

Onderwijsleerprocessen in het vak Nederlands in een Ito-ito-school

1. Inleiding

Docenten in de onderwijspraktijk verwijzen vaak naar problemen met leerlingen als het niet-begrijpen van leerstof, lastig gedrag, agressiviteit, absentisme en voortijdig schoolverlaten. De Algemene Bond van Onderwijzend Personeel (1977) vroeg daarom in 1978 aan het Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO) om onderzoek naar deze problemen. Dit instituut stelde van 1979 tot 1986 het Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen (ITS) in staat het betreffende onderzoek te verrichten (SVO-project 0483).

Een eerste literatuuroverzicht met betrekking tot deze problematiek werd verricht door Mooij (1979). Een volgende onderzoeks-fase was een periode van participerende observatie in klassen van het lager beroepsonderwijs (lbo) en individueel beroeps-onderwijs (ibo) (zie Mooij, 1980, 1982; Mooij, Schenaarts & Sieben, 1984). Een belangrijk inzicht uit deze observatie was dat *leerlingkenmerken* (bijvoorbeeld concentratievermogen, taakgedrag) en *onderwijsleersituatiekenmerken* (bijvoorbeeld de gebruikte didactische werkvorm, het organisatie- of management-gedrag van de leerkracht) een bijdrage leveren aan onderwijs-leerprocessen. In het bijzonder leek de *onderlinge wisselwerking* belangrijk. Een tweede onderzoeksgegeven was dat de leerlingen vrij enthousiast en "gemotiveerd" in de eerste klas van het lbo en ibo komen, maar dat dit enthousiasme in de loop van de eerste schoolmaanden bij een aantal leerlingen verdwijnt door de ont-dekking dat het onderwijs weinig anders is dan in de basisschool.

De bovenvermelde kwalitatieve onderzoeksresultaten waren aan-leiding tot kwantitatief onderzoek naar de precieze relatie tussen bepaalde kenmerken van de onderwijsleersituatie en cognitief-motivationele kenmerken van de leerlingen. Deze relatie is bestudeerd wat betreft het taakgedrag van leerlingen tijdens de les (Mooij, 1985) en in de ontwikkeling in motivatie

en prestatie per schoolvak en per schooljaar (Mooij, 1987a, 1987b).

De kwantitatieve resultaten tonen dat er *per schooljaar en per schoolvak* (Nederlands, wiskunde/rekenen, en handvaardigheid) sprake is van *verschillende processen*. Bovendien zijn kenmerken van de onderwijsleersituatie tijdens het schooljaar van groter belang dan kenmerken van de leerlingengroep aan het begin van het schooljaar voor het gemiddeld taakgedrag van de leerlingen in een schooljaar (Mooij, in druk).

Het leek vervolgens wenselijk de kwantitatieve resultaten kwalitatief aan te vullen met binnen één vak verrichte observaties in klassen van het lbo en ibo. Dit om op exploratieve wijze meer zicht te krijgen op de *per vakonderdeel* mogelijk specifieke onderwijsleerprocessen en relevante leerling- en onderwijsleersituatiekenmerken. Gekozen werd voor observatie in het vak Nederlands. De vraagstelling voor dit deelonderzoek luidt: *bestaan er, per onderdeel van het schoolvak Nederlands, specifieke onderwijsleerprocessen in het lbo en ibo?* In een andere publikatie wordt een vergelijkbare vraagstelling met betrekking tot onderwijsleerprocessen in het lbo en mavo aan de orde gesteld (Davidse, 1987).

2. Methode

In de periode april - mei 1986 zijn, in één school voor lager technisch onderwijs en individueel technisch onderwijs (lto-ito), 30 lessen Nederlands geobserveerd. De school was reeds eerder in het onderzoek van het SVO-project betrokken geweest. De observaties zijn verricht in één klas van het eerste leerjaar lto en in één eerste ito-klas. Het vak Nederlands wordt zowel binnen de lto-klas als de ito-klas gegeven door de eigen klasse-leerkracht (die de "algemene vakken" doceert). Volgens de leerkrachten verschillen leerlingen die het lto en ito bezoeken, in het inzicht in en het overzicht over de leerstof, het concentratievermogen, en de zelfwerkzaamheid. Het meest opvallende kenmerk van de leerlingen in het individueel technisch onderwijs is dat deze langzamer leren. Binnen het individueel onderwijs moet de leerstof in kleine, overzichtelijke gedeelten en stapsgewijs worden aangeboden. De leerstof dient voorts meermalen herhaald te worden. Lto-leerlingen hebben in het algemeen een beter overzicht over de stof en kunnen langere tijd achter elkaar geconcentreerd en zelfstandig aan een opdracht werken.

De in de school gebruikte onderwijsmethode is "Gedachte, Klank en Tekens" (H. Frankema en J.H. Vellener). De methode is bedoeld voor het lbo, maar wordt in deze school ook in het ito gebruikt. Binnen de school zijn aanvullend bepaalde vakonderdelen ontwikkeld, die hier ook geobserveerd zullen worden.

De lessen zijn steeds door twee personen geobserveerd: één onderzoeker van het ITS en één stagiair. Beide observatoren zaten achterin de klas en maakten ieder voor zich, onafhankelijk van elkaar, zoveel en zo discreet mogelijke aantekeningen over de gang van zaken, de gebeurtenissen en de feiten in de klas (zie Schatzman en Strauss, 1973). Per observator resulteerde dit per les in 3 à 4 bladzijden. Het uitgangspunt bij de keuze voor deze observatie-procedure werd gevormd door het exploratieve karakter van de vraagstelling: het was van belang van elke les inzicht te krijgen in het aan de orde zijnde vakonderdeel, het inhoudelijk onderwerp, de didactische werkvormen, het leerkrachtmanagement, en het taakgerichte gedrag van de leerlingen. Ook de processen van deze variabelen onderling dienden zo goed mogelijk in beeld gebracht te worden.

In aansluiting bij vorig onderzoek in het SVO-project wordt *leerkrachtmanagement* gedefinieerd als de mate van helderheid en korthed in instructie en het orde-handhavend gedrag van de leerkracht ten opzichte van de groep leerlingen. Daarnaast wordt leerlinggedrag met name geobserveerd naar en beschreven in termen van de taakgerichtheid ervan. De schoolsituatie respectievelijk onderwijsleersituatie kan immers gekarakteriseerd worden als een situatie waarbinnen de leerkracht taken opgeeft die de leerling dient uit te voeren: antwoorden geven, zelfstandig werken inclusief hulp vragen, wachten, en geholpen worden. Een leerling weet dan ook of hij of zij in de lijn van de bedoelingen van de leerkracht handelt of niet. *Taakgericht gedrag* wordt dan gedefinieerd als gedrag dat gericht is op het uitvoeren van een taak, die volgens de normen van de leerkracht op dat moment aan de orde is.

In tabel 1 wordt per les een overzicht gepresenteerd van de verzamelde gegevens. Aan de orde komen: het nummer van de les (1-30), onderwijstype (lto/ito), vakonderdeel of vakonderdelen, (inhoudelijk) onderwerp, didactische werkvorm, leerkrachtmanagement (volgens vijf categorieën gescoord namelijk --, -, 0, +, ++), en het taakgerichte gedrag van de leerlingen (gescoord in de categorieën nauwelijks, matig, redelijk, goed). Het overzicht in tabel 1 geeft een globale indruk van de variatie in vakonderdelen, onderwerpen, didactische werkvormen, leerkrachtmanagement en taakgericht gedrag van de leerlingen.

Tabel 1: Overzicht van de verzamelde gegevens per les

Les lto/ito	Vakonderdeel/ -delen	(Inh.) onderwerp	Did. werkvorm	Lkr. management --/-/0/+/>++	Taakger. gedrag
1. lto	stillezen	x	ieder leest voor zich (of maakt een enkele keer een boekbespreking)	0	redelijk
2. ito	spreken + luisteren	het formuleren van informatieve vragen	1) klassikaal 2) werken in tweetallen,	++	goed
3. lto	grammatica	1) meervoudsvorm van zelfstandige naamw. 2) directe/indirecte rede	klassikaal werken in groepjes	--	nauwelijks
4. ito	spreken + luisteren	het maken van vragen ten behoefte van een interview	werken in groepjes	++	goed
5. lto	spel	spel naar aanleiding van gegeven plaats, persoon, voorwerp en emotie	ieder leest voor zich	+	goed
6. ito	stillezen	x	1) klassikale	+	redelijk
7. ito	1) semantiek	1) tekstonderzoek/tekstvragen	instructie/indiv. werk aan oefeningen uit het boek 2) werken in groepjes	0	matig
8. lto	2) spreken + luisteren grammatica	2) vragen maken + ordenen voor het interview 1) dir./indir. rede 2) zinnen afmaken	1) klassikale instructie/ind. werk aan oefeningen uit het boek ieder leest voor zich	0	matig
9. lto	stillezen	x	1) klassikale behandeling van	+	matig
10. ito	1) semantiek	1) tekstonderzoek/tekstvragen (huiswerk) 2) spreken + luisteren	het huiswerk 2) werken in groepjes	++	goed
11. lto	grammatica	2) vragen maken en ordenen voor het interview zinnen afmaken; een rebus; overgankelijke ww. inf.; tt; vt; volt. dw.	klassikale instructie en behandeling van de stof en de oefeningen uit het boek	--	nauwelijks

Vervolg tabel 1

Les lto/ito Vakonderdeel		(Inh.) onderwerp -delen	Did. werkvorm	Lkr. management --/-/0/+/>++	Taakger. gedrag
12. ito	spreeken + luisteren	oefenen van het afnemen van het interview (tijdsduur, taakverdeling, doorvragen en dergelijke)	werken in groepjes	++	goed
13. ito	stillezen	x	ieder leest voor zich	++	matig
14. lto	spel	spel naar aanleiding van gegeven plaats, persoon, voorwerp en emotie	werken in groepjes	0	goed
15. lto	grammatica	1) door leerlingen zelf gemaakte rebussen	1) klassikale behandeling van de rebussen met behulp van een projectie-apparaat	0	1) redelijk
		2) infinitief; tt; vt; volt. dw.	2) klassikale uitleg	-	2) nauwelijks
16. lto	stillezen	x	ieder leest voor zich	+	matig
17. ito	1) spreken + luisteren	1) interview	1) klassikale behandeling van een interview dat door één van de groepjes is afgenomen met behulp van cassette-recorder	+	1) matig
	2) semantiek	2) woorden met meer dan één betekenis, vrl. en mnl. woorden	2) ieder maakt voor zich de oefeningen uit het boek	+	2) goed
18. ito	semantiek	woorden met meer dan één betekenis, vrl. en mnl. woorden	klassikale behandeling van de oefeningen in het boek	0	matig
19. lto	begrijpend lezen	tekst + vragen (deze taken zijn gedifferentieerd naar moeilijkheidsgraad)	ieder werkt voor zich op het eigen niveau en in eigen tempo	-	nauwelijks
20. lto	stillezen	x	ieder leest voor zich (er wordt geen muziek gedraaid)	+	goed

Vervolg tabel 1

Les lto/ito	Vakonderdeel	(Inh.) onderwerp	Did. werkvorm	Lkr. management --/-/0/+/>++	Taakger. gedrag
21. lto	stillezen	x	ieder leest voor zich	0	matig
22. ito	begrijpend lezen	tekst + vragen (deze taken zijn gedifferentieerd naar moeilijkheidsgraad)	klassikale instructie	++	goed
23. lto	grammatica	inf; tt; vt; volt. tijd; persoonsvorm	klassikale behandeling en uitleg van de oefeningen uit het boek	--	nauwelijks
24. ito	semantiek	synoniemen, woordtrappen, woordbetekenis	klassikale behandeling en uitleg van de oefeningen uit het boek	+	redelijk
25. ito	semantiek	1) woordtrappen	1) klassikale behandeling van het huiswerk	+	goed
	toets	2) toets: tekst en vragen	2) ieder maakt de toets voor zich		
26. ito	semantiek	luisteroefening	klassikale introductie van de tekst. Ieder maakt de vragen voor zich	-	matig
27. ito	semantiek	1) het maken van zinnen 2) spelling van ww. vormen 3) lezen van een tekst	1+2) klassikale behandeling van het huiswerk 3) klassikaal (beurtelings) lezen van een tekst	+	redelijk
28. ito	1) semantiek	herhaling van de tekst + tekstbegrip	klassikaal	+	redelijk
	(laatste kwartier behoudspel)				
29. ito	semantiek	woordenschat, zegswijzen, gebruik van woordenboek	ieder maakt voor zich de oefeningen uit het boek met behelp van woordenboeken	0	matig
30. ito	1) semantiek	1) woordenschat, zegswijzen, gebruik van woordenboek	1) klassikale behandelingen van de oefeningen	+	1) redelijk
	2) spreekbeurt	2) naar aanleiding van door de leerlingen zelf meegenomen voorwerpen	2) klassikaal; één leerling vertelt, de rest luistert	+	2) matig

In paragraaf 3 zal nader aandacht gegeven worden aan de resultaten van de observaties van lessen in de onderdelen stillezen en begrijpend lezen. Deze onderdelen zijn in beide klassen geobserveerd en leiden tot grotendeels dezelfde bevindingen. Vervolgens worden in paragraaf 4 de resultaten van observaties in de *ito-klas* met betrekking tot de onderdelen semantiek, spreken en luisteren gepresenteerd. In paragraaf 5 komen de resultaten van de observaties in lessen grammatica en spellessen in de *lto-klas* aan de orde. Omdat de observatie-periode beperkt was, zijn er niet meer onderdelen van het vak Nederlands geobserveerd.

3. Observaties in de *ito-* en *lto-klas*

3.1 Stillezen

Onderwijsleermateriaal: leeskaarten, boekbesprekingsformulieren, boekenkar.

Ten behoeve van de lessen stillezen is binnen de school een boekenkar samengesteld, waaruit de leerlingen een leesboek kunnen kiezen. Deze kar bevat onder andere boeken uit series als *De Kameleon*, *Dik Trom*, *Pinkeltje*, *Arendsoog*, en boeken van schrijvers als Guus Kuier, Jan Terlouw en Thea Beckman. Onderdeel van het stilleesonderwijs is het maken van een boekbespreking. Wanneer een leerling een boek gelezen heeft, dan dient hij of zij het boek kort te bespreken aan de hand van een standaardformulier. Er wordt gevraagd naar: de titel van het boek, de auteur, de illustrator, de hoofdpersonen, de eigen mening over de hoofdpersonen, en een korte inhoudsbeschrijving van het boek. Voorts houdt de leerkracht van elke leerling een leeskaart bij. Gemiddeld lezen de leerlingen vijf à zes boeken per schooljaar.

Bij het begin van een stilleesles kiezen of halen de leerlingen een boek. Enkele leerlingen pakken het meteen, gaan ergens zitten, en slaan het boek snel open. Het merendeel van de leerlingen echter moet herhaaldelijk aangemoedigd worden snel een boek te kiezen, tot rustig gedrag worden gemaand, en aan de afspraken in dit verband te worden herinnerd. In beide eerste klassen is de afspraak gemaakt dat er niet meer dan vijf leerlingen tegelijkertijd bij de boekenkar mogen staan. In de *lto-klas* is het bovendien regel dat de leerlingen in maximaal twee minuten tot een keuze van een boek moeten komen.

Uit de observaties blijkt laatstgenoemde regel inderdaad nodig: de leerlingen hebben de neiging zich heel erg lang bij de boekenkar op te houden en zich op deze manier lange tijd aan het lezen te onttrekken.

Het kiezen van een boek wordt geheel aan de leerlingen zelf overgelaten. Wanneer een leerling dit vraagt, dan wordt hij of zij hierbij door de leerkracht geholpen. Op de inhoud van een (nieuw) boek wordt niet ingegaan. In geen enkel boek is in het kort aangegeven waar het over gaat. Leeservaringen van de leerlingen worden ook niet uitgewisseld.

Zo'n vijf tot tien minuten na aanvang van een les zijn de meeste leerlingen aan het lezen. Enkele leerlingen maken een boekbespreking. Slechts enkele leerlingen lezen vrijwel de gehele les onverstoorbaar door. Veel leerlingen zijn tijdens het stillezen snel afgeleid. In de lto-klas wordt tijdens de stillelessen muziek gedraaid. Dit blijkt de concentratie van de leerlingen bepaald niet te bevorderen. De leerlingen tikken met handen of voeten mee op het ritme van de muziek. Ook wordt door hen wel commentaar gegeven op de aard van de muziek.

De leerlingen worden vaak op hun leeshouding aangesproken: met het oog op het behoud van de boeken mogen de leerlingen het boek niet vasthouden (zij moeten het op tafel neerleggen).

Wanneer een leerkracht het lokaal even verlaat, wordt het onmiddellijk rumoerig. De leerlingen beginnen met elkaar te praten, hetgeen al snel uitmondt in een luidruchtig "klasse-gesprek".

In het algemeen lezen de leerlingen niet langer dan zo'n 30 minuten. Na die tijd worden zij ongedurig. Ze rekken zich uit, zuchten en schuifelen op hun stoel. Zij trekken toenemend elkaars aandacht (de U-vorm waarin de leerlingen in één klas zitten, blijkt zich hiervoor uitstekend te lenen). Zij kijken in het rond, naar buiten, of staren op hun boek. Het blijft over het algemeen genomen betrekkelijk rustig. Het niet-taakgericht gedrag is tijdens deze lessen weinig storend. In deze lessen wordt geen instructie gegeven. Het zicht van een leerkracht op hetgeen een leerling daadwerkelijk uitvoert, is beperkt; zodoende kan een leerling het zich gemakkelijk maken als hij of zij dit wil.

Het maken van een boekbespreking gebeurt zonder zichtbare tegenzin. De leerlingen lijken dit als een welkome afwisseling in de leesles te ervaren. Tevens houdt een boekbespreking een concrete afronding in van een activiteit waaraan veel tijd is besteed.

3.2 Begrijpend lezen

Onderwijsleermateriaal: een binnen de school ontwikkelde leer-gang voor de leerjaren 1 en 2.

Binnen de school is voor de leerjaren 1 en 2 een leergang

begrijpend lezen ontwikkeld. Deze leergang is individueel gedifferentieerd volgens vijf beheersingsniveaus. Het niveau (leesgemak) van de individuele leerling wordt aan het begin van het schooljaar vastgesteld met behulp van twee instaptoetsen: de Brus 1-minuut test voor technisch lezen, en de toets voor begrijpend lezen van De Groot en Mulder. Per beheersingsniveau zijn een zestal teksten met bijbehorende vragen beschikbaar.

In beide eerste klassen kwam tijdens onze observatieperiode het begrijpend lezen volgens dit eigen curriculum in één geobserveerde les aan bod.

We zagen bij de twee docenten twee verschillende werkwijzen. In de Ito-klas is de gang van zaken tijdens het begrijpend lezen klassikaal georganiseerd. Elke leerling maakt in een lesuur één leestaak. Het uitvoeren van de taak door de leerlingen wordt klassikaal stapsgewijs geïnstrueerd. De leerlingen krijgen circa 10 minuten om de tekst goed door te lezen. Daarna pas worden de bijbehorende vragen en antwoorden uitgedeeld. Het maken van de vragen gebeurt door elke leerling in het eigen tempo. De leerkracht schrijft tenslotte enkele opdrachten uit het boek op het bord.

Leerlingen die klaar zijn met de leestaak, kunnen daarmee beginnen. In deze klas zien we de meeste leerlingen redelijk aandachtig aan het werk. Enkele leerlingen blijken geen 35 minuten achter elkaar geconcentreerd en geheel zelfstandig te kunnen werken. Zij stellen zich afhankelijk van de leerkracht op en trekken veelvuldig zijn aandacht, bijvoorbeeld door het stellen van allerlei vragen. Deze leerlingen zijn ook snel afgeleid door het gedrag van klasgenoten, wanneer die bijvoorbeeld een woordenboek gaan halen of hun vinger opsteken.

In de Ito-klas is het begrijpend lezen een compleet individuele taak. De leerlingen werken ieder voor zich. Ieder leest de tekst en beantwoordt de vragen in het eigen tempo. Wanneer een leestaak is voltooid, dan krijgt de leerling weer een volgende leestaak. In deze klas is het voortdurend onrustig: de leerlingen zijn gemakkelijk afgeleid en praten onderling, en er is veel geloop en gestommel met tafels en stoelen in de klas. De leerlingen halen een woordenboek, zetten het weer terug, gaan het weer halen, en brengen het weer terug. De leeskaarten worden gebracht en gehaald. Een jongen loopt met een minuscuul propje papier met een grote omweg breed lachend naar de prullebak. Deze onrust en niet-taakgerichtheid lijken evenwel in belangrijke mate samen te hangen met de wijze waarop deze leerkracht organiseert en optreedt (zie verder in paragraaf 4-5).

3.3 Conclusie

De observatie-gegevens van het leesonderwijs (het stillezen en

begrijpend lezen) in de eerste klassen van het ito en lto tonen aan dat er nogal wat eisen worden gesteld aan het concentratievermogen en de zelfwerkzaamheid van de leerlingen. In de stilleesles worden de leerlingen in beide klassen in feite geheel aan zichzelf overgelaten. Het lezen blijft een individuele activiteit, die een leerling aanspreekt of niet. In het gunstigste geval leert een leerling het lezen van een boek waarden door het in de lessen te doen. We zien in beide klassen slechts enkele leerlingen ongeveer een heel lesuur aandachtig lezen. De meeste leerlingen blijken dit niet te kunnen. Zij zijn heel snel afgeleid, en dit geldt meer naarmate de les vordert.

Deze beschrijving van het leerlinggedrag lijkt in ongeveer gelijke mate van toepassing op beide groepen leerlingen. Wel moet worden opgemerkt dat dit beeld gecompliceerd wordt door het verschil in gedrag van beide leerkrachten (dit komt in de volgende paragrafen aan de orde). Bovendien wordt in één klas wel en in de andere klas geen muziek gedraaid tijdens de stilleeslessen.

Ook met betrekking tot het begrijpend lezen constateren we dat beide leerkrachten nogal verschillend omgaan met hun klas. In beide klassen wordt van de leerlingen verlangd dat ze ruim een half uur geheel zelfstandig aan een leestaak werken. Dit lijkt voor zowel veel lto- als ito-leerlingen te lang. De qua niveau gedifferentieerde leestaken lijken weinig afgestemd op de beperkte spanningsboog van de leerlingen. In het kader van differentiatie in de klas dient onzes inziens behalve met de inhoud en moeilijkheidsgraad ook rekening te worden gehouden met de lengte van een taak.

4. Semantiek, spreken en luisteren in de ito-klas

In de eerste klas van het ito wordt grammatica helemaal niet en spelling nauwelijks behandeld. In een interview vertelde deze klasse-leerkracht dat hij hiervoor heeft gekozen omdat deze leerstof in het verleden vaak te moeilijk is gebleken voor deze leerlingen. Bovendien acht hij deze kennis met het oog op de toekomst van zijn leerlingen niet erg functioneel. Opvallend hierbij is dat de in de klas gebruikte methode een lbo-methode was, waarvan aangenomen mag worden dat deze (te) "moeilijk" is voor ito-leerlingen.

4.1 Semantiek

Ten behoeve van zijn lessen selecteert de leerkracht enkele oefeningen uit het taalboek. Tijdens de door ons geobserveerde lessen zijn met name woordenschatoefeningen, oefeningen met synoniemen, en oefeningen met zegswijzen en spreekwoorden aan de orde geweest. Overigens wordt aan dit onderwijs vrijwel nooit

een gehele les besteed. Doorgaans wordt ongeveer de helft van de lestijd voor een ander onderdeel van het vak Nederlands ingeruimd (zie tabel 1).

De leerstof lijkt niet zo goed aan te sluiten bij de ervaringswereld en -kennis van de leerlingen. Om enkele voorbeelden te noemen: in een oefening waar de leerlingen opdracht krijgen de woorden te rangschikken in twee rijtjes (vrouwelijk en mannelijk), komen de volgende woorden voor: hospes/hospita, kuiter/hommer, duivin/doffer.

In een andere oefening moeten de leerlingen een zin afmaken als: De zee stond... (hol). Ook blijkt het boek veel te kort van stof waar het de instructie voor het maken van een oefening betreft. Veelal wordt de opdracht in één enkele zin verwoord. Zo wordt bijvoorbeeld de opdracht gegeven: "Vul in", hetgeen gevolgd wordt door één of twee voorbeelden. We zien dat leerlingen hierdoor fouten maken.

De structuur van deze lessen is meestal dezelfde. Aan het begin van de les wordt het huiswerk individueel gecontroleerd. Daarna wordt dit klassikaal besproken, waarbij aan de leerlingen om de beurt een antwoord wordt gevraagd. De medeleerlingen worden door de leerkracht aangemoedigd om mee te denken, bijvoorbeeld door het stellen van heel gerichte vragen. Wanneer dit gebeurd is, wordt in de klas met een andere oefening begonnen. De leerkracht legt eerst duidelijk en stapsgewijs de bedoeling van de oefening uit en licht dit toe met een voorbeeld. Vervolgens krijgen de leerlingen opdracht om gedurende enkele minuten met het eerste gedeelte van de oefening te beginnen. De goede antwoorden en eventuele onduidelijkheden rond het maken van een oefening worden daarna klassikaal besproken. De leerlingen werken vervolgens voor zich aan de oefening verder terwijl de leerkracht rondloopt, de vorderingen van leerlingen in de gaten houdt, en eventuele vragen van leerlingen beantwoordt. De oefening moet, indien nodig, thuis als huiswerk worden afgemaakt.

In het algemeen zijn de leerlingen in deze klas, ondanks de gesignaleerde tekortkomingen van de methode, met name dankzij de werkwijze van de leerkracht redelijk taakgericht aan het werk.

4.2 Spreken en luisteren

Onderwijsleermateriaal: binnen de school ontwikkelde lessenserie rond spreken en luisteren; krant.

De vijf door ons geobserveerde (gedeelten van) lessen in de ito-klas rond het voorbereiden en afnemen van een interview vormen onderdeel van een door de school zelf ontwikkelde reeks van 60 lessen rond spreken en luisteren. In de eerste les wordt

naar aanleiding van een raadspelletje besproken welke vragen leiden tot de meest bruikbare informatie. Het formuleren van informatieve vragen wordt daarna door telkens twee leerlingen met elkaar geoefend. Tenslotte krijgen de leerlingen een voorbeeld van een interview in een krant te zien.

In de tweede tot en met de vijfde les staat het door een groepje van leerlingen te houden interview centraal. In les twee komt de opbouw van een interview ter sprake en geeft de leerkracht suggesties voor het interviewen van personen of instanties. De groepjes worden onder toeziend oog van de leerkracht door de leerlingen zelf samengesteld. In een enkel geval zijn deze groepjes in een later stadium nog iets van samenstelling gewijzigd. De drie volgende lessen worden besteed aan het formuleren en ordenen van de vragen, het uitproberen van het interview, en het plannen van een bezoek voor het houden van het vraaggesprek.

Deze opdracht vereist een intensieve samenwerking binnen de groepjes. Observaties van de lessen tonen dat deze samenwerking binnen de verschillende groepjes op heel verschillende wijze gestalte krijgt, maar toch bij vrijwel iedereen met veel enthousiasme gepaard gaat. Een groepje komt tot de afspraak dat ieder voor zich 10 vragen op papier moet zetten, waarna er in overleg één lijst van wordt gemaakt. In een ander groepje wordt over elke vraag gezamenlijk gediscussieerd. In een derde groepje heeft één leerling duidelijk de leiding. In een groepje van vier personen wordt eigenlijk maar door twee leerlingen overleg gepleegd.

De twee andere jongens zitten er wat verloren bij. Eén groepje bestaat uit slechts één leerling (deze had daar zelf voor gekozen, maar heeft later toch aansluiting bij een ander groepje gezocht). Deze leerling is ijverig aan het schrijven. Tenslotte kijkt een laatste groepje afwachting in het rond. Niemand van hen neemt het initiatief. De leerkracht loopt beurtelings alle groepjes langs, vraagt naar de plannen, bekijkt de vragen, en legt nogmaals uit dat "waarom-vragen" het meest informatief zijn. Hij geeft aanwijzingen voor het maken van een afspraak en voor een onderlinge taakverdeling. Er wordt op deze manier goed gewerkt in de groepjes.

Op het moment echter dat de leerlingen daadwerkelijk contact moeten gaan opnemen met personen of instanties, krijgen ze drempelvrees en schuiven ze het maken van de afspraak gevoeglijk voor zich uit. De leerkracht blijft er bij hen op aandringen deze afspraken alsnog te maken. Uiteindelijk lukt dit ook bij alle groepjes.

4.3 Conclusie

Tijdens de lessen rond het interview zien we de ito-leerlingen enthousiast aan het werk. Verschillende aspecten lijken deze lessen voor de leerlingen zo aantrekkelijk te maken. De interviewopdracht biedt de leerlingen ruimte eigen ideeën in te brengen. De keuze van het onderwerp is geheel aan henzelf. Zo zijn bijvoorbeeld een TV-piraat en een personeelschef van een scheepswerf geïnterviewd. De leerlingen zijn voorts vrij de vragen zelf te formuleren. Ze mogen (moeten) zelf een afspraak maken, hetgeen het vertrouwen in eigen kunnen vergroot. De opdracht is doelgericht en functioneel: zij levert voor de leerlingen interessante informatie op.

De gehanteerde werkvorm, het werken in groepjes, lijkt het taakgericht gedrag en initiatief van de leerlingen eveneens te stimuleren. Voorwaarde hierbij is wel dat de leerkracht de vorderingen van elk groepje in het oog houdt en hen regelmatig verder helpt. De leerlingen weten naarmate de les vordert steeds minder hoe ze verder moeten. Zij nemen een afwachtende houding aan, doen niets meer en wachten op hulp van de leerkracht. Met het oog hierop verdient het aanbeveling de duur van dit soort activiteiten te beperken tot bijvoorbeeld een half uur.

5. Grammatica en spellessen in de lto-klas

5.1. Grammatica

In het eerste leerjaar wordt zo'n 25% van de tijd aan grammatica-onderwijs besteed. De onderwerpen die tijdens onze aanwezigheid aan bod zijn geweest, betreffen: enkel- en meervoud van zelfstandige naamwoorden; directe versus indirecte rede; werkwoordsvormen (infinitief, t.t., v.t., volt. deelw.) en persoonsvorm. Uit het taalboek zijn nog enkele andere taal oefeningen behandeld: het oplossen en zelf maken van een rebus, en het samenstellen van goedlopende zinnen.

De inhoud van de lessen lijkt in het algemeen erg abstract en weinig aan te sluiten bij de belangstelling van de leerlingen-groep. Voor zover uit de observatie blijkt, is het inzicht van de leerlingen in deze leerstof ook beperkt. Bij beurten en bij de klassikale bespreking van het huiswerk geven de leerlingen veel foute antwoorden. Het huiswerk is bovendien door veel leerlingen niet of niet helemaal gemaakt. De lto-leerlingen geven evenmin de indruk de behandelde stof leuk of belangrijk te vinden. Tijdens de les is het gedrag van de leerlingen of erg onrustig of juist apathisch; er worden weinig vragen gesteld, ook niet wanneer de klasse-leerkracht dit uitdrukkelijk vraagt.

Het eventueel gemaakte huiswerk wordt tijdens de bespreking in de klas door maar weinig leerlingen verbeterd of aangevuld. De leerlingen beginnen stevast zo'n vijf minuten voor het einde van de les hun spullen al in de tas te pakken, zodat ze het lokaal onmiddellijk bij het horen van de zoemer kunnen verlaten. De betrokkenheid en interesse van de leerlingen zijn duidelijk groter wanneer enkele door de leerlingen zelf geproduceerde rebussen met behulp van een projectie-apparaat klassikaal worden besproken. In deze les leggen de leerlingen duidelijk enig enthousiasme aan de dag.

Het gedrag van de leerkracht heeft geen gunstige invloed op het taakgedrag van de leerlingen. Zijn management is nogal onzeker en niet altijd consequent. Hij presenteert de stof gehaast, in de vorm van een monoloog, terwijl hij onvoldoende ingaat op vragen uit de klas.

Het gedrag van de leerlingen bij deze lesinhoud of dit vak-onderdeel is te karakteriseren als lesondermijnd. Geregeld geven enkele leerlingen hardop en jolig commentaar op de les, maken allerlei geluiden met sleutels en pennen en dergelijke, en zijn lacherig-brutaal tegen de leerkracht. Zij krijgen hiermee heel gemakkelijk de lachers op hun hand. De leerlingengroep probeert in feite de leerkracht het lesgeven te verhinderen. Wanneer de leerkracht op een gegeven moment in woede uitbarst en er serieus strafmaatregelen dreigen, dan nemen de leerlingen (tijdelijk) een rustiger houding aan.

5.2 Spellessen

Onderwijsleermateriaal: kaartjes waarop respectievelijk een plaats, persoon, voorwerp, en emotie zijn aangegeven in een verschillende kleur.

In het eerste leerjaar van het lto wordt elke week één lesuur aan spel besteed. Ten behoeve van deze lessen zijn binnen de school kaartjes gemaakt: op een blauw kaartje staat de plaats van het gebeuren, op een rood kaartje een persoon, op een geel kaartje een voorwerp, en op een groen kaartje een emotie.

In de klas worden groepjes van bij voorkeur drie leerlingen gevormd. Elk groepje krijgt van elke kleur een willekeurig kaartje en moet aan de hand daarvan een rollenspel bedenken. De onderwerpen van de kaartjes hoeven niets met elkaar te maken te hebben. Zo heeft een groepje bijvoorbeeld vier kaartjes met: bioscoop, lucifers, bejaarde man, en verdriet.

De leerlingen krijgen ongeveer 10 minuten de tijd een spel voor te bereiden. Daarna moet elk groepje dit voor de klas opvoeren.

Na elk spel volgt een korte klassikale nabespreking.

Tijdens deze lessen wordt de indeling in de groepjes geheel aan de leerlingen overgelaten. Dit verloopt niet altijd even soepel: zo zien we in een les dat er vijf leerlingen overblijven die tegen wil en dank twee groepjes moeten vormen. In één van deze groepjes verloopt de samenwerking al meteen vanaf het begin zeer problematisch. De leerlingen verwijten elkaar het gebrek aan ideeën en komen tot niets. In de tweede ronde waarin de groepjes ongewijzigd blijven, komt dit groepje opnieuw niet tot overleg en is door hen weer geen spel voorbereid. In een volgende les zien we dat een leerling nauwelijks een rol in het spel krijgt toebedeeld. Een ander groepje kan geen spel bedenken vanwege de samenhangende onderwerpen op de kaartjes. De leerkracht had in deze gevallen de helpende hand kunnen bieden.

De meeste groepjes zijn tijdens het voorbereiden van het spel heel enthousiast bezig. Ze zijn de stukjes druk en met veel gelach aan het oefenen. De meeste leerlingen brengen hun spel met veel plezier en flair ten tonele. De leerlingen hebben ook veel aandacht voor elkaars spel. De kwaliteit van de stukjes varieert sterk. Sommige stukjes zijn slecht voorbereid en hangen als los zand aan elkaar. Elke vorm van actie is soms afwezig en de spelers zijn tijdens de opvoering onzeker en lacherig. In andere stukjes zitten leuke vondsten en worden personen goed neergezet. In de nabespreking brengt de leerkracht dit soort zaken aan de orde. Het commentaar van de leerlingen betreft veelal foutjes in de regie: "Eerst ging hij daar de deur uit en toen kwam die heel ergens anders binnen".

In de lessen rond het rollenspel zien we in het algemeen een grote betrokkenheid van de leerlingen bij de leerstof. Zij kunnen in het spel veel eigen ideeën kwijt. De gedeeltelijk gesloten opzet van de opdracht blijkt voor sommige leerlingen te moeilijk. Andere leerlingen blijken heel fantasievol met zo'n opdracht om te kunnen gaan.

5.3 Conclusie

Wanneer we bovenstaande observaties binnen één lto-klas met dezelfde leerkracht en met betrekking tot verschillende leerstofinhouden met elkaar vergelijken, dan blijken vak-onderdeel en de didactische methode van belangrijke invloed op het taakgedrag van de leerlingen. Tijdens het traditionele grammatica-onderwijs, dat op klassikaal-verbale wijze gegeven wordt, is bij de leerlingen nauwelijks sprake van taakgericht gedrag (zie ook tabel 1). De leerlingen voelen zich niet aangesproken door de inhoud van de stof, noch door de manier

waarop deze wordt aangeboden. Zij onttrekken zich aan de les of proberen de leerkracht het lesgeven op velerlei manieren te verhinderen.

Tijdens het rollenspel zijn dezelfde leerlingen méér bij de les betrokken. De onderwerpen op de kaartjes, aan de hand waarvan een rollenspel moet worden bedacht, lijken afgestemd op de beleavingswereld van de leerlingen. De leerlingen blijken veelal creatief te werken met de opdracht, hoewel zich problemen kunnen voordoen bij de groepsvorming en de samenwerking binnen een groep. In de lessen is voorts veel afwisseling, hetgeen de motivatie van de leerlingen ten goede lijkt te komen. Het feit tenslotte dat de leerlingen in deze lessen het gevoel hebben de opdracht aan te kunnen, lijkt eveneens van gunstige invloed op het taakgericht gedrag en het enthousiasme van de leerlingen.

6. Discussie

De onderzoeksbevindingen in tabel 1 en de paragrafen 3, 4 en 5 leiden tot een min of meer voorlopig antwoord op de vraagstelling van het onderzoek. Het blijkt dat er, per onderdeel van het schoolvak Nederlands, duidelijk verschillende kenmerken van onderwijsleersituaties zijn. Deze leiden tot een verschillende mate van betrokkenheid en taakgerichtheid van de leerlingen, hetgeen suggereert dat de leerlingen deze onderdelen van het schoolvak verschillend ervaren. Een geringe taakgerichtheid lijkt zich met name voor te doen in het meer traditionele onderwijs in grammatica en semantiek. De leerlingen voelen zich hierin relatief weinig bekwaam en worden ook niet aangesproken door de leerstof noch door de (veelal klassikaal-verbale) wijze waarop die wordt aangeboden.

Afhankelijk van het controlerend gedrag van de leerkracht uit dit zich in een gering enthousiasme van de leerlingen tijdens de les, in desinteresse en apathie, of in storend gedrag.

Het gebruik van een kwalitatieve onderzoeksmethode resulteert in gedetailleerde indrukken van onderwijsprocessen en -effecten. De ecologische validiteit van op deze wijze verkregen gegevens is relatief groot, maar er zijn problemen met betrekking tot de bepaling van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid en de generaliseerbaarheid. Om deze reden wordt momenteel gewerkt aan de vakonderdeel-specifieke uitbreiding van het ontworpen gestructureerd observatiescherm (vgl. Mooij, 1985). Met behulp van volgend kwantitatief onderzoek kunnen dan de suggesties resulterend uit het onderhavig kwalitatief onderzoek getoetst gaan worden.

Vergroting van de taakgerichtheid van leerlingen in het onderwijs in grammatica en semantiek zou, zo suggereren de resultaten

van het kwalitatieve onderzoek, bereikt kunnen worden door de leerlingen ruimte te bieden om eigen ideeën en behoeften in te brengen. Tevens is dan gerealiseerd dat de leerstof aansluit bij de belevingswereld van de leerlingen. Zo zou in het grammatica-onderwijs gebruik gemaakt kunnen worden van een door leerlingen zelf geschreven stuk tekst. Te denken valt aan een stukje voor de schoolkrant, of een brief naar een instantie of persoon buiten school. Gebruikmaking van eigen tekst heeft bovendien als voordeel dat de leerlingen niet bij voorbaat al het gevoel hebben de opdracht niet aan te kunnen. Ook lijkt afwisseling in de lessen (meer activiteiten in één les, groepswerk, regelmatig gebruik van audiovisuele middelen) de betrokkenheid en inzet van de leerlingen belangrijk te stimuleren.

Het lijkt daarnaast noodzakelijk te gaan werken aan curricula (voor lbo en ibo) waarin dit soort stimulansen systematisch en doelgericht opgenomen zijn. Onderzoek dient hierbij een ondersteunende en sturende rol te spelen. Dit standpunt wordt bevestigd in het resultaat van de analyse van verschillende toetsen, die gebruikt worden in een methode voor het vak Nederlands in een heterogene lbo-mavo-havo-vwo-brugklas (Bonset, Bijkerk, Kuypers, Lutz en Slothouber, 1985). De bevinding was dat de toetsen in enkele gevallen moesten worden aangemerkt als niet of nauwelijks valide. Hofmans-Okkes en Leenheer (1985) onderwierpen de eindexamenopgave tekstverklaring 1984 van het lbo-c aan een nadere beschouwing. Zij concludeerden onder meer dat: "(...) de tekst slecht gestructureerd, rommelig en slordig geformuleerd is" (p. 284). Zolang de in de klas gebruikte curricula niet optimaal zijn voor de leerlingen voor wie zij bedoeld zijn, is het vanzelfsprekend dat een (bepaald) deel van de leerlingen problemen ervaart en (mede) daardoor problemen creëert.

Samenvatting

De vraagstelling in dit artikel is: bestaan er, per onderdeel van het schoolvak Nederlands, specifieke onderwijsleerprocessen in het lbo en ibo?

Om deze vraag te beantwoorden zijn in een school voor lager en individueel technisch onderwijs een dertigtal lessen Nederlands geobserveerd. De observaties zijn verricht in één eerste lto-klas en één eerste ito-klas.

Geconstateerd is dat er inderdaad sprake is van vakonderdeel-specifieke onderwijsleerprocessen. Leerlingen ervaren met name problemen in het traditionele onderwijs in grammatica en semantiek: de leerlingen voelen zich niet aangesproken door de stof noch door de (veelal klassikaal-verbale) wijze waarop deze wordt aangeboden. Dit uit zich in gering enthousiasme, of in apathisch of lesondergravend gedrag van de leerlingen tijdens de les. Het management-gedrag van de leerkracht speelt hierin eveneens een

rol. De observaties in de lessen rond een rollenspel en interview tonen aan dat dergelijk problematisch leerlinggedrag geen onontkoombaar gegeven is. In deze lesen sluit de inhoud beter aan bij de beleavingswereld van de leerlingen. De grotere variatie in de presentatie van de leerstof en de werkvormen leidt tot meer taakgericht gedrag van de leerlingen. Het lijkt noodzakelijk méér op lbo- en ibo-leerlingen afgestemde curricula te ontwikkelen, mede met behulp van onderzoek.

Nijmegen, september 1987

Bibliografie

Algemene Bond van Onderwijzend Personeel Rapport van de
kommissie voortijdige schoolverlatersproblematiek.
Amsterdam, auteur, (1977).

Bonset, H., F. Bijkerk, A. Kuypers, A. Lutz en A. Slothouber
*Nederlands in de heterogene brugklas. Een gevals-
beschrijving van leraarsactiviteiten, curriculum en
leereffecten bij leerlingen.* Enschede: Instituut voor
Leerplanontwikkeling, (1985).

Davidse, M. Grammatica-onderwijs in klassen van het lbo en het
mavo. Nijmegen: Katholieke Universiteit
(doctoraal-scriptie), (1987).

Hofmans-Okkes J. en P. Leenheer. Kindermishandeling en de
knechting van Antwerpen. *Levende Talen*, 401, 281-286
(1985).

Mooij, T. *Probleemanalyse van het voortijdig schoolverlaten in
het lbo, mavo, havo en vwo.* Nijmegen, Instituut voor
Toegepaste Sociologie, (1979).

Mooij, T. *Tussentijdse rapportage van het kwalitatief onderzoek
in het kader van het project voortijdige schoolverlaters
(SVO-project 0483).* Nijmegen, Instituut voor Toegepaste
Sociologie, (1980).

Mooij, T. Onderwijsleersituatie en lesondergravend gedrag van
lto-leerlingen. In: E. Diekerhof (Ed.). *Leren, wat moet
je ermee?* Muiderberg: Coutinho, (p. 39-52), (1982).

Mooij, T. Leskenmerken en taakgedrag van leerlingen. *Tijdschrift
voor Onderwijsresearch*, 10, 249-262, (1985).

rol. De onderzoekers in dit onderzoek hebben de rol van de leerkracht in de leeractiviteit van leerlingen in de klas onderzocht. Het doel van het onderzoek was om te achterhalen hoe de leerkracht de leeractiviteit van leerlingen kan bevorderen. Het onderzoek is uitgevoerd in een klas van een basisschool. De onderzoekers hebben de leerkracht en de leerlingen gevolgd gedurende een periode van twee maanden. De onderzoekers hebben de leerkracht geïnterviewd over zijn of haar rol in de leeractiviteit van leerlingen. De onderzoekers hebben ook de leeractiviteit van leerlingen geobserveerd. De onderzoekers hebben de leeractiviteit van leerlingen geëvalueerd op basis van de observaties. De onderzoekers hebben de leeractiviteit van leerlingen geëvalueerd op basis van de observaties. De onderzoekers hebben de leeractiviteit van leerlingen geëvalueerd op basis van de observaties.

Mooij, T. (in druk) Effecten van groepen op leeractiviteit van leerlingen. In: *Effecten van groepen op leeractiviteit van leerlingen*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.

Mooij, T. J. Schenck en J. Bieden. Onderwijsprocedures en leeractiviteit van leerlingen. In: *Onderwijsprocedures en leeractiviteit van leerlingen*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen. (1988).

Schouten, L. A. J. Straus. *Field research. Strategies for a*. Amsterdam, auteur, (1977).

David, M. Grammatica-onderwijs in klassen van het 1bo en het 2bo. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen. (doctoraal-scriptie). (1987).

Hofmans-Grooten J. en P. Leenheer. *Kinderschied en de geschied van Antwerpen. Levens Talen*. 401, 287-288 (1985).

Mooij, T. *Probleemanalyse van het voortdurend schoolverlaten in het 1bo*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociologie. (1979).

Mooij, T. *Tussentijdse rapportage van het kwalitatief onderzoek in het kader van het project voortdurend schoolverlaten*. (SVU-project 0483). Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociologie. (1980).

Mooij, T. *Onderwijsactiviteit en leeractiviteit van leerlingen in de klas*. In: *Onderwijsactiviteit en leeractiviteit van leerlingen in de klas*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociologie. (1982).

Mooij, T. *Leeractiviteit en taakgedrag van leerlingen*. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 10, 249-262, (1985).