

Effecten van communicatief en regulier taalonderwijs op IBO-leerlingen

1. Inleiding

In 1987 verscheen bij het Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO) een notitie over een ontwikkelingsproject Nederlands in de eerste fase van het voortgezet onderwijs. De titel van de notitie was: 'Projectplan Nederlands VO I'. In dit plan wordt het accent in het onderwijs in het vak Nederlands gelegd op het communicatief karakter van taalgebruik. Communicatief taalonderwijs (CTO) is onderwijs: 'waarbij leerlingen taal gebruiken in verschillende *communicatieve situaties* met verschillende *functies*, en waarbij *reflectie* plaats heeft op het taalgebruik ter verbetering daarvan' (p. 6). In CTO wordt aandacht gegeven aan taal en taalgebruik in 'alledaagse' of functionele (maatschappelijk en persoonlijk relevante) situaties. CTO wordt ook benadrukt door het onderwijsveld (zie het bovengenoemd projectplan; zie ook Van der Leeuw, 1986; Labordus & Gussenhoven, 1985). CTO past bovendien in het beeld van de ontwikkeling in het onderwijs Nederlands zoals dat in overzichtsliteratuur met betrekking tot de afgelopen 20 jaar geschetst wordt (Bonset, 1987; Jansen, 1985; Janssen & Bonset, 1987; Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek, 1986; Sturm, 1984). In het SLO-projectplan wordt voorgesteld een vrij sterk gestructureerd leerplan CTO in Nederlands te ontwikkelen. Hierbij is het voor leerkrachten belangrijk dat concreet materiaal in zeer eenvoudige vorm (stencils) kan leiden tot een gemakkelijke adaptatie van de nieuwe inhoud en werkvorm. Extra ondersteunend materiaal wordt ontwikkeld ten behoeve van leerlingen die het individueel beroepsonderwijs (IBO) volgen. Met name ten aanzien van deze leerlingen wordt verwacht dat zij problemen zullen ervaren bij het op niveau 1 afsluiten van de Basisvorming.

In 1986-1987 is door de SLO in samenwerking met de Scholengemeenschap 'De Marke' te Enschede reeds een lessenreeks voor IBO-leerlingen ontwikkeld. De reeks is getiteld: 'Leerstof Nederlands voor IBO' (SLO, z.j.) en bestaat uit zes lespakketten (in totaal 23 lessen), die in de Scholengemeenschap in gebruik zijn.

Bij de SLO bestond na de ontwikkeling van deze eerste serie lessen behoefte aan een tussentijdse evaluatie van deze pakketten. De evaluatie zou twee doelen moeten dienen: (a) het eventueel bijstellen van de reeds ontwikkelde lessen of onderdelen van deze lessen en (b) het verkrijgen van aanwijzingen over hoe de verdere leerplanontwikkeling zou dienen te gebeuren. De vraagstelling van het benodigde evaluatie-onderzoek werd geformuleerd als: *hoe functioneren de ontwikkelde lespakketten in de onderwijspraktijk, en welke aanwijzingen levert dit op voor de verdere leerplanontwikkeling?*

Lespakketten dienen in eerste instantie bepaalde effecten op leerlingen teweeg te brengen. Deze effecten kunnen meer cognitief of meer affectief van karakter zijn. De effecten hangen echter met name af van de wijze waarop de leerkracht een pakket al dan niet volgens de bedoelingen gebruikt. Dit feitelijk gebruik wordt ten dele weer bepaald door de mate waarin de pakketten aansluiten bij de wensen en mogelijkheden van de leerkracht. Tenslotte is ook nog van belang de mate waarin de nieuw ontwikkelde of experimentele pakketten inpasbaar zijn in het onderwijs (de implementatie van de pakketten). Uiteindelijk werden daarom vier specifieke vragen voor onderzoek geformuleerd:

1. Wat zijn de effecten (cognitief en affectief) van de experimentele leerstof op de leerlingen?
2. Hoe is het feitelijk gebruik van de experimentele pakketten door de leerkrachten, gerelateerd aan de bedoelingen van de ontwerpers?
3. In welke mate sluiten de experimentele lespakketten aan bij de wensen van de leerkrachten?
4. Wat zijn de mogelijkheden tot implementatie van de experimentele lespakketten?

Ten behoeve van een vooronderzoek werden door de SLO 21 dagen ter beschikking gesteld aan het onderzoeksinstituut (Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen van de Katholieke Universiteit te Nijmegen). Van het verrichte onderzoek is uitvoerig verslag gedaan in een SLO-rapportage (Mooij, 1988). In dit artikel worden belangrijke gegevens uit die rapportage gebruikt om te illustreren op welke wijzen een dergelijk beperkt vooronderzoek methodologisch verantwoord uitgevoerd kan worden.

2. Methoden

2.1. Onderzoeksofzet

De effecten van de ontwikkelde lespakketten op de leerlingen en het feitelijk gebruik van de pakketten in de onderwijspraktijk kunnen worden nagegaan door middel van *observatie van lessen* in deze praktijk. Door het observeren van lessen waarin wel en waarin niet met de ontwikkelde pakketten gewerkt wordt, wordt een scherper zicht verkregen op het functioneren van de nieuwe of experimentele pakketten (zie voor de uitwerking van de observatie-methode par. 2.2.). De verkregen informatie leidt tot beantwoording van de onderzoeksvragen 1 en 2.

Informatie over de mate waarin de lespakketten aansluiten bij de wensen van de leerkrachten kan verkregen worden door het houden van *interviews* met de leerkrachten die werken of gewerkt hebben met de ontwikkelde lespakketten. Het uitdrukkelijk vragen naar hun mening over de experimentele pakketten en mogelijke verbeteringen in het functioneren van de pakketten geeft aanvullende informatie over de bruikbaarheid van de pakketten en de gewenste verdere ontwikkeling (zie de uitwerking van de interview-methode in par. 2.3.). De aldus verkregen informatie leidt, tezamen met inzichten opgedaan tijdens de observaties, tot beantwoording van met name de derde onderzoeksvraag.

Onderzoek in de Scholengemeenschap 'De Marke' resulteert in informatie over de pakketten wanneer er reeds langere tijd mee gewerkt wordt. Vergelijking van deze informatie met onderzoeksresultaten uit een school waar nog niet eerder met de pakketten gewerkt werd, geeft indicaties over de mogelijkheden tot implementatie van de lespakketten. Tezamen met relevante informatie verkregen bij de beantwoording van de vorige drie vragen leidt deze vergelijking tot informatie in verband met de beantwoording van de vierde onderzoeksvraag.

De twee onderzoeksmethoden (observatie van lessen en interviews met leerkrachten) leiden tot informatie die onderling aanvullend is. Bovendien kunnen resultaten die op verschillende wijzen verkregen zijn met elkaar vergeleken worden, hetgeen van belang is voor de bepaling van de validiteit van de onderzoeksgegevens (Cronbach, 1983; Miles & Huberman, 1984a).

Gezien de beperkte omvang van het vooronderzoek werd besloten het onderzoek te verrichten in twee scholen: in de Scholengemeenschap 'De Marke' en in een lbo-ibo-school te Nijmegen. In deze laatste school was nog niet met de pakketten gewerkt. Door het verrichten van onderzoek in deze laatste school werd

informatie verkregen over het werken met de pakketten, wanneer leerkrachten nog geen eerdere ervaringen met de pakketten hadden opgedaan (dus: informatie over de implementatie van de lespakketten).

Binnen elke school werden (gezien het ontwikkelde lesmateriaal) twee eerste-klassen met IBO-leerlingen in het onderzoek betrokken. Informatie over kenmerken van IBO-leerlingen is te vinden bij bijvoorbeeld Neuwahl (1979), Mooij (1980, 1987), Mooij, Oudenhoven en Davidse (1987), Van Putten (1987) en Van Damme, Eulderink-Mulder en De Jonge (1988). Na observatie van tenminste één gewone of reguliere les (ter gewenning van leerlingen en docent aan de observatie), werden in elke klas één experimentele lessenserie en tenminste één andere reguliere les geobserveerd. Door het observeren van zowel reguliere lessen als experimentele lessen binnen eenzelfde klas (dus dezelfde leerkracht en dezelfde leerlingengroep), is binnen een klas (op klasniveau) steeds een vergelijking mogelijk tussen reguliere lessen en experimentele lessen.

Na afloop van de observaties in een klas werden de leerkrachten geïnterviewd over hun ervaringen met de ontwikkelde lespakketten. Aan de methoden van observatie van lessen en de interviews met leerkrachten wordt nu successievelijk aandacht besteed.

2.2 Observatie van lessen

Om tijds- en budgettaire redenen werd de observatie uitgevoerd door één ervaren observator. De observatie gebeurde door tijdens een les zo nauwkeurig mogelijk aantekeningen te maken van de waargenomen relevante feiten en processen. Relevante feiten en processen hebben betrekking op de leerstof die in de les op een bepaald moment aan de orde is, op welke manier deze gepresenteerd wordt, hoe leerkracht en leerlingen ermee omgaan, en wat de mogelijke effecten op de leerlingen zijn. Met behulp van een dergelijke observatie wordt per les inzicht verkregen in de volgorde van kenmerken van het onderwijsaanbod en in wisselwerkingen tussen het onderwijsaanbod (zoals inhoud, didactische werkvorm, organisatorische werkvorm, leerkrachtmanagement) en bijvoorbeeld het taakgedrag van leerlingen (vgl. Beckers, 1982; Mooij, 1980, 1982, in press; Mooij et al., 1987). Door een aantal opeenvolgende lessen te observeren werd bovendien inzicht verkregen in mogelijke beïnvloedingsprocessen over een langere periode dan slechts één les. Vergelijking tussen kenmerken van reguliere lessen en experimentele lessen bij éénzelfde klas (dus met constanthouding van leerkracht en leerlingen), resulteert dan in aanwijzingen over mogelijke effecten van reguliere versus experimentele leerstof op de leerlingen.

De registratie van informatie tijdens een les is ook reeds een wijze van data-reductie en data-analyse (Miles & Huberman, 1984a). Dit vanwege het feit dat niet alle relevante feiten en processen registreerbaar zijn. Ter beantwoording van de onderzoeksvragen werden de aandacht en aantekeningen van de observator geconcentreerd op bepaalde variabelen tijdens elke les. Aan het begin van de les werden enkele beschrijvende gegevens vermeld zoals code van de groep, code van de leerkracht, dag, lesuur, lestijd, en het totale aantal leerlingen in de klas. Tijdens de les werd de aandacht gericht op:

- . het tijdstip. Een les is veelal in te delen naar fasen zoals: leerlingen komen, gaan zitten en praten met elkaar; leerkracht probeert de aandacht van de leerlingen te verkrijgen; leerkracht start met instructie; leerlingen gaan aan het werk; etcetera. Genoteerd werd elk tijdstip waarop er zich in de klas een verandering in fase of een onderbreking van een fase voordeed;

- . de aard van het onderwijsaanbod op en na het genoteerde tijdstip. Het gaat hierbij met name om leerstofinhoud, didactische werkvorm, organisatorische werkvorm, en leerkrachtmanagement. Dit leerkrachtmanagement wordt geoperationaliseerd als de mate waarin de leerkracht: duidelijk is in de communicatieregels voor de leerlingen, duidelijk maakt wat het gewenste leerlinggedrag is, de orde bewaart, in eigen gedrag toont dat hij of zij weet wat de leerlingen doen, bij ordeverstoring de juiste leerlingen corrigeert, en bij ordeverstoring direct corrigeert (zie Mooij, 1985). De scores lopen van 1 (= nauwelijks) tot en met 5 (= zeer goed);

- . het aantal leerlingen dat in deze fase inhoudelijk of organisatorisch taakgedrag toont. Inhoudelijk taakgedrag doet zich voor wanneer de leerling zeker of waarschijnlijk bezig is met de taak die volgens de leerkracht voor deze leerling aan de orde is; organisatorisch taakgedrag vindt plaats wanneer een leerling zeker of waarschijnlijk bezig is met de organisatorische voorbereiding, ondersteuning of afronding van de lestaak die voor hem of haar aan de orde is volgens de leerkracht (zie Mooij, 1985);

- . bijzonderheden met betrekking tot het leerkracht- of leerlingengedrag, bijvoorbeeld uitingen van plezier in leeractiviteiten of aanwijzingen voor cognitieve leereffecten.

2.3 Interviews met leerkrachten

De informatie voor de beantwoording van de verschillende onderzoeksvragen kan (ten dele) ook gebaseerd worden op de mening van de leerkrachten die met de lespakketten werken of gewerkt hebben. Dit geldt in het bijzonder voor de beantwoording van de derde onderzoeksvraag (naar de mate waarin de lespakketten aansluiten bij de wensen van de leerkrachten) en de beantwoording

van de vierde onderzoeksvraag (naar de mogelijkheden tot implementatie van de pakketten). Daarom werd ten behoeve van de beantwoording van de onderzoeksvragen ook een vrije-attitude interview (vgl. Vrolijk, Dijkema, & Timmerman, 1972) gehouden bij dié vier leerkrachten die geobserveerd zijn en met de les-pakketten gewerkt hebben.

De vragen die aan de leerkrachten gesteld werden, komen nauw overeen met de door de SLO (in een notitie van 29 oktober 1987) geformuleerde vragen over de lespakketten. Na een korte introductie over het doel van het interview werden als vragen geformuleerd:

1. Welke veranderingen heb je aangebracht in de pakketten en waarom; leverde dit problemen op?
2. Vinden leerlingen de lessen leuk/vervelend; waarom?
3. Steken de leerlingen iets op van de lessen?
4. Heb je suggesties voor vervolg- of voorafgaand materiaal rond de lessenserie(s)?
5. Zou je voor andere onderwerpen/vaardigheden dan deze zes ook dit soort lesmateriaal willen hebben? Welke?
6. Welke voorwaarden stel je aan het gebruik van dit soort (incidentele) voorbeeld-lespakketten?
7. Hoe vind je de pakketten over het algemeen?
8. Vind je het bezwaarlijk dat dit materiaal niet aansluit op enige eindexameneis van de school? Hoe zijn de examendoelen geformuleerd?
9. Heb je ideeën over einddoelen Nederlands voor IBO-leerlingen? Wat moeten ze tenminste weten/kunnen op het gebied van lezen, luisteren, spreken en schrijven?

Indien nodig, werden door de interviewer aanvullende of verduidelijkende vragen gesteld. Dit was tevens van belang in het kader van de bepaling van de betrouwbaarheid en validiteit van de in het onderzoek te verkrijgen gegevens (zie verder par. 5.1.). Tijdens de beantwoording door de leerkracht maakte de interviewer aantekeningen van hetgeen de leerkracht zei. Na het interview werden deze aantekeningen uitgewerkt.

3. Resultaten van de observatie

3.1 Inleiding

Het onderzoek is vrijwel volgens plan uitgevoerd in de Scholengemeenschap te Enschede en de beoogde lbo-ibo-school te Nijmegen. In de Scholengemeenschap werd geparticipeerd door twee leerkrachten, die zich als vrijwilligers gemeld hadden en waarvan er één betrokken was geweest bij de ontwikkeling van het lesmateriaal. In de school te Nijmegen werden twee leerkrachten (van de drie die in aanmerking kwamen omdat zij aan de eerste klas IBO les gaven) bereid gevonden mee te werken.

In beide scholen wordt gebruik gemaakt van de recent verschenen methode 'Fundamenteel Nederlands. Taalmethode voor ibo. Deel 1.' door W. Broeders, J. Broos en A. Denissen (Groningen: Wolters-Noordhoff, 1986). Dit maakt de vergelijking van lessen tussen scholen en per school relatief eenvoudiger.

In de school te Enschede waren in beide onderzoeksklassen aan het begin van het schooljaar 1987-1988 reeds vier van de zes pakketten aan de orde gesteld. Om deze reden konden de twee leerkrachten elk kiezen uit één van de twee resterende pakketten. Leerkracht 1 koos pakket 'Vragen stellen' en leerkracht 2 prefereerde het pakket 'Instructies'.

In de school te Nijmegen was nog geen enkel pakket behandeld. Beide leerkrachten kozen in eerste instantie dezelfde pakketten als die te Enschede. Teneinde teveel overlap te vermijden, stelde de onderzoeker voor één van deze pakketten te vervangen door een ander. Leerkracht 3 koos het pakket 'ABC-project kennismaking' en leerkracht 4 het pakket 'Instructies'.

De observaties vonden plaats in de periode eind februari - maart 1988. Per klas varieerde het aantal geobserveerde lessen van zes tot en met negen en werden per les ongeveer vier pagina's aantekeningen gemaakt. Het precieze aantal geobserveerde lessen en de volgorde van observatie van reguliere (r) en experimentele (e) lessen staat in Tabel 1:

Tabel 1 - Resultaten van de observatie per klas

<u>Plaats</u>	<u>lk klas</u>		<u>exp. pakket+volgorde lessen</u>	<u>n reg</u>	<u>n exp</u>	<u>Tot.</u>
Ensch.	1	1	Vragen r e e r e r	3	3	6
Ensch.	2	2	Instruct r r e e e e r	3	4	7
Nijm.	3	3	ABC r r e e e e e e e	2	7	9
Nijm.	4	4	Instruct r e e e e r r	3	4	7
				<u>11</u>	<u>18</u>	<u>29</u>

3.2 Samenvatting van geobserveerde lessen

De informatie in de aantekeningen per geobserveerde les is per les in tabelvorm samengevat, teneinde de resultaten inzichtelijker te maken. In elke samenvatting is per fase opgenomen:

- de tijdsduur van een bepaalde fase tijdens de les;
- de activiteit gedurende deze fase en eventuele bijzonderheden;

- c. het percentage leerlingen dat gedurende de bepaalde fase inhoudelijk of procedureel taakgericht bezig was.

Tevens zijn (op basis van het taakgedrag van de leerlingen en op grond van andere uitingen (verbaal, non-verbaal) van de leerlingen ten opzichte van het onderwijsaanbod, de andere leerlingen en de leerkracht) *inferenties* gemaakt over de affectieve en cognitieve effecten van leskenmerken op de leerlingen. Met betrekking tot de *gehele les* zijn dan in elke samenvatting weergegeven:

- de cognitieve effecten op de leerlingen;
- de affectieve effecten op de leerlingen;
- de score wat betreft leerkrachtmanagement;
- het gemiddeld (percentage) taakgedrag van de leerlingen (dit laatste berekend op grond van het percentage taakgedrag per fase tijdens de betreffende les).

Voorbeelden van dergelijke samenvattingen zijn ontleend aan de observatie van lessen van leerkracht 4. Een eerste voorbeeld in Tabel 2 van dit artikel is een reguliere les (Tabel 6 in bijlage 4 van Mooij, 1988). Dit betreft een samenvatting van een relatief eenvoudige les, die zich volgens een standaardpatroon en de bedoelingen van de methode Fundamenteel Nederlands afspelt.

Tabel 2 - Leerkracht 4, 13 lln, les 2 regulier, 8-3-1988

<u>tijd</u>	<u>activiteit</u>	<u>% taak</u>
10.15	zoemer	
10.15-20	lln naar binnen, praten met elkaar en met lk	0
10.21-23	lk poogt instructie te starten	0
10.24-26	instructie: vorige keer verhaal van G. Kuijer gelezen; nu nog eens lezen en daarna 10 vragen erover stellen; het gaat erom dat je goed luistert en het goede antwoord op de vraag opschrijft	100
10.27-30	lk leest hoofdstuk voor	100
10.31-31	lln pakken pen en schrift	100
10.32-43	lk stelt telkens een vraag en lln schrijven het antwoord	100
10.44-54	lk leest telkens een vraag en laat één ll het antwoord oplezen; dit wordt steeds besproken of becommentarieerd; vrijwel alle vragen worden goed beantwoord	100
10.55-58	lk schrijft huiswerk (maken oef. 4a t/m 4d en leren 4e uit boek, p. 62 - 63) op bord en laat	

	lln dit in agenda overnemen; lln mogen er direct aan beginnen	100
10.59-59	lk gaat langs lln om vragen te beantwoorden	100
11.00	zoemer; lln ruimen op	100

algemeen:

cognitief: uit de beantwoording van de vragen blijkt dat er in het algemeen goed geluisterd is naar het voorlezen

affectief: leerlingen tonen interesse

leerkrachtmanagement: score 5

gemiddeld taakgedrag van de lln: 80%

Een tweede voorbeeld in Tabel 3 van dit artikel is een weergave van een les met experimenteel of communicatief lesmateriaal (Tabel 3 in bijlage 4 van Mooij, 1988). Dit voorbeeld is een samenvatting van de tweede experimentele les over 'Instructies'.

Tabel 3 - Leerkracht 4, 13 lln, les 2 experimenteel, 3-3-1988

<u>tijd</u>	<u>activiteit</u>	<u>% taak</u>
09.20	zoemer	
09.20-24	lln naar lokaal, naar binnen, praten met elkaar en met lk	0
09.25-29	ll heeft formulieren meegebracht (van open dagen van de scheepvaartschool) waarop veel tekens staan; deze tekens worden klassikaal besproken; lln vertellen over: vader (vrachtwagenchauffeur die internationale verkeerstekens moet kennen), tekens ivm gevaarlijke stoffen op vrachtauto en verkeerswegen, tunnelgebruik	100
09.30-37	idem; lk controleert leerlingengedrag zeer consequent (vinger opsteken, niet door elkaar praten)	100
09.38-39	lk tekent vijf in de vorige les behandelde tekens op het bord en vraagt aan twee lln of zij weten wat deze betekenen; één ll weet 3 van de 5; de andere 2 van de 5	100
09.40-41	lk deelt opdrachten uit waar in de vorige les mee gestopt is; één ll zegt dat hij al klaar is	50
09.42-43	meeste lln zijn bezig; lk: ik deel al vast de volgende opdracht uit (llnbladen 3, 4 en 5 van exp. materiaal les 1)	92
09.44-44	de 'moeilijkste' ll is klaar met de opdrachten van vorige keer, gaat verder met volgende	

opdrachten	100
09.45-46 ll n zijn bezig; derde ll klaar met eerste opdrachten	100
09.47-48 eerste ll klaar met alle opdrachten; lk zegt te wachten	92
09.49-50 tweede ll klaar met alle opdrachten; lk zegt te wachten	85
09.51-51 derde ll klaar; wordt onrustiger in lokaal	69
09.52-53 wordt steeds onrustiger	46
09.54-04 lk behandelt de verschillende opdrachten; zijn iha zeer goed gemaakt	100
10.05-05 lk noteert ll wegens herhaald ongevraagd spreken	100
10.06-09 lk en ll n behandelen de opdrachten	100
10.10 zoemer; ll n staan op, lk laat alles op banken liggen	

algemeen:

cognitief: ll n tonen leerstof-leereffecten

affectief: leerlingen tonen veel interesse, brengen zelf leerstof mee, vertellen extra uit zichzelf

leerkrachtmanagement: score 5

gemiddeld taakgedrag van de ll n: 82%

In de volgende paragrafen worden de resultaten van de observaties per leerkracht (dus ook per lespakket en leerlingengroep) behandeld.

3.3. *Leerkracht 1 (Vragen stellen)*

De *globale opzet* van het experimentele pakket 'Vragen stellen' is dat de leerlingen ertoe gebracht worden spontaan vragen te stellen; de leerkracht moedigt hen aan de formulering van de vragen te verbeteren.

De *doelen* van het pakket zijn:

1. leerlingen worden zich ervan bewust dat 'wie vraagt zal weten';
2. leerlingen leren hun vragen 'goed' te formuleren;
3. leerlingen leren moeilijke woorden en passages uit te spreken.

De *indeling* van het experimentele lessenspakket is als volgt:

- les 1: vragen leren stellen;
- les 2: techniek van vragen stellen;
- les 3: informatie vragen.

Verdere gedetailleerde informatie over het lessenspakket is te vinden in de SLO-nota 'Leerstof Nederlands voor IBO' (SLO, z.j.).

De informatie in de lessen van leerkracht 1 (zie de Tabellen in

- bijlage 1 van Mooij, 1988) dient geordend samengevat te worden met het oog op de analyse van de gegevens en het kunnen trekken van conclusies. Bij deze samenvatting is aandacht gegeven aan:
- de aard van het lesmateriaal (regulier of experimenteel);
 - variabelen omtrent de (mogelijke) cognitieve effecten op de leerlingen (onderscheiden naar de dimensies 'mate van nieuw zijn voor de leerlingen' en 'mate van moeilijk zijn voor de leerlingen');
 - de (mogelijke) affectieve effecten op de leerlingen (de mate waarin de leerlingen geboeid of geïnteresseerd worden door de leerstof);
 - het gemiddeld percentage taakgedrag van de leerlingen tijdens de les; en
 - de score wat betreft leerkrachtmanagement.

Een overzicht van de aldus geordende en gescoorde lessen van leerkracht 1 wordt gegeven in Tabel 4 van dit artikel. In deze Tabel wordt vermeld:

- het nummer van de geobserveerde les;
- het lesmateriaal (r = regulier en e = experimenteel);
- de cognitieve effecten op de leerlingen onderscheiden naar de dimensies 'mate van nieuw zijn voor de leerlingen' en 'mate van moeilijk zijn voor de leerlingen' (beide ordinaal gescoord volgens 0 = niet, + = enigermate, ++ = wel);
- de affectieve effecten op de leerlingen (de mate waarin de leerlingen geboeid of geïnteresseerd worden door de leerstof, ook gescoord volgens 0, + en ++);
- het gemiddeld percentage taakgedrag van de leerlingen tijdens de les (% taak);
- de score wat betreft leerkrachtmanagement (leerkm, variërend van 1 = nauwelijks tot en met 5 = zeer goed).

Tabel 4 - Overzicht van de zes geobserveerde lessen van leerkracht 1

lesnr.	les- mat.	cognit.effectecten		affect.eff.	% taak	leerkm
		nieuw	moeil.			
1	r	0	0/+	+	57	5
4	r	0	0/+	+	54	5
6	r	0	0/+	+	84	5
2	e	++	++	++	75	5
3	e	++	++	++	87	5
5	e	++	++	++	68	5

De informatie in Tabel 4 laat zien dat er, bij gelijke leerlingen en leerkracht, een duidelijke trend waarneembaar is in de vergelijking van reguliere en experimentele lessen: de experi-

mentele lessen introduceren klaarblijkelijk nieuwe maar ook moeilijke leerstof, terwijl de leerlingen tijdens deze experimentele lessen duidelijker blijken van geïnteresseerdheid laten zien. De vergelijking tussen reguliere en experimentele lessen wat betreft het percentage taakgericht gedrag van de leerlingen wordt bemoeilijkt door irrelevante gebeurtenissen tijdens de eerste twee reguliere lessen (respectievelijk een lekke radiator en plotseling optredende ziekte van de leerkracht). Er treedt wat betreft leerkrachtmanagement geen verschil op.

Bestudering van de informatie over de geobserveerde lessen (in bijlage 1 van Mooij, 1988), de bovenstaande Tabel 4 en het experimentele lesmateriaal leidt tot de volgende bevindingen:

1. de leerkracht sluit zeer nauw aan bij de voorgegeven leerstof in zowel de reguliere als de experimentele lessen;
2. er zijn nog enkele onvolkomenheden in het voorliggende experimentele lesmateriaal;
3. de cognitieve effecten van de experimentele leerstof op de leerlingen suggereren dat er te veel nieuwe informatie tegelijk in te weinig lessen wordt aangeboden;
4. de affectieve effecten van de experimentele leerstof op de leerlingen suggereren dat de gekozen thematieken en didactische werkvormen in principe goed zijn.

3.4 Leerkracht 2 (Instructies)

De globale opzet van het experimentele pakket 'Instructies' is dat de leerlingen kennismaken met een drietal instructievormen: pictogrammen (beeldaanwijzingen), het etiket van een schoonmaakmiddel (waarschuwingen en gebruiksaanwijzing), en een schoolboekbladzijde (instructies tussen andere tekst).

Het doel van de lessenserie is de leerlingen bewust te maken van het bestaan van expliciete instructies in hun dagelijks leven, en het belang van het lezen en begrijpen van instructies. Er zijn een drietal lessen:

les 1: een aanwijzing in een plaatje (pictogrammen);

les 2: instructies op een etiket;

les 3: volgorde en instructie in het taalboek.

Voor gedetailleerde informatie wordt weer verwezen naar het SLO-materiaal.

Analoog aan de werkwijze bij leerkracht 1, wordt een overzicht van de zeven geobserveerde lessen bij leerkracht 2 gegeven in Tabel 5.

Tabel 5 - Overzicht van de zeven geobserveerde lessen van leerkracht 2

lesnr.	les- mat.	cognit.effecten		affect. eff.	% taak	leerkm
		nieuw	moeil.			
1	r	0/+	+	+	87	5
2	r	0/+	+	+	81	5
7	r	0	+	0	53	4
3	e	+	+	++	70	5
4	e	+	+	++	82	5
5	e	+	+/++	++	78	5
6	e	0/+	++	+	82	5

De informatie in Tabel 5 laat zien dat de experimentele lessen, in vergelijking met de reguliere lessen, een grotere 'nieuwheidswaarde' hebben en geleidelijk moeilijker worden voor deze groep leerlingen. Tijdens de eerste drie experimentele lessen zijn de affectieve effecten positief. Er is wat betreft percentage taakgerichtheid en leerkrachtmanagement geen verschil tussen de lessen (het relatief lage percentage taakgerichtheid in de derde reguliere les wordt met name veroorzaakt door het bezig zijn met het slot van een schooltas).

Bestudering van de informatie in de Tabellen 1 - 7 in bijlage 2 van Mooij (1988), de bovenstaande Tabel 5 en het experimentele lesmateriaal is aanleiding tot het formuleren van de volgende bevindingen:

1. de leerkracht sluit aan bij de voorgegeven leerstof in zowel de reguliere als de experimentele lessen; bij de experimentele lesstof valt met name op dat de leerkracht, in afwijking van het lesmateriaal, niet de leerlingen in duo's laat werken maar steeds individueel de opdrachten laat uitvoeren en zelf hierover met elke leerling nauw contact onderhoudt (dit gebeurt waarschijnlijk omdat er slechts zes leerlingen in de groep zijn);
2. de cognitieve effecten van de experimentele leerstof op de leerlingen suggereren dat de latere lessen moeilijker zijn dan de eerdere lessen;
3. de affectieve effecten van de experimentele leerstof op de leerlingen suggereren dat de gekozen thematieken en didactische werkvormen in principe goed zijn.

3.5 Leerkracht 3 (ABC-project kennismaking)

De globale opzet van de experimentele lessen is een werkwijze, waarbij de leerlingen door middel van de letters van het alfa-

bet al schrijvend ideeën verzamelen en naar eigen keus enkele ideeën uitwerken. Daarbij kunnen ze behalve schrijven ook plaatjes verwerken, tekenen, interviewen, gedichten overnemen enzovoorts.

De doelen zijn:

1. de leerlingen laten ervaren dat hun eigen taal en manier van schrijven een gewaardeerde plaats heeft binnen de schoolmuren;
2. de leerlingen leren hun gedachten en gevoelens onder woorden te brengen en schriftelijk vast te leggen.

De circa zes lessen zijn relatief open van structuur.

De eerste twee geobserveerde lessen bij leerkracht 3 zijn reguliere lessen: les 1 heeft betrekking op het werken in de methode en les 2 op begrijpend lezen (de gebruikte boeken staan op een verrijdbare boekenkar).

In de lessen 3 - 9 worden experimentele lessen rond het ABC-project kennismaking gegeven. Bij deze serie geobserveerde lessen kan opgemerkt worden, dat de doelstelling van de serie zich met name erop richt de leerlingen te laten ervaren dat hun taal en manier van schrijven een gewaardeerde plaats heeft binnen de schoolmuren. In de globale opzet van de serie is aangegeven, dat een dergelijk project aan het begin van de schoolloopbaan op een nieuwe school de leerlingen in staat stelt rustig de nieuwe omgeving, klasgenoten en docenten te leren kennen.

Bij deze lessenserie spelen (dan) verschillende doelstellingen een rol. Enerzijds was het daardoor mogelijk dat leerkracht 3 deze serie koos, anderzijds lijkt het resultaat van de observaties duidelijk te maken dat een dergelijke lessenserie inderdaad slechts aan het begin van het schooljaar zinvol kan zijn. Dit wordt reeds in de eerste les met het experimentele lesmateriaal zichtbaar: het alfabetisch opschrijven van namen van leerlingen en leerkrachten die allen reeds bekend zijn heeft tot gevolg dat het accent van de les (onbedoeld) terecht komt bij het alfabet. In volgende lessen komt het tekenen van elke individuele leerling centraal te staan.

Het overzicht van alle negen geobserveerde lessen is opgenomen in Tabel 6.

Tabel 6 - Overzicht van de negen geobserveerde lessen van leerkracht 3

lesnr.	les- mat.	cognit.effecten nieuw	moeil.	affect.eff.	%taak	leerkm
1	r	0	0/+	+	66	3
2	r	+	0/+	0/+	77	5
3	e	0	0	+	60	4
4	e	0	0	+	67	3
5	e	0	0	0/+	69	4
6	e	0	0	0	57	3
7	e	0	0	0	37	3
8	e	+	0/+	+ / ++	61	4
9	e	+	0/+	+	76	4

De gegevens in Tabel 6 tonen dat de experimentele lessen geen nieuwheidswaarde hebben en niet moeilijk zijn: dit is in overeenstemming met de doelstellingen van deze lessenserie. De affectieve effecten zijn (echter) ook laag, behalve tijdens spellessen in de lessen 8 en 9.

De belangrijkste afwijkingen van de geobserveerde lessen ten opzichte van de voorbeeldlessenserie zijn dat het klassegelsgesprek in de vierde experimentele les en de 'evaluatie' in de zesde les niet gehouden worden. In de vijfde 'uitlooples' gebeurt relatief weinig. De 'spellessen' in de achtste en negende geobserveerde les laten zien dat spel ook goede mogelijkheden kan bieden (in het kader van 'communicatief taalonderwijs').

Bestudering van de informatie in de Tabellen 1 - 9 van bijlage 3 van het rapport (Mooij, 1988), de bovenstaande Tabel 6 en het experimentele lesmateriaal leidt tot de volgende bevindingen:

1. de leerkracht sluit weinig aan bij de leerstof van de experimentele lessen. Dit wordt in de hand gewerkt doordat de lessen gebruikt zouden moeten worden aan het begin van een nieuwe schoolloopbaan in een nieuwe school;
2. de cognitieve en affectieve effecten van de experimentele leerstof op de leerlingen zouden moeten bestaan uit het zich op school meer 'thuis' voelen en het meer vertrouwd raken met medeleerlingen en leerkrachten: deze effecten konden weinig of niet gerealiseerd worden (omdat de leerlingen al ruim een half jaar op de school zijn);
3. 'spel' lijkt voor ibo-leerlingen een zinvolle en aantrekkelijke didactische werkvorm in het kader van 'communicatief taalonderwijs'.

3.6 Leerkracht 4 (Instructies)

Voor de globale opzet, doelen en lessen van het experimentele lesmateriaal wordt verwezen naar de samenvatting aan het begin van par. 3.4. (bij leerkracht 2). Het overzicht dat gebaseerd is op de zeven geobserveerde lessen van leerkracht 4, is opgenomen in Tabel 7.

Tabel 7 - Overzicht van de zeven geobserveerde lessen van leerkracht 4

<u>lesnr.</u>	<u>les-</u> <u>mat.</u>	<u>cognit. effecten</u> <u>nieuw</u>	<u>moeil.</u>	<u>affect. eff.</u>	<u>% taak</u>	<u>leerkm</u>
1	r	0/+	0/+	+	78	5
6	r	+	0/+	+	80	5
7	r	0	0/+	+	67	5
2	e	++	+	++	80	5
3	e	+	+	++	82	5
4	e	++	+	++	77	5
5	e	+	+	+	65	5

De vergelijking van de gegevens van de reguliere lessen met die van de experimentele lessen in Tabel 7 laat zien dat de experimentele lessen 'nieuwe' leerstof bevatten van een acceptabele moeilijkheidsgraad, en dat de leerlingen bij de experimentele lessen enthousiast reageren op de leerstof van met name de experimentele lessen 1 en 2. Ten opzichte van de instructies in het taalboek (exp. les 3) reageren zij gematigd positief, hoewel enkele orde-problemen tijdens deze les ook een (negatieve) invloed kunnen uitoefenen.

Bestudering van de informatie in de Tabellen 1 - 7 in bijlage 4 bij Mooij (1988), de bovenstaande Tabel 7 en het experimentele lesmateriaal leidt tot de volgende bevindingen:

1. de leerkracht sluit aan bij de voorgegeven leerstof in zowel de reguliere als de experimentele lessen;
2. de cognitieve effecten van de experimentele leerstof op de leerlingen suggereren dat er nieuwe informatie in een juiste hoeveelheid wordt aangeboden, en dat de leerlingen informatie opdoen ('ervan leren');
3. de affectieve effecten van de experimentele leerstof op de leerlingen suggereren dat de thematieken en didactische werkvormen goed zijn.
4. Resultaten uit de interviews

Bij elk van de vier geobserveerde leerkrachten is na afloop van de observatie-periode een vrije-attitude of open-eind interview gehouden (zie par. 2.3.). De relevante informatie in de antwoorden van de leerkrachten op de gestelde vragen is hieronder per vraag samengevat. De volledige informatie is weergegeven in het SLO-rapport (Mooij, 1988).

1. Welke veranderingen heb je aangebracht in de pakketten en waarom; leverde dit problemen op?
Alle leerkrachten hebben veranderingen aangebracht, hoewel deze in het algemeen van geringe omvang zijn. De leerkrachten geven ook suggesties ten aanzien van veranderingen of wenselijke verbeteringen in niet-geobserveerde lessen uit het experimentele SLO-materiaal.
2. Vinden leerlingen de lessen leuk/vervelend; waarom?
De leerkrachten zijn van mening dat de leerlingen de lessen leuk vinden vanwege de onderwerpen, de uit te voeren activiteiten, de eigen inbreng, en de andere aanbiedingsvormen.
3. Steken de leerlingen iets op van de lessen?
Twee van de vier leerkrachten hebben de indruk dat de leerlingen wel iets opsteken van de lessen, de andere twee hebben hier twijfels over. Een van deze twee heeft dezelfde twijfels t.a.v. de methode.
4. Heb je suggesties voor vervolg- of voorafgaand materiaal rond de lessenserie(s)?
De leerkrachten geven als suggestie: meer variatie in de advertenties, meer herhaling, meer kant-en-klare keuzemogelijkheden, meer spelmomenten bijv. simulatie-spel.
5. Zou je voor andere onderwerpen/vaardigheden dan deze zes ook dit soort lesmateriaal willen hebben? Welke?
Alle leerkrachten zijn hiervan voorstander en enkelen doen een groot aantal concrete suggesties.
6. Welke voorwaarden stel je aan het gebruik van dit soort (incidentele) voorbeeld-lespakketten?
In hun antwoorden op deze vraag gaan de leerkrachten met name in op de relatie tussen het boek (de methode Fundamenteel Nederlands) en de experimentele lespakketten. Geen van hen zou de methode afgeschaft willen zien: de lespakketten moeten duidelijk naast de methode functioneren. Eén leerkracht bepleit meer afstemming tussen lespakketten en methode.
7. Hoe vind je de pakketten over het algemeen?
De leerkrachten vinden de pakketten wel goed doordacht; door hun andere aard sluiten zij goed aan bij de methode.
8. Vind je het bezwaarlijk dat dit materiaal niet aansluit op enige eindexameneis van de school? Hoe zijn de examendoelen geformuleerd?

De leerkrachten vinden het belangrijk te proberen zover mogelijk te komen met elke leerling; je moet geen examendoelen hebben. Op A-niveau wordt alles trouwens individueel bekeken.

9. Heb je ideeën over einddoelen Nederlands voor IBO-leerlingen? Wat moeten ze tenminste weten/kunnen op het gebied van lezen, luisteren, spreken en schrijven?

In de antwoorden van de leerkrachten op deze vraag worden een aantal onderwerpen en (mogelijke) einddoelen genoemd. Met name de taalervaringen van de leerlingen dienen belangrijk te zijn (bijvoorbeeld: lezen; luisteren; strips; alfabetisering; bedieningspanelen; advertenties; het formuleren van zinnen en de zinsbouw).

5. Samenvattende conclusies

5.1 Betrouwbaarheid en validiteit van de resultaten

Wat betreft de betrouwbaarheid van de onderzoeksresultaten kan erop gewezen worden, dat een groot deel van de observatievariabelen in een vorig onderzoek gebruikt werden (Mooij, 1985, 1987) en daar betrouwbaar gescoord werden. Om deze reden mag aangenomen worden, dat deze variabelen ook in het onderhavige onderzoek voldoende betrouwbaar gescoord konden worden. Een controle hierop in het huidige onderzoek is dat de geobserveerde leerkrachten de samenvattingen van hun geobserveerde lessen gelezen hebben en deze adequaat achtten als weergave van de lessen: er werd door hen niet één wijziging of correctie voorgesteld.

Vergelijking van de resultaten uit de observaties met die uit de interviews laat zien, dat de resultaten in het algemeen elkaar ondersteunen. Het meest duidelijk wordt dit bij de beantwoording van de eerste drie interviewvragen. Op een aantal onderdelen bestaan er verschillen tussen de rapportage van de observaties en de meningen van de leerkrachten; dit is een gegeven dat in vergelijkbaar onderzoek steeds naar voren komt (Beckers, 1982; De Boer, 1986; Bonset, 1987; Mooij, in press; Mooij et al., 1987). Een duidelijk voorbeeld van zo'n verschil is een antwoord van leerkracht 3 op vraag 1 uit het interview, waarin hij stelt dat de leerlingen serieus getekend hebben en de tekeningen en verhaaltjes in een hoog tempo gemaakt hebben (zie Mooij, 1988); uit de observaties (met name de lessen 6 en 7 in Tabel 6) komt daarentegen naar voren dat de leerlingen ten aanzien van de tekeningen en verhaaltjes weinig taakgericht gedrag laten zien.

In grote lijnen echter wijzen de resultaten verkregen met verschillende methoden naar dezelfde feiten en processen, hetgeen een positieve indicatie is voor de betrouwbaarheid van de gegevens. Dit is mede bereikt door, in beide methoden,

aandacht te schenken aan zo concreet mogelijke feiten en processen.

Wat betreft de *validiteit* kan ten eerste gewezen worden op het feit dat de observaties plaatsvonden in de onderwijspraktijk. Observatie van lessen in de onderwijspraktijk resulteert in informatie over ecologisch valide gebeurtenissen en processen: deze ecologische validiteit (De Corte, 1979) is van groot belang voor de relevantie van onderzoeksresultaten. Om deze reden werden in dit onderzoek slechts lessen in echte onderwijsleersituaties geobserveerd (vgl. ook Schatzman & Strauss, 1973; Hoogeveen & Verkampen, 1985).

Ten tweede zou in dit verband aandacht gegeven kunnen worden aan resultaten uit vergelijkbaar onderzoek, maar in strikte zin geïnterpreteerd is dergelijk onderzoek er niet. Een voorbeeld van een meer globale overeenkomst met ander onderzoek is dat in de reguliere lessen blijkt, dat er in het individueel beroeps-onderwijs (IBO) nog steeds weinig sprake is van *individueel* onderwijs (vgl. de monografie van Van Haeringen (1977) over het IBO).

Ten derde: de validiteit van de vergelijking tussen reguliere lessen en experimentele lessen wordt geschraagd door de *constanthouding van leerkracht en leerlingen* (dat wil zeggen: door de observatie van reguliere en experimentele lessen bij dezelfde leerkracht en leerlingen). Hierdoor wordt een zo zuiver mogelijke vergelijking gerealiseerd, met vermindering van onbedoelde (storende) neveninvloeden.

Tenslotte: de overeenkomst tussen de resultaten uit de observaties en die uit de interviews wijst op (grotendeels) dezelfde feiten en processen in de onderwijspraktijk.

5.2 Beantwoording van de onderzoeksvragen

De eerste onderzoeksvraag in de inleiding (par. 1.) luidde:

'Wat zijn de effecten (cognitief en affectief) van de experimentele leerstof op de leerlingen?'.
-

In vergelijking met de reguliere lessen, laten de experimentele lessen 'Vragen stellen' en 'Instructies' aanwijzingen zien voor positief te waarderen cognitieve en affectieve effecten bij de leerlingen (hoewel 'Vragen stellen' te moeilijk lijkt); 'ABC-project kennismaking' toont geen verschil met de reguliere lessen (waarbij aangetekend moet worden dat dit pakket eigenlijk aan het begin van een schoolloopbaan gegeven moet worden: een goede check is hier niet mogelijk geweest). Daarnaast lijken de aspecten van afwisseling en nieuwheid van de experimentele lespakketten duidelijk motiverend voor de leerlingen.

De tweede onderzoeksvraag was geformuleerd als: 'Hoe is het

feitelijk gebruik van de experimentele pakketten door de leerkrachten, gerelateerd aan de bedoelingen van de ontwerpers?'. In de paragrafen waarin de resultaten van de geobserveerde lessen gepresenteerd worden (par. 3.3.-3.6.), wordt steeds aan het begin van de paragraaf informatie gegeven over de door de ontwerpers gemaakte experimentele lessen. In de paragrafen worden vervolgens de resultaten uit de observaties behandeld. De vergelijking tussen de bedoelingen van de ontwerpers en de resultaten uit de observaties toont dat:

- leerkracht 1 zeer nauw aansluit bij de oorspronkelijke bedoelingen;
- leerkrachten 2 en 4 in grote mate aansluiten bij de bedoelingen;
- leerkracht 3 (ten dele noodgedwongen) in vrij grote mate afwijkt van het oorspronkelijke ontwerp.

De derde onderzoeksvraag die met behulp van het onderzoek beantwoord diende te worden luidde: 'In welke mate sluiten de experimentele lespakketten aan bij de wensen van de leerkrachten?'.

Het antwoord op deze vraag luidt dat de lespakketten in grote mate aansluiten bij de wensen van de leerkrachten (zie met name de resultaten uit de interviews). De leerkrachten formuleren daarnaast echter nog een groot aantal meer specifieke kenmerken of onderwerpen, die met dergelijke lespakketten te maken hebben. Deze kenmerken of onderwerpen maken duidelijk, dat er bij leerkrachten een grote behoefte bestaat aan dergelijke pakketten in samenhang met de bestaande methode Nederlands.

De vierde onderzoeksvraag, tenslotte, was als volgt verwoord: 'Wat zijn de mogelijkheden tot implementatie van de experimentele lespakketten?'.

Leerkracht 1 had reeds eerder met de pakketten les gegeven en leerkracht 2 had meegewerkt aan de ontwikkeling van de pakketten en les gegeven met de pakketten. Daarentegen hadden de leerkrachten 3 en 4 geen eerdere ervaring met de pakketten. De onderzoeksresultaten van met name de leerkrachten 3 en 4 wijzen er dan op, dat de mogelijkheden tot implementatie van de lespakketten groot zijn en als (zeer) positief aangemerkt kunnen worden. Enkele relevante opmerkingen in dit verband worden nog gemaakt in de volgende paragraaf.

5.3 Volgende leerplanontwikkeling

Volgende stappen in het kader van de leerplanontwikkeling voor het IBO hebben betrekking op de *bijstelling van de bestaande lespakketten* en op de *ontwikkeling van nieuwe lespakketten*.

Wat betreft de *bijstelling van de bestaande lespakketten* leveren zowel de resultaten uit de observaties als de resultaten uit de interviews een grote hoeveelheid concrete suggesties en aanwijzingen. Voor al deze suggesties en aanwijzingen wordt verwezen naar het SLO-rapport (Mooij, 1988). De ontwikkelaars (van de SLO) kunnen bepaalde ideeën oppakken en vervolgens de prioriteiten wat betreft de uitvoering bepalen, of de relevante keuzen in dit verband (mede) door leerkrachten laten maken.

Wat betreft de *ontwikkeling van nieuwe experimentele lespakketten* kan de bestaande aanpak worden voortgezet. Een belangrijke keuze echter die vooraf gemaakt en verantwoord moet worden, is de precieze relatie tussen de leerstof van de nieuwe pakketten en de leerstof in de methode (Fundamenteel Nederlands). In deze methode wordt met name aandacht geschonken aan het meer formele taalonderwijs (in de vorm van spelling, grammatica, begrijpend lezen, luisteren, discussiëren, enzovoorts).

De leerkrachten vinden het bestaan en gebruik van de methode van groot belang, hoewel zij soms twijfel uiten aan de 'leer-effecten' van deze methode. Uit de observaties blijkt dat de leerlingen in het algemeen graag met de methode werken; er zijn echter weinig aanwijzingen voor 'leereffecten'. Geringe leer-effecten van de methode zouden mede veroorzaakt kunnen worden door de stereotype wijzen van aanbidding van leerstof en herhaling van leerstof: leerlingen krijgen meestal iets voorgedaan en moeten het dan nadoen of op identieke wijze toepassen. *Het is echter de moeite waard zich af te vragen, of een dergelijke werkwijze bij deze leerlingen wel effect kan hebben (als deze werkwijze wel de beoogde effecten gehad zou hebben, dan zouden deze leerlingen hoogstwaarschijnlijk niet in het IBO terecht zijn gekomen).*

Uit de observaties is gebleken dat de leerlingen (zeer) geboeid kunnen worden door de soort informatie in de lespakketten. Het zou mogelijk zijn dit soort informatie in eerste instantie te behandelen, en dan steeds gedurende korte momenten bepaalde passende formele taalaspecten aan de orde te stellen. In de SLO-nota: 'Leerstof Nederlands voor IBO' staat als standpunt verwoord: 'Wel denken we, dat deze wat abstractere leerstof het meest tot zijn recht komt als ze in samenhang met functioneel taalgebruik aan de leerlingen aangeboden wordt.' (p. 8). In de zes bestaande lessen is dit uitgangspunt echter nog niet daadwerkelijk doorgevoerd.

Met gebruikmaking van -onder andere- de leerstofsuggesties uit dit vooronderzoek, zou aan de integratie van het meer formele

taalonderwijs in 'communicatieve', 'functionele' of 'alledaagse' onderwijssituaties gewerkt kunnen worden. Het is denkbaar en mogelijk dat een integratie van 'levensechte of alledaagse' leerstof en meer formeel taalonderwijs relatief de meeste cognitieve en affectieve effecten teweegbrengt bij IBO-leerlingen. Een controle van dit vermoeden kan pas plaatsvinden nadat er voldoende adequate leerstof ontwikkeld is om een vergelijkend onderzoek mogelijk te maken.

5.4 Conclusie

Het met beperkte middelen uitgevoerde vooronderzoek laat zien, dat het gebruik van een *methodologisch adequate onderzoeksopzet* tot relatief veel informatie kan leiden. Het vooronderzoek levert daarom, naast de inhoudelijke conclusies, ook methodologische suggesties voor het uitvoeren van vergelijkbaar evaluatie-onderzoek in het kader van leerplanontwikkeling.

Samenvatting

Binnen het Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO) is een experimenteel pakket lessen ontwikkeld voor communicatief taalonderwijs in het individueel beroepsonderwijs (IBO). Het leek zinvol een vooronderzoek te verrichten naar de effecten van het proefpakket. De vraagstelling van het uit te voeren evaluatie-onderzoek luidde: hoe functioneren de ontwikkelde lespakketten in de onderwijspraktijk, en welke aanwijzingen levert dit op voor de verdere leerplanontwikkeling?

De gebruikte onderzoeksmethoden zijn observatie van lessen in de onderwijspraktijk en interviews met leerkrachten. De resultaten laten grotendeels gunstige cognitieve en affectieve effecten bij leerlingen zien: het pakket wordt in het algemeen volgens de bedoelingen gebruikt; het pakket sluit aan bij de wensen van de leerkrachten; er lijken zich weinig problemen met de implementatie in nieuwe onderwijsleersituaties voor te doen; er resulteren concrete aanwijzingen voor bijstelling van de bestaande pakketten en ontwikkeling van volgende pakketten. De *methodologische aspecten* in de onderzoeksopzet kunnen aanbevolen worden in het kader van vergelijkbaar evaluatie-onderzoek.

Nijmegen, augustus 1988

Bibliografie

- Beckers, T. *Participerende observatie in een ibo-school*.
Nijmegen, ITS, 1982.
- Boer, M. de *Eisen aan taalvaardigheid in de les*.
Amsterdam, UvA, vakgroep Onderwijskunde, 1986.
- Bonset, H. *Onderwijs in heterogene groepen*. Purmerend,
Muusses, 1987.
- Corte, E. de *Objecten, doelen en methodologie van de
onderwijspsychologie*. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*,
4, 209-218, 1979.
- Cronbach, L.J. *Designing evaluations of educational and
social programs*. San Francisco, Jossey-Bass, 1983.
- Damme, D.A. van, Eulderink-Mulder, J.M.T., & Jonge, H.E. de
*De relatie tussen leerlingkenmerken en schoolverloop bij
IBO-leerlingen*. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 13,
151-160, 1988.
- Haeringen, H. van *Macht en onmacht van het
individualiserend (beroeps)onderwijs*. Burgh-Haamstede,
Auteur, 1977.
- Hoogeveen, M., & Verkampen, M. *Schrijfonderwijs in praktijk*.
Enschede/Nijmegen, SLO/KU, 1985.
- Jansen, F. *Nederlandse taal*. 's-Gravenhage, WRR, 1985
- Janssen, T., & Bonset, H. *Empirisch onderzoek van het
voortgezet moedertaalonderwijs*. Enschede, SLO, 1987.
- Labordus, I., & Gussenhoven A. *Wat zouden ze krijgen in het
voortgezet basisonderwijs?* Enschede, SLO, 1986.
- Leeuw, B. van der *Spiegelcurriculum
communicatieftaalonderwijs*. VON/VLLT (sectie
Nederlands), 1986.
- Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek
*Moedertaaldidactiek: een handleiding voor het voortgezet
onderwijs*. Muiderberg, Coutinho, 1986.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. *Qualitative data
analysis*. Beverly Hills, Sage, 1984a.

- Miles, M.B., & Huberman, A.M. Drawing valid meaning from qualitative data: toward a shared craft. *Educational Researcher*, 13(5), 20-30, (1984b).
- Mooij, T. *Tussentijdse rapportage van het kwalitatief onderzoek in het kader van het project voortijdige schoolverlaters (SVO-project 0483): interimrapport 1 (concept)*. Nijmegen, ITS, 1980.
- Mooij, T. Onderwijsleersituatie en lesondergravend gedrag van lto-leerlingen. In E. Diekerhof (E.), *Leren, wat moet je ermee?* (pp. 39-52). Muiderberg, Coutinho, 1982.
- Mooij, T. Leskenmerken en taakgedrag van leerlingen. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 10, 249-262, 1985.
- Mooij, T. *Interactional multi-level investigation into pupil behaviour, achievement, competence, and orientation in educational situations*. 's-Gravenhage, SVO, 1987.
- Mooij, T. *Communicatief taalonderwijs en IBO-leerlingen: een vooronderzoek*. Enschede, SLO, 1988.
- Mooij, T. (in press). Teaching situation characteristics and task behaviour of pupils. *International Journal of Qualitative Studies in Education*.
- Mooij, T., Oudenhoven, D. van, & Davidse, M. *Onderwijsleerprocessen in het vak Nederlands in een lto-ito-school*. *Spiegel*, 5 (3), 41-59, 1987.
- Neuwahl, N.M.E. *Het ibo gevolgd*. Lisse, Swets & Zeitlinger, 1979.
- Putten, C.M. van *Leerlingen van het individueel beroepsonderwijs nader beschouwd*. Leiden, Rijksuniversiteit, 1987.
- Schatzman, L., & Strauss, A.L. *Field research*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1973.
- SLO *Leerstof Nederlands voor IBO*. Enschede, SLO, z.j.
- Sturm, J. Report on the development of mother tongue education in The Netherlands since 1969. In W. Herrlitz e.a., *Mother tongue education in Europe* (pp. 238-275). Enschede: SLO, 1984.
- Vrolijk, A., Dijkema, M.F., & Timmerman, G. *Gespreksmodellen*. Alphen aan den Rijn, Samson, 1972.