

## Onderzoek naar lezen en leesonderwijs in een 4-vwo klas

### 1. Inleiding

Vanaf 1980 wordt in de afdeling Nederlands van het PDI voor de lerarenopleiding te Utrecht onderzoek verricht (1) naar het optimaliseren van het onderwijs in het omgaan met teksten (2) in het voortgezet onderwijs. Sinds enige tijd wordt er bij dit onderzoek samengewerkt met andere afdelingen van het PDI.

Aan optimaliseren gaat het een en ander vooraf. Het is onder andere nodig te weten hoe het onderwijs en de beginsituatie van de leerlingen die eraan deelnemen, is. Onze probleemstelling hebben we gericht op deze vragen vooraf. We wilden meer te weten komen over het lezen van leerlingen bij het voortgezet onderwijs en het leesonderwijs dat ze ontvangen.

Als een eerste oriëntatie ten aanzien van deze probleemstelling hebben we een case study gedaan. Deze had tot doel een beeld te krijgen van het lezen en het leesonderwijs van een bepaalde klas, geplaatst binnen de context van de school. Omdat het hier een eerste oriëntatie betrof, was het vinden van een weg om tot een dergelijk beeld te komen wel zo belangrijk als het krijgen van het beeld zelf.

Het veldwerk van de case study vond in de periode maart 1981 tot en met juli 1982 plaats in een 4-vwo klas.

Het onderzoek omvatte drie samenhangende deelonderzoeken, die bij dezelfde case zijn verricht:

1. een onderzoek naar het leesonderwijs van de betreffende klas;
2. een onderzoek naar de schoolcontext;
3. een onderzoek naar het lezen van de leerlingen.

In dit eerste artikel wordt gerapporteerd over deelonderzoek 1.

In een volgend nummer van Spiegel rapporteren we over de deelonderzoeken 2 en 3. Dan worden ook de resultaten van de drie deelonderzoeken met elkaar in verband gebracht en worden conclusies ten aanzien van het geheel getrokken.

## 2. Deelonderzoek 1: het leesonderwijs van de onderzochte klas

### 2.1 Globale opzet in relatie gebracht met de globale opzet van een vergelijkbaar Engels onderzoek

Het doel van dit onderzoek was na te gaan wat het karakter van het leesonderwijs aan de onderzochte klas was, zoals dat plaatsvond bij die lessen waarin lezen waarschijnlijk een belangrijke rol speelt. Door ook andere leraren dan de leraar Nederlands in dit deelonderzoek te betrekken, brengen wij tot uitdrukking dat volgens ons leraren in veel vakken een bijdrage (kunnen) leveren aan de taalontwikkeling van de leerling. Daarmee sluiten we aan bij ideeën die vanaf de oprichting in de VON leven (zie Bonset en Sturm 1980) en die in het Bullock Report (zie Des 1975) krachtig verdedigd worden.

De dataverzamelingstechnieken die we gebruikten, waren de volgende:

- interview met de leraar Nederlands over doelen en programma van diens leesonderwijs in de betreffende klas;
- observatie door telkens twee observatoren, die elk werkten met een bandrecorder, aanvankelijk zonder geprecodeerde observatiecategorieën, later met lijsten met voorgedrukte aandachtspunten;
- voorleggen van de resultaten aan leraren en leerlingen, waarbij gebruik gemaakt werd van vragenlijsten, individuele interviews en groepsbesprekingen.

Nadat we het veldwerk van het onderzoek verricht hadden en we de observatiegegevens verwerkt hadden, stuitte we op Lunzer en Gardner 1981 - een voor ons onderzoek belangrijk werk. Zij rapporteren over het Schools Council project "The Effective Use of Reading" (1973-1976). In dat project werd een uitvoerig deelonderzoek verricht naar lezen in de klas.

Dit deelonderzoek vertoont belangrijke overeenkomsten met ons eerste deelonderzoek: het ging om lezen; er werd gebruik gemaakt van observatie; er werd niet alleen bij de moedertaalleraar geobserveerd, maar ook bij andere leraren. Er waren ook belangrijke verschillen, nog afgezien van de verschillen in pretentie. Het Schools Council observatie-onderzoek was puur kwantitatief en werd op een groot aantal scholen in een groot aantal klassen uitgevoerd. Ons observatie-onderzoek was kwalitatief en werd op één school en in één klas uitgevoerd. Was het Schools Council onderzoek een Nederlands onderzoek geweest, dan hadden de resultaten een prima kwantitatieve achtergrond geboden waartegen we de kwalitatieve gegevens van ons onderzoek hadden kunnen afzetten. Nu er sprake is van Engelse gegevens heeft het met elkaar in verband brengen van beide onderzoeken zeker nog zin, alleen moeten we iets speculatiever zijn over de betekenis van overeenkomsten en verschillen. Hieronder worden eerst de opzet en resultaten van het Engelse observatie-onderzoek beschreven (paragraaf 2.2). Daarna beschrijven we de opzet en resultaten van ons onderzoek (paragraaf 2.3). Ver-



volgens vergelijken we de resultaten (paragraaf 2.4). Tenslotte wordt de vraag behandeld wat een en ander voor vervolgonderzoek dient te betekenen (2.5).

## 2.2 Het Engelse onderzoek

### Doelstelling

Omdat men weinig informatie had omtrent de leestaken die een leerling in feite gedurende een schooldag onderneemt, zette men een grootschalig observatie-onderzoek op waarin de volgende vragen centraal stonden:

- Hoeveel leest een leerling?
- Hoe past dat lezen in de context van andere activiteiten?
- Wat is het relatieve belang van lezen in de verschillende leerplangebieden?

### Observatie-instrument

Om deze vragen te beantwoorden ontwikkelde men een eigen observatie-instrument: de RBI = "Reading Behaviour Inventory", en oefende ermee tot er een hoge mate van overeenstemming was tussen de diverse observatoren. In de RBI wordt -als een conventie die een betrouwbare dataverzameling mogelijk moet maken- lezen gedefinieerd als het fixeren van een geschreven of gedrukte bron.

Met de RBI werd de geobserveerde les als volgt in kaart gebracht.

- Er werd vastgelegd hoe het werk in de klas georganiseerd was (individueel werken, werken in kleine groepen, allemaal hetzelfde doen).
- Per minuut werd geregistreerd welke van een aantal tevoren omschreven activiteiten voorkwamen bij één leerling en bij de leraar. De activiteiten waren als volgt omschreven:  
de leerling:  
a. administreren en regelen; b. wachten op aandacht; c. niet betrokken zijn; d. luisteren; e. observeren; f. praktisch bezig zijn; g. discussiëren met de leraar; h. discussiëren met een leerling; i. overdenken; j. schrijven (+ hoeveel); k. lezen (+ hoeveel); l. rekenen.  
de leraar:  
a. administreren en regelen; b. toezicht houden; c. plenair informatie geven; d. discussiëren; e. individueel begeleiden; f. lezen; g. schrijven.
- Per minuut werd op een vierpuntsschaal geregistreerd gedurende een hoe groot gedeelte van de minuut er gelezen werd (1-15 sec.; 16-30 sec.; 31-45 sec.; 46-60 sec.) en in welk soort tekst. Deze registratie was bedoeld als operationalisering van het zogenaamd short burst vervus het "continuous reading": als een leerling een groot deel van zijn leestijd steeds gedurende de hele geobserveerde minuut leest, dan kan men aannemen dat hij zonder onderbreking een langere passage leest: continuous reading.

De differentiatie van het lezen naar tekstsoort telde zes categorieën, respectievelijk leerboek, naslagwerk, bibliotheekboek, oefenboek, bord, ander gedrukt materiaal.

- Eveneens op een vierpuntsschaal werd vastgelegd hoeveel er geschreven werd en aan welke van de vier onderscheiden schrijftaken: overschrijven, notities bij een naslagwerk maken, voor zichzelf schrijven, antwoorden noteren.

#### *Opzet: selectie van scholen*

Bij de observatie stonden geselecteerde scholen voor voortgezet onderwijs centraal (het voortgezet onderwijs begint in Engeland een jaar eerder dan in Nederland). Vier hoofdonderdelen van het leerplan werden onderscheiden: Engels, wiskunde, natuurwetenschappen, sociale vakken. Om het noodzakelijke vergelijkingsmateriaal te krijgen deed men gelijksoortige observaties in de toeleverende basisscholen. Nadelen van deze aanpak waren dat de basisscholen mogelijk een minder representatieve steekproef vormden dan de speciaal op representativiteit geselecteerde scholen voor voortgezet onderwijs en dat door de observatie van "lesuren" en "vakken" de basisscholen een onnatuurlijk stramien opgedrukt kregen. Om deze bezwaren te ondervangen werd bovendien in een nieuwe speciaal geselecteerde groep basisscholen geobserveerd, gedurende de hele schooldag.

Het hoofdobservatieonderzoek -dus het gedeelte waarbij de extra basisscholen nog niet betrokken waren- vond plaats in zestien scholen in Nottinghamshire en Derbyshire: zeven scholen voor voortgezet onderwijs (er waren er acht benaderd) en negen toeleverende basisscholen (er waren er tien benaderd). De scholen voor voortgezet onderwijs waren: vier scholen die als "comprehensive schools" (een soort middenschool) gebouwd waren; één "comprehensive school" die recentelijk nog "grammar school" (een soort avo/vwo school) was; één gemengde "grammar school", en één "secondary modern school" (een soort brede scholengemeenschap) voor meisjes. De basisscholen waren door de betreffende scholen voor voortgezet onderwijs genoemd als hun grootste toeleveringsscholen.

Gedurende de observatieperiode werden de lessen van honderd leraren geobserveerd en er was maar één leraar die in geen van zijn lessen geobserveerd wilde worden.

#### *Opzet: de populatie*

De observaties werden uitgevoerd in de hoogste klassen van de basisschool, de eerste klassen van het voortgezet onderwijs (3) en de vierde klassen van het voortgezet onderwijs (3). De geobserveerde leerlingen waren volgens hun docenten, leerlingen met een middelmatige of meer dan middelmatige leesvaardigheid.

#### *Het verzamelen van de data*

Tussen september 1974 en april 1975 verzamelde een team van vier



personen data over 202 zittingen die voor het merendeel blokuren waren. De totale tijd bedroeg 9990 minuten die redelijk gelijk verdeeld was over elke jaargroep en elk leerplangebied.

#### De resultaten

In het verband met ons onderzoek is vooral van belang wat er voor de vierde klas voortgezet onderwijs gevonden werd. We geven hieronder drie tabellen.

Tabel a. *Het percentage leraarstijd dat in de vierde klas voortgezet onderwijs besteed wordt aan verschillende activiteiten.*

	admin.	toezicht	info	disc.	ind. begel.	lezen	schrijven
Engels	14	16	11	22	19	19	2
Wisk.	13	14	17	15	35	2	8
Natuurw	13	9	37	14	23	2	8
Soc vak.	18	17	23	17	13	8	3
Alle les	15	14	23	17	22	7	5

Tabel b. *Het percentage leerlingentijd dat in de vierde klas voortgezet onderwijs besteed wordt aan verschillende activiteiten.*

	admin. op aand.	niet betrokken	luisteren	observ.	praktisch bezig	leraar disc. met	disc. met leerlingen	overdenken	schrijven	lezen	rekenen	
Engels	3	0	14	42	5	0	3	5	1	13	29	0
Wisk.	8	1	17	18	7	5	3	10	6	11	8	23
Natuurw.	5	0	10	31	8	11	4	7	2	20	10	3
Soc vak.	8	1	11	24	3	9	4	8	1	21	16	0
Alle les	6	1	13	29	6	7	3	8	2	17	15	6

Tabel c. Patronen van leescontinuïteit voor de vierde klas voortgezet onderwijs voor elk leerplangebied, gepresenteerd als een percentage van de totale leestijd die voor lezen in de vierde klas voortgezet onderwijs werd genoteerd.

	Type 1	Type 2	Type 3	Type 4
Engels	34	25	14	27
Wiskunde	72	24	4	0
Natuurw.	57	36	4	3
Soc. vak.	44	42	9	5

Type 1 - totale duur van het lezen gedurende de observatie-interval van één minuut was 1-15 seconden.

Type 2 - totale duur van het lezen gedurende de observatie-interval van één minuut was 16-30 seconden.

Type 3 - totale duur van het lezen gedurende de observatie-interval van één minuut was 46-60 seconden.

Type 4 - totale duur van het lezen gedurende de observatie-interval van één minuut was 46-60 seconden.

Dus alleen type 4 vertegenwoordigt continu lezen.

Het gedeelte uit hoofdstuk 11, summary and conclusions, dat Lunzer en Gardner wijden aan het observatie-onderzoek, vertalen we hierna in zijn geheel. Daarna gaan we nog nader in op een aantal gegevens die met name op de vierde klas voortgezet onderwijs betrekking hebben.

"Dit onderzoeksgedeelte was ontwikkeld om gegevens te verkrijgen omtrent activiteiten in de klas in die leerplangebieden waarvan verwacht mag worden dat lezen om te leren er een belangrijke rol speelt. Het was de bedoeling dat dergelijke gegevens enige objectieve bewijskracht zouden hebben aangaande de huidige praktijk van het onderwijs in de klas.

Een belangrijke bevinding was dat er duidelijke verschillen in lespatroon waren tussen de hoogste klassen van het basisonderwijs en de eerste klassen van het voortgezet onderwijs. Symptomatisch voor deze verschillen waren:

1. een afname van de individuele begeleiding en een toename van informatie door de leraar in de eerste klas van het voortgezet onderwijs;
2. een significante toename van de tijd die leerlingen aan luisteren besteden in de eerste klas van het voortgezet onderwijs;
3. een markante toename van het gebruik van leerboeken in alle vakken, behalve wiskunde in de eerste klas van het voortgezet onderwijs.



Omdat dergelijke verschillen niet onverwacht optraden, waren we in staat aan te geven in hoeverre het gebruik van taal in de klas verandert bij de overgang van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs. Kortweg zijn lezen, schrijven en luisteren tamelijk gelijk verdeeld op de basisschool, maar bij het voortgezet onderwijs overweegt luisteren.

Dit kan op zich niet als een direct bewijs voor discontinuïteit in het leesproces beschouwd worden, maar het biedt wel een onderbouwing voor de aanbevelingen van het Bullock Report dat er een grotere mate van samenwerking dient te zijn tussen de basisscholen en de scholen voor het voortgezet onderwijs. Voor het moment lijkt het duidelijk dat er ruime verschillen zijn, zowel in onderwijsstijlen als in het gebruik dat gemaakt wordt van geschreven teksten.

Bovendien ligt het voor de hand dat lezen gemakkelijk een erg ondergeschikte rol krijgt, waar "informatie door de leraar" het belangrijkste onderwijsmiddel is. Onze observaties lieten met zekerheid zien dat een leerling in de basisschool meer gelegenheid heeft tot lezen voor zichzelf dan zijn collega-leerling in het voortgezet onderwijs. Lezen zal dus vermoedelijk in de eerste jaren van het voortgezet onderwijs door de leerling niet gezien worden als iets dat een belangrijke rol speelt en dit zal wel zijn consequenties hebben voor zijn "bereidheid om te reflecteren over wat hij leest" (4).

Het lijkt daarom mogelijk dat, terwijl de leerling met een geringe leesvaardigheid zich steeds meer bewust wordt van zijn onvermogen, de middelmatige en meer dan middelmatige leerling minder het nut van zijn lezen inziet en het lezen een minder belangrijke plaats toewijst. Lezen voor huiswerk wordt op die manier een gemakkelijke klus, geen uitdaging.

Het voorkomen van het zogenaamde "short-burst" lezen in de klas was een ander belangrijk onderzoeksresultaat en enkele implicaties ervan zijn al besproken (5). In het verband van dit betoog dient echter nog met een aantal extra punten rekening gehouden te worden. Ten eerste het feit dat meer dan 50 procent van al het lezen bij alle vakken maar 1 tot 15 seconden duurt, is een duidelijke aanwijzing voor de mate waarin geschreven teksten gebruikt worden om het gedrag in de klas te sturen. Leerlingen lezen een serie instructies in een studieboek, van het bord, of van een opdrachtkaart en gaan dan aan het werk. Dit is waarschijnlijk het belangrijkste doel van lezen in veel schoolklassen gedurende veel lessen. Ten tweede, wat ook het doel van het zogenaamde "short-burst" lezen is, het is moeilijk te verdedigen dat het zo'n aanzienlijk deel van het lezen in de klas in beslag moet nemen, indien de ontwikkeling van het lezen een serieuze doelstelling is. Het lijkt er daarom op dat het patroon van veel bestaande lessen weinig gelegenheid biedt voor het verbeteren van lezen om te leren. Leraren geven hun onderwijs zodanig vorm, dat leerlingen informatie krijgen, processen toepassen, en problemen oplossen. We gelo-

ven dat we hebben kunnen aantonen dat het gedrukte woord als een stimulans gebruikt kan worden voor reflecterend en kritisch denken (hoofdstuk 9). Leerlingen kunnen leren om het materiaal te benaderen als ondervragers en discussianten, in plaats van als passieve ontvangers van informatie. Lezen om te leren wordt dan een conversatie met de tekst waarin de student zijn eigen vragen stelt, de antwoorden vindt en zijn eigen commentaar geeft. Maar zo'n benadering ontstaat niet gemakkelijk. Zij moet aangeleerd worden via begeleide ervaring en oefening. De mate waarin een leerling die benadering verworven heeft, in die mate heeft hij -kan men wel stellen- geleerd hoe hij moet leren. En dit is wel degelijk een waardevollere verworvenheid dan pure feitelijke kennis. Om een metafoor vanuit de economie te gebruiken: leesonderwijs is een hoogst belangrijke investering, die het opofferen van enige consumptiegoederen waard is."

Tot zover dit lange, vertaalde citaat. Voor nadere gegevens omtrent de vierde klas voortgezet onderwijs verwijzen wij naar de tabellen a, b en c en naar de volgende mede aan deze tabellen ontleende gegevens:

- de belangrijkste taalactiviteiten in de vierde klas zijn luisteren (29%), schrijven (17%) en lezen (15%);
- over de aard van het lezen werd in de samenvatting hiervoor al opgemerkt, dat een groot gedeelte van de leestijd gebruikt wordt voor het zogenaamde "short-burst" reading (even gauw iets lezen om te weten wat je doen moet) en dat er voor continu lezen -een voorwaarde voor het aangaan van een dialoog met de tekst- weinig plaats is.

Tabel a laat de volgende cijfers voor continu lezen in de vierde klas voortgezet onderwijs zien: Engels 27, wiskunde 0, natuurwetenschappen 3 en sociale vakken 5.

Over de cijfers voor Engels en sociale vakken wordt op pagina 121 opgemerkt dat ze geflatteerd zijn. In het voortgezet onderwijs komt het vooral bij deze vakken veel voor dat iemand (de leraar bijvoorbeeld, zie tabel b) hardop voorleest en dat de rest van de klas dan in de eigen tekst meeleest. Dit is dan weliswaar continu lezen, maar waarschijnlijk niet reflecterend.

### 2.3 Ons onderzoek naar het leesonderwijs (6)

#### Doelstelling

In par. 2.1 gaven wij aan geïnteresseerd te zijn in de vraag naar het karakter van het leesonderwijs bij de diverse vakken. Deze vraag werkten wij uit in drie subvragen:

1. wat doen de geobserveerde leraren om hun leerlingen in die klas te leren lezen?
2. wat doen de geobserveerde leraren met betrekking tot de doelen die de leraar Nederlands in een interview noemt als zijnde belangrijk voor zijn leeslessen in de onderzochte klas?



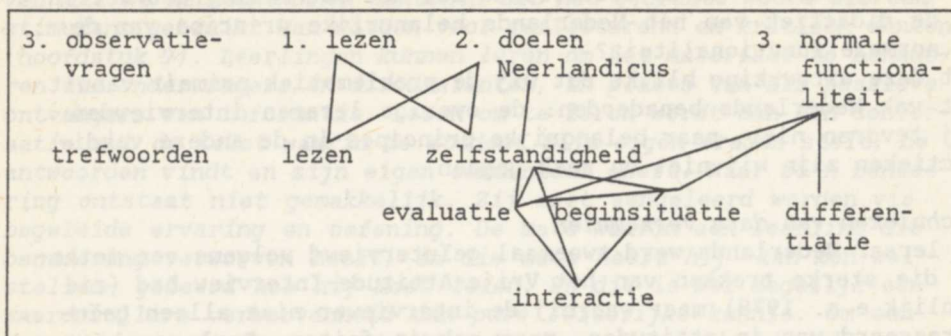
3. wat gebeurt er in de betreffende les met betrekking tot het in de didactiek van het Nederlands belangrijke principe van de normale functionaliteit?

Uit deze uitwerking blijkt dat wij de problematiek primair vanuit het vak Nederlands benaderden: de overige leraren interviewden wij tevoren niet; naar belangrijke principes in de andere vakdidactieken zijn wij niet op zoek gegaan.

#### *Technieken van data verzamelen*

De leraar Nederlands werd tweemaal geïnterviewd volgens een methode die sterke trekken van het Vrije-Attitude-Interview had (zie Vrolijk e.a. 1978) maar waarbij de interviewer niet alleen geïnteresseerd was in attitudes, maar ook in feiten. Doel van het interview was zicht te krijgen op de doelen en het programma van het leesonderwijs van de leraar Nederlands. De startvraag van het eerste interview -de leraar had zich hierop kunnen voorbereiden- luidde: kun je me zo duidelijk mogelijk een beeld geven van wat jij belangrijk vindt in je onderwijs en dan vooral toegespitst op onderwijs in lezen?. Tijdens het tweede interview werden zaken die tijdens het eerste interview onduidelijk gebleven waren nader besproken..

De observatie werd, een enkele les uitgezonderd, telkens door twee observanten verricht (7). Ze werkten in de eerste observatieweek elk met een cassette recorder en schrijfmateriaal en zonder geprecodeerde observatiecategorieën. De drie doelstellingsvragen (zie hiervoor) waren hun richtsnoer. Ze maakten daarnaast gebruik van de routine die ze in hun werk (8) hadden opgedaan met observatie. Tussen de eerste en tweede observatieweek werd als extra hulpmiddel een formulier opgesteld waarop genoteerd kon worden bij welke tellerstand een bepaald trefwoord aan de orde was. Die trefwoorden stonden alle in verband met de drie observatievragen. Door de invoering van het formulier werd het karakter van de observatie niet wezenlijk veranderd. Het formulier was slechts bedoeld als hulpmiddel bij het uitwerken van de banden, en niet als betrouwbaar instrument om tot een objectieve scoring van de lessen te komen. Hieronder wordt kort en schematisch weergegeven welke trefwoorden gebruikt werden en hoe ze zich tot de drie observatievragen verhouden (9).



Figuur 1: relatie observatievragen/aandachtspunten

De resultaten van de observaties werden aan de docenten voorgelegd en in twee rondes werden ze erover geraadpleegd. Eerst ontving elke docent de beschrijving plus karakterisering van één van zijn lessen, voorafgegaan door een uiteenzetting over de observatie- en analyse-aanpak. Hem/haar werd in een tevoren geagendeerd gesprek antwoord gevraagd op de volgende vragen:

- a. in hoeverre herkent u de les die u gegeven heeft in beschrijving en analyse en
- b. is het voor de vervollediging van het beeld van uw onderwijs in de 4-vwo klas nodig dat meer lessen beschreven worden?

Later ontving ieder een samenvatting van de acht beschrijvingen, vergezeld van de volgende vragen:

1. Wat is uw belangrijkste reactie op de samenvatting?
2. Bent u het eens met de wijze waarop uw les vertegenwoordigd is in het eindverslag?
3. Als uw antwoord op de vorige vraag nee is, wat is dan uw kritiek?
4. Vindt u dat de conclusies die getrokken worden voldoende onderbouwd worden in de samenvatting?
5. Heeft u verder nog vragen of opmerkingen?

Over deze vragen werd iedereen telefonisch geraadpleegd. Daarna vond een groepsgesprek plaats.

De resultaten werden ook aan de leerlingen voorgelegd. Voor hen werd een verkorte "samenvattende beschrijving van acht lessen in 4-vwo-a" (11) geschreven, met een daarbij behorende vragenlijst. Deze bestond uit vijf vragen waarin met een zevenpuntsschaal een oordeel werd gevraagd over de juistheid en representativiteit van de vijf onderdelen van de samenvatting. Daarbij werd telkens, ook met een zevenpuntsschaal, de zekerheid van het antwoord gepeild. Tenslotte was er ruimte voor toelichtingen bij de antwoorden. De ex-leerlingen van die klas werden, voorzover mogelijk, op school benaderd om deel te nemen aan een reactieronde. Veertien ex-leerlingen waren bereid en in staat om te reageren. De klas zelf had



29 leerlingen geteld. Het reactiepercentage van 50% had vooral te maken met het feit dat de consultatie aan het eind van het schooljaar plaatsvond en dat de leerlingen inmiddels naar verschillende groepen waren uitgezwermd.

Het consulteren vond plaats in zes zittingen (met respectievelijk één, vier, drie, drie, één en twee leerlingen) van ruim een half uur. Die zittingen waren als volgt opgezet: lezen van de samenvatting (circa vijf minuten); invullen van de vragenlijst (circa twaalf minuten); groepsgebesprek circa vijftien minuten).

#### *De selectie van school en klas*

In onze case study stond de vierde vwo-klas van een regionaal Christelijk Lyceum in het oosten van het land centraal. De keus viel op deze specifieke school omdat hij te bereizen was, omdat we via een van onze schoolpracticumdocenten daar de medewerking van schoolleiding, docenten en leerlingen konden verkrijgen en omdat deze schoolpracticumdocent voldeed aan onze criteria dat zijn onderwijs zonder al te grote problemen verliep en dat hij tijd en belangstelling voor het onderzoek had. De overwegingen bij de klassekeuze waren:

- liefst een klas in het avo/vwo (ons doelgebied) waar de heterogeniteit relatief groot is (brugklas en 4 havo komen dan sterk in aanmerking; het gymnasium valt dan af);
- liefst een klas waar de eindexamendruk niet groot is (eindexamenklassen vallen af);
- liefst een klas waarvan de leerlingen zonder al teveel problemen als proefpersoon kunnen worden gebruikt (de brugklas wordt dan minder aantrekkelijk);
- liefst een klas die in zijn totaliteit bij veel vakken aanwezig is (4 havo wordt dan minder aantrekkelijk);
- in ieder geval een klas waaraan de gekozen leraar lesgeeft.

De vakken van de geobserveerde niet-Neerlandici zijn onder te brengen in de volgende vijf hoofdonderdelen van het leerplan: Nederlands, moderne vreemde talen (Duits en Engels), maatschappijvakken (economie en geschiedenis), wiskunde en natuurwetenschappen (biologie en scheikunde). In totaal werden de lessen van acht leraren geobserveerd; een negende leraar trok zich bij nader inzien terug, na enige ervaring met de observatie.

De werving van de niet-Neerlandici vond via de Neerlandicus plaats. De eerste geobserveerde les in een bepaald vak was tevens de eerste ontmoeting tussen leraar en onderzoekers.

#### *Het verzamelen van de data*

De interviews met de leraar Nederlands vonden gedurende tweemaal een uur plaats in februari 1981.

In de eerste en laatste week van maart 1981 verzamelde een team van drie personen data over tweemaal zestien lessen (de lessen van de leraar die zich terugtrok niet meegerekend). Alle lessen stonden in het rooster als lessen van vijftig minuten en duurden

ook ongeveer zo lang. De data van acht lessen, per docent één, werden omgewerkt tot acht beschrijvingen en karakterisering van die lessen plus een samenvatting van die beschrijving.

De eerste ronde gesprekken waarin de docenten geraadpleegd werden over de observatieresultaten, vond plaats in juli 1981. De tweede in mei/juni 1982. Het afsluitende gesprek met de betrokken docenten vond in juli 1982 plaats. Tussen beide rondes werd van de afzonderlijke beschrijvingen een samenvattende beschrijving gemaakt. Dat kostte meer tijd dan we verwacht hadden en er was weinig tijd. Vandaar dat tussen beide gespreksrondes één jaar verstreken is. Het raadplegen van de leerlingen vond plaats in juni 1982.

#### *Verwerking van de data*

Het interview met de leraar Nederlands werd uitgetypt. Er werd een samenvatting van gemaakt waaruit weer een serie doelen gedestilleerd werd, die bij de observatie een rol zouden spelen. Dit alles werd ter goedkeuring aan de leraar Nederlands voorgelegd.

Het *observatiemateriaal* werd als volgt bewerkt. Van elke leraar werd een les gekozen die in de tweede observatieweek had plaatsgevonden en waarvan de observatoren meenden dat hij een goed beeld gaf van de lessen die zij gedurende twee weken in dat vak in 4-vwo-a geobserveerd hadden. Van deze acht lessen werden er eerst drie in concept beschreven en gekarakteriseerd (door elke observator één). Deze drie concepten werden in een bijeenkomst van de drie observatoren intensief doorgepraat. Uit dat gesprek resulteerden richtlijnen voor een herschrijving van de concepten en voor het beschrijven van de overige lessen. De observator die bij alle lessen aanwezig was geweest, bewerkte volgens deze richtlijnen de resterende vijf lessen in concept. Hij maakte daarbij gebruik van de notities van de andere observatoren. Deze nieuwe vijf concepten werden nog eens doorgelezen en van commentaar voorzien. De acht beschrijvingen en karakterisering die zo ontstonden, waren als volgt opgebouwd:

- a. titel: vak datum, uur;
- b. chronologische beschrijving van de les op twee of drie A-4 kantjes, enkele regelafstand. In die beschrijving wordt regelmatig geciteerd, maar er vindt ook tijdsverdichting plaats (bijvoorbeeld "Hij tekent de grafiek en laat zien dat de grafiek bevestigt wat hij berekend heeft") ook lichte interpretatie vindt plaats (bijvoorbeeld "de leraar, ongeduldig ..." of "de leerling, aarzelend"). In de kantlijn wordt steeds de tellerstand weergegeven;
- c. bespreking van de les op twee à drie A-4 kantjes, algemeen en volgens de aandachtspunten van het observatieformulier;
- d. een korte beantwoording van de drie onderzoeksvragen.

Bij d. wordt terugverwezen naar c., bij c. naar b.

Van de aldus ontstane acht lesbeschrijvingen en -karakterisering werd een samenvatting van 18 pagina's (plus bijlagen) (12) gemaakt. De (telefonische) reacties van de leraren op de verslagen en de



samenvatting werden schriftelijk vastgelegd en samengevat en waar nodig verwerkt.

Hun mondeling commentaar tijdens de slotbijeenkomst werd op de band opgenomen en uitgewerkt.

De schriftelijke reacties van de leerlingen werden ingezameld en samengevat. Hun mondeling commentaar werd op de band opgenomen en uitgewerkt.

### *De resultaten*

Bij de presentatie van de resultaten gaan we als volgt te werk. We nemen hieronder het stuk over dat voor de leerlingen bedoeld was: "samenvattende beschrijving van acht lessen in 4-vwo-a". Als bijlage daarbij zijn de doelen van de leraar Nederlands opgenomen. Aan die beschrijving koppelen we het commentaar van de leerlingen. Tenslotte vatten we het commentaar samen dat de leraren tijdens hun tweede reactieronde op de uitgebreide samenvatting (18 pagina's plus bijlagen) gegeven hebben.

Het commentaar uit de eerste reactieronde van de leraren, waarin het per docent om één beschreven en gekarakteriseerde les ging, is dan nog niet besproken. We kunnen er kort over zijn. Er werd enige detailkritiek gegeven; deze werd in de lesbeschrijvingen verwerkt. Het verdere commentaar kwam neer op: de beschrijving klopt; het is niet nodig ook de andere lessen op dezelfde manier te bewerken; een samenvatting van het leesonderwijs aan deze 4-vwo klas kan gemaakt worden op basis van het uitgewerkte materiaal dat nu voorhanden is.

## *Samenvattende beschrijving van acht lessen in 4-vwo-a*

### *A. Globale algemene beschrijving*

#### *A.1 Lespatronen*

We hebben van de acht lessen drie groepen gemaakt naargelang het gesignaleerde lespatroon.

#### *De les biologie, economie, scheikunde en wiskunde*

Het patroon van deze vier lessen komt op het volgende neer:

- de leerlingen hadden tevoren de opdracht gehad thuis iets te lezen en te trachten de daarbij behorende sommen te maken;
- in de les werd het huiswerk behandeld;
- behalve bij economie werkten de leerlingen aan het eind van de les vijf à twintig minuten alleen of met hun bu(u)r(en) aan de nieuwe opgaven, horend bij het nieuwe huiswerk.

#### *De les Duits en Engels*

In deze lessen werd een kort literair verhaal zeer gedetailleerd geanalyseerd. Bij Duits was het patroon: eerst helemaal voorlezen (met korte onderbrekingen) en daarna behandelen. Bij Engels werd

het voorlezen van onderdelen afgewisseld met een behandeling van die onderdelen.

#### *De les Nederlands en geschiedenis*

Het patroon van de les Nederlands is:

- een leerling houdt een spreekbeurt; die wordt door de klas beoordeeld;
- theorie over de opbouw van zakelijke teksten wordt behandeld;
- die theorie wordt op teksten toegepast (was huiswerk).

Het patroon van de les geschiedenis is:

- een rekensom met betrekking tot de kiesdeler wordt behandeld;
- stof uit het boek wordt besproken.

#### *De leerlingen hierover*

(De scores zijn scores op een zevenpuntsschaal waarbij 1 staat voor helemaal mee eens en 7 voor helemaal mee oneens).

Stelling: de patronen die hier beschreven worden komen overeen met die van de gemiddelde les zoals die in 4-vwo-a in de genoemde vakken gegeven werd.

Gemiddelde score: 2,57; zekerheidsscore 2,07.

Commentaar: de patronen van biologie, economie, scheikunde en wis-kunde kloppen ongeveer; nuancering: er werd tijdens de lessen natuurlijk ook nieuwe stof behandeld; de lessen Duits, Engels, Nederlands en geschiedenis zijn qua inhoud niet representatief voor alle lessen in die vakken: Duits kent bijvoorbeeld ook de grammaticales, een rekensom bij geschiedenis is maar één of twee keer voorgekomen, een spreekbeurt was er bij Nederlands wel vaak maar lang niet altijd.

#### *A.2 Het globale beeld*

Het globale beeld van de acht lessen is als volgt. De leerstof, zoals die in het leermateriaal staat, is centraal. Die leerstof wordt meestal behandeld zonder dat gecontroleerd wordt of de behandeling ervan nodig is. De leraar doet vooral het werk (hij/zij legt uit, stelt vragen, beantwoordt vragen). De leerlingen zijn vooral bezig met luisteren en het kort vaak aarzelend beantwoorden van deelvragen van de leraar. Zij stellen in een aantal lessen ook vragen, waarop dan bijna altijd de leraar antwoordt. Meestal zijn maar een beperkt aantal leerlingen in actie. Soms zijn er stukjes les waarin leerlingen alleen of met hun bu(u)ren aan op-ga-ven werken.

#### *De leerlingen hierover*

Stelling: het globale beeld dat van de acht lessen gegeven wordt, komt overeen met het beeld dat ik heb van de lessen in de genoemde vakken in 4-vwo-a.

Gemiddelde score: 2,43; zekerheidsscore 1,86.

In het vele commentaar (mondeling en schriftelijk) dat dit punt oproept, wordt het beeld van de samenvatting bevestigd. Het com-



mentaar is goed over de leerlingen gespreid. Enkele voorbeelden:

- "vinden jullie het nodig dat ik dit behandel" dan is het antwoord meestal ja;
- je zit het hele uur te luisteren naar iemand die zit te vertellen wat in het boek staat, dan bereid je je niet meer voor (omdat andere leerlingen het niet gedaan hebben, daarom moet de leraar het ook vertellen).

## *B. De observatievragen*

Bij het observeren van de acht lessen hadden we drie vragen in het hoofd. We beantwoorden ze in de paragrafen 1 tot en met 3 hieronder.

### *B.1 Wat doen de leraren om hun leerlingen te leren lezen?*

De talenleraren (Duits, Engels en Nederlands) leren hun leerlingen hoe teksten zijn opgebouwd. Daarbij moet grondig en tussen de regels gelezen worden. Dit soort lezen wordt bij Nederlands toegepast op een zakelijke tekst en bij de andere twee talen op literaire teksten. Omdat de leraren vooral zelf het werk doen, leren de leerlingen waarschijnlijk niet dit soort lezen zelfstandig toe te passen in buitenschoolse situaties. Het enige wat de andere leraren aan leesonderwijs doen is het goede voorbeeld geven: moeilijke abstracte taal "vertalen" in gemakkelijkere, concretere taal.

### *De leerlingen hierover*

Stelling: wat er in B.1 over het leesonderwijs gezegd wordt, klopt voor het leesonderwijs in de betreffende vakken 4-vwo-a.

Gemiddelde score: 2,07, zekerheidsscore 2,07.

Het commentaar geeft wat aanvullingen. Enkele voorbeelden:

- dit geeft inderdaad een erg goed beeld;
- tekstopbouw leren gebeurt vooral bij Nederlands. Er worden verschillende teksten gebruikt, meestal wel saaie;
- de les bestaat niet uit alleen teksten behandelen; ook theorie wordt behandeld.

### *B.2 Wat doen de leraren aan de doelen, die de leraar Nederlands belangrijk vindt?*

Er is wat die doelen betreft alleen sprake van kleine stapjes in de goede richting en van overwegend activiteit van de leraar en veel minder van de leerlingen. Met dit voorbehoud kunnen de volgende doelen genoemd worden:

- in groepen werken (wiskunde, scheikunde; er wordt in tweetallen gewerkt);
- rond een thema werken (Duits, biologie, geschiedenis);
- kennis van de structuur van een tekst toepassen op andere teksten (Duits, Engels, Nederlands);
- samenvattingen maken (Duits, Engels, Nederlands);
- kritisch en waakzaam lezen (Duits, Engels, Nederlands);

- de juiste woordbetekenis leren vaststellen (Engels);
- de opbouw van een tekst in alinea's herkennen (Nederlands).

#### *De leerlingen hierover*

Stelling: wat er in B.2 over de doelen van de leraar Nederlands gezegd wordt, komt overeen met het beeld dat ik heb van de lessen in de genoemde vakken in 4-vwo-a.

Gemiddelde score: 3,5; zekerheidsscore 2,57.

Deze vraag leverde uitgebreide toelichtingen op, die aangaven waarom het beeld niet geheel klopte. In het antwoord vatte men de in de samenvatting als "kleine stapjes" aangeduide zaken vrij absoluut op.

Enkele voorbeelden:

- het in groepen werken lukt normaal niet. Er wordt meer geleuterd dan gewerkt (scheikunde, wiskunde, dan is dat uit luiigheid, want als de ander het al weet, hoeft je niet meer na te denken);
- rond een thema werken wordt eigenlijk alleen bij geschiedenis gedaan, bij biologie en Duits vrijwel niet.

#### *B.3 Leren de leerlingen iets wat ze interessant vinden, of waarvan ze weten dat het al snel door hen gebruikt kan worden in de praktijk?*

Deze vraag kun je niet beantwoorden door alleen maar lessen te observeren. De leerlingen zelf kunnen er veel meer over vertellen. We kregen de indruk dat het praktische nut op korte termijn er meestal niet was of niet erg zichtbaar was, en dat de stof evenmin erg boeiend gevonden werd. Die indruk hebben we onder andere omdat de leraren allerlei maatregelen niet namen die vaak bij interessante en nuttige lessen horen:

- vermelden waar de les goed voor is;
- nagaan wat de leerlingen al weten en kunnen;
- nagaan wat de leerlingen willen, waarin ze geïnteresseerd zijn;
- leerlingen verschillend behandelen naar gelang hun voorkennis en interesses;
- nagaan hoe de les bevallen is en wat ervan is blijven hangen.

#### *De leerlingen hierover*

Stelling: wat er in B.3 gezegd wordt over interessant en nuttig, komt overeen met het beeld dat ik heb van de lessen in de genoemde vakken in 4-vwo-a.

Gemiddelde score: 2,07; gemiddelde zekerheidsscore: 2,29.

In het vele commentaar dat dit punt oproept wordt het beeld van de samenvatting bevestigd. Het commentaar is goed over de leerlingen gespreid. Enkele voorbeelden:

- praktijk is heel ver weg, dingen waarvan je denkt dat je ze nodig hebt. Tuurlijk last van als je er niets aan vindt het hele uur;
- als je vraagt wat voor nut het heeft, is dat haast een beledi-



ging;

- sommige leraren zeggen wat leuk is;
- klopt, je komt op school omdat het moet.

#### *Samenvatting van het leerlingencommentaar*

Samenvattend kan ten aanzien van het commentaar van de leerlingen gesteld worden dat ze het geschetste beeld redelijk representatief vonden voor het onderwijs in de beschreven vakken in 4-vwo-a (een gemiddelde score van 2,53 op een zevenpuntsschaal). Ondanks het feit dat ze anderhalf jaar na het veldwerk om commentaar gevraagd werden, bleek dat ze ook nog aardig zeker waren van hun scores (een gemiddelde score van 2,17). In hun commentaar vechten de leerlingen de hoofdstrekking van de beschrijving niet aan. Ze gaven wel nuanceringen, correcties op details, verklaringen voor hoe het komt dat zaken gaan zoals ze gaan en ze laten hun emoties bij een en ander goed blijken.

#### *Het commentaar van de leraren*

De leraren waren unaniem van mening dat de samenvatting van de lessen juist was. Het geleverde commentaar had betrekking op de representativiteit van één les voor het onderwijs in die klas, op de betekenis van het onderzoek voor het eigen onderwijs en op de onduidelijkheid van het doel en het nut van het onderzoek en van het begrip normale functionaliteit daarin.

De kwestie van de representativiteit stelde vooral de leraar biologie aan de orde. In de vier lessen die we van hem gezien hadden, waren ook practicumlessen en die verliepen inderdaad heel anders dan de uitgewerkte les. De leraar Engels tilde iets minder zwaar aan de representativiteit, maar vond het feit dat hij in de uitgewerkte les had moeten improviseren (de leerlingen hadden hun boek niet bij zich) toch wel een factor die maakte dat de les enigszins afweek van zijn doorsneelessen.

De betekenis van het onderzoek voor het eigen onderwijs werd op twee manieren aan de orde gesteld. De leraren wiskunde en biologie meenden dat die betekenis gering was omdat geobserveerd was vanuit de doelen van de leraar Nederlands, terwijl de optiek van de anderen buiten beschouwing was gelaten. Onze notities over opmerkingen van de leraar wiskunde: het onderzoek spreekt me weinig aan. Wat heeft het met mijn vak te maken? Ik zie mijn les er niet in terug vanuit mijn visie. Alles is voor jullie rekening, betrokken op jullie doelen. Het voorbeeldgedrag dat ik vertoon vind in zinnig. Kinderen vinden wiskunde moeilijk, dus moet je voordoen. De leraar biologie: alleen de leraar Nederlands is grondig geïnterviewd over zijn ideeën, programma, leerstof en dergelijke. Jammer dat er niet gewerkt is met leerstofanalyse en interviews bij de andere vakken. Voor anderen had het onderzoek kennelijk meer betekenis. Met name de leraren scheikunde en economie gaven aan dat zij aan het denken gezet waren. De leraar scheikunde vroeg zich af of hij niet teveel van zijn leerlingen vroeg en teveel op zijn boek vertrouwde. De

leraar economie nam zich naar aanleiding van het onderzoek een aantal nieuwe dingen voor: werken met kranteteksten, meer zelfwerkzaamheid van de leerlingen. Er werden wat globale plannen tot samenwerking gemaakt. De onderzoekers kregen vragen naar literatuur over leesonderwijs.

Over de onduidelijkheden in het onderzoek lieten verschillende leraren zich uit. De docenten Duits en geschiedenis wilden nog wel eens een uiteenzetting over normale functionaliteit. De docenten Engels, Duits, biologie en economie vermeldde dat ze zich tevoren niet goed gerealiseerd hadden wat het doel en de opzet van het onderzoek was. Ook tijdens de plenaire slotbijeenkomst bestonden bij enkelen van hen daarover nog onduidelijkheden. Drie van hen wisten niet of ze wel zouden hebben meegedaan als ze geweten hadden wat het onderzoek zou inhouden.

#### 2.4 *Vergelijking van de resultaten van beide onderzoeken*

De belangrijkste overeenkomsten zijn, tussen ons onderzoek en dat van Lunzer en Gardner:

- a. dat luisteren ook in de door ons geobserveerde vierde klas voortgezet onderwijs de belangrijkste taalactiviteit van de leerlingen is;
- b. dat lezen voor een belangrijk deel gebruikt wordt als middel om het gedrag van de leerlingen te sturen (opdrachten uit het boek, van het bord etc. lezen en daarmee aan het werk gaan);
- c. dat er bij de talen -in plaats van Engels (= moedertaalonderwijs bij Lunzer en Gardner) nemen wij nu alle talen samen- meer continu gelezen wordt dan bij andere vakken, maar dat die continuïteit niet altijd gelijk gesteld mag worden met reflecterend lezen. Bij de talen is continu lezen ook vaak: in de eigen tekst meelesen wat de leraar hardop voorleest.

Het belangrijkste verschil is dat de leraren in het onderzoek van Lunzer en Gardner 22% van hun tijd besteedden aan individuele begeleiding (in de eerste klas was dat 35% en in de hoogste klas van het basisonderwijs 51%), terwijl er in de door ons geobserveerde lessen maar enkele keren sprake van individuele begeleiding was.

Dit verschil kan op een aantal manieren geïnterpreteerd worden:

- a. in het Engelse onderwijs wordt meer aan individuele begeleiding gedaan dan in het Nederlandse;
- b. het verschil is vooral toe te schrijven aan het verschil in schooltypen die in de beide onderzoeken betrokken waren (een gevarieerd geheel aan schooltypen in Engeland tegenover één schooltype, vwo, in Nederland);
- c. het verschil is toe te schrijven aan het speciale karakter van de onderzochte school;
- d. het verschil in leeftijd van de onderzochte leerlingen (de Engelse leerlingen waren één jaar jonger) is verantwoordelijk



voor het resultaat.  
Verklaring b. lijkt ons het meest plausibel.

## 2.5 Consequenties voor vervolgonderzoek

Belangrijke kenmerken van ons eerste deelonderzoek (die m.m. ook voor ons onderzoek in zijn totaliteit gelden) zijn:

1. het vond plaats in het kader van onderzoek naar het optimaliseren van leesonderwijs;
2. het behandelde een vraag die aan optimaliseren voorafgaat, namelijk de vraag naar het karakter van leesonderwijs bij diverse vakken;
3. die voorafvraag werd losgekoppeld van de optimalisering, met andere woorden bij de docenten wier onderwijs werd beschreven vonden niet ook nog eens activiteiten ter verbetering van hun onderwijs plaats;
4. het werd uitgevoerd in het kader van een case study;
5. de vraag naar het karakter van het leesonderwijs werd primair benaderd vanuit het vak Nederlands.

Bij deze kenmerken staan we hieronder nader stil en geven aan in hoeverre we (13) ze in vervolgonderzoek denken te handhaven. Vervolgens bespreken we kort -eveneens in het perspectief van de voortzetting van ons onderzoek- de door Lunzer en Gardner en door ons gebruikte technieken van dataverzameling.

Het loskoppelen van de voorafvraag van de optimaliseringsvraag (de kenmerken 1, 2 en 3) heeft een aantal nadelen -zie ook Vakgroep Natuurkundedidactiek 1981- waaronder de volgende. De docenten hebben weinig belang bij het onderzoek en daarom kan een langdurige en intensieve medewerking aan het project niet van hen gevraagd worden. De informatie die aldus verkregen wordt, zal daardoor noodgedwongen buitenkant-informatie zijn die een statisch karakter heeft.

We willen met het voorafgaande allerm minst aangeven dat het zinloos is in onderzoek vast te stellen hoe "de situatie van het veld" op een bepaald terrein is. Het onderzoek van Lunzer en Gardner is een voorbeeld van zo'n onderzoek en in het voorafgaande is naar wij hopen voldoende duidelijk geworden dat wij het een belangrijk onderzoek vinden (14). Wel willen we aangeven dat dergelijke kwantitatieve verkenningen, naast het grote voordeel van hun objectiviteit en generaliseerbaarheid, het nadeel hebben dat ze meestal oppervlakkig moeten blijven, omdat de onderzoekers aan de buitenkant van het gebeuren blijven staan. Wil de erop volgende optimalisering kans van slagen hebben, dan zal men alsnog zicht moeten krijgen op, en rekening moeten houden met minder oppervlakkige gegevens omtrent de situatie van het veld waarin de optimalisering plaatsvindt. Deze overwegingen in acht nemend, kiezen we voor vervolgonderzoek waarin onderzoek en hulp bij optimalisering gekoppeld zijn.

Een case study (het vierde kenmerk) kan als belangrijk voordeel

hebben dat hij op exemplarische en aansprekende wijze informatie omtrent de werkelijkheid geeft. Een case study kan echter "in de lucht" hangen. In ons onderzoek hebben we dit probleem proberen op te vangen door een schoolbeeld te schetsen en door de resultaten af te zetten tegen die van Lunzer en Gardner. Voor de toekomst overwegen we om daarnaast een inbedding in een Nederlands kwantitatief kader te verzorgen door gebruik te maken van CBS-cijfers en door op grotere schaal dan in de case zelf het RBI-observatie-instrument van Lunzer en Gardner te gebruiken.

Door de vraag naar het karakter van het leesonderwijs te benaderen vanuit het vak Nederlands (ons vijfde kenmerk) definieerden we in feite de groep waarvoor de resultaten primair bruikbaar zouden zijn: neerlandici. In hun reactie op ons werk gaven een aantal docenten van andere vakken duidelijk aan geen boodschap aan ons werk te hebben. Als we de doelgroep in de toekomst willen uitbreiden -we sluiten dat op dit moment nog niet uit-, dan zal ook het perspectief van andere vakken in het onderzoek betrokken moeten worden.

Ons onderzoek was een eerste oriëntatie waarbij we evenzeer geïnteresseerd waren in het vinden van een weg om tot resultaten te komen, als in de resultaten zelf. Tot de bovenstaande overwegingen en beslissingen heeft het onderzoek ons in ieder geval geleid. Ten aanzien van de technieken van dataverzameling, trekken wij voorlopig de volgende conclusies.

De twee observatoren hebben niet eerst ieder voor zich een weergave gemaakt en die beide weergaven dan op een verantwoorde manier met elkaar in verband gebracht, maar de één deed het werk en maakte daarbij gebruik van de gegevens van de ander. Die manier van werken is door tijdnoed ingegeven.

Het raadplegen van leraren en leerlingen en hun overwegend instemmende reacties verhoogden de deugdelijkheid van de data enigszins. Toch moet een dergelijke consultatie van betrokkenen niet overschat worden. Men werd namelijk geen onafhankelijk oordeel gevraagd over de lessen, maar men werd gevraagd al of niet in te stemmen met een oordeel van ons. Pas bij een onafhankelijk oordeel is sprake van triangulatie: een techniek die zoekt naar versteviging van de verschillende onderzoeksgegevens. Triangulatie vindt plaats via het combineren van gegevens uit verschillende bronnen, research-methoden, en theoretische schema's, zodat de verschillen met verschillende methoden, vanuit verschillende standpunten worden waargenomen (zie Vakgroep Natuurkundedidactiek 1981, pag. 36).

In de toekomst kan voor triangulatie gezorgd worden door kwalitatieve observatie te combineren met kwantitatieve observatie met de RBI en door het onafhankelijke leraarsoordeel, dat de onderwijssituatie "van binnenuit" bekijkt (zie Smith en Geoffrey 1968), in het onderzoek te betrekken. Met deze laatste aanpak voert Theo Rensman momenteel al een verkenning uit.

Utrecht, voorjaar 1983



1. Aan het onderzoek werkten behalve wijzelf ook de volgende bijvakstudenten mee: Marten Elkerbout, Marianne ter Laak, Bert Thobokholt en Henk de Winter. Zij werden begeleid door Miep Geensen en ons. Hans Puper, een ex-collega, assisteerde in een piekperiode van het project. Ieders bijdrage zal daar waar dat aan de orde is, nader vermeld worden.
2. Omwille van de leesbaarheid zal hieronder steeds de term "lezen" in plaats van de omslachtiger term "omgaan met teksten" gebruikt worden. Ze zijn als synoniemen bedoeld. Op welke aspecten van lezen het onderzoek betrekking heeft, wordt duidelijk wanneer de operationalisering in de deelonderzoeken aan de orde is.
3. Het voortgezet onderwijs begint zoals gezegd in Engeland één jaar vroeger dan in Nederland.
4. (Noot van V.d.H en V.d.V.) In Lunzer en Gardner speelt het begrip reflecterend lezen een centrale rol. De belangrijkste conclusie die zij trekken uit hun inleidende studie naar het begrip tekstbegrip, luidt (pag. 300): "From this it seemed reasonable to conclude that individual differences in reading comprehension should be thought of as differences in the willingness and ability to reflect on what is being read. This, of course, is not a simple characteristic. Nor is it innate. It is the outcome of many factors including reading fluency, intelligence and interest. Also, it can be enhanced by appropriate reading strategies".
5. (Noot van V.d.H. en V.d.V.) Die bespreking op pag. 136 kwam op het volgende neer. Men zou kunnen betogen dat door de methodologische beperkingen van het observatie-instrument de term "short-burst" lezen wordt toegepast op iets wat in feite continu, reflectief lezen is. (Een leerling bestudeert bijvoorbeeld een lange passage en stopt om na te denken. Op dat moment noteert de observator dat hij 30 seconden van de geobserveerde minuut leest.) De schrijvers ontkrachten dit betoog door te stellen dat de categorie "overdenken" in het observatieschema veel sterker vertegenwoordigd zou moeten zijn dan nu het geval is (2%) indien dit soort incidenten systematisch voor zouden komen.
6. Bij het uitvoeren van dit deelonderzoek werden we geassisteerd door Hans Puper (hij participeerde in de observatie) en Henk de Winter (hij legde de resultaten voor aan de leerlingen).
7. Wil van der Veur plus Truus van den Heuvel, en Wil van der Veur plus Hans Puper.
8. Wil van der Veur als schoolpracticumdocent en vakdidacticus, Truus van den Heuvel als vakdidacticus, Hans Puper als student in een stage nieuwe stijl bij een schoolpracticumdocent.

9. Nadere informatie is te vinden in het projectstuk "de manier waarop de lessen geobserveerd en gekarakteriseerd werden". Dit stuk kan bij de auteurs worden opgevraagd.
10. De uitvoering van deze taak berustte voor een belangrijk deel bij Henk de Winter. Een uitvoerige beschrijving van opzet en resultaten van de leerlingenconsultatie kan bij de auteurs worden besteld.
11. Dit stuk is hieronder in de paragraaf resultaten opgenomen.
12. Deze samenvatting kan bij de auteurs worden besteld.
13. Het vervolgonderzoek wordt uitgevoerd door Truus van den Heuvel en Theo Rensman.
14. Onze relatief uitvoerige beschrijving ervan heeft naar wij hopen mede tot resultaat dat anderen in Nederland, die als onderzoeker of anderszins werkzaam zijn op het gebied van "leerlingen, taal en school", kennis maken met het onzes inziens belangrijke werk van Lunzer en Gardner. In de bibliografie van vier recente Engels georiënteerde publikaties op terrein van leerlingen, taal en school (Van Aalsvoort en Van der Leeuw, 1982; Eimers, Van der Leeuw en Sturm, 1982; Bonset, Kusters en Sturm, 1980 en Bonset en Sturm z.j.) hebben we Lunzer en Gardner 1981 niet teruggevonden.

### *Bibliografie*

- Aalsvoort, N. van der en B. van der Leeuw. *Leerlingen, taal en school*. De rol van taal in elke onderwijsleersituatie. Enschede, SLO (1982).
- Bonset, H., T. Kusters en J. Sturm. *Taalgedrag in de klas*. DCN-cahier 9. Groningen, Wolters-Noordhoff (1980).
- Bonset, H., en J. Sturm. *Moedertaalonderwijs en andere vakken*. DCN-cahier 10. Groningen, Wolters-Noordhoff (z.j.).
- DES. *A language for life*. The Bullock Report. London, H.M.S.O. (1975).
- Eimers, J., B. van der Leeuw en J. Sturm. *Onderzoek naar moedertaalonderwijs in groter verband*. De rol van taal bij leren en onderwijzen. In: Leidse werkgroep 1982, pag. 111-165.
- Leidse werkgroep moedertaaldidactiek. *Moedertaalonderwijs in ontwikkeling*. Een overzicht van onderzoek tot 1981. Muiderberg, Coutinho (1982).
- Lunzer, E. en K. Gardner. *The effective use of reading*. London etc., Heinemann Educational Books Ltd. (1981).



Smith, L.M. en W. Geoffrey. *The complexities of an urban classroom. An analysis toward a general theory of teaching.*  
New York etc., Holt Rinehart and Winston, Inc. (1968).

Vakgroep Natuurkunde-didactiek. *Het project begeleiding beginnende leraren. Projectopzet, onderzoeksmethoden en resultaten.* Utrecht, Vakgroep Natuurkunde-didactiek (1981).

Vrolijk, A. e.a. *Gespreksmodellen.* Alphen a/d Rijn, Samson (1978).

## Bijlage: Doelen van de leraar Nederlands

Uit de interviews met de leraar Nederlands kan een serie doelen gedestilleerd worden. Bij de observatie van lessen -ook van anderen dan de leraar Nederlands- kan nagegaan worden in hoeverre aandacht aan die doelen besteed wordt en in hoeverre die doelen bereikt zijn.

### A. Fictie

1. a) De leerlingen zijn zich bewust van eigen (maatschappij)opvattingen. De leerlingen kunnen achter de (maatschappij)opvattingen van anderen -onder andere auteurs- komen.  
b) De leerlingen kunnen verschillende (maatschappij)opvattingen -waaronder die van henzelf- met elkaar vergelijken en confronteren. Leerlingen kunnen hun (maatschappij)opvattingen op basis van nieuwe informatie herzien.
2. a) Leerlingen kunnen in groepen werken.  
b) Leerlingen kunnen thematisch werken.
3. Leerlingen kunnen kennis van structuuranalytische begrippen toepassen in nieuwe situaties.
4. Leerlingen hebben een summier overzicht van de literatuur tot en met de achttiende eeuw.
5. Leerlingen zien het verband tussen wat in de eigen tijd leeft en wat in literatuurhistorische stromingen tot uiting komt.

### B. Factie

1. De leerlingen kunnen samenvattingen maken.
2. De leerlingen lezen taal niet onbevangen, kritisch waakzaam en op een afstand.
3. a) De leerlingen kunnen de juiste woordbetekenis vaststellen.  
b) De leerlingen kunnen de gevoelswaarde, beeldspraak en ironie van een tekst -vaak uitingen van het standpunt van de schrijver- herkennen.  
c) De leerlingen kunnen verwijzingen buiten en binnen een tekst herkennen en toepassen. (Buiten: "men", "dingen", "werkne-mer" = eufemisme; binnen: "Mijn buurman is gek op muziek. Elke avond draait hij platen".)  
d) De leerlingen kunnen de opbouw van een tekst zoals die tot uiting komt in alineaverbanden herkennen.