

Samenvatting

In dit onderzoek gaan we na a) welke activiteiten leerlingen en leerkrachten van groep 7 van de basisschool uitvoeren tijdens lessen in begrijpend lezen en hoeveel tijd die activiteiten in beslag nemen, b) welke verschillen er bestaan tussen goed, gemiddeld en zwak begrijpende lezers wat betreft de tijd die ze aan verschillende activiteiten besteden en c) welke relatie er bestaat tussen de taakgerichte leertijd van de leerlingen en hun leesprestaties. Drie groepen van 35 leerlingen werden geselecteerd uit 18 basisscholen. Het observatie-instrument bestond uit drie categorieën: de activiteiten van de leerlingen, de setting en de activiteiten van de leerkracht. Uit het onderzoek blijkt dat leerlingen nauwelijks onderwijs krijgen in leesstrategieën. Wat betreft de setting wordt duidelijk dat er voornamelijk klassikaal onderwijs wordt gegeven in begrijpend lezen. Ten slotte blijkt dat de taakgerichte leertijd geen goede indicator is voor effectief leesonderwijs.

1 Inleiding

Om een bijdrage te kunnen leveren aan de verbetering van het onderwijs in begrijpend lezen moeten we zicht hebben op minstens twee processen: het onderwijsproces en het leesproces. Belangrijke vragen in verband met het onderwijsproces zijn: Hoe wordt het onderwijs in begrijpend lezen in de praktijk van alledag gerealiseerd? Welke activiteiten of handelingen voeren leerkrachten en leerlingen uit tijdens lessen in begrijpend lezen? Belangrijke vragen in verband met het leesproces zijn: Welke cognitieve en affectieve gedragingen verrichten leerlingen als ze een tekst lezen? Hoe maken kinderen zich bepaalde leesvaardigheden of -strategieën en leeshoudingen eigen? In dit onderzoek besteden we aandacht aan het onderwijsproces. We gaan na welke activiteiten leerlingen en leerkrachten uitvoeren tijdens lessen

in begrijpend lezen en hoeveel tijd ze hieraan besteden. Om praktische redenen beperken we ons tot jaargroep 7 van het basisonderwijs. In deze groep wordt op vrijwel elke basisschool onderwijs in begrijpend lezen gegeven.

De laatste vijftien jaar is vrij veel onderzoek gedaan naar de praktijk van het begrijpend leesonderwijs en naar de methoden of curricula die hierbij gebruikt worden (vgl. Durkin, 1978-1979; Duffy & McIntyre, 1982; Mason & Osborn, 1982; Pearson & Gallagher, 1983; Duffy, 1983; Weterings & Aarnoutse, 1986; Veenman, Lem, Voeten, Winkelmolen & Lasseche, 1986; Durkin, 1981, 1983; Beck, McKeown, McCaslin & Burkes, 1979). In deze paragraaf beperken we ons tot de onderzoeken van Durkin (1978-1979), Weterings en Aarnoutse (1986) en Veenman et al. (1986). Deze onderzoeken zijn namelijk rechtstreeks van betekenis geweest voor de vraagstellingen en de opzet van het onderzoek. Terwijl in de onderzoekslijn van Durkin de inhoud van het leesonderwijs centraal staat, is het onderzoek van Veenman c.s. vooral gericht op de daadwerkelijk bestede leertijd van de leerlingen en de daadwerkelijk bestede onderwijstijd van de leerkrachten.

Centraal in het onderzoek van Durkin (1978-1979) stond de vraag: geven leerkrachten instructie in begrijpend lezen en zo ja, hoeveel tijd besteden zij hieraan? Instructie in begrijpend lezen omschreef Durkin als: "Teacher does/says something to help children understand or work out the meaning of more than a single, isolated word" (p. 488). Het onderzoek omvatte drie deelstudies met de volgende vraagstellingen: a) Wordt er in leerjaar 6 (grade 4) instructie in begrijpend lezen gegeven ($N=24$ klassen)?, b) Zijn er verschillen tussen scholen en tussen leerjaren wat betreft de tijd die besteed wordt aan instructie in begrijpend lezen? ($N=3$ scholen, leerjaar 5-8), c) Hoe vindt de besteding van de leertijd tijdens lessen in begrijpend lezen plaats, gezien vanuit individuele leerlingen? ($N=3$ leerlingen, leerjaar 5, 7 en 8).

Met behulp van een groot aantal observatiecategorïeën (45 voor de leerkrachtactiviteiten en 47 voor de leerlinggedragingen) werden naast lessen in begrijpend lezen ook lessen in zaakvakken geobserveerd. De totale observatietijd bedroeg bijna 300 uur. Hiervan nam de observatie van de leerkrachten ruim 175 uur in beslag en de observatie van de individuele leerlingen 125 uur. Durkin vond in het zesde leerjaar (deelstudie a) dat 0.6% van de totale observatietijd werd besteed aan instructie in begrijpend lezen. Ook andere vormen van instructie, zoals instructie in de betekenis van woorden (0.4%) kwamen niet of weinig voor. De meeste tijd (17.7%) nam het beoordelen van het begrijpend lezen in beslag. Beoordelen betekende in dit verband dat de leraar luisterde naar de antwoorden van de leerlingen op vragen bij een tekst en hierop met goed of fout reageerde. Non-instructieve activiteiten zoals straffen van leerlingen of corrigeren van bijvoorbeeld rekenwerk tijdens de leesles kostten 10.7% van de tijd. Uit het onderzoek bleek verder dat de overgangsactiviteiten die noodzakelijk waren om van de ene activiteit over te schakelen naar een volgende activiteit - zoals het uitdelen van schriften - in totaal 10.5% van de tijd in beslag namen. De leerkrachten besteedden 9.8% van de tijd aan het luisteren naar leesbeurten, terwijl ze de leerlingen gedurende 5.5% van de tijd hielpen bij het maken van opdrachten voor begrijpend lezen. Tussen de verschillende scholen en leerjaren (deelstudie b) vond Durkin geen significante verschillen. Uit de observaties van de leerlingen (deelstudie c) bleek, dat zij de meeste tijd besteedden aan het luisteren naar non-instructies en aan het schriftelijk beantwoorden van vragen, die al of niet betrekking hadden op begrijpend lezen of studievareidigheden. Op basis van deze deelstudies kwam Durkin tot de conclusie dat de gegevens "... portray teachers as being 'mentioners', assignment givers and checkers, and interrogators. They further show, that mentioning and assignment giving and checking are characteristic whether the concern is for comprehension or something else" (p. 523).

In navolging van Durkin gingen Weterings en Aarnoutse (1986) in Nederland na welke activiteiten leerkrachten van groep 6 uitvoerden tijdens lessen in begrijpend lezen en hoeveel tijd ze hieraan besteedden. Bovendien onder-

zochten ze hoeveel tijd instructie in begrijpend lezen, dat wil zeggen systematische hulp bij de oplossing van problemen op woord-, zins- en tekstniveau, in beslag nam. Om de verschillende leerkrachtactiviteiten te kunnen observeren en coderen, werd gebruik gemaakt van Durkins (1978-1979) observatiesysteem. De categorieën van dit systeem werden beproefd en aangepast aan de Nederlandse onderwijs-situatie. Het uiteindelijke categorieënsysteem bestond uit 35 observatiecategorïeën. Aan het onderzoek namen 12 leerkrachten deel; in totaal werden 94 lessen in begrijpend lezen geobserveerd. Bij het observeren van de leerkrachtactiviteiten werd de zogenaamde 'event sampling'-procedure gevolgd. Deze procedure houdt in dat een activiteit pas wordt geregistreerd op het moment waarop deze eindigt en overgaat in een nieuwe activiteit. De duur van een activiteit bepaalt met andere woorden het moment van codering.

Uit het onderzoek bleek dat de 12 leerkrachten 0.6% van de tijd besteedden aan instructie in begrijpend lezen. Ook andere vormen van instructie, zoals instructie voor de uitvoering van opdrachten (0.9%), instructie in studievareidigheden (0.2%) en instructie in woordbetekenis (2.3%) kwamen niet veel voor. De meeste tijd (25%) nam ook nu het beoordelen van de begrijpend leesprestaties van de leerlingen in beslag. Non-instructieve activiteiten kostten 17.6% van de tijd. De leerkrachten waren met andere woorden bijna 1/5 deel van de geobserveerde tijd niet bij de les betrokken. Uit het onderzoek bleek verder dat de leerkrachten 12.1% van de tijd besteedden aan het helpen van leerlingen bij opdrachten voor begrijpend lezen. Het ging hierbij voornamelijk om verwijzen naar het tekstgedeelte waar een antwoord op een vraag stond, het stellen van inhoudelijke vragen en het uitleggen wat met een bepaalde vraag bedoeld wordt. Deze hulp, die zowel klassikaal als individueel gegeven werd, was tekstgebonden: het moest leiden tot de juiste antwoorden op de schriftelijke opdrachten. Van (individuele) instructie in begrijpend lezen was met andere woorden geen sprake. Het luisteren naar leesbeurten nam 9.1% van de tijd in beslag, terwijl het controleren van de opdrachten van de leerlingen en de overgangsactiviteiten respectievelijk 7.9% en 5.8% van de tijd kostten. Vergelijking van deze percentages

met die uit het onderzoek van Durkin (1978-1979) laat opvallende overeenkomsten naast enkele duidelijke verschillen zien. Zo besteedden de Nederlandse leerkrachten in vergelijking met hun Amerikaanse collega's nog meer tijd aan het beoordelen van het begrip lezen en waren zij nog vaker niet bij de les betrokken.

Het onderzoek van Veenman, Lem, Voeten, Winkelmolen en Lassche (1986) moet binnen de onderzoekslijn van de effectieve instructie worden geplaatst (Carroll, 1963; Fisher & Berliner, 1980; Gambrell, Wilson & Gantt, 1981; Walberg & Frederick, 1982; Rosenshine & Stevens, 1984; Walberg, 1991; Veenman, 1992; Veenman, Lem, Roelofs, Nijssen, 1993). Een centraal begrip in deze onderzoekslijn is de taakgerichte leertijd (time on task) van de leerlingen. Onder taakgerichte leertijd wordt de tijd verstaan die leerlingen daadwerkelijk aan de opgedragen taken besteden. Het is de tijd waarin leerlingen met aandacht leeractiviteiten of leertaken uitvoeren. De taakgerichte leertijd wordt in deze onderzoekstraditie als een belangrijke indicator voor effectief onderwijs gezien. Volgens veel onderzoekers bestaat er een duidelijk verband tussen de taakgerichte leertijd en de leerprestaties van de leerlingen. In het onderzoek van Veenman c.s. (1986) stond de vraag centraal hoe leerlingen en leerkrachten in combinatieklassen (jaargroep 5-6) en in enkelvoudige klassen (jaargroep 5 of 6) hun leer- en onderwijstijd tijdens leestaal- en rekenlessen besteedden. Het observatie-instrument bestond uit 42 categorieën die over de volgende rubrieken waren verdeeld: curriculum (de inhoud van de leestaal- en rekenlessen), de setting (de groepssamenstelling waarin de activiteiten plaatsvinden), de taakactiviteiten van de leerling, de groep waarop de leerkracht zijn aandacht richt, en de taakactiviteiten van de leerkracht. Bij het observeren van de in totaal 180 leestaallessen werd gebruik gemaakt van de zogenaamde 'predominant activity sampling'-procedure. Deze procedure houdt in dat gedurende een relatief korte tijdseenheid (10 seconden) wordt geobserveerd, waarna het gedrag dat in deze eenheid het meest dominant is, wordt gecodeerd. Per les werden in de enkelvoudige klassen de leerkracht en drie leerlingen geobserveerd. Dit waren steeds dezelfde leerlingen met een goed, gemiddeld en laag

prestatieniveau op het gebied van lezen en taal.

Wat betreft de resultaten van dit onderzoek beperken we ons tot wat Veenman c.s. (1986) vonden in de leestaallessen van de enkelvoudige klassen van jaargroep 6. Uit het onderzoek bleek dat de leerlingen gedurende 59.1% van de tijd klassikaal onderwijs kregen. Het werken in subgroepen kwam in 5.9% van de observatietijd voor. De gemiddelde taakgerichte leertijd van de leerlingen bedroeg 78.2% van de tijd. Tussen de klassen werden grote verschillen in taakgerichte leertijd gevonden. Wat betreft de wijze waarop de leerlingen met een verschillend prestatieniveau hun leertijd gebruikten, bleek dat de leerlingen met een goed leestaalniveau significant meer taakgericht bezig waren dan de leerlingen met een laag leestaalniveau: de taakgerichte leertijd bedroeg 75% voor de hoogste prestatiegroep en 72% voor de laagste prestatiegroep. (Deze laatste percentages hebben betrekking op de leerlingen van de enkelvoudige klassen en combinatieklassen samen.) Uit het onderzoek bleek verder dat de leerkrachten van groep 6 de meeste tijd besteedden aan inhoudelijke activiteiten: 49.8% van de tijd aan het presenteren van leerstof en 16.8% aan individuele hulp. Wat betreft de procedurele activiteiten besteedden de leerkrachten 11.3% aan management, 9% aan supervisie en 0.8% aan orde. Aan eigen werkzaamheden werd in totaal 12.5% van de tijd besteed. Tegen de verwachting in vonden Veenman c.s. geen duidelijke samenhang tussen de taakgerichte leertijd van de leerlingen en hun leerprestaties. Veenman et al. (1986) concluderen dan ook "dat de taakgerichte leertijd een noodzakelijke maar niet voldoende voorwaarde is voor het behalen van goede leerprestaties" (p.55).

In vergelijking met het onderzoek van Durkin (1978-1979) en van Weterings en Aarnoutse (1986) bevat het observatie-onderzoek van Veenman et al. (1986) een aantal sterke punten. Zo werden in dit onderzoek tegelijkertijd de activiteiten van de leerkrachten en de leerlingen geobserveerd. Bovendien werd onderscheid gemaakt tussen leerlingen met een goed, gemiddeld en zwak leestaalniveau. Verder werd de relatie onderzocht tussen de taakgerichte leertijd van de leerlingen en hun leerprestaties. Ten slotte werd een geavanceerde observatiemethode gehanteerd. Een minder sterk punt in het onderzoek van Veenman c.s.

was de beperkte belangstelling voor de leerinhouden of leertaken. Hun categorieënsysteem was meer op de vormgeving van het leestaalonderwijs gericht dan op de inhoud.

De noodzaak om meer zicht te krijgen op een van de belangrijkste en wellicht ook een van de zwakst ontwikkelde leergebieden van de basisschool i.c. het onderwijs in begrijpend lezen was voor ons de reden om een tweede observatie-onderzoek uit te voeren. Daarbij speelden de bovengenoemde punten uiteraard een belangrijke rol. Ons onderzoek bevat de volgende drie vraagstellingen:

1. Welke activiteiten verrichten leerlingen en leerkrachten van groep 7 tijdens lessen in begrijpend lezen en hoeveel tijd nemen deze activiteiten in beslag?
2. Bestaan er verschillen tussen goed, gemiddeld en zwak begrijpende lezers wat betreft de tijd die ze aan bepaalde activiteiten besteden?
3. Welke relatie bestaat er tussen de taakgerichte leertijd van de leerlingen en hun leesprestaties?

2 Methode van onderzoek

2.1 Selectie van scholen en leerlingen

Voor het onderzoek hadden we in totaal drie groepen van ongeveer 35 leerlingen nodig, afkomstig uit een aselechte steekproef van ± 25 'normale' basisscholen. Deze scholen dienden in en rondom Nijmegen te liggen met een straal van maximaal 15 km. Omdat observatie-onderzoek zeer arbeidsintensief en duur is, moest het aantal leerlingen per groep beperkt blijven tot 35 en kon het gebied waaruit de scholen geselecteerd werden niet groter zijn.

De selectie van de scholen verliep als volgt. Eerst werd het selectiegebied in vier sectoren verdeeld. Vervolgens werden de namen en adressen van alle basisscholen in de betreffende sectoren geïnventariseerd. Daarna werden binnen elke sector de scholen volgens de loterij-trekkingsmethode in volgorde van selectie geplaatst. Uit elke sector werden de eerste zeven of veertien scholen (voor de sector Nijmegen) aangeschreven met het verzoek aan het onderzoek mee te doen. Als per sector scholen zouden uitvallen, werden de daarop volgende scholen aangeschreven.

De bovenbeschreven procedure verliep volgens plan. Een aantal scholen was om vaak legitieme redenen niet in staat aan het onderzoek deel te nemen. In totaal waren 21 scholen bereid mee te doen. Het totale aantal leerlingen was 602; het aantal groepen 7 (klassen) bedroeg 26.

Voor de selectie van de goed, gemiddeld en zwak begrijpende lezers werden bij de bovengenoemde leerlingen drie toetsen afgenomen, die nauw met elkaar samenhangen (zie Tabel 1) namelijk de toets Begrijpend lezen M5 van het Cito (1981), de Synoniementest van Aarnoutse (1987) en de Hoofdgedachtetest van Aarnoutse (1984). De toets Begrijpend lezen M5, bestemd voor het midden van groep 7, meet het begrijpend lezen in het algemeen. Deze toets bestaat uit 25 items bij enkele informatieve en verhalende teksten. De Synoniementest beoogt het begrijpen van de betekenis van geschreven woorden te meten. Deze toets bestaat uit 30 items. Bij elk item moeten de leerlingen uit vier woorden dat woord kiezen dat het beste overeenkomt met de betekenis van het aangeboden woord. De Hoofdgedachtetest meet een bepaald aspect van begrijpend lezen, namelijk het afleiden van de hoofdgedachte uit een informatieve tekst. Deze toets bestaat uit twee parallelvormen met elk 29 items. In het onderzoek werd de A-vorm afgenomen. De toetsen werden door vier assistenten afgenomen. Vergelijking van de gemiddelde scores van de betreffende leerlingen op de drie toetsen met die van de normgroepen liet zien dat de gemiddelde scores van de leerlingen van onze steekproef hoger lagen; vergelijking van de standaarddeviaties maakte duidelijk dat de eigen steekproef ook homogener was. Naast scores van de leerlingen werd met behulp van een vijf-puntschaal ook het oordeel van de leerkrachten over de taal- en leesvaardigheid van de leerlingen geïnventariseerd.

Wat betreft de selectie van de drie groepen leerlingen werd de volgende procedure gevolgd. In de eerste plaats werden allochtone kinderen buiten de selectie gehouden. Hierdoor werd voorkomen dat er leerlingen aan het onderzoek zouden meedoen die om een reden, namelijk gebrekkige taalvaardigheid in het Nederlands, zwak zijn in begrijpend lezen. Vervolgens werden de ruwe scores van de overgebleven leerlingen ($N=554$) op de drie

toetsen omgezet in z-scores en gesommeerd. Leerlingen met een gesommeerde z-score van -9.36 tot -3.36 werden (voorlopig) tot de groep zwak begrijpende lezers ($N=58$) gerekend. Leerlingen met een gesommeerde z-score van -.16 tot .57 behoorden (voorlopig) tot de groep gemiddeld begrijpende lezers ($N=60$), terwijl leerlingen met een gesommeerde z-score van 3.22 tot 4.94 voorlopig tot de groep goed begrijpende lezers ($N=55$) werden gerekend. Voor de definitieve selectie van de drie groepen leerlingen werden naast de gesommeerde z-scores nog drie criteria gehanteerd. In de eerste plaats de consistentie tussen de ruwe scores op de drie afzonderlijke toetsen én het oordeel van de leerkracht over het begrijpend lezen van de leerlingen. Leerlingen met een duidelijk verschil tussen de scores op de drie toetsen én het oordeel van de leerkracht werden niet meegenomen. Ook leerlingen met een vrij inconsistent beeld wat betreft de ruwe scores op de drie toetsen werden voor verdere deelname uitgesloten. In de derde plaats kwamen alleen die groepen (klassen) 7 voor selectie in aanmerking waarin minstens twee typen lezers voorkwamen. Dit betekende dat groepen (klassen) met bijvoorbeeld uitsluitend zwak begrijpende lezers buiten de selectie werden gehouden. Door dit meer praktisch gericht criterium vielen vier groepen van drie verschillende basisscholen af. Uiteindelijk werden er 35 goed begrijpende lezers, 36 gemiddeld begrijpende lezers en 36 zwak begrijpende lezers voor het observatie-onderzoek geselecteerd. Deze leerlingen waren verspreid over 18 scholen met in totaal 22 groepen (klassen).

In Tabel 1 worden de belangrijkste gegevens van de drie groepen leerlingen op de drie toetsen weergegeven. Vergelijking van de gegevens uit deze tabel laat zien dat er duidelijke

verschillen tussen de drie groepen lezers bestaan.

2.2 Observatieplan

Om na te gaan welke activiteiten leerlingen en leerkrachten verrichten en hoeveel tijd ze aan deze activiteiten besteden, werd al in een vroeg stadium besloten om in iedere les begrijpend lezen op drie aspecten te letten, namelijk de activiteiten van de leerling, de activiteiten van de leerkracht en de setting. De setting heeft betrekking op de samenstelling van de groep waarin de activiteiten van de leerling plaatsvinden (individueel-subgroep-klassikaal). Voor elk van deze drie aspecten hebben we observatiecategorieën ontwikkeld (zie par. 2.3).

Het plan was om in elke groep vijf lessen in begrijpend lezen te observeren. Hiervan kwamen de gegevens van de laatste vier lessen voor analyse in aanmerking. De observatiegegevens van de eerste les werden niet meegenomen, omdat die waarschijnlijk niet voldoende valide en betrouwbaar zouden zijn. Zowel de leerkracht en de leerlingen als de observatoren moeten namelijk in het begin aan elkaars aanwezigheid wennen. Tijdens de in totaal 110 lessen die werden geobserveerd (22 groepen \times 5 lessen), zouden steeds twee observatoren aanwezig zijn. Beiden observeerden tegelijkertijd. Per les observeerde iedere observator drie leerlingen én de leerkracht. Van elke groep of klas werden maximaal zes leerlingen geobserveerd. In dat geval had iedere observator zijn 'eigen' drie leerlingen. Uit de selectie van de leerlingen bleek dat het aantal van zes niet altijd werd gehaald. In sommige groepen kwamen vijf, vier en soms slechts drie leerlingen voor observatie in aanmerking. Ook in die groepen waar minder dan zes leerlingen waren geselecteerd, kon iedere observator toch steeds drie leerlin-

Tabel 1
Belangrijkste gegevens van de drie groepen lezers op drie toetsen

	goed begrijpende lezers ($N=35$)			gemiddeld begrijpende lezers ($N=36$)			zwak begrijpende lezers ($N=36$)		
	\bar{x}	p	s	\bar{x}	p	s	\bar{x}	p	s
Begrijpend lezen	23.6	.90	1.04	18.4	.74	2.09	11.9	.48	2.89
Synoniementest	27.1	.90	1.91	18.5	.62	2.61	11.7	.39	2.87
Hoofdgedachtetest	27.1	.91	1.58	22.6	.78	3.90	11.6	.40	3.79

gen observeren. Dit betekende dat beide observatoren minimaal één (bij vijf leerlingen) en maximaal drie dezelfde leerlingen (bij drie leerlingen) op het zelfde moment zouden observeren. Voor deze aanpak werd gekozen om de manier van observeren voor de twee observatoren zoveel mogelijk gelijk te houden. Dat wil zeggen dat beiden continu - zonder pauzes - observeerden. Met behulp van de zogenaamde 'dubbele' observatiegegevens kon bovendien op ieder willekeurig moment van het onderzoek de interrater-betrouwbaarheid worden vastgesteld.

Bij het observeren maken we gebruik van een specifieke vorm van 'time sampling', namelijk de 'predominant activity sampling'-procedure. Deze procedure werkt met vaste tijdseenheden waarin een persoon voor een relatief korte periode wordt geobserveerd, waarna het gedrag dat gedurende deze tijdseenheid het meest dominant is, wordt gecodeerd. Voor ons onderzoek hebben we gekozen voor een observatieperiode van 20 seconden, waarna in 10 seconden de waargenomen activiteiten worden geregistreerd. Bij deze procedure werd de discontinue vorm toegepast, wat betekent dat eerst leerling 1, de leerkracht en de setting werden geobserveerd, vervolgens leerling 2, de leerkracht en de setting en tot slot leerling 3, de leerkracht en de setting. Op dat moment was één observatiecyclus afgerond en ging de observator weer terug naar leerling 1, de leerkracht en de setting. Omdat het observeren 20 seconden en het coderen 10 seconden in beslag nam, duurde iedere observatiecyclus anderhalve minuut. Tijdens zo'n cyclus werd de leerkracht driemaal en elke leerling met de bijbehorende setting éénmaal geobserveerd en gecodeerd.

Uit het bovenstaande blijkt dat een leerling elke anderhalve minuut 20 seconden werd geobserveerd. Het gedrag dat werd geregistreerd, kon worden toegeschreven aan de anderhalve minuut waaruit het observatiemoment was 'gesampled'. Met deze procedure kon een zogenaamde 'sampling error' ontstaan. Deze 'sampling error' wordt echter klein als een groot aantal momenten wordt geobserveerd en geregistreerd. De leerkrachten die aan dit observatie-onderzoek deelnamen, werd daarom gevraagd om steeds minimaal 40 minuten les te geven in begrijpend lezen. In een les

van 40 minuten kwamen per observator ruim 26 observatiecycli van anderhalve minuut voor. Dit betekende dat iedere leerling 26 keer en de leerkracht 80 keer werd geobserveerd.

De volgorde waarin we de leerlingen observeerden, werd per les vastgesteld. Bij iedere les werd een andere volgorde aangehouden. Bij het bepalen van deze volgorde werd geprobeerd zoveel mogelijk te variëren wat betreft het begrijpend leesniveau van de leerlingen. Tijdens een les observeerde een observator dus nooit één type lezer, maar richtte hij zich wisselend op verschillende typen. Gedurende de vijf lessen die in elke school werden geobserveerd, probeerden we ook bij de observatoren voor afwisseling te zorgen, zodat de leerlingen niet steeds door dezelfde observator werden geobserveerd.

2.3 Observatiesysteem

In een uitgebreid vooronderzoek hebben we (Weterings & Aarnoutse, 1988) een observatie-instrument ontwikkeld en uitgeprobeerd, waarbij onder andere gebruik is gemaakt van het observatiesysteem van Durkin (1978-1979) en van Veenman et al. (1986). In dit instrument onderscheiden we drie aspecten: de activiteiten van de leerling, de activiteiten van de leerkracht en de setting. Bij elk aspect maken we onderscheid tussen twee of drie hoofdcategorieën, die in verschillende categorieën worden onderverdeeld. In totaal omvat het observatie-instrument 28 categorieën (zie Tabel 2). Zoals uit Tabel 2 blijkt, worden voor de observatie van de inhoudelijke activiteiten van de leerlingen meer categorieën onderscheiden dan voor de inhoudelijke activiteiten van de leerkracht. Voor deze asymmetrie in het observatiesysteem is bewust gekozen. Omdat het gedrag van de leerkracht al eerder uitgebreid was onderzocht (Weterings & Aarnoutse, 1986), waren we in dit onderzoek voornamelijk geïnteresseerd in de activiteiten van de leerlingen tijdens lessen in begrijpend lezen. De categorieën voor leerkrachtactiviteiten zijn vooral meegenomen om na te kunnen gaan met welke activiteit een leerling bezig zou moeten zijn als hij niet met een opgedragen taak bezig is. De categorieën binnen elk van de drie genoemde aspecten sluiten elkaar uit. Dit betekent dat per aspect slechts in één van de onderscheiden categorieën kon worden gecodeerd. In het vervolg geven

Tabel 2

Categorieën voor de observatie van lessen in begrijpend lezen en beoordelaarsovereenstemming per aspect en per categorie

	obs. 1 en obs. 2	obs. 1 en obs. 3
ACTIVITEITEN VAN DE LEERLING	.91	.93
A. Inhoudelijk taakgericht		
1. Leest hardop of volgt een leesbeurt.	.95	---
2. Leest stil	.97	.99
3. Krijgt klassikaal onderwijs	.95	.91
4. Krijgt klassikale instructie in vaardigheden	---	---
5. Verwerkt tekstopdrachten in subgroep	---	---
6. Past instructie in vaardigheden toe in subgroep	---	---
7. Verwerkt tekstopdrachten individueel	.95	.98
8. Past instructie in vaardigheden individueel toe	1.00	---
9. Wordt beoordeeld tijdens de klassikale bespreking	.86	.91
10. Krijgt hulp tijdens de klassikale bespreking	.87	.95
B. Niet-inhoudelijk taakgericht		
11. Voert procedurele activiteiten uit	.89	.94
12. Wacht op de leerkracht	1.00	1.00
C. Niet-taakgericht		
13. Is klaar	1.00	.93
14. Is niet met de opgedragen taak bezig	.76	.85
15. De hele klas is niet met de taak bezig	1.00	1.00
SETTING	1.00	1.00
A. Onderwijs		
16. Krijgt klassikaal onderwijs	1.00	1.00
17. Krijgt onderwijs in subgroep	---	---
18. Krijgt individueel onderwijs	1.00	1.00
B. Verwerking		
19. Verwerkt de leerstof in subgroep	1.00	---
20. Verwerkt de leerstof individueel	1.00	1.00
ACTIVITEITEN VAN DE LEERKRACHT	.97	.97
A. Inhoudelijk		
21. Geeft klassikaal onderwijs	.99	.98
22. Geeft leesbeurten	.99	---
23. Geeft groepshulp	.98	---
24. Geeft individuele hulp	.92	.93
25. Geeft klassikale bespreking	.99	1.00
B. Procedureel		
26. Is bezig met management	.96	.97
27. Geeft supervisie	.95	.93
C. Geen lesbetrokkenheid		
28. Is niet bij de les betrokken	.96	.97

we van ieder aspect een korte omschrijving, waarbij we ons beperken tot de hoofdcategorieën. Voor een omschrijving van iedere observatiecategorie afzonderlijk verwijzen we naar het onderzoeksrapport (Aarmoutse⁶ & Weterings, 1991).

Het aspect **ACTIVITEITEN VAN DE LEERLING** heeft betrekking op het al of niet actief bezig zijn met een opgedragen taak door een leerling. Wat dit aspect betreft onderscheiden we drie hoofdcategorieën, namelijk inhoudelijk taakgericht, niet-inhoudelijk taakgericht

en niet-taakgericht. Van **inhoudelijk taakgericht** gedrag is sprake als een geobserveerde leerling met aandacht bezig is met één bepaalde op leren gerichte taak. De tijd die op die manier aan een opgedragen leertaak wordt besteed, wordt taakgerichte leertijd genoemd. Met behulp van de 10 categorieën waarin deze hoofdcategorie is verdeeld, kan worden bepaald met welke inhoudelijke activiteiten de geobserveerde leerling daadwerkelijk bezig is. De categorieën geven met andere woorden aan hoe de taakgerichte leertijd tijdens de lessen in be-

grijpend lezen wordt gebruikt. Op categorie 3 en 4 gaan we hier kort in. In categorie 3 'Krijgt klassikaal onderwijs' wordt gecodeerd als de geobserveerde leerling luistert naar de leerkracht die aan de hele groep onderwijs geeft in inhoudelijke zaken. De term *onderwijs* dient hierbij ruim te worden opgevat. Hij omvat activiteiten als het geven van achtergrondinformatie bij een tekst, het leiden van een discussie of klasgesprek, het geven van taken of opdrachten, het geven van de betekenis van woorden en uitdrukkingen enzovoort. Van belang bij het coderen in deze categorie is dat het onderwijs wordt gegeven vóórdat opdrachten schriftelijk worden verwerkt (categorie 5 of 7). Dit betekent dat vooral in het begin van een les in begrijpend lezen in categorie 3 wordt gecodeerd. Ook voor categorie 4 'Krijgt klassikale instructie in vaardigheden' geldt dat de leerkracht zich richt tot de hele groep en dat de instructie of uitleg wordt gegeven vóór de schriftelijke toepassing ervan (categorie 6 of 8). In categorie 4 wordt gecodeerd als de geobserveerde leerling luistert naar de leerkracht die instructie geeft in vaardigheden of strategieën die nodig zijn om teksten aan te pakken en te begrijpen. Het gaat hierbij om het systematisch, dat wil zeggen volgens een bepaald systeem, ontwikkelen van deze strategieën. Zo kan de leerkracht de leerlingen bijvoorbeeld helpen bij het leren vinden van de hoofdgedachte, of kan hij uitleg geven over oorzaak-gevolg relaties. Ook kan hij de leerlingen laten zien hoe ze een samenvatting kunnen maken of een woordenboek moeten gebruiken. Zoals uit deze voorbeelden blijkt, wordt de term *instructie* - in tegenstelling tot de term *onderwijs* - hier in enge zin geformuleerd, namelijk het geven van daadwerkelijke hulp of uitleg in begrijpend lezen. Dit onderscheid tussen deze twee begrippen is van belang, omdat uit eerder onderzoek (Weterings & Aarnoutse, 1986) is gebleken dat leerkrachten van groep 6 veel tijd besteedden aan het geven van onderwijs, terwijl instructie in vaardigheden nog niet 1% van de observatietijd in beslag nam (zie par. 1). Met behulp van de beide categorieën kan worden nagegaan in hoeverre deze situatie ook voor jaargroep 7 van de basisschool geldt.

Van **niet-inhoudelijk taakgericht** gedrag is sprake als de activiteiten van de geobserveerde leerling niet gericht zijn op het leren van

een bepaalde taak. De leerling verricht bepaalde handelingen die voorwaarde zijn om met een opgedragen taak te beginnen of verder te gaan. Met behulp van twee categorieën kan worden bepaald met welke niet-inhoudelijke activiteiten de geobserveerde leerling bezig is.

Van **niet-taakgericht** gedrag is sprake als de geobserveerde leerling niet met een taak bezig is die door de leerkracht is opgedragen. De leerling verricht activiteiten die niets met de inhoud van een les in begrijpend lezen te maken hebben. Deze hoofdcategorie is verdeeld in drie categorieën die erop wijzen waaruit het niet-taakgerichte gedrag van de geobserveerde leerling bestaat.

Het aspect **SETTING** heeft betrekking op de samenstelling van de groep waarin de activiteiten van de geobserveerde leerling plaatsvinden. Binnen dit aspect worden twee hoofdcategorieën onderscheiden, die aangeven op welke wijze de leerlingen de leerstof krijgen aangeboden: door middel van **onderwijs** door de leerkracht of door middel van **verwerking**. Bij de hoofdcategorie 'onderwijs' horen drie categorieën, terwijl de hoofdcategorie 'verwerking' in twee categorieën is verdeeld. Bepalend voor het coderen in één van deze vijf categorieën is de vraag in welke setting de geobserveerde leerling met een activiteit bezig dient te zijn. Er wordt dus niet gekeken of de leerling al dan niet met de bedoelde - dat wil zeggen door de leerkracht opgedragen of verwachte - activiteit bezig is.

Het aspect **ACTIVITEITEN VAN DE LEERKRACHT** heeft betrekking op de activiteiten van de leerkrachten tijdens lessen in begrijpend lezen. Binnen dit aspect worden drie hoofdcategorieën onderscheiden, namelijk inhoudelijk, procedureel en geen lesbetrokkenheid. In de hoofdcategorie **inhoudelijk** wordt gecodeerd als de leerkracht op het moment van observeren inhoudelijk bezig is. Deze hoofdcategorie is verdeeld in vijf categorieën die vermelden waaruit de inhoudelijke activiteiten van de leerkracht bestaan. Twee van deze vijf categorieën hebben betrekking op het geven van hulp aan een groep of aan een individuele leerling. Tijdens deze hulp is het mogelijk dat de leerkracht instructie geeft in vaardigheden die nodig zijn om teksten aan te pakken en te begrijpen. Eerder onderzoek wijst echter uit dat dit niet erg waarschijnlijk is en dat

de hulp voornamelijk zal bestaan uit het stellen van weetvragen die moeten leiden tot een juist antwoord op een schriftelijke vraag, het geven van de betekenis van een woord en het uitlegen wat de bedoeling of betekenis van een vraag of opdracht is. De hoofdcategorie **procedureel** heeft betrekking op de niet-inhoudelijke activiteiten van de leerkracht. In deze hoofdcategorie wordt gecodeerd als de leerkracht voorwaarden schept voor de leerlingen om met een taak te beginnen, door te gaan of te stoppen. Met behulp van twee categorieën kan worden bepaald met welke procedurele activiteiten de leerkracht bezig is. Ten slotte wordt in de hoofdcategorie **geen lesbetrokkenheid** gecodeerd als de leerkracht noch inhoudelijk noch procedureel bij de les is betrokken.

2.4 Training van de observatoren

Voor de uitvoering van het observatie-onderzoek werden drie observatoren intensief getraind. In de eerste fase van de training, die ongeveer 10 uur in beslag nam, leerden zij onderscheid te maken tussen de verschillende categorieën van het observatiesysteem. Bovendien leerden ze de observatieprocedure kennen. In de tweede fase werden de observatoren getraind in het classificeren van de verschillende activiteiten die tijdens lessen in begrijpend lezen worden verricht. Daarbij werd hun ook de techniek geleerd om gedurende 20 seconden gelijktijdig twee personen (de leerkracht en de leerling) te observeren en in 10 seconden de waargenomen activiteiten te registreren. Voor de training van deze vaardigheden werden in totaal 22 lessen in begrijpend lezen geobserveerd en gecodeerd. Het ging hierbij om iedere eerste les van elke groep die aan het observatie-onderzoek deelnam. Dankzij deze uitgebreide training, die ongeveer 30 uur in beslag nam, verliep het observeren en coderen zonder noemenswaardige problemen.

2.5 Interrater-betrouwbaarheid

Om vast te stellen in hoeverre de activiteiten van leerlingen en leerkrachten tijdens de lessen in begrijpend lezen op betrouwbare wijze werden geregistreerd, werd de interrater-betrouwbaarheid bepaald. Dit is een vorm van onderzoeker-betrouwbaarheid, gericht op de mate van overeenstemming tussen de coderingen van twee of meer codeurs, die tegelijkertijd

maar onafhankelijk van elkaar dezelfde gebeurtenissen hebben gecodeerd. Voor de bepaling van de interrater-betrouwbaarheid werden de observatiegegevens van 19 lessen gebruikt. Deze lessen werden geselecteerd omdat ze een groot aantal dubbele observatiegegevens bevatten. Dat wil zeggen dat tijdens deze lessen twee óf drie dezelfde leerlingen op hetzelfde moment door twee observatoren konden worden geobserveerd. Per categorie en per aspect is berekend in hoeverre de observatoren betrouwbaar hebben gescoord. In Tabel 2 wordt de beoordelaarsovereenstemming per aspect en per categorie vermeld tussen observator 1 en 2 (920 observaties) bij 13 lessen en tussen observator 1 en 3 (596 observaties) bij 6 lessen. De Cohen overall Kappa's per aspect en de Cohen Kappa's per categorie zijn hoog. Uit deze gegevens blijkt dat er per aspect en per categorie een hoge mate van overeenstemming bestaat tussen de observatoren.

2.6 Uitvoering van het observatie-onderzoek

Het observatie-onderzoek werd in de maanden februari tot en met april uitgevoerd. Deze maanden zijn bij uitstek geschikt om in groep 7 observatie-onderzoek te doen. Tijdens de uitvoering van dit onderzoek deden zich geen noemenswaardige problemen voor. Dit betekent dat de eerder beschreven procedure volgens plan verliep.

3 Resultaten

In deze paragraaf geven we antwoord op de drie onderzoeksvragen. We beginnen met de eerste vraag: Welke activiteiten verrichten leerlingen en leerkrachten van groep 7 tijdens lessen in begrijpend lezen en hoeveel tijd nemen deze activiteiten in beslag?

3.1 Tijdsbesteding van leerlingen en leerkrachten

In Tabel 3 wordt vermeld hoeveel procent van de toegekende tijd de geobserveerde leerlingen en leerkrachten besteden aan de verschillende activiteiten en hoeveel tijd de leerlingen in een bepaalde setting werken. Het totaal aantal observaties wat betreft de activiteiten van de leerlingen, de setting en de activiteiten van de leerkrachten bedroeg respectievelijk 12690, 12690 en 7996.

Tabel 3

Tijd in percentages die de activiteiten van de leerlingen, de setting en de activiteiten van de leerkrachten in beslag nemen

ACTIVITEITEN VAN DE LEERLING**A. Inhoudelijk taakgericht**

1. Leest hardop of volgt een leesbeurt	6.1%
2. Leest stil	5.6%
3. Krijgt klassikaal onderwijs	13.8%
4. Krijgt klassikale instructie in vaardigheden	0.1%
5. Verwerkt tekstopdrachten in subgroep	4.1%
6. Past instructie in vaardigheden toe in subgroep	-
7. Verwerkt tekstopdrachten individueel	23.3%
8. Past instructie in vaardigheden individueel toe	0.5%
9. Wordt beoordeeld tijdens de klassikale bespreking	11.5%
10. Krijgt hulp tijdens de klassikale bespreking	3.5%

B. Niet-inhoudelijk taakgericht

11. Voert procedurele activiteiten uit	9.4%
12. Wacht op de leerkracht	0.5%

C. Niet-taakgericht

13. Is klaar	4.2%
14. Is niet met de opgedragen taak bezig	16.5%
15. De hele klas is niet met de taak bezig	0.9%

SETTING**A. Onderwijs**

16. Krijgt klassikaal onderwijs	55.6%
17. Krijgt onderwijs in subgroep	0.1%
18. Krijgt individueel onderwijs	0.5%

B. Verwerking

19. Verwerkt de leerstof in subgroep	5.6%
20. Verwerkt de leerstof individueel	38.3%

ACTIVITEITEN VAN DE LEERKRACHT**A. Inhoudelijk**

21. Geeft klassikaal onderwijs	17.0%
22. Geeft leesbeurten	5.6%
23. Geeft groepshulp	1.8%
24. Geeft individuele hulp	10.4%
25. Geeft klassikale bespreking	21.8%

B. Procedureel

26. Is bezig met management	10.3%
27. Geeft supervisie	15.3%

C. Geen betrokkenheid

28. Is niet bij de les betrokken	17.8%
----------------------------------	-------

Wat betreft de activiteiten van de leerlingen blijkt onder andere dat de leerlingen 11.7% van de tijd hardop of stil lezen, 13.8% van de tijd klassikaal onderwijs krijgen, 23.3% van de tijd individueel aan tekstopdrachten werken en voor 11.5% van de tijd worden beoordeeld of met aandacht luisteren naar de beoordeling tijdens de klassikale bespreking. Tijdens deze bespreking ligt het accent voornamelijk op beoordelen - de leerkracht reageert op antwoorden van de leerlingen met goed of fout -, terwijl hierbij slechts weinig hulp wordt geboden, namelijk gedurende 3.5%. Evenals in het onderzoek van Weterings en Aarnoutse (1986) blijkt ook nu dat de leerlingen nog niet 1% van de tijd

instructie krijgen in vaardigheden of strategieën. Ook de toepassing van deze instructie in subgroepen of individueel komt nauwelijks of niet voor. Dit betekent in feite dat de leerlingen weinig of geen systematische hulp krijgen bij het leren van vaardigheden of strategieën (zoals het vinden van de hoofdgedachte), die nodig zijn om teksten aan te pakken en te begrijpen. Uit Tabel 3 blijkt verder dat de leerlingen 9.4% van de tijd bezig zijn met procedurele activiteiten. Tot slot blijkt ook dat leerlingen in totaal 16.5% van de tijd niet met de opgedragen taak bezig zijn. De percentages zoals vermeld in Tabel 3 zijn gemiddelden. Er bestaan grote verschillen tussen de leerlingen van de 22 groe-

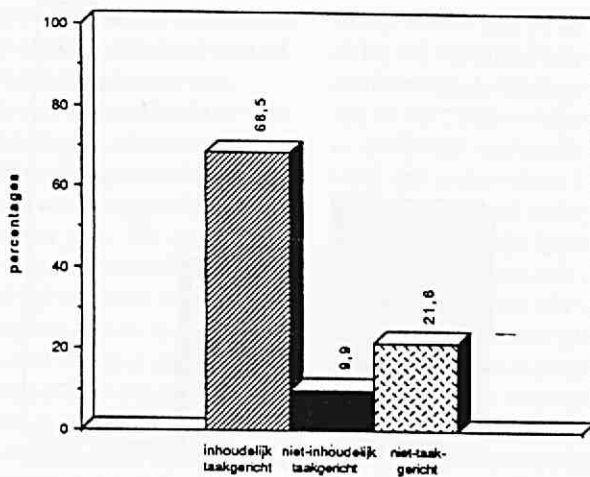
pen (klassen) wat betreft de tijd die ze aan de verschillende activiteiten besteden. Zo variëren de percentages tussen de groepen bij categorie 1 van 0.3% tot 32.8%, bij categorie 2 van 1.1% tot 14.9%, bij categorie 3 van 0.3% tot 48.7%, bij categorie 5 van 0% tot 18.5%, bij categorie 7 van 4.7% tot 53.5%, bij categorie 9 van 0% tot 28.6%, bij categorie 10 van 0% tot 14.8%, bij categorie 12 van 0% tot 4.8%, bij categorie 13 van 0% tot 18.1%, bij categorie 14 van 6.2% tot 27.7% en bij categorie 15 van 0% tot 2.9%.

Wat betreft de **setting** blijkt dat de geobserveerde leerlingen gedurende 55.6% van de tijd klassikaal onderwijs krijgen. Onderwijs in subgroepen en individueel onderwijs komen – ondanks allerlei pogingen in het verleden van beleids- en begeleidingsinstanties om differentiatie in het basisonderwijs te stimuleren – nauwelijks of niet voor. Deze gegevens die veel overeenkomst vertonen met die van Veenman et al. (1986) tonen aan dat klassikaal onderwijs de meest gangbare vorm van onderwijs is. Het merendeel van de geobserveerde leerkrachten is blijkbaar overtuigd van de waarde van deze vorm van onderwijs. Uit Tabel 3 blijkt verder dat de leerlingen de leerstof meestal individueel verwerken, namelijk gedurende 38.3% van de tijd. De verwerking in subgroepen neemt in totaal slechts 5.6% van de tijd in beslag. Evenals bij de activiteiten van de leerlingen bestaan er ook bij de setting grote verschillen tussen de leerlingen van de 22 groepen. Zo variëren de percentages bij categorie 16 van 16.5% tot 98.7%, bij categorie 19 van 0% tot 21.1% en bij categorie 20 van 1.3% tot 80.2%.

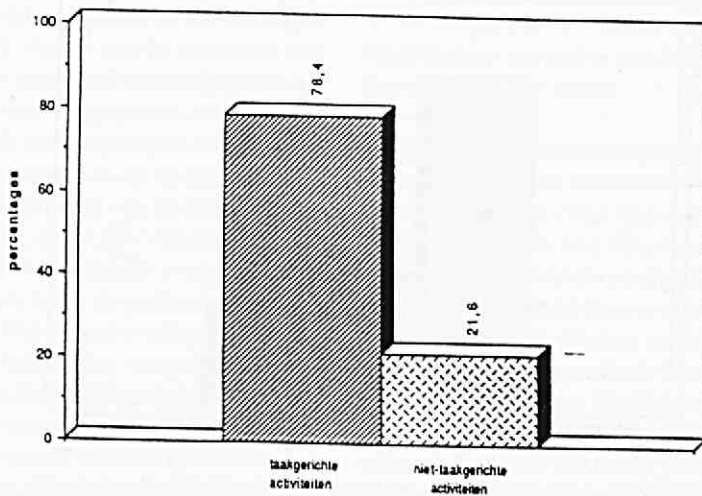
Wat betreft de **activiteiten van de leerkrachten** blijkt dat in totaal 17% van de tijd wordt besteed aan klassikaal onderwijs, 10.4% aan individuele hulp en 21.8% van de tijd aan het klassikaal bespreken van het werk dat door de leerlingen is gemaakt. Als we de percentages die betrekking hebben op klassikaal onderwijs, leesbeurten geven en klassikaal bespreken van het werk sommeren, dan komen we tot ongeveer hetzelfde percentage dat Veenman et al. (1986) binnen de categorie 'presenteert leerstof' vonden (49.8%). Uit Tabel 3 blijkt verder dat de geobserveerde leerkrachten meer dan 25% van de tijd bezig zijn met procedurele zaken. Veenman et al. (1986) vonden voor dezelfde procedurele zaken in

groep 6 een percentage van 21.1 bij leestaallessen en van 19.5 bij rekenlessen. Uit deze tabel blijkt ten slotte dat evenals in het onderzoek van Weterings en Aarnoutse (1986) de geobserveerde leerkrachten meer dan 17% van de tijd niet bij de les betrokken zijn. Hoewel de categorie 'geen lesbetrokkenheid' niet betekent dat leerkrachten niet bezig zijn, wijst dit percentage er op dat in lessen voor begrijpend lezen veel tijd besteed kan worden aan andere werkzaamheden. Het percentage is hoger dan de percentages die door Durkin (1978-1979) tijdens lessen in begrijpend lezen (10.7%) en door Veenman et al. (1986) in leestaallessen (12.5%) en rekenlessen (12.8%) van groep 6 zijn gevonden. Tijdens lessen in begrijpend lezen is in ieder geval 'het oog van de meester' vrij lang op andere zaken gericht. Evenals bij de activiteiten van de leerlingen en de setting bestaan er ook bij de activiteiten van de leerkracht grote verschillen tussen de 22 leerkrachten wat betreft de tijd die ze aan de activiteiten van elke categorie besteden. Zo variëren de percentages bij categorie 21 van 0.2% tot 67.3%, bij categorie 22 van 0% tot 42.6%, bij categorie 23 van 0% tot 17.2%, bij categorie 24 van 0% tot 51.6%, bij categorie 25 van 0% tot 50.7%, bij categorie 26 van 1.5% tot 18.1%, bij categorie 27 van 0.3% tot 29.8% en bij categorie 28 van 1.8% tot 36.8%.

Hoeveel tijd leerlingen en leerkrachten met verschillende activiteiten bezig zijn, kan niet alleen per categorie maar ook per hoofdcategorie worden weergegeven. Zoals eerder vermeld worden de **activiteiten van de leerlingen** in drie hoofdcategorieën verdeeld, namelijk inhoudelijk taakgericht, niet-inhoudelijk taakgericht en niet-taakgericht. Figuur 1 laat de verdeling van de tijd over deze drie hoofdcategorieën zien. Uit deze figuur blijkt dat de leerlingen gedurende 68.5% van de tijd inhoudelijk taakgericht bezig zijn. Uit dezelfde figuur blijkt verder dat de leerlingen bijna 10% van de toegekende leertijd niet-inhoudelijk taakgericht bezig zijn. De meeste tijd wordt daarbij door procedurele activiteiten in beslag genomen. Voegen we de percentages van de niet-inhoudelijk taakgerichte activiteiten bij die van de inhoudelijk taakgerichte activiteiten, dan blijkt dat de taakgerichte leertijd 78.4% van de toegekende leertijd bedraagt (zie Figuur 2). Dit percentage is lager dan het percentage taakge-



Figuur 1. Tijdsbesteding van de leerlingen per hoofdcategorie (N=105).



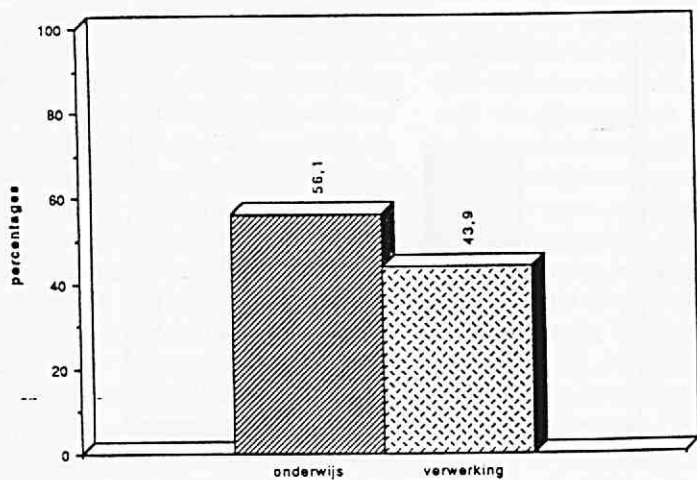
Figuur 2. Tijdsbesteding van de leerlingen wat betreft de taak- en niet-taakgerichte activiteiten (N=105).

richte tijd dat Veenman et al. (1986) in groep 6 vonden in leestaallesen (87.4%). Uit Figuur 1 blijkt tot slot dat de niet-taakgerichte leertijd 21.6% van de toegekende leertijd bedraagt. Niet-taakgericht gedrag bestaat voornamelijk uit het niet met de opgedragen taak bezig zijn.

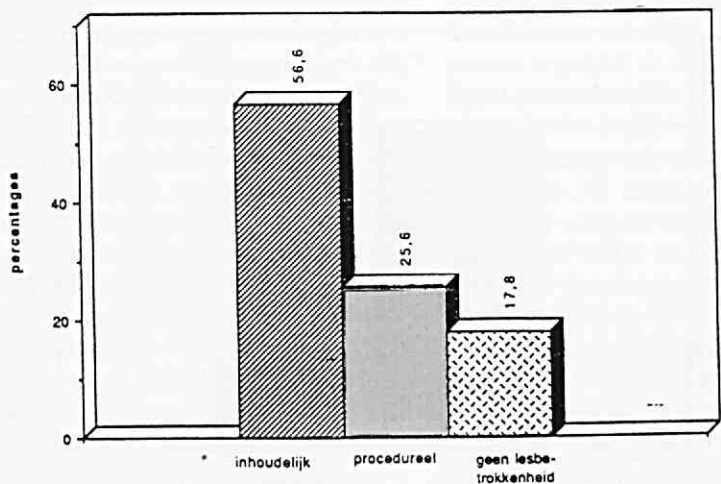
Uit onderzoek (Rosenshine & Stevens, 1984) blijkt dat de taakgerichte leertijd gemiddeld 70 tot 75% van de toegekende leertijd bedraagt. Dit betekent dat de niet-taakgerichte leertijd gemiddeld 25 tot 30% van de toegekende leertijd in beslag neemt. Onze percentages lijken in sterke mate met deze percentages overeen te komen. Niet-inhoudelijk taakgericht gedrag wordt in de literatuur over tijdsbesteding van leerlingen en leerkrachten echter

opgevat als niet-taakgericht gedrag. Voor een vergelijking met de percentages van dit onderzoek is het dus noodzakelijk dat de percentages van de niet-inhoudelijk taakgerichte activiteiten worden gevoegd bij de percentages niet-taakgerichte activiteiten. De niet-taakgerichte leertijd neemt dan 31.5% van de toegekende leertijd in beslag, wat iets hoger is dan het gemiddelde percentage niet-taakgerichte leertijd. De taakgerichte leertijd ligt met 68.5% van de toegekende leertijd iets lager dan het gemiddelde percentage.

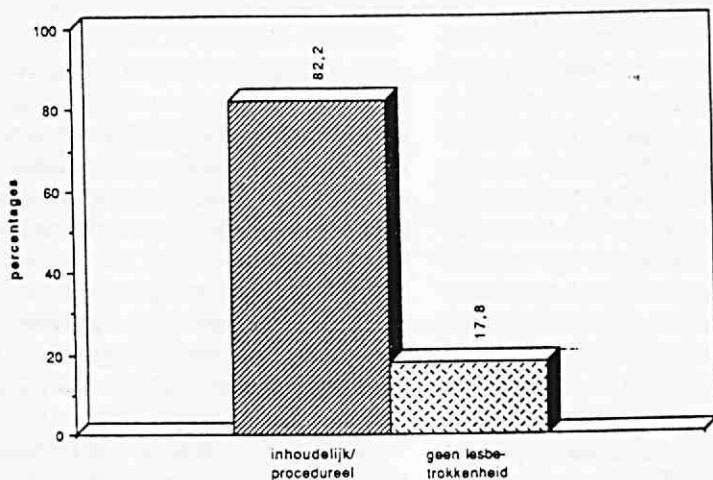
Wat betreft de **setting** laat Figuur 3 zien hoeveel tijd de leerlingen onderwijs krijgen en hoeveel tijd besteed wordt aan de verwerking van de leerstof. De betreffende percentages ko-



Figuur 3. Tijdsbesteding van de leerlingen wat betreft de hoofdcategoryën van de setting (N=105).



Figuur 4. Tijdsbesteding van de leerkrachten per hoofdcategory (N=22).



Figuur 5. Tijdsbesteding van de leerkrachten wat betreft les- en niet lesgerichte activiteiten (N=105).

men in sterke mate overeen met de percentages die Veenman et al. (1986) vonden bij leestaallessen in groep 6 van het basisonderwijs.

De activiteiten van de leerkrachten worden in drie hoofdcategorieën verdeeld namelijk inhoudelijk, procedureel en geen lesbetrokkenheid. Figuur 4 laat de verdeling van de tijd over deze hoofdcategorieën zien. Uit deze figuur blijkt opnieuw dat de geobserveerde leerkrachten niet alleen veel tijd besteden aan procedurele zaken, maar tijdens lessen in begrijpend lezen relatief ook veel tijd met andere werkzaamheden bezig zijn. Figuur 5 laat zien dat de betrokken leerkrachten gedurende 82.2% van de tijd actief bij de les betrokken zijn.

Als men de activiteiten van de leerkrachten afzet tegen die van de leerlingen dan vallen enkele zaken op die voor het onderwijs belangrijk zijn. Zo blijkt dat de geobserveerde leerlingen gedurende 29% van de tijd de leerkracht niet volgen als deze klassikaal onderwijs geeft. Als er leesbeurten worden gegeven, doen de leerlingen voor 15% van de tijd niet mee. Een ander opvallend verschijnsel is dat de leerlingen bij de klassikale bespreking van de tekstopdrachten zo weinig 'bij de les zijn'. Gedurende 32% van de tijd dat het gemaakte werk klassikaal wordt besproken, letten de geobserveerde leerlingen niet op. Hieruit kan worden afgeleid dat een klassikale bespreking waarschijnlijk niet veel effect heeft. De leerlingen luisteren slechts ten dele naar de antwoorden van hun medeleerlingen. Ze zijn vooral benieuwd of hun eigen antwoord goed is. Wat de leerlingen doen als de leerkracht niet bij de les betrokken is, is uiteraard een interessante vraag. De leerlingen zijn in dat geval voor 55% van de tijd bezig met het individueel verwerken van tekstopdrachten, voor 16% met stillezen, voor 10% zijn ze klaar en voor 6% zijn ze niet met hun taak bezig. Bij het stillezen en het individueel verwerken van tekstopdrachten is de leerkracht voor respectievelijk 50% en 41% van de tijd niet 'bij de les'.

Samenvattend kunnen we de eerste onderzoeksvraag als volgt beantwoorden: Tijdens lessen in begrijpend lezen zijn de geobserveerde leerlingen voor 78.4% van de tijd taakgericht bezig, terwijl de leerkrachten voor 82.2% van de tijd actief bij de les zijn betrokken. De leerlingen krijgen weinig of geen instructie in leesvaardigheden of -strategieën en zijn vrij veel tijd niet met de opgedragen taak

bezig. Vooral tijdens het klassikaal onderwijs en bij het klassikaal bespreken van de tekstopdrachten zijn de leerlingen relatief veel tijd niet 'bij de les'. Tijdens lessen in begrijpend lezen is klassikaal onderwijs de meest gangbare vorm van onderwijzen. Onderwijs in subgroepen of individueel onderwijs komen niet veel voor. De leerkracht besteedt veel tijd aan procedurele zaken en is ook veel tijd niet bij de les betrokken. Hij doet dan vooral ander werk. Er bestaan ten slotte zeer grote verschillen tussen de leerlingen van de 22 groepen wat betreft de tijd die ze aan de verschillende activiteiten besteden en de setting waarin ze zitten. Er bestaan ook zeer grote verschillen tussen de geobserveerde leerkrachten wat betreft de tijd die ze aan verschillende activiteiten besteden. Een nader onderzoek naar de oorzaak van deze verschillen en naar het effect hiervan op de leesgedragingen en -prestaties van de leerlingen lijkt in ieder geval van belang.

3.2 Verschillen tussen drie groepen lezers

Alvorens de tweede onderzoeksvraag te beantwoorden, zijn we eerst nagegaan of de drie groepen van lezers niet van elkaar verschillen wat betreft het aantal keren of de tijd dat ze zijn geobserveerd. Omdat deze groepen niet op gelijke wijze over de scholen verdeeld waren en de tijd van de geobserveerde lessen varieerde van 40 tot 60 minuten, was het mogelijk dat de groepen verschillen wat betreft de totale observatietijd. Uit zowel een t-toets als uit een enkelvoudige variantie-analyse bleek dat er geen significante verschillen tussen de drie groepen waren wat betreft de tijd dat ze geobserveerd zijn ($F(2,7993)=0.950, p=0.387$).

Vervolgens zijn we bij de setting per categorie nagegaan of er verschillen tussen de drie groepen lezers bestonden wat betreft de tijd die ze in verschillende settings hebben gezeten. Zoals eerder is opgemerkt, geven de vijf categorieën van dit aspect aan in welke groepssamenstelling een geobserveerde leerling met een activiteit bezig dient te zijn. Of de leerling daadwerkelijk met de door de leerkracht verwachte activiteit bezig is, is daarbij niet van belang. Dit betekent dat de drie groepen lezers niet van elkaar zouden mogen verschillen wat betreft de setting. Uit loglineaire analyses bleek echter dat de zwakke lezers significant minder vaak klassikaal onderwijs hebben ge-

kregen (categorie 16) dan de gemiddelde ($\chi^2=7.41, p=.007$) en goede lezers ($\chi^2=17.75, p=.000$). Verder bleek uit de analyses dat de zwakke lezers de leesstof significant vaker individueel hebben verwerkt (categorie 20) dan de goede lezers ($\chi^2=8.59, p=.003$). Deze gegevens wijzen erop dat de zwakke lezers in vergelijking met de beide andere groepen les hebben gekregen van leerkrachten die de leerstof minder vaak door middel van onderwijs aanboden, maar eerder via verwerking door de leerlingen. Voor wat betreft de leerlingcategorieën betekenen deze gegevens dat verschillen tussen de drie groepen lezers voor een (klein) deel het gevolg zijn van de heterogeniteit onder de leerkrachten.

Bij de activiteiten van de leerlingen zijn we per categorie nagegaan of er verschillen tussen de drie groepen lezers bestaan wat betreft de tijd die ze aan de diverse activiteiten besteden. Uit de loglineaire analyses bleek dat er geen significante verschillen tussen de drie groepen lezers bestaan bij categorie 2, 4, 7, 10, 11, 12, 14 en 15. Bij categorie 6 (past instructie in vaardigheden toe in subgroepen) kon geen verschil tussen de groepen worden gevonden, omdat in deze categorie niet gescoord was. Uit de analyse bleek verder dat de goed begrijpende lezers significant minder vaak hardop lezen of leesbeurten met aandacht volgen (categorie 1) dan de gemiddelde ($\chi^2=58.82, p=.000$) en zwakke lezers ($\chi^2=39.90, p=.000$). Het is waarschijnlijk dat de goede lezers de tekst al tijdens de leesbeurten voortijdig 'aflezen'. Goede lezers volgen daarentegen het klassikaal onderwijs (categorie 3) significant vaker met aandacht dan de zwakke lezers ($\chi^2=10.11, p=.001$). In vergelijking met zowel de goede ($\chi^2=27.14, p=.000$) als de gemiddelde lezers ($\chi^2=37.64, p=.000$) zijn de zwak begrijpende lezers significant minder vaak taakgericht bezig bij het verwerken van tekstopdrachten in subgroepen (categorie 5). Verder bleek dat de goed begrijpende lezers veel minder vaak de instructie in vaardigheden individueel toepassen (categorie 8) dan de gemiddeld ($\chi^2=38.01, p=.000$) en zwak begrijpende lezers ($\chi^2=17.23, p=.000$). Daar het aantal observaties in deze categorie gering is, mag aan deze bevinding niet al te veel betekenis worden toegekend. Interessant is verder dat de goede lezers vaker met aandacht de beoordeling tijdens

de klassikale bespreking volgen (categorie 9) dan de gemiddeld ($\chi^2=11.99, p=.001$) en zwak begrijpende lezers ($\chi^2=19.34, p=.000$). Uit aparte tellingen is gebleken dat de zwakke lezers tijdens de beoordeling meer beurten krijgen dan de gemiddelde en goede lezers. Tot slot bleek uit de analyses dat de zwakke lezers in vergelijking met de goede lezers eerder ($\chi^2=9.13, p=.003$) met hun taak klaar zijn (categorie 13). Een verklaring hiervoor moet gezocht worden in de ongelijke verdeling wat betreft het prestatieniveau van de leerlingen over de 22 groepen en daarmee samenhangend de heterogeniteit onder de leerkrachten. Als de leerstof door middel van klassikaal onderwijs wordt aangeboden, bepaalt de leerkracht wanneer een activiteit wordt beëindigd en zijn alle leerlingen ongeacht hun prestatieniveau op hetzelfde moment klaar. Wordt de leerstof daarentegen door middel van verwerking aangeboden, dan is het de leerling zelf die het moment van beëindiging bepaalt. Zoals hiervoor is opgemerkt, hebben de zwakke lezers de leerstof vaker individueel verwerkt dan de goede lezers en kregen zij minder vaak klassikaal onderwijs dan de gemiddelde en goede lezers.

In hoeverre er verschillen tussen de drie groepen lezers bestaan, kan voor de leerlingactiviteiten en de setting ook op het niveau van de hoofdcategorieën worden vastgesteld. Uit de loglineaire analyses bleek dat er een significant verschil ($\chi^2=7.34, p=.007$) bestaat tussen de gemiddeld en zwak begrijpende lezers wat betreft de inhoudelijk taakgerichte activiteiten van de leerlingen. De gemiddelde lezers zijn significant vaker inhoudelijk taakgericht bezig dan de zwakke lezers. Uit de analyses bleek verder dat er tussen de drie groepen lezers geen significante verschillen bestaan wat betreft de niet-inhoudelijke taakgerichte en de niet-taakgerichte activiteiten. Als we de drie groepen lezers vergelijken wat betreft het aantal taakgerichte activiteiten (categorie 1 tot en met 12) en het aantal niet-taakgerichte activiteiten (categorie 13 t/m 15) dan zien we alleen een significant verschil ($\chi^2=7.51, p=.006$) tussen de gemiddeld en zwak begrijpende lezers bij de taakgerichte activiteiten. De gemiddelde lezers zijn significant vaker taakgericht bezig dan zwakke lezers. Merkwaardig is dat er geen verschil bestaat tussen het aantal taakgerichte activiteiten van de goed en zwak begrijpende le-

zers. Wat betreft de setting bestaat alleen bij de hoofdcategorie 'onderwijs' een significant verschil ($chi^2=16.00$, $p=.000$) tussen de goed en zwak begrijpende lezers. De goede lezers krijgen de leerstof significant vaker door middel van onderwijs aangeboden dan de zwakke lezers. Bij de hoofdcategorie 'verwerking' bestaat alleen een significant verschil ($chi^2=8.26$, $p=.004$) tussen de goed en gemiddeld begrijpende lezers. De gemiddelde lezers krijgen de leerstof significant vaker via verwerking aangeboden dan de goede lezers.

Samenvattend kunnen we de tweede onderzoeksvraag als volgt beantwoorden: Er bestaan minder significante verschillen tussen de drie groepen lezers wat betreft de tijd die ze aan de verschillende activiteiten besteden dan we verwacht hadden. Bij slechts zes van de vijftien categorieën worden significante verschillen gevonden. Opvallend is dat er geen significante verschillen tussen de goed en zwak begrijpende lezers bestaan wat betreft het aantal inhoudelijk taakgerichte, niet-inhoudelijk taakgerichte en niet-taakgerichte activiteiten. Ook als de inhoudelijk en niet-inhoudelijk taakgerichte activiteiten worden samengenomen, blijkt er geen verschil te bestaan tussen de goede en zwakke lezers. Dat er niet zo veel verschillen tussen de drie groepen lezers worden gevonden wat betreft het aantal of de duur van de activiteiten, kan waarschijnlijk door één factor verklaard worden, namelijk de leerkracht die de activiteiten van de leerlingen voor een groot deel bepaalt en daarbij niet of weinig rekening houdt met de individuele verschillen tussen de leerlingen. Als men uit de resultaten van de eerdere analyses weet dat lessen in begrijpend lezen voornamelijk klassikaal verlopen, dan ligt deze verklaring voor de hand. Een andere verklaring die niet in strijd is met de vorige zou gezocht kunnen worden in het vermoeden dat de uiterlijk waargenomen activiteiten van de leerlingen weinig zeggen over de cognitieve operaties of processen die zich tijdens die activiteiten afspelen.

3.3 Relatie tussen de taakgerichte leertijd van de leerlingen en hun leesprestaties

In deze paragraaf beantwoorden we de vraag welke relatie er bestaat tussen de taakgerichte leertijd van de leerlingen en hun leesprestaties. Als we uitgaan van de veronderstelling dat

leesprestaties het resultaat zijn van allerlei cognitieve operaties die bij leestaken en -toetsen worden uitgevoerd, dan is niet zonder meer te verwachten dat er een duidelijke samenhang bestaat tussen de activiteiten die de leerlingen tijdens de lessen in begrijpend lezen uitvoeren (en de tijd die ze hieraan besteden) en de cognitieve operaties die ze tijdens het maken van taken of toetsen voor begrijpend lezen verrichten. Daarvoor verschillen de beide soorten activiteiten te veel van elkaar. Hoewel de activiteiten van de leerlingen in de klas bedoeld zijn om cognitieve operaties te bevorderen, is het verband met deze operaties bij het merendeel van de activiteiten niet sterk. Activiteiten als 'Volgt een leesbeurt' (categorie 1) of 'Krijgt klassikaal onderwijs' (categorie 3) zeggen nog weinig over de cognitieve operaties die tijdens die activiteiten worden uitgevoerd. Volgens Doyle (1983) en Tobias (1982) vormen waarneembare gedragingen een bruikbare maar grove benadering van de cognitieve operaties die zich tijdens de uitvoering van taken of toetsen voltrekken. Een indicatie dat de samenhang niet sterk zal zijn, is het feit dat er geen significante verschillen tussen de goed en zwak begrijpende lezers werden gevonden wat betreft de tijd dat ze met inhoudelijk taakgerichte activiteiten bezig zijn.

In Tabel 4 worden de correlaties weergegeven tussen de tijd die de leerlingen aan de verschillende activiteiten besteedden en maten voor begrijpend lezen.

Tabel 4

Correlaties tussen de tijd die leerlingen aan activiteiten besteden en maten voor begrijpend lezen

Leerling-activiteiten	Cito-toets	Synoniemtest	Hoofdgedachte-test
1	-.16	-.05	-.16
2	-.32	-.20	-.16
3	.06	.07	.06
4	.08	.04	.09
5	.30	.23	.15
6	---	---	---
7	.02	-.06	.03
8	.06	.01	.06
9	.10	.06	.20
10	.14	.15	.05
11	-.25	-.17	-.16
12	.20	.21	.10
13	-.01	.08	.12
14	-.14	-.16	-.24
15	.11	.05	.00

Tabel 5

Correlaties tussen enerzijds de inhoudelijk taakgerichte leertijd, de niet inhoudelijk taakgerichte leertijd en de niet taakgerichte leertijd en anderzijds maten voor begrijpend lezen

	1	2	3	4	5	6
1. Inhoudelijk taakgericht	-					
2. Niet-inhoudelijk taakgericht	-.18	-				
3. Niet-taakgericht	.14	-.19	-			
4. Cito-toets	.11	-.18	-.13	-		
5. Synoniementest	.08	.10	-.09	.84	-	
6. Hoofdgedachtetest	.13	-.12	.15	.74	.74	-

Uit de lage correlatiecoëfficiënten blijkt dat de tijd die de leerlingen aan de verschillende activiteiten besteedden weinig of geen relatie vertoont met de leesprestaties. In Tabel 5 worden de correlaties weergegeven tussen enerzijds de inhoudelijk taakgerichte leertijd (categorie 1 t/m 10), de niet-inhoudelijk taakgerichte leertijd (categorie 11 en 12) en de niet-taakgerichte leertijd (categorie 13 t/m 15) en anderzijds maten voor begrijpend lezen.

Uit deze tabel blijkt dat er weinig of geen verband bestaat tussen de inhoudelijk en niet-inhoudelijk taakgerichte leertijd van de leerlingen en de prestaties op het gebied van begrijpend lezen. Opvallend zijn de lage correlatiecoëfficiënten tussen de inhoudelijk taakgerichte leertijd en de prestaties op de verschillende toetsen. Dit betekent in feite dat er weinig samenhang bestaat tussen de tijd die de leerlingen aan taakgericht gedrag besteden en hun leesprestaties. De correlaties tussen de inhoudelijk taakgerichte leertijd van de leerlingen en de maten voor begrijpend lezen zijn aanzienlijk lager dan Stallings, Cory, Fairweather en Needles (1977) vonden in jaargroep 5 (een correlatie van .31) en Fisher, Filby en Marliave (1978) in jaargroep 7 (een correlatie van .38). De correlaties komen sterk overeen met die van Veenman et al. (1986).

Uit de lage correlaties van ons onderzoek kan maar één conclusie worden getrokken, namelijk dat de taakgerichte leertijd geen goede determinant is van de leesprestatie en waarschijnlijk geen belangrijke indicator voor effectief leesonderwijs. De tijd die een leerling taakgericht bezig is, is, blijkbaar geen goede maat om leesprestaties te voorspellen en niet voldoende om leesprestaties te verbeteren. Het gaat waarschijnlijk niet zozeer om de duur van een taakgerichte activiteit, maar om de kwaliteit of de wijze waarop zo'n activiteit wordt uitgevoerd. Cruciaal zijn de cognitieve operaties

die een leerling tijdens een dergelijke activiteit uitvoert. Dat de correlatie zo laag is, is zeer waarschijnlijk te wijten aan het feit dat de inhoudelijk taakgerichte activiteiten uit het observatiesysteem (categorie 1 t/m 10) te weinig betrekking hebben op cognitieve operaties.

Samenvattend kan de derde onderzoeksvraag als volgt worden beantwoord: Er bestaat geen duidelijke samenhang tussen de taakgerichte leertijd van de leerlingen en hun leesprestaties. De tijd die leerlingen aan taakgerichte activiteiten besteden, is geen belangrijke indicator voor leesprestaties of voor effectief leesonderwijs.

4 Conclusies en discussie

Uit het onderzoek komen drie zaken naar voren die rechtstreeks van belang zijn voor het onderwijs in begrijpend lezen. In de eerste plaats is opnieuw duidelijk geworden dat er weinig of geen onderwijs wordt gegeven in leesvaardigheden of -strategieën. Door de kinderen steeds maar teksten te laten lezen en door hun mondeling en schriftelijk vragen te stellen, verwachten leerkrachten dat de leerlingen steeds vaster worden in begrijpend lezen. Hierbij gaan ze er stilzwijgend van uit dat leerlingen al doende leren lezen, dat ze vanzelf ontdekken hoe ze teksten moeten aanpakken en problemen moeten oplossen. Leerkrachten beseffen waarschijnlijk te weinig dat veel kinderen, met name zwakke lezers, nauwelijks of niet weten wat ze moeten doen om een tekst goed te begrijpen: niemand heeft hun ooit laten zien en horen wat begrijpend lezen eigenlijk inhoudt! De leerkrachten realiseren zich te weinig dat kinderen stap voor stap en op een steeds hoger niveau moeten leren hoe ze bepaalde problemen in teksten kunnen oplossen. Ze beseffen te weinig dat kinderen behoefte hebben aan manie-

ren, procedures of strategieën die hen in staat stellen om het onderwerp en de hoofdgedachte van een tekst te vinden, om verbanden te leggen die de schrijver niet heeft geëxpliciteerd, om hun eigen leesgedrag en -tempo te controleren en bij te stellen en cetera. Te weinig hebben leerkrachten in de gaten dat kinderen niet gebaat zijn met hulp in de trant van 'Kijk nog eens goed in de tekst.'

In de tweede plaats is duidelijk geworden dat klassikaal onderwijs de meest gangbare vorm van onderwijs is voor lessen in begrijpend lezen. Onderwijs in groepen en individueel onderwijs komen slechts in beperkte mate voor. Het gevolg van deze klassikale aanpak is dat er niet veel verschil in activiteiten valt te constateren tussen de zwak, gemiddeld en goed begrijpende lezers. Een meer gevarieerde vorm van onderwijs waarbij de leerkracht wisselend gebruik maakt van klassikaal onderwijs, onderwijs in groepen en individueel onderwijs zou al een flinke stap in de richting van meer gedifferentieerd onderwijs zijn.

In de derde plaats is duidelijk geworden dat de taakgerichte leertijd geen goede voorspeller is van leesprestaties en waarschijnlijk geen goede indicator voor effectief leesonderwijs. Blijkbaar gaat het niet alleen om de tijd die leerlingen taakgericht bezig zijn, maar ook en vooral om de wijze waarop ze deze tijd besteden. Niet zozeer de duur of omvang van de taakgerichte leertijd moet centraal staan, maar de kwaliteit, de wijze waarop deze leertijd wordt gebruikt. De taakgerichte leertijd kan namelijk op een zinvolle of minder zinvolle manier worden besteed. Zo is een leerling die ijverig werkt aan een leertaak - bij voorbeeld het zoeken van het onderwerp van een tekst -, maar deze beheerst niet zinvol bezig: hij leert van zijn activiteiten weinig of niets. Hetzelfde geldt voor een leerling die met een te moeilijke taak - bij voorbeeld het maken van een samenvatting van een informatieve tekst - bezig is: hij mist de nodige kennis en vaardigheid om de betreffende taak of opdracht aan te pakken en uit te voeren. Hij voert waarschijnlijk allerlei activiteiten met aandacht uit, maar deze leiden niet tot de juiste leerprocessen. Hij wordt er met andere woorden niet wijzer van. Dit geldt vooral voor lessen in begrijpend lezen: daar zijn de leerlingen vaak taakgericht met allerlei vragen en opdrachten bezig, maar leren van

hun inspanningen niet veel. Ze zijn bezig maar leren niet of te weinig! Het is juist de taak van de leerkracht om samen met de leerlingen de juiste leerprocessen op gang te brengen en te sturen. Om duidelijk te maken dat de mate waarin een leerling cognitief met een leertaak bezig is van cruciaal belang is, hanteert Veenman et al. (1993) sinds kort naast het begrip taakgerichte leertijd ook het begrip actieve leertijd. Actieve leertijd "zegt iets over de manier waarop de tijd wordt besteed: efficiënt of niet" (p. 57). Of de leertijd efficiënt gebruikt wordt, is ons inziens minstens van drie factoren afhankelijk: namelijk de leerling (zijn kennis, vaardigheden en motivatie), de leertaak (de moeilijkheidsgraad en relevantie) en de leerkracht of leeromgeving (de hulp die geboden wordt).

Uit nationaal (Sijstra, 1992) en internationaal onderzoek (Elley, 1992; De Gloppe & Otter, 1993) blijkt dat het begrijpend leesniveau van Nederlandse basisschoolleerlingen in het begin en aan het einde van groep 5 (veel) te wensen over laat. Een verbetering van deze situatie is mogelijk door de leerkrachten op minstens twee manieren te helpen. In de eerste plaats dienen zij de beschikking te krijgen over goed ontwikkelde leesmethoden die precies aangeven hoe belangrijke leesvaardigheden of -strategieën kunnen worden onderwezen. De laatste jaren zijn enkele leesmethoden gepubliceerd, die het strategisch leesonderwijs hoog in hun vaandel hebben. Hoewel methoden of curricula belangrijke hulpmiddelen zijn bij de vernieuwing van het onderwijs, is scholing van leerkrachten in de uitgangspunten en in het gebruik van deze methoden zeker zo belangrijk. In de tweede plaats dienen leerkrachten daarom via scholing niet alleen overtuigd te worden van de noodzaak van strategisch leesonderwijs dat wil zeggen van onderwijs in leesstrategieën, ze dienen ook getraind te worden in de technieken van deze nieuwe vorm van leesonderwijs zoals het stap voor stap uitleggen van een bepaalde procedure, het stellen van verschillende soorten vragen voor, tijdens en na het lezen van een tekst, het hardop denkend voordoen van leesstrategieën, het demonstren van zelfregulerend leesgedrag zoals teruglezen of langzamer lezen bij een moeilijke passage. Het is de taak van de schoolbegeleidingsdiensten en van de Pabo's om een derge-

lijke scholing voor in functie zijnde en aanstaande leerkrachten te verzorgen. De ontwikkeling van scholingscursussen om het oudste vak van het basisonderwijs te verbeteren, is dan ook gewenst.

Literatuur

- Aarnoutse, C. A. J. (1984). *Hoofdgedachtetest. Test voor begripend lezen bestemd voor het vierde en vijfde leerjaar van het basisonderwijs. Verantwoording en handleiding*. Nijmegen: Berkhout.
- Aarnoutse, C. A. J. (1987). *Synoniementest, Tegenstellingentest, Voegwoordentest, Hoofdgedachtetest. Tests voor het begripend lezen bestemd voor groep 7 en 8 van het basisonderwijs. Handleiding en verantwoording*. Nijmegen: Berkhout.
- Aarnoutse, C. A. J., & Weterings, A. C. E. M. (1991). *Onderwijs en begripend lezen. SVO-project 7001*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen, Vakgroep Interdisciplinaire Studierichting Onderwijskunde.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., McCaslin, E. S., & Burkes, A. M. (1979). *Instructional dimensions that may affect reading comprehension: Examples from two commercial reading programs*. Pittsburgh: University of Pittsburgh, LRDC.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64(8), 723-733.
- Cito (1981). *Begripend lezen leerjaar 3, 4 en 5 basisonderwijs: Handleiding*. Arnhem: Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling.
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53, 159-199.
- Duffy, G. (1983). *From turn taking to sense making: classroom factors and improved reading achievement*. Institute for Research on Teaching: Michigan State University.
- Duffy, G., & McIntyre, L. (1982). A naturalistic study of instructional assistance in primary grade reading. *Elementary School Journal*, 83 (1), 15-23.
- Durkin, D. (1978-1979). What classroom observation reveals about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14, 481-533.
- Durkin, D. (1981). *Strategies for identifying words; A workbook for teachers and those preparing to teach*. Boston: Allyn & Bacon Inc.
- Durkin, D. (1983). *Is there a match between what elementary teachers do and what basal reader manuals recommend? Reading Education Report No. 44*. University of Illinois at Urbana-Champaign: Center for Study of Reading.
- Elley, W. B. (1992). *How in the world do students read*. Hamburg: IEA.
- Fisher, C. W., & Berliner, D. C. et al. (1980). Teaching behaviors, academic learning time and student achievement: an overview. In C. Denham & A. Lieberman (Eds.), *Time to learn*. Washington: National Institute of Education.
- Fisher, C. W., Filby, N. N., & Marliave, R. S. (1978). *Teaching behaviors, academic learning time and students achievement. Final report of phase III-B. Beginning Teacher Evaluation Study*. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- Gambrell, L. B., Wilson, R. M., & Gantt, W. N. (1981). Classroom observation of task-attending behaviors of good and poor readers. *Journal of Educational Research*, 74, 400-404.
- Glopper, K. de, & Otter, M. E. (1993). *Nederlandse leesprestaties in internationaal perspectief*. Amsterdam: SCO.
- Mason, J., & Osborn, J. (1982). *When do children begin reading to learn? A survey of classroom reading instruction practices in grades two through five. Technical Report No. 261*. University of Illinois at Urbana-Champaign: Center for the Study of Reading.
- Pearson, P. D., & Gallagher, M. C. (1983). *The instruction of reading comprehension. Technical Report No. 297*. University of Illinois at Urbana-Champaign: Center for the Study of Reading.
- Rosenshine, B. V., & Stevens, R. (1984) Classroom instruction in reading. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 745-798). New York: MacMillan.
- Sijtsma, J. (1992). *Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool*. Arnhem: Cito.
- Stallings, J., Cory, R., Fairweather, J., & Needles, M. (1977). *Early childhood education classroom evaluation*. Menlo Park, CA: SRT International.
- Tobias, S. (1982). When do instructional methods make a difference. *Educational researcher*, 11, 4-9.
- Veenman, S., Lem, P., Voeten, M., Winkelmolen, B., & Lassche, H. (1986). *Onderwijs in combinatieklassen*. 's-Gravenhage: Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs. Selecta Reeks.
- Veenman, S., Lem, P., Roelofs, E., & Nijssen, F. (1993). *Effectieve instructie en doelmatig klasmanagement*. Amsterdam: Swets & Zeilinger.
- Veenman, S. (1992). Effectieve instructie volgens het directe instructiemodel. *Pedagogische Studiën*, 69, 242-269.

Abstract

Reading comprehension instruction

C. A. J. Aarnoutse & A. C. E. M. Weterings. *Pedagogische Studiën*, 1995, 72, 82-101.

This research was conducted to investigate a) which activities pupils and teachers from grade 5 perform during reading comprehension lessons and what amount of time is spent on these activities, 2) which differences exist between three groups of readers with respect to the time spent on these activities, 3) which relationship exists between the activities of the pupils and their reading performance. Three groups of 35 good, average and poor reading comprehenders were selected from 18 elementary schools. The observation instrument consisted of three categories: the activities of the pupils, the setting and the activities of the teacher. The activities of the pupils and the teacher were divided in content-oriented, procedural and off-task or non-instruction activities. The setting was divided into instruction (whole class instruction, instruction in subgroups and individual instruction) and practice (in subgroups and individually). During four lessons the pupils and their teacher were observed; during 20 seconds the predominant activity of a pupil and the teacher were observed as well as the setting in which the pupil worked. The data revealed that pupils hardly received any instruction in reading comprehension strategies. With regard to the setting it appeared that whole class teaching was very dominant. Log-linear analyses revealed that there were no significant differences between the three groups of readers with respect of the time spent on the task-oriented activities. It appeared that the relationship between the time spent on task-directed activities and the reading comprehension performance was weak. Time on task is not a good predictor of effective instruction in reading comprehension.

Walberg, H. J., & Frederick, W. C. (1982). Instructional time and learning. In H. E. Mitzel (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (5th ed.). New York: Free Press.

Walberg, H. J. (1991). Productive teaching and instruction: Assessing the knowledge base. In H. C. Waxman & H. J. Walberg (Eds.), *Effective teaching: Current research* (pp. 33-62). Berkeley: McCutchan.

Weterings, A. C. E. M., & Aarnoutse, C. A. J. (1986). De praktijk van het onderwijs in begrijpend lezen. *Pedagogische Studiën*, 63, 387-401.

Weterings, A. C. E. M., & Aarnoutse, C. A. J. (1988). *Activiteiten tijdens lezen en leesonderwijs. SVO-project 7001*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen, Vakgroep Interdisciplinaire Studierichting Onderwijskunde.

Manuscript aanvaard 25-7-1994

Auteurs

C. A. J. Aarnoutse is als universitair hoofddocent verbonden aan de Vakgroep Onderwijskunde van de Katholieke Universiteit Nijmegen.

Adres: Katholieke Universiteit Nijmegen, Vakgroep Onderwijskunde Montessorilaan 11, 6521 BT Nijmegen

A. A. C. M. Weterings

Adres: Fort Kijk in de Potstraat 11, 6521 BT Nijmegen