

Lezen als sociale variabele ?

door

K. SERGEYSSELS

In de beginjaren van het sociolinguïstisch onderzoek hebben deskundigen zich vooral gebogen over de spreektaal. Bernstein onderscheidde twee soorten taalgebruik: een „beperkte” en „uitgebreide” code, die hij toeschreef aan bepaalde sociale klassen. Bernstein gaat hierbij niet objectief te werk. Uitgaande van de „elaborated” code die hij als de norm beschouwt, omschrijft hij de „restricted” code als deficiet.

Een tegenreactie liet niet op zich wachten. Labov stelde in de differentie-hypothese dat alle, en dus ook sociale taalvariëteiten gelijkwaardig zijn. Hierbij maakt hij het belang van de sociale context duidelijk, die het taalgebruik blijkt te beïnvloeden.

Het onderzoek van de spreektaal, benaderd vanuit de sociolinguïstische invalshoek, is eigenlijk nooit echt afgerond. De cognitieve aspecten van taalgebruik werden voor het eerst grondig bestudeerd door Bruner. In „Beyond the Information Given” (1974) stelt hij dat bepaalde soorten interactie verschillende taalgebruikspatronen opleveren. Wells (1981) werkt hierop verder en stelt dat de rol van interactie de kwaliteit van het taalaanbod bepaalt. Van sommige interactiestrategieën verwacht hij dat deze bij het kind een leerhouding of bepaalde leer mogelijkheden ontwikkelen. Wells en Bruner scheppen ook ruimte voor de studie van andere verschijningsvormen van taal, lezen en schrijven, en de cognitieve implicaties ervan.

De vraag die bij het begin van dit onderzoek centraal stond was: is het zo dat kinderen met een verschillende sociale achtergrond er andere leesgewoontes op na houden en eventueel ook een kwalitatief variërende leesvaardigheid bezitten? Ik heb bijgevolg willen nagaan of kinderen van ouders met een meer begunstigde socio-ekonomische „status”, meer en eventueel beter lezen. Kunnen we met andere woorden lezen een door sociale omstandigheden bepaald en beïnvloed proces noemen, en het zodoende als een sociale variabele beschouwen?

Om het materiaal te verzamelen werden twee Mechelse stedelijke basisscholen geselecteerd waarbij ik me liet leiden door hardnekkige vooroordelen die in het Mechelse leven. De school die de reputatie heeft een zwakkere en sociaal-ekonomisch minder begunstigde schoolbevolking aan te trekken, noemde ik school A. Deze school

krijgt meermaals het etiket opgeplakt minder kwaliteitsonderwijs te bieden. School B werd de school die een zogenaamd „sterke” bevolking zou aantrekken. Het „echt kwaliteitsonderwijs” wordt immers wat graag in verband gebracht met de meer begunstigde socio-ekonomische achtergrond van de ouders van deze leerlingen.

Dat deze sociale vooroordelen niet alleen sterk aanwezig zijn in het Mechelse, maar bovendien als het ware gepropageerd worden door de scholengemeenschap zelf, blijkt uit een „vaststelling” van de directeur van school A. „Onze school kan onmogelijk concurreren met de andere. Hier krioelt het van de arbeiderskinderen terwijl de ouders van de doorsnee leerlingen in school B dokters, rechters en advocaten zijn. Daar kunnen wij niet tegenop.” De resultaten van dit onderzoek werden meermaals voorspelbaar genoemd door verantwoordelijken van school A. Een leerkracht stelde dat de leerlingen in deze school met „hun sociale achtergrond een bepaalde graad van belangstelling en mogelijkheden met zich meebrengen”. School A zou, aldus deze leraar, zwakker uit de vergelijking komen.

Vanuit deze door de sociale vooroordelen getekende realiteit ontstond de hypothese dat indien de gegeven ideeën een kern van waarheid bevatten, een fundamenteel verschil tussen beide scholen moest kunnen worden aangetoond. Leerlingen van school A zouden zwakkere leesprestaties bieden terwijl voor school B het omgekeerde werd verwacht.

In totaal werkten negentig leerlingen, verspreid over twee derde- en twee zesdeklassen mee aan het onderzoek dat in drie stappen werd uitgevoerd. Om een eerste, algemeen beeld te vormen van de „lees-aanpak” in beide scholen werden een aantal lessen geobserveerd. Zo kwam ik tot de vaststelling dat de leesles in de derdeklassen op identieke wijze werd georganiseerd. Deze achtjarigen werken in niveau leesgroepen. In het begin van het schooljaar wordt een leestoets afgenomen, op basis waarvan de kinderen worden gegroepeerd, rekening houdend met hun leesniveau. De zwakste leerlingen worden opgevangen door een taakleraar die hen zo snel mogelijk klaar stoomt om naar een gevorderde groep te kunnen overstappen.

In tegenstelling tot de aanpak in de derdeklassen, was het verschil tussen de gevolgde lesmethodes bij de twaalfjarigen verbazingwekkend groot. In school A bleek de leesles onbestaande. „Eigenlijk hebben wij geen tijd meer om te lezen in de klas, maar voor dit onderzoek zullen we speciale lessen organiseren”, aldus een leerkracht. De in allerijl opgezette lessen waren uiteindelijk uiterst saai en schools. Bij het steeds opnieuw lezen van een tekst, die nochtans uitnodigde tot intonatie- en leescreativiteit, lazen deze kinderen op een zeer monotone en hortende manier. De leerkracht maakte hen er nauwelijks attent op wat weinig stimulerend leek te werken.

In school B bleek het bijwonen van een leesles geen probleem. Naast de gewone leeslessen die als boeiend en stimulerend werden ervaren, werd elk vrij moment benut om naast lezen, ook voordrachtbeurten en dergelijke te organiseren. Met deze creatieve momenten wil school B haar leerlingen een passende mondigheid en expressiviteit bijbrengen.

Na deze globale indruk kon worden overgegaan tot het verzamelen van materiaal wat gebeurde via tests en enquêtes. Twee soorten tests werden aan de kinderen voorgelegd. De geijkte één-minuut-test (Brus, 1966) en de stilleestekst (Bakker, 1979) rangschik ik onder de „harde” tests gezien hun geijktheid. Tot de „zachte” tests behoren zowel de leesopnamen, als de twee schrijfprodukten die per leerlingen werden onderzocht.

Naast de tests werd een tweevoudige enquête uitgevoerd om een algemeen beeld te vormen van het leesgedrag en de leesgewoonten van de negentig leerlingen en hun ouders. Hierbij dient opgemerkt dat de vraagstelling vrijwel volledig parallel liep om op die manier de waarde van dubbelzinnig geformuleerde antwoorden, van zowel ouders als kinderen, te relativeren.

De mondelinge leesvaardigheid van de leerlingen werd bepaald door de resultaten van de één-minuut-test en de leesopnamen samen te verwerken. Wat de leesopname betreft werd de evaluatie overgelaten aan vier kritische en bekwame beoordelaren, van wiens cijfer een gemiddelde werd berekend. Later werd elke opname geanalyseerd met behulp van vijf criteria. Deze maten waren de leessnelheid (het aantal gelezen woorden per tijdseenheid : 30 seconden), het aantal foutief gelezen pauzes, het aantal verlezingen, het aantal herhalingen en het aantal zelfkorrekties.

Op basis van deze analysematen werd de leesindex ontwikkeld. Deze formule vermenigvuldigt de leessnelheid met de evaluatie en deelt dit getal door het aantal gelezen fouten. Om een nuldeeler te vermijden werd het cijfer 1 toegevoegd. De leesindex vult op die manier het cijfer van de leesopname aan. Samen geven ze een vollediger beeld van de mondelinge leesvaardigheid. Hoe de kinderen anderzijds begrijpend lezen, vindt men terug in de resultaten van de stilleestekst, die beantwoorden aan een geijkt niveau.

Naast deze tests bieden de enquêtes een overzicht van wat en wanneer de ondervraagden lezen, hoe ze eventueel hun leesplezier uitdrukken en hoe ze al dan niet het belang van lezen omschrijven.

Om enig idee te hebben van de sociaal-ekonomische achtergrond van de schoolbevolking werd het beroep per gezinshoofd in de schoolarchieven opgezocht en genoteerd. Deze gegevens werden gecodeerd met behulp van de NORC-schaal (Van Malderghem, 1972) een lijst van een honderdvijftigtal gerangschikte beroepen. Aan de

hand van deze schaal kregen de achtergronden van de schoolgemeenschappen ook een sociaal-ekonomische dimensie. School A bleek de minder begunstigde groep van de twee.

Vervolgens werden alle gegevens van dit onderzoek in de computer opgenomen. Deze aanpak stelde me in staat de studie van het materiaal zo grondig mogelijk uit te voeren. Dank zij de computeranalyse werden de resultaten bovendien op een meer volledige manier besproken.

Zo lijken de cijfers van de één-minuut-test (zie figuur 1) bij een vergelijking tussen beide scholen A en B, globaal gezien hoger te liggen in school B. Toch is er geen sprake van een significant verschil.

De harde tests

De resultaten van de één-minuut-test (Brus, 1966)

N	3A	3B	6A	6B
1	03	06	02	06
2	06	06	05	04
3	07	02	08	06
4	04	06	07	03
5	04	04	06	09
6	06	04	02	08
7	03	07	05	09
8	08	05	03	
9	04	04	01	05
10	04	03		07
11		05	04	05
12	00	07	05	05
13	06	08	03	08
14	04	09	05	07
15	04	06	04	08
16	08	04	06	08
17	05	06	04	06
18	06	06		03
19	05	06		02
20	04	08		07
21		04		07
22		09		07
23		06		06
24				09
25				05
26				05
27				09
28				06
29				07
30				04

Figuur 1 : Resultaten van de één-minuut-test van de vier onderzochte klassen.
(De cijfers verwijzen naar een geijkt leesniveau volgens Brus, 1966).

Het verschil tussen de zesde klassen is daarentegen wél significant, in het voordeel van 6B die op basis van deze leessnelheidstest beduidend vlotter blijkt te lezen. De analyse van de stilleestest (zie figuur 2) biedt het omgekeerde beeld : de kinderen in 3B lezen opmerkelijk beter dan hun leeftijdgenootjes. Voor de zesdeklassen werd geen significant verschil vastgesteld.

De resultaten van de stilleestest (Bakker, 1979)

N	3A	3B	6A	6B
1	01	02	02	00
2	05	07	02	07
3	04	03	06	07
4	04	04	06	03
5	03	04	04	09
6	05	04	00	04
7	06	08	05	09
8	03	03	06	06
9	06	04	01	02
10	03	04	01	04
11	00	07	03	07
12	00	07	09	03
13	04	07	08	07
14	04	06	05	06
15	05	08	05	06
16	05	04	09	06
17	05	03	05	03
18	06	03		00
19	05	05		02
20	02	07		03
21		02		08
22		05		07
23		06		05
24				05
25				02
26				02
27				08
28				08
29				04
30				03

Figuur 2 : Resultaten van de stilleestest voor de vier onderzochte klassen.
(De cijfers verwijzen naar de ijking van Bakker, 1979).

Bij de verwerking van de leesopname resultaten ging ruime aandacht uit naar de leesindex. Aangezien deze index alle aspecten van de opnamen in één cijfer verenigt, was het mogelijk om via dit gegeven een vrij concreet en veel omvattend beeld te krijgen van de va-

riaties op school- en klasniveau. Wat de derdeklassen betreft springen de hogere scores in 3B onmiskenbaar in het oog. Het verschil is zelfs zo groot dat bijna de helft van 3B zo vlot leest als de vier beste lezers in 3A. Nochtans geeft de computer geen significant verschil aan.

Rekening houdend met de tweede analysemaat, het aantal gelezen woorden of de leessnelheid, is het verschil wel significant. In 3A lezen vier leerlingen niet minder dan 70 woorden per 30 seconden, wat in 3B door niemand wordt geëvenaard. In 3A bedraagt de laagste score 31, wat in vergelijking met slechts 9 woorden in 3B nog een re-

De zachte tests

De resultaten van de leesopnamen

N	3A							3B						
	aantal woorden/30''	aantal pauzes	aantal verziezingen	aantal herhalingen	aantal zelfcorrecties	evaluatie	leesindex	aantal woorden/30''	aantal pauzes	aantal verziezingen	aantal herhalingen	aantal zelfcorrecties	evaluatie	leesindex
1	37	02	02	00	02	65	0343	51	03	03	01	01	65	0368
2	73	02	02	01	03	80	0648	56	01	01	00	00	75	1400
3	64	05	00	01	00	80	0731	09	03	04	02	04	40	0025
4	64	02	01	00	01	70	0896	60	01	00	01	00	75	1500
5	42	05	03	01	02	60	0210	30	03	01	02	01	80	0300
6	56	02	01	02	01	80	0640	57	00	03	00	01	80	0912
7	52	02	00	01	00	65	0845	57	00	00	01	00	70	1995
8	66	01	02	04	02	90	0594	37	01	01	00	01	75	0693
9	45	02	01	01	02	75	0482	37	01	03	00	02	65	0343
10	31	04	02	03	00	65	0201	31	00	03	01	03	60	0232
11	45	06	01	01	02	70	0286	30	01	01	00	01	70	0525
12								47	02	00	00	00	85	1331
13	77	00	01	00	01	90	2310	67	00	00	01	00	85	2847
14	64	03	00	00	00	75	1200	65	01	00	02	00	80	1300
15	55	04	02	00	00	65	0510	63	01	01	01	01	80	1008
16	71	04	04	01	00	75	0532	48	02	01	01	00	70	0672
17	68	02	00	01	00	85	1445	25	03	02	01	00	55	0196
18	64	00	00	00	00	85	5440	49	02	01	00	00	65	0796
19	75	02	02	01	01	85	0910	55	01	01	00	01	80	1100
20	48	03	01	01	02	70	0420	66	00	02	01	00	75	1237
21								35	02	00	00	00	80	0933
22								63	00	01	00	00	70	2205
23								61	00	01	01	00	80	1626

Figuur 3: Analyse van de leesopnamen naar aantal woorden per tijdeenheden, pauzes, verziezingen, herhalingen, zelfcorrecties met de evaluatie en de leesindex voor de derde leerjaren. (De evaluatie werd berekend op een schaal van 0 tot 10).

N	6A							6B						
	aantal woorden/30''	aantal pauzes	aantal verlezingen	aantal herhalingen	aantal zelfcorrecties	evaluatie	leesindex	aantal woorden/30''	aantal pauzes	aantal verlezingen	aantal herhalingen	aantal zelfcorrecties	evaluatie	leesindex
1	64	04	03	02	01	55	0320	64	03	03	03	02	75	0400
2	71	02	03	00	00	70	0828	62	00	00	00	00	90	5580
3	78	01	00	02	00	75	1462	55	01	03	01	02	70	0480
4	73	02	00	01	00	80	1460	73	01	03	00	01	65	0790
5	74	00	00	05	02	80	0740	77	00	00	00	00	85	6545
6	51	02	02	00	00	60	0610	76	01	00	00	00	85	3230
7	63	03	01	02	01	80	0630	74	00	03	00	01	85	1258
8	71	01	00	02	01	80	1136							
9	17	03	02	01	00	30	0072	57	00	03	01	03	75	0534
10								64	00	01	01	01	85	1360
11	56	04	01	01	00	70	0560	48	00	01	00	00	85	2465
12	60	02	01	01	02	80	0685	68	00	00	00	00	85	5780
13	63	02	03	01	01	75	0590	71	00	00	00	00	85	6035
14	56	00	03	04	02	75	0420	71	01	01	01	00	85	1508
15	65	04	00	02	01	70	0568	70	00	00	00	00	85	5950
16	67	02	00	00	02	85	1139	67	01	01	00	00	65	1450
17	75	02	01	01	02	80	0857	65	00	02	00	02	70	0910
18								64	00	03	01	01	70	0746
19								32	03	01	00	01	85	0453
20								72	00	00	00	00	80	5760
21								78	00	00	00	00	85	6630
22								76	00	01	00	01	85	2153
23								75	00	00	00	00	85	6375
24								62	00	00	00	00	75	4650
25								68	00	01	00	00	80	2720
26								68	00	01	00	00	80	2720
27								74	01	01	00	00	85	2096
28								66	00	00	00	00	70	4620
29								62	00	01	00	00	85	2635
30								66	01	02	00	01	85	1122

Figuur 4 : Analyse van de leesopnamen naar aantal woorden per tijdeenheid, pauzes, verlezingen, herhalingen, zelfcorrecties, met de evaluatie en de leesindex voor de zesde leerjaren. (De evaluatie werd berekend op een schaal van 0 tot 10).

delijke snelheid betekent. Het is dan ook duidelijk dat 3A globaal sneller leest dan 3B.

Het cijfer dat de evaluatie van de opname uitdrukt brengt geen significant verschil naar voren tussen de derdeklassen. Dit en het voorgaande gegeven tonen aan dat de beoordelaren zich niet uitsluitend laten leiden door de leessnelheid. Dat ze duidelijk ook rekening houden met andere factoren blijkt uit het feit dat het cijfer 9 werd toegekend aan leerlingen die zowel 77 als 66 woorden lazen. Soms

is het verschil opvallender : een leerling met 71 woorden behaalt het cijfer 7,5 net als een lezer met 45 woorden. De leessnelheid speelt geen doorslaggevende rol, tenzij een grens van aanvaardbaarheid wordt overschreden. Dit verklaart waarom de minieme score van 9 woorden het laag cijfer 4 krijgt.

Met betrekking tot de leesfouten blijkt dat 3A tijdens het lezen meer ongepaste pauzes inlast. Dit kan in verband gebracht worden met het groter aantal herhalingen en verlezingen in deze klas. Dat een snelle lezer vaker het risico loopt een woord verkeerd te lezen en daarom moet herhalen of verbeteren, lijkt hier dan ook te worden bevestigd. Opvallend is dat 3B, de klas die langzamer leest, het qua expressiviteit duidelijk wint van 3A. De beoordelaren hebben naast de leessnelheid en het aantal fouten ook oor gehad voor deze vorm van leeskreativiteit.

De leesindex in de zesdeklassen brengt een zeer significant verschil tussen beide scholen aan het licht. Meer dan de helft van de leerlingen in 6B behaalt een hogere index dan de hoogste in 6A. Het gemiddelde cijfer voor 6A bedraagt 7 ; in 6B vinden we niet minder dan 27. Kinderen in 6A lezen niet bepaald sneller dan in 6B. Er is althans geen significant verschil op te merken. Opnieuw blijkt de leessnelheid geen garantie voor een hoge evaluatie. Lezers met zowel 32 als 76 woorden per 30 seconden krijgen het cijfer 8,5 toegemeten.

De zesdeklassen werden wel op een significant verschillende manier geëvalueerd. De gemiddelde scores voor 6A en 6B zijn respectievelijk 7 en 8.

Met betrekking tot het aantal gelezen fouten loopt het zeer significant verschil tussen 6A en 6B parallel met dat tussen de derdeklassen. De lezers in 6A leggen meer ongepaste pauzes en herhalingen in hun lezing. Het aantal verlezingen en zelfcorrecties loopt in beide zesdeklassen dan weer gelijk. Het technisch lezen brengt in deze klassen blijkbaar geen specifieke problemen met zich mee.

De resultaten van de schrijfprodukten (zie figuur 5) vertonen geen significant verschil tussen 3A en 3B. Tussen de zesdeklassen varieert de gemiddelde score daarentegen van 6,7 in 6A tot 8 in 6B, wat wijst op een significant verschil.

Op het niveau van de scholen wordt tenslotte duidelijk dat de index een zogenaamde „leeskloof” tussen beide oproept. In school B ligt de index drie maal zo hoog als in school A. Vooral 6B leest globaal beschouwd, sneller en expressiever en wordt bijgevolg ook hoger geëvalueerd. Hierbij dient echter wel vermeld dat 6B, „een uitzonderlijk sterke klas” — aldus de directeur van school B —, de verhouding tussen de scholen enigszins beïnvloedt. Anderzijds kan de kwaliteit van de leesvaardigheid in de derdeklassen veeleer vergelijkbaar worden genoemd.

N	3A	3B	6A	6B
1	65	90	55	55
2	70	90	55	80
3	65	55	90	75
4	80	80	65	80
5	65	90	75	85
6	70	70	45	85
7	65	90	70	65
8	85	75	70	85
9	85	90	45	75
10	40	70	75	85
11	65	85	50	80
12	10	90	90	70
13	85	90	75	85
14	75	95	70	75
15	80	90	55	75
16	85	85	80	85
17	85	85	75	80
18	80	60		80
19	80	80		75
20	65	90		75
21		65		95
22		85		90
23		85		80
24				80
25				85
26				75
27				95
28				90
29				90
30				60

Figuur 5 : Gemiddelde van twee schrijfproducten beoordeeld door de leerkrachten voor de derde- en de zesde jaren. (Het cijfer werd berekend op een schaal van 0 tot 10).

De resultaten van de enquêtes

De resultaten van de enquête bij de leerlingen

Vraag 1 : Lees je graag ?				
Klas	N	JA	NEEN	SOMS
3A	20	16	0	4
3B	23	22	1	0
6A	17	17	0	0
6B	30	25	4	0

Figuur 6 : Antwoorden op vraag 1 van de leerlingenenquête voor de vier klassen.

Vraag 2 : Wat lees je het liefst ?						
Klas	N		Boek	Strip	Krant	Weekblad
3A	20	1e keus	4	16	0	0
		2e keus	13	4	3	0
3B	23	1e keus	7	15	0	0
		2e keus	15	4	1	2
6A	17	1e keus	7	11	0	0
		2e keus	8	8	1	1
6B	30	1e keus	13	15	1	0
		2e keus	8	12	4	4

Figuur 7 : Antwoorden op vraag 2 van de leerlingenenquête voor de vier klassen.

Vraag 3 : Wanneer lees je thuis ?				
Klas	3A (N = 20)	3B (N = 23)	6A (N = 17)	6B (N = 30)
Antwoorden :				
Elke dag	14	16	8	22
Elk weekend	2	4	8	1
Tijdens vakanties	4	2	0	5
Nooit	0	1	0	1

Figuur 8 : Antwoorden op vraag 3 van de leerlingenenquête voor de vier klassen.

Vraag 4 : a. Ben je lid van een bibliotheek ? b. Heeft iemand je aangeraden veel te lezen ?									
Klas	3A (N = 20)		3B (N = 23)		6A (N = 17)		6B (N = 30)		
	JA	NEEN	JA	NEEN	JA	NEEN	JA	NEEN	
a. Lid bibliotheek									
	13	7	13	10	12	5	22	7	
b. Ouders									
School	6		8		5		14		
Eigen initiatief	0		1		3		3		
Niemand	7		0		0		4		
	0		0		7		6		

Figuur 9 : Antwoorden op vraag 4 van de leerlingenenquête van de vier klassen.

Vraag 5 : Wat was de titel van het boek dat je het laatst hebt gelezen ?				
Klas	3A (N = 20)	3B (N = 23)	6A (N = 17)	6B (N = 30)
Antwoordtypes :				
- fictie	13	7	14	24
- strip	6	14	1	3
- non-fictie	0	1	0	1
- blanco	1	0	2	1

Figuur 10 : Antwoorden op vraag 5 van de leerlingenenquête voor de vier klassen.

Vraag 6 : Hoe lang kijk je naar de televisie per dag ?				
Klas	3A (N = 20)	3B (N = 23)	6A (N = 17)	6B (N = 30)
Uren TV				
0	0	0	3	0
30'	0	2	0	0
1 uur	3	6	3	10
2 uur	6	6	6	11
3 uur	4	3	4	2
4 uur	0	0	0	3
5 uur	1	0	0	0
6 uur	1	2	0	0
7 uur	0	1	0	0
8 uur	0	0	0	0
9 uur	0	0	0	1
weet niet	5	0	0	0

Figuur 11 : Antwoorden op vraag 6 van de leerlingenenquête voor de vier klassen.

Vraag 7 : Gaan zij dikwijls naar de bibliotheek ?				
Klas	3A (N = 20)	3B (N = 23)	6A (N = 17)	6B (N = 30)
Antwoorden				
JA	5	9	13	8
NEEN	12	12	4	21

Figuur 12 : Gerapporteerd bibliotheekbezoek van de ouders door de leerlingen van de vier klassen.

Vraag 8 : Wat denk je van het volgende zinnenstuk : „Ik lees al genoeg op school. Thuis wil ik spelen” ?				
Klas	3A (N = 20)	3B (N = 23)	6A (N = 17)	6B (N = 30)
Vermelde antwoorden :				
Niet akkoord, ik lees thuis ook	14	12	10	16
Thuis lezen is meer weten	1		2	
Thuis oefen ik met lezen	1			
Ik doe allebei graag		6		
Ik lees genoeg op school			1	
Lezen is ontspanning			2	6
Op school wordt te weinig gelezen				8
Volledig akkoord, ik speel liever	3	7		1

Figuur 13 : De antwoorden op de open vraag naar „lezen of spelen” van de leerlingen van de vier klassen.

De resultaten van de enquêtes (zie figuur 6-13) werden zonder hulp van de computer geanalyseerd en gesynthetiseerd. Met betrekking tot de leerlingenenquêtes bevestigde een vrij grote meerderheid van de leerlingen dat ze graag leest. Op een totaal van 90 kinderen beweren er slechts vier dat ze er maar niks aan vinden. Eén leerling heeft er ronduit een hekel aan. Niet toevallig leest precies deze laatste zeer slecht. Hoewel het kind in de derdeklas zit (3B) heeft het nog geen absoluut minimum aan technische leesvaardigheid. De vier andere kinderen die ook negatief op de vraag reageerden, zijn daarentegen goede lezers. In de veronderstelling dat graag lezen het leerproces stimuleert, lijkt leesplezier desondanks geen strikte noodzaak om het proces te doen slagen.

Op de vraag wat ze graag lezen antwoorden de achtjarigen vooral met strips. De zesdeklassers lezen liefst strips maar vermelden toch ook al het „leesboek”.

De meeste kinderen schrijven dat ze alle dagen lezen. Slechts één kind leest nooit. Het behoeft geen uitleg dat precies dit kind de zwakste lezer is.

Twee derde van de 90 kinderen zegt dat ze lid is van een bibliotheek. Hoewel de meesten lid werden op eigen initiatief wordt de ouders ook wel een stimulerende rol toegeschreven. Slechts zeven kinderen werden door de school aangespoord om regelmatig de bibliotheek te bezoeken.

Op de vraag naar de titel van het laatst gelezen boek blijkt de meerderheid een „leesboek” gelezen te hebben. De vraag dringt zich op in hoeverre de antwoorden, die opvallend éénluident zijn ondanks de uitgesproken voorkeur voor strips, beïnvloed worden

door het hardnekkige vooroordeel dat strips minderwaardig leesvoer zijn. Het lezen van fictie wordt als waardevoller beschouwd dan het lezen van strips. Zo noteerde ik de reactie van een vader die beweert dat „stripverhalen leiden tot een verkeerd spraakgebruik” en hij zegt het te kunnen weten want hij spreekt „uit ondervinding met zijn eigen kind” ...

Op de vraag naar het gemiddeld aantal uren TV kijken, antwoorden de meeste kinderen dat ze anderhalf tot twee uur per dag voor de buis doorbrengen. Toch zijn er zes leerlingen die maar liefst een dosis van vijf uur per dag TV „ondergaan”.

De vraag naar het bibliotheekbezoek van de ouders werd vrij gelijkmatig beantwoord. Opvallend veel kinderen beweren dat hun ouders geen lid zijn.

Op de laatste, provokatieve vraag „Ik lees al genoeg op school, thuis wil ik spelen”, reageert 75 % van de kinderen buitengewoon verontwaardigd. Zij lezen thuis ook ! Lezen wordt plezierig, ontspannend en leerrijk genoemd. Acht kinderen van 6B schrijven dat op school te weinig gelezen wordt. Bijna een vierde van deze klas bekritiseert dus de leesgewoonten en mogelijkheden in klasverband. De kritische opmerking stemt tot nadenken. Deze twaalfjarigen ervaren het te weinig lezen op school als een tekort. Eén trend kan in de reeks antwoorden worden herkend : zowel de kinderen als hun ouders reageren verontwaardigd. Lezen blijkt nog altijd een zeer prestige-gebonden zaak. De vraag ligt dan ook voor de hand waarom de school en de ouders zelf het lezen van „boeken” weinig of niet stimuleren. Waarom wordt het initiatief telkens aan het kind overgelaten ?

Uit de enquête bij de ouders (zie figuur 14-23) kan worden afgeleid dat de meesten, op vier na, graag lezen of dit althans beweren. Op de vraag wat ze bij voorkeur lezen, geven 35 volwassenen de roman een eerste plaats. Bijzonder weinig mensen blijken een krant te lezen. Weekbladen daarentegen scoren zeer hoog. Meer dan de helft van de ondervraagden leest alle dagen. Vooral in weekends en vakanties wordt er extra tijd voor gemaakt. Eén moeder geeft toe nooit te lezen. Interessant is wel dat precies haar zoontje deze afschuw van lezen met haar deelt en er in de klas helemaal niets van terecht brengt.

Ondanks de gerapporteerde hoge leesfrequentie zijn weinig ouders lid van een bibliotheek. Van beide groepen lijkt school B nog het meest geïnteresseerd. Voor de kinderen geldt dezelfde verhouding : 75 % van school B leest boeken van de bibliotheek terwijl in school A slechts 30 % dit doet. Het is bovendien zo dat bijzonder weinig ouders zichzelf een stimulerende rol toeschrijven. De school kent, zo zeggen ze, op dat vlak ook een behoorlijk tekort.

De resultaten van de enquête bij de ouders

Vraag 1 : Leest u graag ?			
Ouders van klas	N	JA	NEEN
3A	20	20	0
3B	23	21	2
6A	17	16	1
6B	27	26	1

Figuur 14 : Antwoorden op de vraag naar het leesplezier van de ouders van de vier leerlingengroepen.

Vraag 2 : Wat leest u het liefst ?							
Ouders van klas	N	Krant	Roman	Weekblad	Strip	Wet. werk	Reclame
3A	1e keus	0	8	5	0	0	0
	2e keus	2	6	4	3	0	0
3B	1e keus	0	11	4	0	0	0
	2e keus	4	4	5	3	0	0
6A	1e keus	3	5	3	0	0	0
	2e keus	3	5	3	0	0	0
6B	1e keus	5	11	5	0	0	0
	2e keus	6	5	10	0	0	0

Figuur 15 : Antwoorden op de vraag naar de leesvoorkeur van de ouders van de vier leerlingengroepen.

Vraag 3 : Wanneer leest u ?				
Ouders van klas	3A	3B	6A	6B
Antwoorden				
Elke dag	10	15	13	17
Elk weekend	4	3	2	6
Tijdens de vakantie	4	3	1	5
Nooit	0	1	0	0

Figuur 16 : Antwoorden op de vraag naar leesfrequentie van de ouders van de vier leerlingengroepen.

Vraag 4 : Bent u lid van een bibliotheek ?				
Ouders van klas	3A	3B	6A	6B
JA	5	14	6	7
NEEN	12	8	12	20

Figuur 17 : Antwoorden op de vraag naar bibliotheeklidmaatschap van de ouders van de vier leerlingengroepen.

Vraag 5 (a) : Zijn uw kinderen lid van een bibliotheek ?				
Ouders van klas	3A	3B	6A	6B
JA	5	15	10	18
NEEN	12	7	7	8

Figuur 18 : Antwoorden op vraag aan ouders naar bibliotheeklidmaatschap van de kinderen van de vier leerlingengroepen.

Vraag 5 (b) : Op wiens aanraden werden ze lid ?				
Ouders van klas	3A	3B	6A	6B
Ouders	7	12	5	9
School	4	3	3	8
Initiatief kind	1	2	0	6
Niemand	0	0	7	4

Figuur 19 : Antwoorden op vraag naar stimulans om lid van een bibliotheek te worden.

Vraag 6 : Kunt u zich de titel herinneren van het laatste boek dat u hebt gelezen ?				
Ouders van klas	3A	3B	6A	3B
Antwoordtypes :				
- fictie-literatuur	1	4	5	1
- „triviaal”literatuur	5	9	4	13
- non-fictie	5	4	3	6
- strips	0	0	0	1
- blanco	9	6	5	5

Figuur 20 : Antwoorden op vraag naar de titel van het laatste gelezen boek.

Vraag 7 : Hoeveel uur per dag kijkt u naar de TV ? Uw kind ?								
Ouders van klas	3A		3B		6A		6B	
uren TV	ouder	kind	ouder	kind	ouder	kind	ouder	kind
0 uur	0	0	0	1	0	1	4	0
1 uur	1	5	4	8	3	2	8	4
2 uur	2	6	8	11	6	8	7	13
3 uur	8	6	8	1	2	3	5	2
4 uur	4	1	1	0	2	3	1	3
5 uur	1		2	1	1		1	1
6 uur	1							
7 uur	1							

Figuur 21 : Antwoorden op vragen aan ouders aangaande de tijd die ze spenderen aan TV kijken (ouders en kind).

Vraag 8 : Vindt u dat uw kinderen goed kunnen lezen voor hun leeftijd ?				
Ouders van klas	3A	3B	6A	6B
JA	19	19	13	22
NEEN	1	3	1	4
		(1 redelijk)		

Figuur 22 : Antwoorden op vraag hoe ouders het lezen van hun kind beoordelen.

Vraag 9 : Wat denkt u van het volgende : „Kinderen lezen al genoeg op school, thuis moeten ze zich maar ontspannen” ?				
Ouders van klas	3A	3B	6A	6B
Vermelde antwoorden :				
- niet akkoord, moeten thuis ook lezen	8	7	2	4
- lezen is leren	2	7	4	5
- lezen is ontspanning	9	8	10	12
- lezen moet gestimuleerd worden	1	2	1	2
- ontspannen is spelen	1	0	1	3
- laat kind de vrije keuze	1	0	1	0
- lezen van strips wordt afgeraden	1	2	0	0
- kind leest genoeg op school	0	3	1	0

Figuur 23 : Antwoorden op vraag naar reacties van ouders op boven vermelde zin (houding tegenover het lezen van hun kind).

Om na te gaan wat bij voorkeur wordt gelezen vermeldde ik drie mogelijkheden. Een keuze diende gemaakt tussen de categorieën : fiktiefictuur, of wat door critici als zodanig wordt beschouwd, triviaalfictuur, of wat buiten de vorige grenzen valt, en non-fictie. Eén derde van de 90 ouders leest vooral triviaalfictuur. Slechts elf personen vermelden een „bestsellerslijst” van fiktiefictuur, en 20 % verkiest non-fictie. Vooral ouders betrokken bij school A wisten op deze vraag blijkbaar niet zo gauw een antwoord te vinden. Meer dan de helft van de formulieren bleef, wat deze vraag betreft, blanco.

De vraag naar de frequentie van TV kijken blijkt bij velen nog een verhullende reactie uit te lokken. In het kader van een enquête naar hun leesgewoonten, lijkt de objectiviteit waarmee de volwassenen deze vraag beantwoorden, in het gedrang te komen. In de ogen van de ouders kijken de kinderen slechts één uur per dag terwijl deze laatsten „onbevangen” beweren dat ze tussen anderhalf en twee uur aan de televisie gekluisterd zijn. De ouders van school A en school B kijken respectievelijk drie uur en twee uur per dag.

De overgrote meerderheid van de ouders oordeelt dat hun kinderen goed kunnen lezen, hun leeftijd in acht genomen. Toch twijfelen negen ouders (op een totaal van negentig) aan de kwaliteit van de leesvaardigheid van hun kinderen. Zeven van hen zijn ouders van leerlingen in school B. Bovendien is in de sterkste klas, 6B, het „wantrouwen” het grootst. Deze kritische houding beantwoordt volledig aan de sfeer in de school, waar de leerlingen op een frisse en dynamische manier worden gestimuleerd. Blijkbaar spelen ook de ouders een belangrijke, kritische rol in dit proces.

Eenentwintig ouders trekken tenslotte van leer tegen de provokatie, geïmpliceerd door de laatste open vraag. Zij gaan niet akkoord en willen dat hun kind thuis ook leest. Vooral de ouders van de derdeklassen zijn op dit punt gemotiveerd. „Oefening baart kunst” is voor hen geen ijdele vingerwijzing. Achttien ouders delen de mening dat lezen leerrijk is. Lezen wordt „geestverruimend” genoemd en het „draagt bij tot een meer volledige persoonlijke ontwikkeling”. Eén vader kan zijn overtuiging niet krachtig genoeg uitdrukken : „Er wordt niet genoeg gelezen. Lezen is het enige wat vrijheid van denken kan garanderen!”.

Negenendertig ouders bevestigen dat lezen een vorm van ontspanning is. De vraag ligt voor de hand, of triviaalfictuur, vrij massaal en graag gelezen, meer ontspannend werkt dan het lezen van fiktiefictuur, wat verkozen wordt door een minderheid.

Slechts vier ouders beweren dat kinderen al genoeg lezen op school. Een moeder gaat op de provokatie in en schrijft : „Ik vindt (sic) dat een kind wat ontspanning nodig heeft ze zitten al een hele dag in de school tussen de boeken en als ze dan thuis komen moe-

ten ze nog huiswerk en lessen". Een moeder van een leerling in 3A relateert en stelt dat haar „kinderen zich moeten kunnen ontspannen na school. Mijn zoon leest heel veel stripverhalen soms andere boekjes hij vind (sic) daar zijn ontspanning mee. Kijkt ook TV of speelt (sic), maar lezen doet hij toch het meest vanaf de tijd hij het geleerd heeft (sic)".

Een vijftal ouders stelt tenslotte dat hun kind thuis „mag" lezen. Houdt deze reactie in dat lezen nog steeds ervaren wordt als een onnatuurlijke, schoolse manier van „inspannend ontspannen" zodat deze bijgevolg dient gedoseerd te worden door de ouders?

Wanneer tenslotte alle computerresultaten door middel van de Pearson correlatie test met elkaar werden in verband gebracht (zie figuur 24), bleken veertig significante correlaties te bestaan tussen vijftien variabelen. De correlatiematrix geeft hiervan een duidelijk overzicht. De belangrijkste correlaties zullen hieronder als tendenzen worden besproken.

De correlaties

	Leeftijd	Uren TV kind	Lid bib. ouders	Uren TV ouders	Woorden/30"	Pauzes	Verlezigen	Herhalingen	Zelfcorrecties	Evaluatie	Leesindex	Eénminuuttest	Stillestest	Cijfers schrijfpr.	Beroep vader
Leeftijd				x - x						x					
Uren TV kind															
Lid bib. ouders							- x								
Uren TV ouders															- x
Woorden/30"						- x - x				x x x x x					
Pauzes										- x - x - x - x - x					
Verlezigen										x - x - x - x - x - x					
Herhalingen									x	- x					
Zelfcorrecties										- x - x					
Evaluatie											x x x x				
Leesindex												x x x			
Eénminuuttest													x x		
Stillestest														x x	
Cijfer schrijfpr.															x
Beroep vader															

Figuur 24 : Pearson correlatie matrix voor vijftien variabelen met significantie-aanduiding [(-) x (negatieve) of positieve correlatie $p < 0.05$]

Zo correleert de leeftijd van de kinderen met het cijfer dat de leesnelheid voorstelt. Naarmate het kind ouder is leest het sneller en vlotter. Uit deze niet echt opzienbarende conclusie volgt een negatieve correlatie met het aantal foutieve pauzes. Hoe hoger het niveau van technisch lezen, hoe beter de lezer aanvoelt op welke plaats in de tekst het best wordt gepauzeerd, zodat het aantal onaangepaste pauzes zienderogen afneemt. Tenslotte duidt de significante correlatie tussen de leeftijd en de leesindex erop dat de mondelinge leesvaardigheid toeneemt naargelang het kind ouder is.

Het al dan niet „verbonden” zijn aan een bibliotheek door de ouders correleert negatief en significant met de verlezingen die de kinderen begaan. De cijfers suggereren dus dat het aantal verlezingen toeneemt naarmate minder ouders lid zijn van een bibliotheek. Er lijkt dus een tendens te bestaan dat, naarmate de ouders van de kinderen regelmatig een bibliotheek bezoeken, ze eventueel op die manier een lees-stimulerende invloed op hun kinderen uitoefenen.

Het aantal uren TV kijken van de ouders correleert negatief en significant met het beroepsniveau van de vader. Hierbij dient vermeld dat de correlatie negatief is omdat de rangorde van de cijfers die het beroepsniveau weergeven, omgekeerd evenredig is met de cijfers verwijzend naar het aantal uren TV kijken. Hoe lager het beroep op de NORC-schaal is afgebeeld, hoe meer tijd de ouders lijken te besteden aan TV kijken. In de veronderstelling dat wie meer TV kijkt eventueel minder leest, verwachtte ik significante correlaties met de leesmaten. Alleen de stilleestest en de schrijfprodukten lijken dit te bevestigen. Lezen mensen die minder TV kijken dan meer en geven ze op die manier eventueel een positieve „leeshouding” door? In die zin kunnen de lees- en kijkgewoonten van de ouders een bepaalde, equivalente houding bij de kinderen oproepen.

Naarmate de leesvaardigheid toeneemt, verwachten we dat lezers minder verlezingen, herhalingen en zelfcorrecties begaan. Deze veronderstelling blijkt gegrond. De leesindex correleert negatief met deze fouten en positief met de evaluatie. De leesindex toont op die manier aan dat de formule $\frac{A \times E}{1 + F} / 100$ inderdaad een interessante

maat is. De index kan men niet alleen eenvoudig berekenen maar vertoont bovendien een groot differentiatievermogen. De waarde ervan wordt trouwens bevestigd door de buitengewoon sterke correlatie met de geijkte één-minuut-test en de stilleestest, zodat de index niet alleen elke vergelijking met zijn componenten maar ook met de erkende harde maten op overtuigende wijze doorstaat.

De verwerking van de cijfers en andere gegevens suggereert dat de leerlingen van school B een „sterkere” groep vormen. Dit dient echter te worden gerelativeerd omdat vooral 6B globaal sneller en expres-

siever leest. De leerlingen van 3B zijn minder uitgesproken beter dan de leerlingen van 3A.

Wanneer de gegevens van de ouders worden in verband gebracht met de vaststelling dat school B in het algemeen beter uit de vergelijking komt, blijkt dat de ouders van kinderen in 3B en 6B duidelijk meer gemotiveerd zijn. Zij staan kritischer tegenover de „leesopvoeding” van hun kind.

In de veronderstelling dat TV kijken het lezen in onze audiovisuele maatschappij meer en meer gaat verdringen, moeten we vaststellen dat mensen met een lager beroepsniveau hier het meest schijnen aan toe te geven. Deze evolutie zou wel eens verstrekkende gevolgen met zich mee kunnen brengen, zoals de cijfers in dit onderzoek aantonen. Ondanks de kleine schaal waarop het werd uitgevoerd, komt de tendens naar voren dat kinderen van mensen die weinig lezen of een „negatieve” leeshouding uitstralen, ook minder goed lezen.

Wanneer de gemiddelde sociale achtergronden met betrekking tot beide scholen vergeleken worden, blijkt dat school B globaal beschouwd hoger ligt op de NORC-schaal. De directie van school A merkte in dit verband op dat „de kinderen in school B een bevoordeelde en bevoorrechte groep zijn”. Oppervlakkige konklusies als gevolg van dit onderzoek leken deze visie niet te ontkrachten, in de zin dat school B inderdaad gunstiger uit de vergelijking komt. Moeten we dan cognitieve vermogens, waaronder deze verantwoordelijk voor een leeskwiteit, uitsluitend koppelen aan de sociale achtergrond van een kind? Zijn „lower class” kinderen, met andere woorden, door hun achtergrond „gedetermineerd” om minder goed te presteren op school. Dit lijkt me een te gemakkelijk en bovendien onjuist standpunt. Toch is het precies deze houding die vele schoolverantwoordelijken aannemen. De sociale achtergrond van een schoolbevolking roept bij deze „onderwijsbevoegden” een bepaalde motivatie of demotivatie op, die duidelijk wordt in de schoolaanpak. In tegenstelling tot school B die een enorme creativiteit, motivatie en dynamiek uitstraalt, en opvallend ongekomplexeerd waakt over een, op alle vlakken, degelijk onderwijs, ziet school A zich geblokkeerd door de „minder gunstige” mogelijkheden en dus gelijkaardige prestaties van zijn leerlingen. Naast de directeur wijten ook de onderwijzers van school A de „voorspelbaar minder goede resultaten” van dit vergelijkend onderzoek aan de „lagere sociale afkomst”. In hoeverre kunnen we de zeer schoolse, nauwelijks gemotiveerde en vooral weinig inspirerende sfeer in deze school dan niet mede verantwoordelijk achten voor „self-fulfilling prophecy”?

Zo valt het op dat in de derdeklassen, waar de leeslessen op een bijna identieke manier worden gegeven, de leeskwiteit parallel

loopt en ongeveer dezelfde mag worden genoemd. De zesdeklassen, waar de leeslessen als wit en zwart tegenover elkaar stonden, waar de aanpak met andere woorden enorm verschilde, vertonen het omgekeerde verschijnsel. Kinderen van de sociaal minder begunstigde groep lezen beduidend minder goed.

Met de bedenking voor ogen dat een identieke aanpak, ongeacht de reeds vernoemde externe invloeden, gelijkwaardige resultaten oplevert, rijst de vraag of school A en mét deze, vele gelijkgezinden, zich niet beter zouden bezinnen over de mogelijk sterk negatieve gevolgen van hun mentaliteit en de daardoor bepaalde daadwerkelijke aanpak. Als school A opmerkt dat het „moeilijk is om tegen een soms erg grote desinteresse van kinderen, maar vooral ook ouders op te boksen”, vraag ik me af waarom deze school zijn heil niet zoekt in een andere, vernieuwende en vooral dynamische aanpak. Misschien hebben precies deze leerlingen o.a. een „leescompensatie” nodig die ze, zo lijkt het, spijtig genoeg noch door de ouders, noch door de school krijgen toebedeeld. Integendeel, ze worden door „onderwijsbevoegden” die het niet zo zien zitten met deze „arbeiderskinderen”, en het initiatief meermaals aan hen zelf overlaten, beperkt in hun mogelijkheden. Kansen om ook deze leerlingen even mondig en taalvaardig te maken, worden verwaarloosd.

Het fundamenteel verschil tussen de scholen, die elk een „gunstige” en „minder gunstige” sociaal-ekonomische „status” vertegenwoordigen, kan in dit geval herleid worden tot een pedagogisch verantwoorde en minder verantwoorde manier van lesgeven. Dit verklaart waarom men in de derdeklassen, dankzij het niveau lezen, een vergelijkbaar peil kan bereiken, wat in de zesdeklassen niet het geval is. In school B worden wekelijks leesuren ingeschakeld om de leemte op te vullen die ontstaat omdat het niveau-lezen na de derdeklassen geen „follow-up” kent. In school A vindt men nog nauwelijks de tijd om te lezen. Een leerkracht formuleerde twee argumenten. „Enerzijds is hun technische leesvaardigheid op het einde van het derde leerjaar voldoende (sic). Anderzijds lezen ze al genoeg tijdens de gewone lessen”. Toen ik naar aanleiding van deze opmerking stelde dat de school op die manier de kans laat liggen om de leerlingen een vorm van leesplezier en cultuur bij te brengen, reageerde de leerkracht heftig: „Wij doen ons best om de leerlingen zoveel mogelijk bij te brengen qua kennis. Wij zijn geen conservatorium waar kinderen lezen en voordragen”. Deze school beschouwt haar taak als volbracht wanneer de leerlingen het technisch lezen beheersen. Hieruit kan men besluiten dat het opmerkelijk niveau verschil tussen de zesdeklassen vooral te wijten is aan de totaal ongelijke frequentie en de impulsen waarmee lezen, ook en vooral op school, wordt gevolgd en gestimuleerd.

De stelling dat leesvaardigheid zou verschillen naargelang de sociale achtergrond van een kind, is vergelijkbaar met de wijze waarop Bernstein een „beperkt” of „uitgebreid” taalgebruik als gedetermineerd beschouwt door het sociale milieu. Hij verliest hierbij uit het oog dat welk taalgebruik dan ook een vorm van interactie is, die niet kan beoordeeld worden op basis van een norm. Zo leidt Wells uit zijn onderzoek af dat niet zozeer het taalgebruik op zich het leren van een kind beïnvloedt, maar wel de interactieve strategieën die ouders tegenover hun kind aannemen. Hiervan zal de hele sociaal-ekonomische en kulturele ervaringswereld die het kind krijgt „ingelepeld”, afhankelijk zijn. De vraag is bijgevolg in hoeverre de interactie thuis ook de leeshouding en de leesmogelijkheden van een kind bepalen. Met interactie bedoel ik dan niet uitsluitend de verbale verhouding tussen de gezinsleden, maar veeleer de manier waarop de volwassenen „lezen” al dan niet appreciëren en deze houding, precies via interactie doorspelen aan hun kind.

Met betrekking tot deze vraag biedt dit onderzoek in zekere zin het beeld dat leesinteresse inderdaad aan sociaal-ekonomische factoren kan gebonden zijn. Dat deze door externe elementen bepaalde leeshouding bijgevolg een gelijkaardige graad van leesplezier oproept, werd door het onderzoek aangetoond.

Uit de onderzoeksgegevens kan men echter niet onmiddellijk afleiden dat lezen inderdaad een sociale variabele kan worden genoemd. Een vergelijking van de zesdeklassen leek dit enigszins te bevestigen, maar de derdeklassen toonden het tegendeel aan.

Meer dan interessante tendenzen aan te duiden die in de lijn liggen van buitenlandse studies, doet dit onderzoek veeleer boeiende vragen rijzen. In hoeverre kan de leesvaardigheid en de leesappreciatie, eventueel beïnvloed door de konfrontatie met een overstelpende hoeveelheid audio-visuele middelen, in verband gebracht worden met de sociaal-ekonomische achtergrond en ervaringswereld van de lezer? Hoe kan het onderwijssysteem op een verantwoorde manier op deze problematiek inhaken, in plaats van zich op grond van sociale vooroordelen machteloos te voelen en een stimulerende houding te verwaarlozen? Deze en andere vragen wijzen erop dat dit onderzoek, dat weliswaar gerelativeerd moet worden wegens de redelijk kleine bestudeerde populatie, uitnodigt tot een ruim opgezet en gedetailleerd sociaal linguïstisch onderzoek.

BIBLIOGRAFIE

- BAKKER, A. 1979.
Handleiding tot de stillestest. Nijmegen : Berkhout.
- BERNSTEIN, B. 1973.
Class, Codes and Control, Volume 2. London : Routledge and Kegan Paul.
- BRUNER, J. 1974.
Beyond the Information Given. London : Allen & Unwin.
- Brus, B. 1966.
Handleiding tot de één-minuut-test. Nijmegen : Berkhout.
- DAVIES, A. (ed.). 1982.
Language and Learning at School and Home. London : SSRC/Heinemann.
- LABOV, W. 1972.
Language in the Inner City. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- VAN MALDERGHEM, R. 1972.
De NORC-beroepsstatusschaal. Brussel : V.U.B.
- WELLS, G. 1981.
Learning Through Interaction (vol. 1). Cambridge : University Press.
1982.
Influences of the Home on Language Development. In : A. Davies (ed.).