

Het onderzoeksverslag

Voorbeeld
Algemene informatie
Conventies
Tips
Links
Verder lezen

Voorbeeld

Uit: *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 59, 1998, 19-29.

Het voorbeeld is een zo getrouw mogelijke weergave van het artikel zoals dat verschenen is in het tijdschrift *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*. Minimale afwijkingen, bijvoorbeeld in regelafstand of bladspiegel, waren echter onvermijdelijk.

TAALLEREN IN DE KRING. EEN VERGELIJKING TUSSEN VRIJE EN ONDERWERPGEBONDEN KRINGGESPREKKEN IN KLEUTERGROEPEN

Saskia Lantman & Mascha Verhulst
Faculteit der Letteren, Universiteit Utrecht

1 Inleiding

Als allochtone leerlingen op vier- of vijfjarige leeftijd op de basisschool komen, beheersen ze het Nederlands slecht tot matig. Omdat buiten school de verwerving van het Nederlands onvoldoende wordt gestimuleerd, moet een groot deel van de NT2-verwerving (de verwerving van het Nederlands als tweede taal) op school plaatsvinden. Het is belangrijk om zo vroeg mogelijk te beginnen met het verkleinen van de taalachterstand van deze leerlingen (Appel & Vermeer, 1990).

In de meeste kleutergroepen wordt vaak een kringgesprek gehouden. Damhuis (1988) (1) inventariseerde de dagindeling van 15 kleutergroepen. Hieruit bleek dat in alle kleutergroepen minimaal één keer per dag een kringgesprek werd gehouden. Het zou bijzonder gunstig zijn wanneer deze kringgesprekken de taalverwerving van taalzwakke (allochtone én autochtone) leerlingen zouden kunnen bevorderen. Van Norden (1994) en Teunissen (1987) (1) menen inderdaad dat kringgesprekken tegenwoordig een belangrijke functie kunnen hebben in het taalonderwijs.

De laatste tijd is er meer aandacht voor het belang van praten en luisteren bij het leren van een tweede taal. Aanvankelijk hadden kringgesprekken, als een uitvloeisel van de democratiseringsbeweging van de jaren zestig en zeventig, vooral een sociale functie. De voornaamste doelen waren jezelf leren uiten en leren communiceren in een groep. In de jaren tachtig en negentig gaat het naast de 'mondigheid' en de 'zelfexpressie' van toen ook om taalverwerving (Van Norden, 1994) (2).

In dit artikel wordt verslag gedaan van een scriptie-onderzoek naar de interactie in twee soorten kringgesprekken (Lantman & Verhulst, 1997). In paragraaf 2 worden de aspecten van interactie die onderzocht zijn nader bekeken. In paragraaf 3 komt de opzet van het onderzoek aan de orde, waarna in de vierde paragraaf de resultaten worden besproken. Paragraaf 5 tenslotte bevat de conclusies en een aantal aanbevelingen voor verder onderzoek.

2 Vijf aspecten van interactie

In het onderzoek is een onderscheid gemaakt tussen vrije kringgesprekken en onderwerpgebonden kringgesprekken. In een *vrij kringgesprek* mogen de kinderen meestal vertellen over

iets wat ze de dag ervoor of in het weekend gedaan hebben. Deze gesprekken zijn vaak nogal vrijblijvend, en worden al snel saai doordat de verhalen dikwijls erg op elkaar lijken. Ook zijn vaak dezelfde kinderen aan het woord (Van Norden, 1994; Teunissen, 1987). In een *onderwerpgebonden kringgesprek* spreken de kinderen en de leerkracht over een van tevoren vastgesteld onderwerp. Dit onderwerp levert de context voor het gesprek.

Dergelijke kringgesprekken kunnen het beste gehouden worden naar aanleiding van een *concreet* voorwerp dat in de kring aanwezig is (Appel, 1995; Van Norden, 1994; Teunissen, 1987). Voorwerpen brengen kinderen sneller op concrete ervaringen dan abstracte thema's als 'wonen', 'water en lucht' of 'vervoer'. De kinderen kunnen het voorwerp tijdens het vertellen ook gebruiken om iets te laten zien of aan te wijzen (detailleringen die voor kinderen met een beperkte Nederlandse woordenschat vaak moeilijk in taal zijn uit te drukken).

In dit onderzoek staan vijf aspecten van de interactie tussen de leerkracht en de leerlingen centraal, te weten feedback, minimale responsen, vraagsoorten, wijze van beurttoekenning en ingaan op de inbreng van de leerlingen.

2.1 Feedback

Onder feedback verstaan we de reacties van de leerkracht op de taalproductie van het kind. Deze reacties koppelen terug naar de taaluitingen van het kind en informeren het over de kwaliteit van die uitingen (gebaseerd op Biemond e.a., 1996). Uit bestaande literatuur op het gebied van feedback (Appel, 1995; Biemond e.a., 1996; Damhuis, 1988; Kolvoort e.a., 1989; Teunissen, 1987; Verhallen & Walst, 1995) komt het volgende algemene beeld naar voren: feedback kan het beste impliciet gegeven worden en moet zowel op vorm als op inhoud gericht zijn. De definiëring van de feedbackstrategieën is door ons enigszins aangepast aan de hand van onze data. Uiteindelijk zijn we gekomen tot de volgende lijst van feedbackstrategieën die aanbevolen worden in een gesprek met kleuters (Il=leerling, lk=leerkracht):

1. *goedkeuringen*: 'goed zo', 'ja', 'prima'.
2. *vragen om verduidelijking*: de leerkracht heeft de leerling niet goed gehoord of begrepen, bijv. 'Wat zeg je?'.
3. *impliciet verbeteren*: herhaling van de uiting van de leerling in verbeterde vorm, zonder verder commentaar, bijv. Il: 'twee beer' lk: 'Twee beren. En waar zijn die?'.
4. *expansie*: een uiting die in principe goed is, wordt door de leerkracht uitgebreid, bijv. lk: 'Hoeveel oren heeft de beer?' Il: 'twee' lk: 'Twee oren, goed zo'.
5. *uitbreiding van de inhoud*: de leerkracht geeft aanvullende informatie, bijv. Il: 'Batavia heet ie' lk: 'Ja, de Batavia, heb ik ook een keer gezien.'
6. *ordenen, samenvatten en concluderen*: de leerkracht vat een onsamenvattend verhaal van een leerling samen of trekt de conclusie uit een verhaal van een leerling.
7. *herhaling*: de leerkracht herhaalt (vrijwel) letterlijk (een deel van) de uiting van een leerling.
- 8a. *bevestigingscontrole begrip*: de leerkracht gaat na of zij de leerling goed begrepen heeft, bijv. Il: 'onder de bed' lk: 'ónder 't bed?' Il: 'Nee, onder de dekens.'
- 8b. *bevestigingscontrole twijfel*: de leerkracht twijfelt aan de woorden van de leerling of is er verbaasd over en vraagt om een bevestiging, bijv. lk: 'Heb jij thuis ook een knuffeldier?', Il: 'Nee.' lk: 'Nee?' Il: 'wel een beer'.
9. *bijsturen*: de leerkracht probeert de leerling door middel van een vraag tot zelfcorrectie te brengen, bijv. lk: 'Wat voor dier is dit?' Il: 'Een ijsbeer.' lk: 'Nou, ziet 'n ijsbeer er zo uit?'.

Onderstaande strategieën kunnen beter niet gebruikt worden in een gesprek met kleuters, omdat ze spreekangst kunnen opwekken:

1. *expliciet verbeteren*: de leerkracht geeft expliciet aan dat het antwoord van de leerling fout is en geeft het goede antwoord, bijv. Il: 'Suikerfeest' Ik: 'Nee, het heet Schapenfeest, Offerfeest.'
2. *afkeuren*: de leerkracht geeft expliciet aan dat het antwoord fout is, bijv. Ik: 'Hoe heet de neus van een dier?' Il: 'dropje' Ik: 'Nee, geen dropje.'

2.2 Minimale responsen

Minimale responsen zijn uitingen van de leerkracht met een ondersteunende functie: zij moedigen het verder spreken van de leerling aan. Ze betekenen zoiets als: 'Ik luister, ga door'. Ook in interactie tussen moedertaalsprekers komen ze veel voor (Appel, 1995). Voorbeelden zijn uitingen als: 'ja', 'mm mm', 'goh', 'leuk' enz. In ons onderzoek hebben wij minimale responsen niet beschouwd als feedback, omdat zij de spreker geen informatie geven over de correctheid van zijn uiting. Het onderscheid ligt dus in de functie van de uiting. Concreet betekent dit bijvoorbeeld dat de uiting 'ja' in het ene geval een minimale respons is, en in het andere geval (wanneer goedkeuring met de vorige spreker aangegeven wordt) een vorm van feedback (Damhuis, pers. comm.). 3

2.3 Vraagsoorten

In bovengenoemde literatuur over feedback wordt ook het een en ander gezegd over verschillende soorten vragen die de leerkracht kan stellen en de eisen die deze vragen stellen aan de taalvaardigheid van de leerlingen. Over het algemeen worden de volgende zes vraagsoorten onderscheiden (op basis van het antwoord dat van de leerling gevraagd wordt):

1. *non-verbale vragen*: de leerling kan bijvoorbeeld reageren met knikken, nee schudden, iets laten zien, enzovoort.
2. *ja/nee-vragen*: de leerling kan antwoorden met ja of nee.
3. *invulvragen*: de leerkracht geeft al een gedeelte van het antwoord, bijv. Ik: 'Die muizen kunnen heel goed knagen, hè? Hele scherpe ...?' Il: 'tandjes'.
4. *keuzevragen*: de leerkracht laat de leerling kiezen tussen verschillende mogelijkheden, bijv. 'Wie was er jarig? Was het een man of was het een vrouw of was het een kind?'.
5. *kort antwoord-vragen*: de leerling kan volstaan met een antwoord van één of enkele woorden, bijv. Ik: 'Waar slaapt je hamster?' Il: 'In z'n kooi'.
6. *open vragen*: de leerling moet zelfstandig een uitgebreid antwoord formuleren.

De vraagsoorten 1 t/m 4 zijn enerzijds geschikt voor T2-leerders omdat ze niet zoveel productie vergen; ze maken het daardoor mogelijk dat leerlingen zonder al teveel te hoeven zeggen deel kunnen nemen aan de interactie in de klas. Anderzijds stimuleren ze de productie echter in mindere mate dan kort antwoord-vragen en open vragen, en moeten ze vermeden worden wanneer de leerlingen wat verder zijn in hun taalontwikkeling.

2.4 Wijze van beurttoekenning

Volgens Appel (1995) mag de beurttoewijzing in een kringgesprek niet open zijn. De leerkracht moet geen vragen stellen als: 'Wie kan er iets vertellen over...?', aangezien de minder taalvaardige leerlingen in dat geval hun vinger niet zullen opsteken en alleen de meest communicatieve kinderen aan het woord zullen komen. Het is beter om een vraag aan één bepaalde leerling te stellen. Verder zou de beurttoekenning evenredig verdeeld moeten worden tussen allochtone en autochtone leerlingen en tussen jongens en meisjes. Het algemene beeld is dat meisjes in grote groepen minder het woord nemen en afwachtender zijn dan jongens (Van Alphen, 1990, geciteerd in: Van Norden, 1994, 14) (4).

2.5 Ingaan op de inbreng van de leerlingen

In een kringgesprek moet de leerkracht ingaan op de reacties van de leerlingen en zo hun inbreng stimuleren. Zij zou dit ook moeten doen wanneer die reacties niet direct passen in de lijn die zij voor ogen heeft. Op deze manier zullen bijvoorbeeld allochtone leerlingen eerder een bijdrage aan het gesprek durven leveren. Als uitingen die niet direct in het gesprek passen, worden afgekapt, zullen allochtone leerlingen pas iets durven zeggen wanneer ze er zeker van zijn dat hun bijdrage gewaardeerd zal worden (Appel, 1995).

3 Opzet van het onderzoek

De onderzoeksvraag luidde als volgt: *In hoeverre verschillen de kwaliteit en de kwantiteit van de feedback en de vragen van de leerkracht in onderwerpgebonden kringgesprekken van die in vrije kringgesprekken?* Hierbij is het accent gelegd op de vraag in hoeverre de kringgesprekken de taalontwikkeling van *taalzwakke* leerlingen stimuleren. Taalzwakke leerlingen zijn veelal allochtone leerlingen en leerlingen die afkomstig zijn uit lagere sociale milieus (Sijtstra, 1994). De hypothese was dat onderwerpgebonden kringgesprekken gunstiger zijn voor de taalontwikkeling van deze leerlingen dan vrije kringgesprekken, omdat een vrij kringgesprek in alle opzichten vrijblijvender is dan een onderwerpgebonden kringgesprek. We vermoedden daarom dat de leerkracht bij een onderwerpgebonden kringgesprek meer aandacht heeft voor de bijdragen van de kinderen en daardoor meer feedback zal geven en gericht en gevarieerder vragen zal stellen dan bij een vrij kringgesprek. Bij een vrij kringgesprek stelt de leerkracht vaak standaardvragen, terwijl er bij een onderwerpgebonden kringgesprek meer 'ingangen' mogelijk zijn om over eigen ervaringen te praten.

Om een antwoord te vinden op de onderzoeksvraag zijn we als volgt te werk gegaan. In drie klassen zijn opnamen gemaakt van zowel een vrij kringgesprek als een onderwerpgebonden kringgesprek. Tijdens het maken van de opnamen waren beide auteurs aanwezig om aantekeningen te maken van non-verbale uitingen en de gang van zaken in de klas. De totale duur van de gesprekken varieerde van 20 minuten tot ruim drie kwartier. Van elk kringgesprek zijn vervolgens willekeurig 15 minuten geselecteerd. Deze zijn getranscribeerd en geanalyseerd op de genoemde vijf aspecten.

Wanneer we in het vervolg zeggen dat een aspect gunstig is voor de taalontwikkeling van kleuters, wil dat niet zeggen dat we die taalontwikkeling ook werkelijk gemeten hebben, maar dat het genoemde aspect volgens de literatuur gunstig is voor de taalontwikkeling.

3.1 Proefpersonen

Omdat de aandacht zoals gezegd gericht was op de taalontwikkeling van *taalzwakke* leerlingen, zijn klassen gekozen waarvan minimaal de helft van de kleuters van allochtone herkomst was. De scholen vielen alle drie onder het Onderwijsvoorrangsbeleid (De Geus e.a., 1997). Eén klas was een gemengde groep 1/2,

de andere twee klassen waren een groep 2. Er is gekozen voor groep 2 omdat deze leerlingen taalvaardiger zijn dan leerlingen in groep 1, en de taalproductie van leerlingen in groep 1 wellicht te gering zou zijn voor het onderzoek. (Het verschil tussen groep 2 en groep 1/2 was hier te verwaarlozen.)

3.2 Procedure

We hebben ervoor gekozen om het *onderwerpgebonden kringgesprek* te laten houden over het onderwerp 'dieren'. Dit onderwerp is concreet gemaakt door de aanwezigheid van een pluchen koalabeer met jong in de kring. We gingen ervan uit dat een knuffeldier de kinderen zou aanspreken en dat ze naar aanleiding van het dier spontaan zouden gaan vertellen. Daarnaast leek het onderwerp 'dieren' een onderwerp waar alle kinderen op de één of andere manier wel ervaring mee zouden hebben. Ook is het onderwerp niet seksegebonden. In twee van de drie klassen was het thema 'dieren' bovendien aan de orde in de tijd dat de opnamen gemaakt werden, en zouden de leerlingen diezelfde week naar de kinderboerderij gaan. Aan het begin van het gesprek zat de koalabeer in een tas, zodat de kinderen hem niet of nauwelijks konden zien. Hiermee werd geprobeerd spanning op te bouwen en concentratie en aandacht op te roepen bij de kinderen.

Van tevoren kregen de leerkrachten een aantal aanknopingspunten voor het gesprek. Dit waren bewust géén kant-en-klare vragen, omdat het soort vragen dat zij stelden één van de aspecten van hun taalgebruik was die onderzocht zouden gaan worden. In de aanwijzingen is er sterk de nadruk op gelegd dat de leerlingen zouden vertellen over hun eigen ervaringen met betrekking tot dieren. Het was niet onze bedoeling dat het een leergesprek zou worden, d.w.z. een gesprek waarin het verwerven van kennis het hoofddoel is. Met de aanwijzingen kregen de leerkrachten enig houvast voor het gesprek en tegelijk kon voorkomen worden dat het gesprek te snel zou stokken. Tevens boden de aanwijzingen ons de garantie dat de gesprekken op de verschillende scholen ongeveer hetzelfde zouden verlopen, waardoor een vergelijking beter mogelijk zou worden. Het *vrije kringgesprek* was een bekende werkvorm en behoefde geen nadere toelichting. De leerkrachten werd gevraagd een kringgesprek te houden over wat de kinderen in het weekend of de dag ervoor gedaan hadden (afhankelijk van de dag waarop de opname plaatsvond).

De leerkrachten waren slechts gedeeltelijk op de hoogte van het doel van het onderzoek. Ze wisten dat het ons ging om de interactie tussen hen en de leerlingen, maar niet op welke aspecten precies gelet zou worden.

3.3 Analyse

Voor de analyse van de feedbackstrategieën en de vraagsoorten is in eerste instantie een codering gemaakt die grotendeels gebaseerd is op de eerder genoemde literatuur. Achteraf hebben we deze coderingen enigszins aangepast, omdat niet alle uitingen van de leerkrachten in het oorspronkelijke classificatieschema pasten. Het uiteindelijke systeem is te vinden in paragraaf 2.1 en 2.3. De aspecten feedback, minimale responsen en vraagsoorten

24 Lantman & Verhulst

zijn vervolgens kwantitatief geanalyseerd met behulp van een chi-kwadraat-test (χ^2). De wijze van beurttoekenning en het ingaan op de inbreng van de leerlingen zijn kwalitatief beoordeeld, op basis van het hele gesprek.

4 Resultaten

In Tabel 1 worden de resultaten weergegeven van het onderzoek naar de *feedbackstrategieën* die de leerkrachten gebruikten. Het totale aantal feedback-uitingen van de drie klassen bleek

in de twee soorten kringgesprekken niet significant van elkaar te verschillen ($p=0.055$). Dit cijfer laat wel zien dat de tendens is dat in de onderwerpgebonden kringgesprekken meer feedback-uitingen voorkomen dan in de vrije kringgesprekken.

Tabel 1: Feedbackstrategieën in percentages per klas en per soort kringgesprek (vk=vrij kringgesprek, ogk=onderwerpgebonden kringgesprek)

| Feedbackstrategie | Klas 1 | | Klas 2 | | Klas 3 | | Totaal | |
|-------------------------------------|---------------|-----------------|----------------|----------------|---------------|---------------|----------------|----------------|
| | vk | ogk | vk | ogk | vk | ogk | vk | ogk |
| Goedkeuring | 15 | 26 | 8 | 17* | 27 | 23 | 16 | 21 |
| Verduidelijking | 4 | 5 | 8 | 2 | 4 | 2 | 5 | 3 |
| Impliciet verbeteren | 11 | 9 | 13 | 11 | 7 | 9 | 11 | 10 |
| Expansie | 7 | 7 | 10 | 32*** | 6 | 11 | 8 | 19*** |
| Uitbreiden inhoud | 21 | 19 | 20** | 8 | 23 | 23 | 21 | 15 |
| Ordenen/samenvatten/ concluderen | 9 | 6 | 7* | 1 | 5 | 6 | 7 | 4 |
| Herhaling | 20 | 21 | 27 | 19 | 19 | 20 | 22 | 20 |
| Bevestigingscontrole- begrip | 8* | 1 | 5* | 0 | 4 | 5 | 5** | 1 |
| Bevestigingscontrole - twijfel | 4 | 1 | 6* | 1 | 2 | 3 | 4* | 1 |
| Bijsturen | 0 | 3 | 0 | 8** | 0 | 0 | 0 | 4*** |
| Expliciet verbeteren | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 1 |
| Afkeuring | 3 | 2 | 0 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 |
| Totaal | 100% (=76) | 100% (=111)" | 100% (=105) | 100% (=133) | 100% (=83) | 100% (=66) | 100% (=264) | 100% (=310) |

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

Taalleren in de kring 25

In één van de klassen (klas 1) is het totale aantal feedback-uitingen in het onderwerpgebonden kringgesprek significant hoger dan in het vrije kringgesprek. Er zou daarom voorzichtig geconcludeerd kunnen worden dat onderwerpgebonden kringgesprekken wat betreft feedback gunstiger zijn voor de taalontwikkeling dan vrije kringgesprekken. Feedbackstrategieën die in de literatuur worden afgeraden voor jonge kinderen (expliciet verbeteren en afkeuren) komen in beide soorten kringgesprekken weinig voor.

Expansies zijn volgens genoemde auteurs (paragraaf 2.1) zeer gunstig voor de taalontwikkeling. Zij geven een voorbeeld van goed taalgebruik, vergroten het taalbegrip en bevorderen impliciet de productie. Expansies komen in één van de klassen (klas 2) en in totaal significant vaker voor in de onderwerpgebonden kringgesprekken dan in de vrije kringgesprekken.

Tabel 2 bevat de aantallen *minimale responsen* die de leerkrachten gaven. Over het algemeen komen minimale responsen vaker voor in de vrije kringgesprekken dan in de onderwerpgebonden kringgesprekken. In twee van de drie klassen en in het totaal is dit verschil significant. In klas 3 echter komen minimale responsen juist vaker voor in de

onderwerpgebonden kringgesprekken. Wij hebben hiervoor, buiten een eventuele persoonlijke voorkeur van de leerkracht, geen verklaring kunnen vinden.

Tabel 2: Aantal minimale responsen per klas en per soort kringgesprek (vk=vrij kringgesprek, ogk=onderwerpgebonden kringgesprek)

| | vk | ogk |
|--------|--------|-----|
| Klas 1 | 51*** | 18 |
| Klas 2 | 66*** | 9 |
| Klas 3 | 14 | 28* |
| Totaal | 131*** | 55 |

*p<0.5 ***p<.001

Zoals hiervoor opgemerkt, hebben minimale responsen vaak dezelfde vorm als goedkeuringen ('ja'). Het verschil in functie komt tot uiting in de mate waarin zij in de twee soorten kringgesprekken voorkomen. Goedkeuringen komen over het algemeen vaker voor in de onderwerpgebonden kringgesprekken dan in de vrije kringgesprekken. In één klas (klas 2) is dit verschil significant, in een andere klas (klas 1) is er een tendens in deze richting (zie Tabel 1). Overigens wijken ook hier de resultaten in klas 3 af.

Wij gaan ervan uit dat goedkeuringen beter zijn voor de taalontwikkeling van kinderen dan minimale responsen, omdat goedkeuringen duidelijk aangeven dat het antwoord van de leerling juist was (al gaat het hierbij meestal om de inhoud; de vorm hoeft dan niet goed te zijn). Minimale responsen zijn vrijblijvender (zij zeggen immers alleen iets als 'Ik luister, ga door').

26 Lantman & Verhulst

Tabel 3 geeft de resultaten weer van het onderzoek naar de *vraagsoorten* die de leerkrachten gebruikten. Over het algemeen kan gezegd worden dat ja/nee-vragen vaker voorkomen in de vrije kringgesprekken en dat kort antwoord-vragen vaker voorkomen in de onderwerpgebonden kringgesprekken. Wij gaan ervan uit dat kort antwoord-vragen beter zijn voor de taalontwikkeling van kinderen dan ja/nee-vragen, omdat ze meer productie vereisen (Chaudron, 1988). Een voorwaarde voor kort antwoord-vragen is dus wel dat het kind al tot enige productie in staat is. Op grond van dit resultaat kan geconcludeerd worden dat in onderwerpgebonden kringgesprekken geschiktere vragen voorkomen dan in vrije kringgesprekken.

Tabel 3: Vraagsoort in percentage per klas en per soort kringgesprek (vk=vrij kringgesprek, ogk=onderwerpgebonden kringgesprek)

| Vraagsoort | Klas 1 | | Klas 2 | | Klas 3 | | Totaal | |
|-------------|--------|-----|--------|-------|--------|-----|--------|------|
| | vk | ogk | vk | ogk | vk | ogk | vk | ogk |
| Non-verbaal | 4 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 |
| Ja/nee | 59*** | 28 | 46*** | 12 | 47 | 52 | 51*** | 28 |
| Invul | 0 | 1 | 0 | 12*** | 3 | 1 | 1 | 6*** |
| Keuze | 2 | 1 | 4 | 2 | 6 | 5 | 4 | 3 |

| | | | | | | | | |
|---------------|-------|-------|-------|-----------|-------|-------|--------|-----------|
| Kort antwoord | 12 | 42*** | 28 | 51*** | 25 | 25 | 21 | 41*** |
| Open | 23 | 27 | 23 | 30 | 18 | 17 | 22 | 22 |
| Totaal | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |
| | (=95) | (=88) | (=83) | (=133)''' | (=71) | (=81) | (=249) | (=302)''' |

***p<.001

Ook de moeilijkheidsgraad van de open vragen (waarbij we onder andere in ogenschouw hebben genomen of de vraag een concreet onderwerp betrof en of de leerling in staat was een adequaat antwoord te geven) en de vereenvoudiging van vragen (bijvoorbeeld wanneer een leerling geen antwoord wist te geven) zijn in het onderzoek betrokken. Hieruit bleek duidelijk dat open vragen niet per definitie moeilijk zijn. Een aanzienlijk deel van de open vragen in de kringgesprekken (variërend van 33 tot 58 procent) ging over een concreet onderwerp en kon door de leerling beantwoord worden. In de onderwerpgebonden kringgesprekken kwamen meer moeilijke open vragen voor dan in de vrije kringgesprekken, maar dit verschil was in geen van de klassen significant. Er was, behalve in klas 1, geen significant verschil tussen het aantal keren dat een leerkracht een vraag vereenvoudigde in een vrij kringgesprek of in een onderwerpgebonden kringgesprek. Ook was er in beide kringgesprekken geen verschil in de manier waarop zij dat deed.

In het onderzoek is tevens een vergelijking gemaakt tussen de aantallen kennisvragen en retorische vragen in beide soorten kringgesprekken. Kennisvragen moeten liever vermeden worden, om een gespannen sfeer van 'wie weet het eerst het juiste antwoord' te

Taalleren in de kring 27

voorkomen (Van Norden, 1994). In twee van de drie klassen werden in het onderwerpgebonden kringgesprek significant meer kennisvragen gesteld dan in het vrije kringgesprek. Dit ligt voor de hand: een leerkracht zal in een gesprek over een bepaald onderwerp eerder geneigd zijn naar feiten of labels te vragen dan in een vrij kringgesprek.

Retorische vragen en vragen waarop het antwoord overduidelijk is, zou men eveneens moeten vermijden. Zij stimuleren immers de talige en cognitieve ontwikkeling van de kinderen niet (Chaudron, 1988). Bij dit type vragen was er geen duidelijk patroon zichtbaar: in twee van de drie klassen kwamen in het onderwerpgebonden kringgesprek minder retorische vragen voor dan in het vrije kringgesprek, maar in de derde klas (klas 2) was dit precies andersom en was het verschil zelfs significant. Het grootste deel van de retorische vragen van deze leerkracht behoorde echter tot het type invulvragen; zij had de gewoonte om de leerlingen een gegeven antwoord via een invulvraag nog een keer te laten herhalen. Het hogere aantal retorische vragen in de vrije kringgesprekken kan wellicht verklaard worden door het meer vrijblijvende karakter van deze gesprekken.

Het voert te ver om op deze plaats nader in te gaan op dit gedeelte van het onderzoek. Voor de details verwijzen we naar ons scriptie-onderzoek (Lantman & Verhulst, 1997).

Wat betreft de *wijze van beurttoekenning* kan het volgende gezegd worden. Over het algemeen werden in de vrije kringgesprekken meer 1-op-1-gesprekken gevoerd (één leerling vertelt iets tegen de leerkracht). Er kwamen minder leerlingen aan het woord en de beurten waren langer. De onderwerpgebonden kringgesprekken waren levendiger. Er was meer afwisseling tussen korte en lange beurten en meer leerlingen kregen de kans om iets te vertellen. Dit alles lijkt ons gunstiger.

Alleen in klas 1 was er verschil in de wijze van beurttoekenning tussen het vrije kringgesprek en het onderwerpgebonden kringgesprek. Bij het vrije kringgesprek kregen alle kinderen één voor één de beurt, zodat iedereen aan bod kwam. Hierdoor werd het gesprek saai en raakten de kinderen verveeld. In het onderwerpgebonden kringgesprek moesten kinderen die iets wilden vertellen hun vinger opsteken. In klas 2 en 3 vond de beurttoewijzing in beide gesprekken op die manier plaats. In deze kringgesprekken kwamen niet alle leerlingen aan bod.

De open manier van beurttoekenning leek weinig negatieve gevolgen te hebben voor de allochtone meisjes in de klassen: zij kwamen even vaak aan het woord als de andere

kinderen (in klas 3 zelfs vaker). Ook het totale aantal beurten van allochtone leerlingen lag niet onder dat van de autochtone leerlingen.

Wat betreft de manier waarop de leerkracht inging *op de inbreng van de leerlingen*, ten slotte, was er geen verschil tussen de twee soorten kringgesprekken. Er werd meestal slechts kort ingegaan op de opmerkingen van kinderen die op dat moment niet de beurt hadden, vooral als die inbreng niet direct met het gesprek te maken had. Dit was echter ook afhankelijk van de betreffende leerkracht.

5 Conclusie en aanbevelingen voor verder onderzoek

De algemene conclusie van ons onderzoek luidt dat globaal gezien op basis van de resultaten gesteld kan worden dat zowel de kwaliteit als de kwantiteit van de feedback en de vragen hoger is in de onderwerpgebonden kringgesprekken dan in de vrije kring-

28 Lantman & Verhulst

gesprekken. Bij de feedback zijn de resultaten echter minder duidelijk dan bij de vragen. Toch is het in ieder geval zeker dat het onderwerpgebonden kringgesprek niet slechter is voor de taalontwikkeling dan het vrije kringgesprek (ervan uitgaande dat onze aannames over aspecten die gunstig of ongunstig zijn voor de taalontwikkeling juist zijn). We hebben tijdens het opnemen van de gesprekken in de klassen bovendien kunnen vaststellen dat de leerlingen en ook de leerkrachten bij het onderwerpgebonden kringgesprek gemotiveerder waren dan bij het vrije kringgesprek. De kinderen waren allemaal erg enthousiast en wilden de knuffel graag aanraken. Ook wilden ze - meer dan bij het vrije kringgesprek het geval was - graag een bijdrage leveren aan het gesprek. Motivatie is volgens velen (waaronder bijvoorbeeld Krashen, 1982) één van de factoren die de taalverwerving beïnvloeden.

Gezien het feit dat het voor de leerkrachten en leerlingen de eerste keer was dat ze een onderwerpgebonden kringgesprek voerden en gezien het feit dat de leerkrachten vooraf slechts een beperkte instructie gekregen hadden, houden de positieve resultaten die voor het onderwerpgebonden kringgesprek verkregen zijn zeker een belofte in. Het lijkt ons dan ook zeer nuttig wanneer geprobeerd zou worden dit type kringgesprek vaker te laten plaatsvinden op de scholen. Deze uitspraak doen wij vanuit het perspectief van taalverwerving. Er zal ook enige ruimte moeten blijven voor vrije kringgesprekken, aangezien de meeste kleuters graag hun belevenissen aan de juf of meester willen vertellen.

Onze conclusies zijn gebaseerd op een geringe hoeveelheid gegevens. Er waren slechts drie klassen bij het onderzoek betrokken en per klas zijn beide soorten kringgesprek maar één keer opgenomen. Om meer zekerheid te krijgen over de conclusies zou het onderzoek herhaald moeten worden met een groter aantal klassen en zouden per klas meer kringgesprekken opgenomen moeten worden. Ook zou dan geprobeerd moeten worden ervoor te zorgen dat het onderwerpgebonden kringgesprek (nog) meer lijkt op het gesprek dat wij van tevoren voor ogen hadden. Vooral in klas 2 leek het onderwerpgebonden kringgesprek nog teveel op een leergesprek: de leerkracht vroeg veel naar feitjes.

Tot slot willen we nog een suggestie geven voor verder onderzoek. Het zou interessant zijn om te kijken naar de feedback-uitingen en de vraagsoorten die een leerkracht gebruikt wanneer zij met de kleuters praat tijdens activiteiten bij de zandtafel, de watertafel, de bouwhoek, enzovoort. Hier is ook sprake van gesprekken rond een bepaald onderwerp, namelijk datgene wat het kind aan het doen is. Het lijkt in die situaties vooral heel goed mogelijk om gerichte vragen te stellen, bijvoorbeeld 'Waarom doe je dat zo?' als een kind een tunnel aan het graven is aan de zandtafel.

Bibliografie

Appel, R. Taalaanbod en interactie. In: Appel, R., Kuiken, F., & Vermeer, A. (red.). *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief, 1995, 39-55

- Appel, R., & Vermeer A. Uitbreiding woordenschat NT2 in de kleuterklassen. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 38, 1990, 36-47.
- Biemond, H., Verhallen, M., & Walst, R. *Leerkrachtvaardigheden Nederlands als tweede taal, deel 3*. 's-Hertogenbosch: KPC, 1996.
- Chaudron, C. *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- Damhuis, R. *Tweede-taalverwerving in kleutergroepen. Een onderzoek naar de gelegenheid tot het leren van het Nederlands door Turkse en Marokkaanse kleuters*. Amsterdam: Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek (SCO), 1988.
- Geus, W. de, & e.a. *Onderwijsvoorrangsgebieden. De stand van Zaken. Een analyse van beleidsplannen en jaarverslagen van onderwijsvoorrangsgebieden*. Utrecht: SAC, 1997.
- Kolvoort, E., & e.a. *Nascholingscursus 'Stimulering van de taalontwikkeling'. Een cursus voor leerkrachten van de onderbouw met betrekking tot het Nederlands als T1 en T2*. Rotterdam: CED/PI, 1989.
- Krashen, S. *Principles and practice in second language learning and acquisition*. Pergamon: Oxford, 1982.
- Lantman, S., & Verhulst, M. *Taalleren in de kring. Een vergelijking tussen vrije en onderwerp-, gebonden kringgesprekken in kleutergroepen*. Utrecht: Doctoraalscriptie, Universiteit Utrecht, 1997.
- Norden, S. van *Dingen in de kring. Taalvorming en drama in meertalige middenbouwgroepen*. Baarn: Bekadidact, 1994.
- Sijstra, J. *Taal voor iedereen. Raamplan voor een geïntegreerde NT1/NT2-methode voor de basisschool*. 's-Hertogenbosch: KPC, 1994.
- Teunissen, F. *Taalbegeleiding bij kleuters in OVG-scholen. Een nascholingspakket voor multi-etnische basisscholen, moduul II: Nederlands als tweede taal*. Utrecht: Rijksuniversiteit Utrecht, 1987.
- Verhallen, M., & Walst, R. Taalfuncties. In: Appel, R., Kuiken, F., & Vermeer, A. (red.). *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief, 1995, 89-101.

Algemene Informatie

Onderzoek functioneert pas als er verslag van wordt gedaan. Dat kan in een artikel in een wetenschappelijk tijdschrift (zoals het voorbeeld), in een artikel in een boek, in een dissertatie of in een ander boek, in een rapport en, natuurlijk, in een scriptie. Pas als anderen, collega-onderzoekers, beleidsmakers of andere belanghebbenden, kennis kunnen nemen van de resultaten van onderzoek kan er iets met die resultaten gedaan worden. In de wetenschap dient het ene onderzoek weer als basis of stimulans voor een volgend onderzoek met als doel een bepaald wetenschapsgebied op een steeds hoger plan te brengen en in de beleids sfeer worden de uitkomsten van allerlei onderzoek gebruikt om maatregelen of beslissingen op te baseren.

Een onderzoeksverslag, in welke vorm dan ook, dient dan ook altijd aan hoge eisen te voldoen. Niet alleen dient een onderzoeksverslag goed leesbaar, duidelijk, en *to the point* geschreven te zijn, maar bovenal dient het beschreven onderzoek tot in alle details **controleerbaar** te zijn. Een kritische lezer moet precies na kunnen gaan of een onderzoek wel op de juiste manier uitgevoerd is en of in het onderzoek wel op verantwoorde wijze omgegaan is met de inzichten en resultaten uit eerder

vergelijkbaar onderzoek. Deze eis van controleerbaarheid leidt als vanzelf tot de eisen van **explicietheid** en **volledigheid**. Expliciet en volledig wil zeggen dat alles wat maar van belang is voor het controleren van het onderzoek en voor een juiste interpretatie van de resultaten zo duidelijk mogelijk opgeschreven wordt, zonder vaagheden en zonder een beroep te doen op het interpretatievermogen van de lezer die maar tussen de regels door moet zien te begrijpen wat de onderzoeker bedoeld of gedaan heeft. Explicietheid en volledigheid gelden bovendien niet alleen voor de informatie over hoe een experiment opgezet is, de samenstelling van een vragenlijst, de beschrijving van de respondenten, enzovoort, maar ook voor de relevante gedeelten van de literatuur die aan de basis van het onderzoek gelegen heeft en voor de argumenten die een rol hebben gespeeld bij de vele beslissingen die tijdens een onderzoek genomen zijn. Uiteindelijk moet dit alles leiden tot **repliceerbaarheid**: een onderzoek moet in alle opzichten zo beschreven zijn dat een andere onderzoeker het onderzoek kan nadoen om te kijken of en in hoeverre hij dezelfde resultaten vindt.

Een onderzoek komt nooit zo maar uit de lucht vallen. Onderzoek speelt een rol in het oplossen van een probleem of het heeft een plaats in de ontwikkelingen op een bepaald vakgebied, maar hoe dan ook: altijd bouwt een bepaald onderzoek voort op eerder vergelijkbaar onderzoek. Het is dan ook alleen al daarom dat in elk onderzoek, zowel in een literatuuronderzoek als in een empirisch onderzoek zoals het voorbeeld, de (correcte) weergave van bestudeerde **literatuur** -d.i.: theorie, andere onderzoeksverslagen- buitengewoon belangrijk is. In het voorbeeld is goed te zien hoe in praktisch alle onderdelen van het onderzoeksverslag 'de literatuur' een rol speelt. In de inleiding, paragraaf 1, speelt de literatuur een rol bij de plaatsbepaling, het schetsen van de achtergrond, van het onderzoek (eerste alinea) en bij de bespreking van enkele discussiepunten in verband met het onderzoek (tweede alinea), maar ook in de paragrafen 2 en 3, waar resp. de operationalisatie van de onderzoeksvariabelen (paragraaf 2), de vraagstelling en de hypothese (paragraaf 3, eerste alinea), en de onderzoeksopzet besproken worden (paragraaf 3), is de literatuur van belang, in dit geval voor een goed beargumenteerde onderbouwing van de genomen beslissingen. Ten slotte is de literatuur van onmisbaar belang bij het formuleren van de conclusies en vooral in de discussie, paragraaf 5 in het voorbeeld, omdat dan de eigen onderzoeksresultaten op kritische wijze geconfronteerd worden met en getoetst worden aan ander onderzoek en aan theorieën op het gebied van het betreffende onderzoeksgebied.

Een onderzoeksverslag dient dan ook altijd de volgende **onderdelen** te bevatten: een titel (eventueel ook een omslag), een inleiding voor de plaatsbepaling van het onderzoek, de centrale vraag met in het geval van een toetsende centrale vraag de hypothese, een verantwoording van de opzet en uitvoering ('methode'), een weergave van de resultaten, de conclusie(s), een discussie, en een lijst van geraadpleegde literatuur (bibliografie, literatuurlijst). Rapporten, dissertaties en scripties hebben veelal een samenvatting, een voorwoord is vooral populair bij scripties en dissertaties. Zo nodig heeft een onderzoeksverslag ook bijlagen, al zal dat zelden het geval zijn bij artikelen. In alle soorten onderzoeksverslagen kunnen, waar nodig, noten gebruikt worden.

Conventies

Gezien de strenge eisen aan een onderzoeksverslag en het vaste stramien waaraan zo'n verslag dient te voldoen, zal het geen verbazing wekken dat onderzoeksverslagen zeer conventioneel van opbouw zijn en onderling weinig variatie vertonen.

Desalniettemin moet bij het doornemen van de onderstaande **indeling** bedacht worden dat het toch ook hier een **voorbeeld** betreft en dat elk verslag, hoe klein de

variatie dan ook maar mag zijn, aangepast moet worden aan de concrete omstandigheden en het specifieke onderzoek waarvan verslag gedaan wordt. Zie ook Schrijfhulp: Structuur: Hoe kom ik aan een goede structuur > 'Structuur aanbrengen'.

INDELING VAN EEN ONDERZOEKSVERSLAG; EEN VOORBEELD

- *Titel*

De titel moet voldoen aan twee eigenlijk conflicterende eisen: hij moet de inhoud zo nauwkeurig mogelijk dekken en zo kort mogelijk zijn, wil de aandacht van de lezer nog getrokken worden. Een veel gehanteerde oplossing is te zien in het voorbeeldartikel, het gebruiken van een ondertitel. Vaak wordt hierin de aard van het onderzoek uit de doeken gedaan, i.c. "Een vergelijking ... etc."

- *Inleiding*

De inleiding is de plaats om het kader van het onderzoek aan te geven. Het gaat hier om het verduidelijken van de aanleiding voor het onderzoek, van wat precies onderzocht gaat worden, de theorie waarbij het onderzoek aansluit en om het beantwoorden van de vraag waarom het onderzoek van belang is. Vaak wordt in de inleiding al kort een voorlopige probleemstelling (probleemstelling = doelstelling en vraagstelling) geformuleerd, maar dit gebeurt lang niet altijd. In het voorbeeld gebeurt bijvoorbeeld niet. De inleiding kan besloten worden met een leeswijzer, zoals gebeurt in het voorbeeld.

Bij het schrijven van de inleiding is het belangrijk de gebruikte literatuur goed te verwerken. Het gaat dan niet om het aan elkaar plakken van een reeks samenvattingen, maar om het naar voren halen uit de literatuur van die punten die relevant zijn voor het betreffende onderzoek en op basis waarvan de schrijver een lijn kan trekken van de theorie en van eerdere onderzoeken naar zijn eigen onderzoek. De inleiding van de voorbeeldtekst laat zien hoe dat kort en toch duidelijk en ter zake kan.

Nog een opmerking. Een voorwoord is niet de inleiding. Een voorwoord is vooral populair bij scripties en dissertaties, in mindere mate bij monografieën. Inhoudelijk staat een voorwoord volkomen los van het eigenlijke onderzoek. De functie van een voorwoord is een persoonlijke noot te laten horen, meestal om vrienden, familieleden, medewerkers aan het onderzoek en wie al niet meer op persoonlijke wijze te bedanken.

- *Probleemstelling*

Een probleemstelling is onder te verdelen in een doelstelling, wat kan of moet er met de resultaten van het onderzoek gedaan worden, en een vraagstelling ofwel centrale vraag: welke vraag moet precies beantwoord worden door het uitvoeren van het onderzoek. Het voorbeeldverslag formuleert geen duidelijke doelstelling, waarschijnlijk omdat het betreffende onderzoek louter en alleen geïnspireerd lijkt door theoretische vragen. De vraagstelling wordt meteen aan het begin van paragraaf 3 geformuleerd, gevolgd door een hypothese omdat het hier gaat om een toetsende centrale vraag. In scripties en dissertaties wordt de -definitieve- probleemstelling meestal in een aparte paragraaf of zelfs in een afzonderlijk hoofdstuk uitgewerkt, maar in alle gevallen gaat het erom dat voor de lezer duidelijk wordt hoe de probleemstelling inhoudelijk aansluit bij en voortvloeit uit ander onderzoek en/of de theorie, kortom uit de behandelde literatuur. In het voorbeeldverslag is op voorbeeldige wijze aan deze voorwaarde voldaan.

Zie verder voor een indeling van centrale vragen Schrijfhulp: Structuur: Hoe kom ik aan een goede structuur > 'Structuur aanbrengen'.

- *Opzet en uitvoering van het onderzoek*

De volgende onderdelen spelen hierbij een rol.

- Methodische karakterisering van het onderzoek

Het gaat hier om de beschrijving en verantwoording van het soort van onderzoek: is het een experimenteel, observationeel of survey onderzoek, is het onderzoek toetsend of eerder exploratief van aard, etc.

- Populatie/steekproef

Verantwoording van de keuze van de respondenten (informanten, proefpersonen, gespreksdeelnemers), van het soort steekproef als dat van toepassing is, en van de respons en non-respons, voor zover van toepassing. Zie in het voorbeeld paragraaf 3.1.

- Beschrijving en verantwoording van het onderzoeksinstrument

Beschrijving van het instrument (de taak bij een experiment, een vragenlijst, observatielijsten, bijv.) en de argumentatie voor de keuze van het instrument. In het voorbeeld zien we 'het instrument' verantwoord in de combinatie van de paragrafen 2, 3, en 3.2.

- Ervaringen bij de dataverzameling

Het gaat hier om omstandigheden of incidenten die mogelijk van invloed zijn geweest op de resultaten en die dus meegewogen moeten worden in de uiteindelijke interpretatie van de resultaten.

- Verwerking van de gegevens en verantwoording analysebeslissingen

Hoe is er gescoord, hoe zijn analysebeslissingen tot stand gekomen, is het eventueel nodig een codeboek te verantwoorden, welke statistische procedures zijn toegepast, en dergelijke vragen meer. Zie in het voorbeeld paragraaf 3.3.

- *Resultaten*

Presentatie van de resultaten. Algemene conclusies worden nog niet getrokken. Zie paragraaf 4 in het voorbeeld.

Tabellen, figuren, enzovoort, hebben een nummer en een titel. De titel moet voldoende informatief zijn voor de lezer om hem zonder de omringende tekst te kunnen begrijpen. Anderzijds moeten tabellen, figuren e.d. ook in de tekst besproken worden. Zelden worden alle tabellen in de hoofdtekst gepresenteerd. Zo nodig worden bijlagen gebruikt.

- *Conclusie en discussie*

Bij de conclusie(s) wordt ingegaan op het beantwoorden van de probleemstelling. Bij deelvragen wordt ingegaan op het antwoord op elke vraag op basis van de resultaten van het onderzoek. In de discussie wordt ingegaan op de vraag wat de meest plausibele verklaring voor de resultaten is en wordt aangegeven of en zo ja, in hoeverre de resultaten aansluiten bij de literatuur. Eventueel kan hier ook ingegaan worden op de sterke en zwakke kanten van het uitgevoerde onderzoek. Zie in het voorbeeld paragraaf 5. Conclusie en discussie worden ook wel in afzonderlijke hoofdstukken of paragrafen behandeld, vooral als de conclusie van enige omvang is.

- *Aanbevelingen*

Zeker in het geval van een adviserend onderzoek zullen de aanbevelingen vaak in een afzonderlijke paragraaf of hoofdstuk staan, maar aanbevelingen voor verder onderzoek worden ook wel verwerkt in de discussie, zoals gebeurt in paragraaf 5 van het voorbeeld.

- *Noten*

- *Bibliografie*

In de literatuurlijst of bibliografie staan alleen die referenties die ook daadwerkelijk in het verslag genoemd worden; referenties van bijvoorbeeld algemene aard die de auteur wel (ooit) gelezen heeft (denk aan studieboeken), maar waar niet naar verwezen wordt in de tekst, horen niet thuis in de bibliografie. Zie verder hieronder over bibliografie en referenties.

Onderzoeksverslagen als een rapport, scriptie of dissertatie bevatten verder ook:

- *een samenvatting*

Een samenvatting kan aan het einde komen of, in het geval van een rapport of scriptie, aan het begin staan. Aan het einde van een onderzoeksverslag staat de samenvatting vóór de noten en de bibliografie, aan het begin komt hij voor de inhoudsopgave. Een samenvatting bestaat uit de hoofdzaken van het onderzoek en moet onafhankelijk van de hoofdtekst gelezen kunnen worden.

- *een inhoudsopgave*
- *Bijlagen*

Bijlagen bevatten informatie die van belang is voor een beter begrip van het onderzoeksverslag, maar die het betoog in de hoofdtekst te veel zouden verstoren. Te denken valt hierbij aan:

- het complete onderzoeksinstrument (een uitgebreide vragenlijst bijv.)
- codeboek
- brief met verzoek om medewerking
- aanvullende tabellen en grafieken; merk op dat in het voorbeeld maar 3 tabellen opgenomen zijn
-

Herhaalde malen is al gewezen op het belang van 'de literatuur' in een onderzoeksverslag. Het spreekt dan ook vanzelf dat zowel aan de bibliografie, de literatuurlijst, als aan de literatuurverwijzingen in de hoofdtekst, de referenties, zorgvuldig aandacht besteed wordt. Een bibliografie wordt alfabetisch geordend op de achternaam van de eerstgenoemde auteur zonder acht te slaan op tussenvoegsels als *van* of *de* (althans in Nederland). Hierbij wordt verder geen onderscheid gemaakt tussen artikelen, rapporten of boeken. Wel is het noodzakelijk bij artikelen uit een tijdschrift of boek het eerste en laatste paginanummer te vermelden. Zie in het voorbeeld bijvoorbeeld de eerste referentie (Appel 1995). Bij een tijdschrift dient verder ook de jaargang (*volume*) of het nummer (*issue*) vermeld te worden; zie bijvoorbeeld de tweede referentie, naar Appel & Vermeer (1990). Is de auteur onbekend, dan wordt een eventuele organisatie als auteur opgevoerd, ontbreekt dat gegeven ook, dan wordt de titel van een artikel (uit een krant bijv.) of een rapport als eerste genoemd. Waar precies het jaar van uitgave, de naam van de uitgever en de plaats van uitgave van een boek geplaatst wordt, kan verschillen, afhankelijk van de conventies in een bepaald tijdschrift of in een bepaald vakgebied. Het is niet gebruikelijk in een bibliografie titulatuur (prof., dr.) te vermelden.

Voor literatuurverwijzingen in de tekst, de referenties, zijn er globaal twee mogelijkheden. In het eerste geval is de referentie in de zin zelf opgenomen, d.w.z. de naam of namen van de auteur(s) met tussen haakjes het jaartal erachter maken deel uit van de zin. Voorbeelden zijn de nummers **(1)** op de eerste pagina van het voorbeeldverslag. De tweede mogelijkheid is de referentie(s) tussen haakjes en weer met jaartal achter de betreffende zin te plaatsen; zie bijvoorbeeld **(2)** op de eerste pagina van het voorbeeldverslag. Bij citaten is het verplicht ook het

paginanummer in de referentie op te nemen, bijvoorbeeld (Appel 1995:43) of (Appel 1995, p. 43). In andere gevallen is het opnemen van het paginanummer niet verplicht, wel toegestaan. Vaak wordt het paginanummer vermeld als een bewering van de auteur heel dicht bij de letterlijke tekst of bij het gedachtegoed van het aangehaalde werk komt.

Tot slot. (3) op pagina 21 van de voorbeeldtekst wordt wel gebruikt om te verwijzen naar persoonlijke mededelingen als bron voor de auteur. "pers. comm." staat voor het Engelse *personal communication*. Zie verder bij (4) op pagina 22 hoe gerefereerd wordt aan werk dat de auteur niet zelf gelezen heeft, maar dat hij via een andere bron gevonden heeft.

Tips en opmerkingen

- Schrijf een onderzoeksverslag in een zakelijke, onpersoonlijke stijl. Bewaar literaire aspiraties voor andere teksten en wees niet bang een droge stijl te hanteren.
- Schrijf de inleiding en de discussie in de tegenwoordige tijd. Het gaat in die hoofdstukken om informatie die niet tijdgebonden is. In de bespreking van de methode (opzet en uitvoering) en de resultaten staan de zinnen in de verleden tijd. Wat beschreven wordt, is immers feitelijk zo gebeurd in het verleden.
- Vermijd onnodig korte subparagrafen; ga in je paragraafindeling niet verder dan tot 3 cijfers: iets als 3.1.2. is de limiet.
- De benamingen uit de voorbeeldindeling, zoals 'Inleiding', 'Opzet en uitvoering', enzovoort, hoeven niet per se ook de titels van hoofdstukken en paragrafen te zijn; zie bijvoorbeeld de titel van paragraaf 2 in de voorbeeldtekst. Als je andere, wervender titels weet te bedenken, dan is dat zeker aan te raden, zo lang maar duidelijk blijft met welk onderdeel je bezig bent.
- Bij langere hoofdstukken, in een scriptie bijvoorbeeld, is het prettig voor de lezer als zo'n hoofdstuk ingeleid wordt met een kort inleidend overzicht, een leeswijzer per hoofdstuk dus.
- Verslag doen van onderzoek betekent ook dat je partij kiest, dat je een standpunt inneemt in de discussie op het vakgebied waar jouw onderzoek betrekking op heeft. Spreek je standpunt dan ook duidelijk uit, verschuil je niet onnodig achter vaag en al te genuanceerd taalgebruik. Zorg er natuurlijk wel voor dat je alles goed kunt beargumenteren.
- Neem eens rustig een aantal onderzoeksverslagen uit jouw vakgebied door, vooral artikelen in wetenschappelijke tijdschriften. Elk vakgebied (historici, juristen, taalkundigen, biochemici, wiskundigen) en niet zelden elk tijdschrift heeft binnen de marges waar elk onderzoeksverslag zich aan dient te houden, op onderdelen toch weer eigen conventies. Let overigens ook op welk taalgebruik, welke stijl en welke toon gepast of gebruikelijk is in een bepaald tijdschrift of binnen een bepaalde kring van vakgenoten.
- Tot slot, het kan niet genoeg gezegd worden: zorg ervoor dat de literatuur die je verwerkt, niet weergegeven wordt als een verzameling samenvattingen. Maak die literatuur tot iets van je zelf en verwerk die organisch in jouw onderzoek.

Links

Verder lezen

- Boef, H.J. (1990), *Schriftelijk rapporteren*. Apeldoorn: Auctor.
- Boer, H. de (red.) (1982), *Schriftelijk rapporteren*. Utrecht/Antwerpen: Het Spectrum (Aula 54). (Al wat oud, bijna een klassieker, maar zeer uitgebreid en volledig. Bevat ook een uitgebreid hoofdstuk over tabellen en grafieken.)
- Eco, Umberto (1992), *Hoe schrijf ik een scriptie?* Amsterdam: Bakker.
- Geel, Rudolf (1991), *Hoe zet ik mijn gedachten op papier? Het schrijven van essays, wetenschappelijke teksten, groepsverslagen en notulen*. Bussum: Coutinho.
- Kuypers, G. (1995), *ABC van een onderzoeksopzet*. Bussum: Coutinho.
- Lamers, H.A.J.M. (1993), *Hoe schrijf ik een wetenschappelijke tekst? Een handleiding om scripties, verslagen, dissertaties, rapporten en beleidsnota's te schrijven*. Bussum: Coutinho.
- Oosterbaan, W. (1995), *Het schrijven van een leesbare scriptie*. Rotterdam: NRC Handelsblad.
- Overduin, B. (1990), *Rapporteren. Het schrijven van rapporten, nota's, scripties en artikelen*. Utrecht: Het Spectrum.
- Steehouder, Michaël e.a (1999, 4^e druk), *Leren communiceren. Handboek voor mondelinge en schriftelijke communicatie*. Groningen: Wolters-Noordhoff. (Hoofdstuk 6 behandelt 'Rapporteren' in algemene zin. In dit hoofdstuk is veel te vinden dat van belang is bij het schrijven van een onderzoeksverslag.)
- Tol-Verkuyl, E.M. (1997), *Van opzet tot opmaak. Stappenplan voor het maken van verslagen en scripties*. Bussum: Coutinho.
- Transcript (1993), *Een onderzoeksplan schrijven*. Bussum: Coutinho.
- Venema, Anatole (2000), *Schrijven voor welzijnswerkers*. Bussum: Coutinho. (Deel 2 van dit boek gaat over 'Rapportage'.)