachten uit Het beeldwoordenboek. Aan de hand van plaatjes achterhaalden zij de betekenis van werkwoorden, vervoegden deze en maakten er vervolgens zinnen mee. Een ander groepje leerlingen beluisterde een band en zei één- en tweelettergrepige woorden na. In de vervolggroep werkten de leerlingen zelfstandig aan opdrachten uit de methode Fundamenteel Nederlands. De docenten die de extra lessen Nederlands verzorgden hadden allen een pabo-opleiding en waren niet geschoold in de NT2-problematiek. Hier bleken zij ook geen grote behoefte aan te hebben. Naar hun oordeel stond de bijscholing in het algemeen te ver af van de onderwijspraktijk. In bijna alle verschillende niveaugroepen werd gewerkt met de methode Nederlands voor Anderstaligen. Naar het oordeel van de docenten leende deze methode zich goed voor grammaticaonderwijs, zelfstandig werken en differentiatie.

In de gesprekken keerden de volgende knelpunten steeds terug: een tekort aan uren, een tekort aan ruimte (lokalen) en een tekort aan materiaal. Desondanks had men een positief eindoordeel over het experiment met de voorbereidingsklassen: men was tevreden over de doorstroomcijfers en over de motivatie van de leerlingen.

Op school B werden de leerlingen die onvoldoende Nederlands beheersen om de lessen in de ibo en lbo-klassen te kunnen volgen, opgevangen in de Internationale Schakelklas. Van de 650 extra-uren werden er 45 aan Nederlands besteed. De lessen in de eerste klassen werden verzorgd door docenten die speciaal voor de ISK's zijn aangesteld; zij hebben een pabo- of mo-opleiding. De lessen in de tweede klassen werden voor een deel door deze docenten verzorgd en voor een deel door andere docenten Nederlands.

Van Gurp observeerde twee lessen in het eerste leerjaar en twee in het tweede leerjaar. In een les in het eerste leerjaar vertelden de leerlingen aan de docent over de stadswandeling die zij de vorige dag gemaakt hadden. Ze mochten niet in hun eigen taal praten. De leerlingen tekenden gevels op het bord die ze gezien hadden, waarbij de verschillende soorten gevels benoemd werden. Een tweede les werd gewijd aan klankonderscheidingsoefeningen, een oefening met lidwoorden en een woordspelletje waarin de leerlingen nieuwe woorden moeten maken met de laatste letter van het laatstgenoemde woord als eerste letter van het te maken woord (woordslang). In twee andere lessen van dezelfde docenten werd gewerkt met de methode Learnables. De leerlingen beluisterden losse zinnen op band en volgden het verhaal daarbij aan de hand van plaatjes. Later werden de zinnetjes bij de plaatjes klassikaal overhoord. Tijdens een les in de tweede klas maakten de leerlingen een proefwerk uit de lbo-methode Functioneel Nederlands: een dictee, de spelling van enkele losse woorden en het omschrijven van de betekenis van een aantal uitdrukkingen. Vervolgens werd het huiswerk besproken (de spelling van zwakke en sterke werkwoorden). De les werd besloten met het voorlezen van een verhaal door de docente. In een andere les, gegeven door een andere docent, vervoegden de leer-

lingen werkwoorden uit de methode Nederlands voor Anderstaligen.

Ook de docenten van deze school waren niet speciaal in de NT2-problematiek geschoold. Zij hadden wél behoefte aan extra scholing, met name op het gebied van alfabetisering. Zij achtten dit overigens alleen zinnig als er sprake was van teamgerichte nascholing waarvoor extra faciliteiten beschikbaar gesteld zouden moeten worden. Als inhoudelijk knelpunt benoemden de docenten een tekort aan alfabetiseringsmateriaal: de methode Learnables aangevuld met zelf ontwikkelde verwerkings- en verdiepingsoefeningen voldoet niet geheel. Daarnaast benoemden zij vooral praktische problemen, zoals het ontbreken van een talenpracticum. Het grootste knelpunt was echter het tekort aan facilitaire uren om het benodigde programma voor deze doelgroep te realiseren.

Op school C volgden de leerlingen in het brugjaar hetzelfde programma. Wel werden zij op grond van de adviezen van de basisschool zoveel mogelijk bij elkaar geplaatst (mavo/havo en havo/vwo). Voor sommige leerlingen werd het brugjaar verlengd wanneer niet duidelijk was waar hun definitieve bestemming lag. De extra-uren werden op deze school gebruikt voor steunlessen Nederlands. In de twee eerste leerjaren was er voor alle leerlingen een klassikale steunles Nederlands ingeroosterd. Daarnaast werden extra steunlessen gegeven in deze en hogere leerjaren. Deze lessen werden zowel klassikaal als individueel gegeven. Alle leerlingen kwamen er in principe voor in aanmerking. Van de 146 gefaciliteerde uren werden er in het onderzoeksjaar 38 aan Nederlands besteed. De lessen werden meestal gegeven door docenten Nederlands (met een pabo- of mo-achtergrond).

Van Gurp nam tijdens klassikale extra-steunlessen in het eerste leerjaar de volgende activiteiten waar: een klassikale handschriftles, een klassikale les met woordoefeningen waarin woorden in het woordenboek werden opgezocht. Tijdens een individuele steunles kreeg een Chinese leerling technische (voor)leesoefeningen aangeboden. In een extra-steunles aan een 2-mavoklas werd klassikaal huiswerk besproken dat de leerlingen gemaakt hadden uit de methode Taalvaardigheid. De oefeningen betroffen wordenschat, spelling en grammatica. In een steunles aan een 3-mavo-klas werd een leestekst als volgt behandeld: tekst lezen, moeilijke woorden opzoeken in het woordenboek, vragen bij de tekst schriftelijk beantwoorden. In een steunles aan een 3-havo-klas werd een krante-artikel behandeld. Enkele leerlingen lazen de tekst hardop voor. Vervolgens behandelde de docent de tekst aan de hand van grammaticale begrippen (kernwoord, betrekkelijke bijzin e.d.) en zochten de leerlingen woorden die ze niet kenden op in het woordenboek. Tot slot werd er gepraat over de argumentatie in de tekst, de mening van de auteur en van de leerlingen. In alle beschreven lessen bestond de groep leerlingen voornamelijk uit allochtone leerlingen.

Ook de docenten van deze school hadden geen grote behoefte aan nascholing en ook zij benoemden de angst dat met name de universitaire nascholing te ver van de praktijk af zou staan. Er was enige belangstelling voor korte cursussen op het gebied van de woordvorming. Een aantal docenten was enigszins geschoold op het gebied van NT2: zij hadden dyslexie-cursussen gevolgd. Het grootste inhoudelijke pro-

bleem dat de docenten van deze school ervoeren lag op het gebied van de diagnostisering van de problemen van de leerlingen en het ontwikkelen van een aanpak ervoor. Het kiezen van geschikt materiaal werd als gevolg hiervan als een probleem ervaren. Naast methoden voor woordenschat kopieerden de docenten veel materiaal uit reguliere methoden. Een ander inhoudelijk probleem was de gebrekkige afstemming van de steunlessen op elkaar. De overige knelpunten die de docenten noemden lagen op schoolorganisatorisch terrein: te veel verschillende docenten gaven de steunlessen, er waren te weinig faciliteiten, de steunlessen hadden een lage status.

Op school D werden leerlingen op dezelfde wijze als op school C in brugklassen ingedeeld. Van de 40 gefaciliteerde uren werden er 16 aan Nederlands besteed: 11 in de onderbouw en vijf in de bovenbouw. De klassikale extra-lessen werden gegeven aan allochtone leerlingen die dit nodig hadden door twee docenten Nederlands. In de onderbouw werden de lessen gewijd aan het schrijven van een opstel aan de hand waarvan grammaticale en spellingsproblemen geanalyseerd werden. Aanvullend werden oefeningen hiervoor gegeven met behulp van zelfontwikkeld materiaal. De lessen in de bovenbouw zagen er overeenkomstig uit. Het accent lag op grammatica- en spellingsoefeningen al dan niet aan de hand van opstellen. De docenten Nederlands (met een universitaire opleiding) hadden beide geen specifieke NT2-scholing genoten. Eén van hen had wel behoefte aan nascholing op het terrein van de NT2-didactiek. Het materiaal voor de extra lessen (spelling en grammatica) werd door de docenten zelf ontwikkeld op basis van materiaal uit reguliere NT1-methoden. De knelpunten die de docenten noemden lagen op organisatorisch gebied: de beschikbaarheid van faciliteiten werd te laat bekend, wat tot roostertechnische problemen leidde en tot problemen met de verdeling van de uren tussen docenten.

Samenvattend stelt Van Gurp dat de lbo-scholen minder moeite hebben met de invulling van de extra-uren dan de scholen voor avo. De eerste hebben de beschikking over meer materiaal en er is meer bekend over het taalleerproces van beginners. De docenten van het avo zijn meer aangewezen op hun eigen intuïties en moeten zelf materiaal ontwikkelen of samenstellen. De onderzoeker concludeert dat uit zijn onderzoek de volgende knelpunten naar voren komen:

- de docenten die het NT2-onderwijs verzorgen zijn hier niet toe opgeleid;
- er is met name gebrek aan materiaal voor gevorderde NT2-leerders;
- het onderwijsaanbod Nederlands is te eenzijdig gericht op spelling, grammatica en woordenschat;
- er is binnen de lessen Nederlands geen aandacht voor de vaktaalproblematiek.

Van Gurp besluit met een aantal aanbevelingen. De faciliteitenregeling dient zijns inziens aangepast te worden, gezien de organisatorische problemen van scholen. Voorts bepleit hij meer empirisch onderzoek naar de wijze waarop NT2-onderwijs aan gevorderde taalleerders kan worden gevuld. Ten slotte pleit hij voor de ontwikkeling van leerplannen die differentiëren naar aanvankelijk en gevorderd NT2-leren in uiteenlopende onderwijssituaties.

Uit het descriptieve onderzoek naar de praktijk van het onderwijs in schoolse taalvaardigheden aan *onderinstromers* komt geen rooskleurig beeld van dit onderwijs naar voren. Er worden hoge eisen aan de schriftelijke taalvaardigheid van leerlingen gesteld en het (schriftelijke) onderwijsaanbod sluit niet aan op het vaardigheidsniveau van de leerlingen. De docenten van verschillende vakken signaleren grote tekorten op het gebied van woordenschat en tekstbegrip. Teksten worden in de lessen op traditionele wijze behandeld, waarbij het accent ligt op kennis en informatie-overdracht en niet op de taalvaardigheden die in het geding zijn bij het (leren) begrijpen van teksten. Uit Vlaams onderzoek naar het mondelinge lexicale taalaanbod tijdens de lessen blijkt dat dit wél afgestemd is op het vaardigheidsniveau van de leerlingen; het wordt als 'begrijpelijk' aangemerkt.

Blijkens onderzoek worden vernieuwende aanpakken voor het onderwijs in schoolse taalvaardigheden in het algemeen niet gerealiseerd zoals bedoeld. De belangrijkste belemmerende factor is het ontbreken van taalbeleid op de scholen. Op het niveau van de klassepraktijk wordt de grote afstand tussen het gewenste curriculum en het 'traditionele' curriculum als belemmerende factor genoemd. Een lichtpunt is dat de onderzoekers tegelijkertijd wél een voedingsbodem voor vernieuwing op de scholen signaleren.

Onderzoek naar de praktijk van het NT2-onderwijs in het algemeen (niet beperkt tot schoolse taalvaardigheid) brengt aan het licht dat er weinig rekening wordt gehouden met de aanwezigheid van meertalige leerlingen in het voortgezet onderwijs. Er worden vooral reguliere methoden gebruikt en weinig NT2-materiaal. Verder staan traditionele vakinhouden centraal, en er wordt nauwelijks rekening gehouden met de achtergrond van meertalige leerlingen. De scholen en docenten ervaren zelf overigens weinig problemen in het NT2-onderwijs en zijn over de hele linie tevreden over de ondersteuning die zij meertalige leerlingen bieden. Volgens verschillende onderzoekers zijn de scholen echter nog ver verwijderd van het opstellen en uitvoeren van taalbeleid, zij het dat er tussen scholen grote verschillen worden waargenomen.

Voor de opvang van *neveninstromers* blijken er in de praktijk veel verschillende modellen te bestaan. Er wordt meer dan in het reguliere voortgezet onderwijs gebruik gemaakt van zelf ontwikkeld lesmateriaal. De meeste tijd wordt besteed aan spelling, grammatica en woordenschat. Van de vier vaardigheden krijgen spreken en luisteren de meeste aandacht. De didactiek wordt als traditioneel getypeerd. Als belangrijkste (door de onderzoekers) gesignaleerd probleem komt het ontbreken van een weloverwogen curriculum-opbouw naar voren. De beschrijving van het gebruik van de faciliteitenregeling ter bestrijding van onderwijsachterstanden van allochtone leerlingen onderstreept reeds gesignaleerde problemen èn voegt er een aantal aan toe: docenten die het NT2-onderwijs geven zijn er in veel gevallen niet toe opgeleid, er is gebrek aan materiaal, het onderwijsaanbod is traditioneel en er is onvoldoende aandacht voor de problematiek van schoolse taalvaardigheden.

8.5.3 EFFECTONDERZOEK

In deze paragraaf bespreken we onderzoek naar de effecten van door onderzoekers ontwikkeld onderwijsleermateriaal. Construerend onderzoek naar NT2-onderwijs (onderzoek waarin leerplanontwikkeling en onderzoek hand in hand gaan) werd voor zover wij weten in Nederland niet verricht. In Vlaanderen kan het totale onderzoeksprogramma van het Steunpunt-NT2 in Leuven gezien worden als construerend onderzoek in die zin dat al het onderzoek uitgevoerd werd met het doel een vernieuwende aanpak van het NT2-onderwijs te ontwikkelen en implementeren. De resultaten van de verschillende onderzoeken gaven richting aan het onderwijsleermateriaal dat ontwikkeld werd en aan de wijze waarop het op de scholen geïmplementeerd werd. Omdat de onderzoeken afzonderlijk door de onderzoekers getypeerd zijn in termen van de door ons gehanteerde categorieën hebben we ze in de verschillende paragrafen ondergebracht.

Op verzoek van de ISK Groningen voerden Bienfait e.a. (1984) een experiment uit waarin de effecten werden nagegaan van twee onderwijsmethoden voor het NT2-onderwijs. Het experiment behelsde tevens een (beperkte) evaluatie van hypothesen met betrekking tot taalverwerving. Het onderzoek naar taalverwerving wordt volgens de onderzoekers sinds de jaren '60 gedomineerd door drie hypothesen:

1) De "innateness-hypothese" van Chomsky. Hierin wordt gesteld dat kinderen over een aangeboren theorie over taal beschikken die ze benutten voor de opbouw van hun taalsysteem. Als argument voor deze hypothese geldt de uniformiteit van het verwervingsproces ten aanzien van de volgorde waarin bepaalde taalstructuren worden verworven. De kritiek op deze hypothese luidt dat de invloed van de taalgegevens in de omgeving van het taallerende kind als verklaring voor de taalontwikkeling uitgesloten wordt.
2) De interactieve input-hypothese. Volgens deze hypothese wordt taal geleerd op basis van interactie met de taalomgeving waarin (met behulp van strategieën als expansie, modelling, adaptatie) aangesloten wordt op de cognitieve ontwikkeling van het kind. De interactie tussen moeder en kind wordt verklarend geacht voor het taalverwervingsproces.
3) De hypothese van de cognitieve ontwikkeling van kinderen. In deze hypothese wordt de relatie tussen de ontwikkeling van cognitieve vermogens en de verwerving van bepaalde taalstructuren centraal gesteld. De ontwikkeling van cognitieve vermogens wordt verklarend geacht voor het taalverwervingsproces.

De onderzoekers ontwikkelden een experimentele onderwijsmethode die gebaseerd is op de tweede hypothese en die uitgewerkt werd in een model voor thematisch-cursorisch taalonderwijs. In dit model worden communicatieve taken en gespreksthema's aan beginnende NT2-leerders in kringgesprekken aangeboden en vinden er naar aanleiding hiervan cursorische verwerkingsactiviteiten plaats. De leerlingen stellen in een kringgesprek zelf het thema vast. De taaldocent heeft de functie van een modelpersoon. Hij zorgt ervoor dat alle leerlingen actief participeren en heeft

een sturende functie in het gesprek. Doordat het gesprek via hem verloopt kan hij door strategieën als expansie, modelling, en adaptatie van het taalgebruik aan het niveau van de leerlingen, functioneren als een ideale taalleraar voor de taalontwikkeling van kinderen. De tweede onderwijsmethode bestond uit het aanbieden aan taalstructurele verschijnselen aan de hand van de methode 'Nederlands voor anderstaligen'. De eerste en derde hypothese voorspellen volgens de onderzoekers dat deze verschillende onderwijsmethoden niet tot een verschillend verwervingsresultaat zullen leiden, de tweede hypothese voorspelt dat de communicatieve methodiek tot een grotere NT2-beheersing zal leiden.

Het experiment kende de volgende opzet. 20 leerlingen werden op grond van hun prestaties op de CITO-Instaptoets Anderstaligen in twee qua niveau overeenkomstige groepen verdeeld. Daarnaast werd er gezorgd voor overeenstemming qua sekse, land van herkomst en leeftijd. In beide groepen zaten zwakke, middelmatige en goede leerlingen. 12 leerlingen kregen de experimentele onderwijsaanpak aangeboden en een controlegroep van acht leerlingen kreeg les met de methode Nederlands voor Anderstaligen. Het succes van de innovatie werd afgemeten aan de resultaten van:

- interviews die aan de leerlingen vóór en na de interventie werden afgenomen om de taalontwikkeling te meten;
- observaties van klasse-interacties om vast te stellen of de kringgesprekken werden uitgevoerd zoals bedoeld, en om vast te stellen of de vooruitgang aan het onderwijsaanbod toegeschreven kon worden;
- een enquête die afgenomen werd bij leerkrachten en leerlingen om het project te evalueren.

Van zowel de interviews als de observaties werden transcripties gemaakt, die vervolgens met behulp van formulieren op linguïstische variabelen gescoord werden. Er werd daarbij een onderscheid gemaakt tussen taalvormelijke kenmerken (zinsvolgorde, conjugatie, vocabulair, woordkeuze, beurtlengte, uitingslengte en woorddeletie) en interactieve variabelen met betrekking tot de beurtwissel (de inhoudelijke gepastheid of ongepastheid ervan, bepaald aan de hand van 15 verschillende sub-variabelen).

De onderzoekers stelden zich de vraag wat het effect van de interventie was op de communicatieve vaardigheid en de spreekangst van leerlingen in het algemeen en op de verschillende taalniveaus in het bijzonder. Zij stelden de volgende hypothesen op:

1) De communicatieve vaardigheid van de experimentele groep ontwikkelt zich verhoudingsgewijs sneller dan die van de controlegroep;
2) De spreekangst van de leerlingen uit de experimentele groep vermindert verhoudingsgewijs meer dan die van de leerlingen uit de controlegroep;
3) De positieve effecten hebben betrekking op alle drie de niveaugroepen.

Alle drie de hypothesen werden door de onderzoeksresultaten bevestigd. De analyse van de klassegesprekken liet zien dat de duur ervan in de onderzoeksperiode toenam van twintig minuten naar anderhalf uur. De spreekangst en negatieve attituden van leerlingen waren verdwenen. De participatie van de leerlingen bleek toegenomen, alle leerlingen namen aan de gesprekken deel waarbij de veelpraters minder deel

gingen nemen en de weinigpraters méér. De gemiddelde uitingslengte van het taalgebruik van de leerkracht kwam overeen met het taalniveau van de individuele leerlingen, waaruit de onderzoekers afleidden dat de leerkracht adapteerde aan de leerlingen. De leerlingen bleken méér fouten te gaan maken, maar deze fouten bleken van een moeilijker soort en waren te verklaren vanuit een ingewikkelder taalgebruik. De hogere foutenscore kon volgens de onderzoekers gezien worden als een toename van de taalontwikkeling. Ten slotte bleek de leerkracht de geïnstrueerde taaldoceerstrategieën toe te passen: ze gebruikte geen correcties, maakte wel gebruik van expansie en modelling en sprak de leerlingen individueel aan.

De resultaten van de interviews toonden dat de prestaties van de leerlingen uit de experimentele groep in het tweede interview op alle onderzochte variabelen beter waren dan die van de controlegroep, terwijl deze groep in de eerste interviews iets beter presteerde. De betere prestaties van de leerlingen van de experimentele groep golden voor alle drie de niveaugroepen.

De enquêtegegevens lieten zien dat het experiment door de erbij betrokken leerkrachten en leerlingen zeer positief geëvalueerd werd. De leerkrachten bleken de prestaties van hun leerlingen hoger in te schatten dan in de voorafgaande jaren, beschouwden het experiment als zeer geslaagd en spraken de intentie uit er mee door te willen gaan. De leerlingen rapporteerden geen last meer te hebben van spreekangst, nu ook in buitenschoolse situaties contacten met Nederlanders te onderhouden en het onderwijs als zeer positief ervaren te hebben.

De onderzoekers concluderen dat de onderwijsinterventie succesvol is geweest, en dat de aard van het communicatieve onderwijs bepalend is geweest voor de NT2-ontwikkeling van de leerlingen. Uit het feit dat de leerlingen uit de experimentele groep ook beter presteerden op de linguïstische variabelen waarin zij niét oefenden (in tegenstelling tot de leerlingen uit de controlegroep), leiden ze af dat oefening geen noodzakelijke voorwaarde is voor het verwerven en ontwikkelen van taalkundige regels. De onderzoekers wijzen er wel op dat de resultaten met enige voorzichtigheid gehanteerd moeten worden. Alleen de mondelinge taalvaardigheden zijn onderzocht, terwijl ook de lees- en schrijfvaardigheid van de leerlingen in schakelklassen een groot probleem vormen. Ook rest de vraag of de gevonden effecten zich ook op de langere termijn zullen blijven voordoen.

In het kader van het "E.G. Pilootexperiment: Moedertaal en cultuur in het secundair onderwijs" verrichtte Teunissen (1992) een onderzoek naar het effect van de woordenschatmethode Reis om de wereld in 80 dagen (later Klimop). Het E.G. Pilootexperiment was één van de projecten die onder auspiciën van de Europese Gemeenschap werden uitgevoerd met het doel de achterstandsproblematiek van etnische minderheden in Vlaanderen met speciale voorzieningen aan te pakken. Activiteiten op het terrein van het taalonderwijs, zoals de ontwikkeling van en het onderzoek naar deze woordenschatmethode, vonden plaats binnen het zogenaamde NT2-luik van dit experiment, en werden ter hand genomen door medewerkers van het Steunpunt NT2 in Leuven. In paragraaf 8.5.1 (Duran 1994) beschreven we een

aantal belangrijke aspecten van de visie van het Steunpunt op de ontwikkeling van het NT2-onderwijs, zoals de keuze voor en de definitie van 'schoolse taalvaardigheden', de uitwerking hiervan in een didactiek waarin het accent ligt op het woordenschatonderwijs, en de schoolnabije wijze waarop materiaal ontwikkeld en geïmplementeerd wordt. Deze achtergronden zijn ook van toepassing op het project dat Teunissen onderzoekt en blijven als gevolg daarvan verder buiten beschouwing.

De methode Reis om de wereld in 80 dagen wordt sinds 1991 op grote schaal in het primair en secundair onderwijs in Vlaanderen gebruikt en heeft de volgende kenmerken:

- er is sprake van een sterke integratie van woordenschatonderwijs en begripsvaardigheid. De leerlingen zijn bezig met woorden in het kader van het oplossen van een probleem, of het begrijpen van een tekst of van verhalen; zij zijn niet bezig met reeksen losse woorden;
- de selectie van leerstof is gebaseerd op woorden (geen vaktermen) die afkomstig zijn uit handboeken van de verschillende schoolvakken en die gebruikt worden bij de overdracht van leerstof. Doel hiervan is om via een vergroting van de schoolse taalvaardigheid te komen tot betere prestaties van leerlingen;
- de methode bevat een gevarieerd taalaanbod in de vorm van teksten; woorden worden in de context van deze teksten aangeboden;
- er worden diverse stadia van woordverwerving doorlopen: aanbod, semantisering, consolidering en begripscontrole;
- er is sprake van expliciete instructie;
- er wordt rekening gehouden met gunstig geachte verwervingsvoorwaarden: rijke semantisering, de relatering van nieuwe woorden aan de ervaring en kennis van de leerder, en er wordt een actieve rol aan de leerder in het leerproces toegekend.

Teunissen stelde zich de volgende onderzoeksvragen:

1) Wat is het effect van de woordenschatmethode? Hebben de leerlingen er woorden bijgeleerd? Zo ja, hoeveel woorden?
2) Is de methode voor alle leerlingen even effectief? Zijn er verschillen tussen leerlingen? Zo ja, waarmee kunnen deze verschillen samenhangen?
3) Wat is het effect van de methode op het niveau van de woorden? Zijn alle aangeboden woorden in gelijke mate door de leerlingen verworven of zijn bepaalde woorden door veel of slechts weinig leerlingen bijgeleerd?

Aan het onderzoek namen negen scholen met 43 klassen, 36 leerkrachten en 471 leerlingen deel. De leerlingpopulatie bestond uit Belgen, Marokkanen, Turken, Italianen, zes Grieken, vier leerlingen met overige nationaliteiten en leerlingen waarvan de nationaliteit onbekend was. De methode werd op deze scholen in een periode van 10-12 weken tijdens de uren Nederlands in a-klassen en b-klassen (beroepsklassen met een lager onderwijsniveau waarin vooral de allochtone leerlingen sterk vertegenwoordigd zijn) van het eerste en tweede leerjaar geïmplementeerd.

Het effect van de methode werd nagegaan met behulp van een curriculum-afhankelijke woordenschattoets met vier toetsonderdelen (die samen 101 items bevatten): een tekst met onderstreepte doelwoorden die gekoppeld moesten worden aan woor-

den met dezelfde betekenis uit een lijst, een invulopdracht waarbij het ontbrekende woord ingevuld moest worden uit een lijst, een wegstreep-vervang-opdracht waarbij ongepaste woorden onderstreept moesten worden en vervangen moesten worden door een passend woord uit een lijst, en een opdracht tot het maken van zinnen met twee of meer aangereikte woorden.

De woordenschattoets werd vóór en na de implementatie van het materiaal afgenomen. Na beide afnames werd een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd om na te gaan of de vier onderdelen van de toets hetzelfde maten. Bij de eerste afname bleek de toets matig betrouwbaar (de extreem lage scores over de hele linie lieten zien dat de toets voor de leerlingen te moeilijk was), bij de tweede bleek de toets redelijk betrouwbaar. De prestaties van de leerlingen op de toetsen werden met goed/fout beoordeeld.

Wegens tijdgebrek was er bij het onderzoek niet van meet af aan een controlegroep betrokken. Een maand na de afloop van de implementatieperiode werd de toets afgenomen aan 39 leerlingen van scholen die niet aan het experiment hadden deelgenomen. Volgens de onderzoekers konden deze leerlingen enigszins als controlegroep dienen omdat ze behoorden tot de beste leerlingen van een aso-school, waarvan verwacht kon worden dat zij zouden doorstromen naar hogere vervolgopleidingen. Een vergelijking van de prestaties van de leerlingen van beide groepen verschafte een beeld van de mate waarin de woordenschat van de experimentele groep zich in de richting van die van de 'beste' leerlingen in het secundair onderwijs had ontwikkeld.

Gegevens over factoren die van invloed konden zijn op de leerprestaties werden op drie niveaus en met verschillende methoden verzameld:

- via vragenlijsten werden gegevens op leerlingniveau verzameld (nationaliteit, verblijfsduur, sekse, beginniveau);
- via observaties (op acht van de negen scholen) van lessen werden gegevens op klasniveau verzameld (klastype en didactiek: de wijze waarop de leraren in de klas omgingen met het materiaal);
- via observaties van kernbijeenkomsten werden gegevens op schoolniveau verzameld (teamwerking, attituden ten aanzien van de methode, schoolklimaat).

Ter aanvulling van de observatiegegevens werden na afloop van de observaties gesprekken gevoerd met de betrokkenen. De gegevens werden met een co-variantie-analyse verwerkt.

De resultaten van het experiment kunnen gunstig genoemd worden. In antwoord op de eerste onderzoeksvraag rapporteert Teunissen dat de schoolwoordenschat van alle leerlingen is toegenomen. Er is sprake van een leerwinst van 28%. Dit betekent dat de leerlingen gemiddeld één op de 3,6 woorden ofwel 76 van de 350 doelwoorden hebben bijgeleerd. De toename van de woordenschat bleek op receptief niveau groter (32%) te zijn dan op productief niveau (27%). Dit is volgens de onderzoekers een vrij logisch gevolg van de gerichtheid van de methode op de receptieve beheersing. De vergelijking van deze prestaties met die van de leerlingen uit de controlegroep gaf de indruk dat de vooruitgang aan de methode toegeschreven kon worden.

Nadere analyse van de toetsprestaties toonde dat er sprake was van zeer grote verschillen in leerwinst tussen de leerlingen (vraag 2). Factoren op school- en klasniveau bleken het meest verklarend voor de geconstateerde variantie. Met name teamwerking, attituden van docenten en het schoolklimaat bleken samen te hangen met leerwinst: de leerlingen die het meest vooruit gingen zaten op scholen waar sprake was van een goede teamwerking, waar vrijwel alle betrokken leerkrachten zeer positief tegenover de methode stonden, en waar sprake was van een vrij aangenaam schoolklimaat. Dat de didactiek verklarend was voor de variantie in leerwinst werd afgeleid uit de vergelijking van de beoordeling van de geobserveerde lessen en de leerwinst van de leerlingen uit deze klassen: uitgezonderd twee klassen hadden alle klassen met bovengemiddelde waardering een bovengemiddelde leerwinst. Eveneens met uitzondering van twee klassen kwam het niet voor dat klassen met een 'gemiddelde' tot 'slechte' beoordeling een hogere leerwinst behaalden dan klassen met een hogere waardering. De kwaliteit van de didactiek vertoonde samenhang met de genoemde schoolgebonden factor teamwerking. De factoren op leerlingniveau bleken geen van allen voldoende verklaringskracht te bezitten. Bij de beginscores was sprake van het vaak geconstateerde prestatiepatroon waarin Belgische en mediterrane leerlingen hoog scoorden en Turkse en Marokkaanse leerlingen laag. Ondanks deze lage beginscore bleken de laatsten in staat vrijwel evenveel bij te leren van de aangeboden leerstof.

Uit de leerwinst op de eerste twee toetsonderdelen en uit de hoge correlaties die in ander onderzoek gevonden werden tussen scores op woordenschat- en leesvaardigheidstoetsen, leidt de onderzoekster af dat de leesvaardigheid van de leerlingen in haar onderzoek eveneens toegenomen zou zijn.

Met betrekking tot de derde onderzoeksvraag rapporteert Teunissen dat er een grote variatie is in de mate waarin de toetsitems zijn verworven. Er kon niet precies nagegaan worden welke factoren de variantie bepaalden. Een samenspel van verschillende factoren leek verantwoordelijk hiervoor; de toetskenmerken oefenden waarschijnlijk het meeste invloed uit.

Teunissen concludeert dat de methode zeer geschikt lijkt te zijn voor de vergroting van de schoolwoordenschat van allochtone en autochtone leerlingen. De methode lijkt in staat het gangbare prestatieniveau tussen leerlingen van verschillende nationaliteiten te doorbreken. De vergelijking met de resultaten van de controlegroep laat zien dat het mogelijk is de taalvaardigheid van de leerlingen te vergroten in de richting van het niveau dat het doorstromingsgerichte onderwijs vereist. Wanneer ook wordt uitgegaan van een positieve relatie tussen taalvaardigheid en schoolsucces, betekent dit volgens de onderzoekster dat de methode de kansen op schoolsucces vergroot. De gemiddelde leerwinst over alle leerlingen samen (ook van leerlingen uit klassen en van scholen waar ongemotiveerd en niet in overeenstemming met de methode werd gewerkt) komt sterk overeen met soortgelijke andere onderzoeken waarin sprake is van een sterkere mate van homogeniteit in de attituden van betrokken scholen en docenten. Ook vanuit dit perspectief is de geboekte leerwinst volgens de onderzoekster heel verdienstelijk. In het algemeen stonden

zowel docenten als leerlingen overigens zeer positief tegenover de voorgestelde didactiek.

Hacquebord/Galema (1990, zie ook Hacquebord 1996) deden onderzoek naar de effecten van een experiment-versie van de methode Weet wat je leest! (Lijmbach e.a. 1990). Deze methode richt zich op de verbetering van het tekstbegrip van allochtone en leeszwakke leerlingen.

Aanleiding tot de ontwikkeling van deze methode was de conclusie uit het dissertatie-onderzoek van Hacquebord (1989, zie par. 8.6.2) dat deze leerlingen in periode van drie jaar géén vooruitgang in hun leesvaardigheid, of zelfs een achteruitgang, lieten zien. De onderzoekers vermoedden dat het ontbreken van een leesdidactiek die gericht is op het vergroten van de functionele leesvaardigheid en de functionele woordenschat van leerlingen hier (mede) debet aan was. Met de ontwikkeling van Weet wat je leest! probeerden zij in deze leemte te voorzien. De methode is gebaseerd op de volgende uitgangspunten:

1) het leren toepassen van leesstrategieën en woordleerstrategieën bij verschillende soorten teksten van verschillende moelijkheidsgraad;
2) het stimuleren van bewust en zelfcontrolerend leesgedrag;
3) het bevorderen van zelfvertrouwen en leesmotivatie door te vertrekken bij wat de leerlingen al kunnen;
4) het aanbieden van authentiek leesmateriaal dat representatief is voor wat leerlingen in hun eigen omgeving aan teksten tegenkomen;
5) de integratie van taal- en leesonderwijs: het taalleren wordt bevorderd door het lezen.

De methode kent een opbouw van 'top-down' (waarbij leesstrategieën op het macroniveau van de tekst worden ingezet) naar 'bottom-up' (waarbij leesstrategieën op het microniveau van de tekst worden ingezet) en weer terug. Zij werd op effect beproefd in een experiment waaraan een groep van 87 brugklasleerlingen van zes scholen voor voortgezet onderwijs deelnam. Deze groep bestond uit 59 Nederlandstalige leerlingen en 28 anderstalige leerlingen (Turken, Marokkanen en Surinamers). Voor alle leerlingen gold dat ze in aanmerking kwamen voor extra ondersteuning volgens de op de scholen geldende criteria voor selectie en plaatsing. Het programma werd gedurende tien weken gegeven door leerkrachten van de scholen; er werden wekelijks twee lesuren aan besteed (tijdens reguliere studielessen, aparte steunlessen NT2 voor allochtone leerlingen of remediërende steunlessen gericht op de verbetering van het lezen). De docenten werden in een aantal bijeenkomsten door de onderzoekers geschoold in de didactiek en vertrouwd gemaakt met het materiaal.

De leerlingen werden voor en na het experiment getoetst op woordkennis met een woordenschattoets uit het onderzoek van Hacquebord (1989). De prestaties op deze toets golden als indicatoren van hun algemene tekstbegripniveau. Daarnaast werden de zogenaamde Mesotoets en Macrotoets afgenomen. Deze waren leerstofspecifiek, wat wil zeggen dat ze betrekking hadden op die tekstbegrip-(deel)vaar-

digheden waar de methode op gericht was. De Mesotoets deed een beroep op talige tekstverschijnselen als cohesie, referentie en dergelijke, de Macrotoets op overall-vaardigheden als het vatten van de hoofdgedachte van de tekst of het kunnen onderstrepen van kernwoorden per alinea. Er was geen controlegroep bij het experiment betrokken. Wel werd ter bepaling van het leesniveau van de leerlingen die aan het experiment deelnamen het gemiddeld niveau van referentiegroepen (eind lbo-/mavo-brugklas uit Hacquebord 1989) als norm voor de beoordeling van hun prestaties gebruikt.

De prestaties van zowel de allochtone als autochtone leerlingen op de woordenschattoets waren volgens de onderzoekers positief. Gemiddeld waren alle leerlingen na de cursus vooruitgegaan. De vooruitgang was bij de autochtone leerlingen niet spectaculair, maar wel significant, terwijl de vooruitgang bij de allochtone leerlingen nog groter was. Het bereikte leesniveau was voor beide groepen leerlingen op of voorbij de gestelde norm van het gemiddelde niveau van de referentiegroepen (dat aan de lage kant was). Gezien het feit dat deze groepen in het onderzoek uit 1989 op dezelfde toetsen over de jaren heen geen vooruitgang boekten, achtten de onderzoekers het resultaat uit het experiment in een veel kortere periode zeker positief.

De resultaten op de Mesotoets toonden een significante vooruitgang van beide groepen: autochtone en allochtone leerlingen. Deze vooruitgang gold zowel voor Turken, Marokkanen als Surinamers. Het gevolg van de vooruitgang van autochtone èn allochtone leerlingen was echter wel dat de allochtone leerlingen hun aanvankelijke achterstand bleven behouden. Op de Macrotoets gingen gemiddeld alleen de Nederlandse leerlingen significant vooruit. Opvallend was dat de allochtone leerlingen bij voor- en nameting even hoog scoorden als de Nederlandse leerlingen. Bij uitsplitsing naar de verschillende etnische groepen bleken met name Turkse leerlingen niet vooruit te gaan (ze scoorden op de voortoets hoger dan de Nederlandse leerlingen), de Marokkanen en Surinamers gingen daarentegen wel significant vooruit op de natoets. De onderzoekers constateren dat de resultaten van dit experiment opnieuw steun geven aan de conclusie uit Hacquebord (1989) dat NT2-leerlingen relatief goed presteren op macroleestaken. Hun tekstbegripproblemen liggen vooral bij de verwerking van talige tekstelementen, die met name bij de mesoleestaken aan de orde zijn. Als gevolg van het feit dat allochtone leerlingen hun achterstand niet inlopen, profiteren de Nederlandse leerlingen het meeste van de specifieke inzet van de methode die gericht is op het meso- èn macroniveau. Gezien het leerstofspecifieke karakter van beide toetsen wordt de vooruitgang van de Nederlandse leerlingen (op meso- èn macroniveau) èn de vooruitgang van de allochtone leerlingen (op mesoniveau) door de onderzoekers als een effect van de cursus beschouwd. Het programma is volgens hen vooral succesvol doordat leerlingen algemene strategische leesvaardigheden leren benutten waarmee hun algemene tekstbegrip verbetert.

De onderzoekers manen in hun slotbeschouwing echter wél tot voorzichtigheid bij de interpretatie van de onderzoeksresultaten. Het betreft hier een experiment met een verkennend karakter. De betrouwbaarheid van de Macrotoets bleek gering en het experimentele programma behoeft verbetering. Daarnaast ontbreekt een goede

vergelijkingsmogelijkheid voor de prestaties van de leerlingen uit de experimentgroep met die van de leerlingen uit de referentiegroep omdat de leerlingen uit deze laatste groep niet van dezelfde scholen kwamen.

Het onderzoek naar de effecten van lesmateriaal voor het het onderwijs aan allochtone leerlingen levert indicaties dat een vernieuwende aanpak van het spreekonderwijs, het woordenschatonderwijs en het onderwijs in het begrijpend lezen rendement oplevert. Communicatief (thematisch-cursorisch) spreekvaardigheidsonderwijs lijkt te leiden tot een grotere communicatieve vaardigheid, vermindering van spreekangst en een betere beheersing van taalkundige regels dan het onderwijs volgens een reguliere taalmethode. Voor het woordenschatonderwijs lijken kenmerken als een ruim taalaanbod, aandacht voor verschillende stadia in het verwervingsproces en expliciete instructie effectief. Positieve effecten van leesonderwijs waarin aandacht geschonken wordt aan lees- en woordleerstrategieën, bewust en zelfcontrolerend leesgedrag, integratie van vaardigheden, en leesmotivatie werden zowel voor autochtone als allochtone leerlingen gevonden. Positieve effecten van dit type leesonderwijs werden ook in het onderzoek naar het onderwijs Nederlands als eerste taal vastgesteld (zie par. 3.5.2).

8.6 INSTRUMENTATIE- EN EVALUATIE-ONDERZOEK

8.6.1 BEOORDELINGSINSTRUMENTEN

In veel NT2-onderzoeken is gebruik gemaakt van de Instaptoets Anderstaligen (CITO 1983) voor het meten van het taalvaardigheidsniveau van leerlingen (zie onder andere Bienfait e.a. 1984, Hacquebord 1982, Buster e.a. 1984, Berenst e.a. 1994). Deze toets werd in de periode 1976-1983 ontwikkeld in een samenwerkingsproject tussen het ITT in Nijmegen en het CITO. Bij de ontwikkeling van de toets waren ook ISK-docenten betrokken. Aanleiding tot de ontwikkeling van deze toets was de behoefte van een groep docenten binnen de toenmalige Landelijke Commissie Voortgezet Onderwijs aan Anderstaligen (LCVOA) aan een instrument waarmee het aanvangsniveau van neveninstromende anderstalige leerlingen vastgesteld kon worden. De Instaptoets kan getypeerd worden als een niveaubepalende toets: op grond van de toetsresultaten kan men de leerlingen in groepen indelen, of binnen een groep niveaudifferentiatie aanbrengen. De toets is opgebouwd uit een voortoets (die een zeer globale indicatie geeft van het NT2-niveau), toetsen op verschillende niveaus voor de vier vaardigheden, en toetsen voor woordenschat en grammatica. Voor een uitvoerige beschrijving van de opzet en totstandkoming van de toets verwijzen we naar Van der Linden e.a. (1982).

Onderzoek naar de toets werd in de eerste plaats tijdens de ontwikkeling ervan verricht. Alle onderdelen van de toets werden afzonderlijk en in bepaalde samen-

hangen in proefafnames met honderden leerlingen uitgeprobeerd, waarna de toets werd bijgesteld (zie Janssen-van Dieten e.a. 1983).

In opdracht van de Europese Gemeenschap werd door Janssen-van Dieten/Van der Linden (1985) een onderzoek naar het rendement van de Instaptoets Andertaligen uitgevoerd. Zij gingen na hoe de toets in de praktijk gebruikt werd en hoe docenten over de gebruikswaarde van de toets oordeelden. De toets werd niet alleen ontwikkeld om het vaardigheidsniveau van andertalige leerlingen te meten, maar ook om het didactisch handelen van docenten te sturen. Hiertoe werden lessuggesties in de handleiding opgenomen volgens het model: toetsscore, interpretatie, didactische beslissing. De toets werd aanvankelijk ontwikkeld voor neveninstromende leerlingen in schakelklassen, maar werd en wordt in verschillende schooltypen gebruikt.

De onderzoekers stelden zich vragen als: hoe gaat de docent met de toets om? In hoeverre volgt hij de procedure van verwijzen? Waarom wijkt hij ervan af? Wat zijn de gevolgen hiervan? Hoe gaat de docent om met de lessuggesties? Hoe richt hij zijn onderwijs in naar aanleiding van de verkregen informatie?

Onderzoeksdata werden verzameld met vier enquêtes en met enkele aanvullende interviews en observaties. In enquêtes die naar scholen (ISK, basisonderwijs en voortgezet onderwijs) verstuurd werden, werd onder meer gevraagd naar schoolgegevens (aantallen allochtone leerlingen, schoolgrootte, verdeling lesuren en dergelijke), docentgegevens (onderwijservaring, lesmateriaal, het gebruik van de toets, oordelen over de bruikbaarheid van toets en de lessuggesties, problemen ermee en dergelijke), en leerlinggegevens (nationaliteit, verblijfsduur, scholing, leeftijd en toetsscores). In een vierde enquête die naar onderwijsbegeleidingsdiensten werd verzonden, werd gevraagd naar de contacten die deze met de scholen onderhielden, oordelen over de toets, en naar informatie over andere vergelijkbare instrumenten.

In totaal was een steekproef van 140 docenten en 42 begeleidingsdiensten bij het onderzoek betrokken die samen met 2000 niet-Nederlandstalige leerlingen te maken hadden. Hoewel de respons op het onderzoek niet groot was (variërend van 8% tot 33%) achten de onderzoekers de steekproef in veel opzichten representatief voor Nederland. Van 261 niet-Nederlandstalige leerlingen werden toetsscores verzameld. Met behulp van deze gegevens werd het feitelijk gebruik van de toets gereconstrueerd.

We beperken ons bij de samenvatting van de onderzoeksresultaten tot de gegevens over het gebruik en het rendement van de toets.

De onderzoeksresultaten laten volgens de onderzoekers zien dat de toets frequent gebruikt wordt en dat het gebruik ervan door een grote meerderheid van de docenten als positief aangemerkt wordt. De meeste bestellers van de toets bleken de toets daadwerkelijk te gebruiken; alle toetsonderdelen werden zowel bij het instapmoment als in het onderwijsproces gebruikt. De meeste niet-gebruikers bleken op het moment van ondervraging geen anderstalige leerlingen te hebben, of leerlingen van een te hoog niveau. Ook het algemene oordeel over de bruikbaarheid van de toets was goed: 96% van de scholen die op één van de vragenlijsten respondeerden (100 scholen) vond de toets bruikbaar, de helft van hen vond hem goed bruikbaar.

Het gemiddelde oordeel over de organisatie van de afname van de toets, de vormgeving en de in de toets aangebrachte niveauverschillen was heel positief. Met name de docenten van het voortgezet onderwijs tekenden hierbij wel aan dat zij behoefte hadden aan meer niveaus.

De opbouw van de toets in een voortoets en vaardigheidstoetsen wordt gewaardeerd. Praktisch alle docenten vonden het verwijzingsschema binnen de toets duidelijk en 90% gaf aan zich hier ook aan te houden. Uit de verzamelde toetsscores van de leerlingen concluderen de onderzoekers echter dat de docenten zich feitelijk in gemiddeld 65% van de gevallen aan de voorgeschreven toetsprocedure hielden; het kleinste aantal afwijkingen kwam voor bij de ISK (21%), het grootste bij de basisscholen (46%). De percentages correcte verwijzingen na de eerste afname van de vaardigheidstoetsen lag rond de 60%. Ook hier geldt dat de ISK-docenten zich het best en het meest constant aan de procedure houden (71%). Bij de docenten van het voortgezet onderwijs bedroeg het percentage gemiddeld 39%. Het oordeel over de juistheid van het niveau dat met de voortoets ingeschat werd, is positief: 92% van de docenten acht het percentage onjuiste verwijzingen 10% of minder.

Het rendement van de toets voor het onderwijsaanbod bleek hoog. Ruim 70% van de docenten gebruikte de informatie die met de toets wordt verkregen voor de voorbereiding en planning van de lessen. Ruim de helft van hen geeft aan dat deze informatie invloed heeft op deze voorbereiding en planning. 70% van de docenten vindt dat er een positieve invloed van deze informatie uitgaat op de keuze van de lesstof, terwijl 50% van hen van mening is dat die invloed ook geldt voor de ordening van de lesstof. 70% van de docenten zegt de lessuggesties uit de handleiding te gebruiken bij de voorbereiding van de lessen.

Hoewel bij ruim 60% van de docenten sprake is van groepering van leerlingen naar niveau, maakt maar 47% van hen daarbij gebruik van de toetsresultaten. Als mogelijke verklaringen hiervoor voeren de onderzoekers aan dat niet alle leerlingen waarbij de toets is afgenomen nieuwe leerlingen zijn, of dat de toets is afgenomen nadat de groepen al ingedeeld waren. Bijna alle docenten (94%) zeggen in hun lessen te differentiëren; 70% van hen maakt hierbij gebruik van de toetsscores.

De indirecte invloed van de toets op het onderwijsleerproces werd afgeleid uit de oordelen van de docenten over de informatieve waarde van de toets. De helft van de docenten zegt door de toets meer inzicht gekregen te hebben in de specifieke problemen van niet-Nederlandstalige leerlingen en meldt dat dit vooral geldt voor de onderwerpen uit de grammaticatoetsen. Eveneens de helft zegt door de toets geïnspireerd te zijn tot nieuwe ideeën en meer inzicht in de problematiek van het evalueren van niet-Nederlandstalige leerlingen.

In het algemeen levert het gebruik van de toets voor docenten weinig problemen op. De toets kan naar hun oordeel goed naast het 'normale' lesmateriaal gebruikt worden. Wel geven de respondenten aan dat zij behoefte hebben aan meer concrete verwijzingen naar bepaalde leergangen.

De resultaten van de enquête onder schoolbegeleidingsdiensten, ten slotte, tonen dat de diensten vooral betrokken zijn bij het basisonderwijs. Het merendeel van de

diensten in het voortgezet onderwijs zegt incidenteel met de toets in aanraking te komen en weinig zicht te hebben op het gebruik van de toets op scholen.

Samenvattend concluderen de onderzoekers dat de voordelen die docenten zien in het gebruik van de toets zich concentreren op:
- de onderwerpen die in de lessen aan de orde moeten komen;
- de indicaties die verkregen worden over de indeling in groepen;
- het beeld dat verkregen wordt van de individuele lacunes;
- de aanknopingspunten die verkregen worden voor de programmering van lesstof;
- de mogelijkheid om leerlingen te vergelijken.

Hoewel de onderzoekers het gebruik en het rendement van de toets positief evalueren, wijzen zij erop dat de toets niet op alle scholen gebruikt werd zoals bedoeld. Ter vergroting van het rendement ervan bepleiten zij aandacht voor scholing van docenten in het juiste gebruik van evaluatiemiddelen. Ook zou nagegaan moeten worden hoe de schoolbegeleidingsdiensten meer en beter bij de implementatie van de toets betrokken zouden kunnen worden.

Op basis van zijn enquête-onderzoek naar de inhoud en vormgeving van het NT2-onderwijs aan onderstromers en de behoeften van docenten aan verschillende soorten toetsen (Schuurs 1991; zie par. 8.5.1) ontwikkelde CITO-medewerker Schuurs (1993) een toets voor onderinstromende allochtone èn autochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs. Deze toets STAAL (Schriftelijke Taalvaardigheden Allochtone en Autochtone leerlingen) werd ontwikkeld omdat er voor onderinstromers geen toetsen waren die voor verschillende doeleinden te gebruiken zijn. De Instaptoets Anderstaligen heeft een te laag niveau voor onderinstromers en is volgens Schuurs, vanwege het globale karakter ervan, alleen bruikbaar als plaatsingstoets. STAAL werd ontwikkeld om:
- de plaatsing van onderinstromers (en zwakke autochtone leerlingen) te vergemakkelijken;
- de inhoud van het onderwijs Nederlands aan deze leerlingen te kunnen bijsturen (remediëring);
- te bepalen welke leerlingen vervolgens zonder extra ondersteuning hun weg door het onderwijs kunnen vervolgen.

Op grond van de indruk dat leerlingen in het eerste leerjaar meer problemen hebben met schriftelijke vaardigheden dan met mondelinge, èn op grond van de inschatting dat de schriftelijke taalbeheersing bepalender is voor schoolsucces, koos Schuurs voor een toets voor schriftelijke taalvaardigheden. Daarbij beperkte hij zich tot deelvaardigheden op het terrein van de grammatica, bijvoorbeeld: het aanbrengen van een correcte woordvolgorde in enkelvoudige zinnen en het gebruik van verbindingswoorden. Voor een uitvoeriger beschrijving van deze toets verwijzen we naar Schuurs (1993).

Tijdens de ontwikkeling van de toets werd onderzoek verricht. Een eerste versie van de toets werd in een proefafname aan 61 scholen (voor vbo, mavo, havo, vwo) met in totaal meer dan 3500 leerlingen voorgelegd. Op basis van een analyse van de

resultaten (percentage goede antwoorden, de betrouwbaarheid van de items, itembias, schaling) werd een definitieve versie van de toets samengesteld. Over dit onderzoek is niet extern gerapporteerd.

Evenals Schuurs (1991) stelt ook Hacquebord (1991a) dat er in het voortgezet onderwijs een grote behoefte is aan toetsen die gebruikt kunnen worden voor de signalering en diagnostisering van taal- en leesproblemen bij leerlingen in het algemeen en bij anderstaligen in het bijzonder. Een valide en betrouwbare toetsing van leesvaardigheid is echter een groot probleem; het is moeilijk om met toetsen direct toegang te krijgen tot het leesproces en toetsen meten slechts deelaspecten van het lezen. In toetsen die op scholen worden gebruikt wordt meestal sterke nadruk gelegd op het aspect technisch lezen. Het begrijpend lezen wordt meestal getoetst op een niet erg betrouwbare wijze: met één of twee korte teksten met open vragen. Het risico van het gebruik van niet-valide en onbetrouwbare toetsen is dat de werkelijke leesproblemen niet boven tafel komen. Als de signalering van taalproblemen al gebreken vertoont, zo stelt Hacquebord, is de daaropvolgende remediërende behandeling niet meer zuiver en is de kans groot dat de leerling met het probleem blijft kampen.

Eén van de conclusies van haar dissertatie-onderzoek (zie par. 8.5.2) was dat taalproblemen op het microniveau van de tekst gecompenseerd kunnen worden door het gebruik van top-down leesstrategieën. Dit betekent volgens Hacquebord dat een globale tekstbegriptoets onderliggende taalproblemen op microniveau niet aan het licht kan brengen en dat omgekeerd met leestechnische toetsen leesproblemen op macroniveau niet zichtbaar worden. Met het doel een bijdrage te leveren aan een valide en betrouwbare signalering van leesproblemen, stelde Hacquebord zich de vraag of taal- en leesproblemen van leerlingen vastgesteld kunnen worden met de tekstbegriptoets die zij ten behoeve van haar dissertatie-onderzoek ontwikkelde.

Zij vergeleek met behulp van correlatie-analyse de scores van de leerlingen op deze toets met de toetsscores op de Signaleringstoets Begrijpend lezen (Clemens/Henneman 1990). Deze toets werd ontwikkeld om leesproblemen van zeer zwakke lezers in de brugklas op te sporen en te behandelen. De scores op de tekstbegriptoets werden daarnaast vergeleken met een toets die voor dit onderzoek ontwikkeld werd, de zgn. Firatotoets (naar de titel van de gebruikte tekst). Van beide toetsen was de betrouwbaarheid niet bekend. De toets werd in het onderzoek gebruikt om de zwakke vergelijkingsbasis enigszins te verstevigen.

De resultaten van het onderzoek waren teleurstellend. De onderzoekster stelt dat haar poging tot externe validering van de tekstbegriptoets grotendeels mislukt is; er kon slechts vastgesteld worden dat deze toets taalproblemen op microniveau beter signaleert dan de andere toetsen. Hacquebord besluit op basis hiervan dat de tekstbegriptoets niet geschikt is voor de diagnostisering van individuele leesproblemen en dat er gewerkt zou moeten worden aan de ontwikkeling van toetsen waarmee leesproblemen wél valide en betrouwbaar vastgesteld kunnen worden. Voor een aanzet tot de ontwikkeling van dergelijke toetsen verwijzen we naar Hacquebord (1991b) en Clemens/Hacquebord (1995).

We besluiten deze paragraaf met enkele onderzoeksgegevens omtrent het verschijnsel 'itembias' (ofwel 'vraagpartijdigheid'): items uit toetsen kunnen bepaalde leerlinggroepen bevoordelen of benadelen. Een toetsitem wordt als 'partijdig' gekenmerkt wanneer leerlingen met dezelfde totaalscore maar uit verschillende populaties, verschillende kansen hebben om de betreffende vraag goed te beantwoorden. Met name in NT2-onderzoek is er aandacht voor dit verschijnsel (zie bijvoorbeeld Uiterwijk/Vallen 1994). Het is denkbaar dat allochtone leerlingen meer moeite hebben met toetsitems die op een of andere wijze specifiek met de Nederlandse cultuur en taal verbonden zijn.

In het evaluatie-onderzoek van Kuyper e.a. (1996; zie pas. 8.5.2) werd nagegaan of er sprake was van itembias in de twee gebruikte toetsen. Dat bleek het geval te zijn. In één toets (de entreetoets) bleken drie items met betrekking tot spelling gebiasd te zijn ten gunste van allochtone leerlingen. Twee items met betrekking tot Nederlandse zegswijzen waren gebiasd ten nadele van hen. In de tweede toets (begrijpend lezen) werden drie interpretatieve items ten nadele van allochtone leerlingen gevonden en twee andere, volgens de onderzoekers moeilijk te benoemen items ten gunste van hen.

Ook Schuurs (1993) trof bij de analyse van items uit de toets STAAL itembias aan. 94 van de 925 items bleken gebiasd ten nadele van allochtone leerlingen. Zij werden uit de toets verwijderd.

In het (schaarse) onderzoek naar de beoordeling van NT2-vaardigheden ligt het accent op proefafnames van toetsen die met name ontwikkeld werden om het aanvangsniveau van allochtone leerlingen vast te stellen. Onderzoek naar het gebruik en het rendement van de Instaptoets Anderstaligen laat zien dat deze toets veel gebruikt en positief gewaardeerd wordt, en dat het gebruik van de toets ook van invloed is op het aanbod en de vormgeving van het NT2-onderwijs. Tot de ontwikkeling van valide en betrouwbare tekstbegriptoetsen die gebruikt kunnen worden voor de diagnostisering en remediëring van leesproblemen van allochtone leerlingen, is slechts een aanzet geleverd.

Onderzoek naar de betrouwbaarheid van beoordelingsinstrumenten blijft beperkt tot het aspect itembias: dit verschijnsel werd in enkele toetsen geconstateerd, zowel ten gunste als ten nadele van allochtone leerlingen.

8.6.2 ONDERZOEK NAAR PRESTATIES

Tegen de achtergrond van theorieën over de samenhang tussen de verwerving en ontwikkeling van de moedertaal en de tweede taal, onderzocht Hacquebord (1982) het verband tussen de leesvaardigheid van Turkse leerlingen in hun moedertaal en in het Nederlands. Volgens Cummins (1979) hangt de overdraagbaarheid van vaardigheden in de ene taal op vaardigheden in de andere taal af van de mate waarin de moedertaal is ontwikkeld. Zijn 'Developmental Interdependence Hypothesis' luidt

dat het niveau van T2-competentie dat een tweetalig kind bereikt, gedeeltelijk een functie is van het type competentie dat het kind ontwikkeld heeft in zijn T1 op het moment dat intensieve blootstelling aan T2 begint. Met betrekking tot het type competentie dat in het geding is, stelt hij dat de leesvaardigheid die van belang is voor het volgen van het voortgezet onderwijs een groot beroep doet op CALP (sterk contextgebonden en cognitief veeleisende taaltaken). Het is, zo stelt Cummins, juist deze vaardigheid die overdraagbaar is van de ene taal op de andere, en het is juist deze taalvaardigheid die meertalige leerlingen in het onderwijs voor problemen stelt. Cummins' hypothese impliceert dat jonge T2-leerders meer belemmerd worden in de verwerving van NT2-vaardigheden dan oudere T2-leerders wanneer zij ondergedompeld worden in een vreemde taal.

Hacquebord ging met behulp van toetsen na welke samenhang de deelvaardigheden technisch en begrijpend lezen in de eerste en tweede taal vertonen, en wat het verband is tussen de verblijfsduur in Nederland en de beide deelvaardigheden van het lezen in beide talen. Ze verwachtte op grond van Cummins' hypothese dat ze bij leerlingen met een langere verblijfsduur (oudere leerlingen) hogere correlaties zou aantreffen tussen de scores op taaltoetsen in de twee talen dan bij leerlingen met een kortere verblijfsduur.

De groep Turkse leerlingen met een korte verblijfsduur (gemiddeld zo'n 16 maanden) bestond uit acht Turkse leerlingen van 13 jaar, waarvan sommigen in Turkije het basisonderwijs hadden afgerond en sommigen hierna daar nog één of twee jaar voortgezet onderwijs volgden. Al deze leerlingen kwamen bij aankomst in Nederland op grond van hun leeftijd terecht op het ibo. De groep van acht leerlingen met een lange verblijfsduur (gemiddeld 96 maanden) bestond vooral uit leerlingen die enige jaren in Turkije en Nederland op de basisschool hadden gezeten. Twee van de acht leerlingen hadden de Nederlandse basisschool helemaal gevolgd. De acht leerlingen zaten ten tijde van het onderzoek op de mavo (4), op het lbo (2) en op het ibo (2). Naast de korte- en lange-verblijfsduurgroep nam een Nederlandse controleklas (een tweede klas van het lbo) aan het onderzoek deel. De prestaties van deze leerlingen werden vergeleken met die van de twee groepen Turkse leerlingen op de onderdelen woordenschat Nederlands en tekstbegrip Nederlands.

De variabele technische leesvaardigheid werd voor beide talen met eenzelfde toets gemeten. De leerlingen lazen stukjes verhalende tekst voor, eerst in een Nederlandse en vervolgens in een Turkse versie. Het voorlezen werd op band opgenomen en vervolgens geanalyseerd en beoordeeld op vier punten: 1) verklanking (het combineren van letterteken en klank), 2) woordbeeld (het in één oogopslag herkennen van woorden), 3) intonatie (het aanbrengen van juiste intonatie als indicatie van het overzien van zinsstructuren), en 4) vlotheid (gemakkelijk en met een zeker tempo lezen). Deze aspecten werden bovendien gemeten aan de hand van het voorlezen door de leerlingen van losse woorden en zinnen waarin voor Turken moeilijke klanken en verschillende syntactische vormen voorkwamen. De begrijpende leesvaardigheid werd in beide talen gemeten met behulp van 'cloze-tests'. Hierin moesten weggelaten woorden worden ingevuld zodat er een begrijpelijke tekst ontstond.

De 'cloze-tests' werden semantisch gescoord door een Turkse vrouw die beide talen goed beheerste. Voor het Nederlands ten slotte werd een vocabulairetest afgenomen uit de Instaptoets voor Anderstaligen. Woordkennis in de tweede taal is immers voorwaarde voor begrip, èn (misschien in mindere mate) voor technisch lezen in die taal, zo stelt Hacquebord.

De toetsgegevens werden geanalyseerd met behulp van correlatieberekeningen en t-toetsen. De onderzoekster presenteert de analyseresultaten in een correlatiematrix waaruit zij een aantal (geconstateerde en niet per se causale) samenhangen tussen de verschillende variabelen voor de twee verschillende groepen afleidt. Deze analysegegevens kunnen we als volgt kort samenvatten. Het verband tussen de technische leesvaardigheid in het Turks en Nederlands bleek met name bij de korte-verblijfsduurgroep te bestaan (0.82). Voor degenen die al veel langer in Nederland waren en voor een deel in het Nederlands leerden lezen, is de correlatie tussen het technisch lezen in beide talen lager, maar wel significant (0.75). Degenen die lang in Nederland waren hadden een significant betere score op technisch lezen in het Nederlands (3.31) dan de andere groep (0.05). In het Turks lazen beide groepen leerlingen technisch even goed. Tussen verblijfsduur en het technisch lezen in het Turks werd geen verband gevonden.

Hacquebord concludeert hieruit dat technisch lezen een vaardigheid is die grote transferwaarde heeft; zij wordt gemakkelijk overgedragen van de ene taal op de andere. Die overdracht vindt in twee richtingen plaats:

1) oudere T2-leerders die in hun moedertaal gedurende minstens vijf jaar hebben leren lezen, dragen deze vaardigheid over op de tweede taal;
2) oudere T2-leerders die voornamelijk in het Nederlands hebben leren lezen dragen de technische leesvaardigheid in het Nederlands over op de vaardigheid in het Turks, ondanks de geringe oefening in het Turks.

Ook de resultaten met betrekking tot het begrijpend lezen lieten voor de hele onderzoeksgroep een significante samenhang (0.72) zien tussen beide talen. Deze samenhang was het sterkst bij de lange-verblijfsduurgroep. Deze groep behaalde ongeveer dezelfde resultaten voor de Nederlandse als voor de Turkse cloze-toets (0.90). Tussen de verblijfsduur in Nederland en het begrip in het Turks werd, net als voor de technische leesvaardigheid, geen enkel verband gevonden. Het lijkt erop, zo concludeert de onderzoekster, dat het begrijpend lezen bij de langere-verblijfsduurgroep in grote mate wordt overgedragen op de andere taal, in dit geval van het Nederlands op het Turks.

De scores van beide groepen leerlingen op de woordenschattoets lieten een zeer hoge tot hoge correlatie (0.97-0.79) zien tussen woordkennis en begrijpend lezen in het Nederlands bij leerlingen uit beide groepen. Hieruit kan volgens Hacquebord het belang van woordkennis voor het begrijpend lezen afgeleid worden. Vergeleken met de prestaties van de Nederlandse leerlingen uit de controlegroep vertoonden de begrijpend-lezenprestaties van de Turkse leerlingen uit beide groepen een grotere variantie. Dit wordt door de onderzoekster geïnterpreteerd als een aanwijzing dat het tweede-taalverwervingsproces van Turkse leerlingen een grotere instabiliteit ver-

toont dan het eerste-taalverwervingsproces van Nederlandse leerlingen.

Op het eerste gezicht weerspreken de resultaten van de lange-verblijfsduurgroep de hypothese van Cummins die impliceert dat jonge T2-leerders die ondergedompeld worden in een vreemde taal belemmerd worden in hun T2-verwerving doordat hun moedertaal onvoldoende is ontwikkeld. Immers, de moedertaal van deze leerlingen blijkt zich op het gebied van het lezen verder te hebben ontwikkeld tot een niveau dat niet onderdoet voor dat van leerlingen die langere tijd onderwezen zijn in die taal. Er lijkt dus sprake te zijn van overdracht van leesvaardigheid in een andere dan de in de hypothese genoemde richting: van T2 op T1. Vergeleken met de Nederlandse leerlingen blijft de T2-vaardigheid echter achter, hoewel dit verschil alleen op het punt van het vocabulaire significant is. De relatief goede prestaties van de lange verblijfsduurgroep op de Turkse leesvaardigheid heeft deze te 'danken' aan haar Nederlandse leesvaardigheid. Kennelijk heeft er bij deze groep een gelijktijdige ontwikkeling van beide talen plaatsgehad, ondanks het nagenoeg ontbreken van moedertaalonderwijs, zo interpreteert Hacquebord. Voor het achterblijven van de T2-vaardigheid van de Turkse leerlingen, vergeleken met de Nederlandse leerlingen, zou de instabiliteit van het tweede-taalverwervingsproces verantwoordelijk kunnen zijn. Die instabiliteit zou op haar beurt veroorzaakt kunnen zijn door andere factoren zoals motivationele factoren, of factoren met betrekking tot de onderwijssituatie óf de thuisituatie van de leerlingen.

Hacquebord stelt resumerend dat de mate waarin de overdracht van het begrijpend lezen van de ene taal in de andere plaatsvindt, af lijkt te hangen van de mate waarin deze vaardigheid in één taal is ontwikkeld. De lange-verblijfsduurgroep beschikt kennelijk over een basiskennis in het Nederlands die ervoor zorgt dat deze groep op een begrijpend lezen-taak even goed scoort als leerlingen met een korte-verblijfsduur, die vanwege het feit dat zij het Turkse basisonderwijs volgden, niet over deze basiskennis beschikken. De bevinding dat een bepaalde mate van basiskennis vereist is voor de transfer van vaardigheden is, zo stelt Hacquebord, in overeenstemming met een andere hypothese van Cummins: de zogenaamde 'Threshold Hypothesis'. Deze hypothese houdt in dat aspecten van tweetaligheid cognitieve groei positief beïnvloeden indien het kind een bepaald minimum-drempelniveau van competentie in een tweede taal heeft verworven.

Of dit drempelniveau het best verworven kan worden door vroege onderdompeling of door aanvankelijk moedertaalonderwijs hangt volgens Cummins onder meer sterk af van de maatschappelijke en onderwijskundige situatie waarin kinderen verkeren. Wanneer kinderen uit minderheidsgroepen geconfronteerd worden met een taal van een dominante groep met meer prestige, is het van belang dat de moedertaal behouden blijft en verder wordt ontwikkeld. Dan wordt een belangrijke voorwaarde geschapen voor een gunstige ontwikkeling van een tweetaligheid die geen belemmerende maar een positieve invloed kan hebben op de ontwikkeling van cognitieve vaardigheden.

Hacquebord wijst erop dat de resultaten van haar onderzoek een voorlopig en onzeker karakter hebben, met name doordat 'begrijpend lezen' in de meetinstrumen-

ten beperkt geoperationaliseerd is. Het is de vraag of een 'fout' antwoord in de 'cloze-test' terug te voeren is op een geringe begripsvaardigheid of op een gebrek aan productieve vaardigheid in T2, bijvoorbeeld doordat de leerling niet op het juiste woord kan komen, of dit wel in de eigen maar niet in de tweede taal kent. Het zou met het oog hierop wenselijk geweest zijn om voor beide talen ook andere begripstesten te hanteren, aldus Hacquebord.

In het dissertatie-onderzoek van Hacquebord (1989) staan de problemen van tweetalige leerlingen met het lezen van schoolboekteksten centraal. Hacquebord schetst eerst het theoretisch kader waarin haar empirische studie ingebed is. Zij besteedt in de eerste plaats aandacht aan de achterstandspositie waarin Turkse leerlingen in het voortgezet onderwijs verkeren. Zij blijken voor het overgrote deel terecht te komen in lagere schooltypen en relatief veel van deze leerlingen verlaten het onderwijs zonder diploma. Als belangrijkste oorzaken van deze onderwijsachterstand noemt Hacquebord de slechte aansluiting tussen het thuis- en schoolmilieu en de taalproblemen van deze leerlingen. De taalproblemen van deze leerlingen worden door de onderzoekster getypeerd als 'problemen met schooltaal', waarvan het begrijpend kunnen lezen van schoolboekteksten een typerend voorbeeld is.

De notie 'schooltaalvaardigheid' is dan ook het tweede aandachtspunt in de literatuurstudie. Voor de beschrijving van de problemen van tweetalige leerlingen met het lezen van schoolboekteksten maakt Hacquebord gebruik van theorieën van Cummins. Met behulp van het (in dit hoofdstuk vaak genoemde) onderscheid in de begrippen BICS en CALP stelt Cummins dat de cognitief veeleisende aspecten van taalvaardigheid (CALP) die vereist zijn in betrekkelijk contextloze situaties (zoals bij het lezen van schoolboekteksten) bij tweetalige leerlingen veel later ontwikkeld worden dan de cognitief weinig eisende alledaagse communicatieve vaardigheden (BICS) die vereist zijn in betrekkelijk contextrijke situaties. Hierdoor lopen zij op school, waar het vooral gaat om cognitieve vaardigheden, een achterstand op in vergelijking met moedertaallezers van hun leeftijd. De 'aanspreekbaarheid' van tweetalige leerlingen is geen voldoende voorwaarde om het voortgezet onderwijs met succes te kunnen volgen. Het onderwijsaanbod zou afgestemd moeten worden op het taalvaardigheidsniveau van deze leerlingen middels het zoveel mogelijk contextualiseren van het taalaanbod en het afstemmen van de linguïstische vorm op het taalvaardigheidsniveau van de tweetalige lezer. Hacquebord stelt dat er in het onderwijs echter meestal geen sprake is van een aan tweetalige leerlingen aangepast onderwijsaanbod.

Cummins oppert dat tweetalige leerlingen mogelijk ook een voordeel ten opzichte van eentalige leerlingen hebben doordat bij hen het meta-linguïstisch bewustzijn als gevolg van de tweetaligheid verder ontwikkeld is. Omdat Cummins deze theorie niet verder uitwerkte, raadpleegde Hacquebord cognitief-psychologische onderzoeksliteratuur over de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden (monitoring en strategisch leren). De bevindingen hieruit laten zien dat er verschillen zijn tussen leerlingen van dezelfde leeftijd in de wijze waarop en de mate waarin ze gebruik

maken van strategieën waarmee ze (bijvoorbeeld) tekstbegripsproblemen oplossen. Het is mogelijk, zo stelt de onderzoekster op grond hiervan, dat tweetalige leerlingen door een verhoogd meta-linguïstisch bewustzijn in staat zijn om met behulp van leesstrategieën tot een aanvaardbaar begrip van moeilijke teksten te komen.

Een derde aandachtspunt in de literatuurstudie is de uitdieping van de cognitieve vaardigheden die bij begrip van schoolboekteksten in het geding zijn en die tweetalige leerlingen voor problemen stellen. Aan de hand van verschillende leestheorieën bespreekt Hacquebord deze problemen. De kwantitatieve leesbaarheidscriteria (woordfrequentie, zinslengte) schieten, zo stelt zij, als indicatoren voor begrijpelijkheid van teksten tekort omdat factoren als samenhang in de tekst, tekstopbouw en tekstsoort daarbij buiten beschouwing blijven. De begrijpelijkheid van schoolboeken voor tweede-taalleerders hangt samen met vaktaal, kenmerken van schriftelijk taalgebruik en etnocentriciteit. Uit de beschikbare onderzoeksresultaten wordt niet helemaal duidelijk wat precies de oorzaken van de moeilijkheden met tekstbegrip van tweetalige leerlingen zijn: de linguïstische moeilijkheidsgraad van de teksten of vooral het gebrek aan voorkennis over de onderwerpen van de teksten.

Hacquebord besteedt in haar literatuurstudie ten slotte aandacht aan de processen die ten grondslag liggen aan tekstbegrip. Zij kiest in haar onderzoek voor een interactieve benadering van het leesproces. In deze benadering wordt het accent gelegd op de interactie tussen tekst en lezer die in het complexe leesproces plaatsvindt. Deze interactie verloopt bij de ervaren en goede lezer flexibel: wanneer dat voor het begrip nodig is, verwijlt de lezer wat langer op de 'bodem' van de tekst (het tekstuele microniveau) om vervolgens weer vanuit de 'top' (het tekstuele macroniveau) tot begrip te komen, waarbij hij ook zijn voorkennis over tekstbegrip op een kritische manier inschakelt. Lezers in een tweede taal zijn in het algemeen gehandicapt op de bodem van de tekst doordat ze een geringere woord- en grammaticale kennis hebben. Sommige onderzoeken brengen de frustratie op dit tekstuele microniveau van tweetalige lezers aan het licht. Andere onderzoeksresultaten tonen een, in vergelijking met eentalige leeftijdgenoten, relatief sterke gerichtheid op het 'top-down' lezen van tweetalige lezers aan; zij zouden effectief gebruikmaken van leesstrategieën op het macroniveau van de tekst. De mate waarin tweetalige lezers in staat zijn hiermee te compenseren voor hun geringere taalkennis zou onder meer afhangen van hun leesvaardigheidsniveau in de moedertaal (zie Hacquebord 1982), hun nonverbale intelligentie, en van de mate waarin hun taalkennis tekort schiet. Wanneer een tekst echter in linguïstisch opzicht té moeilijk is, verliest de tweetalige lezer zijn houvast waardoor compenserende leesstrategieën niet meer effectief ingezet kunnen worden. De ontwikkeling van de leesvaardigheid van tweetalige leerlingen in het voortgezet onderwijs kan dan stagneren.

Tegen de achtergrond van het bovenstaande vergeleek Hacquebord in haar empirisch onderzoek de vorderingen in tekstbegrip van Turkse en Nederlandse leerlingen op zeven scholen voor voortgezet onderwijs. Het merendeel van deze leerlingen volgde als onderinstromer het ibo, het lbo of het mavo, een kleiner aantal van hen zat als neveninstromer in schakelklassen.

Het onderzoek kende twee fasen. In een vooronderzoek werden met enquêtes leerling-, school-, en curriculumkenmerken van de scholen geïnventariseerd en vonden proefafnames plaats van door de onderzoekers ontwikkelde toetsen (zie Hacquebord/Galema 1986). In het hoofdonderzoek werd de ontwikkeling van tekstbegripvaardigheden van de leerlingen met behulp van deze toetsen gemeten en gerelateerd aan de zojuist genoemde kenmerken.

We beperken ons hier tot de resultaten van het vooronderzoek die van belang zijn voor een goed begrip van het hoofdonderzoek. Deze kunnen als volgt samengevat worden.

Het percentage allochtone leerlingen op de zeven onderzoeksscholen varieerde van vijf tot 30%. Het overgrote deel van deze allochtone leerlingen was van Turkse afkomst. De verblijfsduur van de leerlingen in Nederland varieerde van drie tot 13 jaar. Alle leerlingen waren volgens hun leerkrachten in het Nederlands aanspreekbaar. Op zes van de zeven scholen ontbrak een leerplan Nederlands als tweede taal. Op alle scholen was er sprake van differentiatiemogelijkheden naar richting en niveau na een tweejarige brugperiode. De anderstalige leerlingen kregen op alle scholen ondersteuning (in de vorm van taakuren) op basis van extra middelen die in het kader van het OVB en de faciliteitenregeling verschaft werden. Naast specifiek op anderstaligen gerichte begeleiding had elke school ook vormen van ondersteuning voor in principe alle leerlingen (studielessen, remedial teaching enzovoort). Met betrekking tot de praktijk van het NT2-onderwijs in 'schoolse taalvaardigheden' (lezen en tekstbegrip) op de scholen concludeert Hacquebord dat de aandacht hiervoor binnen het vak Nederlands, binnen de andere vakken en binnen de lessen voor anderstaligen zeer beperkt is. Hoewel alle taakleerkrachten anderstaligen het belang van tekstbegrip erkennen, hanteren ze geen gerichte leesdidactiek voor deze leerlingen. Alleen in de studielessen wordt studerend lezen getraind.

Uit de schoolloopbaangegevens van de leerlingen komt de tendens naar voren dat de kans op uitval uit het voortgezet onderwijs voor de Turkse leerlingen bijzonder groot is, maar dat de leerlingen die op school blijven een even grote kans hebben op het behalen van een diploma op lbo/mavo-niveau als hun Nederlandstalige klasgenoten. Een exploratieve peiling van de motivatie en attituden van de leerlingen bevestigde resultaten uit ander onderzoek: de Turkse leerlingen laten in het algemeen een positieve houding zien ten opzichte van school, het Nederlands èn het Turks.

Met het hoofdonderzoek stelde Hacquebord zich ten doel om (1) de problemen met schoolse taalvaardigheid van tweetalige leerlingen in kaart te brengen, (2) inzicht te krijgen in de ontwikkeling van tekstbegripvaardigheden van Turkse en Nederlandse leerlingen en (3) in het leesproces dat aan tekstbegrip ten grondslag ligt.

Met betrekking tot het eerste doel vroeg zij zich af of er verschillen waren tussen tekstbegripvaardigheid van Turkse en Nederlandse leerlingen (bij teksten van een verschillende moeilijkheidsgraad) op verschillende momenten van hun schoolloopbaan, en of er verschillen tussen hen waren in de verschillende leerjaren op de volgende deelaspecten van tekstbegrip: woord- en grammatica-kennis van het

Nederlands, nonverbale intelligentie en voorkennis van het tekstonderwerp. Daarnaast ging zij na of er verschillen waren in samenhang tussen tekstbegrip in het Nederlands en Turks bij Turkse leerlingen van verschillende verblijfsduur in Nederland.

Hacquebord verwachtte dat Turkse leerlingen lager zouden presteren, maar dat de verschillen niet op elk onderwijsniveau en elk deelaspect van het lezen even groot zouden zijn. Vanuit de aanname dat tekstbegripvaardigheid overdraagbaar is van de ene taal op de andere (vergelijk Hacquebord 1982), verwachtte zij daarnaast dat er een samenhang tussen tekstbegrip in beide talen zou bestaan.

Ten aanzien van de ontwikkeling van tekstbegripvaardigheden (2) vroeg de onderzoekster zich af of er verschillen in tempo zijn waarin deze vaardigheid zich bij beide groepen leerlingen ontwikkelt en in hoeverre deze (eventuele) verschillen verklaard worden door de variabelen woord- en grammatica-kennis van het Nederlands, tekstbegrip in het Turks, nonverbale intelligentie en algemene kennis.

De verwachting luidde dat er tempoverschillen zouden zijn èn dat schooltype een belangrijke verklarende factor hiervoor zou zijn.

Met betrekking tot het derde doel stelde Hacquebord zich de vraag of de leesprocessen van Turkse en Nederlandse leerlingen verschilden, en of deze verschillen te verklaren waren door de variabelen woord- en grammaticale kennis van het Nederlands, nonverbale intelligentie en algemene kennis. Ten slotte vroeg zij zich af of de structuur van tekstbegrip bij beide groepen leerlingen in de loop van het onderwijs veranderde als resultaat van (tweede) taalontwikkeling.

Hierbij verwachtte Hacquebord dat T2-leerders het gebrek aan woordkennis (microniveau van de tekst) zouden compenseren met de toepassing van top-down leesstrategieën (macroniveau van de tekst) en als gevolg hiervan een hogere score halen op tekstbegrip op macroniveau.

Aan het hoofdonderzoek nam een steekproef van leerlingen van twee jaargangen van de scholen uit het vooronderzoek deel. Uit jaargang 1985 waren 222 Turkse en Nederlandse leerlingen vertegenwoordigd, uit jaargang 1987 177. Het onderzoek kende een longitudinaal/cross-sectionele opzet. Het was longitudinaal in die zin dat de leerlingen van beide jaargangen werden gevolgd in hun ontwikkeling van tekstbegrip gedurende de drie jaren die het onderzoek bestreek. De leerlingen uit jaargang 1985 werden vanaf groep acht van de basisschool tot in de derde klas van het voortgezet onderwijs op verschillende momenten getoetst; de leerlingen uit jaargang 1987 zaten in de brugklas bij de eerste toetsronde en in het vierde jaar bij de laatste toetsronde. Het onderzoek was cross-sectioneel in die zin dat de prestaties van de leerlingen van de beide jaargangen op verschillende momenten werden afgenomen en met elkaar vergeleken.

Ter meting van verschillende leerlingvariabelen werden door de onderzoekers verschillende toetsen ontwikkeld: tekstbegrip, tekstbegrip Turks, woordkennis, grammatica en voorkennis. De non-verbale intelligentie werd met een bestaande toets gemeten.

De notie tekstbegrip werd geoperationaliseerd in de volgende variabelen: moeilijkheidsgraad, microbegrip (woord- en zinsniveau), mesobegrip (alineaniveau)

en macrobegrip (niveau van de hele tekst). De tekstbegrip- en woordenschattoetsen waren voldoende betrouwbaar (.85-.91); de betrouwbaarheid van de grammatica- en voorkennistoets liet te wensen over (.68).

De onderzoeksgegevens werden geanalyseerd met behulp van multi-variate analyses. We vatten de belangrijkste resultaten samen.

Zoals verwacht bleken er verschillen in tekstbegripvaardigheid tussen Turkse en Nederlandse leerlingen te zijn. De Turkse leerlingen van zowel het lbo als mavo haalden duidelijk lagere toetsresultaten bij teksten van elk moeilijkheidsniveau, maar bij de moeilijkste teksten deden zij het relatief goed. Het schooltype bleek een minstens zo sterke verklaring van de score-variantie als de talige achtergrond van de leerlingen. Tussen de leerlingen van de verschillende jaargangen waren de scoreverschillen tussen Turkse en Nederlandse leerlingen klein. De achterstand van de Turkse leerlingen in woord- en grammaticale kennis (1b) was groter dan hun achterstand op de tekstbegriptoetsen en gold voor alle Turkse leerlingen ten opzichte van de Nederlandse mavo- en lbo-leerlingen. Er is met name sprake van een ontoereikende woordkennis. Anders dan bij de tekstbegriptoetsen bleven ook de Turkse mavo-leerlingen achter bij de Nederlandse lbo-leerlingen op de woordenschat- en grammaticatoetsen. Het effect van de factor nationaliteit was bij deze toetsen sterk significant. Voor de woordenschattoets was daarnaast de factor schooltype sterk significant. Voor de factoren non-verbale intelligentie en voorkennis werden er, zoals verwacht, totaal geen significante verschillen in gemiddelde prestaties tussen beide groepen leerlingen gevonden.

Met betrekking tot de samenhang tussen tekstbegrip in het Turks en in het Nederlands (1c) meldt de onderzoekster dat alleen de neveninstromers toetsresultaten in het Turks behalen die vergelijkbaar zijn met die van Nederlandse leerlingen op de tekstbegriptoetsen. Hieruit leidt zij af dat er bij Turkse leerlingen in Nederland verlies van de eerste taal optreedt naarmate zij langer in het voortgezet onderwijs verkeren. Dit zou kunnen betekenen dat het verlies van de eerste taal de verwerving van de tweede taal belemmert.

Hacquebord concludeert dat Turkse leerlingen problemen hebben met tekstbegrip. Hierbij tekent zij echter aan dat de prestaties van Nederlandse lbo-leerlingen ten opzichte van Nederlandse mavo-leerlingen eenzelfde mate van achterstand vertonen als die van Turkse leerlingen ten opzichte van de Nederlandse leerlingen. Het feit dat Turkse mavo-leerlingen bij de tekstbegriptoetsen telkens hoger scoren dan de Nederlandse lbo-leerlingen (bij wie ze wel achterblijven als het gaat om de talige factoren woordkennis en grammaticale kennis) wijst erop dat zij compenserende leesstrategieën gebruiken voor hun gebrek aan taalkennis: zij lezen efficiënter.

De tweede hypothese werd niet bevestigd. Er waren geen verschillen in het tempo waarin het tekstbegrip van Turkse en Nederlandse leerlingen zich ontwikkelde. Bij beide groepen leerlingen was er geen duidelijke vooruitgang in tekstbegrip tussen brugklas en de derde klas lbo. Er bleek eerder sprake van een achteruitgang, die bij de Turkse leerlingen scherp en significant was. Op de mavo was een aanvankelijke groei van het tekstbegrip te zien, maar ondanks de relatief sterke

groei van woordkennis en non-verbale intelligentie bij Turkse leerlingen stagneerde het tekstbegrip na een paar jaar. De onderzoekster noemt ter verklaring van de sterke achteruitgang in tekstbegrip van Turkse leerlingen op het lbo de volgende factoren: de ondanks de groei nog steeds bestaande achterstand in woordkennis, het schoolklimaat waarin lezen en tekstbegrip niet populair is, een gebrek aan motivatie en concentratie vanwege een te hoge inspanning tijdens de lessen, en een grotere gevoeligheid voor de onderwerpen van de teksten omdat Turkse leerlingen hun voorkennis meer nodig hebben dan Nederlandse leerlingen. Hacquebord komt tot de slotsom dat het gebrek aan woordkennis de belangrijkste factor is die de achterstand in tekstbegrip van Turkse leerlingen verklaart. De geconstateerde groei in woordkennis gaat niet gepaard met een vooruitgang in tekstbegrip. Hieruit volgt dat woordkennis een weliswaar noodzakelijke en belangrijke, maar geen voldoende voorwaarde is voor tekstbegrip.

Zoals verwacht bleken er verschillen in het leesproces van Turkse en Nederlandse leerlingen. De grootste verschillen werden gevonden op het microniveau van de tekst. Hierbij haalden de Turkse leerlingen significant lagere scores dan de Nederlandse leerlingen. Op de andere tekstniveaus waren de verschillen zeer klein. Er was sprake van een achterstand in woord- en grammaticale kennis die ook de prestaties van Turkse leerlingen op meso- en macroniveau beïnvloedde, echter niet in die mate die op grond van de resultaten op de tekstonafhankelijke toetsen voor woord- en grammaticakennis verwacht kon worden. Dit gegeven ondersteunt opnieuw de interactieve leestheorie: Turkse leerlingen compenseren hun geringe taalkennis met een efficiënt gebruik van leesstrategieën. Hacquebord constateert dat intelligentere Nederlandse leerlingen hoger scoren op macro-tekstbegrip, terwijl intelligentere Turkse leerlingen hoger scoren op het microniveau. Na drie jaar bleek het macrobegrip bij Turkse leerlingen veel minder samen te hangen met woordkennis. Naarmate ze het Nederlands beter beheersten, waren ze minder afhankelijk van compenserende leesstrategieën. Moedertaalleerders kwamen later dan tweetaligen tot macrotekstbegrip, los van hun intelligentie.

Hacquebord besluit met een aantal conclusies en aanbevelingen aan de hand waarvan zij terugkeert naar het theoretische kader van haar studie. Zij concludeert dat het achterblijven in tekstbegrip van Turkse leerlingen vooral een taalprobleem is en dat de lage scores van Nederlandse lbo-leerlingen vooral terug te voeren zijn op gebrekkige cognitieve vermogens en leesproblemen. Deze onderzoeksresultaten weerspreken de opvatting van Cummins dat allochtone leerlingen vooral problemen hebben met de op school vereiste hogere leesvaardigheden. Volgens Hacquebord lijkt het omgekeerde het geval: op leesvaardigheid op macroniveau scoren Turkse leerlingen hoog, hun probleem is juist dat de basiskennis van het Nederlands niet toereikend is. De contextloosheid van schoolboekentaal is, zo stelt zij, voor anderstaligen niet het hoofdprobleem.

Voor het leesonderwijs doet Hacquebord de volgende aanbevelingen. In de eerste plaats zou het zich moeten richten op de complexiteit van het leesproces door het stimuleren van een interactieve leeshouding. Paradoxaal genoeg zou een dergelijke

leesdidactiek vooral Nederlandse leerlingen tot betere prestaties brengen. Voor anderstalige leerlingen acht Hacquebord onderwijs dat zich richt op hun ontoereikende basisvaardigheden gewenst. Een dergelijk onderwijsaanbod zou moeten plaatsvinden vanuit een functioneel principe, waarbij het ingekaderd is in communicatief zinvolle situaties. Dit betekent dat het leren van woorden verankerd wordt in wat de leerder al weet en zinvol acht. Het aanbieden van grammaticale regels en woorden om zonder meer uit het hoofd te leren is niet zinvol. Effect wordt ook verwacht van een veeleisende houding bij leerkrachten, een stimulerende leescultuur, en een geschikt tekstaanbod in alle vakken en lessen waarin aandacht wordt besteed aan tekstbegrip.

In de tweede plaats acht zij het aanbod van remediale hulpprogramma's voor begrijpend lezen zowel voor Turkse als zwakke Nederlandse leerlingen gewenst. Bij de intake zouden de talige problemen van anderstalige leerlingen aan het licht moeten komen. Diagnostische toetsen zouden ook tekstonafhankelijke woordkennistoetsen moeten bevatten omdat hun taalscore op tekstafhankelijke toetsen geflatteerd kan zijn door top-down leesgedrag.

Appel (1985) doet verslag van een kleinschalig, exploratief onderzoek naar het verschil in taalvaardigheid tussen anderstalige en Nederlandse leerlingen. Dit onderzoek vond iets eerder plaats dan het onderzoek van Hacquebord (1989). Qua achtergrond, vraagstelling en opzet vertonen beide onderzoeken overeenkomsten. Ook Appel vertrok vanuit de probleemstelling dat allochtone leerlingen minder doorstromen naar hogere vormen van voortgezet onderwijs, gebruikte de tweedeling van Cummins (BICS en CALP) als theoretisch kader voor zijn onderzoek, en ook hij plaatste hier kritische kanttekeningen bij. Een laatste overeenkomst met het onderzoek van Hacquebord is dat ook Appel leerlingen toetsen voorlegde ter meting van hun taalvaardigheid. Een verschil met het onderzoek van Hacquebord is dat Appel zich niet beperkte tot de verschillen in schoolse taalvaardigheden (CALP) maar zich ook de vraag stelde of er verschillen zijn in de alledaagse taalvaardigheid (BICS) van anderstalige en Nederlandse leerlingen en zo ja, of de verschillen er in beide typen taalvaardigheid in even sterke mate zijn. Een ander verschil is dat Appel in zijn onderzoek uitsluitend leerlingen uit hogere vormen van voortgezet onderwijs betrok. Aan het onderzoek namen 17 allochtone en 17 Nederlandse leerlingen deel. 16 leerlingen uit iedere groep zaten in mavo 3 of 4 en één leerling uit iedere groep zat op het gymnasium. De mavo-leerlingen werden gerecruteerd uit vier verschillende scholen uit Amsterdam en Den Haag. De allochtone leerlingen hadden een gemiddelde verblijfsduur in Nederland van 9,5 jaar. Er waren negen nationaliteiten vertegenwoordigd. Al deze leerlingen hadden twee thuistalen; met de ouders spraken ze de oorspronkelijke moedertaal, met broertjes en zusjes Nederlands.

De taalvaardigheid van de leerlingen werd op twee manieren gemeten. Gegevens over alledaagse taalvaardigheid werden verkregen door min of meer spontaan taalgebruik van de leerlingen in een gesprekje over alledaagse onderwerpen op te nemen en te analyseren op syntactische complexiteit, syntactische welgevormdheid,

diversiteit van het vocabulair, en morfologische aspecten. Daarnaast maakten de leerlingen een verhaal af aan de hand van een serie onvolledige plaatjes. Hiervan werden de eerste 100 hoofdzinnen geanalyseerd op correct gevormde bijzinnen, correcte inversies, correct gebruik van verwijswoorden, diversiteit van zelfstandige naamwoorden, beheersingsgraad van lidwoorden en voorzetsels.

Gegevens over schoolse taalvaardigheid werden verkregen door de afname van een idioomtest (uitdrukkingen), een luistervaardigheidstest, een vocabulairetest (woorden), een zinsbeoordelingstest (grammatica) en een cloze-test. Voorts werd er een rollenspel(test) afgenomen voor de analyse van het taalgebruik van de leerlingen. De leerlingen kregen individueel tien situaties voorgelegd waarbij ze gevraagd werd te zeggen hoe zij hierin zouden reageren. Bijvoorbeeld: "Je hebt een dure geluidsinstallatie gekocht die thuis niet in orde blijkt te zijn. Je wilt je geld terug hebben, gaat terug naar de winkel en zegt tegen de verkoper...".

De resultaten lieten zien dat de Nederlandse leerlingen gemiddeld op alle variabelen op één na (correct gevormde bijzinnen) een hogere score hadden dan allochtone leerlingen. Voor twee variabelen (lidwoorden en voorzetsels) en vier testen (idioom, vocabulair, zinsbeoordeling en cloze-test) waren deze verschillen ook statistisch significant. Appel trekt hieruit de conclusie dat allochtone leerlingen een lagere Nederlandse taalvaardigheid hebben dan Nederlandse leerlingen.

Een blik op de statistisch significante verschillen toonde dat allochtone leerlingen met name een achterstand bleken te hebben in schoolse taalvaardigheid, en de veronderstelling is dat juist deze taalvaardigheden hun schoolcarrière in belangrijke mate beïnvloeden, zo stelt Appel.

De twee groepen bleken in hoge mate vergelijkbaar wat betreft hun dagelijkse algemene taalvaardigheid. Allochtone leerlingen hadden weliswaar op morfologisch niveau een achterstand, maar deze fouten tastten de begrijpelijkheid van het taalgebruik zelden aan. Appel splitste de scores van allochtone leerlingen ook uit naar verblijfsduur: de leerlingen die langer (6-12 jaar) in Nederland verbleven hadden over het algemeen hogere scores dan leerlingen die korter in Nederland waren (3-5 jaar). De leerlingen met de langste verblijfsduur (13-15 jaar) hadden ongeveer dezelfde scores als Nederlandse leerlingen.

Uit de rollenspel bleken meer overeenkomsten dan verschillen tussen beide groepen leerlingen. Dit ondersteunt de conclusie dat leerlingen in alledaagse taalvaardigheid niet veel van elkaar verschillen. Er werden twee verschillen gevonden: Nederlandse leerlingen gebruikten meer geritualiseerde taaluitingen in standaardsituaties (telefoon opnemen in het huis van iemand anders) en zij formuleerden hun eisen, klachten en verzoeken iets dwingender ('ik wil mijn geld terug'). Aan deze verschillen koppelt Appel geen oordelen over de kwaliteit of het niveau van het taalgebruik. De hoofdconclusie van het onderzoek luidt dat anderstalige leerlingen die op de mavo beland zijn niet van hun taalproblemen verlost zijn. Tegen de achtergrond van Cummins' veronderstelling dat schoolse taalvaardigheid in de tweede taal tot ontwikkeling komt als alledaagse en schoolse taalvaardigheid in de eerste taal goed zijn verworven, oppert Appel de mogelijkheid dat de taalproblemen van

anderstalige leerlingen blijven bestaan als gevolg van het feit dat hun eerste taal in het onderwijs onvoldoende wordt ontwikkeld.

De resultaten van dit onderzoek moeten volgens Appel met voorzichtigheid geïnterpreteerd worden: er is sprake van een kleine, zeer heterogene groep leerlingen. Ook werden mogelijk relevante achtergrondvariabelen van de leerlingen niet in het onderzoek betrokken.

Voor het NT2-onderwijs bepleit de onderzoeker aandacht voor de stimulering van de eerste taal, de ontwikkeling van taaldidactisch materiaal voor de ontwikkeling van schoolse taalvaardigheid, en het terugdringen van de rol hiervan ten gunste van alledaagse taalvaardigheid. Deze laatste aanbeveling lijkt hem overigens zelf weinig levensvatbaar gezien de dominante functie van schoolse taalvaardigheid op school.

In de voorafgaande paragrafen kwamen verschillende onderzoeken aan bod die uitgevoerd werden door medewerkers/studenten van het Steunpunt NT2 in Leuven (Duran 1994, Schuurmans 1994, Teunissen 1992). Het laatstgenoemde onderzoek (zie par. 8.5) vond plaats in het kader van het E.G.-pilootexperiment "Moedertaal en cultuur in het secundair onderwijs" (1988-1991). Voorafgaand aan dit experiment vond er onder dezelfde naam van 1982 tot 1987 een eerste E.G.-experiment plaats dat gericht was op de verbetering van de achterstandssituatie van migranten in het secundair onderwijs. Tijdens dit experiment, dat overigens niet gericht was op het NT2-onderwijs, werd een gebrek aan inzicht in de taalvaardigheid van de leerlingen in kwestie gesignaleerd. Dit was voor Jaspaert e.a. (1989) aanleiding om het Leuvense onderzoeksprogramma te starten met een onderzoek naar de taalvaardigheidsprestaties van alle eerstejaars-leerlingen van de negen scholen die bij dit eerste E.G-experiment betrokken waren. Op basis van kennis over het taalvaardigheidsniveau zou vervolgens een adequate aanpak van het NT2-onderwijs uitgetekend kunnen worden.

Het onderzoek werd in 1987 uitgevoerd en had als centrale vraagstelling: wat is het gemiddelde taalvaardigheidsniveau van de groep leerlingen bij de aanvang van het secundair onderwijs en hoe is de variatie in taalvaardigheid binnen de onderscheiden leerlinggroepen?

In totaal namen 319 leerlingen van vijf experimenteer- en vier volgscholen aan het onderzoek deel. De groep bestond uit: Vlamingen (102), Turken (85), Italianen (51), Marokkanen (68), en Andere nationaliteiten (13). Het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen werd met behulp van door de onderzoekers ontwikkelde toetsen gemeten. De toetsbatterij bevatte een editingtest, een één-minuuttest, een toets begrijpend lezen, spelling, luistervaardigheid, woordenschat, en een toets eigen taal. Deze toetsen werden aan de totale leerlinggroep voorgelegd. Aan 104 leerlingen werd daarnaast een spreekvaardigheidstoets voorgelegd. De leerlingen die laag scoorden op de editingtest maakten daarnaast varianttoetsen: een toets begrijpend lezen voor leerjaar vier en de luistertoets.

De onderzoekers merken op dat alleen de woordenschattoets valide is; het is de enige toets waarvan bekend is dat hij het niveau van lexicale taalvaardigheid weer-

geeft dat bij de leerlingen gegeven het taalgebruik in handboeken bekend verondersteld wordt.

De gemiddelde toetsscores op de hele toetsbatterij (algemene taalvaardigheid) en de correlaties met de toetsscores op de verschillende deelvaardigheden werden berekend, en de verbanden tussen beide en tussen de deelvaardigheden onderling werden nader bestudeerd. Daarnaast werd factoranalyse toegepast om zicht te krijgen op de relatie tussen verschillende achtergrondvariabelen en de toetsscores. De volgende achtergrondvariabelen werden in het onderzoek betrokken: etniciteit, sekse, type onderwijs (niveau a of b), school, klas, aantal jaren onderwijs in eigen taal en de taalkeuze thuis.

De gemiddelde algemene taalvaardigheid Nederlands van leerlingen in het eerste jaar van de experimenteerscholen was vrij zwak, zeker in vergelijking met de eisen die in het onderwijs aan die taalvaardigheid gesteld worden. De onderzoekers leidden dit vooral af uit tegenvallende scores op de (valide) woordenschattest. Uit verdere analyses bleek dat dit lage niveau niet alleen kenmerkend was voor allochtone maar ook voor de autochtone leerlingen uit met name de b-klassen. Voor bijna alle testen Nederlands werden dezelfde verhoudingen gevonden tussen de verschillende etnische groepen: de Vlaamse en de groep andere nationaliteiten scoorde het hoogste, de Turkse en vooral de Marokkaanse groep scoorden het laagst en de Italiaanse groep scoorde tussen beide extremen in.

De resultaten van de deelvaardigheidstoetsen Nederlands vertoonden een hoge onderlinge samenhang. Op grond hiervan concluderen de onderzoekers dat deze resultaten in de eerste plaats een weergave zijn van de algemene taalvaardigheid Nederlands. De specifieke vaardigheden leverden geen noemenswaardige etnische verschillen op. Voor zover men kan spreken van een taalachterstand van etnische groepen, is deze in de algemene taalvaardigheid en niet in een of andere deelvaardigheid gesitueerd.

De factor school legde bij de algemene taalvaardigheid veel gewicht in de schaal legde. Bij het invoeren van deze factor verdween het effect van de factor etnische achtergrond op de algemene taalvaardigheid nagenoeg volledig. Ook de factor klas bleek te correleren met taalvaardigheid Nederlands. Hierbij bleken de verhoudingen in taalvaardigheid tussen de a- en b-klas verschillend voor allochtone en autochtone leerlingen. De taalvaardigheid in de etnische groepstaal bleek niet samen te hangen met de factor klas. Dit wijst er volgens de onderzoekers op dat de verschillen in taalvaardigheid Nederlands die tussen allochtone leerlingen in a- en b-klassen werden gevonden wellicht geen cognitieve basis hebben.

Tussen taalvaardigheid in de etnische groepstaal en in het Nederlands werd vooral in het Turks een positieve samenhang geconstateerd. Jaspaert e.a. beschouwen dit resultaat als een ondersteuning van de aanname dat de ontwikkeling van de taalvaardigheid in de etnische groepstaal niet ten koste gaat van de ontwikkeling van de vaardigheid in de taal van de dominante groep, maar deze zelfs ondersteunt (vgl. ook Hacquebord 1982 en Appel 1985).

Reflecterend op de gehanteerde onderzoeksmethode tekenen de onderzoekers

aan dat de onderverdeling in traditionele taalvaardigheidsonderdelen waarop de toetsbatterij was gebaseerd, niet correspondeerde met zinvolle onderscheidingen die in de taalvaardigheid van de leerlingen aangebracht konden worden. De resultaten van een zoektocht naar mogelijke andere onderscheidingen (via itemanalyse) tenderen naar een onderscheid in gerichtheid op inhoudelijke context versus gerichtheid op de taalkundige context.

Tot slot benadrukken de onderzoekers de noodzaak om inzicht te krijgen in de klassenpraktijk. Dit kan duidelijk maken hoe en waarom de verbanden die werden geconstateerd tot stand zijn gekomen. Daarnaast verdient het probleem van de dimensionaliteit van taalvaardigheid aandacht in vervolgonderzoek: inzicht in de onderdelen waaruit taalvaardigheid bestaat is een noodzakelijke voorwaarde voor het formuleren van zinvolle aanpassingen van de onderwijsaanpak voor etnische minderheidsgroepen. De resultaten van dit evaluatie-onderzoek waren voor de onderzoekers al aanleiding om te concluderen dat vervolgactiviteiten binnen het E.G.-experiment gericht moesten worden op de bevordering van de schooltaalvaardigheid van allochtone èn allochtone leerlingen. Over de ontwikkelactiviteiten en het onderzoek ernaar is gerapporteerd in paragraaf 8.5.1 en 8.5.3.

Onderzoek naar de relatie tussen het taalvaardigheidsniveau van brugklasleerlingen en het basisschooladvies voor doorstroming naar het voortgezet onderwijs werd gedaan door Faber/Verschure (1991), beide coördinatoren van het OVB in Amsterdam-Oost. Onder hun hoede ressorteerden ten tijde van het onderzoek 30 basisscholen en 12 scholen voor voortgezet onderwijs met een gemiddeld hoog percentage allochtone leerlingen. Als achtergrond voor hun studie noemen de onderzoekers de knelpunten die de scholen in deze regio ervaren met het verwijzen van allochtone leerlingen. Het percentage allochtone leerlingen op de scholen neemt toe en er wordt een grote uitval van allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs waargenomen: veel leerlingen op het mavo/havo/vwo halen het eerste jaar niet, de lbo/mavo-scholen hebben te maken met een grote instroom van deze leerlingen in het tweede jaar, terwijl de aanmeldingen voor de brugklas teruglopen. Met het doel een bijdrage te leveren aan het oplossen van de verwijsproblemen stelden de onderzoekers zich de vraag: wat is er aan de hand met de verwijzingen van de basisscholen? En: wat is het niveau van de brugklasleerlingen op deze OVB-scholen?

Faber/Verschure namen de CITO-Entreetoets af aan alle brugklasleerlingen van de 12 OVB-scholen en vergeleken de resultaten met de verwijzingen die de leerlingen hadden gekregen. De toets bestaat uit drie onderdelen: taalgebruik (opgaven op het gebied van woord- en zinsbouw, semantiek), begrijpend lezen (vragen bij een tekst), en vraagstukjes uit een rekenonderdeel van de toets.

Uit het onderzoek blijkt dat allochtone leerlingen vooral een achterstand hebben op begrijpend lezen en taalgebruik. Ondanks het feit dat dit uit ander onderzoek bekend is, vinden de onderzoekers de mate van achterstand schokkend: de resultaten op de begrijpend lezentoets zijn vergelijkbaar met de scores van lbo-leerlingen uit een grote provincieplaats, terwijl 56% van de Amsterdamse leerlingen op een school

voor mavo/vwo/havo zat. Ook de scores voor taalgebruik worden teleurstellend gevonden: deze zijn vergelijkbaar met de landelijke scores van leerlingen van groep acht van de basisschool. De achterstand ten opzichte van de landelijke cijfers wordt vooral veroorzaakt door lage prestaties van Turkse, Marokkaanse en Surinaamse leerlingen. Dit is bekend uit ander onderzoek: Chinezen, Italianen, Spanjaarden en de groep "anders" doen het beter.

Er bleek een verband te bestaan tussen de toetsscores en de schooladviezen. Kinderen met een havo-advies scoorden beter dan kinderen met een mavo-advies, en deze laatsten weer beter dan kinderen met een lbo-advies. Omdat de prestaties in de grote steden wat lager liggen dan in de rest van Nederland, kregen de kinderen sneller een wat hoger advies. Leerkrachten blijken hun advies-norm aan te passen aan de populatie. Ook bleek de wet van Posthumus bevestigd te worden: in elke basisschoolklas wordt naar alle schooltypen verwezen, ongeacht het niveau van de klas. Allochtone leerlingen worden (zoals ook bleek uit het onderzoek van Tesser, 1991) hoger verwezen dan op grond van hun prestaties verwacht mag worden. Zij krijgen het voordeel van de twijfel, zo concluderen de onderzoekers, maar hun zwakke prestaties op het gebied van begrijpend lezen en taalgebruik doen hen later de das om.

De toets werd ook afgenomen bij leerlingen van de basisscholen uit dit OVB-gebied. Ook deze leerlingen scoorden landelijk ver onder het gemiddelde niveau wat betreft taalgebruik en informatieverwerking. Op het onderdeel spelling scoorde vrijwel geen enkele school slecht. Ter verklaring stellen de auteurs dat spelling tot de harde kern van het curriculum behoort; er zijn goede methoden voor en er wordt veel tijd aan besteed. Dit geldt niet voor de andere getoetste onderdelen, zo stellen zij. Voor de oplossing van de uitvalproblemen bepleiten de onderzoekers een verlenging van de leertijd voor allochtone leerlingen.

Uit alle tot nu toe beschreven onderzoeken naar het taalvaardigheidsniveau van allochtone leerlingen blijkt dat deze leerlingen in het algemeen lager presteren dan hun Nederlandse klasgenoten en dat een ontoereikende woordenschat een belangrijke verklarende factor hiervoor is. Specifiek onderzoek naar de woordenschat van anderstalige leerlingen werd verricht door Sanders (1990), in het kader van de ontwikkeling van de geïntegreerde taalmethode BV Taal voor meertalige klassen door het projectbureau te Rotterdam. Met het doel een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van een aanpak om de kansen op schoolsucces van allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs te vergroten, ging Sanders na wat de omvang is van de receptieve woordenschat van deze leerlingen. Immers, zo stelt zij, om aan de achterstand te kunnen werken zou bekend moeten zijn hoeveel woorden allochtone leerlingen bij de aanvang van het voortgezet onderwijs kennen en hoe groot hun achterstand ten opzichte van Nederlandstalige leerlingen is. Daarnaast zou bekend moeten zijn hoeveel en welke woorden ze tijdens het onderwijs zouden moeten leren. Aan de hand van cijfers over de woordenschatbeheersing van volwassenen zou iets gezegd kunnen worden over de hoeveelheid woorden die geleerd moeten worden. Volgens onder andere Vermeer (1986) is de productieve woordenschat van een

volwassen Nederlander ongeveer 10.000 woorden, terwijl de receptieve woordenschat varieert van 45.000 tot 250.000 woorden.

Aan het onderzoek namen 264 leerlingen uit eerste klassen van Rotterdamse ibo-vwo-scholen deel. 112 leerlingen hadden het Nederlands als moedertaal en 152 leerlingen waren meertalig. De gemiddelde leeftijd bedroeg 13 jaar, de gemiddelde verblijfsduur van de meertalige leerlingen tien jaar. Het overgrote deel van deze leerlingen (118) kwam als onderinstromer in het voortgezet onderwijs. Van de anderstalige leerlingen spraken er 68 thuis meestal alleen hun moedertaal, 34 voornamelijk Nederlands, en 49 leerlingen spraken beide talen door elkaar.

Aan deze leerlingen legde Sanders een door haar ontwikkelde woordenschattoets (meerkeuzetoets) voor. Deze toets was gebaseerd op een steekproef van 100 woorden uit Van Dale's Basiswoordenboek van de Nederlandse taal, dat speciaal geschreven werd voor leerlingen van de laatste twee jaren van het basisonderwijs en de eerste twee jaren van het voortgezet onderwijs, en dat 25.000 woorden bevat. De omvang van de woordenschat van de leerlingen werd geschat op basis van scores op de woordenschattoets. Concreet: een leerling die 50 van de 100 items juist scoort, heeft een receptieve woordenschat van 12.500 woorden (50% van 25.000 woorden). Sanders definieerde 'woord' als een lemma uit het basiswoordenboek, waarbij voor- en achtervoegsels met een duidelijke betekenis en afkortingen wel meegeteld werden als woord, en vervoegingen, verbuigingen en doorzichtige samenstellingen niet. De betrouwbaarheid van de toets was hoog (0.97). Met behulp van correlatie-analyse werd de samenhang tussen verschillende factoren (schooltype, moedertaal) en de toetsscores vastgesteld. Op de gegevens over deze factoren werd daarnaast, ter bepaling van de mate waarin ze elkaar beïnvloedden, een variantie-analyse uitgevoerd.
Sanders stelde de volgende hypothesen op:

1) de omvang van de receptieve Nederlandse woordenschat van anderstalige leerlingen is beduidend kleiner dan die van Nederlandstalige leerlingen;
2) het schooltype waarbinnen leerlingen les krijgen hangt samen met de grootte van de receptieve woordenschat van beide groepen leerlingen.

Uit de analyses komt naar voren dat de gemiddelde toetsscores van Nederlandstalige leerlingen binnen alle schooltypen hoger liggen dan die van anderstalige leerlingen; de allochtone leerlingen kenden gemiddeld 3700 woorden minder dan de autochtone leerlingen. De samenhang tussen de toetsscore en de factor wél of geen Nederlands als moedertaal bedraagt 0.59, wat betekent dat er een statistisch sterk positief verband is tussen de toetsscore en deze factor. Uit de generalisatie van de toetsscores naar de omvang van de geschatte receptieve woordenschat blijkt dat er inderdaad een groot verschil is in de omvang van de receptieve woordenschat van anderstalige en Nederlandstalige leerlingen.

De samenhang tussen de toetsscore en het schooltype bedroeg 0.43, wat duidt op een positief, middelmatig verband tussen beide. De resultaten van de variantie-analyse tonen dat de factoren moedertaal en schooltype elkaar niet beïnvloeden. Leerlingen uit hogere schooltypes hebben een grotere receptieve woordenschat dan leerlingen uit de lagere schooltypes. Dit geldt zowel voor Nederlandstalige als

anderstalige leerlingen. Deze onderzoeksresultaten bevestigen beide hypothesen.

Sanders concludeert dat de receptieve woordenschat van anderstalige brugklasleerlingen met gemiddeld zo'n vierduizend woorden kleiner is dan die van Nederlandse leerlingen; dat is een achterstand van 25%. De resultaten moeten volgens Sanders wel met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden omdat de toets alleen gebaseerd was op een beperkt woordenbestand uit het Basiswoordenboek. Sanders concludeert ook dat er een zeer groot verschil is tussen de gegevens over de woordenschat van volwassen moedertaalsprekers en de cijfers uit haar onderzoek die laten zien dat de brugklasleerlingen gemiddeld 14.740 woorden beheersen. Of er worden vanaf de brugklas tot men volwassen is nog een groot aantal woorden bijgeleerd óf er werd in de onderzoeken naar de woordenschat van volwassenen een ruimere definitie van woord gehanteerd. Ter relativering van de conclusie dat leerlingen uit hogere schooltypen een grotere woordenschat hebben dan leerlingen uit lagere schooltypen, meldt Sanders dat er van elk schooltype te weinig klassen deelnamen om van een representatief beeld te kunnen spreken. Dat anderstalige leerlingen binnen *alle* schooltypen lager scoren dan Nederlandstalige leerlingen betekent volgens Sanders dat zij hun achterstand ten opzichte van Nederlandstalige leerlingen behouden en dat zij dus extra hard moeten werken om hun school met succes te kunnen doorlopen. Dit maakt duidelijk dat het onderwijsaanbod voor met name het woordenschatonderwijs in alle schooltypen en leerjaren meer op de specifieke leerbehoeften van anderstaligen afgestemd zou moeten worden. De onderzoekster bepleit een structurele aanpak van dit onderwijs: een omvangrijk aanbod van woorden en een regelmatige herhaling van de voor leerlingen relevante woorden. Sanders beveelt vervolgonderzoek aan naar de woordenschatbeheersing van anderstalige èn Nederlandstalige leerlingen in de lagere schooltypes. Om van de woordenschat van deze leerlingen een reëel beeld te krijgen zou een heel ander soort toets ontwikkeld moeten worden, namelijk een toets die meer rekening houdt met verschillende leerstijlen en waarin bijvoorbeeld gebruik wordt gemaakt van goede, duidelijke illustraties of ander beeldmateriaal. De onderzoeksresultaten uit haar eigen onderzoek acht zij bruikbaar voor de ontwikkeling van leermiddelen voor het voortgezet onderwijs. Het aantal woorden dat Nederlandstalige leerlingen beheersen kan beschouwd worden als wat tot nu toe in het onderwijs tenminste als norm wordt gehanteerd. Met behulp van deze onderzoeksgegevens kan globaal ingeschat worden hoeveel tijd er voor allochtone leerlingen nodig is om de achterstand in te lopen en aan deze norm te voldoen.

Meijers (1993) voerde een exploratief onderzoek uit naar verschillen in het woordenschatniveau van allochtone en autochtone leerlingen aan het einde van verschillende typen van het voortgezet onderwijs. Aanleiding tot zijn onderzoek was de constatering dat:

- woordenschat in het onderzoek naar taalachterstanden van allochtone leerlingen een prominente plaats inneemt;
- er in Nederland, behalve door Sanders (1990), geen onderzoek is gedaan naar de

woordenschatbeheersing in het voortgezet onderwijs;
- buitenlands onderzoek laat zien dat allochtonen gemiddeld een achterstand hebben van twee jaar (2500 woorden) op autochtonen en 1000 woorden per jaar bij zouden moeten leren om niet een nog grotere achterstand op de lopen.

Meijers stelde zich ten doel inzicht te krijgen in de woordkennis van leerlingen èn in hoe woordkennis in het voortgezet onderwijs gemeten kan worden.

De onderzoeksgroep bestond uit ongeveer 75 leerlingen (waarvan ongeveer de helft allochtone onderinstromers) van vier verschillende scholen en drie verschillende onderwijsniveaus: lbo (25), mavo (25), en havo/vwo (25). De drie groepen waren niet gelijk samengesteld naar taalachtergrond, leeftijd, taalbeheersingsniveau en aantal scholen waarvan de leerlingen afkomstig waren. Vanwege deze "niet ideale" (weinig representatieve) onderzoeksgroep bleef een analyse van de mogelijke invloed van de factor taalachtergrond op de leerlingprestaties buiten beeld.

Meijers ontwikkelde vier toetsen om de woordkennis van de leerlingen te meten. Hierin probeerde hij woordkennis breder en inhoudsrijker te operationaliseren dan meestal gebeurt: het kennen van de betekenis van één woord. In zijn toetsen komen verschillende aspecten van woordkennis aan de orde. We volstaan met een korte beschrijving van de toetsen:

1) Kennis van frequente en minder frequente betekenissen. Doel van deze toets was nagaan of leerlingen naast de gangbare betekenissen ook minder frequente betekenissen kenden. De proefpersonen kregen tweemaal eenzelfde set van zes woorden aangeboden met eenmaal drie omschrijvingen van een frequente betekenis en met eenmaal drie omschrijvingen van een minder frequente betekenis. Zij kregen de taak om de woorden met de juiste omschrijving te combineren.
2) Formele registerkennis. Doel van deze toets was om inzicht te krijgen in het probleem van de schooltaal; allochtone leerlingen zouden vooral problemen hebben met formele registers. Ook in deze toets moesten de leerlingen omschrijvingen van woorden combineren met de juiste woorden.
3) Kennis van vaste voorzetsels (bij zelfstandige naamwoorden, werkwoorden en bijvoeglijke naamwoorden). Doel van deze toets was om inzicht te krijgen in de beheersing van vaste voorzetsels. Hiervan is bekend dat deze vanwege het idiosyncratische karakter ervan tot op een hoog niveau van de taalbeheersing problematisch blijft en dat de eerste taal vaak belemmerend werkt bij de verwerving ervan. De leerlingen kregen vaste voorzetseluitdrukkingen voorgelegd in zinnen zonder moeilijke woorden met op de plaats van het voorzetsel open plekken die ingevuld moeten worden.
4) Aantal gekende woorden. Doel van deze toets (met een klassieke benadering van woordkennis) was zicht krijgen op de hoeveelheid gekende woorden om bijvoorbeeld ook enig zicht te krijgen op de eventuele samenhang tussen de verschillende aspecten van woordkennis.

De toetsen werden samengesteld op basis van selecties van woorden uit de bestanden van Van Dale Lexicografie (computerbestanden, en de woordenboeken Hedendaags Nederlands, Handwoordenboek, Prismawoordenboeken Nederlands en

Nederlands-vreemde talen) en de Algemeen Nederlandse Spraakkunst.

Bij de samenstelling van de toets 'aantal gekende woorden' koos de onderzoeker voor een beperkte definitie van het begrip 'woord'. Het onderscheid 'apart woord of niet' werd (vanwege de schoolsituatie waarin het onderzoek uitgevoerd werd) gerelateerd aan het begrip 'leertaak': indien voor het begrip van een afleiding of van een samengesteld woord een andere betekenis geleerd moet worden dan de betekenis die op basis van afleidingsregels of de optelsom van aparte woorden tot stand komt, werd het als apart woord gerekend. Over de betrouwbaarheid van de toetsen bevat de (tussentijdse) onderzoeksrapportage geen gegevens. Uit de onderzoeksgegevens trekt Meijers de volgende conclusies.

De beheersing van de woordenschat van allochtone en autochtone leerlingen stijgt naarmate het schoolniveau hoger is. De woordkennis van allochtone leerlingen is in veel gevallen geringer dan die van autochtone, zij het dat dit verschil in een aantal gevallen afvlakt naarmate het schoolniveau hoger is. Dit effect werd gevonden in de resultaten van de toets woordomvang en in de toets hoog- en laagfrequente betekenissen, maar niet bij de kennis van het formeel register en de voorzetsels. In het laatste geval zijn de verschillen op alle niveaus ongeveer even groot. In globale zin is volgens Meijers de stelling verdedigbaar dat er een zekere parallellie bestaat tussen het aantal woorden dat men kent en de kwaliteit van de woordkennis. Per schoolniveau blijkt er een aanzienlijke overlap te zijn tussen de prestaties van allochtone en autochtone leerlingen. De range in scores van de allochtonen in lbo en mavo is ongeveer even groot, bij het mavo zitten er alleen wat meer leerlingen aan de bovenkant van de range. Bij het lbo scoren slechts drie en bij het mavo twee autochtonen hoger dan de hoogst scorende allochtonen. De vier hoogst scorende leerlingen uit het havo/vwo zijn allochtoon. De overlap tussen de verschillende schoolniveaus is, afgezien van het onderscheid allochtoon/autochtoon, dus aanzienlijk.

Onder verwijzing naar de resultaten uit het onderzoek van Sanders (1990) concludeert Meijers dat de door Sanders geconstateerde achterstand in woordkennis aan het begin van het voortgezet onderwijs, aan het eind ervan niet is verdwenen. De havo/vwo-leerlingen vormen een uitzondering hierop. Het is niet duidelijk onder invloed waarvan de verschillen tussen allochtone en autochtone leerlingen in de hogere onderwijsniveaus kleiner worden: het leervermogen, het onderwijsaanbod en/of het selectieve karakter van dit type onderwijs.

Meijers besluit met de opmerking dat de gepresenteerde resultaten met omzichtigheid gehanteerd moeten worden. In de eerste plaats omdat de analyses van het materiaal destijds nog niet waren afgerond, maar ook vanwege de kleine omvang van de proefgroep en de heterogene samenstelling ervan, en het beperkt aantal scholen dat aan het onderzoek deelnam. De relevantie van de ontwikkelde toets voor het onderwijs bestaat volgens hem vooral uit de mogelijke rol die de toets en de wijze van toetsen, na vervolgonderzoek, kunnen gaan spelen in het diagnostisch toetsen van de woordenschat van leerlingen: woordenschat is in de toets breed geoperationaliseerd. Met het oog op de onderwijspraktijk is de validiteit van de toets vooralsnog een probleem: de keuze van toetsitems is ontleend aan 'de gehele woordenschat' van

lexicografische bestanden en niet aan de woordenschat waarvan redelijkerwijs verondersteld kan worden dat de school die zou moeten onderwijzen. Een dergelijke verzameling woorden is de onderzoeker niet bekend. Zoals we zagen signaleerde Sanders in haar onderzoek hetzelfde probleem: ook haar toets was gebaseerd op een lexicografisch bestand uit een woordenboek en niet op een aan onderwijsaanbod ontleend woordenbestand. Met het oog op de ontwikkeling van leermiddelen stelde zij voor het aantal woorden dat Nederlandstalige leerlingen beheersen te beschouwen als datgene dat tot nu toe in het onderwijs tenminste als norm wordt gehanteerd. Ter aanvulling merken we op dat in het Vlaamse onderzoek van Schuurmans (1994, zie par. 8.5.1) streefwoordenlijsten samengesteld werden op basis van in de onderwijspraktijk geregistreerd taalaanbod van docenten. De streefwoordenlijst die in het onderzoek van Coenen e.a. (1992, zie par. 8.4) werd opgesteld, is gebaseerd op oordelen van docenten.

Het laatste (grootschalige) evaluatie-onderzoek naar het taalniveau van *onderinstromers* (Surinaamse, Marokkaanse en Turkse) in het voortgezet onderwijs dat hier aan de orde komt, werd verricht door Kuyper e.a. (1996). Voor een beschrijving van de algemene vraagstelling en opzet van dit onderzoek verwijzen we naar paragraaf 8.5.1. In die paragraaf kwam ook het descriptieve deel van het onderzoek aan bod, dat gericht was op hetgeen er op scholen voor voortgezet onderwijs gebeurt aan ondersteuning van NT2-leerders in het kader van taalbeleid.

Het evaluatie-onderzoek bestond uit twee delen. In het eerste deelonderzoek werden de taalprestaties van leerlingen, zoals vastgesteld in ander onderzoek, aan een secundaire analyse onderworpen om een beeld te krijgen van het taalniveau van allochtone leerlingen. In het tweede deelonderzoek werden de inschattingen van docenten en vakdidactici van het taalniveau van allochtone leerlingen onderzocht en werd gekeken hoe deze inschattingen zich verhouden tot het prestatieniveau van de leerlingen.

Met betrekking tot de taalprestaties stelden de onderzoekers zich de volgende vragen:

- Op welke deelvaardigheden van het Nederlands zijn er verschillen tussen de prestaties van allochtone en Nederlandse leerlingen met vergelijkbare achtergrondkenmerken (intelligentie en opleidingsniveau van de ouders) in het eerste leerjaar?
- Zijn er verschillen tussen leerlingen uit verschillende herkomstlanden?
- In welke mate hangt het taalniveau van allochtone leerlingen samen met hun verblijfsduur?
- Is deze samenhang voor allochtone leerlingen uit verschillende herkomstlanden hetzelfde?

De specifieke vragen voor het tweede deel van het onderzoek luidden:

- Welke kennis en vaardigheden in de Nederlandse taal worden nodig geacht voor het kunnen volgen van de verschillende vakken in de verschillende leerjaren van het voortgezet onderwijs?

- Welke van deze vaardigheden ontberen allochtone leerlingen naar het oordeel van de docenten?
- In hoeverre komen de verwachtingen van docenten overeen met de feitelijke kennis en vaardigheden van allochtone leerlingen?

De resultaten van het descriptieve onderzoek naar het op de scholen gepraktiseerde taalbeleid werden met de volgende onderzoeksvragen gerelateerd aan de resultaten van het evaluatie-onderzoek:

- In hoeverre leidt het gevoerde beleid tot daadwerkelijke verbetering van de taalvaardigheid van allochtone leerlingen?
- Zijn er verschillen tussen scholen in de mate waarin allochtone leerlingen succesvol zijn in het onderwijs in het algemeen en in de mate waarin zij de Nederlandse taal beheersen in het bijzonder?
- Hangen eventuele verschillen in effectiviteit tussen scholen samen met verschillen in NT2-beleid, en met activiteiten op docent- en schoolniveau?

Aan het onderzoek namen 27 scholen deel die via een representatieve steekproef geselecteerd werden uit het scholenbestand van het cohortonderzoek (VCOL 89-1) in het voortgezet onderwijs. Aan het cohortonderzoek namen scholen deel met tenminste vier allochtone leerlingen. In dit onderzoek werden de taalprestaties van de leerlingen van 52 scholen op twee momenten (in het eerste en derde leerjaar) met betrekking tot drie deelvaardigheden (spelling, begrijpend lezen en zinsstructuur) gemeten. De 27 scholen vertoonden een grote variatie in typen voortgezet onderwijs (ivbo, vbo, mavo, havo, vwo), in aantal leerlingen (210-1750), en in het aandeel van allochtone leerlingen (3-99%). De gegevens over de taalprestaties van de leerlingen aan het eind van het basisonderwijs werden verkregen uit het OVB-cohort 88-8. In dit onderzoek werden de prestaties van de leerlingen op vijf deelvaardigheden gemeten: spelling/vervoegen, zinsconstructie, woordenschat, begrijpend lezen en zinsstructuur. De gegevens van de leerlingen uit het VCOL-onderzoek werden op basis van een hergroepering van losse toetsitems achteraf gereconstrueerd tot de vijf deelvaardigheden die in het basisonderwijs getoetst werden. Ter bepaling van verschillen in het taalvaardigheidsniveau van de allochtone en autochtone leerlingen werden de toetsprestaties van de leerlingen op de vijf deelvaardigheden met elkaar vergeleken. De effecten van de achtergrondvariabelen op de toetsprestaties van de leerlingen werden met multivariate variantie-analyses nagegaan. De variabele 'opleidingsniveau ouders' kende twee niveaus (lager onderwijs en eerste fase voortgezet onderwijs), de variabele verblijfsduur in Nederland drie (kort = 0-6 jaar, lang = 7-10 jaar, en 'altijd al').

De gegevens over de achtergrondkenmerken van de leerlingen en de school- en klaskenmerken werden met vragenlijsten verzameld (zie par. 8.5.1). Dat geldt ook voor de gegevens over de wensen en inschattingen van de docenten en vakdidactici (Nederlands, Engels, Biologie en Wiskunde) en over het taalbeheersingsniveau van allochtone leerlingen. De docenten en vakdidactici kregen (in aparte vragenlijsten) 22 aspecten van het Nederlands (zoals begrijpend lezen, schriftelijk vragen beantwoorden, participeren in een onderwijsgesprek enzovoort) voorgelegd met de vraag welke kennis en vaardigheden zij nodig achten voor het kunnen volgen van het

onderwijs. Hen werd tevens gevraagd schattingen te geven van het percentage leerlingen dat de vragen uit de toetsen goed beantwoordde. Deze gegevens werden vergeleken met de feitelijke kennis en vaardigheden van de leerlingen zoals die naar voren kwamen uit de resultaten op de toetsen.

Bij de beantwoording van de onderzoeksvragen naar de effectiviteit van het NT2-beleid van de verschillende scholen werd een onderscheid gemaakt tussen algemene effectiviteit en effectiviteit met betrekking tot Nederlands. Als indicatoren voor het eerste werd gebruik gemaakt van twee momenten om voortijdig schoolverlaten te bepalen en van het oordeel over het algemene niveau van elke allochtone leerling ten opzichte van zijn/haar klasgenoten. Als indicatoren voor het tweede golden de prestaties van de leerlingen op de toetsen in het eerste en derde jaar, die met elkaar vergeleken werden.

Hoe is het gesteld met de verschillen in taalvaardigheidsniveau tussen de allochtone en Nederlandse leerlingen?

Kuyper e.a. concluderen dat de Nederlandse leerlingen op alle deelvaardigheden met uitzondering van spelling hoger scoren dan allochtone leerlingen. Het gemiddelde prestatieverschil bedroeg in het eerste leerjaar over alle getoetste onderdelen .14. De prestatieverschillen tussen leerlingen uit verschillende herkomstlanden laten in het algemeen eenzelfde etnisch effect zien als voor het basisonderwijs werd geconstateerd: Surinaamse leerlingen scoren hoger dan Marokkaanse en Turkse leerlingen, die onderling maar weinig verschillen. Op zinsstructuur verschillen de Surinaamse leerlingen nauwelijks van de andere twee groepen. De verblijfsduur van de leerlingen heeft effect op de scores van de allochtone leerlingen die lang in Nederland verblijven scoren op alle deelvaardigheden hoger dan de leerlingen die hier kort verblijven. Er werden geen verschillen tussen de deelvaardigheden gevonden. Ook bleek er geen aanwijzing dat de relatie tussen verblijfsduur en de toetsresultaten verschillend is voor de drie groepen leerlingen.

Welke kennis en vaardigheden achten docenten en vakdidactici nodig om hun vak te kunnen volgen? Een eerste conclusie van de onderzoekers is dat de docenten en vakdidactici als groep nauwelijks verschillen in het relatieve belang dat zij hechten aan de 22 bevraagde aspecten. Ze hechten veel belang aan begrijpend luisteren, schriftelijk vragen beantwoorden, onderscheid hoofd- en bijzaken, studerend lezen, participeren in onderwijsleergesprek. Vakdidactici brengen nauwelijks verschil aan tussen het eerste en derde leerjaar. De docenten van het derde leerjaar vinden (zowel absoluut als relatief) de volgende kennis en vaardigheden belangrijker dan de docenten van het eerste leerjaar: onderscheid hoofd- en bijzaken, samenvatting maken, kernzinnen opzoeken, relaties leggen tussen alinea's, onderscheid feit/meningen en het schrijven van een verslag. De docenten Nederlands hechten meer belang aan een ruime woordenschat dan de docenten van andere vakken. Bij de didactici Nederlands is het opvallend, zo stellen Kuyper e.a., dat zij het allerminste belang hechten aan grammaticale kennis. Naar het oordeel van de docenten Nederlands ontberen allochtone leerlingen vooral de volgende kennis en vaardigheden: een ruime woordenschat, tekstbegrip, en vervolgens gevoel voor zinscon-

structie (stijl), en dit laatste vooral tijdens het schriftelijk beantwoorden van vragen, studerend lezen en het onderscheiden van hoofd- en bijzaken.

De docenten blijken gemiddeld als groep de prestaties van zowel de Nederlandse als allochtone leerlingen van het eerste leerjaar goed in te schatten. De prestaties op de begrijpend lezen-toets uit het derde leerjaar worden daarentegen sterk overschat; de prestaties van allochtone leerlingen in iets mindere mate dan die van de Nederlandse leerlingen. De onderzoekers tekenen hierbij aan dat er zeer grote verschillen zijn tussen docenten en scholen en dat het niet zo is dat de docenten Nederlands de beste schattingen geven. De onderzoekers relateerden de inschattingen van de leerlingprestaties ook aan de mate waarin de respondenten 'zeker' zeiden te zijn van het gegeven antwoord. Uit deze analyse komt een heel ander beeld naar voren: de inschattingen blijken vooral voor de allochtone leerlingen 'slecht' te zijn.

Ten aanzien van de effectiviteit van het NT2-beleid van de verschillende scholen concluderen de onderzoekers dat er op de drie indicatoren voor algemene effectiviteit geen significante en/of grote verschillen tussen de scholen werden aangetroffen. De vergelijking van de scores op de toetsen in de verschillende leerjaren (effectiviteit met betrekking tot Nederlands) liet zien dat het verschil tussen allochtone en Nederlandse leerlingen over de hele linie gezien met iets meer dan de helft was afgenomen (van .14 naar .06). Uit een analyse van de verschilscores op de factor school bleek vervolgens dat deze factor niet significant was (er was minder dan 2% variantie); er waren dus geen effectiviteitsverschillen tussen de scholen. Uit beide resultaten concluderen Kuyper e.a. dat elke school er heel redelijk in geslaagd is de NT2-praktijk af te stemmen op de eigen situatie. Omdat er geen significante verschillen tussen de scholen werden aangetroffen verviel de laatste onderzoeksvraag.

We besluiten deze paragraaf met twee onderzoeken waarin de taalprestaties van *neveninstromers* geëvalueerd werden. Het eerste werd in opdracht van het toenmalige Ministerie van O&W uitgevoerd door Buster e.a. (1984), het tweede door Berenst e.a. (1994) als deel van het descriptieve onderzoek naar de eerste opvang van anderstaligen in schakelklassen (zie par. 8.5.1).

Het exploratieve onderzoek van Buster e.a. vond plaats in het schooljaar 1981/1982. Zij vergeleken de taalbeheersing van Turkse en Marokkaanse leerlingen in drie leeftijdsgroepen (6/7-jarigen, 9/10-jarigen en 12/16-jarigen) en relateerden deze aan een aantal kenmerken van het tweede-taalonderwijs. De onderzoekers stelden zich de volgende vraag: In hoeverre leiden verschillen in onderwijskundig organisatorische vormgeving van het NT2-onderwijs tot verschillen in de beheersing van de Nederlandse taal bij leerlingen? Tot de onderwijskundige vormgeving werden schoolkenmerken (zoals concentratiegraad, faciliteiten, externe begeleiding) en docentkenmerken (benaderingen van het NT2-onderwijs door leerkrachten, ervaring met NT2-onderwijs, attitude ten aanzien van lesgeven) gerekend. Van deze factoren werd nagegaan wat het effect was op de taalbeheersing van de leerlingen. Daarnaast werden leerlingkenmerken (aanvangsniveau, sociaal-culturele oriëntatie, beheersing

van de eerste taal, aantal jaren gevolgd onderwijs in Nederlands, gezinssituatie en demografische kenmerken) als factoren in de analyse betrokken. Er werkten docenten en leerlingen van 27 lagere scholen en 19 ISK's aan het onderzoek mee. Buster e.a. veronderstelden dat het niveau van taalbeheersing van de leerlingen in zekere mate afhankelijk zou zijn van de organisatorische vormgeving van de school en van het NT2-onderwijs.

De genoemde school-, docent-, en achtergrondkenmerken van de leerlingen werden met vragenlijsten verzameld. Het docentkenmerk 'benadering van het NT2-onderwijs' werd uitgewerkt door een onderscheid in zeven onderwijskundig/talige elementen op basis van de dimensie communicatief versus grammaticaal gericht onderwijs: aandacht voor taalvaardigheden, gehanteerde leerstof, leerstofordening, werkvormen, het aanbieden van taalregels, foutencorrectie in mondeling taalgebruik en de gehanteerde groeperingsvorm.

Het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen uit de schakelklassen werd met een editingtest uit de CITO-Instaptoets Anderstaligen gemeten. In deze toets moesten de leerlingen op willekeurige plaatsen toegevoegde woorden wegstrepen die grammaticaal of semantisch niet in de tekst pasten. De toets werd twee maal klassikaal afgenomen: aan het begin van het leerjaar (ter vaststelling van het aanvangsniveau) en aan het einde ervan (ter bepaling van het effect van het onderwijsaanbod). De betrouwbaarheid van de toets was hoog (.89 -.91). De correlatie tussen de scores van beide afnames bedroeg .74; de correlatie met het oordeel van de leerkracht over de taalvaardigheid van de leerlingen was .34 -.38.
De gegevens werden met statistische (variantie- en correlatie-)methoden geanalyseerd.

De voorzichtig geformuleerde veronderstelling van de onderzoekers dat er 'in zekere mate' sprake zou zijn van effecten van het onderwijsaanbod op de prestaties van de leerlingen kwam voor alle drie de leerlinggroepen niet uit. Er bleek slechts een sporadisch verband te bestaan tussen de taalvorderingen van de Turkse en Marokkaanse leerlingen en de vormgeving van het taalonderwijs. De onderzoekers concluderen dan ook dat er geen causale relatie is tussen de organisatie van het NT2-onderwijs en de taalvaardigheid van NT2-leerders. Van de onderzochte kenmerken was het aanvangsniveau Nederlands de meest verklarende factor voor de taalvorderingen van de leerlingen, die op alle deelnemende scholen wél werden waargenomen.

In de analyse van de gegevens van de leerlingen uit de ISK-groep kwam 'leerstof die niet grammaticaal van aard is' als enige factor met een (niet-significante) verklarende betekenis voor taalvordering naar voren. Bij het aanvangsniveau correleerden 'thematisch-grammaticale ordening van de leerstof' en 'minder vaak corrigeren van taalfouten' (volgens de onderzoekers een van de meest onderscheidende kenmerken van een communicatieve benadering) met een hoger niveau. Met betrekking tot de taalvorderingen bleek geen enkele leerlingfactor significant te zijn. Dat was wel het geval voor het aanvangsniveau: ervaring in het Nederlandse onderwijs, verblijfsduur, een gunstiger typering van de woonwijk, en het hebben van Nederlandse vrienden bleken van betekenis. Van de factoren op schoolniveau bleek er een verband tussen

aanvangsniveau en samenstelling van de leerlingpopulatie: het niveau was lager op typische jongens- of meisjesscholen dan op gemengde scholen.

Ook een aantal leerkrachtkenmerken hing gemiddeld met een hoger aanvangsniveau samen: goed geïnformeerd zijn op NT2-gebied, veel Nederlandse les geven, en minder positieve opvattingen hebben over het taalniveau van allochtone leerlingen.

De hoofdconclusie uit het onderzoek luidt dat verschillen in de onderwijskundig-organisatorische vormgeving van het NT2-onderwijs niet of nauwelijks leiden tot verschillen in de taalbeheersing van neveninstromers. Voor het NT2-beleid betekende dit (in 1984) volgens de onderzoekers dat het standpunt dat 'de faciliteitenregeling ruimte zal moeten bieden voor de toepassing van verschillende methoden' ook voor de inrichting van het NT2-onderwijs gehandhaafd kon blijven.

Om een (globaal) beeld te krijgen van de effectiviteit van het NT2-onderwijs van de acht bij het onderzoek betrokken schakellocaties stelden Berenst e.a. (1994) zich de volgende vraag: Welke resultaten ten aanzien van taal- en taalvaardigheidsontwikkeling kunnen er op de verschillende locaties worden waargenomen, en in hoeverre kunnen die verschillen redelijkerwijs worden toegeschreven aan methodieken en didactieken?

Op de acht locaties (zie par. 8.5.1) werden in totaal 34 leerlingen die ongeveer één jaar eerste opvang hadden gehad, getoetst met de voortoets en de globale vaardigheidstoetsen (luisteren, spreken, schrijven, lezen) uit de CITO-Instaptoets Anderstaligen. De onderzoekers wijzen er nadrukkelijk op dat hun onderzoeksopzet veel beperkingen kende: het ging om een gering aantal leerlingen en er werden slechts een beperkt aantal achtergrondkenmerken (sekse, leeftijd, scholingsachtergrond) van de leerlingen in de analyse betrokken.

De onderzoekers melden de volgende resultaten. Tussen de leerlingen onderling en tussen de verschillende locaties blijken zeer grote verschillen in prestaties op de voortoets. Vanwege deze grote variantie (in een kleine steekproef) stellen de onderzoekers dat zij niet kunnen spreken van een betekenisvol overall-effect van de locaties op de prestaties op de voortoets. Gezien de heterogeniteit van de leerlingengroep achten Berenst e.a. het niet verwonderlijk dat de toetsprestaties op de verschillende hoofdvaardigheden (met name voor spreken, luisteren en schrijven) ook sterk uiteenliepen. Met het oog op de taalvorderingen van de leerlingen stellen ze vast dat de leerlingen op het terrein van de mondelinge vaardigheden geen grote vorderingen lijken te maken, terwijl dat voor lezen en schrijven gemiddeld wel het geval is. Maar ook hiervoor geldt dat er grote onderlinge verschillen tussen de verschillende locaties zijn, met name in de leesprestaties van de leerlingen. Van een duidelijk effect van de locaties op de scoreresultaten kon niet worden gesproken.

Omdat volgens de onderzoekers meisjes een relatief minder sterke positie innemen in klassen en omdat vaak blijkt dat leerkrachten zich meer op jongens richten, wat in principe tot een verschil in taalvaardigheid zou kunnen leiden, werden de toetsresultaten aan de factor sekse gerelateerd. Er werden geen betekenisvolle verbanden tussen beide gevonden. Ook de factor leeftijd bleek niet tot vermeldens-

waardige verschillen te leiden. Significante effecten werden wel gevonden voor de factor scholingsachtergrond: leerlingen waarvan bekend was dat ze het basisonderwijs en eventueel enige vorm van opleiding in het voortgezet onderwijs hadden genoten, scoorden op de voortoets en op de spreekvaardigheidstoets significant hoger dan de leerlingen waarvan de vooropleiding onduidelijk was. Bovendien bleek dat de leerlingen qua vooropleiding zeer ongelijk over de locaties verdeeld waren en dat de laagste scores vooral werden aangetroffen op de locaties met veel leerlingen met een onduidelijke vooropleiding. Maar ook in dit geval werd er variantie waargenomen: er waren ook laag scorende leerlingen mét scholingsachtergrond en andersom.

De onderzoekers concluderen dat de taalvaardigheid van de leerlingen voor een belangrijk deel bepaald lijkt te zijn door de scholingsachtergrond van de leerlingen. Zij vermoeden dat dit echter niet de enige invloedrijke factor is en dat de verschillen in het gegeven NT2-onderwijs (zoals die naar voren kwamen in het descriptieve onderzoek) ook een deel van de uitkomsten verklaren. In het algemeen kan vastgesteld worden, zo besluiten zij, dat de NT2-didactiek voor de weinig geschoolde groep te schools van aard is (er worden teveel schoolervaringen verondersteld) waardoor zelfs de mondelinge taalvaardigheid bij deze groep leerlingen minder gevorderd is dan bij de meer geschoolden.

Het evaluatie-onderzoek naar taalprestaties van *onderinstromende* allochtone leerlingen werd verricht tegen de achtergrond van de geringere kansen op schoolsucces van deze leerlingen als gevolg van een onvoldoende NT2-vaardigheid. In nagenoeg alle onderzoeken worden de prestaties van allochtone en autochtone leerlingen met elkaar vergeleken. Er wordt herhaaldelijk vastgesteld dat die prestatieverschillen er zijn: allochtone leerlingen presteren gemiddeld lager. Het onderzoek bevestigt hetgeen in (schoolloopbaan-)onderzoek) gevonden werd: met name Turkse, Marokkaanse en Surinaamse leerlingen scoren het laagst. Alle onderzoekers concluderen dat een ontoereikende woordenschat de belangrijkste factor hierbij is. Specifiek onderzoek naar de woordenschat van allochtone leerlingen toont dat de NT2-woordenschat van deze leerlingen beduidend kleiner is dan van Nederlandstalige leerlingen, en dat dit een gevolg is van het feit dat het Nederlands niet de 'moedertaal' is van allochtone leerlingen. Evenals het geval was in het onderzoek naar taalvaardigheidsprestaties van Nederlandstalige leerlingen blijkt de factor schooltype van overheersende invloed te zijn op de prestaties: hoe hoger het schooltype, hoe beter de gemiddelde prestaties van de leerlingen. Daarnaast blijken ook nu factoren op het niveau van de individuele school, klas en het onderwijsaanbod weinig tot geen gewicht in de schaal te leggen. Uit onderzoek naar de taalvorderingen van de leerlingen komt naar voren dat allochtone leerlingen wél vooruitgaan, maar in mindere mate dan NT1-leerlingen. Zelfs als ze in gelijke mate vorderingen zouden maken, behouden ze (vanwege hun lagere aanvangsniveau) een achterstand.

Uit het onderzoek naar prestaties van *neveninstromende* leerlingen komen het aanvangsniveau Nederlands en het scholingsniveau in het algemeen als meest invloedrijke factoren voor de taalvorderingen van NT2-leerders naar voren.

8.7 NABESCHOUWING

In 1989 merkten Appel/Verhallen op dat "wie de huidige praktijk van het NT2-onderwijs wil beschrijven, al snel op het volgende probleem stuit: er zijn geen concrete, objectieve empirische gegevens over de wijze waarop het NT2-onderwijs wordt gegeven. Er is simpelweg nooit breed opgezet onderzoek naar gedaan. Er is wel informatie over faciliteiten, methoden, aantallen leerlingen, enzovoort, en we weten ook iets over de resultaten van het gegeven onderwijs (namelijk dat veel allochtone leerlingen problemen houden met het Nederlands), maar wat er tussen 'input' en 'output' zit, is grotendeels in nevelen gehuld, of om in onderzoekstermen te spreken, een 'black-box'." (idem: 79) En evenzo signaleerde Jaspaert (1989) voor Vlaanderen dat er geen onderzoek naar NT2-onderwijs was verricht. De kwantitatieve gegevens over het inmiddels uitgevoerde NT2-onderzoek bevestigen het destijds geschetste beeld: van de 36 onderzoeken naar NT2-onderwijs die van 1969 tot 1996 gedaan zijn (het eerste in 1982) dateren verreweg de meeste uit de jaren negentig. Vijf van de 36 onderzoeken werden in Vlaanderen verricht en 31 in Nederland. Vijf onderzoeken hadden uitsluitend betrekking op het onderwijs aan neveninstromers, 28 onderzoeken waren gericht op het onderwijs aan onderinstromers en in drie onderzoeken ging het om zowel neven- als onderinstromers. Hoewel er sprake is van een gestage groei van het onderzoek naar NT2-onderwijs geven de cijfers over de oogst ervan geen aanleiding tot enthousiasme. Ter vergelijking: sinds 1969 werden er naar NT1-onderwijs 268 onderzoeken uitgevoerd, waarvan 207 in de laatste tien jaar. Gezien de breed gedocumenteerde achterstandssituatie waarin allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs verkeren en de centrale rol van de factor taal daarbij (zie par. 8.1), tonen deze cijfers naar ons idee dat ook het onderzoek naar NT2-onderwijs in een achterstandssituatie verkeert. Ook het feit dat in het NT1-onderwijsonderzoek (dat veelal plaats vindt in etnisch gemengde klassen) de NT2-variabele zelden wordt betrokken onderstreept deze achterstandssituatie.

Een blik op de spreiding van de verschillende onderzoeken over de typen onderzoek toont het volgende beeld: er werd géén doelstellingenonderzoek en construerend onderzoek verricht (uitgezonderd het gehele onderzoeksprogramma van het Steunpunt NT2 in Leuven dat als zodanig getypeerd kan worden, zie par. 8.1), er werd één beginsituatie-onderzoek uitgevoerd, vier onderzoeken naar onderwijsleermateriaal, en er werden 13 descriptieve onderzoeken naar de onderwijsleersituatie, drie effect-, vijf instrumentatie-, en tien evaluatie-onderzoeken ter hand genomen. De vijf Vlaamse onderzoeken laten meer spreiding zien: één onderzoek naar de beginsituatie, twee descriptieve onderzoeken naar de onderwijspraktijk, één effect-onderzoek, en één evaluatie-onderzoek.

Gezien de specifieke situatie van onderinstromende allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs en de veelvuldig geconstateerde problemen die zij in het onderwijs ervaren, vinden wij het ontbreken van empirisch doelstellingenonderzoek, en het nagenoeg ontbreken van beginsituatie-onderzoek opmerkelijk (reeds in 1980 wees Extra op de dringende noodzaak van dergelijk onderzoek). Inventarisaties van

voor deze doelgroep wenselijk geachte algemene doelstellingen, maar vooral aandacht voor niet-communale, differentiële doelen (doelen naar gelang het tempo, niveau of de belangstelling van groepen leerlingen), peilingen van behoeften van deze leerlingen, en analyses van examens met de vraag in hoeverre de in het onderwijs nagestreefde doelen aansluiten bij de gewenste doelen, lijken ons onontbeerlijk voor de beantwoording van de inleiding gestelde cruciale vraag: hoe kan het NT2-onderwijs eraan bijdragen dat anderstaligen sneller en beter de meerderheidstaal verwerven, zodat zij meer kansen krijgen op schoolsucces en in het verlengde daarvan op maatschappelijk succes?

De enorme verschillen in de beginsituatie tussen allochtone en autochtone leerlingen èn binnen de groep allochtone leerlingen roepen vele vragen op: hebben deze verschillen gevolgen voor de wijze waarop deze leerlingen het Nederlands verwerven? Hoe zien deze verschillen er precies uit? Gelden ze voor alle taalvaardigheden? Zo ja, in welke mate? Welke attituden hebben allochtone leerlingen ten aanzien van het vak Nederlands en de verschillende domeinen ervan? En: wat zijn de consequenties ervan voor het NT2-onderwijs? Het evaluatie-onderzoek van Hacquebord (waarin verschillen in leesvaardigheid tussen allochtone en autochtone leerlingen op verschillende momenten tijdens hun schoolloopbaan onderzocht werden) levert indicaties dát er inderdaad verschillen zijn in de wijze waarop allochtone en autochtone leerlingen leestaken aanpakken, die terug te voeren zijn op hun verschillende talige achtergrond.

De afwezigheid van construerend onderzoek in Nederland is vanuit de alom gesignaleerde problemen in het NT2-onderwijs opvallend: vakinhoudelijke vernieuwing van het schoolvak Nederlands ten behoeve van meertalige leerlingen lijkt zeer gewenst, maar juist het type onderzoek dat zich bij uitstek ten doel stelt nieuwe didactische aanpakken te ontwikkelen werd niet verricht. In paragraaf 7.5 concludeerden we dat de resultaten van het NT1-onderzoek naar de innovatie van het schoolvak Nederlands het belang van construerend onderzoek voor onderwijsontwikkeling onderstreepten. Die resultaten toonden dat vakinhoudelijke onderwijsvernieuwing een complex proces is, waarin een spanning tussen de retoriek (doelstellingen) en praktijk (het gerealiseerde onderwijs) op verschillende niveaus een belemmerende rol speelt bij de implementatie van vernieuwingsvoorstellen. Hetzelfde kwam naar voren uit de onderzoeken naar de implementatie van vernieuwingsvoorstellen voor het NT2-onderwijs (Van Kalsbeek 1994, Duran 1994). Ook vanuit het perspectief van de gesignaleerde problemen in onderwijsinnovatieprocessen ligt een pleidooi voor construerend onderzoek voor de hand.

De spreiding van de onderzoeken over de verschillende domeinen van het vak Nederlands toont een tamelijk eenzijdige belangstelling voor leesvaardigheid en woordenschat (als verbijzondering van 'schoolse taalvaardigheid'). Het is op zich natuurlijk niet verwonderlijk dat het onderzoek dát er is, zich gericht heeft op de vaardigheid die voor NT2-leerders als het meest problematisch aangemerkt wordt en die zeer bepalend is voor schoolsucces. Naar ons idee is de weegschaal echter wel erg ver naar een kant doorgeslagen. Immers: ook schrijf-, spreek-, en luistervaardig-

heid zijn belangrijke vaardigheden (zie ook Extra 1980), zowel voor het schools (binnen en buiten het vak Nederlands) als maatschappelijk functioneren. Naar deze vaardigheden werd nauwelijks onderzoek gedaan: studies naar schrijfvaardigheid ontbreken en slechts twee studies richten zich specifiek op het spreek- en luistervaardigheidsonderwijs. Er zijn dus nauwelijks empirische gegevens voorhanden over de vraag of ook deze vaardigheden allochtone leerlingen voor problemen stellen.

Ook onderzoek naar literatuuronderwijs is een nagenoeg braakliggend terrein binnen het NT2-onderzoek. De relevantie ervan voor het schools functioneren en het maatschappelijk functioneren (vervolgstudie en beroep) is misschien geringer en minder duidelijk aanwijsbaar dan bij de vaardigheden. Vanuit het perspectief van het bijdragen aan maatschappelijke integratie van allochtone leerlingen biedt literatuuronderwijs bij uitstek mogelijkheden via intercultureel literatuuronderwijs. Ook voor het domein taalbeschouwing (breed gedefinieerd als 'reflectie op taal') hebben NT2-onderzoekers tot dusver weinig belangstelling getoond, terwijl dit vakonderdeel evenzeer van belang lijkt voor zowel de verwerving van vaardigheden als voor minder specifiek vakgebonden doelstellingen als het bijdragen aan maatschappelijke integratie. Voor zover taalbeschouwing een rol speelt in het onderzoek beperkt de belangstelling van onderzoekers zich tot de beschrijving van het onderwijsaanbod in methoden en lessen (als één van de vakonderdelen). Daarnaast speelt taalbeschouwing een rol in de toetsen die in de meeste evaluatie-onderzoeken naar de algemene taalvaardigheid van allochtone leerlingen gebruikt werden. In deze toetsen wordt taalbeschouwing echter uitsluitend geoperationaliseerd als 'grammatica' en daarmee smal gedefinieerd. We laten in het midden of dit een gevolg is van het feit dat:

- 'grammatica' een harde kern van het vak is en de toetsen dus uitstekend aansluiten bij het onderwijsaanbod;
- grammatica een belangrijke rol speelt in de tweede-(en vooral vreemde-) taalverwerving;
- 'reflectie op taal' veel moeilijker in toetsen te operationaliseren is.

Gekeken naar de spreiding van het onderzoek naar schooltype, leerjaar, land van herkomst, aantal allochtone leerlingen en verblijfsduur kunnen we concluderen dat de onderzoekspraktijk goed aansluit bij de feitelijke situatie in het voortgezet onderwijs. Verreweg het meeste onderzoek vond plaats op brede scholengemeenschappen voor voortgezet onderwijs, en daarbinnen in de lagere schooltypen (vbo/mavo) en in de onderbouw (met name de eerste twee leerjaren; er werden slechts twee onderzoeken gedaan in de bovenbouw van het havo/vwo). In de onderzoekspopulaties waren Turkse en Marokkaanse en (in Nederland) Surinaamse leerlingen het sterkst vertegenwoordigd, het aantal allochtone leerlingen varieerde sterk per onderzoek, en als gevolg van het feit dat het meeste onderzoek zich richtte op onderinstromers was er gemiddeld sprake van een tamelijk lange verblijfsduur (meer dan vijf jaar).

Allochtone onderinstromers zijn oververtegenwoordigd in de lagere schooltypen, er is sprake van een geringe doorstroom naar hogere schooltypen en van een hoog percentage uitval, het merendeel van de allochtone leerlingen in Nederland en

Vlaanderen is van Turkse, Marokkaanse en Surinaamse afkomst, en juist deze leerlingen scoren in verschillende onderzoeken laag op taaltoetsen.

Uit een overzicht van de gehanteerde onderzoeksmethoden valt ons op dat er in vergelijking met het descriptieve NT1-onderzoek veel kleinschalig case-study-onderzoek is verricht: beschrijvingen van de onderwijspraktijk zijn in de meeste gevallen gebaseerd op observaties van lessen, interviews met docenten en documentanalyse. In verschillende enquête-onderzoeken werden aanvullend case-studies verricht. Eveneens opvallend vinden we de geringe belangstelling van NT2-onderzoekers voor de toetsing van vaardigheden in het Nederlands, met name voor de selectieve functie ervan. Het weinige NT2-instrumentatie-onderzoek dat er is heeft betrekking op het ontwikkelen van instrumenten voor de diagnostisering van leerlingen ofwel met het oog op plaatsing in het onderwijs, ofwel met het oog op remediëring van taalproblemen. Kennelijk leidt de alom erkende achterstandssituatie van allochtone leerlingen vrij vanzelfsprekend tot sterke aandacht voor de integrerende functies van onderwijs (het overdragen van vaardigheden, kennis en culturele oriëntaties) en tot minder aandacht voor de selecterende functies ervan. In het evaluatie-onderzoek zien we op zich wél een dominante aandacht voor het toetsen van prestaties (en weinig aandacht voor bijvoorbeeld de waardering van leerlingen voor het onderwijsaanbod), maar we zien ook dat de prestaties van allochtone leerlingen getoetst worden om een beeld te krijgen van hoe ze zich verhouden tot die van autochtone leerlingen. Met andere woorden: het doel is de achterstandssituatie, gedifferentieerd naar vaardigheden, empirisch te onderbouwen.

Bovenstaande kwantitatieve gegevens geven slechts een zeer globaal beeld van wat er wel en niet, en op welke manier onderzocht is. Interessanter is de vraag wat het NT2-onderzoek nu aan kennis en inzichten heeft opgeleverd, zowel ten aanzien van vervolgonderzoek als de onderwijspraktijk. We proberen met behulp van een beknopt overzicht van de belangrijkste onderzoeksresultaten een antwoord te geven op deze vraag. We besluiten met enkele aanbevelingen voor vervolgonderzoek, de onderwijspraktijk en het NT2-beleid.

Het beginsituatie-onderzoek van Ramaut (1994) naar de verschillen in leesgewoonten tussen allochtone en autochtone leerlingen in Vlaanderen onderstreept in de eerste plaats de bevindingen uit het NT1-onderzoek naar leesgewoonten: anders dan vaak wordt aangenomen blijken leerlingen gemiddeld relatief veel te lezen. De vergelijking van beide groepen leerlingen laat óók, anders dan vaak wordt aangenomen, zien dat de leesfrequentie niet door etnische determinanten bepaald wordt. Bepalend zijn ook in dit onderzoek de factoren sekse (meisjes lezen meer) en leeftijd (vanaf de middelbare schoolleeftijd vindt er een terugval plaats). Hoewel de leescultuur thuis niet van invloed lijkt op de leesfrequentie, constateert Ramaut dat er in Turkse en Marokkaanse gezinnen een sterke orale traditie is: er worden veel verhalen verteld. Zij vermoedt dat de lage sociaal-economische status van deze gezinnen van invloed is op de lage samenhang tussen leescultuur en leesfrequentie.

Het onderzoek naar NT2-onderwijsleermateriaal heeft zich gericht op de verspreiding, het gebruik (Van Schooten 1993), de beschikbaarheid (Bienfait e.a. 1994) en de beoordeling ervan (Van de Laarschot e.a 1995). De resultaten tonen dat veel scholen met allochtone leerlingen niet goed op de hoogte zijn van de NT2-materialen en voornamelijk met NT1-methoden lesgeven. De inventarisatie van beschikbaar materiaal brengt voor zowel onderinstromers als voor neveninstromers tekorten aan het licht. NT2-doelstellingen voor neveninstromers kunnen volgens de onderzoekers niet met 'branche-vreemd' materiaal gedekt worden. De beoordeling van twee recente, geïntegreerde methoden voor de basisvorming vbo/mavo (BV Taal en Instrumentaal) is in grote lijnen positief; ze voldoen aan de kerndoelen en zijn geschikt voor meertalige klassen.

Het schaarse onderzoek ten behoeve van de ontwikkeling van materiaal resulteerde in een streefwoordenlijst voor het woordenschatonderwijs (Coenen e.a. 1992). Bienfait e.a. (1994) stelden een advies (met 'leerlijnen') samen voor materiaalgebruik voor allochtone neven- en onderinstromers voor alle typen van het vo.

Het descriptieve onderzoek naar de onderwijspraktijk stemt niet optimistisch over het onderwijsaanbod aan *onderinstromers* en de mate waarin er met hen rekening gehouden wordt. Onderzoek naar schoolse taalvaardigheden (Litjens 1990) toont dat:

- (bij alle vakken) hoge eisen gesteld worden aan het vaardigheidsniveau van leerlingen;
- docenten grote tekorten signaleren ten aanzien van woordenschat en tekstbegrip;
- teksten op traditionele wijze behandeld worden waarbij het accent ligt op kennis- en informatie-overdracht en niet op het leren begrijpen van teksten.

Vlaams onderzoek naar het mondelinge taalaanbod tijdens de lessen (Schuurmans 1994) laat zien dat dit wél afgestemd is op het niveau van de leerlingen; het wordt als begrijpelijk aangemerkt. De beschrijving en evaluatie van de implementatie van vernieuwende aanpakken voor onderwijs in schoolse taalvaardigheid laat zien dat de beoogde didactieken op de projectscholen in het algemeen niet conform de bedoelingen gerealiseerd worden (Duran 1994, Van Kalsbeek 1994). Het ontbreken van taalbeleid op de scholen wordt als belangrijkste belemmerende factor aangemerkt. Hoopgevend is dat de onderzoekers op de scholen wél een voedingsbodem voor vernieuwing signaleren. Enquête-onderzoek naar het NT2-onderwijsaanbod in het algemeen (Ledoux/Triesscheijn 1993, Schuurs 1991) bevestigt wat in het enquête-onderzoek naar onderwijsleermateriaal van Van Schooten (1993) werd gevonden: er worden vooral reguliere NT1-methoden gebruikt en weinig specifieke NT2-methoden. Bovendien blijkt dat traditionele vakinhouden (spelling, zinsbouw, grammatica) centraal staan en dat er nauwelijks rekening wordt gehouden met de achtergrond van meertalige leerlingen. De extra hulp die wordt geboden is het meest gericht op die onderdelen (zinsbouw, grammatica, spelling), die niet erg bepalend geacht worden voor schoolsucces (Ledoux/Triesscheijn 1993). Uit dit onderzoek komt, evenals uit het onderzoek van Kuyper e.a. (1996), naar voren dat docenten zelf weinig problemen in het NT2-onderwijs ervaren en over de hele linie tevreden zijn over de ondersteuning die zij meerta-

lige leerlingen bieden. De onderzoekers concluderen echter dat de scholen nog ver verwijderd zijn van het opstellen en uitvoeren van taalbeleid.

Uit de enige studie naar spreek- en luisteronderwijs in de bovenbouw van het havo/vwo (Laarveld 1995) komt naar voren dat NT2-leerders weliswaar in geringere mate deelnemen aan discussies maar dat hun bijdragen inhoudelijk niet onder doen voor die van NT1-leerders. Bij de formulering ervan maken deze leerlingen wél meer vormfouten.

Voor de opvang van *neveninstromers* blijken er in de praktijk veel verschillende modellen te bestaan. Er wordt meer dan in het reguliere voortgezet onderwijs gebruik gemaakt van zelf ontwikkeld lesmateriaal. Het onderwijsaanbod wijkt niet erg af van dat aan onderinstromers: de vakinhoud is traditioneel, zowel wat betreft de onderwerpen die aan de orde gesteld worden (spelling, grammatica en woordenschat) als de wijze waarop. Van de vier vaardigheden wordt (anders dan in het onderwijs aan onderinstromers) de meeste tijd besteed aan spreken en luisteren. De beschrijving van het gebruik van de faciliteitenregeling op een beperkt aantal scholen ter bestrijding van onderwijsachterstanden van allochtone leerlingen onderstreept reeds gesignaleerde problemen, en voegt er een aantal aan toe: docenten die NT2-onderwijs geven zijn er in veel gevallen niet toe opgeleid, er is gebrek aan materiaal, en er is onvoldoende aandacht voor de problematiek van schoolse taalvaardigheden (Van Gurp 1989). Dit onderzoek documenteert volgens Kroon/Vallen (1994) ook dat er een kloof gaapt tussen de retoriek (het NT2-beleid op meso- en macroniveau en de daaruit voortvloeiende maatregelen en voorzieningen) en de praktijk (het gegeven onderwijs op microniveau).

Een vergelijking van de resultaten van het NT1-onderzoek naar de onderwijspraktijk (met betrekking tot alle domeinen) met het NT2-onderzoek levert in het algemeen een overeenkomstig beeld op: het onderwijsaanbod wordt als 'traditioneel' gekenmerkt. Het aanbod wijkt op scholen met (relatief) veel meertalige leerlingen niet af van dat van scholen met geen of weinig meertalige leerlingen. De gesignaleerde taalproblemen van allochtone leerlingen leiden in de beschreven praktijken niet tot een aangepast onderwijsaanbod.

Lesmateriaal dat vooral op meertalige allochtone en zwakke NT1-leerlingen is afgestemd, werd ontwikkeld en beproefd in effectonderzoek. Dit onderzoek levert indicaties dat een vernieuwende aanpak van het spreekonderwijs, het woordenschatonderwijs en het onderwijs in begrijpend lezen (in de door de onderzoekers gecontroleerde settings) rendement oplevert. Communicatief spreekvaardigheidsonderwijs leidde volgens Bienfait e.a. (1984) tot een grotere communicatieve vaardigheid, vermindering van spreekangst en een betere beheersing van taalkundige regels dan het onderwijs volgens een reguliere taalmethode. Voor het woordenschatonderwijs lijkt een in Vlaanderen ontwikkelde aanpak effectief. Deze wordt gekenmerkt door een ruim taalaanbod, aandacht voor verschillende stadia in het verwervingsproces en expliciete instructie (Teunissen 1992). Hacquebord/Galema (1990) stelden positieve effecten vast van hun tekstbegripmethode Weet wat je

leest! Aandacht voor woordleerstrategieën, bewust en zelfcontrolerend leesgedrag, integratie van vaardigheden, en leesmotivatie lijken kenmerken van een kansrijke didactiek voor het onderwijs in begrijpend lezen.

In het (schaarse) onderzoek naar beoordelingsinstrumenten t.b.v. NT2-vaardigheden ligt het accent op proefafnames van toetsen die met name ontwikkeld werden om het aanvangsniveau van allochtone leerlingen vast te stellen. Onderzoek naar het gebruik en rendement van de Instaptoets Anderstaligen (Janssen-van Dieten/Van der Linden 1985) laat zien dat deze toets veel gebruikt wordt, positief gewaardeerd wordt èn dat het gebruik van de toets ook van invloed is op het aanbod en de vormgeving van het NT2-onderwijs. Tot de ontwikkeling van valide en betrouwbare tekstbegriptoetsen die gebruikt kunnen worden voor de diagnostisering en remediëring van leesproblemen van allochtone leerlingen is een aanzet geleverd (Hacquebord 1991). Onderzoek naar de betrouwbaarheid van beoordelingsinstrumenten is beperkt gebleven tot het aspect vraagpartijdigheid: dit verschijnsel werd in enkele toetsen geconstateerd, zowel ten gunste als ten nadele van allochtone leerlingen.

Het evaluatie-onderzoek naar taalprestaties van *onderinstromende* allochtone leerlingen werd in alle gevallen uitgevoerd vanuit een vergelijkend perspectief: hoe verhouden deze prestaties zich tot die van autochtone leerlingen? Er wordt herhaaldelijk vastgesteld dat er prestatieverschillen zijn: allochtone leerlingen presteren in alle onderzoeken bij nagenoeg alle onderzochte vaardigheden gemiddeld lager dan autochtone leerlingen. Hacquebord (1989) documenteert dat de aard van het tekstbegrip van Turkse leerlingen verschilt van dat van Nederlandse leerlingen: Turkse leerlingen presteren significant lager op het microniveau van de tekst (waar een sterk beroep wordt gedaan op taalkennis) maar compenseren hun geringe taalkennis wél met een efficiënt gebruik van leesstrategieën die van belang zijn voor tekstbegrip op macroniveau.

Appel (1985) vond in een exploratief onderzoek lagere prestaties van allochtone leerlingen op een groot aantal aspecten van taalvaardigheid (tekstbegrip, woordenschat, grammatica, luistervaardigheid, spontaan mondeling taalgebruik); de grootste verschillen tussen allochtone en autochtone leerlingen lagen op het terrein van schoolse taalvaardigheid; op het terrein van alledaagse taalvaardigheid waren de verschillen klein.

Jaspaert e.a. (1987) stellen dat het taalvaardigheidsniveau van zowel allochtone als autochtone leerlingen bij de aanvang van het secundair onderwijs "zwak" is. Dit geldt met name voor Turkse en Marokkaanse leerlingen. In Nederland vonden Faber/Verschure (1991) en Kuyper e.a. (1996) hetzelfde; in hun onderzoek kwamen ook Surinaamse leerlingen als lage presteerders uit de bus. Alleen op het onderdeel spelling werden geen prestatieverschillen tussen allochtone en autochtone leerlingen gevonden. Faber/Verschure achten het feit dat het spellingsonderwijs tot de harde kern van het vak behoort verklarend hiervoor; er wordt veel tijd aan besteed.

Alle onderzoekers concluderen dat een ontoereikende woordenschat de belang-

rijkste factor is in de lage taalprestaties (bij met name tekstbegrip). Specifiek onderzoek naar de woordenschat van allochtone leerlingen toont dat de woordenschat van deze leerlingen inderdaad beduidend kleiner is dan die van Nederlandstalige leerlingen (Sanders 1990, Meijers 1993).

Van de verschillende onderzochte factoren waarvan invloed op de taalprestaties van de leerlingen verwacht werd, bleek de variabele *school* van overheersend belang: hoe hoger het schooltype, hoe beter de gemiddelde prestaties van de leerlingen. Factoren op het niveau van de individuele school, de klas en het onderwijsaanbod bleken weinig tot geen gewicht in de schaal te leggen.

Uit het onderzoek naar prestaties van *neveninstromende* allochtone leerlingen (Buster e.a. 1984, Berenst e.a. 1994) komen het aanvangsniveau Nederlands en de scholingsachtergrond in het algemeen als meest invloedrijke factoren op de taalvorderingen van leerlingen naar voren.

We begonnen dit hoofdstuk met de vraag: Hoe kan het NT2-onderwijs eraan bijdragen dat anderstaligen sneller en beter de meerderheidstaal verwerven, zodat zij meer kansen krijgen op schoolsucces en in het verlengde daarvan op maatschappelijk succes? We willen nu nagaan welke bijdrage het besproken onderzoek aan de beantwoording van deze vraag levert, en welke aanbevelingen er uit dit onderzoek voortkomen. We beginnen met enkele aanbevelingen voor vervolgonderzoek, vervolgens voor de onderwijspraktijk en ten slotte voor het onderwijsbeleid.

Een aantal aanbevelingen voor vervolgonderzoek kan rechtstreeks uit ons overzicht van het onderzoek afgeleid worden. Een pleidooi voor meer onderzoek naar NT2-onderwijs wordt ons inziens onderbouwd door zowel onze constatering dat het NT2-onderzoek in een achterstandssituatie verkeert, als door de uitkomsten van het beschreven onderzoek: er is binnen het schoolvak Nederlands sprake van een achterstandssituatie van allochtone leerlingen, het onderwijsaanbod houdt weinig rekening met de aanwezigheid van deze leerlingen en de in het onderwijsbeleid nagestreefde doelstellingen worden niet bereikt. Het (nagenoeg) ontbreken van enkele door ons onderscheiden typen onderzoek die relevant geacht worden voor het onderwijs Nederlands, is op zich al voldoende legitimatie voor een pleidooi voor méér onderzoek. Dit betekent naar ons idee dat in de eerste plaats onderzoek naar doelstellingen en beginsituatie, en construerend onderzoek gewenst is. Dit laatste type onderzoek achten we in het bijzonder van belang om twee redenen: construerend onderzoek stelt zich expliciet ten doel een bijdrage te leveren aan praktijknabije onderwijsontwikkeling, en biedt vanwege deze praktijknabijheid de meeste mogelijkheden om rekening te houden met de problematiek van de innovatie van het onderwijs Nederlands. De roep om ontwikkeling van onderwijsleermateriaal dat bruikbaar is in meertalige klassen klinkt in veel onderzoeken door. Het ontwikkelen van dergelijk materiaal betekent geenszins dat het materiaal in de praktijk ook gebruikt wordt zoals bedoeld. In construerend onderzoek, waarin leerplanontwikkeling en onderzoek hand in hand gaan, kan rekening gehouden worden met innovatiebevorderende en -belemmerende factoren. Steun voor ons pleidooi voor méér con-

struerend onderzoek vinden we ten slotte in de NT2-onderzoeksliteratuur van de afgelopen 25 jaar waarin het als een van de gewenste aandachtsgebieden genoemd wordt (zie bijvoorbeeld: Extra 1980, Appel 1981, Extra 1989, Jaspaert 1989, Teunissen 1991, Extra/Kloprogge 1993).

Een pleidooi voor meer onderzoek is nog geen antwoord op de vraag wat er vervolgens onderzocht zou moeten worden. Voor het doelstellingen- en beginsituatie-onderzoek hebben we hierboven, vanuit het perspectief van het NT1-onderzoek, al een aantal mogelijke vragen opgeworpen. Gezien de toenemende aandacht in de NT2-didactiek voor een geïntegreerde aanpak van het NT2-onderwijs lijkt dit een zinnig perspectief. Als specifieke lessen NT2 zouden kunnen vervallen krijgt het onderwijs Nederlands nog meer dan nu het geval is, te maken met verschillen in beginsituatie, onderwijsbehoeften en leerstijlen, met andere woorden met een zeer heterogene leerlingpopulatie. Differentiatie lijkt dan een eerste belangrijk thema voor vervolgonderzoek. Vanuit een andere visie op NT2-onderwijs, waarin gepleit wordt voor een aparte behandeling van allochtone leerlingen vanuit de aanname dat de achterstanden van deze leerlingen extra ondersteuning noodzakelijk maken, lijkt aandacht gewenst voor onderzoek naar de ontwikkeling van die kennisgebieden en vaardigheden waarop allochtone leerlingen bij uitstek in een achterstandssituatie verkeren. Uit de onderzoeksresultaten die de revue passeerden valt dan bijvoorbeeld af te leiden dat 'spelling' geen belangrijk aandachtsgebied voor vervolgonderzoek zou moeten zijn, en de vaardigheden die niet of nauwelijks onderzocht zijn wél: mondelinge vaardigheid, schrijfvaardigheid en taalbeschouwing (breed gedefinieerd). Blijvend aandachtsgebied is begrijpend lezen, inclusief woordenschat. De onderzoeksresultaten laten immers zien dat allochtone leerlingen op dit gebied volgens hun docenten veel problemen ervaren en dat zij laag scoren op taaltoetsen ervoor.

Over het gebruik en de verspreiding van onderwijsleermateriaal weten we inmiddels het nodige. De constatering dat specifiek NT2-materiaal weinig gebruikt wordt en dat veel scholen er slecht van op de hoogte zijn, roept de vraag op wat hier de oorzaken van zijn: is er bijvoorbeeld een verband met gegevens uit het descriptieve onderzoek die erop wijzen dat docenten zelf weinig problemen in hun NT2-onderwijs ervaren?

Onderzoek ten behoeve van het ontwikkelen van onderwijsleermateriaal werd nauwelijks verricht. Het descriptieve onderzoek en de door Bienfait e.a. ontwikkelde leerlijnen voor onder- en neveninstromers met de daarin geconstateerde hiaten, leveren aanwijzingen voor de terreinen waarop en schooltypen waarvoor onderzoek ten behoeve van materiaalontwikkeling zou kunnen plaatsvinden (zie aldaar).

Met betrekking tot descriptief vervolgonderzoek ligt de aanbeveling voor de hand voor onderzoek naar (succesvolle) praktijken van geïntegreerd NT1/NT2-onderwijs. Er zijn inmiddels wél beschrijvingen van de aparte opvang van anderstalige leerlingen in het voortgezet onderwijs voorhanden, maar niet van een geïntegreerde aanpak. Een vraag zou kunnen zijn hoe docenten in de praktijk werken met, vanuit het perspectief van de basisvorming, positief beoordeelde methoden voor geïntegreerd onderwijs als Instrumentaal en BV Taal. Ook in het kader van effect-

onderzoek werd materiaal ontwikkeld waarin enkele vernieuwende didactische aanpakken geoperationaliseerd zijn. De als positief aangemerkte effecten werden vastgesteld in kortdurende experimentele settings. Vervolgonderzoek naar het gebruik van dit materiaal in de alledaagse lespraktijk en de invloed ervan op het onderwijsaanbod kan kennis opleveren over de haalbaarheid van de beproefde aanpakken op de langere termijn. Daarnaast lijkt aandacht voor procesevaluatie gewenst. Het verrichte effectonderzoek heeft zich nogal eenzijdig gericht op productevaluatie (de 'leeropbrengsten').

Voor toekomstig instrumentatie-onderzoek lijkt vooral onderzoek ten behoeve van de ontwikkeling van toetsen voor het signaleren, diagnostiseren en remediëren van taalproblemen van belang (zie Hacquebord 1991).

Met het oog op aanvullend evaluatie-onderzoek ligt de vraag voor de hand of de geconstateerde taalachterstanden er ook zijn voor de nog niet onderzochte taalvaardigheden. Daarnaast lijkt een oriëntatie op uitkomsten van nog te entameren doelstellingen-, en beginsituatie-onderzoek belangrijk. Analoog aan de stelling 'het onderwijs zou moeten toetsen wat het onderwijst', opteren we hiermee voor onderzoek dat evalueert wat blijkens de uitkomsten van doelstellingen- en beginsituatieonderzoek bij uitstek van belang geacht wordt voor een optimale deelname van allochtone leerlingen aan het onderwijsleerproces.

Aanbevelingen voor het NT2-onderwijs aan onderinstromers (en in mindere mate neveninstromers) zijn in de onderzoeken die aan de orde kwamen geformuleerd. We signaleren daarin de volgende tendensen: integratie van onderwijs in de verschillende vaardigheden (met het oog op transfer), geen geïsoleerde deelvaardigheidstraining (bijvoorbeeld drill-oefeningen zoals het aanbieden van grammaticale regels of woordenlijsten om uit het hoofd te leren), aandacht voor lees- en woordleerstrategieën, communicatief spreek- en luisteronderwijs. En voor het literatuuronderwijs: een gevarieerd en uitgebreid aanbod van boeken en teksten, aandacht voor 'lezen in het onderwijs' en de bevordering van bibliotheekbezoek.

Daarnaast treffen we ook aanbevelingen aan die specifieker gericht zijn op de problematiek van allochtone leerlingen, maar waar ook taalzwakke autochtone leerlingen van zouden kunnen profiteren, zoals: een keuze van geschikte teksten (qua onderwerp en moeilijkheidsgraad), extra aandacht voor (strategisch) woordenschatonderwijs, veel aandacht voor schoolse taalvaardigheden (het begrijpend lezen van schoolse teksten, het leren beantwoorden van verschillende typen schoolse vragen, het terugdringen van de rol van schoolse taalvaardigheid), het expliciteren van leerdoelen, en een gestructureerder onderwijsaanbod waarbij de leerstof in kleinere stappen aangeboden wordt.

In de derde plaats zijn er aanbevelingen gedaan die uitsluitend betrekking hebben op allochtone leerlingen zoals rekening houden met het feit dat zij:

- vaak niet beschikken over specifiek Nederlandse voorkennis bij het lezen van teksten en deelnemen aan gesprekken;
- de uitleg van (taalkundige) theorie niet kunnen volgen omdat deze gebaseerd is

op moedertaalintuïties;
- taalconventies van het Nederlands niet van huis uit beheersen.

In termen van Van de Laarschot e.a. (1995) zou er in het NT2-onderwijs rekening mee gehouden moeten worden dat NT2-leerders zich bevinden in een proces van voortgezette taalontwikkeling, en niet in een proces van de verfijning van een voltooide taalontwikkeling.

Een herhaaldelijk geuite aanbeveling voor de onderwijspraktijk in het besproken onderzoek ten slotte luidt dat scholen (met name met het oog op de problematiek van de schoolse taalvaardigheid) een weloverwogen taalbeleid zouden moeten voeren. Dat het vaststellen en invoeren van taalbeleid zélfs op daartoe gefaciliteerde scholen geen eenvoudige aangelegenheid is, komt uit de verschillende onderzoeken duidelijk naar voren (Van Kalsbeek 1994, Ledoux/Triesscheijn 1993, Kuyper e.a. 1996). Het onderzoek brengt de volgende belemmerende factoren aan het licht:
- er zijn meestal geen schoolwerkplannen of andere beleidsstukken op de scholen aanwezig;
- docenten geven verschillende invullingen aan het begrip taalbeleid;
- docenten zeggen zelf in het algemeen weinig problemen te ervaren in het onderwijs aan NT2-leerlingen; voor zover zij problemen ervaren, liggen die op het terrein van het rooster, de leerstof en de motivatie van de leerlingen;
- docenten Nederlands en docenten van de andere vakken noemen verschillende vaardigheden als problematisch voor NT2-leerders; de eerste leggen het accent op grammatica, zinsbouw en spelling, de laatste op schoolse taalvaardigheden (woordenschat, instructietaal, begrijpend lezen);
- het is vaak onvoldoende duidelijk wie verantwoordelijk is voor het taalbeleid;
- er is te weinig sprake van samenwerking met buitenschoolse instellingen die ondersteuning zouden kunnen bieden, zoals opleidingen en begeleidingsdiensten;
- er zijn te weinig faciliteiten.

Deze knelpunten leveren indicaties voor de richting waarin oplossingen gezocht moeten worden. Ze maken ons inziens in ieder geval duidelijk dat voor het vaststellen en invoeren van een breed gedragen taalbeleid op school veel externe ondersteuning op micro-, meso- en macroniveau nodig is.

Aanbevelingen voor het te voeren NT2-beleid op macroniveau (de overheid) worden door verschillende onderzoekers gedaan. De overheid zou meer dan nu het geval is activiteiten ter ontwikkeling en invoering van een NT2-didactiek moeten faciliteren. Dergelijke aandachtspunten zijn:
- meer voorlichting over het bestaan, het belang, en het beoogd gebruik van NT2-methoden;
- meer middelen voor de aanschaf van NT2-methoden;
- meer aandacht voor de ontwikkeling van NT2-materiaal;
- meer aandacht voor deskundigheidsbevordering van docenten op het terrein van NT2-onderwijs middels opleiding, nascholing en begeleiding;
- meer middelen voor de structurele voortzetting van leerplanontwikkelingsprojecten;

- meer middelen voor onderzoek naar NT2-onderwijs;
- meer middelen voor begeleide implementatie van NT2-onderwijs.

Uit bovenstaand overzicht van onderzoeksresultaten en uit de talloze aanbevelingen voor het onderwijsbeleid, het onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk kan geconcludeerd worden dat op de vraag "Hoe kan het NT2-onderwijs eraan bijdragen dat NT2-leerlingen sneller en beter de meerderheidstaal verwerven"? nog lang geen bevredigend antwoord te geven is. Er kan eveneens uit geconcludeerd worden dat de beantwoording ervan een taak is die in nauwe samenwerking tussen alle instanties en personen die bij het NT2-onderwijs betrokken zijn, aangepakt moet worden. Het lijkt daarbij gewenst dat de grenzen tussen Nederland en Vlaanderen en tussen de NT1- en NT2-didactiek meer overschreden worden dan nu het geval is.

LITERATUUR

Aalsvoort, M. van der & B. van der Leeuw (1982). *Leerlingen, taal en school. De rol van taal in elke onderwijsleersituatie*. Enschede: SLO.

Aalsvoort, M. van der & B. van der Leeuw (1992). *Taal, school en kennis. De rol van taal in onderwijsleersituaties*. Enschede: SLO, VALO-M & Nederlandse Taalunie.

Aarts, J. & M. Huynen (1969). *Vormen van beheersing van de moedertaal*. Eindverslag van een onderzoek uitgevoerd door een werkgroep van het Psychologisch Laboratorium der K. U. van Nijmegen. Nijmegen: KUN.

Aarts, R. (1994). *Functionele geletterdheid van Turkse kinderen in Turkije en in Nederland*. De Lier: ABC.

Aclo-M (1978). *Advies over het grammatica-onderwijs in de lagere school met het oog op de aansluiting van het voortgezet onderwijs. Enschede*.

Akker, J. van den (1996). *Het Studiehuis: ook een leeromgeving voor docenten?* Rede uitgesproken op 20 december 1996 bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar vakdidactisch onderzoek aan de Faculteit der Psychologie en Pedagogiek en het Instituut voor Didactiek en Onderwijspraktijk van de Vrije Universiteit te Amsterdam. Amsterdam: VU.

Appel, R. (1985). Mustafa op de MAVO. Een exploratief onderzoek naar Nederlandse taalvaardigheid van anderstalige leerlingen in het voortgezet onderwijs. In: *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 22, 65-73.

Appel, R. (1989). Tweede-taalonderwijs en onderzoek naar tweede taalverwerving. In: M. Kienstra (red.), *Onderwijs aan anderstaligen*. Dordrecht: Foris, 1-17.

Assche, A. van (1990). Hoe jongeren ironie begrijpen. In: E. Andringa & D. Schram (1990), *Literatuur in functie. Empirische literatuurwetenschap in didactisch perspectief*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum, 69-75.

Assink, E. (1983). *Leerprocessen bij het spellen: aanzet voor de verbetering van de werkwoordsdidactiek*. (diss. RUU). Utrecht.

Baltzer, J., I. Bochardt & G. Rijlaarsdam (1984). *Het analyseren van hardop-schrijfprotocollen. Achtergronden en instructie*. Project-publicatie 3 van ZWO-project Onderzoek naar effecten van beoordeling door medeleerlingen op aspecten van stelvaardigheid. Amsterdam: SCO.

Berg, B. van den (1972). *Actieve taalbeheersing van twaalfjarigen; een eerste verkenning van schriftelijk taalgebruik*. Utrecht.

Bergen, J. van & M. Peters-Sips (1976). *Inventarisatie leerboeken*. Arnhem: CITO.

Bergen, J. van & M. Peters-Sips (1978). *Inventarisatie van leerboeken: verslag van een onderzoek naar het gebruik van leerboeken die gedurende het schooljaar 1978/1979 in het eerste en tweede leerjaar gebruikt worden*. Algemene publicatie 63. Arnhem: CITO.

Bergen, J. van & M. Peters-Sips (1980). *Inventarisatie van leerboeken in het eerste en tweede leerjaar van het voortgezet onderwijs*. Algemene publicatie 13. Arnhem: CITO.

Bergh, H. van den (1988). *Examens geëxamineerd. Een onderzoek naar de validiteit van de examens Nederlands voor het lbo en mavo*. (diss. RUU). Den Haag: SVO.

Bergh, H. van den, J. Baltzer, F. Marschall, B. Triesscheijn & H. Wesdorp (1986). *Instrumenten ter peiling van de taalvaardigheid van leerlingen uit de derde klas van het voortgezet onderwijs*. SCO-rapport 71 (+ Bijlagen). Amsterdam: SCO.

Bergh, H. van den, K. de Glopper & R. Schoonen (1988). Directe metingen van schrijfvaardigheid: Validiteit en taakeffecten. In: F. van Eemeren & R. Grootendorst (red.), *Taalbeheersing in ontwikkeling*. Dordrecht: Foris, 370-381.

Bergh, H. van den, H. Kuhlemeier & G. Rijlaarsdam (1990). Houding versus prestaties: een onderzoek naar de relaties tussen spreekangst en spreekprestaties, en schrijfangst en schrijfprestaties. In: M. Boekaerts & E. de Corte. *Onderwijsleerprocessen*. Nijmegen: ITS, 159-172.

Bergh, H. van den & H. Kuhlemeier (1991). Relaties tussen aspecten van het onderwijsaanbod en tijdsbesteding bij het vak Nederlands in de derde klas van het voortgezet onderwijs. In: *Spiegel*, 9/1, 55-69.

Bergh, H. van den & B. Triesscheijn (1987). *Een onderzoek naar de tijdsbesteding in de lessen Nederlands en natuurkunde in eindexamenklassen mavo en lbo*. Eindverslag van het SVO-project Examenproblematiek V.O. Deel B. SCO-rapport 142. Amsterdam: SCO.

Bergmans, A., C. Aarnoutse, M. Voeten & I. de Groot (1991). *Besef van structuren in informatieve teksten. Een onderzoek naar procedures om de kennis van structuren in informatieve teksten bij leerlingen van de brugklas vast te stellen*. Eindrapport SVO-project 0339. Nijmegen: Vakgroep Onderwijskunde KUN.

Berenst, J., N. Bienfait, D. Hofstede, N. van der Schaaf, m.m.v. D. Bijlsma (1994). *Met één hand kun je niet klappen. Eerste opvang van allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs: beschrijving, evaluatie en aanbevelingen*. Den Bosch: KPC.

Beunders, M. e.a. (1972). *Analyse en vergelijking van Nederlandse literatuurgeschiedenissen en bloemlezingen voor vwo-havo* (doctoraalscriptie). Nijmegen: KUN.

Bezooijen, R. van (1979). *Hoe staat het met de toetsing van luistervaardigheid?* Nijmegen: Instituut voor Fonetiek KUN.

Bezooijen, R. van (1981). Verslag van een onderzoek naar de intersubjectieve overeenstemming bij de beoordeling van discussies. In: *Levende Talen* 361, 386-401.

Bienfait, N., A. Dijk & S. Nanning (1984). *Nederlands leren aan anderstaligen*. Publicaties van de vakgroep Taalbeheersing 8. Groningen: RUG.

Bienfait, N., H. Gerritsma, K. van Helvert & F. Kuiken (1994a). *Stand van zaken en beoordeling NT2-leermiddelen voortgezet onderwijs*. Den Bosch: KPC.

Bienfait, N., H. Gerritsma, K. van Helvert & F. Kuiken (1994b). *Advies leermiddelenontwikkeling NT2 in het voortgezet onderwijs*. Den Bosch: KPC.

Blankesteijn, E., M. van Rooij & J. Sturm. (1989). 'Analyseren en terugkoppelen': opvattingen over het gebruik van de computer bij reteaching zinsontleden; een verslag van een open interviewonderzoek onder vijf moedertaaldocenten. In: *Spiegel* 7/3, 9-29.

Bloemkolk, J., H. Huurdeman, A. Nagel & F. Zondervan (1976). *Criteria voor het beoordelen van samenvattingen*. Utrecht: Instituut de Vooys.

Blok, H. (1987). *Taal voor alledag. Feiten en meningen over het taalgebruik van lbo- en mavo-leerlingen in alledaagse situaties*. (Diss. UvA). Den Haag: SVO.

Blok, H. & K. de Glopper (1983). *Functionele taalvaardigheid. Meningen van oud-leerlin-*

gen lbo en mavo over hun taalgebruik. SCO-rapport 27. Amsterdam: SCO.

Boekaerts, M. & P. Simons (1993). *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Dekker en Van de Vegt.

Boekhout, L., & M. van Hattum. (1992). Een onderzoek naar de problematiek rond de overgang van jeugd- naar volwassenliteratuur. In: *Spiegel* 10/1, 107-118.

Boer, M. de (1989). *IBO-leerlingen in een breed heterogene brugklas. Een case-study naar een lessenreeks Nederlands*. Studie en onderzoek binnen het project Nederlands VO-1, 3. Enschede: SLO.

Boer, M. de (1996). *Spreken en luisteren in de tweede fase. Debat op de scholengemeenschap Huizermaat in Huizen*. Studie en onderzoek binnen het project Nederlands VO 17. Enschede: SLO.

Boer, B. de, B. Lijmbach en R. de Vries (z.j.) *Anders Nederlands. Verder lezen. Leren lezen van schoolboekteksten (VO)*. Hoevelaken: LPC, OVB-secretariaat.

Boland, J. (1988). *Schrijfblok. Een gids voor het schrijfonderwijs in de eerste fase van het voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.

Boland, J. (1995). *Spreken en luisteren in de tweede fase. Presenteren, discussiëren en notuleren op de scholengemeenschap Winkler Prins in Veendam*. Studie en onderzoek binnen het project Nederlands VO 16. Enschede: SLO.

Boland, J. & V. Kerremans (1990). *Schrijfdraad. Een naslagwerk voor schrijfonderwijs in de eerste fase van het voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.

Bolsius, R. (1977). *Begrijpend lezen: een leergang ter verbetering van de receptief schriftelijke taalbeheersing in de brugklassen van een mavo-school*. Utrecht: Psych. Lab. RUU.

Bonset, H. (1987). *Onderwijs in heterogene groepen. Een case-study naar het vak Nederlands in een breed-heterogene brugklas van een reguliere scholengemeenschap, en een literatuurstudie naar heterogeniteit en interne differentiatie*. (Diss. RUU). Purmerend: Muusses.

Bonset, H. (1990a). *Nederlands in het IBO. Een onderzoek naar het onderwijsaanbod Nederlands in het IBO, en de wijze waarop dit inspeelt op verschillen tussen leerlingen*. Studie en onderzoek binnen het project Nederlands VO-1, 4. Enschede: SLO.

Bonset, H. (1990b). Een instrument voor het verhelderen van begrippen ten behoeve van (moedertaal)didactisch onderzoek. In: *Spiegel* 8/1, 25-45.

Bonset, H. (1994). *Actief leren. Een case-study en een beknopt literatuuronderzoek ter verheldering van het concept*. Studie en onderzoek binnen het project Nederlands VO 12. Enschede: SLO.

Bonset, H. (1995). *Spreken en luisteren in de tweede fase. Triospreekbeurt, debat en discussie op het Montessorilyceum Herman Jordan in Zeist*. Studie en onderzoek binnen het project Nederlands VO 18. Enschede: SLO.

Bonset, H. (1996a). Een nieuw begin? 25 jaar spreek- en luisteronderwijs. In: *Levende Talen* 509, 188-192.

Bonset, H. (1996b). *Spreken en luisteren in de tweede fase. Groepsspreekbeurt en discussie op het Over Betuwe College in Bemmel*. Studie en onderzoek binnen het project Nederlands VO 20. Enschede: SLO.

Bonset, H. (red.), J. Boland & M. Slijpen (1993). *Spreken en luisteren in de basisvorming. Literatuuronderzoek en case studies*. Enschede: SLO.

Bonset, H., F. Bijkerk & A. Kuypers (1985). *Nederlands in de heterogene brugklas. Een gevalsbeschrijving van leraarsactiviteiten, curriculum en leereffecten bij leerlingen*. Deel 1 en 2. Enschede: SLO.

Bos, D. (1978). *Empirisch doelstellingenonderzoek voor het moedertaalonderwijs; samenvattend eindverslag.* Amsterdam: RITP.

Bos, D. & H. Wesdorp (1978). *Leerdoelen voor schrijfonderwijs; enkele inventarisatie- en classificatiepogingen.* Amsterdam: RITP.

Bos, P. van den (1991). *Vakconcept nader beschouwd; kennisopvattingen van docenten Nederlands in het kader van een toekomstig kerncurriculum in de eerste fase van het voortgezet onderwijs.* (Diss. RUL). Leiden: RUL.

Bossers, B., J. Neuvel, J. Hulstijn, R. Schoonen (1993). Metacognitie en de relatie tussen lezen in de moedertaal en lezen in een vreemde taal. In: *Levende Talen* 485, 611-615.

Braet, A. (1990). Meer dan opstellen. Docenten Nederlands over schrijfvaardigheid in de bovenbouw en het eindexamenprogramma havo-vwo. In: *Levende Talen* 451, 219-225.

Braet, A. (1995). *Schrijfvaardigheid Nederlands. Een praktische didactiek voor de bovenbouw van havo en vwo.* Bussum: Coutinho.

Braet, A., E. van der Geest & R. Oostdam. (1988). Het zal altijd wel een stiefkind blijven. Over de benarde positie van de mondelinge vaardigheden op de bovenbouw van havo-vwo. In: *Levende Talen* 434, 506-513.

Braet, A. & J. van de Gein (1995). Leidt Gericht schrijven tot betere schrijfprestaties in het hoger onderwijs dan het opstel? Een onderzoek onder zes jaargangen Leidse eerstejaars Neerlandici. In: *Levende Talen* 504, 531-537.

Braet, A. & T. Hendrix (red.) (1991). *Het CVEN-rapport. Eindverslag van de Comissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse taal- en letterkunde vwo en havo.* Den Haag: Sdu.

Braet, A., R. Schoonen, E. Sjoer (1993). Adviezen van leerlingen, leraren en onderzoekers voor het schrijven van een goed examenopstel. In: *Levende Talen* 494, 528-532.

Breetvelt, I (1991). *Schrijfproces en tekstkwaliteit: een onderzoek naar het verband tussen schrijfproces en tekstkwaliteit bij leerlingen in het voortgezet onderwijs.* SCO-rapport 225. Amsterdam; SCO.

Buster, A., K. de Bot & A. Janssen-van Dieten (1984). *Tweede taalonderwijs voor Turkse en Marokkaanse leerlingen. Een poging tot evaluatie.* Nijmegen: ITT/ITS.

Chambers, A. (1995). *Vertel eens. Kinderen, lezen en praten.* Amsterdam: Querido.

Claasen, H. (1983). Wensen omtrent literatuuronderwijs in de praktijk geamputeerd. In: *Moer* 1983/1, 24-30.

Clemens, J. & H. Hacquebord (1995). Diagnostiek van leesproblemen in het voortgezet onderwijs. Ontwikkeling van een instrument voor gespecialiseerde docenten en remedial teachers. In: J. Clemens & H. Hacquebord, *Diagnostiek van leesvaardigheid.* Rainreeks no. 4. Delft: Eburon, 79-95.

Clemens, J. & K. Henneman (1990). *Signaleren en diagnostiek van lees- en schrijfproblemen in het voortgezet onderwijs.* Interne publicatie (2e druk). Utrecht: HMN.

Coenen, L. (1992). Literaire competentie. Werkbaar kader voor literatuuronderwijs of nieuw containerbegrip? In: *Spiegel* 10/2, 55-78.

Coenen, M., E. Olijkan, M. Sanders (1992). *Woordenlijst voor 12-15-jarigen.* Rotterdam: Projectbureau OVB.

Coonen, H. (1987). *De opleiding van leraren basisonderwijs. Een studie van ontwikkelingen in de theorie en praktijk van het opleidingsonderwijs.* (Diss. RUL). Den Bosch: KPC.

Corte, E. de, C. Geerlings, N. Lagerweij, J. Peters & R. Vandenberghe (1974). *Beknopte didaxologie.* Groningen: Wolters-Noordhoff.

Couzijn, M. (1996). *Observation of writing and reading activities. Effects on learning and*

transfer. (Diss. UvA). Dordrecht: Dorfix.
Couzijn, M., M. Woudstra & A. Zwart (1992). Doorstuderen na de Scholengemeenschap Noord: over taal- en studietaalvaardigheid. In: *Spiegel* 10/1, 59-73.
Cramer, J. & T. Rensman (1986). Historische letterkunde in de praktijk. In: F. Zwitserlood (red.). *Historische teksten in de klas*. DCN-cahier 18. Den Bosch: Malmberg, 24-33.
Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual childeren. In: *Review of Educational Research* 49, 222-251.
Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency. Implications for bilingual education and the optimal age issue. In: *TESOL Quarterly* 14, 175-187.
Daalder, F. & I. Daalder-Schripsema (1973). *Van wormcruyt met suyker tot jeugdliteratuur*. Purmerend.
Daalen-Kapteijns, M. van, C. Schouten-van Parreren & K. de Glopper (1993a). Het afleiden van woordbetekenissen uit de context. In: *Levende Talen* 485, 589-594.
Daalen-Kapteijns, M. van, K. de Glopper, C. Schouten-van Parreren & E. Baak (1993b). Het analyseren van woordvormen en kennis van voorvoegsels. In: *Levende Talen* 485, 594-598.
Daamen, W. & G. Verstegen. (1982). *Ik sta hier niet voor mezelf te praten. Projectmatig onderwijs als aanzet tot onderwijsvernieuwing: een case-study* (doctoraalscriptie). Nijmegen: KUN.
Daems, F. (1988). Two weeks of Dutch in a Flemish School in Belgium. In: R. Delnoy, W. Herrlitz, S. Kroon & J. Sturm (eds), *Portraits in mother tongue education. Teacher diaries as a starting point for comparative research into standard language teaching in Europe*. Studies in mother tongue education 4. Enschede: VALO-Moedertaal, 45-69.
Daems, F., R. Rymenans & G. Leroy (1990). *Taalvaardigheid van afgestudeerden van het secundair onderwijs. Wat vindt "men" ervan?* Interimrapport 1 + Bijlagen Interimrapport 1. Wilrijk: UIA.
Damhuis, R., K. de Glopper & H. Wesdorp (1983). *Het opstelonderwijs; theorie en praktijk van het opstelonderwijs in het LHNO, MAVO, HAVO en VWO*. Amsterdam: SCO.
Damsma, H., J. Griffioen & B. Prins (1985). *Taalbeschouwing als reflectiviteit*. Studies in leerplanontwikkeling 4. Enschede: SLO.
Dekker, J. (1977). *Leerdoelen van zinsontleding; docentopinies en leerlingprestaties aan het einde van de leerplicht*. Amsterdam: RITP.
Delnoy, R. (1995). I*n het lokaal spreek je Nederlands. Een beschrijving van onderwijs Nederlands in zeven meertalige brugklassen*. Enschede: SLO.
Dirksen, J. (1995). *Lezers, literatuur en literatuurlessen. Reader response criticism in de literatuurlessen Nederlands*. (Diss. KUN). Eindhoven: Ergonbedrijven.
Dirksen, J. (1996). Lezers, literatuur en literatuurlessen. Reader response criticism in de literatuurlessen Nederlands. In: *Levende Talen* 506, 4-10.
Duran, G. (1994). Wegen en omwegen naar een grotere taalvaardigheid Nederlands. Een praktijkbeschrijving uit het secundair onderwijs in Vlaanderen. In: S. Kroon & T. Vallen (red.), *Nederlands als tweede taal in het onderwijs. Praktijkbeschrijvingen uit Nederland en Vlaanderen*. Voorzetten 46. Den Haag: Sdu Uitgevers, 161-197.
Driessen, G. & G. van der Werf (1992). *Het functioneren van het voortgezet onderwijs. De positie van leerlingen in het eerste leerjaar*. Nijmegen/Groningen: ITS/RION.
Driessen, G. & G. van der Werf (1994). *Het functioneren van het voortgezet onderwijs. De schoolloopbaan van de leerlingen; stand van zaken na drie jaar*. Nijmegen: ITS.
Drop, W. & P. van Steen (1979a). *Eenvoudige tekstanalyse en tekstbegrip*. Utrecht: Instituut de Vooys.

Drop, W. & P. van Steen (1979b). *Themaherkenning en tekstbegrip*. Utrecht: Instituut de Vooys.

Drop, W. & P. van Steen (1980a). Eenvoudige tekstanalyse als instrument voor het leren. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 2/2, 89-113.

Drop, W. & P. van Steen (1980b). *Eenvoudige tekstanalyse, tekstbegrip en leren*. Utrecht: Instituut de Vooys.

Drop, W. & J. de Vries (1976). *Ter informatie. Leergang samenvatten en schrijven van zakelijke teksten*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Edelenbos, P. & C. Ravesloot (1994). *Analyse en beoordeling van vier methodes Nederlands voor de basisvorming*. Groningen: GION.

Eemeren, F. van, R. Grootendorst & B. Meuffels (1987). Identificatie van argumentatie als vaardigheid. In: *Spektator* 16 (1987), 457-471.

Ehlich, K. & J. Rehbein (1986). *Muster und Institutionen. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Günter Narr.

Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking; a study of practical knowledge*. London: Croon Helm.

Elsenburg. S. (1977). *Opinies over doelstellingen en examenopgaven voor het schrijfonderwijs*. Amsterdam: RITP.

Elst, C., S. Kramer & I. Mok (1987). *Het oordeel aan de ketting. Een empirisch onderzoek naar de invloed van de ankermethode op betrouwbaarheid en validiteit van opstelbeoordeling* (Doctoraalscriptie UvA). Amsterdam: Vakgroep Taalbeheersing.

Endeveld, P. (1990). *Het volgorde-effect bij het beoordelen van opstellen*. (Doctoraalscriptie UvA). Amsterdam: Vakgroep Taalbeheersing.

Extra, G. (1980). Tweede-taalverwerving: taalleerproblemen van buitenlanders. In: G. Geerts & A. Hagen, *Sociolinguïstische studies 1. Bijdragen uit het Nederlandse taalgebied*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 317-344.

Extra, G. (1989). Onderzoek Nederlands als tweede taal in Nederland. In: S. Kroon & T. Vallen (red.), *Etnische minderheden en Nederlands als tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. Voorzetten 23. Den Haag: Sdu Uitgevers, 51-68.

Extra, G. (1994). *Onderzoek van onderwijs Nederlands als tweede taal*. Ongepubliceerde notitie voor het Samenwerkingsverband Nederlands als Tweede Taal van de Nederlandse Taalunie (SANETT).

Faber, F. & E. Verschure (1991). Schoolkeuze en schooladvies. Een onderzoek in Amsterdam-Oost. In: *Moer* 7/8, 252-258.

Fest, P. & M.L. Giessen-Driessen (1986). *Leren te spelen, spelen om te leren. Een onderzoek naar dramatische expressie in de klas* (Doctoraalscriptie). Nijmegen: KUN.

Feitsma, F. & M. Vels. (1992). Meningen en feiten over de Taaltuin. In: *Spiegel* 10/1, 75-87.

Flower, L. & J. Hayes (1980). The dynamics of composing. Making plans and juggling constraints. In: L. Gregg & E. Steinberg (eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Flower, L. & J. Hayes (1981). A cognitive process theory of writing. In: *College Composition and communication* 31, 21-32.

Franssen, H. T. Stoverink & D. van der Ploeg (1987). *Gericht geëvalueerd*. Eindrapport SVO-project 52704. Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde RU.

Geest, T. van der (1991). *Tools for teaching writing as a process. Design, development, implementation and evaluation of computer-assisted writing instruction*. WMW-publicatie 7. (Diss. UT). Enschede: UT.

Gelder, L. van, T. Oudkerk Pool, J. Peters & J. Sixma (1971). *Didactische analyse. Werk- en*

studieboek. Groningen: Wolters-Noordhoff.
Gelderen, A. van (1988a). *Taalbeschouwing, wat is dat? Deel 1: Een internationale inventarisatie en systematische beschrijving van alternatieven voor het traditionele grammaticaonderwijs*. SCO-rapport 173. Amsterdam: SCO.
Gelderen, A. van (1988b). *Taalbeschouwing, wat is dat? Deel 2: Illustratief leerlingmateriaal behorende bij deel 1*. SCO-rapport 174. Amsterdam: SCO.
Gelderen, A. van & J. Neuvel (1988). *Taalbeschouwing, wat is dat? Deel 3: Een geannoteerde bibliografie van Nederlandse- en buitenlandse lessuggesties voor taalbeschouwingsonderwijs*. SCO-rapport 175. Amsterdam: SCO.
Geljon, C. (1994). *Literatuur en leerling. Een praktische didactiek voor het literatuuronderwijs*. Bussum: Coutinho.
Geljon, C. & D. Schram (1990). Identificerende en tekstbestuderende lesmethoden. Een vergelijkend empirisch onderzoek. In: E. Andringa & D. Schram (red.), *Literatuur in functie. Empirische literatuurwetenschap in didactisch perspectief*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum, 203-229.
Ghesquiere, R. (1993). *Leesbeesten en kijkcijfers. Onderzoek naar het leesgedrag van Vlaamse jongeren tussen 9 en 15 jaar*. Averbode: Altiora.
Gielen, P. & S. Noë (1990). Literatuuronderwijs; een zure appel? In: *Moer* 1990/1, 10-20.
Ginkel, F. van (1983). *Kan een 15 à 16-jarige de krant lezen? Een herhalingsonderzoek*. Amsterdam: Subfac. opvoedkunde UvA.
Glopper, K. de (1985). *Inventarisatie en beschrijving van stelopdrachten in enkele methoden Nederlands (LBO en MAVO)*. Specialistisch bulletin 33. Arnhem: CITO.
Glopper, K. de (1986). *Schrijfprestaties in het voortgezet onderwijs. Een onderzoek naar de stelvaardigheid van leerlingen in het derde leerjaar LTO, LHNO, MAVO, HAVO en VWO*. Den Haag: SVO.
Glopper, K. de (1988). *Schrijven beschreven. Inhoud, opbrengsten en achtergronden van het schrijfonderwijs in de eerste vier leerjaren van het voortgezet onderwijs* (Diss. UvA). Den Haag: SVO.
Glopper, K. de, M. van Daalen-Kapteijns & C. Schouten-van Parreren (1993a). Woordenschatverwerving in moedertaal en vreemde talen: een kwestie van transfer? In: V. Geudens & R. Rymenans (1993). *Het schoolvak Nederlands in het voortgezet onderwijs*. Verslag van de zesde conferentie, gehouden te Antwerpen 17 oktober 1992. Enschede: VALO-Moedertaal, 83-102.
Glopper, K. de & R. Oostdam (1995), Titelopstel of Gericht Schrijven? Van achterhoedegevecht naar doelstellingendiscussie. *Levende Talen* 504, 535-536.
Glopper, K. de & M. Otter (1993). *Nederlandse leesprestaties in internationaal perspectief*. SCO-rapport 328. Amsterdam: SCO.
Glopper, K. de & E. van Schooten (1990). *De inhoud van de examens Nederlands voor havo en vwo*. SCO rapport 243. Amsterdam: SCO.
Glopper, K. de, C. Schouten-van Parreren, M. Daalen-van Kapteijns (1993b). Woordenschat en woordleervaardigheden in moedertaal en vreemde talen. In: *Levende Talen* 485, 584-589.
Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale habitus der multilingualen schule* (Diss.). Munster/New York: Waxmann verlag.
Griffioen, J., m.m.v. H. Damsma en A.J. Evenboer (1982). *Tegenspraak. Handelingsoriëntaties voor de leraar Nederlands in het voortgezet (basis-)onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Groot, A.D. de (1971). *Methodologie. Grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen.* 's-Gravenhage: Mouton & Co.

Gurp, J. van (1989). *Nederlands als tweede taal in het voortgezet onderwijs. Een onderzoek naar de besteding van faciliteiten ten behoeve van leerlingen uit culturele minderheidsgroepen en anderstalige leerlingen.* Enschede/Tilburg: SLO, VALO-M & KUB.

Hajer, M (1996). *Leren in een tweede taal. Interactie in vakonderwijs aan een meertalige MAVO-klas* (Diss. KUB). Groningen: Wolters-Noordhoff.

Hajer, M. & T. Meestringa (1995). *Schooltaal als struikelblok. Didactische wenken voor alle docenten.* Bussum: Coutinho.

Hacquebord, H. (1982). Turkse en Nederlandse leesvaardigheid van twee groepen Turkse leerlingen in het voortgezet onderwijs. In: *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 14, 83-98.

Hacquebord, H. (1989). *Tekstbegrip van Turkse en Nederlandse leerlingen in het voortgezet onderwijs.* Studies over taalgebruik 6. (Diss. RUG). Dordrecht: Foris.

Hacquebord, H. (1990). NT2-lesmaterialen voor het voortgezet onderwijs. Een overzicht. In: *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 38, 98-108.

Hacquebord, H. (1991a). Signalering van leesproblemen d.m.v. tekstbegriptoetsing? In: M. Bax & W. Vuijk (red.), *Thema's in de taalbeheersing.* Lezingen van het VIOT-taalbeheersingscongres gehouden op 19, 20 en 21 december 1990 aan de Rijksuniversiteit Groningen. Dordrecht: ICG publications, 213-225.

Hacquebord, H. (1991b). Diagnose en behandeling van problemen in begrijpend lezen in het voortgezet onderwijs. In: K. van den Bos & H. Nokken. *Dyslexie 1991.* Verslag van een studiedag gehouden op de Rijksuniversiteit Groningen op 29 mei 1991. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger, 115-131.

Hacquebord, H. (1996). Leesstrategieën van anderstalige en Nederlandse leerlingen in het voortgezet onderwijs. In: *Tijdschrift voor Onderwijs Research* 20/3, 256-271.

Hacquebord, H. & K. Galema (1986). Turkse leerlingen gaan moeilijke schoolboekentaal met eigen strategieën te lijf. Onderzoek naar tekstbegripproblemen in het voortgezet onderwijs. In: *Didaktief*, december 1986, 18-21.

Helvert, K. van & S. Kroon (1989). *Basisvorming Meertaligheid.* Leiden: Stenfert Kroese/Nijhoff.

Hacquebord, H. & K. Galema (1990). Allochtone èn autochtone leerlingen hebben baat bij nieuwe methode. In: *Didaktief*, December 1990, 18-21.

Hendrix, A. (1997). *Taalkunde getoetst. De validatie van een vakonderdeel taalkunde in het schoolvak Nederlands* (+ Bijlagen). (Diss. KUN). Arnhem.

Hendrix, A. & H. Hulshof (1994). *Leesvaardigheid Nederlands. Omgaan met zakelijke teksten.* Bussum: Coutinho.

Hendrix, A. & P. Sanders (1987). De beoordeling van de samenvatting Nederlands VWO: de analytische beoordelingsprocedure in de examenpraktijk. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 9/2, 151-165.

Heuvel, T. van den & P. Kriekaard (1985). *Onderzoek naar de beginsituatie met betrekking tot lezen van leerlingen bij het avo-vwo.* Paper voor het VULON-congres maart 1985. Utrecht: PDI.

Heuvel, T. van den & W. van der Veur (1983). Onderzoek naar lezen en leesonderwijs in een 4-vwo-klas. In: *Spiegel* 2/1, 33-56.

Heuvel, T. van den & W. van der Veur (1984). Onderzoek naar lezen en leesonderwijs in een 4-vwo-klas. In: *Spiegel* 3/2, 5-40.

Heuvelman, A. & K. Schreuder (1994). Luisteren met open ogen. Factoren in de verwerking van audio-visuele informatie. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 16/1, 32-45.

Hofmans-Okkes, I. (1985). Dertig uur Nederlands in de week. Naar een doelmatiger aanpak van tweede-taalonderwijs binnen het reguliere voortgezet onderwijs. In: *Levende Talen* 398, 89-95.

Hoogeveen, M., J. Sturm & M. Verkampen (1986). Low Country II. A demonstration of an Imen case-study. In: J. Sturm, *Documents of the 1986 IMEN Conference (mimeo)*. Enschede: SLO, 349-421.

Hoogeveen, M. & J. Sturm (1988). Low Country school: a portrait of twelve lessons in Dutch. In: R. Delnoy, W. Herrlitz, S. Kroon & J. Sturm (eds.), *Portraits in mother tongue education. Teacher diaries as a starting point for comparative research*. Studies in mother tongue education 4. Enschede: VALO-Moedertaal, 176-209.

Huizing, K. (1989). Hoera Grammatica? Attitudes van leerlingen over de onderdelen van het vak Nederlands. In: *Levende Talen*, 438, 112-117.

Hulshof, H. & F. Miedema-Dekkers (1982). Teksttoegankelijkheid als aspect van schoolboekevaluatie. Onderzoek naar het taalgebruik in schoolboeken en de daarbij gebruikte criteria. In: Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek (red.), *Moedertaalonderwijs in ontwikkeling; een overzicht van onderzoek tot 1981*. Muiderberg: Coutinho, 203-245.

Jansen, G. & H. Wesdorp (1973). De waarde van eindexamenopstelcijfers; een onderzoek betreffende de opstelcijfers van het HAVO-examen 1972. In: Levende Talen 297, 191-204.

Janssen, D. (1988). Over lezen en leesonderwijs. In: *Levende Talen* 430, 236-243.

Janssen, T. (1987). *Kenmerken van schoolse en naschoolse schrijftaken. Een analyse van schoolboekopdrachten, examenopdrachten en naschoolse schrijftaken*. SCO-rapport 137. Amsterdam: SCO.

Janssen, T. (1992). *Het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo. Resultaten van een nationale enquête*. Interne publicatie. Amsterdam: ILO.

Janssen, T (1994). Verscheidenheid in eenheid en eenheid in verscheidenheid. Twaalf docenten Nederlands over hun literatuuronderwijs in de bovenbouw van havo en vwo. In: *Spiegel* 12/3, 7-42.

Janssen, T. (1995). *'Zijn er nog problemen?' Docentvragen en tekstverwerkingsactiviteiten in literatuurlessen Nederlands*. Paper ten behoeve van de ILO-conferentie "Literatuuronderwijs: relaties van onderzoek en didactiek", gehouden op 5 en 6 oktober 1995 te Zeist.

Janssen, T. (1998). *Literatuuronderwijs bij benadering. Een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo*. (Diss. UU). Amsterdam: Thesis.

Janssen, T. & H. Bonset (1987). *Empirisch onderzoek van het voortgezet moedertaalonderwijs. Een inventarisatie in het perspectief van leerplanontwikkeling*. Studies in leerplanontwikkeling 8. Enschede: SLO.

Janssen, T., M. Overmaat, N. Rowan & B. Vandecasteele (1988). *Lerarenopleiders over literatuurdidactiek*. Voorzetten 14. Den Haag: Sdu.

Janssen, T. & G. Rijlaarsdam (1990). Opbrengsten van literatuuronderwijs: een vooronderzoek. In: *Spiegel* 8/2, 29-47.

Janssen, T. & G. Rijlaarsdam (1991). *Theater voor de lijst op het Rijnlands lyceum Oegstgeest*. Utrecht: LOKV.

Janssen-van Dieten, A. & T. van der Linden (1983). *Instaptoets Anderstaligen. Onderzoek*

naar de voortoets. Specialistisch bulletin nr. 23. Arnhem: CITO.

Janssen-van Dieten, A. & T. van der Linden (1985). *Rendementsonderzoek van de Instaptoets Anderstaligen*. Specialistisch bulletin nr. 37. Arnhem: CITO.

Jaspaert, K. (1989). Onderzoek Nederlands als tweede taal in Vlaanderen. In: S. Kroon & T. Vallen (red.), *Etnische minderheden en Nederlands als tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. Voorzetten 23. Den Haag: SDU, 69-77.

Jaspaert, K. (1991). NT2 in EG-experiment. Eerste systematische aanpak van taalachterstand. In: *Samenwijs* oktober 1991, 87-89.

Jaspaert, K., G. Lemmens & A. van der Zanden (1989). *E.E.G.-Pilootexperiment Moedertaal en cultuur in het secundair onderwijs. Onderzoek naar het taalvaardigheidsniveau bij Turkse en Italiaanse kinderen bij het begin van het secundair onderwijs*. Hasselt: Provinciale Dienst Limburg.

Jaspers, H. (1974). *Analyse van een beoordelingsmodel voor leerboeken voor het vak Nederlandse taal en letteren in het voortgezet onderwijs* (Doctoraalscriptie). Amsterdam: RITP.

Kalsbeek, A. van (1994). Schoolse taalvaardigheden en Nederlands als tweede taal. Een praktijkbeschrijving uit het voortgezet onderwijs in Nederland. In: S. Kroon & T. Vallen (red.), *Nederlands als tweede taal in het onderwijs. Praktijkbeschrijvingen uit Nederland en Vlaanderen*. Voorzetten 46. Den Haag: Sdu Uitgevers, 41-85.

Kamp, M. van der (1980). *Wat neemt de leerling mee van kunstzinnige vorming?* SVO-reeks 29. (Diss. RUG). Den Haag: Staatsuitgeverij.

Kennedy, M. (1997). The connection between research and practice. In: *Educational Researcher* 26/7, 4-12.

Klinkenberg, S., J. Sturm, P.H. van de Ven en J. de Vroomen (1984). Het onderzoek naar vernieuwing en vernieuwingsweerstanden in het (voortgezet) moedertaalonderwijs. In: *Spiegel* 3/2, 5-32.

Klinkenberg, S. & J. de Vroomen (red.) (1982). *Tussen Apollo en Hermes. Hoofdstukken uit de geschiedenis van het moedertaalonderwijs in en buiten Nederland*. Enschede: SLO.

Kreeft, H. (1988). Identificerende en producerende bewerkingen bij het beantwoorden van tekstbegripvragen. In: F. van Eemeren & R. Grootendorst (red.), *Taalbeheersing in ontwikkeling*. Dordrecht: Foris, 199-208.

Kreeft, H. & C. Plant-Kooy (1977a). *Tekstbegrip in het Centraal Schriftelijk Eindexamen Nederlands; analyse van de tekstbegrip-examens 1973-1976 MAVO*. CITO-memo 245. Arnhem: CITO.

Kreeft, H. & C. Plant-Kooy (1977b). *Tekstbegrip in het Centraal Schriftelijk Eindexamen Nederlands; analyse van de tekstbegrip-examens 1973-1976 HAVO*. CITO-memo 310. Arnhem: CITO.

Kreeft, H. & P. Sanders (1980). *Beoordelingsbetrouwbaarheid en geheimhoudingsproblematiek bij een proefafname voor het tekstbegrip-examen Nederlands in open vraagvorm*. Algemene publicatie 5. Arnhem: CITO.

Kreemers, E. (red.) (1990), *Overzicht van leerresultaten aan het einde van de eerste fase van het voortgezet onderwijs*. Arnhem: CITO, 95-220.

Kroon, S. (1985). *Grammatica en communicatie in het onderwijs Nederlands*. (Diss. KUN). Groningen: Wolters-Noordhoff.

Kroon, S. (1987). Leraren Nederlands en intercultureel onderwijs. In: G. Extra, R. van Hout en T. Vallen (red.), *Etnische minderheden. Taalverwerving, Taalonderwijs, Taalbeleid*. Dordrecht: Foris, 95-115.

Kroon, S. & T. Vallen (1994). *Nederlands als tweede taal in het onderwijs. Praktijkbeschrijvingen in Nederland en Vlaanderen.* Voorzetten 46. Den Haag: Sdu Uitgevers.

Kroon, S. & T. Vallen (1996). *Het verschil voorbij. Onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen.* Voorzetten 51. Den Haag: Sdu Uitgevers.

Kuhlemeier, H. (1985). *Instructie en beoordeling leesvaardigheid Nederlands; literatuurstudie en enquêteverslag.* Arnhem: CITO.

Kuhlemeier, H. (1986a). Deelvaardigheden bij tekstbegrip Nederlands. In: *Levende Talen* 410, 220-226.

Kuhlemeier, H. (1986b). *Inventarisatie van leergangen in het lbo en lbo/mavo.* Arnhem: CITO.

Kuhlemeier, H. (1987). *Inventarisatie van leergangen in mavo, havo en vwo.* Arnhem: CITO.

Kuhlemeier, H. (1990). *Inventarisatie van leergangen in lbo en lbo/mavo schooljaar 1989/1990.* Arnhem: CITO.

Kuhlemeier, H. (1994). Effecten van schoolkenmerken en steldidactiek op functionele stelvaardigheid Nederlands in het MAVO. In: *Tijdschrift voor Onderwijsresearch* 19/2, 161-181.

Kuhlemeier, H. & H. van den Bergh (1989). *De proefpeiling Nederlands. Een onderzoek naar de haalbaarheid van peilingsonderzoek in het voortgezet onderwijs.* Specialistisch bulletin 74. Arnhem: CITO.

Kuhlemeier, H. & H. van den Bergh (1991). Sekseverschillen in het voortgezet onderwijs: taalprestaties, taalattituden en taalactiviteiten op school en in de vrije tijd. In: *Pedagogische Studiën* 68/3, 101-113.

Kuhlemeier, H. & R. van Werkhoven (1983). *Inventarisatie van leerboeken talen in de onderbouw; samenvatting van de resultaten van een onderzoek naar het gebruik van leerboeken Nederlands, Duits, Engels en Frans in de eerste drie leerjaren van het voortgezet onderwijs gedurende het schooljaar 1982/1983.* Algemene publicatie 32. Arnhem: CITO.

Kuyper, H., W. Hoeben, Y. Pijl, m.m.v. R. Ferwerda (1996). *De praktijk van het NT2-onderwijs in het voortgezet onderwijs.* Groningen: GION.

Laarschot, M. van de, J. den Ouden & E. Rutten (1995). Nederlands voor meertalige klassen in de basisvorming (1). Eisen aan de leergang. In: *Levende Talen* 502, 387-392.

Laarveld, K. (1995a). *Spreken en luisteren in de tweede fase. Spreekbeurt en discussie op het Libanon Lyceum in Rotterdam.* Studie en onderzoek binnen het project Nederlands VO 15. Enschede: SLO.

Laarveld, K. (1995b). *Discussieprestaties van NT2-leerders in de bovenbouw van het havo en vwo.* Studie en onderzoek binnen het project Nederlands VO 22. Enschede: SLO.

Lammers, H. (1993). De impasse in het onderwijs in de mondelinge vaardigheden. In: *Spiegel* 1993/3, 9-35.

Langen, A. van & P. Jungbluth (1990). *Onderwijskansen van migranten. De rol van sociaal-economische en culturele factoren.* Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

Lagerweij, N. (1976). *Handleidingen in het onderwijs; een onderwijskundig onderzoek naar het functioneren van handleidingen bij schoolboeken in de brugklas* (Diss.). Meppel.

Ledoux, G. & B. Triesscheijn (1993). *Taalbeleid en meertaligheid in het Amsterdamse voortgezet onderwijs. Een inventariserend onderzoek in het kader van de stedelijke evaluatie OVB.* SCO-rapport 323. Amsterdam: SCO.

Leene, W. (1995). *Spreken en luisteren in de tweede fase. De gedocumenteerde groepsdiscussie op het Pierson College in Den Bosch.* Studie en onderzoek binnen het project Nederlands VO 14. Enschede: SLO.

Leeuw, B. van der, H. Bonset, m.m.v. J. Sturm (1990). *Vernieuwing in het moedertaalonderwijs. Een vergelijking van zeven case-studies in het perspectief van leerplanontwikkeling*. Enschede: SLO.

Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek (1986). *Moedertaaldidactiek. Een handleiding voor het voortgezet onderwijs* (4e herz. dr.). Muiderberg: Coutinho.

Lenglet, M. (1988). *De toetser getoetst. Retoriek en pragmatiek van een docent bij de toetsing in het leerlinggerichte literatuuronderwijs. Een case-study*. Literatuurdidactische verkenningen 27. Nijmegen: KUN.

Leroy, G., R. Rymenans & F. Daems (1991a). *Geletterdheid op achttien jaar. Peiling naar de lees- en schrijfvaardigheid bij het einde van het secundair onderwijs. Deel 1: Technische verantwoording*. Wilrijk: UIA.

Leroy, G., R. Rymenans & F. Daems (1991b). *Geletterdheid op achttien jaar. Peiling naar de lees- en schrijfvaardigheid aan het einde van het secundair onderwijs. Deel 5: Attitudes tegenover lezen en schrijven*. Wilrijk: UIA.

Leseman, P., F. Sijsling en E. de Vries (1992). Zorgbreedte en instructieklimaat: aanknopingspunten voor de preventie van functioneel analfabetisme in het LBO en MAVO. In: *Pedagogische Studiën* 1992 (69), 371-387.

Leur, J. van de & A. van Zon (1990). Leesbevordering en schooltelevisie. Een onderzoek onder docenten Nederlands in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. In: *Moer* 1990/1, 31-34.

Linden, A. van der, e.a. (1982). *Instaptoets Anderstaligen. Opzet en totstandkoming*. Algemene publicatie nr. 15. Arnhem: CITO.

Litjens, P. (1990). Geschreven taal en wereldoriëntatie. In: L. Verhoeven (red.). *Verslagbundel Symposium Etnische minderheden en geletterdheid*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 109-122.

Litjens, P. (1993). Voorbeelden taalbeleid in basisscholen met meertalige leerlingen. In: *Spiegel* 11/3, 35-60.

Lohman, W. (1987). Literatuuronderwijs, doelstellingen en toetsing. In: *Levende Talen* 423, 459-464.

Lowick, J. & L. Vanmaele (1992). Schrijven door jonge leerlingen. Een verkenning. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 14/3, 206-220.

Lijmbach, B., H. Hacquebord & K. Galema (1990). *Weet wat je leest! Tekstbegrip voor brugklassers*. Groningen: Dijkstra.

Luyten, T., N. Sijben & M. Ulrich-van Delden (1975). *Evaluatie-enquête opstelbeoordeling eindexamens Nederlands AVO-VWO-scholen*. CITO-memo 123. Arnhem: CITO.

Maas, M. van der, W. de Moor, C. Ravesloot & H. Wissink (1994). *Meesterverhalen*. Barneveld: BulkBoek.

Mahieu, P. (1979). *Ze lezen niet ....omdat ze moeten. Een beschrijvend onderzoek naar het literatuuronderwijs in Vlaanderen*. Antwerpen: UFSIA.

Meerem, L. van (1982). *Leermiddelen beschrijven: eindrapport van een onderzoek naar een universele beschrijvingsmethode van gedrukte leermiddelen*. Amsterdam: RITP.

Meerem, L. van, J. Berkenbosch & B. Bun (1979). *Descriptieve analyse van leerboeken: voorlopige resultaten van een analyse van leergangen Nederlands en Duits voor het MAVO*. Interimrapport V van SVO-project 0257. Amsterdam: RITP.

Meerem, L. van & B. Bun (1979). *Vergelijkende beschrijvingen leergangen Nederlands voor het MAVO*. Amsterdam: RITP.

Meestringa, T., H. Hacquebord, M. Hajer, T. van der Linden, J. Verbeek & T. Witte (1994).

Nederlands zonder etnische grenzen. Een onderzoek naar de gewenste inhoud van een leerplan en een leergang voor geïntegreerd eerste- en tweede-taalonderwijs in het voortgezet onderwijs. Den Bosch: KPC.

Meijers, G. (1993). Beheersing van het Nederlands bij allochtone jongeren aan het eind van het voortgezet onderwijs. In: V. Geudens & R. Rymenans (red.), *Het schoolvak Nederlands in het voortgezet onderwijs.* Verslag van de zesde conferentie, gehouden te Antwerpen 17 oktober 1992. Enschede: VALO-Moedertaal, 210-223.

Meindersma, Y. & A. Zaalberg (1989). Mondeling monddood? Problemen en perspectieven naar aanleiding van interviews met bovenbouwdocenten havo-vwo. In: *Moer* 1989/3, 98-106.

Meuffels, B. (1988). Schrijfangst-Faalangst I. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 10/1, 28-46.

Meuffels, B. (1989). De verguisde beoordelaar. Over de deskundigheid van de neerlandicus als opstelbeoordelaar. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 11/3, 161-176.

Meuffels, B. (1991). Contaminatie-effecten bij het beoordelen van opstellen. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 13/1, 15-29.

Meuffels, B. (1992). Sequentie-effecten. *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 14/1, 30-43.

Meuffels, B., M. Ansink, J. van Donselaar (1986). Een bijzonder halo-effect bij het beoordelen van opstellen. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 8/3, 177-194.

Meuffels, B. M. Hesp, I. Lucassen, J. Plug en E. van Schooten (1988). Schrijfangst-Faalangst II. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 10/2, 93-104.

Mooij, T. (1988). *Communicatief taalonderwijs aan IBO-leerlingen. Een vooronderzoek.* Enschede: SLO.

Moor, W. de (red.) (1990). *Stiefkind en bottleneck. De toetsing in het literatuuronderwijs.* Literatuurdidactische verkenningen 31. Nijmegen: KUN.

Moor, W. de (1994). Prangende vraag: hoe breng je leerlingen historisch besef bij? Beoordeling literatuurmethoden Nederlands (thema: literair-historisch). In: *Levende Talen*, 495, 595-602.

Moor, W. de, D. Maas & H. Wissink (1993). Een onderzoek naar voorleesteksten. Materiaal voor bloemlezingen. In: P. Nieuwenhuijsen (red.), *Het schoolvak Nederlands in het secundair/voortgezet onderwijs.* Verslag van de zevende conferentie, gehouden te Diemen 19 en 20 november 1993. Groningen. 184-193.

Moor, W. de & M Thijssen (1985). Leerlinggericht literatuuronderwijs in theorie en praktijk. In: *Levende Talen* 364, 672-682.

Moor, W. de & M. Thijssen (1988a). Nijmeegs onderzoek naar problemen van docenten in "leerlinggericht" literatuuronderwijs. I De constructie van het onderzoeksinstrument. In: Spiegel 6/1, 47-93.

Moor, W. & M. Thijssen (1988b). Nijmeegs onderzoek naar problemen van docenten in "leerlinggericht" literatuuronderwijs. II Resultaten. In: *Spiegel* 6/2, 49-87.

Moor, W. de & M. van Woerkom (1994). *Een zoen van Europa. Literatuuronderwijs in Europees perspectief.* Apeldoorn: Van Walraven.

Mooren, P. (1997). De reductie van het lezen? Over het meten van tijd aan lezen besteed, effecten van vrij lezen en het nut van leesbevordering. In: *Spiegel* 15/1, 9-31.

Morsch, C. & H. Wesdorp (1972). *Experimentele constructie van tekstbegriptoetsen Nederlands. Niveau: vijfde klas HAVO.* CITO-memo 35. Arnhem 1972.

Morsch, C. & H. Wesdorp (1973). *Tekstbegrip- en schrijfvaardigheidstoetsen voor de bovenbouw van HAVO en Atheneum. Handleiding voor de docent, tekstboekje, toetsboekje.*

Arnhem: CITO.
Morsch, C., H. Wesdorp & M. van Delden (1972). *Experimentele constructie van tekstbegriptoetsen Nederlands. Niveau; vijfde klas HAVO.* CITO-memo 52. Arnhem: CITO.
Mulder, J., en M. Wijffels (1992). *Literatuur en persoonlijke ontwikkeling.* Amsterdam: VU.
Mulder, L. en B. Pijl (1992). *De onderwijspositie van leerlingen uit de OVB-doelgroepen na twee jaar voortgezet onderwijs.* Nijmegen/Groningen: ITS/RION.
Neutjens, C. (1983). *Lectuurverspreiding in Vlaanderen. Een analyse van de voornaamste factoren.* Leuven: Acco.
Neuvel, J., B. Bossers, R. Schoonen & J. Hulstijn (1993). Hoe belangrijk is bewuste kennis van leestaken voor leesvaardigheid? In: *Levende Talen* 485, 603-611.
Nijmeegse Commissie Lerarenopleiding (1976). *Nederlands op de boekenlijst; overzicht van boeken die voor het vak Nederlands in het stage-rayon van de Katholieke Universiteit te Nijmegen op de boekenlijsten staan voor het voorbereidend wetenschappelijk, het algemeen voortgezet onderwijs en voor de pedagogische academies.* Nijmegen: KUN.
Olijkan, E. (1990). Nederlands als tweede taal in het voortgezet onderwijs. Stand van zaken en perspectief. In: *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 38, 76-90.
Olijkan, E. & C. van der Voort (red.) (1988). *Nederlands als tweede taal op school.* DCN-Cahier 20. Den Bosch: Malmberg.
Oostdam, R. (1991). *Argumentatie in de peiling: een aanbod- en prestatiepeiling van argumentatievaardigheden in het VO.* (Diss. UvA). SCO-rapport 257. Amsterdam: SCO.
Oostdam, R. (red.) (1993). Themanummer Transfer in het talenonderwijs. *Levende Talen* 485.
Oostdam, R. & P. Bimmel (1996). De kloof tussen theorie en praktijk, Experimenteel onderzoek naar training en transfer van leesstrategieën. In: *Levende Talen* 511, 332-338.
Oostdam, R. & M. Couzijn (1989). Argumentatie in de peiling. Instrumenten voor het meten van receptieve argumentatievaardigheden. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 11/3, 177-196.
Oostdam, R. & K. de Glopper (1986). Leerstof voor tekstopbouw in methoden Nederlands voor het mavo, havo en vwo. In: *Spiegel* 4/1, 31-69.
Oostdam R., K. de Glopper & M. Eiting (1990). Het schrijven van betogende teksten; empirisch onderzoek naar problemen bij leerlingen in het voortgezet onderwijs en enkele adviezen. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 12/4, 309-320.
Oostdam, R. & G. Rijlaarsdam (1993). Strategisch georiënteerd moedertaalonderwijs. In: *Spiegel* 11/3, 9-31.
Oostdam, R. & G. Rijlaarsdam (1995). *Towards strategic language learning.* Amsterdam: Amsterdam University Press.
Oostdam, R. & T. Witte (1994). Vergelijkend warenonderzoek literatuurmethoden Nederlands, Engels, Frans, Duits en Spaans. Themanummer Beoordeling Literatuurmethoden. In: *Levende Talen* 495, 584-594.
Ouden, J. den & E. Rutten (1995). Nederlands voor meertalige klassen in de basisvorming (2). Bespreking van BV Taal. In: *Levende Talen* 503, 456-463.
Overmaat, M. (1996a). Schrijfonderwijs: het kan veel efficiënter. In: *Levende Talen* 507, 60-65.
Overmaat, M. (1996b). *Schrijven en lezen met tekstschema's. Effectief onderwijs in schriftelijke taalvaardigheid in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs.* (Diss. UvA). Amsterdam: SCO.
Peer, W. van (1986). Hetzelfde, maar anders. Leren parafraseren. In: F. Zwitserlood (red.), *Een conferentieverslag van Het Schoolvak Nederlands voortgezet onderwijs.* Enschede:

VALO-M, 180-189.
Peer, W. van & F. Marschall (1990). Tussen Hooft en halskus. Parafrase als paradox in de literatuurles. In: E. Andringa & D. Schram (red.), *Literatuur in functie. Empirische literatuurwetenschap in didactisch perspectief.* Houten: Bohn Stafleu Van Loghum, 253-270.
Plevier, A. & G. Rijlaarsdam (1987). *Effecten van onderzoeksdeelname van docenten voor hun onderwijs.* Enschede: SLO.
Polak, H. (1977). *Enquête over leesonderwijs. (stageverslag).* Amsterdam: RITP.
Pool, E. van der (1995). *Writing as a conceptual proces. A text-analytical study of development aspects.* (Diss. KUB). Tilburg: KUB.
Portier-Ayoubi, M. & R. Lamberigts (1990). Het geven van geschreven feedback op leerprestaties bij begrijpend lezen. In: M. Ippel & J. Elshout (red.), *Bijdragen aan de onderwijsresearch 32. Training van hogere-orde denkprocessen.* Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger B.V., 111-123.
Prick, L. (1973). *Oorzaken van de moeilijkheid van radio-actualiteiten.* CITO-memo 72. Arnhem: CITO.
Prick, L. (1974a). *De mate waarin actualiteiten-uitzendingen worden begrepen.* CITO-memo 75. Arnhem: CITO.
Prick, L. (1974b). *Onderzoek actualiteitenitems; psychometrische resultaten.* CITO-memo 105. Arnhem: CITO.
Prick, L. & M. van Delden (1973). *De listenability van actualiteitenitems; de toepassing van leesbaarheidsformules op gesproken taal.* CITO-memo 70. Arnhem: CITO.
Purves, A. (1971). Evaluation of learning in literature. In: B. Bloom e.a. (eds.) *Handbook on formative and summative evaluation of student learning.* New York: MC.Graw-Hill Book Company.
Ramaut, G. (1994). Leesgewoonten en leesmotivaties van 8- tot 14-jarigen. Een vergelijkend onderzoek bij autochtone en allochtone kinderen in Vlaanderen. In: *Spiegel* 12/1, 23-41.
Ravesloot, C. (1992). Literatuuronderwijs op het Rölingcollege. Een onderzoek naar thematisch lezen in de bovenbouw van het atheneum. In: *Spiegel* 10/1, 19-33.
Reerink, H. (1977). *Krant en onderwijs. Onderwijsdoelstellingen van leraren en leerlingattituden tegenover krantlezen.* Amsterdam: RITP.
Rensman, T. (1989). Kiemen van vernieuwing. Verslag van een onderzoek naar innovatie op school (1982-1988). In: *Moer* 1989/5, 214-223.
Rensman, T. (1990). *Seeds of innovation. Report of a case-study in the field of reading texts in Dutch lessons (1982-1988).* Enschede, VALO-Moedertaal.
Robben, A. & K. Schreuder (1994). Opstellen en correctievoorschriften gaan heel goed samen. In: *Levende Talen* 491, 348-352.
Roordink, H. (1992). Lezen en tekstbegrip in de brugklas, een kwestie van didactiek? In: *Spiegel* 10/1, 33-47.
Roosmalen, W. van (1990a). *Aspecten van de onderwijspraktijk van docenten Nederlands en Engels.* Onderzoeksrapporten Beginfase Voortgezet Onderwijs 4. Arnhem: CITO.
Roosmalen, W. van (1990b). Overzicht van leerresultaten Nederlands. In: E. Kreemers (red.), *Overzicht van leerresultaten aan het einde van de eerste fase van het voortgezet onderwijs.* Arnhem: CITO, 95-220.
Rosier, J. (1994). Teksten leren becommentariëren aan de hand van een formulier. In: P. Nieuwenhuijsen (red.), *Het schoolvak Nederlands in het secundair/voortgezet onderwijs.* Verslag van de zevende conferentie gehouden te Diemen 19 en 20 november 1993. Groningen, 204-211.

Rutten, E. & J. den Ouden (1995). Nederlands voor meertalige klassen in de basisvorming (3). Bespreking van Instrumentaal. In: *Levende Talen* 504, 519-525.

Rijlaarsdam, G. (1982). *Beoordelen van discussievaardigheid. Constructie van analytische-schema's voor de beoordeling van discussieleider en discussiedeelnemers*. SCO-rapport 30. Amsterdam: SCO.

Rijlaarsdam, G. (1986). *Effecten van leerlingrespons op aspecten van stelvaardigheid.*(2 bijlage-rapporten). (Diss. UvA). SCO-rapport 88. Amsterdam: UvA.

Rijlaarsdam, G. (1987a). *Schrijfboek. Een cursus doel- en publiekgericht schrijven op basis van informatie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Rijlaarsdam, G. (1987b). *Schrijfboek. Docentenhandleiding*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Rijlaarsdam, G. (1994). De beste methode is nog niet altijd de leukste en de leukste altijd de beste. Beoordeling literatuurmethoden Nederlands (thema: literair-wetenschappelijk). In: *Levende Talen* 495, 604-612.

Rijlaarsdam, G. & H. Blok (1981). Beoordeling van schrijfprodukten door leerlingen: theorie en praktijk. In: Levende Talen 365, 753-766 en *Levende Talen* 367, 958-972.

Rijlaarsdam, G. & H. Bronkhorst (1983). *Beoordelen van spreekbeurten. Constructie en beproeving van een analytisch schema voor de beoordeling van spreekbeurten ten behoeve van het voortgezet onderwijs*. SCO-rapport 39. Amsterdam: SCO.

Rijlaarsdam, G., M. Eiting & R. Schoonen (1989). Wat werkt in het stelonderwijs? Een exploratie naar de effectiviteit van omgevingsvariabelen en vakinhoudelijke kenmerken van een stelvaardigheidscurriculum. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 11/2, 81-91.

Rijlaarsdam, G. K. de Glopper & H. Kreeft (1984). Functionele schrijfvaardigheidstoetsen. Een voorstel voor nieuwe examens stelvaardigheid LBO/MAVO. In: *Levende Talen* 392, 298-305.

Rijlaarsdam, G. & H. Wesdorp (1984). *Het beoordelen van taalvaardigheid in het onderwijs*. Amsterdam: SCO.

Rymenans, R., G. Leroy & F. Daems (1991a) *Geletterdheid op achttien jaar. Peiling naar de lees- en schrijfvaardigheid bij het einde van het secundair onderwijs. Deel 2: Functionele taalvaardigheid.* Wilrijk: UIA.

Rymenans, R., G. Leroy & F. Daems (1991b). *Geletterdheid op achttien jaar. Peiling naar de lees- en schrijfvaardigheid bij het einde van het secundair onderwijs. Deel 3: Studietaalvaardigheid.* Wilrijk: UIA.

Rymenans, R., G. Leroy & F. Daems (1991c). *Geletterdheid op achttien jaar. Peiling naar de lees- en schrijfvaardigheid bij het einde van het secundair onderwijs. Deel 4: Professionele taalvaardigheid.* Wilrijk: UIA.

Rymenans, R. (red.) & VON(K)-Werkgroep schoolboeken (1996). Jubileumnummer schoolboeken. In: *Vonk* 1996/4.

Sandbergen, S. (1974). *Nederlandse resultaten in tekstbegrip en natuurwetenschappen*. 2 delen. Amsterdam: RITP.

Sanders, P. A. Hendrix & A. Luyten (1984). De beoordeling van de samenvatting Nederlands. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 4/6, 241-251.

Sanders, M. (1990). Met andere woorden. Een onderzoek naar de omvang van de receptieve woordenschat van anderstalige brugklasleerlingen. In: *Levende Talen* 455, 424-428.

Schellens, P. & P. van den Hoven (1979). Vragen voor een kritische lezer. In: J. Sturm (red.). *Omgaan met teksten in de klas*. DCN-cahier 8. Groningen: Wolters-Noordhoff, 38-59.

Schippers, T. (1977). *Kan een 15 à 16-jarige de krant lezen? Een onderzoeksverslag*. Amsterdam: RITP.

Schoonen, R. (1987). *Taalmaten. Constructie van gedetailleerde beoordelingsprocedures voor spreken en schrijven ten behoeve van peilingsonderzoek. Deel 2: Het beoordelen van schrijfprestaties.* SCO-rapport 139. Amsterdam: SCO.

Schoonen, R. & K. de Glopper (1992). Toetsing van schrijfvaardigheid: problemen en mogelijkheden. In: *Levende Talen* 470, 187-196.

Schooten, E. van (1993). *De implementatie van NT2-methoden.* SCO-rapport 316. Amsterdam: SCO.

Schooten, E. van & H. van den Bergh (1987). Effecten van examenveranderingen. Interviews met docenten Nederlands op het lbo en mavo. In: *Levende Talen* 417, 37-43.

Schouten-van Parreren, C., K. de Glopper & M. Daalen-van Kapteijns (1993). Het overschatten van de eigen woordkennis. Het belang van metacognitie voor woordenschat. In: *Levende Talen*, 485, 599-603.

Schouw, L. & E. van der Geest (1987). Vijftien jaar schoolonderzoek Nederlands: restauratie en vernieuwing. In: *Moer* 1987/5-6, 7-21.

Schram, D. & C. Geljon (1988). Effecten van affectieve en cognitieve lesmethoden op de receptie van verhalen over de Tweede Wereldoorlog. In: *Spiegel* 6/3, 31-54.

Schreuder, K. (1989). Luistervaardigheid kan misschien maar beter niet verdwijnen. In: *Levende Talen* 438, 173-177.

Schuurmans, D. (1994). *Lexicale moeilijkheid van het mondelinge taalgebruik in het secundair onderwijs.* Leuven: Steunpunt NT2.

Schuurs, U. (1990). *Leren schrijven voor lezers. Het effect van drie vormen van probleemgericht schrijfonderwijs op de zinsbouwvaardigheid.* WMM-publicatie 3. (Diss. UT). Enschede: Fac. Wijsbegeerte en maatsch. wetenschappen.

Schuurs, U. (1991). De toetsproblematiek van onderinstromers in het voortgezet onderwijs. Een behoeftenonderzoek. In: *Levende Talen* 464, 410-417.

Schuurs, U. (1993). Staal: een nieuwe NT2-toets op brugklasniveau. In: *Levende Talen* 482, 382-389.

Schuurs, U. & H. van den Bergh (1991). Geleide revisie: de effecten van twee soorten feedback. In: *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 4/2, 92-102.

Schuurs, U. & P. Schellens (1990). Effecten van probleemgericht zinsbouwonderwijs. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 12/3, 201-218.

Simons, C. (1976). *Beoordelingscriteria voor een discussiesituatie.* Verslag over een deelonderzoek in het kader van SVO-project 0259: Empirisch doelstellingenonderzoek voor het moedertaalonderwijs. Amsterdam: RITP.

Spoelstra, W. (1994). Eenheid in verscheidenheid. De invoering van het leesdossier. In: *Moer* 1994/3, 99-108.

Sprengers, M.C. & H. van den Bergh (1988). Veranderingen in het examen Nederlands tekstbegrip lbo/mavo: de invloed van gesloten vragen. In: *Levende Talen* 428, 87-91.

Stichting Speurwerk (1974). *Jeugd en boek.* Een onderzoek uitgevoerd door het Nederlands Centrum voor Marketing-analyses en Sociaal Wetenschappelijk Onderzoek B.V. Amsterdam.

Sturm, J. (1990). Over leerplanontwikkeling, onderzoek en de ontwikkeling van een gemeenschap van begrijpende gebruikers. In: B. van der Leeuw, H. Bonset, *Vernieuwing in het moedertaalonderwijs. Een vergelijking van zeven case-studies in het perspectief van leerplanontwikkeling.* Enschede: SLO, 143-206.

Swankhuizen, M. & H. Wesdorp (1980). *Experimentele constructie van analytische beoordelingsschema's voor discussie- en spreekvaardigheid.* Amsterdam: RITP.

Tellegen-van Delft, S. (1986). *Waarom zou je lezen? Een onderzoek naar leesredenen en leesbeletsels van leerlingen in het 4e, 6e en 8e leerjaar.* (Diss. RUG).
Tellegen, S., & L. Coppejans (1992). *Verbeeldend lezen.* Den Haag: NBLC.
Tesser, P. (1991). *De eerste fase van de longitudinale OVB onderzoeken.* Nijmegen: ITS.
Tesser, P. (1993). *Rapportage minderheden* 1993. Rijswijk: SCP.
Teunissen, M. (1992). *Reis om de wereld in 80 dagen. Onderzoek naar het effect van een woordenschatmethode.* Tilburg: KUB.
Thissen, J., L. van Gastel & J. Laarhoven (1986). *Purves (1971) revisited. De beoordeling van een aantal schoolboeken voor het literatuuronderwijs Nederlands op grond van een analyse van de daarin gegeven opdrachten.* Literatuurdidactische verkenningen 22b. Nijmegen: KUN.
Thissen, J. & W. de Moor (1986). Reflectiviteit en theorievorming in de literatuurdidactiek. In: *Levende Talen* 414, 515-520.
Thissen, J., D. Neyts & N. Rowan (1988). *Leraren over literatuuronderwijs. Verslag van een rondvraag onder leraren Nederlands in Vlaanderen en Nederland naar hun ervaringen en problemen bij het geven van literatuurlessen.* Voorzetten 15. Den Haag: Sdu.
Tordoir, A. & R. Damhuis (1982). *Grammatica en vreemde talenonderwijs in de brugklas. Een onderzoek naar de aansluiting van het moedertaal-grammatica-onderwijs op het vreemde talenonderwijs.* Amsterdam: SCO.
Tordoir, A. & H. Wesdorp (1979). *Het grammatica-onderwijs in Nederland. Een overzicht betreffende de effecten van grammatica-onderwijs en een verslag van een onderzoek naar de praktijk van dit onderwijs.* Den Haag: SVO.
Toussaint-Dekker, A. (1987). *Boek en school. Een onderzoek bij leerlingen van het voortgezet onderwijs in de moedertaal en het lezen en beoordelen van Franse boeken voor school.* (Diss. RUL). Leiden: Spruyt, Van Mantgem & Van der Does.
Uiterwijk, H. & T. Vallen (1994). Talige bronnen van itembias voor allochtone leerlingen in de eindtoets basisonderwijs. In: *Spiegel* 12/2, 9-31.
Veenker, H., S. Kessels en J. van Lenthe (1994). 'Ortho': een didactisch hulpmiddel voor leerlingen met leerproblemen. In: *Levende Talen* 488, 139-143.
Ven, P. H. van de (1986). Klank, cultuur en communicatie. Opvattingen over het schoolvak Nederlands vanaf 1900. In: *Levende Talen* 411, 275-280.
Ven, P.H. van de (1992). Naar aanleiding van uw schrijven. In: *Moer* 8, 282-292.
Ven, P.H. van de, (1996). *Moedertaalonderwijs. Interpretaties in retoriek en praktijk, heden en verleden, binnen- en buitenland.* (Diss. UU). Groningen: Wolters-Noordhoff.
Verbeek, J. e.a. (1991). *Op weg naar de basisvorming: Nederlands.* Enschede: SLO.
Verhallen, M. & S. Verhallen (1994). *Woorden leren en woorden onderwijzen. Handreiking voor leraren in het basis- en voortgezet onderwijs.* Hoevelaken: CPS.
Voeten, M. (red.) m.m.v. C. Aarnoutse, A. Bergmans, M. Entken, A. Kolmans & M. van Moorsel (1996). *Onderwijs in tekststructuren. Evaluatie van educatieve computerprogramma's voor tekstbegrip Nederlands in de brugklas van het voortgezet onderwijs: Structuur van informatieve teksten.* Nijmegen: Vakgroep Onderwijskunde KUN.
Voeten, M., A. Bergmans & C. Aarnoutse (1992). Effect van tekststructuur op de reproductie van informatieve teksten bij brugklasleerlingen. In: *Tijdschrift voor Onderwijs Research* 17/4, 238-255.
Wendel de Joode, B. van (1990). Kenmerkende eigenschappen van zwakkere leerlingen bij het leren hanteren van leesstrategieën. In: *Levende Talen* 453, 326-332.
Wendel de Joode, B. van (1992). Woordenschattoetsen Nederlands voor sterke en zwakke

leerlingen. In: *Levende Talen* 475, 479-486.
Werkgroep Tekstbegriptoetsing (1975). *Tekstbegrip Nederlands VWO op het Centraal Schriftelijk Examen.* Arnhem: CITO.
Wesdorp, H. (1971). *Experimentele constructie van een aantal toetsen voor de moedertaal. Niveau: eind HAVO.* CITO-memo 21. Arnhem: CITO.
Wesdorp, H. (1973). *Schrijven in het voortgezet onderwijs. Een overzicht van het onderzoek naar de effecten van diverse instructie-variabelen op de stelvaardigheid.* Harlingen: Flevodruk.
Wesdorp, H. (1974). *Schoolonderzoeken voor het vak Nederlands op de HAVO. Deel I. Enquêteresultaten.* Amsterdam: RITP.
Wesdorp, H. (1975). *Analyse van de (lees- en schrijfvaardigheids-)doelstellingen in de eind-examenopgaven 1973 en 1974 op het niveau eind leerplicht en een aantal schooltoetsen op het niveau eind-basisschool.* Deelrapport SVO-project 0259. Amsterdam: RITP.
Wesdorp, H. (1979). *Studietoetsen en hun effect op het onderwijs; verslag van een aantal studies betreffende de rol van meerkeuzetoetsen bij de selectie van leerlingen, hun invloed op het gedrag van leerlingen en docent (enz.).* Eindverslag SVO-project 0313. Amsterdam: RITP.
Wesdorp, H. (1981). *Evaluatietechnieken voor het moedertaalonderwijs; een inventarisatie van beoordelingsmethoden voor de stelvaardigheid, het begrijpend lezen, de spreek-, luister-, en discussievaardigheid.* Den Haag: SVO.
Wesdorp, H. (1982). Over de problemen bij toetsingsonderzoek op het gebied van moedertaalonderwijs. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 4/1, 22-41.
Westhoff, G. (1981). *Voorspellend lezen* (Diss. RUU). Groningen: Wolters-Noordhoff.
Witte, T. (1992a). Vier nieuwe methoden voor de basisvorming Nederlands. Deel 1: Verantwoording. In: *Levende Talen* 470, 155-163.
Witte, T. (1992b). Vier nieuwe methoden voor de basisvorming Nederlands. Deel 2: Bespreking van Nieuw Nederlands, Klinker en Taalwijzer. In: *Levende Talen* 472, 305-314.
Witte, T. (1992c). Vier nieuwe methoden voor de basisvorming Nederlands. Deel 3: Bespreking van Op Niveau en nabeschouwing. In: *Levende Talen* 473, 367-376.
Woerkom, M. van (1992). De leesautobiografie als spiegel van de leescarrière. In: M. van Woerkom & W. de Moor (red.), *Neem en lees. Literaire competentie, het doel van literatuur-onderwijs.* Den Haag: NBLC, 182-197.
Wolf, T. (1986). *Kenmerken van schrijfopdrachten: een analyse van de schrijfopdrachten in de meest gebruikte leerboeken Nederlands in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs.* SCO-rapport 76. Amsterdam: SCO.
Wolowitsj-Schelvis, J. (1975). *Het ontwikkelen van een analytisch beoordelingsschema voor schrijfproducten van MAVO-leerlingen.* Amsterdam: SCO.
Wolowitsj-Schelvis, J. (1976). *Evaluatie van een analytisch beoordelingsschema voor schrijfproducten.* Amsterdam: SCO.
Wijk, C. van (1989). Het leren begrijpen van argumentatie. Een reactie op empirisch onderzoek van Van Eemeren, Grootendorst en Meuffels. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 11/4, 280-292.
Zondervan, F., J. Gieles, L. Lenssen e.a. (1979). *Ontwikkeling en toetsing van een analytisch beoordelingsmodel voor opstellen. Een exploratief onderzoek.* Utrecht: Vakgroep Nederlands.
Zijlmans, S. & H. Blok (1980). *De ontwikkeling van een beoordelingsinstrumentarium voor gericht schrijven MAVO/LBO.* Amsterdam: RITP.

BIJLAGEN

1. OVERZICHT VAN DE OPGENOMEN ONDERZOEKEN PER HOOFDSTUK.

2. OVERZICHT VAN HET OPGENOMEN ONDERZOEK:
ENKELE KWANTITATIEVE GEGEVENS.

BIJLAGE 1

Overzicht van de opgenomen onderzoeken per hoofdstuk.

Met behulp van de schematische overzichten per hoofdstuk die hierna volgen, kan de lezer snel toegang krijgen tot het opgenomen onderzoek.
De meest linkse kolom van ieder schema noemt de onderzoeker(s), het jaartal van publicatie, en het nummer van de pagina waarop de beschrijving van het onderzoek begint.
De tweede kolom vermeldt het onderwerp van onderzoek.
De derde kolom geeft aan op welke schooltypen, eventueel leerjaren, in Nederland of Vlaanderen het onderzoek betrekking heeft.
De vierde kolom bevat een korte aanduiding van de gehanteerde onderzoeksmethode(n).

Hoofdstuk 2 Onderzoek naar literatuuronderwijs

Auteur(s), jaartal en pagina	Onderwerp van onderzoek	Onderzocht(e) schooltype(n)	Methode van onderzoek
DOELSTELLINGEN			
Mahieu 1979 **24**	belang van diverse doelstellingen van het literatuuronderwijs	bovenbouw secundair onderwijs Vlaanderen	enquête onder leraren
Claassen 1982, 1983 **25**	discrepantie tussen wenselijke en feitelijke doelstellingen	bovenbouw havo/vwo	enquête onder leraren
De Glopper/Van Schooten 1990 **25**	belang van doelstellingen i.v.m. examinering	bovenbouw havo/vwo	enquête onder respondenten-groepen; panelstudies
Janssen 1992 **27**	doelstellingenstromingen in de onderwijspraktijk	bovenbouw havo/vwo	enquête onder leraren
Coenen 1992 **31**	literaire competentie als doelstelling	bovenbouw havo/vwo	interviews met deskundigen
BEGINSITUATIE			
Daalder/Daalder-Schripsema 1979 **33**	leesgewoonten	lbo/mavo	enquête onder leerlingen
Tellegen-van Delft 1986 **34**	lezen als vrije-tijdsbesteding	lbo t/m vwo	enquête onder leerlingen
Toussaint-Dekker 1987 **35**	lezen als vrije-tijdsbesteding	mavo/havo/vwo	enquête onder leerlingen
Huizing 1989 **36**	attitudes t.o.v. literatuuronderwijs	mavo/havo	enquête onder leerlingen
Kuhlemeier/Van den Bergh 1989 **37**	lezen als vrije-tijdsbesteding	derde leerjaar voortgezet onderwijs	enquête onder leerlingen
Leroy e.a. 1991 **38**	lezen als vrije-tijdsbesteding	bovenbouw secundair onderwijs Vlaanderen	enquête onder leerlingen
Tellegen/Coppejans 1992 **40**	mate van verbeeldend lezen	lbo t/m vwo	enquête onder leerlingen, leraren, bibliothecarissen
Van Woerkom 1992 **41**	ontwikkeling leesbeleving	voortgezet onderwijs (o.a.)	analyse lees-autobiografieën studenten literatuurdidactiek
Van Boekhout/Van Hattum 1992 **44**	overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur	onder- en midden-bouw voortgezet onderwijs	enquête onder leerlingen

Auteur(s), jaartal en pagina	**Onderwerp van onderzoek**	**Onderzocht(e) schooltype(n)**	**Methode van onderzoek**
Mulder/Wijffels 1992 **45**	leesgewoonten en beleving van het literatuuronderwijs	bovenbouw havo-vwo	enquête onder leerlingen
Ghesquiere 1993 **45**	lezen als vrije-tijdsbesteding	bovenbouw secundair onderwijs Vlaanderen	enquête onder leerlingen
ONDERWIJSLEERMATERIAAL			
Thissen e.a. 1986 **48**	relatie doelstellingen-leerstofaanbod	bovenbouw havo-vwo	analyse van methoden voor literatuuronderwijs
Maas e.a. 1993 **50**	favoriete voorleesteksten van docenten; praktijk van het voorlezen	vbo/mavo/havo/mbo	enquête onder leraren en leerlingen
De Moor/Van Woerkom 1994 **51**	voor de literatuurlijst geschikte titels uit de wereldliteratuur	bovenbouw havo/vwo	enquête onder experts en leraren
Oostdam/Witte 1994 **51**	kwaliteit literatuurmethoden	bovenbouw havo-vwo	panelbeoordeling van de methoden
ONDERWIJSLEERACTIVITEITEN			
Mahieu 1979 **53**	onderwijsaanbod literatuur	bovenbouw secundair onderwijs in Vlaanderen	enquête onder leraren
Cramer/Rensman 1986 **56**	onderwijspraktijk m.b.t. historische letterkunde	mavo/vwo/gymnasium	interviews met leraren
Van Peer/Marschall 1990 **57**	de functie van de parafrase in het literatuuronderwijs	bovenbouw havo/vwo	analyse van op video opgenomen literatuurlessen
Van Assche 1990 **59**	begrip van ironie in literaire teksten	vijfde en zesde leerjaar aso in Vlaanderen	enquête onder leerlingen
Thissen e.a. 1988 **62**	praktijk van het literatuuronderwijs	voortgezet/secundair onderwijs in Nederland en Vlaanderen	enquête onder leraren
Janssen e.a. 1988 **63**	praktijk van de literatuurdidactiek	lerarenopleidingen in Nederland en Vlaanderen	enquête onder lerarenopleiders
Daems 1988 **65**	opvattingen en praktijk van docenten m.b.t. literatuuronderwijs	onderbouw secundair onderwijs Vlaanderen	analyse dagboek leraar
Hoogeveen/Sturm 1988 **65**	opvattingen en praktijk van docenten m.b.t. literatuuronderwijs	onderbouw voortgezet onderwijs	analyse dagboek leraar

Auteur(s), jaartal en pagina	Onderwerp van onderzoek	Onderzocht(e) schooltype(n)	Methode van onderzoek
Hoogeveen e.a. 1986 **67**	opvattingen en praktijk van docenten m.b.t. literatuuronderwijs	brugklas	observaties en interviews bij één leraar
De Moor/Thijssen 1985 **68**	retoriek en praktijk van leerlinggericht literatuuronderwijs	bovenbouw havo/vwo	interviews, enquête, observaties bij 6 leraren
De Moor/Thijssen 1988 (a/b) **70**	retoriek en praktijk van leerlinggericht literatuuronderwijs	bovenbouw havo/vwo	interviews, enquête, observaties bij 6 leraren
Rensman 1990 **71**	innovatie van het literatuuronderwijs	bovenbouw havo	interviews, observaties en begeleiding van een sectie Nederlands
Ravesloot 1992 **73**	verbetering van het werken met een thematische literatuurlijst	bovenbouw atheneum	interview met en observaties bij één leraar; enquête onder leerlingen
Gielen/Noë 1990 **75**	relatie tussen verplichte leeslijst en leesplezier	bovenbouw havo	enquête onder leerlingen en oud-leerlingen
Mulder/Wijffels 1992 **76**	doelstellingen en praktijk van het literatuuronderwijs	bovenbouw havo/vwo	enquête onder leraren en leerlingen
Van de Leur/Van Zon 1990 77	leesbevordering in de onderwijspraktijk	onderbouw voortgezet onderwijs	enquête onder leraren
Janssen/Rijlaarsdam 1991 **78**	theaterbezoek in relatie tot de literatuurlijst	bovenbouw voortgezet onderwijs	enquête en interviews onder leraren en leerlingen
Braet e.a. 1988, Schouw/Van der Geest 1988 **79**	onderwijsaanbod literatuur in relatie tot het schoolonderzoek	bovenbouw havo/vwo	enquête onder sectieleiders
Van den Bergh/ Triesscheijn 1987 **80**	tijdsbesteding aan literatuuronderwijs	lbo/mavo	enquête onder leraren
Kuhlemeier/Van den Bergh 1989 **80**	onderwijsaanbod voor literatuur	derde klassen voortgezet onderwijs	enquête onder leraren
Van den Bergh/ Kuhlemeier 1991 **82**	relatie tussen doelstellingen van leraren en hun onderwijsaanbod	derde klassen voortgezet onderwijs	secundaire analyse materiaal uit 1989
Janssen 1992 **82**	de lespraktijk van verschillende profielgroepen literatuurdocenten	bovenbouw havo/vwo	interviews met leraren-vertegenwoordigers van de profielgroepen

Auteur(s), jaartal en pagina	**Onderwerp van onderzoek**	**Onderzocht(e) schooltype(n)**	**Methode van onderzoek**
Janssen 1995 **84**	aard van docentvragen in het literatuuronderwijs	bovenbouw havo/vwo	observatie bij 2 leraren van de verschillende profielgroepen
Spoelstra 1994 **85**	implementatie van het leesdossier in het literatuuronderwijs	bovenbouw havo-vwo	materiaalontwikkeling, gesprekken met een sectie, interviews met leerlingen
Schram/Geljon 1988 **87**	effect van cognitieve vs. affectieve lesmethoden op de receptie door leerlingen	bovenbouw vwo	effectonderzoek bij leerlingen
Geljon/Schram 1990 **89**	effect van identificerende vs. tekstbestuderende lesmethoden op de receptie door leerlingen	bovenbouw vwo	effectonderzoek bij leerlingen
Dirksen 1995 **90**	effecten van reader-response methode op de waardering van leerlingen voor het literatuuronderwijs	bovenbouw havo-vwo	effectonderzoek bij leerlingen, interviews bij leraren
INSTRUMENTATIE/EVALUATIE			
Lohman 1987 **92**	ontwikkeling schriftelijke toetsen voor literatuur	bovenbouw havo-vwo	enquête onder literatuurleraren en -theoretici
Lenglet 1988 **94**	toetsing bij leerlinggericht literatuuronderwijs	bovenbouw vwo	observatie en analyse van schoolonderzoeken literatuur
Janssen/Rijlaarsdam 1990 **98**	leeropbrengsten van het literatuuronderwijs	bovenbouw vwo	analyse van learner reports van leerlingen; evaluatie leerresultaten door leraren

Hoofdstuk 3 Onderzoek naar leesonderwijs

Auteur(s), jaartal en pagina	Onderwerp van onderzoek	Onderzocht(e) schooltype(n)	Methode van onderzoek
DOELSTELLINGEN			
Bos 1978 **112**	relatieve belang van doelstellingen voor lezen; belangrijke leessituaties in het dagelijks leven	voortgezet onderwijs	enquêtes en interviews bij diverse respondentengroepen
Polak 1977 **113**	relatieve belang van doelstellingen, materiaal en deelvaardigheden m.b.t. lezen	voortgezet onderwijs	enquête onder hoog opgeleide betrokkenen bij het onderwijs
Wesdorp 1975, Bos 1978 **114**	doelstellingen in examens tekstbegrip	lbo/mavo	analyse van de examenopgaven
Kreeft/Plant-Kooy 1977 a en b **114**	doelstellingen in examens tekstbegrip	mavo/havo	analyse van de examenopgaven
Blok/De Glopper 1983 **115**	belang van leessituaties in het dagelijks leven	lbo/mavo	enquête onder oud-leerlingen
De Glopper/Van Schooten 1990 **116**	belang van doelstellingen leesvaardigheid i.v.m. examinering	bovenbouw havo/vwo	enquêtes onder diverse respondentengroepen; panelstudies
Couzijn e.a. 1992 **118**	ervaren leesvaardigheids-problemen in vervolgopleiding	bovenbouw havo/vwo	enquête onder oud-leerlingen
Daems e.a. 1990 **119**	belang van leessituaties voor privé-leven, studie en beroep	bovenbouw secundair onderwijs in Vlaanderen	enquêtes onder diverse respondentengroepen
BEGINSITUATIE			
Reerink 1977 **122**	attitudes t.o.v. het lezen van de krant	derde leerjaar voortgezet onderwijs	enquêtes onder (oud-) leerlingen en leraren
Leroy e.a. 1991 b **123**	lezen als vrije-tijdsbesteding	bovenbouw secundair onderwijs Vlaanderen	enquête onder leerlingen
Kuhlemeier/Van den Bergh 1989 **123**	lezen als vrije-tijdsbesteding	derde leerjaar voortgezet onderwijs	enquête onder leerlingen
Huizing 1989 **123**	attitudes t.o.v. het leesonderwijs	mavo/havo	enquête onder leerlingen
Van Wendel de Joode 1990 **124**	verschillen in leesvaardigheidsniveau	brugklas lhno	tests; interventies bij 2 leerlingen

Auteur(s), jaartal en pagina	Onderwerp van onderzoek	Onderzocht(e) schooltype(n)	Methode van onderzoek
Van Wendel de Joode 1992 **125**	verschillen in woordkennis, in relatie tot toetsmateriaal	onderbouw voortgezet onderwijs	tests; hardop-denk-opdrachten; interviews met leerlingen
Bergmans e.a. 1991; Voeten e.a. 1992 **127**	verschillen in bewustzijn van tekststructuren	brugklas havo/vwo	tests bij leerlingen
Neuvel e.a. 1993 **131**	verschillen in metacognitieve kennis over lezen, in relatie tot verschillen in leesvaardigheid	basisonderwijs; leerjaar 2 en 4 voortgezet onderwijs (Nederlands en mvt)	enquêtes en tests bij leerlingen
Bossers e.a. 1993 **133**	verschillen in metacognitieve kennis over lezen, in relatie tot verschillen in woordenschat en leesvaardigheid	basisonderwijs; leerjaar 2 en 4 voortgezet onderwijs (Nederlands en mvt)	tests bij leerlingen
De Glopper e.a. 1993 b **137**	verschillen in woordkennis en woordleervaardigheden; relatie tussen beide	basisonderwijs; leerjaar 2 en 4 voortgezet onderwijs (Nederlands en mvt)	tests bij leerlingen
Van Daalen-Kapteins e.a. 1993 a; Drabben 1993 **139**	vaardigheden in het afleiden van woordbetekenissen	onderbouw voortgezet onderwijs	analyse testresultaten; hardop-denk-opdrachten aan leerlingen
Van Daalen-Kapteins e.a. 1993 b; Baak 1993 **140**	vaardigheden in het analyseren van woordvormen en voorvoegsels	onderbouw voortgezet onderwijs	analyse testresultaten; hardop-denk-opdrachten aan leerlingen
Schouten-van Parreren e.a. 1993 **142**	vaardigheid in het inschatten van de eigen woordkennis	basisonderwijs; leerjaar 2 en 4 voortgezet onderwijs (Nederlands en mvt)	hardop-denk-opdrachten en tests bij leerlingen
ONDERWIJSLEERMATERIAAL			
Oostdam/De Glopper 1986 **144**	leesopdrachten in methoden	mavo/havo/vwo	analyse van de opdrachten
Roordink 1992 **145**	didactiek voor tekstbegrip in methoden	onderbouw voortgezet onderwijs	analyse van één methode; bewerking van het lesmateriaal
Witte 1992 **147**	aanbod leerstof leesvaardigheid in methoden basisvorming	onderbouw voortgezet onderwijs	analyse van de methoden in relatie tot de kerndoelen

Auteur(s), jaartal en pagina	Onderwerp van onderzoek	Onderzocht(e) schooltype(n)	Methode van onderzoek
ONDERWIJSACTIVITEITEN			
Van den Heuvel/Van der Veur 1983, 1984 **151**	leesonderwijs, leesgedrag leerlingen, schoolcontext	4 vwo	observaties, interviews, vragenlijst, leeslogboekjes
Van den Heuvel/ Kriekaard 1985 **152**	leesflexibiliteit, leesgewoonten, leesmotivatie, (lees)prestaties	voortgezet onderwijs	enquête onder leerlingen
Van Peer 1986 **153**	vaardigheid in het parafraseren	basisonderwijs; 4vwo	tests bij leerlingen
Daems 1988 **154**	opvattingen en praktijk van docenten m.b.t. lees- en woordenschatonderwijs	onderbouw secundair onderwijs Vlaanderen	interview, analyse dagboek van één leraar
Hoogeveen/Sturm 1988 **156**	opvattingen en praktijk van docenten m.b.t. lees- en woordenschatonderwijs	onderbouw voortgezet onderwijs	interview, analyse dagboek van één leraar
Hoogeveen e.a. 1986 **157**	opvattingen en praktijk van docenten m.b.t. lees- en woordenschatonderwijs	onderbouw voortgezet onderwijs	observaties en interviews in één brugklas
Rensman 1990 **163**	innovatie van het leesonderwijs	bovenbouw havo/vwo	interviews, observaties en begeleiding van een sectie Nederlands
Roordink 1992 **164**	prestaties en activiteiten van leerlingen m.b.t. tekstbegriptoetsen	onderbouw voortgezet onderwijs	toetsen; hardop-denkopdrachten
Kuhlemeier 1985, 1986 a **166**	onderwijs- en beoordelingspraktijk tekstbegrip	onderbouw voortgezet onderwijs	enquête onder leraren
Braet e.a. 1988; Schouw/Van der Geest 1987 **167**	onderwijsaanbod tekstbegrip in relatie tot het schoolonderzoek	bovenbouw havo/vwo	enquête onder sectieleiders
Van den Bergh/ Triesscheijn 1987 **168**	invloed van veranderingen in examens tekstbegrip op het onderwijsaanbod	lbo/mavo	analyse van logboeken van leraren
Van Schooten/Van den Bergh 1987 **170**	invloed van veranderingen in examens tekstbegrip op het onderwijsaanbod	lbo/mavo	interviews met leraren

Auteur(s), jaartal en pagina	**Onderwerp van onderzoek**	**Onderzocht(e) schooltype(n)**	**Methode van onderzoek**
Kuhlemeier/Van den Bergh 1989 **170**	onderwijsaanbod voor leesvaardigheid	derde leerjaar voortgezet onderwijs	enquête onder leraren en leerlingen
Van Roosmalen 1990 a **171**	belang van leerstofonderdeel leesvaardigheid	onderbouw voortgezet onderwijs	enquête onder leraren
Rymenans e.a. 1996 **173**	onderwijsaanbod voor leesvaardigheid	tweede en vierde leerjaar secundair onderwijs in Vlaanderen	enquête onder leraren; analyse van logboeken van leraren
Bolsius 1977 **174**	effecten van een leergang begrijpend lezen op de leesprestaties	mavo	effectonderzoek bij leerlingen
Drop/Van Steen 1979, 1980 **176**	effecten van een methode voor begrijpend en studerend lezen op de leesprestaties	brugklas voortgezet onderwijs	effectonderzoek bij leerlingen
Portier-Ayoubi/ Lamberigts 1990 **177**	effecten van verschillende vormen informatieve feedback op de leesprestaties	brugklas havo/vwo	effectonderzoek bij leerlingen
Veenker e.a. 1994 **179**	effecten van een ontwikkeld computerprogramma op fonologische leesproblemen	mavo/havo	voor- en natoets bij 5 leerlingen
Voeten e.a.1996 **180**	effecten van onderwijs in tekststructuren (o.a. via course-ware-programma) op de leesprestaties	lbo/mavo/havo/vwo	effectonderzoek, veldtest, implementatie-onderzoek
Oostdam/Bimmel 1996 **186**	effecten van onderwijs in leesstrategieën op leesprestaties bij Nederlands en Engels	derde leerjaar voortgezet onderwijs	effectonderzoek bij leerlingen
INSTRUMENTATIE/EVALUATIE			
Bloemkolk e.a. 1976 **189**	criteria bij de beoordeling van de samenvatting	voortgezet onderwijs/ vervolgonderwijs	beoordeling van samenvattingen door leraren; vragen aan leraren
Bolsius 1977 **190**	intersubjectieve overeenstemming bij beoordelingsschema voor de samenvatting	mavo	beproeving van het beoordelingsschema
Sanders e.a. 1984 **190**	intersubjectieve overeenstemming bij analytische en globale beoordelingsschema's voor de samenvatting	vwo	beproeving van de beide typen schema's
Hendrix/Sanders 1987 **191**	werking van een analytische beoordelingsprocedure voor de samenvatting in de	vwo	beproeving van de beoordelingsprocedure

Auteur(s), jaartal en pagina	Onderwerp van onderzoek	Onderzocht(e) schooltype(n)	Methode van onderzoek
	examenpraktijk		
Bolsius 1977 **192**	intersubjectieve overeenstemming bij tekstonafhankelijk beoordelingsschema voor teksten met open vragen	mavo	beproeving van het beoordelingsschema
Kreeft/Plant-Kooy 1977 a en b **193**	vóórkomen van vraagtypen in examens tekstbegrip	mavo/havo	analyse van de examenopgaven
Kreeft/Sanders 1980 **193**	wenselijkheid van proefafnames van examenopgaven tekstbegrip	mavo/havo	proefafname van tekstbegriptoetsen
Kreeft 1988 **194**	inhoudsvaliditeit van examens tekstbegrip	lbo/mavo/havo	analyse van hardop-denk-protocollen van 8 leerlingen
Aarts/Huynen 1969 **195**	betrouwbaarheid en validiteit van meerkeuze-teksten tekstbegrip	eerste en vijfde leerjaar voortgezet onderwijs	beproeving van de toetsen
Wesdorp 1971; Morsch/Wesdorp 1972, Morsch e.a. 1972, 1973 **195**	betrouwbaarheid van en docentenreacties op meerkeuzetoetsen tekstbegrip	bovenbouw havo/vwo	beproeving van de toetsen; enquête onder docenten
Van Schooten/Van den Bergh 1987 **197**	voorkeur van docenten t.a.v. toetsvormen tekstbegrip	lbo/mavo	interviews met leraren
Sprengers/Van den Bergh 1988 **198**	effecten van gesloten vragen op moeilijkheidsgraad, betrouwbaarheid en validiteit van tekstbegriptoetsen	lbo/mavo	analyse van de examenopgaven
Van den Bergh 1988 **199**	vergelijking van tekstbegriptoetsen met open vragen en met meerkeuzevragen op moeilijkheidsgraad, betrouwbaarheid en relatie met intellectuele vaardigheden	lbo/mavo	analyse examenopgaven; afname diverse toetsen bij leerlingen; vergelijkende analyse van de resultaten
Van Wendel de Joode 1992 **202**	vergelijking van verschillende vormen van toetsing van woordenschat op betrouwbaarheid en efficiëntie	onderbouw voortgezet onderwijs	analyse van protocollen van proefafnames; interviews met leerlingen
Sandbergen 1974 **203**	prestaties van leerlingen m.b.t. tekstbegrip in	basis- en voortgezet onderwijs	tests bij leerlingen; enquêtes onder

Auteur(s), jaartal en pagina	Onderwerp van onderzoek	Onderzocht(e) schooltype(n)	Methode van onderzoek
	internationaal perspectief		leraren en leerlingen
De Glopper/Otter 1993 **204**	inhoud en opbrengsten van het leesonderwijs in internationaal perspectief	basis- en voortgezet onderwijs	tests bij leerlingen; enquêtes onder leraren en leerlingen
Schippers 1977 **206**	prestaties van leerlingen m.b.t. krant lezen	lbo/mavo/havo/vwo	test bij leerlingen
Van Ginkel 1983 **207**	prestaties van leerlingen m.b.t. krant lezen	lbo/mavo/havo/vwo	test bij leerlingen
Blok 1987 **207**	prestaties van leerlingen op drie functionele leestaken	vierde leerjaar lbo/mavo	tests bij leerlingen; evaluatie resultaten door lerarenpanel
Kuhlemeier/Van den Bergh 1989 **210**	prestaties van leerlingen op diverse leestaken	derde leerjaar voortgezet onderwijs	tests bij leerlingen
Rymenans e.a. 1991 a, b, c **212**	prestaties van leerlingen op leestaken in het kader van functionele, professionele en studietaalvaardigheid	zesde leerjaar secundair onderwijs Vlaanderen	tests bij leerlingen
Van Roosmalen 1990 b **216**	leerresultaten leesonderwijs	derde leerjaar voortgezet onderwijs	tests bij leerlingen
Leseman e.a. 1992 **217**	leerlingprestaties op tekstbegriptoetsen; invloed daarop van effectiviteitsverschillen tussen docenten en scholen	ibo/lbo/mavo	tests bij leerlingen; enquêtes onder schooldirecties en leraren
Rymenans e.a. 1996 **219**	leerlingprestaties op tekstbegriptoetsen; invloed daarop van kenmerken van leerling, klas en school	tweede en vierde leerjaar secundair onderwijs in Vlaanderen	tests bij leerlingen; enquêtes onder leraren, leerlingen en schoolleiders

Hoofdstuk 4 Onderzoek naar schrijfonderwijs

Auteur(s), jaartal en pagina	Onderwerp van onderzoek	Onderzocht(e) schooltype(n)	Methode van onderzoek
DOELSTELLINGEN			
Bos 1978 **236**	relatieve belang van doelstellingen voor schrijven; belangrijke schrijfsituaties in het dagelijks leven	voortgezet onderwijs	enquêtes en interviews bij diverse respondentengroepen
Bos/Wesdorp 1978 **236**	inventarisatie en beoordeling van mogelijke doelstellingen voor schrijven	voortgezet onderwijs	beoordeling door projectcorrespondenten
Elsenburg 1977 **237**	belang van diverse doelstellingen en examenopgaven voor schrijven	voortgezet onderwijs	enquête onder diverse respondentengroepen
Wesdorp 1975 **237**	doelstellingen in examens schrijfvaardigheid	voortgezet onderwijs	analyse van de examenopgaven
Blok/De Glopper 1983 **238**	belang van schrijfsituaties in het dagelijks leven	lbo/mavo	enquête onder oud-leerlingen
Janssen 1987 **238**	aansluiting tussen examens schrijfvaardigheid en schrijftaken in het naschoolse leven	lbo/mavo/havo/vwo	analyse examenopgaven; interviews en enquêtes bij diverse respondentengroepen
De Glopper/Van Schooten 1990 **241**	belang van doelstellingen schrijfvaardigheid i.v.m. examinering	bovenbouw havo/vwo	enquête onder oud-leerlingen
Couzijn e.a. 1992 **242**	ervaren schrijfvaardigheids-problemen in vervolgopleiding	bovenbouw havo/vwo	enquête onder oud-leerlingen
Daems e.a. 1990 **243**	belang van schrijfsituaties voor privéleven, studie en beroep	bovenbouw secundair onderwijs in Vlaanderen	enquêtes onder diverse respondentengroepen
BEGINSITUATIE			
Huizing 1989 **246**	attitudes t.o.v. schrijfonderwijs	mavo/havo	enquête onder leerlingen
Kuhlemeier/Van den Bergh 1989 **247**	schrijven als vrije-tijdsbesteding; schrijfangst en schrijfplezier in de lessen Nederlands	derde leerjaar voortgezet onderwijs	enquête onder leerlingen
Leroy e.a. 1991 b **247**	schrijven als vrije-tijdsbesteding; schrijfangst en schrijfplezier in de lessen Nederlands	bovenbouw secundair onderwijs Vlaanderen	enquête onder leerlingen

Auteur(s), jaartal en pagina	**Onderwerp van onderzoek**	**Onderzocht(e) schooltype(n)**	**Methode van onderzoek**
Van den Bergh e.a. 1990 **252**	relatie tussen attitudes en prestaties m.b.t. schrijven	derde leerjaar voortgezet onderwijs	secundaire analyse enquêtegegevens leerlingen
Kuhlemeier/Van den Bergh 1991 **252-253**	sexeverschillen in schrijfgedrag, attitudes t.o.v. schrijven en schrijfprestaties	derde leerjaar voortgezet onderwijs	secundaire analyse enquêtegegevens leerlingen
Meuffels e.a. 1988 **253**	frequentie van schrijfangst	bovenbouw havo/vwo	enquête onder leerlingen
Breetvelt 1991 **254**	verschillen tussen goede en slechte schrijvers; relatie tussen schrijfproces en tekstkwaliteit	mavo/vwo	beoordeling van opstellen; analyse van hardop-denk-protocollen
Van der Pool 1995 **257**	verschillen tussen schrijvers van verschillende leeftijdsgroepen	basis- en voortgezet onderwijs, volwassenenonderwijs	analyse van teksten van schrijvers van verschillende leeftijden
ONDERWIJSLEERMATERIAAL			
Oostdam/De Glopper 1986 **258**	schrijfopdrachten in methoden	mavo/havo/vwo	analyse van de opdrachten
Witte 1992 **261**	aanbod leerstof schrijfvaardigheid in methoden basisvorming	onderbouw voortgezet onderwijs	analyse van de methoden in relatie tot de kerndoelen
ONDERWIJSLEERACTIVITEITEN			
De Glopper 1988 **263**	inhoud en aanpak van het schrijfonderwijs	leerjaar 1 t/m 4 voortgezet onderwijs	enquêtes onder leraren; schrijfadviesopdracht aan leerlingen
Braet e.a. 1993 **266**	relatie tussen schrijf-onderwijsdoelstellingen van leraren en schrijfadviezen van hun leerlingen	bovenbouw havo/'vwo	enquête onder leraren; schrijfadviesopdracht aan leraren en leerlingen
Hoogeveen e.a. 1986 **269**	opvattingen en praktijk van docenten m.b.t. schrijfonderwijs	onderbouw voortgezet onderwijs	observaties en interviews in één brugklas
Van de Ven 1996 **271**	opvattingen en praktijk van docenten m.b.t. schrijfonderwijs	bovenbouw havo/vwo	observaties en interviews bij één leraar en zijn leerlingen
Plevier/Rijlaarsdam 1987 **272**	adaptatie van vernieuwend onderwijsleermateriaal voor schrijven	bovenbouw havo/vwo	observaties bij en interviews met leraren

Auteur(s), jaartal en pagina	**Onderwerp van onderzoek**	**Onderzocht(e) schooltype(n)**	**Methode van onderzoek**
Franssen e.a. 1987 **275**	implementatie van het leerplanontwikkelings-project Gericht Schrijven mavo/lbo	lerarenopleidingen Nederlands	enquête onder docenten en studenten
Braet e.a.1988; Schouw/Van der Geest 1987 **276**	onderwijsaanbod schrijfvaardigheid in relatie tot het schoolonderzoek	bovenbouw havo/vwo	enquête onder sectieleiders
Braet 1990 **277**	toetspraktijk en wensen van leraren m.b.t. toetsing van schrijfvaardigheid	bovenbouw havo/vwo	enquêtes onder leraren
Van Schooten/Van den Bergh 1987 **278**	invloed van veranderingen in examens schrijfvaardigheid op het onderwijsaanbod	lbo/mavo	interviews met leraren
Van den Bergh/ Triesscheijn 1987 **279**	invloed van veranderingen in examens schrijfvaardigheid op het onderwijsaanbod	lbo/mavo	analyse van logboeken van leraren
Van Roosmalen 1990 a **279**	belang van leerstofonderdeel schrijfvaardigheid	onderbouw voortgezet onderwijs	enquêtes onder leraren
Kuhlemeier/Van den Bergh 1989 **280**	onderwijsaanbod voor schrijfvaardigheid	derde leerjaar voortgezet onderwijs	enquête onder leraren en leerlingen
Rymenans e.a. 1996 **281**	onderwijsaanbod voor schrijfvaardigheid	tweede en vierde leerjaar secundair onderwijs in Vlaanderen	enquête onder leraren; analyse van logboeken van leraren
Overmaat 1996 a **282**	stand van zaken in het schrijfonderwijs; door leraren ervaren problemen	bovenbouw havo/vwo	enquête onder leraren
Van der Geest 1991 **285**	ontwikkeling van een programma voor computerondersteund schrijfonderwijs	derde leerjaar voortgezet onderwijs	test van het programma in 8 derde klassen
Lowiek/Vanmaele 1992 **286**	schrijfprocessen, -producten en -problemen (t.b.v. de ontwikkeling van een computerleeromgeving)	"aanpassingsjaar" van het secundair onderwijs in Vlaanderen	observaties, interviews, hardop-denk-opdrachten, analyse van schrijfproducten
Rosier 1994 **289**	becommentariëren van teksten door leerlingen en gebruik van commentaar bij het herschrijven	2 havo	beproeving commentaar-formulier in de praktijk; observaties; analyse van herschrijvingen

Auteur(s), jaartal en pagina	**Onderwerp van onderzoek**	**Onderzocht(e) schooltype(n)**	**Methode van onderzoek**
Assink 1983 **290**	aard en oorzaken van problemen m.b.t. werkwoordsspelling; effect van algoritmische leergang	basis- en voortgezet onderwijs	experimenten en effectonderzoek bij leerlingen
Rijlaarsdam 1986 **291**	effecten van didactiek van leerlingrespons op de schrijfvaardigheid	derde leerjaar havo/vwo	effectonderzoek bij leerlingen
Rijlaarsdam e.a. 1989 **292**	invloed van ontwikkelde cursus op schrijfvaardigheids-ontwikkeling	derde leerjaar havo/vwo	secundaire analyse van gegevens uit effectonderzoek (zie boven)
Schuurs/Van den Bergh 1991 **293**	effecten van verschillende vormen van feedback op het reviseren van teksten	brugklas voortgezet onderwijs	secundaire analyse van gegevens uit Schuurs 1990 (zie hfdst.6)
Braet/Van de Gein 1995 **295**	effecten van de didactiek van Gericht Schrijven op schrijfprestaties in het vervolgonderwijs	bovenbouw havo/vwo	enquête onder en schrijfopdracht aan eerstejaars studenten Nederlands
Van der Geest 1991 **297**	effecten van een programma voor computerondersteund schrijfonderwijs op de schrijfvaardigheid	derde leerjaar voortgezet onderwijs	enquête en interviews bij leraren en leerlingen; effect-onderzoek bij leerlingen
Feitsma/Vels 1992 **299**	effecten van de "Taaltuinmethode" op spellingvaardigheid; meningen over de methode	bovenbouw havo/vwo	enquête bij leerlingen en oud-leerlingen; spellingtest bij leerlingen
Couzijn 1996 **300**	effecten van "leren door observeren" op de schrijf- en leesvaardigheid	derde leerjaar havo/vwo	effectonderzoek bij leerlingen
Overmaat 1996 b **304**	effecten van tekstschema-onderwijs op de schrijf- en leesvaardigheid	vierde leerjaar havo/vwo	effectonderzoek bij leerlingen
INSTRUMENTATIE/EVALUATIE			
Jansen/Wesdorp 1973 **311**	betrouwbaarheid van globale opstelbeoordeling	bovenbouw havo	beoordeling van opstellen door jury van leraren
Luyten e.a. 1975 **311**	opvattingen en praktijk van leraren m.b.t. beoordeling van examenopstellen	bovenbouw havo/vwo	enquête onder leraren
Aarts/Huynen 1969 **311**	belang van diverse beoordelingscriteria voor opstellen	voortgezet onderwijs	enquête onder leraren; beproeving van de criteria

Auteur(s), jaartal en pagina	Onderwerp van onderzoek	Onderzocht(e) schooltype(n)	Methode van onderzoek
Meuffels 1989 **312**	deskundigheid van de leraar Nederlands als opstelbeoordelaar	bovenbouw vwo	beoordeling van opstellen door leraren Nederlands, wiskunde en managers, vergelijking van de resultaten
Meuffels 1991 **313**	contaminatie-effecten bij opstelbeoordeling	bovenbouw vwo	beoordelingsexperimenten met studenten en leraren Nederlands
Meuffels 1992, Endeveld 1990, **315-316**	sequentie-effecten bij opstelbeoordeling	bovenbouw havo/vwo	beoordelingsexperimenten met studenten Nederlands
Schoonen/De Glopper 1992 **317**	sequentie- en halo-effecten bij opstelbeoordeling	voortgezet onderwijs	beoordelingsexperiment met leraren Nederlands
Wolowitsj-Schelvis 1975, 1976 **317**	intersubjectieve overeenstemming bij analytische beoordeling van opstellen	mavo	beproeving van een analytisch beoordelingsschema
Zondervan e.a. 1979 **319**	betrouwbaarheid van een analytisch beoordelingsschema	voortgezet onderwijs/studie Nederlands	beproeving van het schema
Rijlaarsdam/Blok 1981 **320**	validiteit en betrouwbaarheid van peer evaluation m.b.v. een analytisch beoordelingsschema	bovenbouw havo	beproeving van het schema via beoordeling door leraar en leerlingen
Meuffels e.a. 1986 **321**	halo-effect bij analytische beoordeling van opstellen	bovenbouw atheneum	beoordelingsexperiment met studenten Nederlands
Zijlmans/Blok 1980 **323**	ontwikkeling beoordelingsschaal t.b.v. Gericht Schrijven	lbo/mavo	interviews met leraren en deskundigen
Rijlaarsdam e.a. 1984 **323**	betrouwbaarheid van beoordeling m.b.v. scoringsvoorschriften	examenklassen lbo/mavo	beproeving van de scoringsvoorschriften
Wesdorp 1971 **324**	indirecte meting van schrijfvaardigheid via herschrijf-/verbetertoetsen	voortgezet onderwijs	beproeving van de toetsen
Wolf 1986 **324**	inhoudsvaliditeit van de examens schrijfvaardigheid	lbo/mavo/havo/vwo	vergelijkende analyse van opdrachten uit methoden en examenopgaven

Auteur(s), jaartal en pagina	Onderwerp van onderzoek	Onderzocht(e) schooltype(n)	Methode van onderzoek
De Glopper 1985 **325**	inhoudsvaliditeit van functionele schrijfvaardigheidstoetsen in het examen	lbo/mavo	analyse van opdrachten in methoden in relatie tot de examentoetsen
Van Schooten/Van den Bergh 1987 **326**	voorkeur van docenten t.a.v. toetsvormen van schrijfvaardigheid	lbo/mavo	interviews met leraren
Van den Bergh 1988 **327**	vergelijking van functionele schrijfopdrachten met opstelopdrachten in relatie tot intellectuele vaardigheden	lbo/mavo	afname diverse toetsen bij leerlingen; vergelijkende analyse van de resultaten
Van den Bergh 1988 **328**	samenhang tussen prestaties van leerlingen op verschillende schrijftaken	lbo/mavo	correlatie-berekeningen m.b.t. prestatiescores
Van den Bergh e.a. 1988 **329**	betrouwbaarheid van schrijfopdrachten; vóórkomen van taakeffecten	voorgezet onderwijs	secundaire analyse van onderzoeksgegevens
Robben/Schreuder 1994 **330**	meningen van docenten over wijzigingen in de procedure voor opstelbeoordeling	lbo/mavo	enquête onder sectics
Van den Berg 1972 **332**	schriftelijke uitdrukkingsvaardigheid van leerlingen	1e klas gymnasium	analyse van opstellen
Blok 1987 **332**	prestaties van leerlingen op twee functionele schrijfopdrachten	vierde leerjaar lbo/mavo	tests bij leerlingen; evaluatie resultaten door lerarenpanel
De Glopper 1988 **334**	schrijfprestaties van leerlingen in internationaal perspectief	derde leerjaar voortgezet onderwijs	tests bij leerlingen; enquête onder leraren; evaluatie prestaties door panel
Kuhlemeier/Van den Bergh 1989 **336**	prestaties van leerlingen op diverse schrijftaken	derde leerjaar voortgezet onderwijs	tests bij leerlingen
Rymenans e.a. 1991 **337**	prestaties van leerlingen op schrijftaken in het kader van functionele, professionele en studietaalvaardigheid	zesde leerjaar secundair onderwijs Vlaanderen	tests bij leerlingen
Oostdam e.a. 1990 **340**	prestaties van leerlingen op het gebied van argumenteren bij het schrijven van betogen	voorlaatste leerjaar lbo/mavo/havo/vwo	tests bij leerlingen

Auteur(s), jaartal en pagina	Onderwerp van onderzoek	Onderzocht(e) schooltype(n)	Methode van onderzoek
Leseman e.a. 1992 **343**	leerlingprestaties op functionele schrijftaken; invloed daarop van effectiviteitsverschillen tussen docenten en scholen	lbo/mavo	tests bij leerlingen; enquêtes onder schooldirecties en leraren
Rymenans e.a. 1996 **344**	leerlingprestaties op indirecte schrijfvaardigheidstoetsen; invloed daarop van kenmerken van leerling, klas en school	2e en 4e leerjaar secundair onderwijs in Vlaanderen	tests bij leerlingen; enquêtes onder leraren, leerlingen en schoolleiders
Kuhlemeier 1994 **346**	effecten van instructie-, school- en leerlingkenmerken op de schrijfprestaties van leerlingen	mavo	secundaire analyse van gegevens uit Kuhlemeier/Van den Bergh 1989

Hoofdstuk 5 Onderzoek naar onderwijs in mondelinge taalvaardigheid

Auteur(s), jaartal en pagina	Onderwerp van onderzoek	Onderzocht(e) schooltype(n)	Methode van onderzoek
DOELSTELLINGEN			
Bos 1978 **362**	relatieve belang van doelstellingen mondelinge taalvaardigheid; belang van mondelinge taalsituaties in het dagelijks leven	voortgezet onderwijs	enquêtes en interviews bij diverse respondentengroepen
Blok/De Glopper 1983 **363**	belang van mondelinge taalsituaties in het dagelijks leven	lbo/mavo	enquête onder oud-leerlingen
De Glopper/Van Schooten 1990 **364**	belang van doelstellingen mondelinge taalvaardigheid i.v.m. examinering	bovenbouw havo/vwo	enquête onder diverse respondentengroepen, panelstudies
Couzijn e.a. 1992 **366**	ervaren mondelinge taalvaardigheidsproblemen in vervolgopleiding	bovenbouw havo/vwo	enquête onder oud-leerlingen
BEGINSITUATIE			
Huizing 1989 **367**	attitudes t.o.v. mondelinge taalvaardigheid	mavo/havo	enquête onder leerlingen
Kuhlemeier/Van den Bergh 1989 **368**	mondeling taalgebruik in de vrije tijd; beleving van spreken op school	derde leerjaar voortgezet onderwijs	enquête onder leerlingen
Leroy e.a. 1991 **368**	mondeling taalgebruik in de vrije tijd	bovenbouw secundair onderwijs Vlaanderen	enquête onder leerlingen
ONDERWIJSLEERMATERIAAL			
Witte 1992 **369.**	aanbod leerstof mondelinge taalvaardigheid in methoden basisvorming	onderbouw voortgezet onderwijs	analyse van methoden in relatie tot de kerndoelen
ONDERWIJSLEERACTIVITEITEN			
Braet e.a. 1988; Schouw/Van der Geest 1987 **370-371**	onderwijsaanbod mondelinge taalvaardigheid in relatie tot het schoolonderzoek	bovenbouw havo/vwo	enquête onder sectieleiders
Meindersma/Zaalberg 1989 **372**	motieven en problemen van leraren m.b.t. onderwijs in mondelinge taalvaardigheid	bovenbouw havo/vwo	interviews met leraren
Kuhlemeier/Van den Berg 1989 **373**	onderwijsaanbod voor mondelinge taalvaardigheid	derde leerjaar voortgezet onderwijs	enquête onder leraren en leerlingen
Van Roosmalen 1990 a **375**	belang van leerstofonderdeel mondelinge taalvaardigheid	onderbouw voortgezet onderwijs	enquête onder leraren
Rymenans e.a. 1996 **376**	tijdsbesteding aan mondelinge taalvaardigheid	secundair onderwijs in Vaanderen	enquête onder leraren

Auteur(s), jaartal en pagina	Onderwerp van onderzoek	Onderzocht(e) schooltype(n)	Methode van onderzoek
Bonset e.a. 1993 **376**	bijzondere lespraktijken op het gebied van mondelinge taalvaardigheid	onderbouw mavo/havo/vwo en ibo/lbo/mavo	observaties en interviews op drie scholen
Leene 1995, Laarveld 1995 a, Boland 1995, Bonset 1995, De Boer 1996, Bonset 1996 b **378**	bijzondere lespraktijken op het gebied van mondelinge taalvaardigheid	bovenbouw havo/vwo	observaties en interviews op zes scholen
INSTRUMENTATIE/EVALUATIE			
Aarts/Huynen 1969 **381**	belang van diverse beoordelingscriteria voor spreekbeurten	voortgezet onderwijs	enquête onder leraren; beproeving van de criteria
Rijlaarsdam/ Bronkhorst 1983 **382**	betrouwbaarheid van analytisch beoordelings-schema voor de monoloog	voortgezet onderwijs	enquête onder leraren; beproeving van het beoordelings-schema
Simons 1976 **383**	praktische hanteerbaarheid van beoordelingsschema's voor de discussie	lbo/mavo	enquête onder leraren; beproeving beoordelingsschema's
Van Bezooijen 1979, 1981 **386**	intersubjectieve overeenstemming bij beoordelingsschema's voor de discussie	vwo	beproeving beoordelingsschema's in de lespraktijk
Swankhuizen/ Wesdorp 1980; Rijlaarsdam 1982 **387**	betrouwbaarheid van analytische beoordelings-schema's voor de discussie	voortgezet onderwijs	enquête onder leraren; beproeving beoordelingsschema's
Heuvelman/Schreuder 1994 **390**	invloed van audiovisuele vs. auditieve luistertoetsen op leerlingprestaties	bovenbouw havo/vwo	tests bij leerlingen
Prick/Van Delden 1973, Prick 1973, Prick 1974 a en b **391**	begrip van radio-actualiteitenprogramma's	laatste leerjaar lbo t/m vwo	tests bij leerlingen
Blok 1987 **392**	prestaties van leerlingen m.b.t. aantekeningen maken	vierde leerjaar lbo/mavo	tests bij leerlingen; evaluatie resultaten door lerarenpanel
Kuhlemeier/Van den Bergh 1989 **392**	prestaties van leerlingen op diverse mondelinge taaltaken	derde leerjaar voortgezet onderwijs	tests bij leerlingen

Hoofdstuk 6 Onderzoek naar onderwijs in taalbeschouwing en argumentatie

Auteur(s), jaartal en pagina	Onderwerp van onderzoek	Onderzocht(e) schooltype(n)	Methode van onderzoek
DOELSTELLINGEN			
Bos 1978 **402**	relatieve belang van doelstellingen taalbeschouwing	voortgezet onderwijs	enquêtes en interviews bij respondentengroepen
Dekker 1977 **403**	motieven voor grammatica-onderwijs	voortgezet onderwijs/ basisonderwijs	enquête onder leraren
De Glopper/Van Schooten 1990 **404-405**	belang van doelstellingen taalbeschouwing en argumentatie i.v.m. examinering	bovenbouw havo/vwo	enquête onder respondentengroepen, panelstudies
BEGINSITUATIE			
Huizing 1989 **406**	attitudes t.o.v. grammatica-onderwijs	mavo/havo	enquête onder leerlingen
Van Eemeren e.a. 1987 **407**	vaardigheid in het herkennen van eenvoudige argumentatie	mavo	tests bij leerlingen
ONDERWIJSLEERMATERIAAL			
Witte 1992 **408**	aanbod leerstof taalbeschouwing in methoden basisvorming	onderbouw voortgezet onderwijs	analyse van de methoden in relatie tot de kerndoelen
Oostdam 1991 **409**	aanbod leerstof argumentatie in bovenbouwmethoden	bovenbouw voortgezet onderwijs	analyse van de methoden
ONDERWIJSLEERACTIVITEITEN			
Tordoir/Wesdorp 1979 **411**	praktijk van het grammatica-onderwijs	onderbouw voortgezet onderwijs/basisonderwijs	enquête onder leraren
Tordoir/Damhuis 1982 **412**	aansluiting grammatica-onderwijs op vreemde talenonderwijs	onderbouw voortgezet onderwijs	analyse van methoden, analyse van logboeken van leraren Nederlands en vreemde talen
Kroon 1985 **413**	veranderingen in het onderwijs Nederlands m.b.t. grammatica- en communicatie-onderwijs	havo/vwo	enquête onder leraren
Daems 1988 **415**	opvattingen en praktijk van docenten m.b.t. taalbeschouwingsonderwijs	onderbouw secundair onderwijs Vlaanderen	interview; analyse dagboek van één leraar
Hoogeveen/Sturm 1988 **415**	opvattingen en praktijk van docenten m.b.t. taalbeschouwingsonderwijs	onderbouw voortgezet onderwijs	interview; analyse dagboek van één leraar

Auteur(s), jaartal en pagina	**Onderwerp van onderzoek**	**Onderzocht(e) schooltype(n)**	**Methode van onderzoek**
Blankesteijn e.a. 1989 **417**	educatieve software voor grammatica-onderwijs	onderbouw voortgezet onderwijs	interviews met leraren/ontwikkelaars
Kuhlemeier/Van den Bergh 1989 **419**	onderwijsaanbod voor taalbeschouwing	derde klassen voortgezet onderwijs	enquête onder leraren
Van Roosmalen 1990 a **420**	belang van het leerstofonderdeel grammatica	onderbouw voortgezet onderwijs	enquête onder leraren
Rymenans e.a. 1996 **420**	tijdsbesteding aan grammatica en taalbeschouwing	secundair onderwijs in Vlaanderen	enquête onder leraren
Oostdam 1991 **421**	aanbod leerstof argumentatie in lespraktijk en eindexamens	voortgezet onderwijs	enquête onder leraren, analyse examenopgaven
Damsma e.a. 1985 **423**	uitvoerbaarheid van onderwijs in taalbeschouwing als reflectiviteit	onderbouw voortgezet onderwijs	observaties bij en interviews met 2 leraren en hun leerlingen
Schuurs 1990, Schuurs/Schellens 1990 **425**	effect van zinscombinatie-onderwijs op de schrijfvaardigheid van leerlingen	brugklas voortgezet onderwijs	effectonderzoek bij leerlingen
INSTRUMENTATIE/EVALUATIE			
Van Roosmalen 1990 b **429**	leerresultaten van taalbeschouwingsonderwijs	derde leerjaar voortgezet onderwijs	tests bij leerlingen
Oostdam 1991 **430**	beheersing van argumentatievaardigheden door leerlingen	voortgezet onderwijs	tests bij leerlingen, evaluatie resultaten door leraren

Hoofdstuk 7 Domeinoverschrijdend onderzoek

Auteur(s), jaartal en pagina	Onderwerp van onderzoek	Onderzocht(e) schooltype(n)	Methode van onderzoek
HETEROGENITEIT/DIFFERENTIATIE			
Bonset 1987 **447**	retoriek en praktijk van onderwijs Nederlands in een breed-heterogene brugklas	lbo t/m vwo	observaties, interviews, enquête, learner reports bij leraar en leerlingen van één klas
De Boer 1989 **449**	retoriek in praktijk van onderwijs Nederlands in een breed-heterogene brugklas, i.h.b. wat betreft ibo-leerlingen	ibo t/m vwo	observaties en interviews bij leraar en leerlingen van één klas
Bonset 1990 a **451**	onderwijsaanbod Nederlands aan ibo-leerlingen	ibo/lbo/lavo/mavo	interviews met leraren
Mooij 1988 **452**	evaluatie van lespakket Nederlands voor ibo-leerlingen	ibo	observaties bij en interviews met leraren van 2 scholen
INNOVATIE			
Daamen/Verstegen 1982 **454**	retoriek en praktijk van projectmatig moedertaalonderwijs	onderbouw voortgezet onderwijs	observaties en interviews op één school
Van den Bergh/ Kuhlemeier 1991 **456**	relatie tussen doelstellingen, onderwijsaanbod en tijdsbesteding	derde leerjaar voortgezet onderwijs	enquête onder leraren; secundaire analyse gegevens
Van den Bos 1991 **457**	invloed van vakconcepten van leraren bij invoering basisvorming	lbo/mavo/havo/vwo	enquête onder leraren
Plevier/Rijlaarsdam 1987 **459**	adaptatie van vernieuwend onderwijsleermateriaal voor schrijfonderwijs	bovenbouw havo/vwo	observaties bij en interviews met leraren
Franssen e.a. 1987 **460**	implementatie van het leerplanontwikkelingsproject Gericht Schrijven mavo/lbo	lerarenopleidingen Nederlands	enquête onder docenten en studenten
ONDERWIJSLEERMATERIAAL			
Jaspers 1974 **461**	functioneren van beoordelingsmodel voor schoolboeken	voortgezet onderwijs	analyse duidelijkheid beoordelingsschema
Van Meerem 1982 **462**	ontwikkeling beschrijvings-systeem voor leermiddelen	mavo	enquête onder leraren, leerlingen, deskundigen

Auteur(s), jaartal en pagina	**Onderwerp van onderzoek**	**Onderzocht(e) schooltype(n)**	**Methode van onderzoek**
Lagerweij 1976 **463**	wijze van gebruik van docentenhandleidingen, en wensen dienomtrent	brugklas voortgezet onderwijs	enquête en interviews
Hulshof/Miedema-Dekkers 1982 **464**	leesbaarheid van teksten uit methoden Nederlands	onderbouw voortgezet onderwijs	schaalbeoordeling door leraar en leerlingen
Oostdam/Rijlaarsdam 1993 **464**	mate van strategiegericht onderwijs in methoden Nederlands	onderbouw voortgezet onderwijs	beoordeling van de methoden
Witte 1992 **466**	inhoudelijke, didactische en praktische kwaliteit van methoden Nederlands voor de basisvorming	onderbouw voortgezet onderwijs	analyse van de methoden
Edelenbos/Ravesloot 1994 **468**	mate waarin methoden Nederlands voldoen aan de eisen van de basisvorming	onderbouw voortgezet onderwijs	analyse van de methoden; beoordeling door experts
Rymenans/VON(K)-Werkgroep schoolboeken 1996 **469**	inhoudelijke, didactische en praktische kwaliteit van nieuwe methoden Nederlands	eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen	jury-beoordeling van de methoden
OVERIG			
Bonset 1990 b **470**	betekenis en gebruik van de term "leerlijn"	basis- en voortgezet onderwijs	interviews met leerplanontwikkelaars en leraren
Bonset 1994 **471**	"actief leren" in de lespraktijk o.a. bij Nederlands	onderbouw voortgezet onderwijs	observaties bij en interviews met leraren en leerlingen

Hoofdstuk 8 Onderzoek naar onderwijs Nederlands als tweede taal

Auteur(s), jaartal en pagina	Onderwerp van onderzoek	Onderzocht(e) schooltype(n)	Methode van onderzoek
BEGINSITUATIE			
Ramaut 1994 **484**	leesgewoonten van allochtone en autochtone leerlingen; relatie met algemene taalvaardigheid	lagere en middelbare OVB-scholen in Vlaanderen	enquête en taaltoetsen bij leerlingen
ONDERWIJSLEERMATERIAAL			
Coenen e.a. 1992 **486**	ontwikkeling streefwoordenlijst voor NT2-onderwijs	onderbouw voortgezet onderwijs	enquête onder leraren
Van Schooten 1993 **487**	verspreiding en gebruik van NT2-methoden	basis- en voortgezet onderwijs	enquête en interviews bij leraren
Bienfait e.a. 1994 a en b **491**	aanwezigheid en kwaliteit van NT2-leermiddelen	ibo/lbo/mavo/ havo/vwo	inventarisatie en beoordeling van de leermiddelen; gesprekken met deskundigen
Van de Laarschot e.a. 1995; Den Ouden/Rutten 1995; Rutten/Den Ouden 1995 **497-499**	geschiktheid van leerstofaanbod in basisvormingsmethoden voor NT2-leerders	vbo/mavo	analyse en beoordeling van twee methoden voor de meertalige klas
ONDERWIJSLEERACTIVITEITEN			
Litjens 1990 **500**	praktijk van en problemen met schoolse taalvaardigheid in het zaakvakonderwijs	basisonderwijs; onderbouw voortgezet onderwijs	methode-analyse; observaties, interviews; kleinschalige experimenten met leerlingen
Van Kalsbeek 1994 **503**	implementatie op school- en klasniveau van een aanpak van het verwerven van schoolse taalvaardigheden	mavo/havo/vwo	observaties en interviews op één projectschool
Duran 1994 **507**	implementatie op klasniveau van een didactiek voor woordenschatverwerving	OVB-scholen in het secundair onderwijs in Vlaanderen	observaties en interviews op drie projectscholen
Schuurmans 1994 **511**	begrijpelijkheid van mondeling taalgebruik van leerkrachten voor NT2-leerders	primair en secundair onderwijs in Vlaanderen	bandopnames van lessen; analyse van de protocollen
Schuurs 1991 **513**	organisatie en inhoud van het NT2-onderwijs	voortgezet onderwijs	enquête en interviews onder leraren
Ledoux/Triesscheijn 1993 **515**	aandacht voor meertalige leerlingen bij Nederlands en andere vakken	onderbouw voortgezet onderwijs	enquête onder leraren van OVB-scholen

Auteur(s), jaartal en pagina	**Onderwerp van onderzoek**	**Onderzocht(e) schooltype(n)**	**Methode van onderzoek**
Kuyper e.a. 1996 **520**	ondersteuning van NT2-leerders bij Nederlands en andere vakken	voortgezet onderwijs	enquête onder leraren
Delnoy 1995 **522**	opvattingen van docenten Nederlands over meertaligheid	brugklassen ivbo/vbo/mavo/havo/ vwo/gymnasium	observaties en interviews op drie scholen
Laarveld 1995 b **524-525**	discussieprestaties van NT2-leerders; vergelijking tussen onder- en neveninstromers	bovenbouw havo/vwo	observaties en interviews met leraren op twee scholen
Ledoux/Triesscheijn 1993 **527**	opvang van neveninstromers v.w.b. NT2-onderwijs	onderbouw voortgezet onderwijs	enquête onder leraren van OVB-scholen
Berenst e.a. 1994 **527**	opvang van neveninstromers v.w.b. NT2-onderwijs	Internationale Schakelklassen voortgezet onderwijs	observaties op acht ISK's
Van Gurp 1989 **531**	aard en inhoud van NT2-onderwijs in relatie tot de faciliteitenregeling	scholen met facilitaire uren in het voortgezet onderwijs	observaties en interviews op vier scholen
Bienfait e.a. 1984 **537**	effect van een communicatieve methode voor NT2-onderwijs op het mondeling taalgebruik	voortgezet onderwijs	effectonderzoek bij leerlingen
Teunissen 1992 **539**	effect van een methode voor woordenschatonderwijs op de schoolwoordenschat	primair en secundair onderwijs in Vlaanderen	effectonderzoek bij leerlingen
Hacquebord/Galema 1990, Hacquebord 1996 **543**	effecten van een methode voor verbetering van het tekstbegrip van leeszwakke leerlingen	brugklas voortgezet onderwijs	experiment met leerlingen
INSTRUMENTATIE/EVALUATIE			
Janssen-Van Dieten/ Van der Linden 1985 **546**	gebruik en rendement van de Instaptoets Anderstaligen	basisonderwijs, voortgezet onderwijs, Internationale Schakel Klassen	enquêtes onder scholen/docenten en begeleidingsdiensten
Schuurs 1993 **548**	ontwikkeling van een schriftelijke taalvaardigheidstoets voor onderinstromers	eerste leerjaar vbo/mavo/havo/vwo	proefafname op scholen
Hacquebord 1991 a **549**	externe validering van tekstbegriptoets	brugklas voortgezet onderwijs	vergelijking van leerlingscores op verschillende tekstbegriptoetsen
Kuyper e.a. 1996 **550**	aanwezigheid van itembias in gebruikte toetsen	voortgezet onderwijs	analyse van items

Auteur(s), jaartal en pagina	Onderwerp van onderzoek	Onderzocht(e) schooltype(n)	Methode van onderzoek
Schuurs 1993 **550**	aanwezigheid van itembias in ontwikkelde toets	eerste leerjaar vbo/mavo/havo/vwo	analyse van items
Hacquebord 1982 **550**	relatie tussen leesprestaties van Turkse leerlingen in hun moedertaal en in het Nederlands	ibo/lbo/mavo	afname van leesvaardigheids-toetsen aan Turkse en Nederlandse leerlingen
Hacquebord 1989 **554**	ontwikkeling van vaardigheid in het begrijpen van leerboekteksten bij Turkse en Nederlandse leerlingen	basis- en voortgezet onderwijs	afname van tekstbegriptoetsen aan Turkse en Neder-landse leerlingen (in longitudinaal/cross-sectionele opzet)
Appel 1985 **560**	verschillen in schoolse en alledaagse taalvaardigheid tussen anderstalige en Nederlandse leerlingen	mavo/gymnasium	analyses van spontaan taalgebruik; afname van tests bij leerlingen
Jaspaert e.a. 1989 **562**	taalvaardigheidsniveau van leerlingen; variatie daarbinnen naar etnische groep	eerste leerjaar secundair onderwijs in Vlaanderen	afname van tests bij leerlingen; verzameling van achtergrondgegevens
Faber/Verschure 1991 **564**	relatie tussen taalvaardigheidsniveau en doorstromingsadvies van de basisschool	brugklas voortgezet onderwijs van OVB-scholen	afname CITO-Entreetoets; vergelijking met doorstromings-adviezen
Sanders 1990 **565**	omvang van de woordenschat van allochtone leerlingen, in vergelijking tot Nederlandse leerlingen	brugklas voortgezet onderwijs (ibo t/m vwo)	afname van woordenschattoets aan de leerlingen
Meijers 1993 **567**	verschillen in woordenschat tussen allochtone en Nederlandse leerlingen	laatste leerjaar lbo/mavo/havo/vwo	afname van woordenschattoetsen aan de leerlingen
Kuyper e.a. 1996 **570**	taalprestaties van leerlingen; variatie daarbinnen naar etnische groep	eerste leerjaar voortgezet onderwijs	tests bij leerlingen, enquête onder leraren, evaluatie van de prestaties door leraren en didactici
Buster e.a. 1984 **573**	verschillen in taalvaardigheid tussen neveninstromende leerlingen; relatie met school-, docent- en leerlingkenmerken	basisonderwijs, Internationale Schakel-Klassen voortgezet onderwijs	tests bij leerlingen, enquête onder leraren en leerlingen

Auteur(s), jaartal en pagina	Onderwerp van onderzoek	Onderzocht(e) schooltype(n)	Methode van onderzoek
Berenst e.a. 1994 **575**	verschillen in taalvaardigheid tussen neveninstromende leerlingen; relatie met verschillende didactieken	Internationale Schakel-Klassen voortgezet onderwijs	tests bij leerlingen; observaties op acht ISK's

BIJLAGE 2

Overzicht van het opgenomen onderzoek: enkele kwantitatieve gegevens.

Hoofdstuk	Totaal	Nieuw	Al in JABO	Nederlands	Vlaams
2 (Literatuur)	50	45	5	44	6
3 (Lezen)	71	47	24	66	5
4 (Schrijven)	75	63	12	69	6
5 (Mondelinge taalvaardigheid)	30	22	8	28	2
6 (Taalbeschouwing en argumentatie)	23	17	6	21	2
7 (Domein-overschrijdend)	19	13	6	18	1
8 (NT2)	36	36	-	31	5
	304	**243**	**61**	**277**	**27**

(JABO = Janssen/Bonset 1987)

Lezen leerlingen steeds minder in hun vrije tijd? Draagt grammatica-onderwijs bij aan de vergroting van taalvaardigheid? Is het voor een leraar haalbaar om onderwijs te geven in spreek- en luistervaardigheid? Leren leerlingen betere teksten te schrijven als je ze schrijfstrategieën bijbrengt? Waarom blijven taalprestaties van allochtone leerlingen achter bij die van autochtone?
Zulke vragen leven bij wie te maken heeft met het schoolvak Nederlands. Aan de beantwoording levert wetenschappelijk onderzoek een grote bijdrage. Zelfs zonder definitieve antwoorden kan het belangrijke aanwijzingen geven. Dit boek is een inventarisatie van al het wetenschappelijk onderzoek dat vanaf 1969 in Nederland en Vlaanderen is verricht naar het schoolvak Nederlands in het voortgezet/secundair onderwijs. Alle domeinen van het vak komen aan de orde: literatuuronderwijs, leesonderwijs, schrijfonderwijs, onderwijs in de mondelinge taalvaardigheid en taalbeschouwings- en argumentatie-onderwijs. Een apart hoofdstuk is gewijd aan onderzoek naar het onderwijs Nederlands-tweede taal.
Voor wie professioneel betrokken is bij het vak Nederlands als (aanstaand) leraar, opleider, ontwikkelaar, begeleider, onderzoeker enz., is dit boek een onmisbare informatiebron.

Mariëtte Hoogeveen is als onderzoeker verbonden aan de Katholieke Universiteit Nijmegen. Helge Bonset is senior-leerplanontwikkelaar bij de SLO-Specialisten in leerplanontwikkeling in Enschede.

ISBN 90-5350-745-0
9 789053 507452