

Relaties tussen aspecten van het onderwijsaanbod en tijdbesteding bij het vak Nederlands in de derde klas voortgezet onderwijs

Samenvatting¹⁾

In dit artikel wordt verslag gedaan van een analyse van de samenhang tussen doelstellingen, onderwijsaanbod en tijdbesteding. De gegevens zijn verzameld met een vragenlijst, voorgelegd aan docenten Nederlands in het derde leerjaar van het voortgezet onderwijs. Een duidelijk verband tussen de doelstellingen die docenten Nederlands zeggen na te streven en de tijdbesteding aan de verschillende onderdelen van het vak Nederlands kan in deze studie niet worden aangetoond. De tijdbesteding blijkt echter wel verband te houden met allerlei (andere) kenmerken van het onderwijsaanbod, zoals de gehanteerde didactische werkvormen, de gebruikte onderwijs- en leermiddelen en de gebezigde evaluatiepraktijken. Concrete kenmerken van het onderwijsaanbod blijken vaker samen te gaan met verschillen in tijdbesteding dan algemene en abstracte kenmerken.

1. Inleiding

De beschrijving van het onderwijsaanbod is een weerbarstig onderzoeksterrein. Maar al te vaak blijken zaken als doelstellingen, werkwijze en dergelijke zeer lastig meetbaar. De consequentie hiervan is dat zelfs de meest voor de hand liggende relaties tussen deze aspecten moeilijk aantoonbaar zijn, zeker wanneer daarbij van vragenlijsten gebruik gemaakt wordt (Kuhlemeier & Van den Bergh, 1990). Wat is er bijvoorbeeld logischer dan te veronderstellen dat er een verband bestaat tussen de doelstellingen die docenten zeggen na te streven en hun concrete onderwijspraktijk? Docenten die veel belang hechten aan de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid zullen aan diverse aspecten van dit vakonderdeel meer tijd besteden dan docenten die schrijfvaardigheid een minder belangrijk vakonderdeel vinden. De bevindingen van onderzoek naar de samenhang tussen doelstellingen en lespraktijk zijn echter ronduit teleurstellend. Zo blijken docenten die communicatieve doelstellingen hoog in het vaandel hebben deze maar mondjesmaat in praktijk te brengen (Kroon, 1985). Hoewel alternatieve vormen van taalbeschouwingsonderwijs veel gepropageerd worden, beperken docenten zich in hun dagelijkse lespraktijk veelal tot zinsontleding en woordbenoeming (Tordoir & Wesdorp, 1979). Veel docenten onderschrijven de wenselijkheid van een meer systematische en doelgerichte instructie van leesvaardigheid, maar weten deze aanpak niet in praktijk te brengen (Kuhlemeier, 1986).

En wat is er aannemelijker dan de veronderstelling dat het onderwijs verschilt van docent tot docent en van schooltype tot schooltype? Toch concludeert bij voorbeeld De Glopper (1988) dat docenten Nederlands nauwelijks verschillen in de tijd die aan het daadwerkelijke schrijven besteed wordt (dit wil zeggen: exclusief instructie, deeloefeningen en bespreking van uitgevoerde schrijfopdrachten). Bovendien vindt hij qua tijdbesteding aan schrijven geen aantoonbare verschillen tussen docenten van verschillende schooltypen. Van Roosmalen (1990) vindt in de brugklas geen noemenswaardige verschillen tussen docenten Nederlands in de wijze waarop zij hun lestijd verdelen over de verschillende vakonderdelen. Van den Bergh & Triesscheijn (1987) vroegen aan lbo- en mavo-docenten de tijdbesteding aan de verschillende aspecten van het onderwijsaanbod op nauwkeurige wijze te registreren. Afhankelijk van het aspect bleek het gemiddelde verschil in tijdbesteding tussen lbo- en mavo-docenten tussen de twee- en tweehonderdmaal zo klein als de verschillen tussen docenten binnen beide groepen. Van dergelijke contra-intuïtieve onderzoeksbevindingen zijn moeiteloos andere voorbeelden te geven (vgl. Janssen & Bonset 1987).

Bovenstaande onderzoeksresultaten zijn ronduit teleurstellend te noemen; ze schetsen een enigszins treurig beeld van het onderzoek en het onderwijs in het Nederlands. Of onderzoekers zijn niet in staat het onderwijsaanbod adequaat te meten en/of docenten weten doelstellingen niet in de praktijk te brengen. Enerzijds is er sprake van een meetprobleem. En wanneer de geëigende middelen om gepropageerde onderwijsvernieuwingen in praktijk te brengen ontbreken, mag er zeker ook gesproken worden van een implementatieprobleem.

Toch zou men intuïtief zeggen: 'Dit beeld kan niet kloppen; verschillen in doelstellingen en opvattingen over het onderwijs moeten samengaan met verschillen in aanpak'. Als er geen relatie zou zijn tussen nagestreefde doelen en aanpak in de klas, dan lijkt een discussie over de doelstellingen van het vak Nederlands ook niet meer zinvol; zo'n discussie kan dan geen bijdrage leveren aan de verhoging van de leerprestaties. Denk maar aan de discussies over 'functionele taalvaardigheid', of discussies over de kerndoelen van de basisvorming. Om deze reden hebben wij één van de aanbodvragenlijsten uit een recent uitgevoerd peilingsonderzoek (Kuhlemeier & Van den Bergh, 1989) aan een her-analyse onderworpen. Dit met het doel meer inzicht te verkrijgen in de samenhang tussen de doelstellingen van docenten Nederlands, hun onderwijspraktijk en de tijd die zij besteden aan de verschillende onderdelen van hun vak.

Om het onderwijsaanbod adequaat te kunnen beschrijven hebben wij aansluiting gezocht bij De Corte e.a. (1971). In dit beschrijvingsmodel worden aan de voorbereiding, realisatie en evaluatie van onderwijs vier hoofdcomponenten onderscheiden, te weten: doelstellingen, beginsituatie, onderwijsleersituatie en evaluatie. Bepalend voor de onderwijsleersituatie zijn de keuze en ordening van de leerstof, de door de docent gehanteerde didactische werkvormen, de leeractiviteiten en

groeperingsvormen van de leerlingen en de onderwijs- en leermiddelen (media). Bij de beschrijving van de inhoud van de vragenlijst en de bevindingen van de analyse zullen wij deze indeling waar mogelijk en zinvol als kapstok hanteren.

Onderwijsdoelstellingen nemen in het model van De Corte e.a. (1971) een centrale plaats in; zij zijn van richtinggevende betekenis bij het ontwerpen en uitvoeren van onderwijs. Bovendien vormen zij een criterium waaraan het effect van het onderwijs geëvalueerd kan worden. Het onderwijs wordt daarbij door hen opgevat als een min of meer rationeel beslissingsproces. Op basis van vooraf geformuleerde doelstellingen, een analyse van de beginsituatie en een evaluatie van de leerresultaten neemt de docent voortdurend beslissingen over de aan te wenden onderwijs- en leermiddelen en het te volgen leerpad. Wanneer we het onderwijs in navolging van De Corte beschouwen als een rationeel beslissingsproces, dan moeten verschillen in doelstellingen tot uiting komen in verschillen in tijdbesteding. Hiermee is natuurlijk niet geïmpliceerd dat alle beslissingen in de klas, op elk moment, rationeel zijn. Dat zou niet kunnen. Wel nemen wij aan dat vele beslissingen een rationele component hebben. Zo nemen wij aan dat een docent die veel belang hecht aan het correct hanteren van briefconventies, dit in zijn onderwijs bewust tot uiting laat komen. Kortom, het onderwijs kan niet gezien worden als een proces van louter intuïtieve keuzen, noch als louter rationeel, doch wij nemen aan dat het laatste duidelijk overheerst.

2. Werkwijze en gegevens

De gegevens over het onderwijsaanbod zijn afkomstig uit een peilingsonderzoek naar de inhoud en het niveau van het vak Nederlands in het derde leerjaar van het voortgezet onderwijs (Kuhlemeier & Van den Bergh, 1989). De aanbodvragenlijst is ingevuld door 165 docenten Nederlands, afkomstig van evenzoveel scholen. De respons bedraagt 91 procent, zodat de representativiteit gewaarborgd lijkt. In de responsgroep zijn de vijf (getalsmatig) belangrijkste schooltypen voor voortgezet onderwijs ongeveer gelijkelijk vertegenwoordigd. Om wille van de overzichtelijkheid en het onderscheidend vermogen van de uit te voeren (statistische) toetsingen maken wij alleen een onderscheid tussen havo/vwo-docenten, mavo-docenten en lto/lhno-docenten (tabel 1).

Tabel 1. Aantallen docenten per schooltype.

	Vwo/Havo	Mavo	Lto/Lhno	Totaal
Aantal	61	36	68	165

In de vragenlijst is een groot aantal vragen gesteld, onder meer over de besteding van de onderwijstijd, de doelstellingen die docenten met hun taalonderwijs nastreven, het gebruik van leergangen en ander onderwijsleermateriaal, de evaluatie en het inspelen op prestaties van zwakke en sterke leerlingen. Ten behoeve van dit artikel zijn de vragen gerubriceerd volgens de indeling van De Corte e.a. (1971). Een overzicht van het aantal vragen per rubriek is gegeven in tabel 2.

Tabel 2. Het aantal vragen per rubriek

Rubriek	Aantal vragen
Schooltype	1
Doelstellingen	8
Keuze en ordening van de leerinhouden:	
leerstofkeuze	13
algemene ordening	3
Didactische werkvormen, leeractiviteiten en groeperingsvormen:	
niveaudifferentiatie t.b.v. goede leerlingen	9
niveaudifferentiatie t.b.v. zwakke leerlingen	9
leeractiviteiten	2
groeperingsvormen	3
Onderwijs- en leermiddelen (media):	
leergang	2
ander onderwijsleermateriaal	14
Evaluatiepraktijk	11
doelstellingen	9
Overleg sectie Nederlands	3

Om redenen van overzichtelijkheid is in tabel 2 volstaan met een overzicht van het aantal vragen per rubriek. Om toch enig inzicht in de aard van de vragen te geven is hieronder de tekst van één van de vragen naar de leerstofkeuze letterlijk weergegeven.

Door wie of wat wordt de keuze van de onderwerpen, thema's en opdrachten, die in de les aan de orde komen, bepaald?

Bij de beantwoording moest de docent voor elk van de volgende zeven antwoordmogelijkheden aangeven hoe vaak deze voorkomt (variërend van nooit tot bijna altijd):

- door de taalmethode of het leerboek;
- door uw eigen ideeën, het lesplan;
- door zaken die de leerlingen zelf aansnijden;
- door wat bij andere vakken aan bod komt;
- door tv-uitzendingen;
- door kranten, tijdschriften;
- door iets of iemand anders, namelijk

Voor alle andere rubrieken zijn vergelijkbare vragen gesteld. Dit wil zeggen: de vragen zijn zoveel mogelijk in een gesloten vorm gesteld, hetgeen gezien het grootschalige karakter van peilingsonderzoek haast onontkoombaar is.

Behalve naar de genoemde rubrieken (zie tabel 2) is ook gevraagd naar de tijdbesteding aan de verschillende onderdelen van het vak Nederlands. De bevindingen zijn weergegeven in tabel 3. In deze tabel wordt ook informatie verstrekt over de verschillen tussen docenten in tijdbesteding: behalve de gemiddelde tijdbesteding per vakonderdeel zijn ook de standaarddeviaties en de minimale en maximale waarden weergegeven.

Tabel 3. De gemiddelde verdeling van de lestijd in de lessen Nederlands in de derde klas van het voortgezet onderwijs in uren per maand (gem: gemiddelde; sd: standaard deviatie; min: minimum; max maximum)

Aspect	gem	sd	min	max
Lezen	4.2	2.1	1.0	12.0
Schrijven	2.4	1.7	1.0	9.0
Spelling	2.7	1.5	.5	7.5
Grammatica	2.4	1.3	.5	7.5
Spreeken	2.0	1.3	1.0	7.0
Luisteren	.9	.7	.5	4.5
Literatuur	1.0	.9	.5	5.5
Dramatische expressie	.5	.3	.5	2.5

Uit tabel 3 blijkt dat docenten sterk verschillen qua tijdbesteding aan de verschillende onderdelen van het vak Nederlands. Dit kunnen we afleiden uit de relatief grote standaarddeviaties en het grote verschil tussen de minimale en maximale aangegeven lestijd. Zo wordt gemiddeld 4.2 lesuur per maand aan onderwijs in leesvaardigheid besteed. Echter, afhankelijk van de docent varieert dit van één tot 12 lessen, en zo'n tweederde van de docenten besteedt tussen de 3.1 en 6.3 lessen aan leesvaardigheid. Er is -- in dit geval -- zelfs één docent Nederlands die nagenoeg al zijn lestijd in het derde leerjaar besteedt aan het onderwijs in de leesvaardigheid.

Om na te gaan in hoeverre verschillen in tijdbesteding samenhangen met andere aspecten van het onderwijs in het Nederlands zijn wij als volgt te werk gegaan. Voor elke vraag is de groep respondenten opgedeeld in twee groepen van zo gelijk mogelijke grootte: de duidelijke voor- of tegenstanders en de anderen, c.q. degenen die wel een bepaalde activiteit ondernemen versus degenen die dit niet doen. Zo is bij de vraag naar de keuze van onderwerpen en opdrachten die in de les naar voren komen voor deelvraag a een onderscheid gemaakt tussen degenen die hun onderwerpen voornamelijk uit de taalmethode of het leerboek halen en degenen die zich bij de keuze niet door het leerboek laten inspireren. Vervolgens is met behulp van discriminant-

analyse (Tatsuoka, 1971) nagegaan of er - multivariaat - sprake is van een lineair verband tussen deze indeling in groepen en de (multivariate) tijdbesteding aan de verschillende vakonderdelen. In verband met het grote aantal vragen hebben wij voor de multivariate toetsing een significantieniveau van $\alpha < .10$ gehanteerd. Pas als er sprake is van een multivariaat effect zijn de univariate effecten per vakonderdeel in ogenschouw genomen. Bij deze laatste toetsing is het traditionele significantieniveau ($\alpha < .05$) aangehouden.

3. Resultaten

Wanneer we op zoek zijn naar verschillen tussen docenten in tijdbesteding dan lijkt het schooltype een zeer voor de hand liggende variabele. Immers, het onderwijsaanbod, en dus de lestijd zal (naar verwachting) afgestemd moeten zijn op de leerlingen waaraan les gegeven wordt. Daarom zijn wij allereerst nagegaan of docenten van verschillende schooltypen hun tijd anders verdelen over de verschillende vakonderdelen. Bij deze analyse is een onderscheid gemaakt tussen vwo/havo-docenten, mavo-docenten en lto-/lhno-docenten.

Er kan alleen een onderscheid aangetoond worden tussen de tijdbesteding van vwo/havo-docenten enerzijds en lbo-docenten anderzijds. Vwo/havo-docenten besteden in de derde klas per maand meer onderwijstijd aan literatuur (circa 0.2 lesuur per maand²), terwijl lbo-docenten meer aandacht schenken aan oefeningen in spelling en woordenschat (0.2 lesuur per maand meer). Tussen de groepen mavo-docenten en vwo/havo-docenten, noch tussen mavo- en lbo-docenten, kan een verschil in tijdbesteding aangetoond worden. Voor het overige blijken de verschillen in tijdbesteding tussen docenten *binnen* de afzonderlijke schooltypen zo groot, dat het niet zinvol is om van verschillen *tussen* schooltypen te spreken. Het schooltype lijkt derhalve een weinig adequate variabele om verschillen in tijdbesteding in de lessen Nederlands in de derde klas van voortgezet onderwijs te verklaren.

3.1. Doelstellingen

Van de doelen van het taalonderwijs differentieert alleen het belang dat aan feitenkennis gehecht wordt tussen docenten Nederlands. Docenten die feitenkennis belangrijker vinden, besteden beduidend meer tijd aan spelling en woordenschat (0.9 lesuur per maand) en grammatica (0.6 lesuur). Geen van de andere doelstellingen als 'het nastreven van schriftelijke versus mondelinge taalvaardigheid', 'het benadrukken van de structuur van taal versus het gebruik van taal', 'het mondig maken van leerlingen' of 'het streven naar één minimumniveau voor allen' differentiëren tussen relatieve voor- en tegenstanders van deze doelstellingen; degenen die bij voorbeeld het belang van 'het mondig maken van leerlingen' als belangrijke doelstelling onderschrijven, onderscheiden zich niet qua tijdbesteding in de lessen Nederlands van degenen die geen belang aan deze doelstelling hechten.

3.2. Keuze en ordening van de leerstof

Een eerste onderscheid dat wij hier maken, heeft betrekking op de wijze waarop docenten over het algemeen met hun leergang omgaan. Docenten die de leergang op de voet volgen, besteden minder tijd aan lezen (0.9 lesuur per maand minder) en luisteren (0.4 lesuur per maand minder), maar doen meer aan spelling en woordenschat (0.8 lesuur) dan degenen die er wat vrijer mee omgaan.

Verschillen in tijdbesteding komen ook tot uiting wanneer we doorvragen naar de wijze waarop men te werk gaat wanneer de leergang *niet* gebruikt wordt. Docenten die in zo'n situatie uitsluitend zelf ontwikkeld lesmateriaal gebruiken, besteden meer tijd aan schrijfonderwijs (0.9 lesuur per maand); mogen de leerlingen materiaal aandragen, dan wordt er meer aandacht besteed aan dramatische expressie (0.3 lesuur).

Ook de keuze van de onderwerpen, thema's en opdrachten hangt samen met verschillen in tijdbesteding. Waar docenten de leergang trouw volgen, en er van een bewuste leerstofkeuze in strikte zin nauwelijks sprake zal zijn, wordt er minder tijd besteed aan lezen (1.3 lesuur per maand), schrijven (1.0 lesuur) en spreken (0.6 lesuur). Kiezen docenten daarentegen zelf de leerstof, dan krijgen lezen (1.2 lesuur) en spreken (0.6 lesuur) meer aandacht. Waar de docent de leerstof afstemt op hetgeen bij andere vakken aan bod komt, ligt een groter accent op spreken (0.8 lesuur), schrijfvaardigheid (0.7 lesuur), spelling en woordenschat (0.6 lesuur) en luisteren (0.3 lesuur). Vermeldenswaard is dat er geen verschillen in tijdbesteding zijn aangetoond tussen docenten die verschillen in de mate waarin de leerstof afgestemd wordt op tv-uitzendingen, kranteberichten of tijdschriftartikelen.

Tot slot wijkt het tijdbestedingspatroon van docenten die de leerstof thematisch ordenen niet af van degenen die dat in mindere mate doen; hetzelfde kan gezegd worden van de mate waarin er daadwerkelijk samengewerkt wordt met andere vakken in de vorm van projectonderwijs.

3.3. Onderwijsleermiddelen

Tussen leergangen zijn geen verschillen in tijdbesteding aangetoond. Docenten die *Functioneel Nederlands* gebruiken, verdelen hun tijd nagenoeg hetzelfde als docenten die *Taal-goed*, *Taalcirkel* of een van de andere, minder courante leergangen hanteren.

Het gebruik van andere onderwijsleermiddelen dan de hoofdleergang vertoont wel een duidelijke samenhang met de tijdbesteding in de lessen Nederlands. Zo besteden docenten die regelmatig boeken van andere vakken dan Nederlands gebruiken meer tijd aan schrijven (1.1 lesuur per maand), spreken (0.9 lesuur) en grammatica (0.7 lesuur). Verwerkt de docent materiaal uit kranten en tijdschriften, dan wordt er meer tijd besteed aan schrijven (1.2 lesuur), spreken (0.6 lesuur) en literatuur (0.3 lesuur). Docenten die de radio in de klas toelaten, besteden meer tijd aan schrijven (0.6 lesuur), spreken (0.5 lesuur) en luisteren (0.3 lesuur), maar doen minder aan grammatica (0.7 lesuur).

Films en dia's worden vooral gebruikt door docenten die relatief veel aandacht schenken aan schrijven en spreken (elk 0.4 lesuur). Het gebruik van bandrecorder en cassette recorder blijkt positief samen te hangen met de tijd besteed aan schrijfvaardigheid (0.7 lesuur), spreken (0.6 lesuur) en dramatische expressie (0.1 lesuur). Het schoolbord wordt vaker gebruikt door docenten die naar verhouding weinig tijd investeren in lezen (1.4 lesuur), schrijven (0.8 lesuur) en dramatische expressie (0.2 lesuur). Docenten die vaker dan anderen affiches en wandplaten hanteren, leggen een grotere nadruk op schrijven (0.8 lesuur), lezen (0.4 lesuur) en luisteren (0.4 lesuur). Wat betreft het gebruik van computerprogramma's, televisie, video, overheadprojector, platenspeler, documentatiecentrum, bibliotheek en woordenboek zijn tussen docenten geen verschillen in tijdbestedingspatroon aangetoond.

3.4. Didactische werkvormen en leeractiviteiten

De mate van niveaudifferentiatie lijkt samen te hangen met de tijdbesteding in de lessen Nederlands. In de vragenlijst is een onderscheid gemaakt in differentiatie voor de leerlingen met uitzonderlijk goede en zwakke leerprestaties.

Docenten die hun goede leerlingen vaker in aangepaste niveaugroepen laten werken, besteden verhoudingsgewijs meer tijd aan schrijven (0.9 lesuur per maand), grammatica (0.6 lesuur per maand) en luisteren (0.4 lesuur). Krijgen de goede leerlingen vaker moeilijker werk mee naar huis, dan wordt er meer tijd besteed aan luisteren (0.3 lesuur). Op basis van de zeven overige differentiatiemaatregelen zijn docenten Nederlands qua tijdbesteding niet te onderscheiden.

Docenten die de relatief zwakke leerlingen vaker in afzonderlijke niveaugroepen laten werken, besteden meer tijd aan spelling en woordenschat (0.9 lesuur), schrijven (0.9 lesuur per maand) en luistervaardigheid (0.3 lesuur). Krijgen deze leerlingen speciale opdrachten mee naar huis, dan wordt er meer lestijd ingeruimd voor leesvaardigheid (0.9 lesuur) en luistervaardigheid (0.3 lesuur).

Een nog maar mondjesmaat toegepaste werkvorm is de zogeheten leerlingrespons of 'peer evaluation', waarbij leerlingen commentaar op elkaars werk geven. Docenten die regelmatig van deze werkvorm gebruik maken, besteden meer tijd aan leesvaardigheid (0.9 lesuur per maand) en dramatische expressie (0.1 lesuur).

3.5. Groeperingsvormen

Andere verschillen in tijdbesteding komen tot uiting, wanneer aan docenten gevraagd wordt hun eigen taalonderwijs te karakteriseren. Zo besteden docenten die hun onderwijs als klassikaal typeren minder tijd aan spreken (0.5 lesuur) en dramatische expressie (0.1 lesuur). Werken de leerlingen regelmatig in groepjes, dan ligt er een groter accent op onderwijs in schrijven (0.6 lesuur) en luisteren (0.3 lesuur). De mate waarin het onderwijs bepaald wordt door individuele capaciteiten en interesses van elke leerling afzonderlijk differentieert niet tussen docenten Nederlands.

3.6. Evaluatiepraktijk

Het doel waarmee docenten de leerlingprestaties evalueren, blijkt eveneens samen te hangen met de tijdbesteding. Docenten die evalueren met het oog op 'de inhoud van de volgende lessen' of 'om individueel gerichte hulp te geven' besteden minder tijd aan literatuuronderwijs (respectievelijk 0.4 en 0.5 lesuur per maand). Gaat het meer om het vaststellen van een rapportcijfer, dan wordt er minder schrijfonderwijs gegeven (0.8 lesuur). Andere evaluatiedoelen - zoals 'het geven van klassikale extra uitleg of oefening' of 'het geven van hulp aan aparte groepjes in de klas' - differentiëren niet tussen docenten Nederlands.

Niet alleen het doel van de evaluatie hangt samen met de tijdbesteding, hetzelfde lijkt te gelden voor de wijze waarop de evaluatie feitelijk uitgevoerd wordt. Docenten die regelmatig externe toetsen als de Cito-toetsen gebruiken, besteden meer tijd aan schrijven (0.9 lesuur) en luisteren (0.3 lesuur). Gebruikt de docent objectieve toetsen behorend bij de leertaak, dan wordt er minder tijd ingeruimd voor lezen (0.8 lesuur) en literatuur (0.4 lesuur), maar meer tijd besteed aan luisteren (0.4 lesuur). Wordt er vaker geëvalueerd op basis van schriftelijke werkstukken, dan gaat dit samen met meer tijd voor lezen (0.9 lesuur) en schrijven (0.8 lesuur). Wanneer minder objectief en meer informeel geëvalueerd wordt, op basis van gesprekken met de leerling tijdens de les, dan wordt meer tijd ingeruimd voor onderwijs in spelling/woordenschat, schrijven, spreken en luisteren (respectievelijk 0.7, 0.7, 0.7 en 0.3 lesuur). Evaluatie aan de hand van observaties tijdens het onderwijsleerproces gaat samen met een sterkere nadruk op spreken en luisteronderwijs (respectievelijk 0.5 en 0.4 lesuur), terwijl zelfinstruerend en -toetsend leermateriaal vooral wordt gebruikt door docenten die veel tijd inruimen voor spelling/woordenschat (1.0 lesuur) en grammatica (0.9 lesuur). Ten slotte, docenten die de leerlingen regelmatig een leerverslag - oftewel 'learner report' - laten schrijven, besteden per maand gemiddeld 1.3 lesuur meer aan schrijven.

3.7. Overleg sectie Nederlands

Docenten die lid zijn van secties die frequenter overleggen met andere vaksecties, besteden minder tijd aan spreken (0.6 lesuur) en luisteren (0.3 lesuur). Het aantal keren dat de sectie Nederlands vergadert en de mate waarin men contact heeft met secties Nederlands van andere scholen, hangt niet samen met verschillen in tijdbesteding.

Een samenvatting van alle relaties wordt gegeven in tabel 4.

Tabel 4. Een samenvatting van de onderzoeksresultaten. Per onderdeel van elke rubriek wordt aangegeven of de docenten die het met de vraag eens zijn, meer (+) of minder tijd (-) aan het onderscheiden aspect besteden, of dat er geen onderscheid is in tijdbesteding tussen de beide groepen ().

	lezen	schrijven	spel. & w.schat	grammatica	spreeken	luisteren	literatuur	dram. expres.
Schooltype (vwo/havo versus lbo)			-				+	
Doelstellingen								
- belang hechten aan feitenkennis			+	+				
Keuze en ordening leerstof								
- getrouwheid aan leergang	-		+		-			
- wanneer leergang niet gebruikt wordt								
a. louter eigen materiaal		+						
b. ook materiaal door leerlingen aangedragen								+
- keuze onderwerpen leergang bepaald	-	-			-			
- keuze onderwerpen door de docent	+				+			
- afstemming op andere vakken		+	+		+	+		
Onderwijsleermiddelen								
- gebruik boeken van andere vakken		+		+	+			
- gebruik kranten, tijdschriften etc.		+					+	
- gebruik radio in de klas		+		-	+	+		
- gebruik film en dia's		+			+			
- gebruik bandrecorder/cassetterecorder		+			+			+
- gebruik schoolbord	-	-					-	
- gebruik affiches en wandplaten	+	+				+		
Didactische werkvormen en leeractiviteiten								
- aangepaste niveaugroepen voor								
a. goede leerlingen		+		+		+		
b. zwakke leerlingen		+	+			+		
- aangepast huiswerk voor								
a. goede leerlingen						+		
b. zwakke leerlingen	+					+		
- leerlingrespons ('peer evaluation')	+						+	
Groeperingsvorm								
- klassikaal				-	+			
- werken in kleine groepjes		+				+		
Evaluatiedoelen en -praktijk								
- Doel evaluatie:								
a. t.b.v. inhoud volgende lessen								
b. t.b.v. het geven van individuele hulp								
c. louter voor het geven van rapportcijfers		-						
- gebruik externe toetsen (bv. Cito-toetsen)		+				+		
- gebruik objectieve toetsen behorend bij leertaak	-					+		
- evaluatie op basis van werkstukken	+	+						
- informele evaluatie	+	+			+	+		
- aan de hand van observaties					+	+		
- gebruik zelfinstruerend toetsmateriaal			+	+				
- gebruik leerlingverslag ('learner report')	+							
Overleg sectie Nederlands								
- hoge overlegfrequentie met andere secties								

4. Conclusies en discussie

De doelstellingen die docenten zeggen na te streven, blijken niet of nauwelijks samen te hangen met verschillen in de wijze waarop zij hun tijd verdelen over de onderdelen van het vak Nederlands. Ook in ons onderzoek blijken doelstellingen veeleer een kwestie van retoriek dan van praktijk. Achteraf bezien is het natuurlijk nog maar de vraag of de veronderstelde relatie tussen doelstellingen en tijdbesteding wel zo voor de hand liggend is. Eenzelfde doelstelling kan op velerlei wijze in praktijk worden gebracht. Waar de ene docent communicatieve doelstellingen nastreeft door de leerlingen veel met elkaar te laten spreken en discussiëren, laat een ander ze functionele briefjes schrijven aan bij voorbeeld officiële instanties. Bovendien wordt de relatie tussen doelstellingen en tijdbesteding gemedieerd door de analyse van de beginsituatie, de onderwijsleersituatie en de evaluatie van de leerresultaten. Verschillende docenten kunnen dezelfde doelstelling nastreven, maar toch aanmerkelijk van elkaar verschillen in tijdbesteding. Bij een grote discrepantie tussen doelstelling en leerresultaten is er immers meer aanleiding om veel tijd aan de doelstelling in kwestie te besteden, dan wanneer de leerlingen deze al bijna bereikt hebben. Wanneer we de relatie tussen doelstellingen en tijdbesteding analyseren, moeten we derhalve ook - of misschien wel juist - rekening houden met de tussenliggende aspecten van het onderwijsaanbod. Wat dit laatste betreft, geeft onze analyse een minder teleurstellend beeld te zien. Van de 61 concrete kenmerken van onderwijsaanbod is in 32 gevallen een relatie met tijdbesteding aangetoond. Kennelijk vertoont het onderwijsaanbod toch meer systematiek dan de kwestie 'retoriek versus praktijk' ons zou doen geloven.

Tegelijkertijd wijzen onze bevindingen in de richting van een meetprobleem. Al vaker is aangetoond dat de bevindingen van vragenlijstonderzoek voor een deel afhankelijk zijn van verfijnde nuances in de vraagstelling. Ook in ons onderzoek is hiervoor enige indicatie verkregen. Bij voorbeeld: vragen wij in de context van de leerstofkeuze- en ordening naar de mate waarin docenten de onderwerpen, thema's en opdrachten ontleen aan tv-uitzendingen, kranteberichten en tijdschrift-artikelen, dan vinden we geen verschillen in tijdbesteding. Stellen we echter een soortgelijke vraag naar de mate waarin men kranten en tijdschriften feitelijk als lesmateriaal gebruikt, dan blijkt er opeens wel een duidelijk verschil. Van de 25 abstracte kenmerken van het onderwijsaanbod in onze studie houden er slechts drie verband met tijdbesteding. Concrete kenmerken gaan dus vaker samen met verschillen in tijdbesteding dan wanneer naar algemene en abstracte kenmerken gevraagd wordt. Deze bieden immers veel ruimte voor verschillende interpretaties: ieder geeft er zijn eigen invulling aan. Een ander probleem heeft te maken met de manier waarop de tijdbesteding in kaart gebracht is. Ook al weet je hoeveel tijd er aan een bepaald vakonderdeel besteed wordt, dan nog weet je niet precies wat er in die tijd gebeurt. Als bij voorbeeld een vwo- en een lto-docent beiden aan-

geven drie lesuren per maand aan spelling te besteden, dan is daarmee niet gezegd dat de inhoud van het spellingsonderwijs voor beide docenten identiek is. Onze data geven derhalve slechts een zeer globaal beeld van wat er zich feitelijk in de klas afspeelt.

Evenals in andere studies blijkt het schooltype een matige voorspeller van de tijdbesteding in de lessen Nederlands. Op grond hiervan lijkt de stelling verdedigbaar dat de tijdbesteding veel meer bepaald wordt door de wijze waarop de docent het onderwijs vorm geeft dan door het type school waarop hij of zij werkzaam is.

Tussen leergangen zijn geen verschillen in tijdbesteding aangetoond. Docenten die *Functioneel Nederlands* gebruiken, verdelen hun tijd nagenoeg hetzelfde als docenten die *Taal-goed*, *Taalcirkel* of een minder courante leergang hanteren. Hiervoor zijn tenminste twee verklaringen aan te voeren. Ten eerste zouden deze leergangen qua inhoud en structuur een grote gelijkenis kunnen vertonen, met als gevolg een vergelijkbaar tijdbestedingspatroon. En ten tweede gebruiken nogal wat docenten naast de hoofdleergang ook lesmateriaal uit andere leergangen (vgl. Oostdam & De Glopper, 1986). Dit zou een uniformerende invloed op het onderwijsaanbod kunnen uitoefenen, wanneer we dit opvatten als de grootste gemene deler van verschillende leergangen of als de leerstof uit één hoofdleergang die op onderbelichte plaatsen aangevuld wordt met lesmateriaal uit andere leergangen.

Voor het merendeel lijken de relaties tussen aanbod en tijdbesteding redelijk overeenkomend met hetgeen verwacht zou worden. Het nastreven van doelen op het terrein van feitenkennis gaat samen met meer aandacht voor de 'hardere' onderdelen van het vak: spelling/woordenschat en grammatica. Klassikaal onderwijs correleert met minder tijd voor vakonderdelen die moeilijk klassikaal te behandelen zijn: spreken en dramatische expressie. Evaluatie door middel van leerverslagen gaat gepaard met meer tijd voor schrijven. In vergelijking met het lbo wordt in het havo/vwo meer tijd besteed aan literatuur, maar minder tijd ingeruimd voor spelling en woordenschat. Spelling en grammatica zijn vakonderdelen die zich bij uitstek lenen om onderwezen en geëvalueerd te worden met behulp van zelfinstruerend les- en toetsmateriaal. Voor het evalueren aan de hand van waarnemingen, als laatste voorbeeld, moet een omgeving geschapen worden waar de leerlingen en hun leerproces geobserveerd kunnen worden. Dat daarbij meer tijd ingeruimd moet worden voor spreken en luisteren spreekt dan haast vanzelf.

Andere relaties zijn iets minder evident. Om ze begrijpelijk te maken is enige redenering noodzakelijk. Wanneer we alle gegevens over het leergangegebruik op een rijtje zetten, blijken leerganggetrouwe docenten minder tijd aan lezen, schrijven, spreken en luisteren en meer tijd aan spelling en woordenschat te besteden dan docenten die de keuze en ordening van het lesmateriaal meer zelf bepalen. Kennelijk voorzien de gangbare leergangen niet volledig in de behoefte van deze docenten wat betreft het lesmateriaal voor lezen, schrijven, spreken en luisteren. Misschien hebben zij meer behoefte aan communicatief lesmateriaal,

of misschien moeten we een verklaring zoeken in het feit dat spelling en woordenschat relatief makkelijk met behulp van schriftelijke informatiedragers, als leerboeken onderwijsbaar zijn?

Ook blijken regelmatige gebruikers van externe toetsen (bij voorbeeld: Cito-materiaal) meer tijd aan schrijven en luisteren te besteden. Doen zij dat, juist omdat er voor deze vakonderdelen geen objectieve toetsen voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs voorhanden zijn? En wellicht vinden docenten schrijven zo belangrijk dat zij het gebrek aan toetsen compenseren door meer tijd te steken in het onderwijzen van schrijfvaardigheid. In feite veronderstellen we dan een soort van terugslaggeffect van het gebruik van objectieve toetsen. Een ander verband kan met enige goede wil gelegd worden tussen het gebruik van leerlingrespons als werkvorm en de aandacht voor lezen. Misschien veronderstelt het goed en kritisch beoordelen van elkaars werk een zeer goede leesvaardigheid? Extra training in leesvaardigheid lijkt noodzakelijk indien men deze werkvorm wil toepassen (vgl. Rubin, 1983; Hilgers, 1984).

Natuurlijk zijn er ook relaties gevonden die wij niet kunnen verklaren, althans niet zonder ingewikkelde en uiterst speculatieve redeneringen. Opvallend hierbij is dat het veelal relaties betreft met luistervardigheid. Waarom besteden docenten die zwakke leerlingen speciaal huiswerk meegeven meer tijd aan luisteren? Waarom besteden docenten die inhoudelijke contacten onderhouden met secties Nederlands van andere scholen minder tijd aan luisteren? Waarom besteden docenten die in hun lessen inspelen op hetgeen bij andere vakken aan bod komt meer tijd aan luisteren? Wij hebben hiervoor geen overtuigende verklaring.

Tot slot willen wij nog benadrukken dat deze studie geen uitspraken over oorzaak en gevolg toelaat. Het is heel verleidelijk om te veronderstellen dat docenten die een groot belang hechten aan feitenkennis, meer tijd besteden aan spelling, *omdat* zij een groot belang hechten aan feitenkennis. Deze conclusie kunnen wij op grond van deze gegevens niet trekken. Wij kunnen alleen een samenhang tussen doelstellingen, gepercipieerd onderwijsaanbod en tijdbesteding zichtbaar maken.

Noten

1. Met dank aan W. de Klijn, W. van Roosmalen en B. Triesscheijn voor hun waardevolle opmerkingen en suggesties bij een eerdere versie van dit artikel.
2. Hiermee wordt aangegeven dat de vwo-/havo-docenten 0.2 lesuur meer aan literatuuronderwijs besteden dan lbo-docenten. In het algemeen: er wordt een contrast gegeven in lesuren per maand tussen de beide onderscheiden groepen (i.e. de docenten die het met de vraag 'eens zijn' en degenen die het er 'niet mee eens' zijn).

Bibliografie

- Bergh, H. van den & B. Triesscheijn (1987). *Effecten van examenveranderingen: Een onderzoek naar de tijdbesteding in de lessen Nederlands en natuurkunde in eindexamenklassen MAVO en LBO*. Amsterdam: SCO.
- Corte, E. de, C.T. Geerligs, N.A.J. Lagerweij, e.a. (1971). *Beknopte didaxologie*. Groningen: Tjeenk Willink.
- Glopper, K. de (1988). *Schrijven beschreven: Inhoud, opbrengsten en achtergronden van het schrijfonderwijs in de eerste vier leerjaren van het voortgezet onderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Hilgers, T. (1984). Towards a taxonomy of beginning writers' evaluative statements on written composition. *Written Communication*, 1, 365-384.
- Janssen, T. & H. Bonset (1987). *Empirisch onderzoek van het moedertaalonderwijs: Een inventarisatie in het perspectief van leerplanontwikkeling*. Enschede: SLO.
- Kroon, S. (1985). *Grammatica en communicatie in het onderwijs Nederlands*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Kuhlemeier, J.B. (1986). Deelvaardigheden bij tekstbegrip Nederlands. *Levende Talen*, 410, 220-226.
- Kuhlemeier, J.B. & H. van den Bergh (1989). *De proefpeiling Nederlands: Een onderzoek naar de haalbaarheid van peilingsonderzoek in het voortgezet onderwijs*. Arnhem: Cito.
- Kuhlemeier, J.B. & H. van den Bergh (1990). *Vragenlijsten in peilingsonderzoek: Onderwijsaanbod en taalactiviteiten in de vrije tijd*. (Onderzoeksrapporten Beginfase Voortgezet Onderwijs Nr. 2) Arnhem: Cito.
- Oostdam, R.J. & K. de Glopper (1986). Leerstof voor tekstopbouw in methoden Nederlands voor het mavo, havo en vwo. *Spiegel*, 4, 31-68.
- Roosmalen, W.M.M. van (1990). *Aspecten van de onderwijspraktijk van docenten Nederlands en Engels* (Onderzoeksrapporten Beginfase Voortgezet Onderwijs Nr 4). Arnhem: Cito.
- Rubin, D. (1983). Evaluating freshman writers: what do students really learn? *College English*, 45, 373-379.
- Tatsuoka, M.M. (1971). *Multivariate analysis: Techniques for educational and psychological research*. New York: Wiley & Sons.
- Tordoir, A. & H. Wesdorp (1979). *Het grammatica-onderwijs in Nederland. Een overzicht betreffende de effecten van grammatica-onderwijs en een verslag van een onderzoek naar de praktijk van dit onderwijs*. 's-Gravenhage: SVO.

(manuscript aanvaard: 18 maart 1991)