

‘Snel en zonder fouten’: interactie bij de afname van gestandaardiseerde leestests

1. Inleiding

Voor het onderzoek dat hier gepresenteerd wordt werd de interactie tijdens de afname van gestandaardiseerde leestests in twee klassen van een Antwerpse basisschool bestudeerd. Er werden opnamen gemaakt van tweeëntwintig individuele tests die werden geanalyseerd volgens de methoden van de micro-etnografie, dat wil zeggen dat op zoek werd gegaan naar patronen en hun mogelijke betekenis voor de interactie (kwalitatieve analyse) en hoe deze patronen gespreid waren over de leerlingen (kwantitatieve analyse). De analyses leveren het beeld op van een standaardpatroon, waarvan soms afgeweken wordt, mogelijk in het voor- of het nadeel van bepaalde categorieën leerlingen.

In paragraaf 2 wordt heel kort de plaats van interactioneel onderzoek in het kritisch onderzoek van schoolse tests in het algemeen toegelicht. Vervolgens wordt in paragraaf 3 het bestudeerde materiaal voorgesteld. De paragrafen 4 tot en met 8 beschrijven per testonderdeel het standaardpatroon, terwijl voor eventuele afwijkingen daarvan mogelijke verklaringen worden gegeven. Paragraaf 9 bevat een conclusie.

2. Tests en testkritiek

Het gebruik van gestandaardiseerde tests in het onderwijs kent, vooral in de Verenigde Staten, een lange en controversiële geschiedenis. Met die tests wil men voor elk kind achterhalen welk onderwijs het meest aangepast is. Op basis van de testresultaten komen kinderen in speciale vormen van onderwijs terecht of wordt bepaald welk programma het kind moet doorlopen. Vooral IQ-tests zijn sinds de eerste decennia van deze eeuw enorm populair bij het maken van onderwijskeuzes voor individuele leerlingen.

Er zijn twee grote stromen van kritiek op het gebruik van gestandaardiseerde tests in het onderwijs (voor een overzicht: Snyderman & Rothman, 1988 en Rose, Lewontin & Kamin, 1984). Een eerste stroom richt zich vooral tegen het begrip IQ: het wordt in vraag gesteld of er wel een eigenschap als intelligentie is, die onafhankelijk van het gebruikte meetinstrumentarium bestaat. Een tweede kritiek spitst zich toe op inhoudelijke aspecten van de gebruikte tests: uit onderzoek bleek dat ze veel beter aansloten bij de cultuur van de blanke middenklasse en daardoor zwarte en arbeiderskinderen benadeelden.

Marlaire & Maynard (1990) merken op dat de inhoudelijke kritiek terecht is, maar niet ver genoeg gaat. Met name de tweede stroom legt het probleem bij de inhoud van de tests. Er wordt gesuggereerd dat cultureel neutrale tests eerlijker resultaten zouden opleveren. Het stimulus-respons-model dat de basis vormt van het testparadigma, wordt niet in vraag gesteld, terwijl in werkelijkheid de score niet automatisch uit de test rolt, maar interactie veronderstelt tussen enerzijds een onderwijsprofessioneel (een psycholoog, een pedagoog, een leerkracht), die de test afneemt en de score bijhoudt en anderzijds een leerling die getest wordt. Die interactie is fundamenteel: zonder zou er geen test plaatsvinden. Om het met de termen van Marlaire en Maynard uit te drukken: de test veronderstelt een *interactioneel substraat*. Dat substraat zelf is echter geen neutraal medium, maar kleurt de hele test en beïnvloedt mogelijk de score.

In twee artikels (Marlaire & Maynard, 1990 en Maynard & Marlaire, 1992; vanaf hier: Maynard & Marlaire) onderzoeken Maynard en Marlaire de invloed van interactie bij mondeling afgenomen IQ-tests op de testscore. Zij merken op dat tijdens die interactie het basispatroon van klasinteractie, de zogenaamde *driededige pedagogische sequentie* optreedt: een *initiatie* (bijvoorbeeld een vraag) door de leerkracht of, in dit geval, de psycholoog, wordt gevolgd door een *reactie* (bijvoorbeeld een antwoord) van de leerling. De sequentie wordt afgesloten door de *evaluatie* van de leerkracht/psycholoog.

voorbeeld 1: driededige sequentie in klasinteractie (voorbeeld uit eigen data)

initiatie welke dieren hebben in de winter onze hulp nodig?

reactie beren

evaluatie beren? ben jij in de stad al een beer tegengekomen?

Volgens Maynard en Marlaire krijgt bij de afname van gestandaardiseerde tests het derde deel een gespecialiseerd karakter: het wordt geneutraliseerd (het bevat geen analyse van of commentaar op de kwaliteit van de reactie) of valt gewoon weg. Ze spreken in dat geval ook liever van een *erkenning* dan van een evaluatie, omdat het een andere functie heeft: het gaat er niet zozeer om de inhoud van de reactie te beoordelen dan wel aan te geven dat de reactie werd opgevangen.

voorbeeld 1': driededige pedagogische sequentie bij tests
(Marlaire & Maynard, 1990)

initiatie how many crayons are there in that picture?

reactie two

erkenning okay

De drie elementen kunnen echter sterk variëren in de mate waarin de ondervrager het kind ondersteunt. De initiaties kunnen uitgebreid zijn of juist heel beperkt, kinderen kunnen (bijvoorbeeld door een vragende intonatie) hulp uitlokken. In de erkenning geeft de ondervrager soms onbedoeld een aanduiding over de juistheid van een antwoord en zo impliciet over hoe de resterende vragen van dezelfde reeks moeten worden opgelost. Een ander fenomeen dat optreedt in de erkenning is dat de

ondervrager een fout antwoord interpreteert als een 'onechte' fout, namelijk een fout die niet werd veroorzaakt door de intellectuele capaciteiten van het kind, maar door het verkeerd begrijpen van de instructie of de initiatie.

**Voorbeeld 2: interpretatie van antwoorden door de ondervrager
(Marlaire & Maynard, 1990)**

- | | | |
|-----|-------|-----------------------------|
| 1. | psych | ta bull |
| 2. | ll: | table |
| 3. | psych | can dee |
| 4. | ll. | can dee |
| 5. | psych | can you say it fast? |
| 6. | ll. | candy |
| 7. | psych | good. roh duh |
| 8. | ll. | rohda |
| 9. | psych | okay. roh duh |
| 10. | ll. | roh- |
| 11. | psych | can you say it fast? |
| 12. | ll. | rohda |
| 13. | psych | okay. ((schrijft score op)) |

De leerling maakt in regel 8 een fout, maar de reactie van de ondervrager in regel 9 laat vermoeden dat hij de oorzaak daarvan niet in de 'intelligentie' van het kind, maar eerder in een verslappen van de aandacht zoekt. In regel 12 vermoedt hij achter dezelfde fout een verkeerd begrip van de test zelf. Pas als het kind daarna nog eens dezelfde fout maakt (regel 12) scoort hij het antwoord als fout. Wat we hier dus zien is dat professionele ondervragers de antwoorden van de kinderen niet zonder meer catalogiseren als juist of fout, maar dat ze eventuele fouten onderzoeken op hun 'echtheid'.

Kortom: in de interactie treedt heel wat variatie op die in het voor- of nadeel van het kind kan uitvallen. Uit hun corpus durven Maynard en Marlaire niet afleiden dat de interactie systematisch de testcores beïnvloedt. Misschien is de spreiding van de variatie toevallig en hebben alle kinderen er evenveel voor- en nadeel van. Als we met ander onderzoek rekening houden (Heath, 1983 en 1987; Cicourel & Mehan, 1985) waaruit blijkt dat kinderen uit minderheden of lagere sociale klassen vanuit hun thuis socialisatie minder vertrouwd zijn met typische vormen van interactie in de klas en de school in het algemeen en daardoor benadeeld worden, is het echter niet ondenkbaar dat kenmerken als etnische groep, klasse en geslacht de bekendheid met en de keuze voor bepaalde interactiestrategieën bepalen en op die manier de testscore beïnvloeden.

In dit artikel wordt gerapporteerd over onderzoek naar de interactie tijdens de afname van gestandaardiseerde leestests door een psychologe. Er wordt nagegaan of in de verschillende onderdelen waaruit de test bestaat systematisch variatie optreedt en hoe deze variatie het verloop van de test beïnvloedt.

3. Materiaal en methode

Het materiaal werd verzameld in twee klassen (derde en vierde leerjaar basisonderwijs, dit komt overeen met groepen 5 en 6 in Nederland) van een Antwerpse school. Het werd verzameld voor een dissertatie-onderzoek naar de verschillen en overeenkomsten in de leescultuur van twee basisscholen, die gelegen zijn in dezelfde wijk, maar toch opvallende verschillen vertonen op het vlak van populatie, recrutering, resultaten en attitudes tegenover de eigen leerlingen en het project van de school. Deze verschillen gaan enerzijds gepaard met verschillen in de klasinteractie, maar anderzijds treden in beide scholen gelijkaardige selectieprocessen op. Deze vergelijking is hier verder niet aan de orde. Dit artikel beperkt zich tot de interactionele patronen die zich voordoen tijdens de afname van gestandaardiseerde leestests in een van de twee scholen.

De school maakt voor de leeslessen gebruik van een leerlingvolgsysteem, gebaseerd op technische leesniveaus (AVI-niveaus). Vier keer per jaar worden leestests afgenomen door een psychologe van een PMS-centrum¹ om vast te stellen op welk niveau elke leerling zich bevindt en op basis daarvan worden de teksten gekozen die hij of zij tijdens de leeslessen moet lezen.

De tests die ik heb opgenomen behoorden tot de eerste reeks van het schooljaar. Er werd gebruik gemaakt van de *Drie-Minuten-Toets*: de kinderen moeten een verhaaltje lezen binnen een bepaalde tijd en mogen daarbij maar een bepaald aantal fouten maken. Er zijn negen niveaus en bij elk niveau hoort een verhaaltje. De tests werden door de psychologe individueel afgenomen. Elke leerling kreeg eerst een tekst op zijn *geschat niveau*, dat wil zeggen een tekst van één niveau hoger dan het behaalde niveau op het einde van het voorgaande schooljaar. Op basis van de score op die eerste tekst kregen de kinderen al dan niet een tweede tekst (sommige zelfs een derde) op een aangepast niveau (hoger of lager).

Van elke test werd een audio-opname gemaakt². Voor de psychologe stond een microfoon op een houder, voor de kinderen, die zich vaak diep over de tekst bogen, lag er een op tafel. De onderzoeker was zelf ook in de ruimte aanwezig om de audio-apparatuur te bedienen. De audio-opnames werden getranscribeerd (zie de bijlage voor een overzicht van het gebruikte transcriptiesysteem). De analyse van interactie tijdens de tests is niet alleen gebaseerd op de opnames en de transcripten, maar ook op gegevens uit informele gesprekken (d.w.z. dat ze voor de deelnemers niet de status hadden van 'officiële' onderzoeksgegevens)³ met de psychologe, de directeur en twee leerkrachten over de rol van deze tests in het schoolgebeuren. Bovendien leverde de psychologe soms spontaan commentaar op de leesbeurt van een leerling. Ook daarvan werd gebruik gemaakt voor de analyses.

In de kwalitatieve analyse wordt nagegaan welke verschillende interactiepatronen zich tijdens het afnemen van de tests voordeden, in het kwantitatieve gedeelte ga ik na in welke mate deze patronen corresponderen met het succes van de leerlingen in de taak die ze moesten uitvoeren. Deze kwantitatieve analyse wordt alleen uitgevoerd als ze relevant lijkt, dat wil zeggen wanneer uit de kwalitatieve analyse de indruk

ontstaat dat bepaalde patronen systematisch meer of minder bij bepaalde groepen leerlingen optreden.

4. Het verloop van de tests

Voor de analyse werd gebruik gemaakt van de driedigheid van de tests. Ik heb de drie fases (initiatie, reactie, erkenning) van de tweeëntwintig tests met elkaar vergeleken. Zowel bij de initiaties als bij de erkenning en zelfs tijdens de beurt van de leerling treden aanzienlijke verschillen op in het gedrag van de psychologe. In de volgende paragrafen zal ik nagaan hoe die variatie de tests beïnvloedt en of ze van andere variabelen afhangt of niet. De analyse heeft verder betrekking op een vierde onderdeel van de interactie: de instap. Voor de eigenlijke test vindt nog een aantal andere activiteiten plaats zoals begroeten, plaats nemen, administratieve handelingen en doelen expliciteren. Elke test verloopt dus ongeveer als volgt:

1. Instap: de psychologe en het kind creëren samen de voorwaarden voor de test.
2. Initiatie: de ondervrager zegt wat de leerling moet doen: een tekst zo snel mogelijk hardop lezen.
3. Reactie: de leerling leest de tekst hardop; de psychologe meet de tijd met een chronometer (het aan- en afzetten van de chronometer was zeer duidelijk hoorbaar en heb ik in de transcripties met een ((biep)) aangegeven) en maakt aantekeningen.
4. Erkenning: de psychologe geeft een signaal dat ze heeft opgevangen dat de leesbeurt afgelopen is. Daarna krijgt de leerling meestal een tweede leestekst, zodat dit vierde deel ook kan worden gekarakteriseerd als een overgangsmoment, gevolgd door een tweede sequentie van initiatie, reactie en erkenning.

5. De instap

Met de instap bedoel ik het inleidend gesprek dat aan de eigenlijke test voorafgaat: de psychologe zegt dat de leerling mag gaan zitten en vraagt in een aantal gevallen of hij nog veel gelezen heeft sinds de laatste test.

voorbeeld 3 (st4/5)

psych Aisha?

st4/5 ja=

psych ah ja. (10) ((st gaat zitten)) *oh (xxx)*. (.) hmmm:: (8) ((psych zoekt tekst) ja. (.) hebde gij nog veel gelezen thuis?

t4/5 *ja*

psych ja? veel geoefend?

st4/5 me mijn zus

psych me u zus?

st4/5 ja

psych ha:: (.) da's goe. en van waar hebde dan de boekjes? (0,5)

st4/5 wablief?

psych wa waaruit leest ge? uit boekjes?
 st4/5 ja
 psych en van waar zijn die boekjes?
 st4/5 van bibliotheek
 psych van de bibliotheek? die ge gaat halen met de klas.
 st4/5 ja
 psych hm (.) .hh dan gaan wij is luisteren è? hoe goe da gij al kunt lezen.

De psychologe verzamelt in de instap geen systematische informatie over het leesgedrag van de leerlingen. De vraag of ze 'nog veel gelezen/geoefend hebben' wordt niet eens in de helft van de gevallen gesteld en eventuele gegevens die ze zou kunnen opleveren worden niet genoteerd. Daaruit mogen we echter niet afleiden dat gegevens die de psychologe in de instap toevallig bijeenprokkelt de test niet zouden beïnvloeden. In het volgende voorbeeld is er volgens mij sprake van een wisselwerking tussen de identiteitsonderhandeling in de instap en de evaluatie van de leesbeurt.

voorbeeld 4

1. st3/7 ((komt binnen))
2. psych ja. (.) komt er maar in. (.) Sahin? zet u maar neer. (.) .hhh wij komen is luisteren hoe flink da jij al kan lezen. (.) in welk groepje zit jij? (.)
3. st3/7 (juffrouw) ik weet da nog nie.
4. psych weet je 't nog nie? (.) zijn jullie nog nie bezig me lezen? (.) in groepjes? ben je nog nie [bezig?
5. st3/7 [ik ben pas gekomen op 't school. (.) ik was in Marokko.
6. psych aa:h ja da's juist. (.) ben je terug? (.) van wanneer?
7. st3/7 van gisteren
8. psych van gisteren pas (.) .hh en hoe komt da je zo lang in Marokko ze gebleven?
9. ((...))
10. psych (.) mmmh. (.) zeg en kan je nog volgen op school?
11. (.)
12. st3/7 een beetje
13. psych een beetje. nu zou je wa moeten bijleren è. (.) mmh? (.) en uwen uwen broer of u zus die waren hier al of nie? (.) was hier nie al iemand op school?
14. st3/7 o jawel
15. psych ja è? (.) dan zullen die u moeten helpen. thuis. (.) *è?* (.) .hhh dan gaan w'is horen è? wat da jij nog kan van 't lezen è? (.) gaat da nog gaan? (.) [ja?
16. st3/7 [*ja*

We zien hoe de psychologe toevallig ontdekt dat deze leerling nog maar net terug is uit Marokko (we schrijven eind oktober). We zien ook (vanaf beurt 10) dat de psychologe verwacht dat dit lange verblijf een negatieve invloed zal hebben op de leesprestatie van de leerling. De invloed van zo'n *a priori* categorisering kan moeilijk onderschat worden. Mehan et al. (1982) en Collins (1996) laten zien hoe in klas-interacties de categorisering van een leerling als sterk of zwak de interpretatie van zijn gedrag door de leerkracht beïnvloedt. Eenzelfde fout zal bij een sterke lezer bijvoorbeeld worden afgedaan als een verspreking, terwijl ze bij een zwakke lezer als

voorbeeld 4' (zelfde leerling als voorbeeld 4)

st3/7 de brom brommer van mijn broer. mijn broer Mark heeft een brommer
((...))

psych =ja. je mag hier o even stoppen. (.) we gaan (.) een andere tekst nemen. (.) maar ge
zult nog goe moeten oefenen thuis è? want da kon jij vorig jaar nog è? è dan las jij
vlugger vorig jaar. dus ge ga nog goe moeten oefenen thuis en dan ga je terug (.)
.hhh heel goe kunnen lezen. (.) .hhh maar g' hebt (x) in de vakantie waarschijnlijk
niks gelezen è? (.) da zal nie (.) *è?* (.) dus als je eventjes goe oefent ga je da wer
weer terug goe kunnen hoor. (.) gaan we deze is nemen. die is gemakkelijker
((biep)) (.) ja?

Eén van de instappen bevat expliciet de norm volgens welke de leerlingen beoordeeld zullen worden en wat er eigenlijk gemeten zal worden:

psych .hh (.) ik kom nog eens luisteren hoe goe da jij kan lezen. (.) of da jij
voortuitgegaan zij (.) hm? =

6. De initiatie

15

voorbeeld 6 (standaardinitiatie)

psych zo snel mogelijk maar ook zo weinig mogelijk fouten lezen è? ok? ja!

Daarmee worden de twee criteria aangegeven waarop gescoord wordt: de tijd die leerlingen nodig hebben om een gegeven tekst op hun geschat niveau te lezen en het aantal (verklankings?)fouten dat ze daarbij maken. Deze standaardinitiatie treedt echter pas op vanaf de derde leerling; de eerste twee leerlingen krijgen een minder precieze opdracht.

voorbeeld 7 (st3/1)

psych. hh hebde gij al goe geoefend met lezen? (.) ja? (.) kundal beter lezen? dan moogde gij hier beginnen.

voorbeeld 8 (st3/2)

psych GOED. (.) dan mode gij de tekst is proberen te lezen. (.) zonder fouten proberen (.) en zo goe mogelijk. ja?=
[*ja]

We zouden kunnen proberen deze variatie te verklaren vanuit leerlingkenmerken, maar ik denk dat we hier een voorbeeld zien van wat Marlaire & Maynard (1990) het *in situ* of lokaal leren tijdens de interactie noemen: ook professionele testafnemers leren in de loop van een test (zowel binnen een test als over verschillende tokens van dezelfde test) bij over hoe ze het best een bepaalde stimulus initiëren. Bij deze reeks tests verschijnt de standaardinitiatie pas vanaf de derde leerling en ze wordt daarna tot en met de laatste leerling volgehouden.

We moeten dus oppassen (variatie in) schoolinteractie *a priori* te verklaren vanuit macrosociologische variabelen. We zouden ons bijvoorbeeld - terecht - kunnen afvragen of de psychologe anders communiceert met verschillende categorieën leerlingen. We zouden kunnen onderzoeken of de psychologe bij zwakke lezers de opdracht anders formuleert dan bij goede. Een kwalitatieve analyse leert ons echter dat die variatie gedeeltelijk verklaard kan worden uit de lokale geschiedenis van de interactie, in dit geval door het *in situ* leren door de psychologe. De invloed van de variatie in de initiatie op het verloop van de tests of de testscore is volgens mij te verwaarlozen, ten eerste omdat de standaardinitiatie niet expliciteert wat nu precies 'fouten' zijn en ten tweede omdat alle leerlingen blijkbaar voldoende vertrouwd waren met de leestaak, zodat ook leerlingen die een minder expliciete initiatie kregen gedeceideerd begonnen te lezen.

Dat wil niet zeggen dat leerlingkenmerken helemaal geen rol spelen. Bij twee leerlingen oriënteert de psychologe zich expliciet op hun problematische identiteit. In voorbeeld 9 zien we nog eens de jongen die pas terug is uit Marokko aan het werk. De initiatie (beurt 9) wijkt af van de standaardformule en reflecteert mogelijk het lage verwachtingspatroon van de psychologe.

voorbeeld 9 (st3/7)

1. psych dan gaan w' is horen è? wat da jij nog kan van 't lezen è? (.) gaat da nog gaan?
(.) [ja?
2. st3/7 [*ja*

3. psych .hhh we gaan is kijken. (.) heb jij nog Nederlands gelezen of gesproken in Marokko?
4. st3/7 ja een beetje.
5. psych een beetje? me wie?
6. st3/7 ikke met mijn moeder
7. psych me u moeder?
8. st3/7 een beetje
9. psych een beetje. (.) allee we zijn is benieuwd. (.) .hhh zo goe mogelijk lezen. (.) zon-
der (.) te veel fouten. en we beginnen hier. (.) ja?

Beurt 1 bevat verschillende indicaties dat de verwachtingen van de psychologe niet hoog gespannen zijn; ze lijkt eerder een stagnatie of een achteruitgang te verwachten dan een vooruitgang en in beurt 9 wordt een foutloze leesbeurt als wel heel onwaarschijnlijk voorgesteld (*zonder te veel fouten*). Het doorvragen op de leeservaringen (beurt 3 tot 8) en het aankondigen van controle (beurt 3 en beurt 8) kunnen in die context wel heel bedreigend klinken. Iets gelijkaardigs zien we in het volgende voorbeeld, waarbij de psychologe in haar commentaar achteraf zei dat het om een *neveninstromer* ging, dat wil zeggen een anderstalige leerling die pas na het eerste leerjaar (groep 3 in Nederland) in het Nederlandstalige onderwijs is terechtgekomen.

voorbeeld 10 (st4/13)

1. psych en oefende jij nog veel met lezen?
2. st4/13 *ja*
3. psych ja? leesde jij veel thuis?
4. st4/13 *ja*
5. psych want da moete jij è? ge moet goed oefenen è? we gaan is luisteren. (.) dan moogde jij deze tekst is (.) zo goe mogelijk lezen. (.) ja? (0,5) begin maar. (.) luidop è da wij 't horen è (1) ja.

Deze leerling krijgt een zeer expliciete initiatie: zij is de enige leerling tegen wie gezegd wordt dat ze hardop moet lezen en nog vóór de leesbeurt dat ze veel oefening nodig heeft. Ook dat lijkt een weerspiegeling van het verwachtingspatroon van de psychologe, een interpretatie die versterkt wordt door de identiteit van 'zwakke lezer' die de leerling eerder in beurt 5 aangemeten krijgt.

In voorbeeld 11 krijgt een van de sterkste lezers (geschat niveau 8) dan weer de aanduiding dat een heel moeilijke tekst zal volgen.

voorbeeld 11 (st4/3)

- psych eu::m (.) *waar zatte jij vorig jaar* (.) .hhh hebde jij nog veel geoefend me lezen?
- (1)
- st4/3 thuis?=
psych =thuis. en in 't school *ook*? (1)
- st4/3 *(xxx)*
- psych JA? allee we gaan is proberen nen hele moeilijke te nemen dan. (7) ((psych zoekt in papieren en legt een tekst voor st)) .hh proberen (.) zo snel mogelijk te lezen maar ook me zo weinig mogelijk fouten è? (.) ja? (.) beginnen met de titel.

In deze drie gevallen wordt dus de afwijkende initiatie niet bepaald door de lokale geschiedenis van de interactie, maar door de verwachtingen die de psychologe heeft op basis van eerdere prestaties van deze leerlingen of van kenmerken (een neveninstromer; een leerling die tijdens de grote vakantie (te) lang in Marokko is gebleven) die zij voor de score op de test van belang acht.

De initiatie die voorafging aan de tweede of de derde leesbeurt van eenzelfde leerling varieert wel meer dan de eerste, maar omdat die variatie sterk samenhangt met de erkenning van de psychologe van de vorige leesbeurt, stel ik de bespreking daarvan uit tot in paragraaf 7.

7. De leesbeurt

In principe worden leerlingen tijdens hun leesbeurt niet onderbroken; dat werd door de psychologe tijdens een informeel gesprek overigens aangegeven als een van de spelregels. Toch onderbreekt de psychologe in een klein aantal gevallen om een woord te verbeteren of voor te zeggen. Sommige leerlingen lijken zelfs gebruik te maken van een strategie om die ondersteuning uit te lokken. In het volgende voorbeeld komt de hulp na een vragende intonatie van de leerling.

voorbeeld 12

psych je mag beginnen met de titel. (.)

st3/6 gaat ((biep))/de/bal/door/de ruit. Jap vier? (.)

psych *viert*

t3/6 viert/vandaag/feest. hij is nu zes jaar (.) oud. van (.) zijn (.)

Behalve na een vragende intonatie volgt de hulp soms ook na een langere pauze in de leesbeurt.

voorbeeld 13

st3/6 hij (.) pakt zijn (2,5)

psych *pet*=

st3/6 =pet

Geen van beide patronen komt veel voor: slechts bij vier leerlingen zegt de psychologe een of meer woorden voor. Toch gaat het volgens mij om belangrijke patronen die mogelijk in andere situaties (bijvoorbeeld bij klasinteractie) meer kunnen optreden. Dan kan de vraag gesteld worden of sommige (categorieën) leerlingen misschien meer of betere strategieën gebruiken om ondersteuning uit te lokken.

Uit de volgende twee voorbeelden blijkt dat de onderbrekingen niet altijd dezelfde betekenis hebben.

voorbeeld 14

1. st4/1 op bezoek. (.) op bezoek naar huis. het is (.) woensdag. en (.) l:leu:k heeft h vijf. (.) Leuk / gaat / naar (.) zijn oom (.) die (.) een (.) gro (3) (xxx) heeft. (.) hij spelt (.) samen / met zijn (.) neef (.) Guus. wat staat daar. (2)
2. psych *achter*
3. st4/1 achter (.) in de wei (.) hij / lijkt wel / op / een (1,3)
4. psych *to-ren*
5. st4/1 toren. Leuk en Neus loopt er (.) s:saam naar toe. mensen zijn (.) druk aan het werk. (.) zij / zijn op zoek naar (.) gas (1)
6. psych *rondom*
7. st4/1 rondom de (0,3)
8. psych *to-ren*
9. st4/1 toren staat (.) een (.) hek (.) een (.) bewerking staat (.) bij/de (.) poort niemand mag / er / door. boven in de toren (.) hangt een (1)
10. psych *(lange)*
11. st4/1 lange (.) buis. (.) (xxx) () Guus / weet / waar / die / voor is. (.) die (.) buis gaat (.) de / grond / in. hij duwt / een / andere buis / die / al / in / de / grote? (.) groot? zit. (.) zo (.) komen (.) de / buizen / steeds dieper / in de (.) andere tot ze bij (.) het / gas uitkomen. daar s spuwt het gas door (.) de buizen (.) omhoog met (.) (trekt) / het (.) aan (.) je ziet (.) dan (.) een (.) glas (.) gas (.) vlam hoog. (.) die (.) de / luch (.) vooral in het donker / die (.) is / dat / een (.) prachtige (.) ge-zicht.=

In deze episode zegt de psychologe vier keer een woord voor. Het valt op dat de pauze waarna de psychologe souffleert steeds korter wordt (in beurt 6 al na 0,3 seconden). De verklaring moet volgens mij niet gezocht worden in een actieve strategie van de leerling, maar wel in het verwachtingspatroon van de psychologe. In haar commentaar achteraf zei ze dat het ging om een algemeen zwakke leerling. Het voorzeggen moet volgens mij niet geïnterpreteerd worden als een bevoordeling maar als een teken van dat lage verwachtingspatroon. Een verdere indicatie voor deze aanname is het soort fouten dat wordt verbeterd: in beurt 9 bijvoorbeeld leest de leerling *bewerking* voor *bewaker*, maar deze fout wordt echter niet verbeterd. Is de bedoeling van de psychologe misschien de zaken vooruit te laten gaan eerder dan de leerling te helpen of te verbeteren? Dat blijkt ook uit beurt 8 waar de psychologe al na een pauze van 0,3 seconden het woord *toren* voorzegt, waarschijnlijk omdat de leerling daarvoor al problemen had met dat woord (zie beurt 4).

Helemaal anders is de interventie van de psychologe in het volgende voorbeeld:

voorbeeld 15

- st4/6 met een v vaartje rij rijden wij door ons straat. le leerdereen ledereen kijkt ons na ik bij mijn broer op de brommer=
- psych =((biep)) goe:d (3) ((maakt notities)) .hh leest da woordje is terug (.)
- st4/6 ledereen=
- psych =nee: dat is een (.) een hoofdletter i
- st4/6 aah (.) *(ied)*
- psych wat is het dan?
- st4/6 ledereen=
- psych =iedereen (.) ja.

Terwijl in voorbeeld 14 de psychologe een aantal woorden voorzegt om pauzes te vermijden, heeft de correctie in voorbeeld 15 wel degelijk betrekking op correct decoderen (de leesbeurt is immers al afgelopen). We zouden kunnen zeggen dat het voorzeggen in voorbeeld 14 wordt ingegeven door overwegingen van tijdsmanagement bij wat toch als een hopeloos geval geldt terwijl er in voorbeeld 15 een oriëntatie is op het verbeterbare karakter van de prestatie van de leerling.

Omdat geen enkel van de beschreven patronen (souffleren na een vragende intonatie, een langere pauze of een leesfout) systematisch terugkomt, laat ik ook hier een kwantitatieve analyse achterwege. De weinige data die voorhanden zijn lijken te suggereren dat interrupties meer voorkomen bij relatief zwakke lezers en eerder de bedoeling hebben het leesproces te laten vorderen dan de leerling in kwestie te helpen of een juiste interpretatie van de tekst te ondersteunen. De spreiding van deze patronen moet echter verder onderzocht worden bij de analyse van andere leesmomenen.

8. Erkenning

De meeste variatie doet zich voor bij de *erkenning* van de leesbeurt. Bovendien lijkt deze variatie wel samen te hangen met een andere variabele, namelijk de prestatie van de leerling. Omdat er veel meer voorbeelden zijn, leek het hier wel aangewezen de kwalitatieve analyse uit te breiden met een kwantitatieve.

8.1. Kwalitatieve analyse

Ik heb er al op gewezen dat bij de afname van een test de pedagogische sequentie aangepast wordt: de *evaluatie* wordt geneutraliseerd tot een *erkenning* of valt gewoon weg. Dat patroon doet zich niet voor in deze reeks tests. Meestal geeft de psychologe positieve feedback, ook al heeft de leerling in kwestie onder het geschatte niveau gescoord. Na de leesbeurt volgt (op een verklaarbaar geval na: zie voorbeelden 8 en 12) iets als *goed* of *flink gelezen*. Die reacties zouden eventueel nog als 'neutrale' erkenningen kunnen gelden, maar na een 'slechte' prestatie, dat wil zeggen een prestatie onder het geschatte niveau, volgt soms ook *heel goed* of *weinig fouten gelezen*. Dat kan onmogelijk nog als een neutrale erkenning gelden.

Toch treden in de erkenning zeer grote verschillen op. In voorbeeld 16 zien we de meest succesvolle leerling van de dag aan het werk. Zij eindigde vorig schooljaar op niveau 3, krijgt nu een eerste tekst op niveau 4 (geschat niveau), een tweede op niveau 6 en een derde op niveau 8.

voorbeeld 16 (st3/8)

1. st3/8 ((st leest tekst op niveau 4)) vooral in den donker is dat een prachtige gezicht.

2. psych ((biep)) amai Shana da was snel zeg. ik kon bijna ni volgen (.) ee? (.) en eigenlijk ni veel fouten gelezen maar ge moet oppassen è want als ge te snel ga lezen ga d'r wel fouten lezen denk ik (.) .hhh we gaan nog ne moeilijkeren tekst proberen è? want da was precies te gemakkelijk voor u. (.) è? (.) hebde gij goe ge-oefend thuis? (.)
3. st3/8 ja.
4. psych ja:?
5. st3/8 ik oefen veel want ik krijg (.) boeken van bibliotheek en daarna lees ik (.) [die altijd
6. psych [aah maar da hoor ik wel da jij veel oefent. (.) da's flink. (.) en ga jij zelf naar de bibliotheek?
7. st3/8 nee wij gaan met de meester
8. psych aah met 't school. en ga je nog is thuis of zo me me thuis of zo me de mama? nee. (.) .hh en dan lees je die boeken allemaal thuis uit. (.) .hhh flink. (.) .hh maar oppassen da je ni te snel leest want dan ga je fouten lezen è?
9. st3/8 ***ja* de spreukbeurt. mijn naam is (.) Wilma ((st leest tekst op niveau 6)) ik vind dat fijn want Moehad (.) .hh is mijn vriend.=**
10. psych =Mahoed. ((biep)) (.) .hh ee:h? (.)
11. st3/8 Mahoed.
12. psych ja. (.) hee:l goed. (.) .hhh we gaan nog ene lezen è? (3) .hhh eu::mm:: (4) gaan w'is nen hele moeilijke nemen? (.)
13. st3/8 ja.
14. psych ja? (8) ((psych zoekt een papier en legt het voor st))
15. st3/8 **koeien op de heide ((biep)) ((st leest tekst op niveau 8)) zo kunnen koeien op de hei voor de goedkope onderhouden zorgen.**
16. psych ((biep)) (.) *ja.* (.) .hhh (.) goed. (.) ja. (.) wij gaan 't hierbij laten. (.) dan kunde gij bijna perfect lezen. (.) als gij nog e:ventjes oefent. (.) heel goed. (.) .hh gij moogt terug naar de klas gaan en de laatste roepen denk ik da's Layla? (.) ja?=

In voorbeeld 17 zien we een minder succesvolle leerling aan het werk: zij leest eerst een tekst op niveau 6 en moet daarna een niveau omlaag.

voorbeeld 17 (st3/3;)

1. st3/3 de spreekbeurt. mijn naam is Wilma... ((st leest een tekst op niveau 6)) ik vind dat fijn want majoed is mijn vriend
2. psych ((biep)) goed. (7) ((schrijft allerlei dingen op)) ja. dan gaan wij d'r nog ne lezen deze nu is. (2) ook weer beginnen met de titel. (.) ja.
3. st3/3 **de brommer van mijn broer mijn broer ((st leest een tekst op niveau 5)) bij mijn broer op de brommer.**
4. psych ((biep)) goed. (.) hee:l flink gelezen. (.) hebde gij al lang een bril? (.) draagde gij al lang uw bril?

Deze twee voorbeelden staan diametraal tegenover elkaar: in voorbeeld 16 is de erkenning na de eerste leesbeurt (beurt 2) uitermate enthousiast, legt de psychologe uit waarom de prestatie goed was, krijgt de leerling een duidelijke aanwijzing dat ze een goede prestatie heeft neergezet (*moeilijkeren tekst*), vraagt de psychologe door naar de persoonlijke inzet van de leerling en bovendien helpt ze de leerling door op een mogelijke bron van fouten te wijzen (beurt 8; ik zal dit verder 'coachend'

optreden noemen). Ook de erkenning na de tweede leesbeurt (beurt 12) bevat duidelijke aanduidingen over de geleverde prestatie: de volgende leesbeurt wordt expliciet aangekondigd als een schitterbeurt (beurt 12). Ten slotte komt er een zeer positieve eindevaluatie (beurt 16). In voorbeeld 17 daarentegen lijkt de evaluatie van de psychologe veel meer op de verwachte neutrale erkenning.

We stellen dus opmerkelijk verschillende interactiepatronen vast. De vraag of deze verschillen in het voor- of nadeel van deze of gene leerling zijn wil ik nog even uitstellen. Wel viel mij tijdens het beluisteren en transcriberen van de tests op dat de afwijkende patronen in voorbeeld 16 niet beperkt blijven tot een leerling en bovendien leken ze zich systematisch te beperken tot leerlingen die boven het verwachte niveau hadden gescoord. Een kwantitatieve analyse drong zich dus op.

8.2. Kwantitatieve analyse

Al de patronen die ik voor deze kwantitatieve analyse geselecteerd heb doen zich voor in voorbeeld 16:

- een overdreven erkenning: overdreven intonatie, gebruik van woordjes als *prima, amai, perfect*;
- veronderstellen dat de leerling *flink geoefend heeft* en eventueel daarover doorvragen;
- aangeven of het niveau van de tweede tekst lager of hoger is (bijv. door te zeggen dat de tweede tekst moeilijker of gemakkelijker zal zijn);
- extra coaching: de leerling wijzen op een mogelijke bron van fouten (*te snel lezen*);
- toekennen van een derde beurt (een schitterbeurt). Dit gebeurt in drie gevallen en drie keer wordt ze voorafgegaan door extra coaching (*niet te snel lezen want dan ga je fouten maken*);
- bovendien heb ik nagetrokken in welke mate zich clusters (twee of meer tegelijkertijd) van deze patronen voordoen (zie ook weer voorbeeld 16).

	overdrijven	oefening	niveau	coaching	3 beurten	clusters
boven verwachte niveau (totaal 9)	8	4	9	7	3	8
niet boven verwachte niveau (totaal 13)	4	1	1	2	0	3

Tabel 1: Spreiding van patronen over succesvolle en niet-succesvolle leerlingen

Tabel 1 geeft aan bij hoeveel van elke groep leerlingen een bepaald patroon optreedt. De gevonden verschillen zijn bij de zes patronen significant ($p \leq .05$ bij chi kwadraat) en telkens doet het fenomeen zich meer voor bij de succesvolle leerlingen. Ondanks het feit dat vrijwel alle leerlingen een min of meer positieve erkenning krijgen, treedt daarin (en in de eventueel daaropvolgende overgangsmoment met nieuwe initiatie)

zeer veel variatie op. De afwijkingen van de standaarderkenning komen significant meer voor bij de leerlingen die boven het verwachte niveau scoren.

Drie van de vier gevallen waarin niet-succesvolle leerlingen toch een niet-standaarderkenning krijgen zijn zeer goed te verklaren: twee van die leerlingen halen wel het verwachte niveau maar scoren er niet boven. Een andere leerling is over de hele lijn een apart geval en werd door de psychologe in haar commentaar ook als zodanig bestempeld: een Turkse leerling en de enige *neveninstromer* uit de hele reeks.

Ik wil kort aandacht besteden aan de extra coaching: ik heb het over het fenomeen dat de psychologe tussen twee leesbeurten in de leerling op een of meer aandachtspunten wijst voor de volgende leesbeurt (zie beurten 2 en 8 in voorbeeld 16). In de tweeëntwintig tests komt dit zes keer voor bij een stijger en twee keer bij een daler. Deze laatste twee gevallen zijn geen toevallige uitzonderingen: twee keer gaat het om een leerling die op een punt uitzonderlijk goed scoort (hij of zij leest bijvoorbeeld heel snel) en op een ander vrij zwak (hij of zij maakt bijvoorbeeld zeer veel fouten). Men zou dus kunnen zeggen dat de psychologe zich in dat geval richt op het verbeterbare karakter van de prestatie. Over het algemeen is het coachen echter een patroon dat alleen bij de succesvolle lezers voorkomt. Ook clusters van uitzonderingen komen vaker voor in die groep. Met andere woorden, de goede presteerders krijgen meer positieve feedback, een betere coaching en een beter idee van hun prestatie. De leerlingen die niet hoger scoren dan verwacht krijgen over het algemeen geen coaching, een misleidende positieve evaluatie en geen (of een verkeerd) beeld van hun prestatie.

De vraag of de gevonden verschillen de succesvolle leerlingen ook daadwerkelijk bevoordelen is moeilijk te beantwoorden. Er is geen enkele aanduiding dat ze de uiteindelijke testscore (en dus de plaatsing in een niveaugroep) beïnvloed hebben, behalve misschien in het geval van de leerlingen die een derde leesbeurt en dus een extra kans hebben gekregen. Ook bij het fenomeen van de extra coaching is de directe invloed op de testscore niet te bewijzen, bovendien gebeurt het zo summier (meestal beperkt het zich tot iets als: *ge moet ni te vlug lezen*), dat die invloed wel zeer onwaarschijnlijk is, hoewel de psychologe zelf een keer in een commentaar achteraf op haar sturend optreden wees en dacht dat het de leesbeurt had beïnvloed. Ik echter zie het meer als een teken van *good will* van haar kant dan als een reële hulp. En zo zie ik ook de twee andere afwijkende patronen: de overdreven reactie en het veronderstellen van oefening. Er is met andere woorden eerder sprake van het creëren van een positieve sfeer en het tonen van waardering dan van concrete ondersteuning die de score direct beïnvloedt. Daarom vind ik het gevaarlijk te stellen dat de succesvolle lezers bij de test zelf bevoordeeld zouden worden.

Wel moet onderzocht worden of de gevonden verschillen tussen de succesvolle en minder succesvolle lezers zich ook tijdens andere leesmomenten, bijvoorbeeld in klassituaties, voordoen, wat we overigens op basis van vroeger onderzoek mogen verwachten (zie Collins, 1986 en Borko & Eisenhart, 1989) voor overzichten). Als de gevonden verschillen in andere leessituaties constant blijven kunnen we misschien spreken van een systematische bevoordeling van de reeds succesvolle lezers, niet zo-

zeer omdat ze meer ondersteund worden, wel omdat ze meer gemotiveerd raken om te lezen.

9. Conclusie

In deze studie van interactie tussen leerlingen en een psychologe tijdens een gestandaardiseerde leestest werden verschillende patronen gedetecteerd die sterk kunnen variëren van leerling tot leerling. Sommige van die patronen correleren niet met leerlingkenmerken, maar volgen uit de lokale opbouw van de interactie of het lokaal leren door de deelnemers aan de tests (bijvoorbeeld de variatie in de initiatie). Daarnaast zijn er wel een aantal patronen die mogelijk wel correleren met bepaalde leerlingkenmerken, maar die te weinig voorkomen om daarover een uitspraak te doen. De psychologe souffleert bijvoorbeeld een aantal keren een woord, echter niet altijd met dezelfde bedoeling: soms dient het om het leesproces vooruit te laten gaan (bij zwakke lezers?) soms om de leerling echt te corrigeren (bij sterke lezers?). Het corpus bevatte echter te weinig voorbeelden om een uitspraak te doen over de spreiding van deze patronen.

De variatie in de erkenning/evaluatie van de psychologe correleert wel met een bepaald kenmerk van de leerlingen, namelijk of ze scoren boven het verwachte niveau of niet. De vraag of die variatie ook enige betekenis heeft in de zin dat die leerlingen op de een of andere manier bevoordeeld worden, is echter nog niet beantwoord. Waarschijnlijk kan er alleen sprake zijn van een versterkte motivatie van de betrokken leerlingen, indien het patroon ook op andere leesmomenten zou optreden. Ook dat moet nog verder onderzocht worden.

Bij geen enkel van de gedetecteerde patronen is duidelijk hoe het de testscore direct zou kunnen hebben beïnvloed. Nergens is sprake van een duidelijke onderhandeling van de testscore of van een systematische bevoordeling van een leerling die ondersteuning uitlokt, zoals bijvoorbeeld Marlaire & Maynard (1990) vaststellen bij IQ-tests.

Tot slot wil ik nog ingaan op de vraag of uit onderzoeken als deze ook besluiten kunnen worden getrokken die de besproken case overstijgen. We spreken hier tenslotte over gegevens die werden verzameld in één school, in één klas en dan nog bij één en dezelfde psychologe. Misschien zijn een aantal kenmerken van de interactie gewoon terug te voeren op - ik zeg maar wat - het karakter van de psychologe of andere toevalligheden. Voor het groter geheel van het veldwerk is dat geen probleem: het gaat om een etnografisch onderzoek waarin onderzocht wordt hoe de identiteit van leerlingen met betrekking tot lezen wordt geconstrueerd doorheen verschillende interacties. Deze leestests spelen daarin een belangrijke rol en dat hun specifieke kenmerken nu bepaald worden door het karakter van die ene psychologe verandert daar niets aan. Natuurlijk moet de vraag beantwoord worden of de bevoordeling van de sterke lezers zich alleen in dit geïsoleerde geval voordoet of daarentegen een wijd verspreid fenomeen is. Daarvoor is verder onderzoek nodig of moet worden gezocht naar parallellen in reeds bestaand onderzoek. Uit onderzoek

over communicatie tijdens leeslessen (zie hoger) blijkt in elk geval dat de benadeling van de zwakke lezers geen alleenstaand geval is.

Noten

1. PMS-centrum: Psycho-Medisch-Sociaal centrum. In België staan deze centra in voor het opvolgen van de onderwijscarrière van leerlingen en het helpen bij het bepalen van een studierichting.
2. Tijdens de opname werden aantekeningen gemaakt over het non-verbale gedrag. Deze aantekeningen waren echter niet gedetailleerd genoeg om ze bij de analyse te gebruiken.
3. Urban (1996) bespreekt het gebruik van meta-commentaar door deelnemers aan een activiteit als een legitieme bron voor ethnografische analyses.
4. *è?* heeft dezelfde functie als het Nederlandse *hè?*

Bibliografie

- Borko, H. & M. Eisenhart (1989). Reading ability groups as literacy communities. In: D. Bloome (Ed.), *Classrooms and literacy*. Norwood: Ablex, 107-132.
- Cicourel, A.V. & H. Mehan (1985). Universal development, stratifying practices, and status attainment. *Research in social stratification and mobility* 4, 3-27.
- Collins, J. (1986). Differential Instruction in reading groups. In: J. Cook-Gumperz, *The social construction of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 117-137.
- Gill, V.T. & D.W. Maynard (1995). On "labeling" in actual interaction: Delivering and receiving diagnoses of developmental disabilities. *Social Problems* 42, 1, 11-35.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, S.B. (1987). What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: B. M. Mayor & A.K. Pugh (Eds.), *Language, Communication and Education*. Wolfboro: Croom Helm, 258-283.
- Marlaire, C.L. & D.W. Maynard (1990). Standardized testing as an interactional phenomenon. *Sociology of Education* 63, 83-101.
- Maynard, D.W. & C.L. Marlaire (1992). Good Reasons for Bad Testing Performance: The Interactional Substrate of Educational Exams. *Qualitative Sociology* 15, 2, 177-202.
- Mehan, H., A. Hertweck, S. Edward Combs & P.J. Flynn (1982). Teacher's Interpretations of Students' Behavior. In: L.C. Wilkinson, *Communicating in the classroom*. New York: Academic Press (297-321).
- Rose, R.C. Lewontin & L.J. Kamin (1984). *Not in our genes. Biology, ideology and human nature*. London: Penguin Books.
- Snyderman, M. & S. Rothman (1988). *The IQ controversy: The media and public policy*. New Brunswick: Transaction.
- Urban, G. (1996). Entextualization, replication and power. In: M. Silverstein & G. Urban (Eds.), *The natural history of discourse*. Chicago: University of Chicago Press, 21-44.

Bijlage

Gebruikte notaties bij de transcriptie naar Gill & Maynard (1995):

hee:l	gerekte klank
[begin van overlapping
(3,5)	lange pauze (in seconden)
(.)	korte pauze (minder 0,5 seconden)
((stil))	commentaar van maker van transcript
(xxx)	onverstaanbare uiting
(ja)	meest plausibele inhoud van een onverstaanbare uiting
goed.	dalende intonatie
Kautar?	stijgende intonatie
.hh	hoorbaar inademen
>daardaar<	snel gesproken
is ze <u>ziek</u> ?	zinsklemtoon wordt onderstreept
<u>amai</u>	overdreven intonatie
=	directe overgang tussen twee beurten (zonder pauze)
rondom	heel zacht of gefluisterd
Jap (.) viert	de leesbeurten van de leerlingen worden vet gedrukt; ook eventuele onderbrekingen van de psychologe binnen een leesbeurt.
de/bal/gaat	niet vloeiende manier van spreken, meestal tijdens de leesbeurt van een leerling
((...))	plaats waar een voor het voorbeeld in kwestie irrelevant stuk uit de dialoog werd weggelaten
Sahin	de namen van de leerlingen werden veranderd, met dien verstande dat een typisch Turkse naam vervangen werd door een andere Turkse naam etc.