

# De didactiek van begrijpend lezen in het voortgezet onderwijs: lesobservaties bij Nederlands en zaakvakken<sup>1</sup>

T.R. Linthorst en K. de Glopper

## Samenvatting

**Descriptief onderzoek naar de leesdidactiek in het voortgezet onderwijs is schaars. Om meer zicht te krijgen op wat er in de praktijk en buiten onderzoekscontexten om in de lessen gebeurt, hebben we in een tijdsbestek van drie weken 51 lessen Nederlands en zaakvaklessen in leerjaar 1 en 3 geobserveerd volgens de predominant activity sampling procedure. Iedere les werd door twee personen geobserveerd aan de hand van een observatieformulier dat deels gebaseerd was op eerdere vergelijkbare onderzoeken in het primair onderwijs. De interbeoordelaarsovereenstemming bleek voldoende. De resultaten laten zien dat behandeling van teksten veelal klassikaal plaatsvindt. Bij het vak Nederlands richt de instructie zich met name op leesstrategieën, terwijl het bij zaakvakken hoofdzakelijk gaat om hulp bij woordbegrip. Modeling en (peer-) discussies worden nog niet frequent in lessen teruggevonden.**

**kernwoorden: begrijpend lezen, didactiek, voortgezet onderwijs, lesobservaties**

## 1 Inleiding

Begrijpend lezen is de laatste jaren een onderwerp dat veel aandacht krijgt in de (onderzoeks-)literatuur. Verschillende studies gaan in op de leesprestaties van Nederlandse leerlingen (Gille, Loijens, Nijons, & Zwitser, 2010; Hacquebord, Linthorst, Stellingwerf, & De Zeeuw, 2004) en op de houding van leerlingen ten opzichte van lezen (o.a. Land, Van den Bergh, & Sanders, 2007). Ook de rol van woordenschat en leesstrategieën is onderwerp van onderzoek (o.a. Bimmel & Van Schooten, 2000, 2004; Hacquebord, 2006), evenals de vraag hoe je tekstbegrip van leerlingen het best kunt meten (Kamalski, Sanders, Lentz, & Van den Bergh, 2005; Van den Bergh, 2006).

Gezien deze toch niet geringe aandacht voor leesvaardigheid is de bevinding van Bonset en Braaksma (2008) in hun inventarisatie van het onderzoek naar het schoolvak Nederlands op zijn minst opmerkelijk te noemen. Zij concluderen dat er in de periode 1997 tot 2007 geen descriptief onderzoek verricht is naar de didactiek van begrijpend lezen. Pas recent is hier enige verandering in gekomen door een uitgebreid onderzoek van De Milliano (2013) naar de lees- en schrijfdidactiek in de beroepsgerichte leerwegen van het vmbo. Recent onderzoek in de overige onderwijsniveaus is voor zover wij hebben kunnen vaststellen, niet voorhanden.

Dit heeft zo zijn gevolgen. Ten eerste betekent dit dat veel van wat we vermoeden dat er in de lessen gebeurt, gebaseerd is op aannames in plaats van op gericht onderzoek. Daarnaast hebben we door het gebrek aan descriptief onderzoek geen inzicht in de vraag in hoeverre de uitkomsten van onderzoek naar begrijpend lezen daadwerkelijk zijn weerslag hebben gevonden in de lespraktijk. Nederlandse leerlingen slagen er niet altijd in om tot voldoende tekstbegrip te komen (Hacquebord et al., 2004; Inspectie van het Onderwijs, 2009). Relevant is dan de vraag welke ondersteuning de leerlingen geboden wordt in de reguliere lessen. Daarnaast is bekend dat de motivatie van leerlingen voor lezen over het algemeen daalt naarmate ze ouder worden (Meelissen et al., 2012; Gille et al., 2010). Komen docenten hieraan tegemoet in de vormgeving van hun onderwijs, bijvoorbeeld door ruimte te bieden voor samenwerkend leren of discussie over teksten? (Alvermann, 2002; Guthrie, 2008b; Slavin, Cheung, Groff, & Lake, 2008).

Door het ontbreken van descriptief onderzoek zijn we niet in staat om deze en andere vragen goed te beantwoorden. Om een indruk te krijgen van de invulling van lessen waarin begrijpend lezen centraal staat, hebben we daarom lesobservaties verricht in het eerste en derde leerjaar van het voortgezet onderwijs.

## 2 Achtergrond

### 2.1 De praktijk van het leesonderwijs

In tegenstelling tot het voortgezet onderwijs, kent het primair onderwijs een zekere traditie in het onderzoeken van het begrijpend leesonderwijs door lesobservaties. Een begin met dit type onderzoek is gemaakt door Dolores Durkin die onderzocht of instructie in begrijpend lezen voorkwam in grade 4 (groep 6) in het Amerikaanse basisonderwijs (Durkin, 1978). De resultaten waren opvallend. Minder dan 1 procent van de geobserveerde lestijd werd besteed aan gerichte instructie in tekstbegrip. Veel meer tijd ging op aan zaken die vielen onder de noemers 'non-instruction' en 'transition' (beide ruim 10% van de geobserveerde tijd) en aan het controleren of leerlingen de gelezen teksten begrepen hadden (bijna 18%) door vast te stellen of leerlingen een vraag over de tekst goed konden beantwoorden.

Het onderzoek van Durkin is in Nederland herhaald door Weterings en Aarnoutse (1986). Zij vonden dat Nederlandse leerkrachten ook weinig tijd uittrokken voor instructie in begrijpend lezen en veel tijd besteedden aan het beoordelen van de leesprestaties. Als er al instructie werd gegeven, had deze veelal betrekking op de betekenis van afzonderlijke woorden. Verder stelden zij vast dat er in de Nederlandse lessen nog meer tijd opging aan zaken die niet met leesvaardigheid te maken hadden (lesovergangen en non-instructie) dan in de Amerikaanse lessen. Een tiental jaar later repliceerden beide onderzoekers het onderzoek in groep 7 (Aarnoutse & Weterings, 1995). Wederom stelden ze vast dat er nauwelijks onderwijs in begrijpend lezen gegeven werd. Daarnaast concludeerden zij dat klassikaal onderwijs het meest gangbaar was en dat onderwijs in subgroepen of individueel onderwijs slechts in beperkte mate voorkwam.

Een laatste onderzoek naar de praktijk van het leesonderwijs in de basisschool werd uitgevoerd door Van Elsäcker (2002) in groep 5 en 6. Ook in haar onderzoek bleek dat klassikaal onderwijs de boventoon voerde (bijna 63% van de geobserveerde lestijd). In tegenstelling tot al het eerdere onderzoek werd er

in dit onderzoek echter wel aandacht gevonden voor leesstrategieën (10% van de geobserveerde tijd).

Voor het voortgezet onderwijs is observatieonderzoek zoals hierboven beschreven nauwelijks voorhanden. Er zijn voor de eeuwwisseling enkele studies uitgevoerd waarbij men met behulp van vragenlijstonderzoek of interviews een beeld probeerde te krijgen van de invulling van begrijpend leesonderwijs. Hieruit kwam naar voren dat het leesonderwijs met name klassikaal gericht onderwijs was, met als centrale focus het goed kunnen beantwoorden van vragen bij teksten (o.a. Kuhlemeier, 1985, 1986; Kuhlemeier & Van den Bergh, 1989; Van Roosmalen, 1990). Aandacht voor leesstrategieën was geen gemeengoed en men vond een grote afhankelijkheid van lesmethoden. Pas zeer recent is er weer observatieonderzoek verricht in het voortgezet onderwijs. De Milliano (2013) onderzocht de invulling van lessen Nederlands en lessen Mens & Maatschappij in de laagste twee vmbo-niveaus om zicht te krijgen op de lees- en schrijfinstructie in deze lessen. Zij concludeerde dat er in de lessen vooral sprake is van klassikaal of individueel onderwijs, waarbij lessen Nederlands zich met name focussen op expliciet vaardighedenonderwijs (woordenschat, grammatica en strategie-instructie), terwijl in de lessen Mens & Maatschappij de tekstinhoud centraler staat.

### 2.2 Effectief leesonderwijs

Wat hebben leerlingen in het voortgezet onderwijs nodig om vaardige lezers te worden? En hoe moet het onderwijs daarop aansluiten? Hoewel er nog het nodige te onderzoeken valt op dit gebied, zijn er wel enkele aanwijzingen te geven.

Een van de voorwaarden om tot voldoende tekstbegrip te komen, is dat leerlingen beschikken over een voldoende technische leesvaardigheid (Pressley, 2001). Deze basis voor het technisch lezen wordt gelegd in het basisonderwijs en naarmate leerlingen ouder worden, zwakt de relatie tussen technisch en begrijpend lezen af. In het voortgezet onderwijs is het verband tussen technisch lezen en begrijpend lezen verwaarloosbaar (Kintsch

& Kintsch, 2004; Van Gelderen et al., 2004; Van Gelderen, Schoonen, Stoel, De Glopper, & Hulstijn, 2007). Veel aandacht voor het onderwijzen van technische leesvaardigheid in het voortgezet onderwijs lijkt om die reden niet zinvol.

Naast een basis in technische leesvaardigheid is het belangrijk dat leerlingen beschikken over voldoende woordenschat en dat ze leesstrategieën goed weten in te zetten (Afflerbach, Pearson & Paris, 2008; Bimmel & Van Schooten, 2004; Pressley, 2001). Leerlingen moeten in staat zijn strategieën flexibel te hanteren, zodat ze passen bij de leestaak waarvoor de leerling gesteld is (Goldman, 2012). De docent kan hier in de les op inspelen door een bewuste keuze te maken in welke leesstrategieën in de les aan bod komen en door voor te doen hoe leesstrategieën flexibel gehanteerd kunnen worden. Leerlingen leren van docenten die hardop denkend voordoen hoe leerlingen de tekst aan kunnen pakken en daarbij hun denkprocessen expliciteren (modeling) (Afflerbach et al., 2008; Schunk, 2003) en de verantwoordelijkheid voor de toepassing steeds meer bij de leerling zelf leggen (Alvermann, 2002; Pressley, 2001).

Voldoende technische leesvaardigheid, voldoende woordenschat, kennis van leesstrategieën en kennis van de wereld en van tekstgenres zijn van belang voor tekstbegrip. Docenten zijn er echter niet wanneer ze enkel aan deze zaken aandacht schenken. Het is ook noodzakelijk om in te spelen op de motivatie en betrokkenheid van leerlingen (De Naeghel, Van Keer, Van Steenkiste, & Rosseel, 2012; Van Elsäcker, 2002). Dit is in het primair onderwijs al van belang, maar wordt zeker niet minder belangrijk in het voortgezet onderwijs gezien de dalende leesmotivatie van leerlingen wanneer ze ouder worden. Docenten kunnen op verschillende manieren inspelen op de betrokkenheid en motivatie van leerlingen, bijvoorbeeld door bij de selectie van teksten aan te sluiten bij de interesses van leerlingen (Alexander & Fox, 2011), of door tekstmateriaal te kiezen dat aansluit bij wat er bij de zaakvakken gelezen wordt, waardoor het inhoudelijk belang van het lezen van de tekst versterkt wordt

(Guthrie, 2008a; Wilkonson & Son, 2011). Betrokkenheid wordt daarnaast ook gestimuleerd door het erkennen van de autonomie van leerlingen, bijvoorbeeld door hen keuze in tekstmateriaal en opdrachten aan te bieden en door duidelijke functionele en inhoudelijke doelen te stellen (Alvermann, 2002; Guthrie, 2008a; Guthrie, Klauda, & Ho, 2013). Wanneer leerlingen in de les ruimte krijgen voor discussie over teksten, zowel in de vorm van peer-discussies als klassikale discussies, heeft dit ook een positieve uitwerking op de leesprestaties en de leesmotivatie van leerlingen (Almasi & Garas-York, 2009; Alvermann, 2002; Murphy, Wilkinson, Soter, Hennesey, & Alexander, 2009). Hetzelfde geldt voor vormen van samenwerkend leren (Slavin et al., 2008)

In het door ons uitgevoerde onderzoek hebben we zicht proberen te krijgen op de vraag welke invulling er gegeven wordt aan begrijpend leeslessen in het eerste en derde jaar van het voortgezet onderwijs. Onze aandacht richtte zich hierbij specifiek op de activiteiten van de docenten en van de leerlingen. De keuze voor het eerste en derde leerjaar is gemaakt omdat we niet alleen zicht wilden krijgen op wat er gebeurt aan het begin van het voortgezet onderwijs, maar ook nadat de leerlingen al een aantal jaren onderwijs genoten hebben. Het was om praktische redenen niet haalbaar om in meer leerjaren te observeren. Om een zo breed mogelijk beeld te krijgen, is er zowel in het vmbo als in havo/vwo geobserveerd. Omdat leesvaardigheid niet alleen een rol speelt bij Nederlands, maar ook bij de zaakvakken, hebben we ervoor gekozen om ook de zaakvakken mee te nemen. De volgende vragen stonden in het onderzoek centraal:

1. Welke activiteiten verrichten docenten in leerjaar 1 en 3 van het voortgezet onderwijs in lessen waarin begrijpend lezen een rol speelt?
2. Welke activiteiten verrichten leerlingen in leerjaar 1 en 3 van het voortgezet onderwijs in lessen waarin begrijpend lezen een rol speelt?
3. Zijn er significante verschillen in docenten leerlingactiviteiten tussen leerjaar 1 en leerjaar 3?

4. Zijn er significante verschillen in docent- en leerlingactiviteiten tussen vmbo-classes en havo/vwo-classes?
5. Zijn er significante verschillen in docent- en leerlingactiviteiten tussen het vak Nederlands en zaakvakken?

### 3 Methode

#### 3.1 Observatiesysteem

Om zicht te krijgen op de activiteiten van docenten en leerlingen is een observatiesysteem ontwikkeld waarmee de handelingen van docenten en leerlingen geobserveerd en gecodeerd konden worden. Bij de ontwikkeling van dit systeem hebben we ons laten leiden door het observatiesysteem dat door Aarnoutse & Weterings (1995) gehanteerd is in hun onderzoek in het primair onderwijs, omdat het hierdoor mogelijk was om vergelijkingen op de uitkomsten uit te voeren. Het systeem komt echter niet geheel overeen: we waren ook genoodzaakt eigen keuzes te maken, aangezien onze focus lag bij het voortgezet onderwijs en we ook zicht wilden krijgen op aspecten die in het systeem van Aarnoutse & Weterings niet aan bod kwamen, zoals het gebruik van modeling door docenten en het discussiëren over teksten door leerlingen. De door ons gehanteerde observatiecategorieën zijn weergegeven in Tabel 1.

#### *Docentactiviteiten*

Analoog aan Aarnoutse & Weterings (1995) wilden we met betrekking tot de docentactiviteiten ten eerste te weten komen hoeveel lestijd er uitgetrokken wordt voor gerichte instructie in en begeleiding bij het lezen van teksten, zowel klassikaal als in subgroepen of individueel, in verhouding tot andere lesactiviteiten. Vandaar dat er in het observatiesysteem onderscheid gemaakt is tussen instructie en begeleiding gericht op de tekst (D7 t/m D22), overige instructie (D1 t/m D6), begeleiding van leerlingen bij zelfstandig of groepswork (D23 t/m D26), klassikale nabespreking (D27 t/m D29) en overige (organisatorische en niet-lesgebonden) activiteiten (D30 t/m D33). Daarnaast waren we

geïnteresseerd in de invulling van de instructie in begrijpend lezen. We hebben geobserveerd hoeveel aandacht docenten schenken aan ondersteuning van het leesproces, zoals aandacht voor woordenschat (D16 t/m D19) en leesstrategieën (D13 t/m D15). Technisch lezen vormde geen aparte observatiecategorie, enerzijds omdat de relevantie voor onderwijs in technisch lezen, zoals eerder aangegeven, in het voortgezet onderwijs ontbreekt, anderzijds omdat oefening in technisch lezen, als het al gebeurt, vermoedelijk plaatsvindt in hulplessen buiten de reguliere les. Daarnaast hebben we gekeken naar de aandacht die de docent schenkt aan de voorbereiding van het lezen, bijvoorbeeld door voorkennis te activeren of stil te staan bij het doel van de tekst (D7 t/m D9), en naar de hulp die de docent geeft bij het begrip van de tekst, bijvoorbeeld door de tekst in de context te laten plaatsen (D20 t/m D22). Ook hebben we geobserveerd in hoeverre de docent zelf aan de leerlingen voordoet hoe hij het best het lezen van de tekst aan kan pakken, dus of de docent gebruikmaakt van modeling (D14 en D18).

De klassikale activiteiten van de docent zijn in dit onderzoek dus vrij gedetailleerd geobserveerd. We verwachtten in de lessen echter ook instructie van de docent aan subgroepen of individuele leerlingen terug te zien. Bij deze vorm van instructie hebben we minder gedetailleerdere observatiecategorieën gehanteerd, omdat niet-klassikale interactie tussen docent en leerlingen lastiger te volgen is. Hier hebben we de observatoren enkel gevraagd te noteren of er instructie over tekstinhoud, tekstaanpak of de opdracht zelf gegeven werd (D23 t/m D26).

Naast instructie gericht op de tekst is het ook mogelijk dat er in de les andere instructie voorkomt. Bij zaakvakken zagen we dit bijvoorbeeld wanneer er algemene instructie gegeven werd over het lesonderwerp dat centraal staat, die niet rechtstreeks verband houdt met de tekst die eerder of later in de les aan bod komt. In dit soort gevallen is categorie D3 gescoord door de observatoren (uitleg over een (nieuw) lesonderwerp) of D4 (uitleg over een nieuwe opdracht).

Een ander aspect dat we verwachtten terug te zien bij de docenten is het klassikaal



Tabel 1

*De observatiecategorïeën voor docent- en leerlinggedrag*

<b>Activiteiten van de docent</b> <i>De docent...</i>	<b>Activiteiten van de leerling</b> <i>De leerling...</i>
<i>Opstartfase</i>	<i>Klassikaal (taakgericht)</i>
D1 ...maakt het doel van de les duidelijk.	L1 ...luistert naar de docent.
	L2 ...beantwoordt vragen van de docent.
<i>Klassikale instructie</i>	L3 ...stelt vragen aan de docent.
D2 ...activeert de voorkennis over het lesonderwerp.	L4 ...leest de tekst.
D3 ...geeft uitleg over een nieuw lesonder- werp.	L5 ...discussieert klassikaal.
D4 ...geeft uitleg over een opdracht.	<i>Niet-klassikaal (taakgericht)</i>
D5 ...gaat na of instructie begrepen is.	L6* ...stelt zelf een leesdoel vast.
D6 ...begeleidt een klassikale discussie.	L7 ...leest de tekst.
	L8 ...werkt zelfstandig aan tekstopdracht.
	L8 ...werkt zelfstandig aan tekstopdracht.
<i>Klassikale instructie gericht op de tekst</i>	L9 ...werkt samen aan tekstopdracht.
D7* ...activeert voorkennis over het tekst- onderwerp.	L10 ...werkt aan een andere opdracht.
D8 ...maakt het doel van het lezen duidelijk.	L11 ...oefent een leesstrategie met leerling.
D9* ...vraagt te voorspellen waar de tekst over gaat.	L12* ...oefent leesstrategie individueel.
D10 ...leest (een stuk van) de tekst voor.	L13* ...oefent woorden met leerling.
D11 ...laat (een stuk van) de tekst voorlezen	L14* ...oefent woorden individueel.
D12 ...laat (een stuk van) de tekst stillezen.	L15* ...discussieert met een of meerdere leerlingen over (de inhoud van) de tekst.
D13 ...legt de toepassing van een strategie uit.	<i>Overig (o.a. niet-taakgericht)</i>
D14 ...doet hardop voor hoe leerlingen een strategie kunnen toepassen.	L16 ...is niet met de lesstof bezig.
D15 ...laat leerlingen voordoen hoe ze een strategie kunnen toepassen.	L17 ...is met organisatorische zaken bezig.
D16 ...legt moeilijke woorden uit.	
D17* ...legt omgang met moeilijke woorden uit.	
D18* ...doet hardop voor hoe leerlingen om kun- nen gaan met moeilijke woorden.	
D19 ...laat leerlingen voordoen hoe ze met moeilijke woorden om kunnen gaan.	
D20 ...vat de inhoud van de tekst samen / plaatst deze in context.	
D21 ...laat leerlingen de inhoud van de tekst samenvatten / in de context te plaatsen.	
D22 ...gaat na of de tekst begrepen is.	
<i>Begeleiding bij werkfase (niet-klassikaal)</i>	
D23 ...geeft (extra) instructie over tekstinhoud.	
D24 ...geeft (extra) instructie over tekstaanpak.	
D25 ...geeft (extra) instructie over de opdracht.	
D26 ...is beschikbaar voor hulp aan leerlingen.	

Activiteiten van de docent <i>De docent...</i>	Activiteiten van de leerling <i>De leerling...</i>
<i>Nabespreking (klassikaal)</i>	
D27 ...beoordeelt de antwoorden van de leerlingen.	
D28 ...geeft inhoudelijke feedback op de opdrachten.	
D29 ...geeft procedurele feedback op de opdrachten.	
<i>Overig</i>	
D30 ...geeft huiswerk op voor de volgende les.	
D31 ...rondt de les af.	
D32 ...is met organisatorische zaken bezig.	
D33 ...is met niet-lesgevende zaken bezig.	

\* Te weinig observaties om een gemiddelde correlatiecoëfficiënt vast te stellen.

beoordelen van gemaakte opdrachten bij de teksten. Wanneer er sprake was van klassikale nabespreking, is er geobserveerd of er sprake was van het beoordelen van antwoorden door de docent of het geven van inhoudelijke of procedurele feedback (D27 t/m D29). Uit eerder onderzoek in het basisonderwijs (Aarnoutse & Weterings, 1995) blijkt namelijk dat leerkrachten bij het nabespreken van gemaakte opdrachten bij teksten vooral geneigd zijn om gegeven antwoorden te beoordelen als 'goed' of 'fout'. Wij wilden weten of dit in het voortgezet onderwijs ook het geval is, of dat er ook gerichte feedback op inhoud of aanpak gegeven werd.

#### *Leerlingactiviteiten*

Wat betreft de observatiecategorieën voor de leerlingactiviteiten is er net als in het onderzoek van Aarnoutse & Weterings (1995) onderscheid gemaakt tussen taakgerichte en overige activiteiten. Van taakgerichte activiteiten is sprake als leerlingen bezig zijn met een opgedragen taak. Van de categorie 'overig', is sprake als het overgrote deel van de leerlingen niet met een taak bezig is die door de docent opgedragen is, als leerlingen klaar zijn met de opgegeven taken zonder dat de volgende activiteit gestart is, of als er aandacht is voor organisatorische zaken, zoals het klaarleggen van spullen of het noteren van huiswerk.

De observatiecategorieën zijn verder onderverdeeld in klassikale (L1 t/m L5) en niet-klassikale activiteiten (L6 t/m L15). Een van de aspecten met betrekking tot de niet-klassikale activiteiten die ruim aandacht heeft gekregen, is de vraag hoe leerlingen die lesstof geacht worden te verwerken. We verwachtten dat het zelfstandig maken van opdrachten bij een tekst (L8) een gangbare verwerkingsvorm zou zijn in het voortgezet onderwijs. Daarnaast zijn we echter nagegaan of we in de lessen ook gerichte (in)oefening van leesstrategieën (L11 en L12) of oefening in het omgaan met moeilijke woorden (L13 en L14) tegenkwamen. Bij al deze verwerkingsvormen hebben we vastgesteld of leerlingen de opdracht individueel of in subgroepen moesten verwerken. Verder zijn klassikale discussie en discussie in subgroepen over de tekst nog als aparte categorie opgenomen, omdat gebleken is dat discussie over tekstinhoud bijdraagt aan tekstbegrip en motivatie voor het lezen (Guthrie, 2008a; Murphy et al., 2009).

### **3.2 Observatiemethode**

In ons onderzoek wilden we niet alleen zicht krijgen op de inhoud van de docent- en leerlingenactiviteiten, maar ook op het relatieve aandeel hiervan ten opzichte van de totale lesduur. Hiervoor zijn verschillende

observatiemethoden voorhanden.

In het onderzoek van Durkin (1978) en in het onderzoek van Weterings & Aarnoutse (1986) is gebruikgemaakt van de *event sampling* procedure. Bij deze observatiemethode wordt de begin- en eindtijd van een activiteit genoteerd samen met een inhoudelijke beschrijving van deze activiteit. Deze methode kent echter nadelen: zo is het bepalen of er een nieuwe activiteit begonnen is enigszins arbitrair. Daarnaast is het de vraag hoe groot activiteiten moeten zijn, willen ze meegenomen worden in de observaties. Een observatiemethode die aan deze problemen tegemoet komt, is de *predominant activity sampling* procedure. Bij deze manier van observeren, ook toegepast in het onderzoek van Aarnoutse & Weterings (1995) en Van Elsäcker (2002), wordt net als bij de *event sampling* procedure gewerkt met een vooropgesteld observatiesysteem. Echter, in plaats van te observeren 'van activiteit naar activiteit' wordt er gewerkt met een vaste tijds-eenheid waarin geobserveerd wordt en een vaste tijdseenheid waarin de observatoren het geobserveerde gedrag kunnen noteren. Doordat de tijdseenheid vaststaat, kan alle aandacht gevestigd worden op de inhoud van de observaties. Dit maakt het eenvoudiger om meerdere actoren tegelijkertijd te observeren. Ook worden relatief kort durende activiteiten meegenomen, waardoor het verkregen beeld genuanceerder is. Om die redenen hebben we gekozen voor de *predominant activity sampling* procedure. We hebben een observatietijd van 15 seconden en een notatietijd van 15 seconden gehanteerd, omdat deze tijdseenheid voldoende nauwkeurige informatie oplevert en omdat tijdens de trainingssessies duidelijk werd dat deze tijdseenheid het prettigst ervaren werd door de observatoren. Iedere les is geobserveerd door twee observatoren. Om te garanderen dat deze observatoren dezelfde 15 seconden observeerden en noteerden, gebruikten de observatoren een stopwatch die via een app op de mobiele telefoon beschikbaar was. Deze stopwatches die parallel liepen, gaven per 15 seconden een signaal, waarbij het signaal voor observeren anders was dan het signaal voor noteren.

Tijdens de observaties werd er gelet op de

docentactiviteiten en de leerlingactiviteiten. In het geval van de leerling kan ervoor gekozen worden om gedurende de hele les dezelfde leerling te observeren, om per observatie-eenheid van leerling te wisselen of om de groep leerlingen als geheel te observeren. De eerste manier heeft als nadeel dat veel van de verzamelde informatie afhangt van de keuze van de te observeren leerling. Dit nadeel wordt ondervangen bij de tweede methode, maar deze methode vergt veel van de observant die naast alle andere zaken ook in de gaten moet houden of hij iedere eenheid de juiste leerling observeert. Bovendien worden er bij de observatie van enkele leerlingen op voorhand leerlingen uitgesloten van observatie, wat ook beperkingen met zich meebrengt. Omdat we uiteindelijk geïnteresseerd waren in de activiteiten die het merendeel van de leerlingen uitvoerde tijdens de les, hebben we gekozen voor de derde manier waarbij de groep leerlingen als geheel geobserveerd werd. De observatoren liepen hierbij niet rond door de klas, omdat docenten vooraf aangaven dit als storend te ervaren, maar observeerden de leerlingen vanuit hun positie in de klas. Het is hierdoor wel mogelijk dat leerlingen dicht in de buurt van de observator meer 'in beeld' komen dan leerlingen die verder weg zitten. Om zo veel mogelijk leerlingen te kunnen observeren, zijn de observatoren nadrukkelijk geïnstrueerd om niet bij elkaar in de buurt te gaan zitten.

### 3.3 De observatoren

Alle lesobservaties hebben plaatsgevonden in het najaar van 2012, in een periode van drie weken. De observaties zijn uitgevoerd door tien studenten in de laatste fase van hun bacheloropleiding Communicatie- en Informatiewetenschappen. Als voorbereiding op het observatieonderzoek hebben zij colleges gevolgd over de invulling van het lesonderwijs in het voortgezet onderwijs, waarbij ook de formele eisen als de kerndoelen, de examenprogramma's en het Referentiekader Taal aan bod zijn gekomen en enkele lesmethoden bekeken zijn. Voor het daadwerkelijke observeren, zijn de observatoren gedurende drie middagen geschoold in het werken met het observatiesysteem. In de eerste twee



dagdelen werd het observatiesysteem grondig doorgesproken en werd er aan de hand van enkele lesfragmenten bepaald of het voorgestelde observatieformulier volledig en uitputtend genoeg was. Wanneer er onderlinge verschillen waren in de observaties, werd er uitvoerig gediscussieerd over de oorzaken van discrepantie en zo nodig werden observatiecategoriën bijgesteld. Hierna werd het observatiesysteem in definitieve vorm vastgesteld, waarna in de laatste trainingsmiddag aan de hand van videofragmenten van zowel zaakvaklessen als lessen Nederlands vastgesteld werd of de observatoren overeenkomstig observeerden. Wanneer dit niet het geval was, werd wederom discussie gevoerd over de vraag wat de 'juiste' categorie had moeten zijn. Op deze manier is getracht de observatoren zo goed mogelijk voor te bereiden op de lesobservaties.

Alle observatoren hebben in tweetallen lessen geobserveerd. Hoewel het tijdrovend was, had deze manier van werken twee voordelen. Ten eerste kon de interbeoordelaarsovereenstemming over alle lessen heen bepaald worden, wat zuiverder is dan het bepalen van de betrouwbaarheid over een beperkt aantal lessen. Een ander voordeel heeft te maken met het arbeidsintensieve karakter van lesobservaties. Het werken volgens de predominant activity vergt veel van het concentratievermogen van observatoren. Door in duo's te werken, kan een observator in uitzonderlijke gevallen kort stoppen met observeren wanneer hij merkt dat het concentratievermogen niet voldoende is om nauwkeurig te kunnen observeren. In het uiteindelijke onderzoek is dit een enkele keer voorgekomen, maar omdat er een tweede observant was die op dat moment doorging met observeren, zijn er geen gegevens over de lesinhoud verloren gegaan.

### **3.4 Selectie van scholen, klassen en docenten**

Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden is geobserveerd op vijf scholen in Noord-Nederland. Uit praktische overwegingen was het niet mogelijk om scholen uit de rest van het land bij het onderzoek te betrekken. 5 willekeurige scholen uit

Noord-Nederland zijn benaderd om mee te doen aan het onderzoek, waarbij we gestreefd hebben naar een verdeling over de drie noordelijke provincies en een spreiding in stads- en plattelandsscholen. Uiteindelijk zijn vijf scholen geselecteerd voor deelname: twee uit de provincie Groningen, twee uit de provincie Friesland en een uit de provincie Drenthe. De locatie van de scholen verschilde in mate van stedelijkheid: een school was afkomstig uit een landelijk gebied, een uit een weinig stedelijk gebied, een uit een matig stedelijk gebied, een uit een stedelijk gebied en een uit een sterk stedelijk gebied, gebaseerd op de mate van omgevingsadressendichtheid (CBS, 2014). Naast spreiding tussen stads- en plattelandsscholen was er ook spreiding in schoolgrootte. Het leerlingaantal van de deelnemende vestigingen varieerde van 526 tot 1348 leerlingen. Twee scholen zijn kleiner dan gemiddeld, drie scholen groter dan gemiddeld (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2013).

Het criterium bij de selectie van de lessen was dat leesvaardigheid gedurende een substantieel deel van de les centraal moest staan. In lessen Nederlands ging dit om lessen waarin het vakonderdeel begrijpend lezen aan bod kwam, bij zaakvakken zijn lessen geselecteerd waarvan de docent op voorhand aangaf dat er een groot beroep gedaan zou worden op de leesvaardigheid van leerlingen. Het oorspronkelijke doel was om 15 lessen Nederlands en 15 zaakvaklessen in het vmbo te observeren en even zo veel lessen in havo/vwo. Doordat er enige uitval optrad, zijn er uiteindelijk 51 lessen geobserveerd, waarvan er 49 lessen meegenomen konden worden in de analyses. In twee lessen was er, ondanks de uitdrukkelijke instructie bij de selectie van de lessen, toch geen centrale rol weggelegd voor het tekstbegrip van leerlingen. Om een zo genuanceerd mogelijk beeld te krijgen hebben we gestreefd naar een evenredige verdeling van lesobservaties over de leerjaren en de onderwijsniveaus en de verschillende vakken (Nederlands versus zaakvakken). Zoals uit Tabel 2 blijkt, is de verdeling over de cellen niet helemaal evenredig. Uit de uitgevoerde Chi<sup>2</sup>-analyses blijkt echter dat er geen significante verschillen optreden



Tabel 2  
De verdeling van de lesobservaties

	Leerjaar 1		Leerjaar 3		Totaal
	Vmbo	Havo/vwo	Vmbo	Havo/vwo	
Nederlands	8	7	3	7	25
Zaakvakken	5	8	4	7	24
Totaal	13	15	7	14	49

in de verdeling tussen leerjaren, onderwijsniveaus en vaktypen (leerjaren:  $\chi^2(1, n=49) = 1, p=0.317$ , onderwijsniveaus:  $\chi^2(1, n=49) = 0.02, p=0.886$ , vaktypen:  $\chi^2(1, n=49) = 1.653, p=0.199$ ). De spreiding is dus voldoende om eventuele verschillen tussen leerjaren, onderwijsniveaus of vaktypen in kaart te kunnen brengen.

De 49 lessen die meegenomen konden worden in de analyses, bestonden uit 25 lessen Nederlands en 24 zaakvaklessen. In leerjaar 1 (alle onderwijsniveaus) en leerjaar 3 (vmbo-tl/havo/vwo) betroffen de zaakvaklessen lessen geschiedenis, aardrijkskunde, biologie en economie. In leerjaar 3 vmbo-basis en vmbo-kader betrof het lessen mens & maatschappij, maatschappijleer en mens & natuur.

Omdat het praktisch niet haalbaar was om docenten gedurende langere tijd te volgen, is ervoor gekozen om bij iedere docent slechts één les te observeren. Door maximalisatie van het aantal docenten is ervoor gezorgd dat de data niet te afhankelijk worden van een te kleine groep docenten. Van de deelnemende docenten was 51% man en 49% vrouw. 14 docenten hadden minder dan vijf jaar leservaring, 32 docenten meer dan vijf jaar en van 3 docenten is het aantal jaren leservaring onbekend.

### 3.5 Verwerking van de data

De lessen zijn geobserveerd door vijf beoordelaarskoppels van twee personen. Om de overeenstemming tussen de observatorenkoppels vast te kunnen stellen is de gemiddelde Cohen's kappa berekend. Voor de docentactiviteiten bedraagt deze .66, voor leerlingactiviteiten .73, zoals blijkt uit Tabel 3. Hoewel er variabiliteit te bespeuren valt, is er sprake van een voldoende gemiddelde overeenstemming tussen de observatoren (Landis & Koch, 1977).

Om de kwaliteit van de afzonderlijke observatiecategorieën vast te stellen is per observatieaspect de gemiddelde correlatiecoëfficiënt (Pearsons r) over de vijf observatiekoppels berekend. Een hoge correlatie duidt erop dat de consensus over het wel of niet voorkomen van deze activiteit groot is, bij een lagere correlatie is de overeenstemming tussen de observatoren over het wel of niet voorkomen van de categorieën minder hoog. De gevonden correlaties variëren voor de docentactiviteiten van  $r=.44$  tot  $r=1$  en bedragen gemiddeld  $r=.70$ . Voor de leerlingactiviteiten liggen de waarden tussen  $r=.61$  en  $r=.94$  en bedraagt het gemiddelde  $r=.81$ . Voor vier docentcategorieën en voor zes leerlingcategorieën kan door te weinig observaties

Tabel 3  
Overzicht van Cohen's kappa per observatorenkoppel voor docent- en leerlinggedrag

	Docentgedrag		Leerlinggedrag	
	Aantal cases	Cohen's kappa	Aantal cases	Cohen's kappa
Koppel 1	753	.724	749	.780
Koppel 2	1004	.662	1004	.749
Koppel 3	280	.829	279	.822
Koppel 4	745	.573	743	.650
Koppel 5	556	.501	554	.651
<b>Gemiddeld</b>		<b>.658</b>		<b>.730</b>

Tabel 4  
*Docentactiviteiten*

	Gemiddelde N=49	Min	Max	SD
1) Klassikale instructie	36.3%	0%	92.0%	18.3%
2) Begeleiding bij zelfstandig werken	19.1%	0%	46.1%	12.7%
3) Klassikale nabespreking	9.7%	0%	47.0%	11.6%
4) Overig	35.0%	3.17%	63.3%	13.9%

geen correlatiecoëfficiënt berekend worden. Over deze categorieën (zie Tabel 1) zal met de nodige voorzichtigheid gerapporteerd worden.

Omdat we geïnteresseerd waren in het aandeel van de activiteiten ten opzichte van de totale geobserveerde lestijd en we de informatie van beide beoordelaars mee wilden nemen, is bij de verwerking van de data de volgende procedure gehanteerd: eerst is per les en per observator berekend wat het procentuele aandeel van iedere observatiecategorïe in de deze les was. Vervolgens is per observatiecategorïe het gemiddelde bepaald van de percentages van de twee observatoren. Op deze manier verkregen we per observatiecategorïe per les een gemiddeld percentage dat het uitgangspunt vormde voor de verdere analyse.

Om antwoord te krijgen op de vraag of er verschillen zijn tussen leerjaar, onderwijsniveau en vaktype is er non-parametrisch getoetst (Mann-Whitney U test voor onafhankelijke steekproeven) aangezien er gewerkt is met percentages. Gezien de hoeveelheid vergelijkingen die er uitgevoerd zijn, is de door Benjamini en Hochberg (1995) geschetste vorm van Bonferroni-correctie toegepast. Hiermee wordt de kans op type-1 fouten verkleind.

Bij de weergave van de resultaten in de volgende paragraaf wordt gerapporteerd over alle 49 lessen die meegenomen konden worden in de analyses. Enkel voor de subanalyses naar de invulling van de tekstbegripinstructie die docenten gaven, hebben we ons moeten beperken tot 45 lessen, omdat er in vier lessen geen enkele instructie gegeven werd. Hierdoor was het ook niet mogelijk om voor deze vier lessen verfijndere analyses uit te voeren.

## 4 Resultaten

### 4.1 Activiteiten van docenten

Wat betreft de docentactiviteiten hebben we ten eerste vastgesteld welk deel van de les een docent bezig is met het verzorgen van klassikale instructie, het begeleiden van leerlingen bij zelfstandig en/of groepswork, het klassikaal nabespreken van gemaakte opdrachten en overige (organisatorische en niet-lesgevende) zaken.

Zoals uit Tabel 4 blijkt, is de geobserveerde docent gemiddeld 36.3% van de lestijd bezig met het verzorgen van instructie. Het betreft hierbij zowel algemene instructie als instructie die gericht is op de te lezen of gelezen tekst. 19.1% van de geobserveerde lestijd gaat op aan het begeleiden van leerlingen bij groepswork of bij individueel werken, bijna 10% van de tijd is de docent bezig met klassikale nabespreking waarbij de focus ligt op correctie van de gemaakte opgaven (4,5%) en het geven van inhoudelijke feedback (3,8%). Procedurele feedback wordt nauwelijks gegeven. 35% van de lestijd gaat op aan overige organisatorische en niet-lesgevende zaken. Tussen de geobserveerde lessen zien we aanzienlijke verschillen, zoals blijkt uit de gerapporteerde standaarddeviaties. In sommige lessen was er bijvoorbeeld in zijn geheel geen sprake van klassikale instructie, terwijl andere lessen bijna volledig gevuld werden door instructie.

We zijn nagegaan of er zich significante verschillen in tijdsbesteding voordeden tussen vaktype, leerjaar en/of onderwijsniveau. Alleen tussen leerjaren trad een verschil op, zoals te zien valt in Tabel 5. Er blijkt in leerjaar 3 significant meer tijd besteed te worden aan klassikale instructie dan in leerjaar 1:  $p=.002$ . Daarentegen wordt er significant

Tabel 5  
Verschillen in docentactiviteiten tussen leerjaar 1 en 3

	Leerjaar 1 N=28	SD	Leerjaar 3 N=21	SD
1) Klassikale instructie*	29.2%	12.9%	45.7%	20.3%
2) Begeleiding bij zelfstandig werken	19.7%	11.8%	18.3%	14.1%
3) Klassikale nabespreking	10.5%	11.5%	8.6%	11.6%
4) Overig *	40.6%	12.1%	27.4%	12.6%

\* significant verschil

minder tijd besteed aan organisatorische en niet-lesgebonden zaken:  $p=.001$ .

Relevant in het kader van dit onderzoek is de vraag welk deel van de instructietijd besteed wordt aan gerichte instructie in tekstbegrip. Het gaat hierbij niet om het lezen van de tekst zelf, maar om de instructie die de docent over (het lezen van) de tekst geeft (observatiecategorieën D7 t/m D9 en D13 t/m D22). Gemiddeld wordt 11.9% van de geobserveerde lestijd besteed aan gerichte instructie in tekstbegrip ( $SD=10\%$ ). Dit is ongeveer een derde van de totale instructietijd. Dit percentage verschilt niet significant tussen leerjaren, onderwijsniveaus of vaktype. Kijken we naar de invulling van deze 11.9% (zie Tabel 6), dan zien we dat in alle lessen waarin instructie in lezen gegeven wordt ( $N=45$ ) 11.7% van de instructie in begrijpend lezen ingevuld wordt met activiteiten die te maken hebben met de voorbereiding van het lezen (D7 t/m D9), 27.7% van de tijd is er aandacht voor leesstrategieën (D13 t/m D15), 35.2% gaat op aan aandacht voor woordenschat (D16 t/m D19) en 25.4% van de tijd aan hulp bij en controle van begrip van de inhoud (D20 t/m D22). Ook hier zien we een grote spreiding.

Bij de invulling van de instructie in tekstbegrip treedt er een significant verschil

op tussen het schoolvak Nederlands en de zaakvakken. Zoals uit Tabel 7 blijkt, wordt bij Nederlands significant meer instructie in leesstrategieën gegeven dan bij de zaakvakken:  $p=.001$ . Bij zaakvakken gaat vrijwel de helft van de klassikale instructie op aan de omgang met moeilijke woorden in de tekst. Bij Nederlands ligt dat percentage lager en wordt het merendeel van de instructietijd juist besteed aan aandacht voor leesstrategieën.

Tussen leerjaar 1 en leerjaar 3 en tussen de onderwijsniveaus vinden we geen significante verschillen in de manier waarop de instructie rond tekstbegrip ingevuld wordt



dat we benieuwd waren in hoeverre modeling al gemeengoed is geworden in het onderwijs hebben we dit expliciet opgenomen in het observatiesysteem bij de punten D14 en D18. Omdat de kwaliteit van deze observatiecategorieën niet vastgesteld kon worden gezien de kleine aantallen observaties (zie paragraaf 3.5) dienen de resultaten met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd te worden. Uit de resultaten blijkt dat modeling van leesstrategieën in 4.9% van de tijd die besteed wordt aan gerichte instructie in tekstbegrip terugkomt ( $SD=10,7\%$ ) en modeling van woordenschat in 0.6% ( $SD=3,2\%$ ). Significante verschillen tussen leerjaar, vaktype en onderwijsniveau hebben we daarbij niet gevonden.

Tabel 6  
Invulling instructie tekstbegrip

	Gemiddelde N=45	Min	Max	SD
1) Voorbereiden van het lezen	11.7%	0%	66.8%	16.5%
2) Aandacht voor leesstrategieën	27.7%	0%	100%	35.0%
3) Aandacht voor woordenschat	35.2%	0%	100%	37.5%
4) Begrip inhoud tekst	25.4%	0%	100%	28.0%

Tabel 7

*Invulling tekstbegripinstructie bij Nederlands en zaakvakken*

	Nederlands N=22	SD	Zaakvakken N=23	SD
1) Voorbereiden van het lezen	9.7%	16.2%	13.7%	16.9%
2) Aandacht voor leesstrategieën*	44.0%	35.5%	12.2%	27.1%
3) Aandacht voor woordenschat	22.0%	31.8%	47.8%	38.8%
4) Begrip inhoud tekst	24.3%	29.0%	26.4%	27.5%

\* significant verschil

#### 4.2 Activiteiten van leerlingen

De activiteiten van de leerlingen in lessen waarin een beroep gedaan wordt op leesvaardigheid zijn weergegeven in Tabel 8.

Leerlingen zijn het merendeel van de geobserveerde lestijd taakgericht bezig (84.3% van de lestijd). 15.7% zijn zij met overige zaken bezig. De geobserveerde leerlingen luisteren gemiddeld bijna een derde deel van de lestijd (32%) naar de docent. Ook vragen beantwoorden van de docent komt veelvuldig voor (13.5% van de lestijd). Het klassikaal vragen stellen *aan* de docent is veel minder gangbaar (4%). Evenals bij de docentactiviteiten moet opgemerkt worden dat de spreiding tussen

de verschillende lessen groot is. In sommige lessen wordt nauwelijks klassikaal geluisterd naar een verhaal van de docent, terwijl dit in andere lessen bijna de gehele lestijd in beslag neemt. Dat geldt ook voor het percentage van de tijd waarin leerlingen daadwerkelijk aan het lezen zijn; gemiddeld werd 6.5% van de geobserveerde lestijd besteed aan het lezen van tekstmateriaal, maar in sommige lessen gebeurde dit in het geheel niet, de tekst die centraal stond was dan veelal thuis of in de vorige les gelezen, terwijl in andere lessen bijna de helft van de lestijd gelezen werd.

Interessant is de vraag hoe leerlingen geacht worden de gelezen tekst te verwerken.

Tabel 8

*Leerlingactiviteiten*

	Gemiddelde N=49	Min	Max	SD
<i>Gesprek met docent (klassikaal)</i>				
1) Luisteren naar docent	32.0%	5.6%	85.1%	17.6%
2) Vragen beantwoorden van docent	13.5%	0%	39.6%	10.6%
3) Vragen stellen aan docent	3.9%	0%	13.6%	3.5%
<i>Lezen</i>				
4) Lezen van de tekst	6.5%	0%	50.3%	10.9%
<i>Opdracht / werkvorm</i>				
5) Discussiëren over tekst	3.0%	0%	37.2%	7.1%
6) Maken van opdracht bij tekst	17.6%	0%	59.2%	17.1%
7) Maken van niet-tekstgebonden opdracht	7.5%	0%	53.9%	14.0%
8) Gerichte oefening leesstrategieën	0.2%	0%	7.5%	1.1%
9) Gerichte oefening woordenschat	0%	0%	0%	0%
<i>Overig (niet-taakgericht)</i>				
10) Organisatorische en niet-lesstofgebonden activiteiten	15.7%	0%	42.5%	11.0%

Het maken van schriftelijke opdrachten bij de tekst is het meest gangbaar. 17.6% van de lestijd was hiermee gemoed. In de helft van deze gevallen werden leerlingen geacht individueel schriftelijk te werken, in de andere helft mochten ze samen met een of meerdere klasgenoten de vragen bij de tekst beantwoorden. Discussiëren over teksten met medeleerlingen wordt als een waardevolle en effectieve verwerkingsvorm gezien om te komen tot een dieper tekstbegrip en een hogere leesmotivatie. 3% van de lestijd werd hieraan besteed, waarmee het een van de minder gangbare werkvormen is. Tijdens het observeren van de lessen is de observanten gevraagd om opdrachten waarvan duidelijk was dat ze bedoeld waren om gericht te oefenen met de omgang met leesstrategieën of met moeilijke woorden apart te coderen. Zoals uit Tabel 8 blijkt, is er van deze gerichte oefening nog nauwelijks sprake in de door ons geobserveerde lessen. Verder ging 7.5% van de geobserveerde lestijd op aan het maken van opdrachten die geen rechtstreeks verband hadden met een gelezen tekst. Dit is verklaarbaar doordat in sommige lessen naast het behandelen van een tekst ook andere lesonderwerpen aan bod kwamen. Tot slot werd 15.7% van de lestijd door de leerlingen ingevuld met organisatorische of niet-lesstofgebonden zaken.

Ook voor de leerlingactiviteiten hebben we gekeken of er significante verschillen te vinden zijn tussen vaktype, leerjaren en onderwijsniveau. We vinden geen significante verschillen tussen de activiteiten die verricht worden bij het schoolvak Nederlands en de zaakvakken. Ook tussen leerjaar 1 en leerjaar 3 zien we geen verschillen, noch tussen onderwijsniveaus.

## 5 Conclusie en discussie

Met het door ons verrichte observatieonderzoek wilden we inzicht verkrijgen in de vraag welke activiteiten docenten en leerlingen uitvoeren in lessen in leerjaar 1 en 3 van het voortgezet onderwijs waarin een substantieel beroep gedaan wordt op de leesvaardigheid van leerlingen. Wanneer we de gevonden

resultaten karakteriseren, valt in de eerste plaats de enorme variatie tussen lessen op. Dit is opvallend, maar niet verwonderlijk. De invulling van lessen is voor een groot deel afhankelijk van het tijdstip van lesobservatie en het moment in het lesprogramma waarop geobserveerd wordt. Ook bij eerdere lesobservaties in het basisonderwijs werden grote verschillen tussen lessen gevonden (Aarnoutse & Weterings, 1995).

Het belangrijkste aandachtspunt van ons onderzoek vormen de docentactiviteiten. We zien dat in de door ons geobserveerde lessen klassikale activiteiten een groot deel van de lestijd in beslag nemen: gemiddeld gaat 36.3% van de lestijd op aan klassikale instructie en 9.7% aan klassikale nabespreking. Het ruime aandeel van klassikale activiteiten is niet nieuw: Aarnoutse & Wetering (1995) vonden in hun onderzoek in het basisonderwijs al dat grote delen van de lestijd gereserveerd waren voor klassikale instructie en nabespreking en ook De Milliano (2013) karakteriseert het leesonderwijs in het vmbo als voornamelijk klassikaal-individueel onderwijs. Opvallend in ons onderzoek is dat we zien dat er in leerjaar 3 significant meer klassikale instructie plaatsvindt dan in leerjaar 1. Dit lijkt erop te duiden dat naarmate leerlingen verder in het voortgezet onderwijs komen, het percentage klassikale activiteiten toeneemt.

Gemiddeld wordt 11.9% van de geobserveerde lestijd besteed aan gerichte instructie in tekstbegrip. Weterings & Aarnoutse (1986) en Aarnoutse & Weterings (1995) lieten zien dat er voor de eeuwwisseling nog nauwelijks gerichte instructie in tekstbegrip in het basisonderwijs gegeven werd. Het onderzoek van Van Elsäcker (2002) vormde een keerpunt: in haar onderzoek werd gerichte tekstbegripinstructie in het basisonderwijs gevonden. Ons onderzoek toont aan dat dit ook in het voortgezet onderwijs het geval is. Het grootste deel van de instructietijd wordt besteed aan aandacht voor leesstrategieën en voor woordenschat. Bij Nederlands wordt er significant meer aandacht geschonken aan leesstrategieën dan bij zaakvakken. Dit is verklaarbaar door de expliciete aandacht voor leesstrategieën in de tussendoelen en lesmethodes voor het vak Nederlands. In

ons onderzoek is de wijze van instructie van leesstrategieën verder niet nader onderzocht, maar het verdient onzes inziens aanbeveling om dit wel te doen. Het is namelijk de vraag of er in het onderwijs voldoende aandacht is voor flexibele omgang met leesstrategieën. Het is niet zozeer zaak dat leerlingen leesstrategieën kennen, maar eerder dat ze weten hoe en wanneer ze leesstrategieën in moeten zetten. Leerlingen moeten in staat zijn strategieën flexibel te hanteren, zodat ze passen bij de leestaak waarvoor de leerling gesteld is (Goldman, 2012). Een van de manieren om dit te bewerkstelligen is dat de docent leerlingen bewust maakt van het belang van de inzet van de juiste leesstrategieën gezien het leesdoel waarvoor de leerlingen gesteld is, bijvoorbeeld door ‘modeling’. Modeling, zo blijkt uit dit onderzoek komt voor, maar is nog geen gemeengoed.

Zien we bij Nederlands veel aandacht voor leesstrategieën, bij de zaakvakken wordt het grootste deel van de instructie ingevuld door aandacht voor woordenschat en de inhoud van de tekst. Het in eerdere onderzoeken genoemde verschil in focus bij tekstbegrip tussen het vak Nederlands en de zaakvakken (o.a. De Milliano, 2013; Elbers, 2012) komt dus ook in dit onderzoek naar voren.

Naast de docentactiviteiten hebben we ook de activiteiten van de leerlingen in kaart gebracht. De door ons geobserveerde leerlingen zijn het overgrote deel van de les taakgericht bezig, waarbij ze het merendeel van de lestijd klassikaal of individueel aan het werk zijn. 8,6 % van de lestijd zijn leerlingen in subgroepen aan het werk. Dit is in lijn met eerder observatieonderzoek. Veel lestijd gaat op aan het luisteren naar de docent en het schriftelijk beantwoorden van vragen bij de tekst. We hebben weinig gerichte inoefening van leesstrategieën of woordenschat in de lessen teruggevonden.

Samenwerkend leren en discussie over teksten zijn enkele manieren om de motivatie en betrokkenheid van leerlingen bij de les te vergroten. Samenwerkend leren vonden we nog maar beperkt terug in de door ons geobserveerde lessen evenals discussie over teksten. Gezien de dalende motivatie van leerlingen voor lezen en leesonderwijs

naarmate ze ouder worden (Meelissen et al., 2012; Gille et al., 2010) valt hier nog terrein te winnen.

Opvallend genoeg vonden we in ons onderzoek geen significante verschillen tussen leerjaren en onderwijsniveaus bij de docentactiviteiten en leerlingactiviteiten en ook niet tussen vaktypen bij leerlingactiviteiten. Dit kan wellicht verklaard worden door de door ons gehanteerde onderzoeksopzet. Gegeven de beschikbare tijd middelen hebben we ervoor gekozen om bij iedere docent slechts één les te observeren. Hiermee werd voorkomen dat de data te afhankelijk werden van een te smalle basis. Door docenten en leerlingen echter ook longitudinaal te volgen, kunnen eventuele verschillen wellicht beter gekarakteriseerd kunnen worden. Een verdere verfijning van de inzichten zou ook bereikt kunnen worden door in een vervolgonderzoek variabelen als de gehanteerde lesmethode of de samenstelling van de leerlingpopulatie mee te nemen. Hiermee zou onderzocht kunnen worden of de invulling van de lesmethode of de leerlingpopulatie van invloed zijn op de keuzes die docenten maken in de invulling van de lessen.

Een tweede beperking van ons onderzoek betrof de gevonden variabiliteit tussen de beoordelaars. Hoewel de gemiddelde interbeoordelaarovereenstemming voldoende was, verschilden de observatiekoppels op sommige punten in mate van overeenstemming, ondanks de uitgebreide training vooraf. Een verklaring hiervoor kan zijn dat het observatiesysteem behoorlijk fijnmazig was, waardoor bepaalde handelingen soms onder meer noemers ondergebracht konden worden. Het trekken van meer grenzen brengt meer grensgevallen met zich mee. Het feit dat de variabiliteit bij de docenthandelingen groter is dan bij de observaties van het leerlinggedrag, lijkt ook in deze richting te wijzen, aangezien er voor docentgedrag beduidend meer observatiecategorieën onderscheiden zijn dan voor leerlinggedrag. Daarnaast is het mogelijk dat de relatieve onbekendheid van de observatoren met de dagelijkse lespraktijk geleid heeft tot de gevonden variabiliteit, alhoewel we dit zo veel mogelijk voorkomen hebben door de observatoren grondig te trainen

Tot slot hebben we ervoor gekozen om voor de leerlingobservaties de groep leerlingen als geheel te observeren, omdat het voor de observatoren praktisch ondoenlijk bleek om iedere observatieronde ook een andere leerling te observeren en we informatie over de groep als geheel wilden vergaren. Door het observeren van de groep als geheel kan echter niet uitgesloten worden dat bepaalde categorieën onderschat, dan wel overschat zijn, bijvoorbeeld het discussiëren met klasgenoten of het luisteren naar de docent. Hierdoor moeten de uitkomsten op leerlingniveau zeker met enige voorzichtigheid beschouwd worden.

Ondanks deze beperkingen heeft dit onderzoek heeft een inkijk gegeven in de invulling van het onderwijs in begrijpend lezen bij zaakvakken en het vak Nederlands. Kort samengevat valt dit onderwijs te karakteriseren als voornamelijk klassikaal, waarbij de meeste aandacht uitgaat naar leesstrategieën en woordenschat. Zetten we dit af tegen wat er uit eerder onderzoek bekend is over effectief en motiverend leesonderwijs, dan lijkt er nog winst te behalen te zijn.

## Noot

1 Met dank aan dr. Erik van Schooten (UvA) voor zijn uitgebreide commentaar op een eerdere versie van dit artikel.

## Literatuur

Aarnoutse, C. A. J., & Weterings, A. C. E. M. (1995). Onderwijs in begrijpend lezen. *Pedagogische Studiën*, 72, 82-101.

Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373.

Alexander, P. A., & Fox, E. (2011). Adolescents as readers. In M. L. Kamil, D. Pearson, E. Birr Moje & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research* (IV ed., pp. 157-176). New York: Routledge.

Almasi, J. F., & Garas-York, K. (2009). Comprehension and discussion of text. In S. E. Isreal, & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 470-493). New York: Routledge.

Alvermann, D. E. (2002). Effective literacy instruction for adolescents. *Journal of Literacy Research*, 34(2), 189-208.

Benjamini, Y. & Hochberg, Y. (1995). Controlling the false discovery rate: a practical and powerful approach to multiple testing. *Journal of the royal statistical society*. 57 (1), 289-300.

Bimmel, P., & Van Schooten, E. (2000). Strategische leeshandelingen en vaardigheid in begrijpend lezen. *Pedagogische Studiën*, 5, 365-377.

Bimmel, P., & Van Schooten, E. (2004). The relationship between strategic reading activities and reading comprehension. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 4(1), 85-102.

Bonset, H., & Braaksma, M. (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht: een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007*. Enschede: SLO.

Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS). *Begrijpen*. Opgehaald op 4 april 2014, van <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/methoden/begrijpen/default.htm?ConceptID=658>

De Milliano, I. (2013). *Literacy development of low-achieving adolescents: the role of engagement in academic reading and writing*. Dissertatie. Universiteit van Amsterdam, Amsterdam.

De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M. & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension : a self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 1006-1021.

Durkin, D. (1978). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14(4), 481-533.

Elbers, E. (2012). *Iedere les een taalles? Taalvaardigheid en vakonderwijs in het (v)mbo. De stand van zaken in theorie en onderzoek*. Utrecht en Den Haag: Universiteit Utrecht en PROO.



- Gille, E., Loijens, C., Noijons, J., & Zwitser, R. (2010). *Resultaten Pisa 2009: praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen*. Arnhem: Cito.
- Goldman, S.R. (2012). Adolescent literacy: learning and understanding content. *Future Child*, 22 (2), 89-116.
- Guthrie, J. T. (Ed.). (2008a). *Engaging adolescents in reading*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Guthrie, J. T. (2008b). Reading motivation and engagement in middle and high school. In J. T. Guthrie (Ed.), *Engaging adolescents in reading* (pp. 1-16). Corwin CA: Thousand Oaks.
- Guthrie, J. T., Klauda, S. L., & Ho, A. N. (2013). Modeling the relationships among reading instruction, motivation, engagement, and achievement for adolescents. *Reading Research Quarterly*, 48(1), 9-26.
- Hacquebord, H. (2006). Woordkennis als onderdeel van taaldiagnostisch onderzoek. *Levende Talen Tijdschrift*, 7(1), 16-22.
- Hacquebord, H., Linthorst, R., Stellingwerf, B., & De Zeeuw, M. (2004). *Voortgezet taalvaardig: een onderzoek naar tekstbegrip en woordkennis en naar de taalproblemen en taalbehoeften van brugklasleerlingen in het voortgezet onderwijs in het schooljaar 2002-2003*. Groningen: Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie.
- Inspectie van het Onderwijs (2009). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2007/2008*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kamalski, J., Sanders, T., Lentz, L. & Van den Bergh, H. (2005). Hoe kun je het beste meten of een leerling een tekst begrijpt? Een vergelijkend onderzoek naar vier methoden. *Levende Talen Tijdschrift*, 6(4), 3-9.
- Kintsch, W., & Kintsch, E. (2004). Comprehension. In S. G. Paris, & S. A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 71-92). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kuhlemeier, H. (1985). *Instructie en beoordeling leesvaardigheid Nederlands; literatuurstudie en enqueteverslag*. Arnhem: Cito.
- Kuhlemeier, H. (1986). Deelvaardigheden bij tekstbegrip Nederlands. *Levende Talen*, 410, 220-226.
- Kuhlemeier, H., & Van den Bergh, H. (1989). *De proefpeiling Nederlands: een onderzoek naar de haalbaarheid van peilingsonderzoek in het voortgezet onderwijs*. Specialistisch Bulletin 74. Arnhem: Cito.
- Land, J., Van den Bergh, H., & Sanders, T. (2007). Leesplezier en leesfrequentie op het vmbo. een kwantitatief inventarisatie-onderzoek naar leesgedrag en waardering voor studieteksten. In D. Schram (Ed.), *Lezen in het vmbo: Onderzoek - interventie - praktijk* (pp. 151-182). Amsterdam: Stichting Lezen.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174.
- Meelissen, M.R.M., Netten, A., Drent, M., Punter, R.A., Droop, M. & Verhoeven, L. (2012). *PIRLS en TIMSS-2011*. Nijmegen/Enschede: Radboud Universiteit/Universiteit Twente.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2013). *Kerncijfers 2008-2012*. Kelpen-Oler: Hub. Tonnaer.
- Murphy, P. K., Wilkinson, I. A. G., Soter, A. O., Hennessey, M. N., & Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 740-764.
- Pressley, M. (2001). Comprehension instruction: What makes sense now, what might make sense soon. *Reading Online*, 5(2). Opgehaald op 15 februari 2012, van [http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=/articles/handbook/pressley/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/handbook/pressley/index.html)
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 159-172.
- Slavin, R. E., Cheung, A., Groff, C., & Lake, C. (2008). Effective reading programs for middle and high schools: A best-evidence synthesis. *Reading Research Quarterly*, 43(3), 290-322.
- Van den Bergh, H. (2006). Leesvaardigheid gemeten? *Levende Talen Magazine*, 1, 17-20.
- Van Elsäcker, W. (2002). *Development of reading comprehension: The engagement perspective: A study of reading comprehension, vocabulary, strategy use, reading motivation, and leisure time reading of third- and fourth-grade students from diverse backgrounds in The Netherlands*. Dissertatie. Enschede: Feboprint.

- Van Gelderen, A., Schoonen, R., de Gloppe, K., Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P., et al. (2004). Linguistic knowledge, processing speed, and metacognitive knowledge in first- and second-language reading comprehension: A componential analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 19-30.
- Van Gelderen, A., Schoonen, R., Stoel, R. D., de Gloppe, K., & Hulstijn, J. (2007). Development of adolescent reading comprehension in language 1 and language 2: A longitudinal analysis of constituent components. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 477-491.
- Van Roosmalen, W. (1990). *Aspecten van de onderwijspraktijk van docenten Nederlands en Engels*. Onderzoeksrapporten Beginfase Voortgezet Onderwijs 4. Arnhem: Cito.
- Weterings, A. C. E. M., & Aarnoutse, C. A. J. (1986). De praktijk van het onderwijs in begrip- en lezen. *Pedagogische Studien*, 63, 387-400.
- Wilkinson, I. A. G., & Hye Son, E. (2011). A dialogic turn in research on learning and teaching to comprehend. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. Birr Moje & P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research* (IV ed., pp. 359-387). New York: Routledge.

## Auteurs

**Roelien Linthorst** was ten tijde van het onderzoek werkzaam bij het Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie van de Faculteit Letteren van de Rijksuniversiteit Groningen en is nu werkzaam bij het Cito. **Kees de Gloppe** is hoogleraar Taalbeheersing van het Nederlands aan de Rijksuniversiteit Groningen.

*Correspondentieadres:* T.R. Linthorst, Cito, Postbus 1034, 6801 MG Arnhem, Nederland, e-mail: roelien.linthorst@cito.nl.

## Abstract

### **The teaching of reading comprehension in secondary education: lesson observations in language and content-area classes**

In this study it was investigated what actually happens in reading comprehension lessons in secondary education. Fifty-one lessons were observed according to the predominant activity sampling procedure with an observation instrument consisting of two categories: activities of the teacher and activities of pupils. Language classes (Dutch) as well as content-area classes were included. The results indicated that many of the activities were carried out in a whole-class setting. The instruction in language classes focused on reading strategies, while content area classes focused on vocabulary. Modeling and (peer) discussion were not frequently observed. On the motivation level there is still something to win in reading classes.