

# Training van lom-leerkrachten in directe instructie van begrijpend leesstrategieën\*

S. E. Sliepen en P. Reitsma\*\*

## Samenvatting

Recent onderzoek toont aan dat in het reguliere basisonderwijs nauwelijks directe, expliciete instructie in leesstrategieën wordt gegeven. Over de situatie in het speciaal onderwijs is nog relatief weinig bekend. In dit onderzoek zijn daarom bij groepen in de lom-bovenbouw de instructievorm en -inhoud van een groot aantal lessen in begrijpend lezen op video-/audioband vastgelegd en gecodeerd met behulp van een observatie-categorieënsysteem en/of een waarderingschaal. Uit de resultaten blijkt dat ook in het lom-onderwijs doorgaans weinig directe instructie wordt gegeven in begrijpend lezen.

Vervolgens is getracht via een training van leerkrachten verandering te brengen in het lesgedrag. In twee achtereenvolgende jaren ontving een groep van respectievelijk 5 en 10 leerkrachten een training in de toepassing van directe instructie. De betrokken leerkrachten zijn zowel voor als na de training geobserveerd in hun lesgedrag en zijn vergeleken met leerkrachten die deze training niet ontvingen. De resultaten tonen aan dat leerkrachten na het volgen van de training beduidend meer tijd gaan besteden aan directe expliciete instructie in leesstrategieën en dat de kwaliteit van de instructie significant is toegenomen. De conclusie is dat een goed opgebouwde cursus voor leerkrachten ten aanzien van de instructie van begrijpend lezen belangwekkende veranderingen in de gegeven lessen teweeg kan brengen.

\* Het onderzoek werd verricht in het kader van een NWO onderzoeksproject (PEDON 590-286-401).

\*\* Hierbij willen we de betrokken leerkrachten bedanken voor hun enthousiaste medewerking aan dit onderzoek. Verder zijn we dank verschuldigd aan S. Doekes, H. Faber, S. Dölle, D. Kleijmeer, G. van Millvan Poederooijen, M. Moons en E. de Rooij voor hun bijdrage in verschillende fasen van dit onderzoek.

## 1 Inleiding

Recente peilingen van de leesvaardigheid van Nederlandse leerlingen geven aanleiding om met enige verontrusting het huidige leesonderwijs onder de loep te nemen. In een vergelijkend onderzoek dat verricht is in het kader van de IEA Reading Literacy Study blijken leerlingen uit ons land verhoudingsgewijs bepaald niet tot de goede lezers te horen (De Glopper & Otter, 1992). Leerlingen uit een aantal andere landen, zoals Noorwegen, Zweden, Finland en Duitsland, presteren op tests voor begrijpend lezen duidelijk beter dan Nederlandse kinderen. Uit een recente peiling van het begrijpend lezen in groep vijf door het Cito (Sijstra, 1993) lijkt eveneens de conclusie te kunnen worden getrokken dat de leerlingen deze vaardigheid nog maar matig tot zwak beheersen.

Over de oorzaken van deze teleurstellende gegevens tast men thans nog in het duister. De specificatie van de normen in dit type onderzoek is cruciaal en vaak discutabel. Maar als deze onderzoeken inderdaad aangeven dat er slechts povere resultaten worden bereikt door Nederlandse leerlingen, dient nader onderzoek naar de oorzaken serieus ter hand te worden genomen. Wellicht schort er iets aan het leesonderwijs in ons land? Op basisscholen - beide genoemde onderzoeken hebben betrekking op het reguliere onderwijs - wordt in de aanvangsjaren (terecht) veel tijd besteed aan technisch lezen. In latere jaren vormen vooral verhalende teksten het leesvoer. Instructie in de wijze waarop zakelijke en informatieve teksten moeten worden gelezen vindt echter nauwelijks plaats. Observaties in het basisonderwijs tonen aan, dat er sporadisch instructie wordt gegeven in het strategisch lezen van de tekst en dat leerkrachten zich gedurende lessen voor begrijpend lezen vooral richten op het voorbereiden van de vragen over een tekst en het controleren van de antwoorden (zie ook 3.1; Durkin,

1978; Weterings & Aarnoutse, 1986; Aarnoutse, 1991).

Wat geldt voor het basisonderwijs, geldt misschien ook voor het speciaal onderwijs, met name voor het lom-onderwijs waar veel leerlingen aanwezig zijn die betrekkelijk veel moeite hebben met leren lezen. Onbekend is echter in hoeverre het instructiegedrag van leerkrachten in het lom-onderwijs vergelijkbaar is met dat van collega's in het basisonderwijs tijdens lessen in begrijpend lezen. De reden van het huidige onderzoek is dan ook in de eerste plaats om hierover enige informatie in te winnen.

In recente overzichten van onderzoek naar instructie in tekstbegrip (Pearson & Fielding 1991; Reitsma & Walraven, 1991; Sliepen, 1991) wordt de behoefte aan een effectieve instructievorm onderstreept. Ook wordt in deze overzichten reeds (voornamelijk buitenlands) onderzoek met positieve effecten van deze instructievorm op het leesgedrag beschreven en zijn relevante en 'onderwijsbare' strategieën geïdentificeerd die het tekstbegrip van lezers kunnen verbeteren. Vooral het onderwijs in deze leesstrategieën volgens het directe instructiemodel lijkt vrucht af te werpen. Maar deze aanpak is thans blijkbaar nog nauwelijks geïmplementeerd in het reguliere onderwijs (cf. Weterings & Aarnoutse, 1986). Is dit in het lom-onderwijs wel het geval?

Gezien de populatie van leerlingen en het speciale karakter van het onderwijs - veelal een intensieve en gespecialiseerde begeleiding van leerlingen met leerproblemen - zou men kunnen verwachten dat in het lom veel, of althans meer, expliciete en directe instructie gegeven wordt in begrijpend lezen. Op lom-scholen bevinden zich relatief veel zwakke lezers die vooral moeite hebben met het verwerken van de technische leesvaardigheid. Het leesonderwijs is dikwijls speciaal gericht op het verbeteren van het technisch lezen. Maar ook zwakke lezers krijgen, naarmate ze ouder worden en in hogere groepen onderwijs ontvangen, steeds meer schriftelijke informatie te verwerken op school. In allerlei zaakvakken wordt hun leesvaardigheid steeds meer op de proef gesteld. De toename in de hoeveelheid te verwerken tekst gaat echter niet altijd of niet automatisch gepaard met een toename in technische leesvaardigheid en tekstbegrip. Specifieke instructie en begeleiding is dus nodig

voor deze leerlingen. Maar wordt deze ook gegeven?

In deze bijdrage wordt verslag gedaan van twee studies, die zijn gericht op het beschrijven en veranderen van instructiegedrag van leerkrachten tijdens lessen in begrijpend lezen in het lom-onderwijs. De eerste studie is een kleinschalig onderzoek, waarin de methode van onderzoek wordt beproefd en een schatting van de tijdsinvestering door middel van observaties plaatsvindt. Het tweede onderzoek is een uitgebreide en verbeterde opzet, waarin tevens het effect van een training van leerkrachten wordt geëvalueerd.

## 2 Instructie in begrijpend lezen

Begrijpend lezen is het proces waarin een lezer de informatie die in een tekst in- of expliciet aanwezig is verwerkt en integreert met zijn kennis omtrent de context en kennis van de omringende wereld. Een goed begrip van de tekst vereist een veelheid aan interacties met deze tekst. Geschreven woorden worden visueel waargenomen en geïdentificeerd. Betekenis wordt toegekend aan zinsdelen en/of zinnen. Bij deze betekenis-toekenning speelt reeds bestaande kennis een rol. Een integratie van de verschillende betekenseenheden uit de tekst dient plaats te vinden om tot een coherent beeld te komen van hetgeen in een tekst beschreven staat. De nuancering en diepte van de betekenisverlening is o.a. afhankelijk van het doel waarmee men leest, hoeveel kennis er al is over het betreffende onderwerp en hoeveel ervaring men heeft met de structuur van dergelijke teksten. Het is buitengewoon lastig om dit interactieve proces van begrijpend lezen, waarin zoveel elementen een rol spelen, in detail te beschrijven. Maar het mag wel duidelijk zijn dat begrijpend lezen meer is dan het louter decoderen van tekst.

Voor begrijpend lezen worden van de lezer actieve (meta)cognitieve processen verlangd. Goede lezers maken efficiënt gebruik van decodeerprocessen en besteden hieraan niet meer tijd en energie dan nodig is. De aandacht gaat vooral uit naar een variëteit aan strategieën die van belang zijn voor het bereiken van een begrip van de tekst en eventueel het onthouden van hetgeen is gelezen. Ze schakelen voor-

kennis in voor zover nodig of gewenst, benutten de context om nieuwe of ambigue woorden of zinsdelen te interpreteren, maken gebruik van kennis omtrent tekststructuren (alineaindeling, tussentitels, e.d.) en bewaken voortdurend of de interpretatie van de tekst een samenhangend geheel is dat overeenkomt met (eerder gewekte) verwachtingen of het leesdoel. Metacognitieve activiteit bestaat hierin dat lezers doelgericht een tekst gaan lezen, het begrip tijdens het lezen of vlak na een passage controleren of evalueren en bij gebleken onbegrip passende 'reparatie'-strategieën inschakelen. Goede lezers geven er meestal blijk van deze metacognitieve vaardigheden en strategieën toe te passen tijdens begrijpend lezen. Zwakke lezers daarentegen richten zich vaak voornamelijk op het decoderen van losse woorden, passen het leesgedrag niet aan aan het leesdoel en het soort tekst en kijken zelden terug of vooruit in de tekst om het leesbegrip te verhogen. Deze afwezigheid van dergelijke leesstrategieën is kenmerkend voor zowel jonge onervaren lezers als oudere zwakke lezers. Oudere zwakke lezers in het lom-onderwijs vertonen bovendien vaak motivatieproblemen, omdat ze in de loop der tijd lage succesverwachtingen hebben gekregen en snel opgeven zodra er leesproblemen optreden (Paris, Wasik & Turner, 1991).

Over de *vorm* waarin instructie in begrijpend lezen het meest optimaal kan worden gegeven is door onderzoek reeds het een en ander bekend. Op grond van recente resultaten lijkt een advies aan leerkrachten voor de hand te liggen: als leerkrachten het tekstbegrip van (zwakke) lezers willen verbeteren, is het raadzaam het flexibel gebruik van leesstrategieën expliciet en direct te onderwijzen (Pearson & Fielding, 1991; Reitsma & Walraven, 1991). Het model van directe instructie lijkt bijvoorbeeld uiterst effectief. Het klassikaal gerichte onderwijsgedrag van de leerkracht wordt in deze aanpak gekenmerkt door een directe en systematische manier van lesgeven. De leerkracht legt daarbij expliciet uit welke deelvaardigheid of strategie er geleerd gaat worden, hoe, wanneer en waarom deze in een tekst kan worden toegepast. Voorafgaand aan deze instructie is er een inductiefase en erop volgend zijn er een oefenings- en verwerkingsfase. De leerstof wordt in kleine stappen

aangeboden, er wordt expliciet uitgelegd waar het om gaat, er wordt door de leerkracht voorgedaan hoe het gaat (modelling), er worden voldoende voorbeelden gegeven en bij elke stap wordt intensief geoefend. De oefeningen worden verder nauwgezet begeleid en becomeментарieerd (feedback). Gedurende het oefenproces wordt geleidelijk aangestuurd op een zelfstandige verwerking van de leerstof en vermindert de begeleiding (Roehler & Duffy, 1991). In het op kleine groepen gerichte model van 'wederkerig onderwijzen' (reciprocal teaching) kan deze aanpak nog intensiever worden gevolgd. De leerkracht heeft aanvankelijk de leiding in een discussie over de tekst. Hij stelt vragen over passages of woorden in de tekst, maakt (tussentijdse) samenvattingen en voorspellingen. De bedoeling is dat de leerlingen dit modelgedrag - hardop denkend de tekst trachten te vatten - zullen opvolgen. Zij krijgen daarom beurtelings ook de rol van de discussieleider. Aanvankelijk ondersteunt de leerkracht deze activiteit, maar hij trekt zich geleidelijk terug. Op deze wijze wordt bevorderd dat de leerlingen zowel ter zake relevante leesstrategieën direct toepassen als een gelijktijdige controle op het begrip van de tekst (monitoring) uitvoeren. Onderzoek laat zien dat deze onderwijsstrategie goede resultaten oplevert (o.a. Pennings, De Jong & Laudy, 1989; Palincsar & Brown, 1989).

De *inhoud* van de instructie in begrijpend lezen heeft meestal betrekking op deelvaardigheden en leesstrategieën, die in onderzoek reeds van belang zijn gevonden voor een goed begrip van een tekst (Pearson, Roehler, Dole & Duffy, 1991; Reitsma & Walraven, 1991; Sliepen, 1991). Het betreft o.a. instructie in het zichzelf vragen stellen tijdens het lezen, het actief gebruik leren maken van voorkennis tijdens het lezen, het rekening leren houden met de structuur van een tekst (titels, alinea's, interpunctie, e.d.), een voortdurende controle op semantische samenhang en consistentie, het onderscheid tussen belangrijke en onbelangrijke zaken, het leren trekken van (tussentijdse) conclusies, het maken van inferenties tijdens en na het lezen en het leren samenvatten. Het is van belang deze leesstrategieën niet als geïsoleerde vaardigheden te oefenen, maar deze altijd in de normale, zinvolle context van de lezing van een tekst aan de orde te stellen.

### 3 De praktijk van begrijpend leesonderwijs

#### 3.1 De praktijk in het basisonderwijs

Hoewel, zoals bovenbeschreven, in grote lijnen bekend is hoe instructie in begrijpend lezen er uit zou kunnen of moeten zien, kan de vraag rijzen of dit in de praktijk ook zo gerealiseerd wordt. Eerder onderzoek in het reguliere basisonderwijs levert een krachtig ontkennend antwoord. Nadat Durkin (1984) reeds in de Verenigde Staten had aangetoond dat in het basisonderwijs bijzonder weinig echte instructie in begrijpend lezen werd gegeven, is door Weterings en Aarnoutse (1986) een vergelijkbaar onderzoek in Nederland verricht.

Weterings en Aarnoutse (1986) observeerden in totaal bijna 100 lessen bij 12 leerkrachten in groep 6 van de basisschool. Met behulp van een categorieënsysteem dat bestond uit 36 observatiecategorieën werden alle leerkrachtactiviteiten tijdens lessen in begrijpend lezen geëvalueerd. Bovendien werd nagegaan hoeveel tijd aan deze activiteiten besteed werd door op de minuut nauwkeurig aan te geven welke leerkrachtactiviteit geobserveerd werd gedurende de les. Uit de resultaten bleek dat de leerkrachten ongeveer 25% van de tijd besteden aan het beoordelen van het begrijpend lezen, dat wil zeggen, luisteren naar antwoorden van leerlingen. Andere veel tijd vergende activiteiten waren o.a.: helpen met opdrachten, stellen van vragen, uitleggen wat de bedoeling van een vraag is en luisteren naar (hardop) leesbeurten. Als alle activiteiten die met begrijpend lezen te maken hebben samen worden genomen, blijkt hier ongeveer de helft van de lestijd aan te worden besteed. Maar de hoofdbestanden van deze activiteiten rond begrijpend lezen zijn het controleren van en het helpen bij opdrachten. Aan werkelijke instructie - de leerkracht doet iets om leerlingen te helpen de betekenis te begrijpen van meer dan één woord, geeft uitleg met betrekking tot het beantwoorden van vragen, geeft onderwijs in studievaardigheden, of geeft uitleg over woordbetekenissen - wordt slechts 4% van de lestijd besteed.

In een vervolgonderzoek in groep 7 van de basisschool worden deze bevindingen in feite gerepliceerd (Aarnoutse, 1991). De 22 geobserveerde leerkrachten zijn gedurende meer dan 25% van de tijd bezig met allerlei procedu-

rele zaken en blijken bijna 18% van de tijd niet bij de les betrokken (ze kijken dan ander werk na, e.d.). Verder wijzen de resultaten uit dat ze ongeveer 17% van de tijd klassikale instructie geven, maar slechts een zeer klein deel hiervan wordt besteed aan specifieke instructie in begrijpend leesstrategieën. Aan de hand van observaties van de leerlingen blijken de leerlingen namelijk slechts 0.1% van de tijd instructie te ontvangen in vaardigheden of strategieën voor begrijpend lezen.

Uit deze onderzoeksbevindingen kan dus worden geconcludeerd dat echte instructie in begrijpend lezen grotendeels ontbreekt in de onderzochte groepen. Naar de oorzaak is niet gespeurd, maar een voor de hand liggende verklaring is dat de gehanteerde leesmethoden geen richtlijnen geven voor deze wijze van instructie. Zoals bovenbeschreven zijn de inzichten op het terrein van de instructie in begrijpend leesstrategieën tamelijk recent. De kennis op dit gebied is ook nog beperkt en is voor zover beschikbaar zeker niet volledig doorgevoerd in de methoden voor voortgezet lezen. In de scholen werden nog methoden gebruikt die niet of nauwelijks aanwijzingen bevatten voor specifieke instructie. In deze situatie kan inmiddels overigens verandering zijn gekomen, omdat nieuwe methoden op de markt zijn gekomen waarin deze nieuwe aanpak met specifieke aandacht voor daadwerkelijke instructie wel is opgenomen.

#### 3.2 De praktijk in het lom-onderwijs

De resultaten van onderzoek naar de praktijk van instructie in begrijpend lezen in het basisonderwijs kan niet zonder meer geldig worden verklaard voor de situatie in andere typen onderwijs. In het lom-onderwijs wordt doorgaans in kleinere groepen gewerkt en wordt vermoedelijk meer individueel gericht onderwijs gegeven. Veel leerlingen op lom-scholen hebben vanwege een frequente combinatie van leer- en gedragsmoeilijkheden bovendien een duidelijke en expliciete instructie nodig. Op grond hiervan zou men kunnen verwachten dat een observatiestudie in het lom-onderwijs aan het licht zou brengen dat hier meer directe instructie in begrijpend lezen wordt verstrekt.

Onderzoek met behulp van vragenlijsten geeft aanleiding tot de veronderstelling dat in het lom-onderwijs daadwerkelijk meer aan-



dacht wordt besteed aan begrijpend lezen dan in het basisonderwijs, niet zozeer in de instructievorm, maar wel in de tijdbesteding. In totaal wordt meer tijd besteed aan begrijpend lezen dan in het basisonderwijs. In een voorstudie periodieke peiling van het onderwijsniveau in het speciaal onderwijs (Otter, Oostdam & Vergeer, 1988) kwam van 106 lom-scholen als antwoord op een toegezonden vragenlijst dat in de eindgroepen per week gemiddeld 7,5 uur aan moedertaalonderwijs wordt besteed. Deze totale tijd voor taal bedraagt twee uur meer dan in de achtste groep van het basisonderwijs. Bovendien wordt in het lom-onderwijs van de totale taaltijd ongeveer 50% aan het onderdeel lezen besteed, terwijl dit in het basisonderwijs slechts 20% is. De tijd die aan lessen speciaal gericht op begrijpend lezen wordt besteed, is gemiddeld ongeveer 50 minuten per week. Op grond van vragenlijstgegevens kan uiteraard slechts een zeer globaal beeld worden geschetst, maar het pleit zeker niet tégen de veronderstelling dat in het lom-onderwijs meer aandacht aan instructie in begrijpend lezen wordt besteed.

Anderzijds is te verwachten dat in het lom-onderwijs eigenlijk eenzelfde situatie aan te treffen zal zijn als in het basisonderwijs. Omdat er vermoedelijk een nauwe samenhang bestaat tussen de aanbevolen instructieprocedures in de leesmethoden en de instructies die leerkrachten tijdens de les ook werkelijk geven, zal bij gebrek aan geschikte-leesmethoden ook in het lom-onderwijs (nog) betrekkelijk weinig specifieke instructie te bespeuren zijn. Het lom-onderwijs maakt vaak noodgedwongen gebruik van leesmethoden voor het basisonderwijs, omdat er slechts in beperkte mate speciaal voor lom-onderwijs geschikte methoden worden uitgebracht. Zoals eerder vermeld, wordt recentelijk weliswaar in enkele nieuwe leesmethoden aandacht besteed aan instructie in leesstrategieën, maar deze zijn veelal geschreven voor de bovenbouw van het basisonderwijs of het voortgezet onderwijs en daarmee lestechnisch over het algemeen te moeilijk voor leerlingen in het lom-onderwijs. Kortom, als er leesmethoden gebruikt worden waarin niet gerept wordt over directe instructie in leesstrategieën, is nauwelijks te verwachten dat leerkrachten hierin wel onderwijs geven, tenzij zij wellicht in de laatste jaren een nascholing op

dit terrein hebben gevolgd (Barr & Sadow, 1989; Pearson & Fielding, 1991).

### 3.3 Observatie van de lespraktijk

Voorafgaand is al gerefereerd aan onderzoeken waarin de praktijk van leesinstructie is onderzocht. Het gebruik van een vragenlijst geeft slechts een algemene indicatie van het onderwijsgedrag. Zowel het globale karakter van een vragenlijst als de niet of nauwelijks te controleren mogelijkheid tot antwoordtendenties maakt een vragenlijst weinig geschikt om precies na te gaan welke activiteiten leerkrachten tijdens hun lessen ontplooiën. Observaties van actueel lesgedrag zijn noodzakelijk om een nauwkeuriger beeld te verkrijgen. Er zijn echter diverse mogelijkheden voor observatiestudies en de verschillen in methodologie zijn van belang voor de vragen die men kan beantwoorden.

Weterings en Aarnoutse (1986) classificeerden de leerkrachtactiviteiten in 34 inhoudelijke observatiecategorieën met 1 minuut als basiseenheid van observatie. Deze wijze van observatie betekent dat activiteiten, die een kortere tijd in beslag namen, niet werden geregistreerd. In een latere studie werd door Aarnoutse (1991) zowel een leerling als de leerkracht (gelijktijdig) gedurende 20 seconden geobserveerd en tijdens de volgende 10 seconden werd er gescoord; daarna begon een nieuwe observatieperiode (met dezelfde leerkracht, maar een andere leerling). Gescoord werd hetgeen als hoofdactiviteit tijdens elke 20 seconden kon worden waargenomen. De kortere periode voor observatie noopte de onderzoekers echter tot een drastische reductie van het aantal categorieën voor de scoring van leerkrachtgedrag. In plaats van 34 categorieën werden nu slechts 5 inhoudelijke gedragscategorieën gebruikt. Een belangrijke keuze die bij observaties gemaakt moet worden, namelijk de tijdseenheid van observeren, blijkt hier onmiddellijk consequenties te hebben voor het aantal te onderscheiden gedragscategorieën. En in het algemeen is het omgekeerde ook waar: een genuanceerde beoordeling vergt nu eenmaal veel tijd en vereist daarom langere intervallen voor observatie. Een keuze voor korte intervallen en een nauwkeurige observatie van kleine gedragseenheden maakt het mogelijk relatief objectief gegevens te verzamelen, maar dwingt

tot een interpretatie van de gegevens achteraf. En het blijkt veelal lastig om achteraf op grond van de gegevens omtrent moleculaire gedragseenheden tot een algemene en zinvolle beschrijving te komen van het (molaire) gedrag.

Als de vraag gesteld wordt of leerkrachten instructie in begrijpend lezen geven, dan is één manier van onderzoek om met een categorieën-systeem voor observatie op een kwantitatieve wijze (time-sampling) de verschillende leerkrachtactiviteiten in kaart te brengen. De uitkomsten geven een benadering van de tijd die een leerkracht aan bepaalde activiteiten besteedt of de frequentie waarin een bepaalde handeling voorkomt. Uit het patroon van de tijdbesteding aan verschillende activiteiten of de frequentieverdeling over verschillende categorieën kan een indicatie worden verkregen van de kwaliteit van de totale les. Echter omtrent de kwaliteit van de instructie zelf wordt hiermee weinig bekend. Is een (breedprakige) leerkracht die veel tijd besteedt aan instructie ook daadwerkelijk beter dan een collega die in een paar (kernachtige) woorden een strategie kan uitleggen? Deze kwalitatieve toevoegingen tussen haakjes kunnen met het categorieën-systeem onvoldoende worden geregistreerd. Voor een dergelijke kwalitatieve beoordeling van de instructie is een andere beoordelingswijze noodzakelijk.

In het eerste hier gerapporteerde onderzoek wordt getracht de complexiteit van een instructiesituatie weer te geven door op twee manieren gegevens te verzamelen. Naast een kwantitatieve manier van observatie van de verschillende leerkrachtactiviteiten wordt ook een waarderingschaal gehanteerd. Het categorieën-systeem voor kwantitatieve observatie is samengesteld naar aanleiding van o.a. de observatieschalen van Weterings en Aarnoutse (1986), Barr en Sadow (1989) en Aarnoutse (1991). De waarderingschaal is een aanpassing van een schaal die elders reeds gebruikt is en waardevol is gebleken (Duffy, Roehler, Sivan, Rackliffe, Book, Meloth, Vavrus, Wesselman, Putnam & Bassiri, 1987). Duffy en zijn collega's observeerden lessen in begrijpend lezen bij leerkrachten in het basisonderwijs en beoordeelden na afloop van een les op vijfpuntschalen de mate waarin strategieën expliciet aan de leerlingen werden overgedragen. De vraag kan nu gesteld worden in welke mate de beide ma-

nieren van gegevensverzameling - systematische observaties in korte tijdsintervallen en een kwalitatieve waardering van de gehele les - overeenkomstige resultaten produceren. Als beide een indicatie zijn van de kwaliteit van lessen - en dat is de assumptie van beide methoden van observatie -, dan is een redelijke overeenkomst te verwachten. Indien echter het patroon van tijdbesteding binnen een les betrekkelijk onafhankelijk is van de kwalitatieve waardering van de les, dan zullen er (grote) verschillen optreden.

## 4 Onderzoek I

### 4.1 Probleemstelling

In dit onderzoek wordt getracht in eerste instantie antwoord te geven op de volgende vragen: 1) Welke leerkrachtactiviteiten kunnen worden waargenomen tijdens lessen in begrijpend lezen in eindgroepen van het lomoonderwijs, 2) in hoeverre is er bij deze activiteiten sprake van directe instructie in leesstrategieën, en 3) in hoeverre komen beschrijvingen op grond van systematische observatie gedurende kleine tijdsintervallen overeen met een meer algemene kwaliteitswaardering?

Omdat naar verwachting een instructievorm en -inhoud die voldoen aan de specificaties van het directe instructiemodel nauwelijks worden aangetroffen, wordt als derde onderzoeksvraag gesteld: 4) in hoeverre het mogelijk is de instructieactiviteiten van deze leerkrachten te veranderen in de gewenste richting door hen te trainen in het geven van directe instructie in leesstrategieën in de dagelijkse onderwijspraktijk.

### 4.2 Onderzoeksgroep

Voor dit onderzoek zijn uitsluitend leerkrachten benaderd uit de bovenbouw van het lomoonderwijs, die les geven aan 10 tot 13-jarige leerlingen met een technisch leesniveau vergelijkbaar met groep 4 en 5 basisschool ( $A VI \geq 4 - \leq 9$ ). Aan hen is gevraagd deel te nemen aan het onderzoek waarbij als doelen waren vermeld: a) een inventarisatie van het onderwijs in begrijpend lezen aan oudere zwakke lezers door middel van (video)observaties in de klas, en b) het beproeven van een nieuwe aanpak voor instructie in begrijpend lezen door deelname van

enkele leerkrachten aan een training over begrijpend leesinstructie voor zwakke lezers en het geven van bijbehorende proeflessen in de klas. Er werden 20 scholen benaderd. Vanwege tijdgebrek en allerlei organisatorische redenen bleken uiteindelijk slechts 5 leerkrachten van bovenbouwgroepen te kunnen participeren. Wel was er een flink aantal belangstellende leerkrachten van jongere leerlingen, maar omdat het onderzoeksproject zich richt op de bovenbouw van het lom kwamen zij niet in aanmerking.

De onderzoeksgroep waarover hier wordt gerapporteerd bestaat uit twee vrouwen en drie mannen, die les geven op vier verschillende lom-scholen. Deze vijf leerkrachten hebben drie eindgroepen en twee schakelklassen vsolom onder hun hoede en de groepen bestaan gemiddeld uit 17 leerlingen. De leerkrachten hebben gemiddeld 13.5 jaar onderwijservaring en hiervan heeft gemiddeld 6.5 jaar betrekking op ervaring in het lom-onderwijs. Vier van de vijf leerkrachten geven ongeveer één uur in de week les in begrijpend lezen en hanteren alle vier een andere methode. Een vijfde leerkracht heeft geen speciale methode voor begrijpend lezen en trekt hiervoor ook niet een apart lesuur uit. Eén leerkracht geeft les aan een betrekkelijk homogene leesgroep, omdat er door de hele school niveaugroepen voor begrijpend lezen zijn samengesteld. Bij de overige vier leerkrachten treffen we heterogene leesgroepen aan, met zowel zwakke als goede technische lezers.

#### 4.3 Procedure

In totaal zijn 38 lessen in begrijpend lezen voor nadere codering op videoband vastgelegd. De lessen van vijf leerkrachten zijn voorafgaand aan de cursus vier maal en verspreid over ruim twee maanden geobserveerd (vanaf video). De totale observatietijd tijdens deze eerste 20 lessen bedraagt in totaal 766 minuten en varieert per les van 29 tot 51 minuten.

Voorafgaand aan de observaties is in elke klas de videocamera geïntroduceerd en is een proefles opgenomen. Deze videobeelden werden aan de leerkracht en leerlingen getoond. Alle observaties vonden per leerkracht steeds op dezelfde dag in de week en op hetzelfde tijdstip plaats. De camera volgde het gedrag van de leerkracht steeds vanuit eenzelfde positie in de

klas. De leerkracht droeg een dasspeldmicrofoon opdat ook alle verbale uitingen verstaanbaar geregistreerd konden worden. De leerlingen kwamen alleen in beeld tijdens een interactie met de leerkracht.

Elke opgenomen les is achteraf eerst met het categorieënsysteem (zie 4.4 voor een beschrijving van de categorieën) door twee vooraf getrainde observatoren onafhankelijk kwantitatief beoordeeld: het gedrag van de leerkracht op of rond elke 10e seconde werd gecodeerd. De codering en de video-opname startte op het moment dat de leerkracht aangaf met de les te beginnen. Als op het moment van observatie een adempauze viel werd het gedrag er vlak aan voorafgaand gecodeerd. Voor een juiste interpretatie werd de band regelmatig teruggespoeld of werd het gedrag van de volgende paar seconden erbij betrokken. De videobeelden zijn nadien nogmaals onafhankelijk bekeken en nu werden uitsluitend instructie-activiteiten genoteerd die betrekking hadden op de vragen van de waarderingschaal. De verbale uitingen van de leerkracht werden zoveel mogelijk letterlijk, in steekwoorden opgeschreven. Na afloop van de les werd de kwaliteit van de activiteiten beoordeeld door toekening van een cijfer. De afwezigheid van het criterium werd aangegeven met een 0 en het perfecte voorbeeld met een 4.

Vervolgens is begonnen met vijf wekelijkse trainingsbijeenkomsten van ca. 2.5 uur. De vijf leerkrachten hebben tijdens en na de training gelegenheid gehad om zelfstandig met directe instructie in strategisch lezen te oefenen. Naast voorbeeldlessen is door de leerkrachten aanvullend lesmateriaal gezocht voor de resterende maanden tot de zomervakantie. Daarbij kon worden uitgegaan van de teksten uit de in gebruik zijnde methode voor begrijpend lezen.

Na de cursus zijn verspreid over ruim twee maanden nogmaals enkele lessen op video vastgelegd en volgens dezelfde procedure als boven beschreven beoordeeld. Bij drie leerkrachten is vier maal en bij twee drie maal geobserveerd. Tijdens deze 18 lessen van de tweede observatieperiode is in totaal 680 minuten geobserveerd; de lessen variëren van 19 tot 55 minuten.

#### 4.4 Observatieinstrumenten

Voor het registreren van de activiteiten van

leerkrachten tijdens lessen in begrijpend lezen is gebruik gemaakt van twee verschillende observatieschalen: een categorieënsysteem voor observaties per tijdsinterval en een algemene schaal voor het waarderen van de kwaliteit.

Omdat we vermoeden dat leerkrachten nauwelijks tijd besteden aan directe instructie in leesstrategieën en we niet precies weten waaraan zij hun tijd dan wel besteden, is het categorieënsysteem ruim opgezet. Niet alleen instructie, maar ook andere activiteiten kunnen worden ondergebracht. Voor de observaties per tijdseenheid worden 12 categorieën onderscheiden (zie ook Tabel 1). In het observatiesysteem wordt op elke 10e seconde geregistreerd of een leerkracht tijd besteedt aan één van de vier algemene categorieën die niet specifiek op begrijpend lezen gericht zijn of aan één van de acht categorieën die specifiek zijn voor instructie in begrijpend lezen. De vier algemene categorieën zijn: - niet lesgericht (bijv. ander werk nakijken), - algemene procedures (bijv. uitdelen of verzamelen van leermiddelen; orde handhaving), - technisch lezen (bijv. geven van beurt voor hardop lezen; hulp bij of correctie van decoderen), - spelling/syntaxis (bijv. waardering van schrijfwijze van antwoorden). De acht categorieën die specifiek zijn voor instructie in begrijpend lezen zijn: - voorbereiden op de te lezen tekst (bijv. opwekken van achtergrondinformatie, formuleren van leesdoel); - voorspellen van de inhoud van (delen van) de tekst (bijv. genereren van verwachtingen naar aanleiding van de titel); - conclusies trekken over de inhoud en de juistheid van de gedane voorspelling; - instructie over specifieke tekstkenmerken (zoals bijv. tekststructuur, interpunctie, referentiële relaties); - instructie over studievaardigheden (zoals bijv. omgaan met een woordenboek, schema's maken, onderstrepen van tekstdelen); en - luisteren. Met luisteren wordt hier bedoeld, het luisteren naar leerlingen die vragen stellen of beantwoorden over de tekst, die verwachtingen formuleren en toetsen, of een andere oplossingsstrategie verwoorden. Er wordt niet onder verstaan, het luisteren naar andere inhoudelijke activiteiten van leerlingen, zoals bijvoorbeeld niet tekstgerichte discussies (dit valt onder algemene procedures), of het verklanken van woorden tijdens het hardop lezen van een tekst of opdracht (dit wordt ondergebracht bij de ca-

tegorie technisch lezen). Daarnaast waren er nog twee categorieën die te maken hebben met de leesprestaties: - resultaatgericht begeleiden (bijv. het controleren van de oefeningen); en - leerprocesgericht waarderen (bijv. het prijzen van een goede aanpak, een aanmoediging om door te gaan met de gekozen oplossingstrategie). Hoewel de gerichtheid van de leerkracht ook werd gecodeerd (individeel, subgroep of klassikaal) wordt deze nadere opsplitsing hier niet gerapporteerd (voor zover instructie plaatsvond was deze klassikaal). Voor het materiaal in dit onderzoek is de inter- en intracodeursbetrouwbaarheid bepaald door Cohen's Kappa (Siegel & Castellan, 1988) te berekenen: de intra-beoordelaarsbetrouwbaarheid was .82 en de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid was .78. In het huidige onderzoek zijn bij afwijkingen tussen twee observatoren de waarnemingen gemiddeld voordat de gegevens verder werden verwerkt.

Elke les werd tevens beoordeeld op een ordinale schaal (zie appendix). Deze schaal is een vertaling en aanpassing van de 'Rating categories for explicitness of teacher explanations' (Duffy e.a., 1987) en kan worden gebruikt om te beoordelen hoe expliciet een leerkracht is in zijn uitleg over het hoe, wanneer en waarom van bepaalde strategische aanpak van een tekst. De woordelijke uitleg van de leerkracht staat centraal (Duffy e.a., 1987). Deze waarderingsschaal bestaat uit elf onderwerpen verdeeld over drie categorieën: (1) de presentatie van de informatie over een strategie, (2) de lesopbouw waarbinnen deze informatie wordt geboden en (3) de samenhang tussen de lessen en de lesonderdelen. Het eerste deel - informatie over de strategie - gaat over hetgeen de leerkracht tegen de leerling(en) zegt over de te leren vaardigheid of aanpak, de bruikbaarheid ervan, wanneer je hiervoor kunt kiezen, welke (mentale) processen hierbij een rol spelen, e.d. Het tweede deel - de lesopbouw - is gericht op de (klassikale) introductie van de les, het (stapsgevijs) voordoen van de strategie of vaardigheid, het geleidelijk verminderen van de hulp, afronding van een les, e.d. In dit tweede deel zijn componenten van het directe instructiemodel te herkennen: de introductie, presentatie, inoefening, verwerking en evaluatie. Het derde deel heeft betrekking op de samenhang tussen de lesonderdelen en/of de verschillende lessen, of



er een logische sequentie in de uitleg zit zonder inconsistenties of onderbrekingen, relevante verwijzingen naar vorige lessen, e.d. De interen intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid (Goodman-Kruskal's Gamma; zie Siegel & Castellan, 1988) van deze schaal bleek respectievelijk .93 en .95. Ook hier zijn bij eventuele afwijkingen tussen twee observatoren de scores voor verdere verwerking gemiddeld.

#### 4.5 Training van leerkrachten

Om de informatie over directe instructie in leesstrategieën over te dragen is gekozen voor een trainingsopzet die zo dicht mogelijk aansluit bij het model van Joyce en Showers (in Tillema & De Jong, 1991). Het genoemde model bevat juist die componenten, die concrete en zichtbare gedragsveranderingen bij volwassenen tot stand kunnen brengen, namelijk:

- a *Diagnose.* Twee maanden voor aanvang van de training, aan het begin van de observaties in de klas, hebben de leerkrachten een vragenlijst ingevuld over het begrip leerlesonderwijs in hun klas. Daarmee hebben we enig inzicht kunnen krijgen in de beginsituatie, voorkennis, verwachtingen en behoeften. Zo werden bijvoorbeeld een gebrekkige woordenschat en schriftelijke verwerking van de tekst genoemd als meest gesignaleerde problemen bij de leerlingen tijdens begrip lezen. Deze informatie is tijdens de eerste bijeenkomst ook aan de deelnemers teruggereporteerd, samen met informatie over doel en inhoud van de training.
- b *Informatie, demonstratie / modellering.* In tegenstelling tot de voorgaande component die met name ter voorbereiding op en tijdens de eerste bijeenkomst aandacht krijgt, worden deze en volgende componenten elke bijeenkomst als volgt aan de orde gesteld. Het doel per bijeenkomst en het belang van de te behandelen onderwerpen worden duidelijk gemaakt door verwijzing naar resultaten van wetenschappelijk onderzoek op dit terrein. Door het presenteren van informatie over het onderwerp wordt kennis over het onderwerp bij cursisten geactiveerd en aangevuld of bijgesteld. De twee hoofdonderwerpen: het directe instructiemodel en een strategische aanpak van teksten, worden expliciet en stap voor stap uitgelegd en met

behulp van voorbeeldteksten voor zowel volwassenen als leerlingen, gedemonstreerd. De toepassing en bruikbaarheid in de klaspraktijk wordt gedemonstreerd met behulp van videobeelden met modelgedrag (Boonman, Kok & De Haan, 1988; Walraven, 1990).

- c *Praktijkoefening en terugkoppeling.* Aan deze component van de training wordt op twee manieren aandacht besteed. Ten eerste wordt de cursisten gevraagd, om bij videobeelden van eigen lesgedrag na te gaan in hoeverre de zojuist behandelde aspecten in het lesgedrag aanwezig zijn en om concrete adviezen te geven voor eventuele bijstellingen. Hiervoor worden (vooraf geselecteerde) fragmenten gebruikt van de op video vastgelegde lesobservaties. Voor aanvang van de training hebben we de leerkrachten hiervoor uitdrukkelijk om toestemming gevraagd, omdat het weliswaar een effectief, maar tegelijkertijd zeer indringend en confronterend leermiddel is.

Daarnaast ontvangen de leerkrachten van elk behandeld onderwerp een voorbeeldles opgebouwd volgens het directe instructiemodel, waarin de instructie volledig staat uitgeschreven en is er tijdens de vijf trainingsbijeenkomsten tijd gereserveerd om samen met een collega zelf een les te schrijven, analoog aan het voorbeeld. Deze les wordt dan aansluitend besproken. Beide lessen kunnen in de praktijk worden uitgevoerd en op een volgende trainingsbijeenkomst worden geëvalueerd. Om klassikale (in plaats van groeps- of individueel gerichte) instructie mogelijk te maken, zijn er informatieve teksten geselecteerd en geschreven die ook voor zwakke lezers makkelijk leesbaar zijn (AVI-4 niveau). We gaan ervan uit dat denkstrategieën klassikaal kunnen worden aangeleerd en geoefend; voor de uiteindelijke verwerking en zelfstandig toepassing op andere leestaken kunnen eventueel teksten worden gekozen die differentiëren naar leesniveaus. De onderwerpen (strategieën) die achtereenvolgens per les behandeld worden zijn: soorten teksten en bijbehorende manieren om te lezen, het activeren van kennis over het onderwerp, het voorspellen van de inhoud en het toetsen en eventueel bijstellen van die

verwachtingen, problemen tijdens controle van het begrip zoals aanpak van onbekende woorden en het doorzien van relatie-aanduidingen in de tekst zoals oorzaak-gevolg, middel-doel en antecedent en anafoor.

*d Coaching.* Ondersteuning en coaching is een essentieel deel van de training dat node gemist kan worden als transfer of implementatie van het geleerde wordt beoogd (Snippe, 1991), maar deze component komt in het huidige onderzoek alleen tijdens de trainingsbijeenkomsten aan de orde. De leerkracht kan tijdens de bijeenkomsten problemen tijdens de uitvoering in de klas bespreken. In die zin is er sprake van ondersteuning, maar deze vindt niet individueel plaats op de werkplek. Voor een individuele begeleiding is niet gekozen om het aantal oncontroleerbare factoren in het onderzoek niet onnodig te vergroten. Door alleen tijdens de bijeenkomsten te evalueren en te adviseren, konden we ervoor zorgen dat aan elke leerkracht grotendeels dezelfde informatie verstrekt werd. Deze aanpak, samen met de volledig uitgeschreven lessen en de videobeelden moesten het ontbreken van verdere coaching in de eigen klas zoveel mogelijk ondervangen. Omdat bij elke leerkracht na de training nog enkele malen een les op video zou worden vastgelegd, was te verwachten dat de leerkrachten zeker enige tijd zouden proberen om de nieuwe kennis zo goed mogelijk in praktijk te brengen.

Tot nu toe zijn alleen de hoofdonderwerpen 'directe instructie' en 'strategische aanpak' genoemd. Meer concreet kan gesteld worden, dat het directe instructie-model eerst in totaliteit is gepresenteerd als instructie-vorm en vervolgens is toegepast op elke nieuwe instructie-inhoud: de leesstrategie(ën). Vooral aan twee componenten van het directe instructiemodel is speciale aandacht besteed: het hardop verwoorden van de achtereenvolgende denkstappen bij het toepassen van een strategie (modellering) en het geven van gerichte terugkoppeling op de wijze waarop de leerling een strategie heeft uitgevoerd (feedback).

In de korte training kunnen uiteraard niet alle leesstrategieën even uitvoerig aan de orde komen. In navolging van o.a. Paris, Cross en Lipson (1984) en Paris en Oka (1986) zijn twee

groepen strategieën onderscheiden: strategieën direct gericht op het construeren van de betekenis van een tekst en strategieën die meer algemeen gericht zijn op het bewaken en sturen van het lees- en begripsproces. Als representant van de eerste groep is gekozen voor de aanpak van onbekende woorden en causale relaties met in het bijzonder de relatie tussen antecedent en anafoor. De laatste groep is weergegeven in de vorm van vragen die de leerlingen zichzelf kunnen stellen, voor, tijdens en na het lezen. Bijvoorbeeld voorafgaand aan het lezen: Wat is dit voor een tekst en hoe ga ik dit lezen? Wat weet ik er al van en waar zal het over gaan? Tijdens het lezen: Klopt het wat ik dacht? Het wordt moeilijk, wat nu? En na het lezen: Wat heb ik geleerd en ben ik tevreden? Komt een leerling tot de conclusie dat het moeilijk wordt, dan zijn er voor hem voor twee situaties strategieën in de vorm van denkstappen op schrift gezet: de aanpak van moeilijke woorden en de aanpak van verwijzrelaties. Hiervoor is (in sterk vereenvoudigde vorm) gebruik gemaakt van het 'Stappenplan moeilijke woorden' (Lijmbach, Hacquebord & Galema, 1990) en het 'Programma verwijzwoorden' (Aarnoutse, Roelofs & Driessen, 1989).

#### 4.6 Resultaten en bespreking

De observatiegegevens zijn per les gecodeerd en verwerkt. In Tabel 1 wordt een overzicht gegeven van de verdeling van de lestijd in procenten. De eerste kolom geeft de gemiddelde tijdbesteding van vijf leerkrachten weer tijdens de 20 lessen voor de training (voormeting) en kolom twee geeft een overzicht van de 18 lessen na de training (nameting).

De gegevens van de voormeting geven aan dat deze leerkrachten niet veel afwijken van hetgeen Weterings en Aarnoutse (1988) en Aarnoutse (1991) reeds gevonden hebben over het lesgedrag in het basisonderwijs. Van de totale tijd tijdens lessen in begrijpend lezen wordt betrekkelijk weinig instructie gegeven. Aarnoutse (1991) vond dat leerkrachten 17% van de tijd besteden aan klassikale instructie. De meest passende vergelijking is hier wellicht een sommering van de huidige gegevens over categorieën 5 tot en met 10 en deze levert een som van 25.5% van de tijd. Dus er is enige overeenkomst tussen de huidige gegevens en eerdere resultaten van Aarnoutse (1991). Voor

Tabel 1

De gemiddelde verdeling van de lestijd (en standaarddeviatie) van 5 leerkrachten (in procenten van de totale tijd) over verschillende activiteiten tijdens 20 lessen voor en 18 na de training, en de t-waarde (df=4, eenzijdig getoetst) voor het verschil tussen voor- en nameting

Observatiecategorie	voormeting		nameting		t-toets	p-waarde
<b>Algemeen (1-4)</b>						
1 niet lesgericht	3.23	4.69	1.82	0.92	.80	.23
2 algemene procedures	50.33	11.21	31.36	7.79	5.02	.00
3 technisch lezen	6.96	5.53	8.53	7.35	.56	.30
4 spelling/syntaxis	1.61	2.87	0.03	0.07	1.23	.14
<i>subtotaal</i>	<i>62.13</i>		<i>41.74</i>			
<b>Begrijpend lezen (5-10)</b>						
5 instructie: voorbereiden	8.98	4.47	18.53	4.20	3.03	.02
6 instructie: voorspellen	0.18	.24	4.56	4.20	2.29	.04
7 instructie: conclusies	4.81	3.42	16.24	2.24	8.44	.00
8 instructie: tekstenmerken	2.31	4.01	0.18	0.41	1.15	.16
9 instructie: studievoordigheden	1.34	2.83	0.61	0.62	.63	.28
10 luisteren	7.90	1.99	14.01	4.18	3.00	.02
<i>subtotaal</i>	<i>25.52</i>		<i>54.13</i>			
<b>Overige (11-12)</b>						
11 resultaatgericht begeleiden	11.16	5.16	2.23	2.10	4.30	.01
12 leerprocesgericht waarderen	1.19	1.82	1.90	0.84	1.67	.09
<i>subtotaal</i>	<i>12.35</i>		<i>4.13</i>			

deze vijf lom-leerkrachten moet geconcludeerd worden dat er blijkbaar geen grote verschillen zijn tussen basis- en lom-onderwijs in de tijd die er voor daadwerkelijke instructie wordt uitgetrokken.

Als deze huidige praktijk door middel van de kwalitatieve observatieschaal met een min of meer ideale situatie wordt vergeleken, dan is het oordeel weinig positief. In Tabel 2 worden de gemiddelde scores op de waarderingschaal gegeven (elke subschaal loopt van 0 naar 4). Met een maximum van 44 voor de totale schaal wordt voor de lessen tijdens de voormeting gemiddeld 6.95 gescoord. Blijkbaar worden de waargenomen lessen vanuit het oogpunt van (ideale) directe instructie in begrijpend lezen niet als kwalitatief hoogwaardig beoordeeld. Overigens komt dit cijfer redelijk overeen met de uitkomst van het onderzoek van Duffy e.a. (1987), die (voor de training) een gemiddelde van 11.45 rapporteert. Kortom, zowel de schattingen van de tijdbesteding als de kwalitatieve beoordeling tijdens de voormeting geven aanleiding tot het vermoeden dat er niet erg veel directe instructie in het (hier onderzochte) lom-onderwijs wordt gegeven. Is deze situatie met een training van leerkrachten te veranderen?

In zowel Tabel 1 als Tabel 2 staan de gege-

vens van de voor- en nameting naast elkaar om het effect van de training direct te kunnen nagaan. In de tabellen is door middel van de t-waarde (van gepaarde t-toetsen, eenzijdig,  $df = 4$ ) aangegeven op welke categorieën er een significant verschil is opgetreden als gevolg van de training. Duidelijk is in Tabel 1 te zien dat de tijd die wordt besteed aan algemene procedures en aan resultaatgerichte opmerkingen aanzienlijk is afgenomen. Daarentegen is de tijd die voor instructie in begrijpend lezen wordt uitgetrokken nagenoeg verdubbeld (van 25 naar 54%). Daarbij wordt veel tijd besteed aan het trekken van conclusies en zijn de leerlingen actiever in het hardop verwoorden van leesstrategieën en hun tekstaanpak, zoals blijkt uit de toegenomen tijd waarin de leerkracht hiernaar luistert (categorie 10). Tijdens het observeren van de lessen (nameting) viel al op dat de leerkrachten veel meer vragen aan de leerlingen stellen. Dit gebeurde spontaan en lijkt inherent aan de overdracht van de leesstrategieën. Vragen als: "Waar moet je ook alweer aan denken voordat je gaat lezen? Wat doe je als je een woord niet begrijpt? Waar denk je dat dit stukje over zal gaan?" worden voortdurend gesteld. De leerlingen verwoorden hun aanpak en de leerkracht luistert. Ook wordt er meer tijd

Tabel 2

Gemiddelde waardering voor de kwaliteit van de instructie in punten per categorie (range 0 - 4) met standaarddeviaties voor respectievelijk de 20 en 18 lessen voor en na de training van 5 leerkrachten en de t-waarde (eenzijdig getoetst) voor het verschil tussen voor- en nameting

Observatiecategorie	voormeting		nameting		t	p
<i>Informatie over de strategie</i>						
1 Doel	0.15	0.22	1.53	0.58	6.43	.00
2 Bruikbaarheid	0.10	0.14	1.68	1.23	3.21	.02
3 Hoe te kiezen	0.00	0.00	1.38	0.44	7.04	.00
4 Hoe toe te passen	0.25	0.35	2.40	0.58	7.98	.00
<i>Lesopbouw</i>						
5 Introductie	1.05	0.80	2.25	0.90	2.64	.03
6 Modelling	0.10	0.14	1.80	0.43	8.03	.00
7 Verminderen van hulp	0.75	0.35	2.80	0.33	16.74	.00
8 Vragen naar oploss. proces	1.05	0.45	2.43	0.70	5.40	.00
9 Les afsluiten	1.15	0.78	1.73	0.92	3.50	.01
<i>Samenhang</i>						
10 in de les	1.75	1.12	3.02	0.27	3.10	.02
11 met andere lessen	0.60	0.45	1.32	0.58	2.71	.03
<b>Totaal</b>	<b>6.95</b>		<b>22.35</b>			

besteed aan het voorbereiden van de tekst. Dit is echter voornamelijk toe te schrijven aan het activeren van voorkennis, zowel over de tekstinhoud als ook over de verschillende leesstrategieën en dit mondt nogal eens uit in langdurige klasgesprekken. Niet voor alle categorieën is er evenveel effect zichtbaar. Instructie in het gebruik van tekstkenmerken en het toepassen van studievaardigheden is niet toegenomen (maar ook niet significant verminderd). Dit kan te maken hebben met de fasering van de lessen of met het materiaal waarmee geoefend wordt. Op de tijdstippen van observatie waren nog niet alle strategieën behandeld tijdens de lessen.

In Tabel 2 blijkt dat op de waarderingsschaal voor alle categorieën een positief en statistisch significant effect van de training is gevonden. De gemiddelde waardering stijgt na de training naar een totaal van ruim 22, dat is meer dan een verdrievoudiging van de beoordeling van de beginsituatie. Deze toename is groter dan in het

onderzoek van Duffy e.a. (1987) is aangetroffen; zij vonden (in de experimentele groep) een stijging van 13.40 naar 17.7 - 21.30 (er waren meerdere na-observaties) als gevolg van een training. Maar vanwege verschillen in omvang van de proefgroep, onderzoekopzet, en de vorm en inhoud van de cursus kan niet van een echte replicatie worden gesproken.

Om de samenhang na te gaan tussen de hoeveelheid tijd die leerkrachten aan instructie besteden en de totale beoordeling van de leskwaliteit zijn in Tabel 3 per leerkracht de kwantitatieve en kwalitatieve resultaten op beide meetmomenten naast elkaar gezet. Het tijdsdeel betreft de proportie tijd die een leerkracht tijdens een les gemiddeld aan begrijpend lezen besteedt (de som van de categorieën 5 tot en met 10 uit Tabel 1) en de waardering is het puntenaantal dat een leerkracht gemiddeld behaalt op de waarderingsschaal, uitgedrukt als percentage van het maximaal (is 44) te behalen puntenaantal.

Tabel 3

De tijdbesteding en de totale waardering van de mate van directe instructie in begrijpend lezen per leerkracht en moment van meting (voor of na de training, uitgedrukt in %)

Leerkracht	voormeting		nameting	
	tijdsdeel	waardering	tijdsdeel	waardering
1	22.3	19.3	53.2	55.3
2	11.4	18.2	50.3	62.9
3	19.2	10.2	54.0	36.4
4	38.8	6.8	53.5	42.6
5	35.8	24.4	59.8	56.8



Uit de derde tabel blijkt in de eerste plaats dat de positieve veranderingen in lesgedrag ten gevolge van de training voor alle leerkrachten gelden. Ten tweede kan worden opgemerkt dat deze toename voor beide observatieschalen te zien is. Klaarblijkelijk kunnen beide instrumenten heel goed het relevante lesgedrag registreren dat door een training van instructie in begrijpend lezen beïnvloed wordt. Maar ten derde blijkt bij een analyse binnen de voormeting of de nameting dat een relatief flinke tijdbesteding niet hoeft samen te gaan met een hoge kwaliteit. Een voorbeeld: tijdens de voormeting besteedt leerkracht 4 relatief de meeste tijd aan instructie in begrijpend lezen (38.8% van de lestijd), maar scoort het laagst als het gaat om een waardering van de totale les (van de 44 te behalen punten behaalt hij er gemiddeld 3, dit is 6.8% van 44). Een tweede voorbeeld zien we tijdens de nameting bij de leerkrachten 3 en 4: na de training blijken zij ongeveer hetzelfde percentage van de lestijd te besteden aan instructie als de andere leerkrachten, maar de kwaliteit van de lessen blijft bij leerkrachten 3 en 4 duidelijk achter in vergelijking met de anderen. De conclusie moet zijn dat het patroon van tijdbesteding niet overeenkomt met een beoordeling van de kwaliteit van de instructie.

#### 4.7 Discussie

De bevindingen uit het eerste onderzoek lijken aan te geven dat er net zoals in het basisonderwijs ook in deze vijf groepen in het lom-onderwijs betrekkelijk weinig directe instructie in begrijpend lezen wordt gegeven. Uit het voorgaande blijken de leerkrachten in dit onderzoek na de training duidelijk meer tijd te gaan besteden aan instructie en de lessen meer te richten op overdracht van leesstrategieën en deze explicieter te onderwijzen. Ofschoon de resultaten dus bemoedigend lijken voor de hypothese dat leerkrachten in de bovenbouwgroepen van het lom-onderwijs door training meer expliciet gaan onderwijzen in leesstrategieën, zijn een paar kanttekeningen op zijn plaats.

Het zojuist beschreven onderzoek is op te kleine schaal uitgevoerd om algemene uitspraken over lom-onderwijs mogelijk te maken. Deze observatie-studie dient eerst op grotere schaal te worden herhaald en een grotere on-

derzoeksgroep is gewenst. Bovendien is een controlegroep noodzakelijk om te kunnen controleren op eventuele beïnvloeding van het lesgedrag door louter de (video-)observaties in de klas. Het regelmatig observeren van leeslessen kan op zich al een verbetering in lesgedrag tot gevolg hebben, doordat leerkrachten zich gaandeweg beter voorbereiden en meer aandacht besteden aan de uitvoering van de lessen. Om te kunnen nagaan of het veranderde instructiegedrag van leerkrachten over een langere periode stand houdt en ook om hen in staat te stellen meerdere leesstrategieën aan bod te laten komen, lijkt het vervolgens raadzaam de observaties na de training enigszins te spreiden, zodat leerkrachten ook meer tijd hebben om het geleerde in praktijk te brengen. Daarnaast is het echter aannemelijk dat de fase van expliciete en intensieve instructie vooral aan het begin van een nieuw leerproces gegeven wordt, namelijk bij de introductie en behandeling van een nieuwe strategie. Zodra de leerlingen zelfstandig werken en zonder verdere hulp leesstrategieën om teksten te begrijpen gebruiken, is het leerkrachtgedrag wellicht minder directief en overwegend superviserend. Deze situatie kan enige tijd voortduren alvorens nieuwe leerstof wordt geïntroduceerd. Aangezien het lastig is vooraf te weten op welk moment in deze cyclus men observeert is ook dit een reden om observaties van lessen zoveel mogelijk te spreiden.

Ten slotte dient aandacht te worden geschonken aan de verschillende resultaten van het observatie-categorieënsysteem en de waarderingschaal. Zoals uit Tabel 3 is gebleken komen de verschillen tussen leerkrachten op deze twee schalen binnen de voormeting en binnen de nameting niet geheel overeen. Hoewel beide observatiesystemen pretenderen een middel te zijn om de kwaliteit van lessen te beschrijven rijst bij uiteenlopende resultaten de vraag aan welke de voorkeur moet worden gegeven of het meeste belang moet worden gehecht. De time-samplingprocedure levert een schatting van het patroon van de tijdbesteding en de waarderingsschaal een totale beoordeling van de kwaliteit van les. De betrouwbaarheid van beide schalen is buiten kwestie (zie 4.4). Maar de validiteit is vatbaar voor kritiek. Aan de validiteit van de time-sampling procedure wordt vanwege het niet continue karakter van de observaties wel

eens getwijfeld (Mann, Ten Have, Plunkett & Meisels, 1991). De schatting van werkelijke tijdbesteding en individuele verschillen hierin kan tamelijk onnauwkeurig zijn als er veel kortdurende gebeurtenissen zijn of als er gedragscategorieën voorkomen die principieel verschillen in duur. Dat is inderdaad vaak wel het geval in een lessituatie. Het meest belangrijke is echter de vraag wat men zou willen vastleggen. Zoals eerder opgemerkt is de bestede tijd op zich onvoldoende informatief. Slechts als de veronderstelling waar is dat de hoeveelheid tijd werkelijk correspondeert met de intensiteit en kwaliteit van de instructie, kan een tijdsregistratiesysteem nuttig blijken. Zowel om inhoudelijke redenen als om de empirische discrepantie van individuele verschillen tussen leerkrachten in dit eerste onderzoek, zijn we geneigd deze veronderstelling niet aanneemelijk te achten.

Maar de resultaten van dit eerste onderzoek tonen eveneens aan dat het effect van een training uitstekend door een betrouwbaar geblesken waarderingschaal kan worden vastgelegd. Omdat de procedure van tijdsregistratie zeer tijdrovend is, videogebruik ofwel meerdere observatoren in de klas vereist, en dus bij onderzoek op grotere schaal een grote materiële investering vergt, verdient het onze voorkeur om in verder onderzoek uitsluitend de waarderingsschaal te gebruiken.

## 5 Onderzoek II

### 5.1 Vraagstellingen

In dit tweede onderzoek werd getracht de volgende vragen te beantwoorden: (1) Kunnen de bevindingen over het lesgedrag zoals in een kleine groep in het eerste onderzoek gevonden, gerepliceerd worden in een grotere groep leerkrachten in het lom-onderwijs, (2) kan het eerder gevonden positieve effect van een training op het lesgedrag van leerkrachten opnieuw worden gevonden in een nieuwe, grotere groep en (3) is het effect op het lesgedrag uitsluitend toe te schrijven aan een training of is regelmatige observatie (in een controlegroep) al voldoende aanleiding tot verbetering van de lespraktijk?

### 5.2 Onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestaat uit 18 leerkrachten van 10 verschillende scholen, 10 leerkrachten ontvangen een training, 8 leerkrachten vormen de controlegroep. De voornaamste eis voor (vrijwillige) deelname was dat ze les gaven aan eindgroepen lom-onderwijs en voldoende tijd voor het onderzoek beschikbaar konden stellen. Vanwege de betrekkelijk kleine groep gegadigden (binnen een straal van ca. 80 km. rondom Amsterdam) is afgezien van verdere matching op leerkrachtenkenmerken. De indeling in experimentele en controlegroep is vooral gebaseerd op eigen voorkeur van de deelnemers, omdat onvoldoende leerkrachten bereid bleken deel te nemen zonder vooraf te weten of ze bij de jaarplanning van hun activiteiten wel of geen rekening moesten houden met ingrijpende inhoudelijke veranderingen in de lessen begrijpend lezen en met het vrijroosteren van woensdagmiddagen voor deelname aan de training.

De 18 deelnemers (16 mannen en 2 vrouwen) blijken allen een ruime onderwijservaring te hebben, variërend van 5 tot 25 jaar, waarvan gemiddeld 9.4 jaar ervaring in het lom-onderwijs. Slechts twee leerkrachten blijken in de laatste vijf jaar een studiedag of cursus van een schooladviesdienst te hebben gevolgd over het vak begrijpend lezen. Beide leerkrachten maken deel uit van de experimentele groep. Ook bij drie leerkrachten uit de controlegroep is naar onze mening meer kennis over begrijpend lezen aanwezig. Zij gebruiken een (nieuwe) methode waarin uitdrukkelijk aandacht wordt besteed aan het gebruik van leesstrategieën zoals de betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context; het afleiden van de hoofdgedachte; het formuleren en toetsen van verwachtingen over de inhoud van de tekst en door eigen associaties gegevens bedenken die impliciet in de tekst besloten liggen (de methode Taalkabaal). Naast de methode Taalkabaal blijken er zeven verschillende (oudere) methoden voor begrijpend lezen te worden gehanteerd met daarnaast gebruik van taalmethoden en technische leesmethoden. Verder blijken twee leerkrachten (één uit de experimentele en één uit de controlegroep) geen enkele methode voor begrijpend lezen te gebruiken. Gemiddeld geven de leerkrachten 1 à 2 lessen begrijpend lezen per week.

### 5.3 Procedure

Elke leerkracht is tijdens de voormeting gedurende ruim twee maanden in het najaar vijf maal geobserveerd (één les van één leerkracht viel echter door omstandigheden uit). In januari zijn de leerkrachten uit de experimentele groep in een cursus getraind in de directe instructie van begrijpend leesstrategieën (zie 4.5). Op basis van ervaringen uit Onderzoek 1 heeft de cursus de volgende uitbreidingen ondergaan: (a) Het aantal voorbeeldlessen is verdrievoudigd, van 6 naar 19, waarbij een nieuw onderwerp is toegevoegd, namelijk lessen over tekststructuur (het onderscheid tussen zin en regel; interpuncties; alinea-indeling; titel en sub-titels). Het door de leerkrachten zelf laten schrijven van een les analoog aan het voorbeeld is afgeschaft, omdat deze opdracht tijdens de cursus wel tot veel discussie aanleiding gaf maar nauwelijks tot concrete resultaten leidde. (b) Het aantal videobeelden ter demonstratie van instructie in leesstrategieën kon worden uitgebreid door fragmenten te nemen uit de observaties tijdens de nameting van het vorige onderzoek. (c) Het activeren van voorkennis bij leerlingen werd voorts strakker voorgestructureerd met behulp van semantische schema's (Cooper, 1986). De leerlingen en dus ook de leerkrachten werd geleerd om bij een onderwerp uit de titel "W"-vragen te stellen: wie, wat, waar, wanneer, waarom etc. om snel een context te kunnen schetsen zonder al te veel tijdrovende uitweidingen. (d) Verder zijn vier van de vijf wekelijkse trainingsbijeenkomsten in één maand gegeven en is de vijfde bijeenkomst twee maanden later gehouden. Deze ruimere periode tussen de voorlaatste en laatste bijeenkomst werd gekozen om leerkrachten gelegenheid te geven ook nog ervaringen uit te wisselen als ze al wat langere tijd met de nieuwe instructievorm aan het werk zijn. In de tussenliggende periode worden wekelijks les-evaluaties schriftelijk aan de onderzoekers gerapporteerd. Ter ondersteuning en motivatie van de leerkrachten retourneren de onderzoekers samenvattingen van deze praktijkervaringen naar de leerkrachten.

Vier weken na de training is begonnen met een tweede observatieronde. Bij elke leerkracht is vier maal, met een interval van twee weken, een les in begrijpend lezen geobserveerd. Daarbij is aan de leerkrachten geen feed-

back gegeven over de betreffende lessen.

Als maat voor de kwaliteit van de instructie is gebruik gemaakt van de waarderingschaal uit het vorige onderzoek (zie 4.4). De lessen van leerkrachten zijn met behulp van dasspeldmicrofoons en memorecorders vastgelegd en de opnames werden aangevuld met een schriftelijk observatieverslag. Naast de verbale uitleg van de leerkracht, die nadien zoveel mogelijk letterlijk wordt geprotocolleerd, worden voor een goed begrip van het lesverloop in het verslag ook de tijd, het lesmateriaal en de achterevolgende activiteiten van de leerkracht beschreven. Zo werd bijvoorbeeld genoteerd hoelang een leerkracht klassikaal instructie gaf, na hoeveel tijd er een overgang plaatsvond naar zelfstandig werken, op welk moment de leerkracht een leerling hulp bood, e.d. Op grond van de audio-opname en het verslag wordt achteraf de kwaliteit van de instructie beoordeeld met de waarderingschaal.

Vijf observatoren werden intensief getraind in het protocolleren en beoordelen van de instructie-kwaliteit van lessen in begrijpend lezen. Daarbij werd gebruik gemaakt van video-opnamen uit het eerste onderzoek. Beelden van de voormeting (voor de training in strategie-instructie) en de nameting werden door elkaar gepresenteerd, zonder de observatoren hierover te informeren. Elke beoordeelde les werd nabesproken en waar nodig werden afspraken over de beoordelingswijze bijgesteld. Na een vijftal trainingssessies van twee tot drie uur werden de observatoren vijf willekeurige op video opgenomen lessen ter beoordeling voorgelegd. De betrouwbaarheid bleek voldoende om aan de observaties in de klas te kunnen beginnen (Goodman-Kruskal's Gamma .88).

Tijdens de observatieperioden zijn de observatoren niet meer aanvullend getraind. Veertig procent van de lessen tijdens de voormeting is met behulp van een roulatiesysteem door drie beoordelaars afzonderlijk en onafhankelijk van elkaar gescoord, steeds in wisselende samenstelling, zodat de betrouwbaarheid van elk beoordelingspaar bepaald kon worden. Van de lessen in de nameting is 65% door twee van de vijf beoordelaars gescoord, ook weer in wisselende samenstelling. Hoewel de beoordelaars niet werden geïnformeerd over de samenstelling van de experimentele en controlegroep en ze cassettebandjes en protocollen kregen

met slechts de naam van de leerkracht, werd hun tijdens de nameting toch regelmatig ont-huld dat ze te maken hadden met een getrainde leerkracht. Want tijdens het lesgeven spraken (uiteraard slechts) de leerkrachten uit de experimenterende conditie vaak over 'de nieuwe stap-penkaart', of 'de nieuwe lessen' of 'de lessen van Sophie' (voornaam van de eerste auteur van dit rapport). Uit controle beoordelingen bleek deze informatie overigens de betrouw-baarheid van de beoordeling niet aan te tasten. De interbeoordelaar-betrouwbaarheid bleef na de eerste observatorieronde voldoende hoog (Gamma is .86), maar daalde na de tweede ob-servatorieronde enigszins (Gamma is .72).

## 5.4 Resultaten

### 5.4.1 Geobserveerde lessen

In totaal zijn er 161 lessen geobserveerd, 89 tij-dens de voormeting en 72 tijdens de nameting. Uit een analyse van de protocollen blijkt, dat de lessen gemiddeld drie kwartier duren en varië-ren van 25 tot 80 minuten. In verband met klas-overstijgend geformeerde leesniveau-groepen, ligt de lesduur voor een groot aantal groepen tamelijk vast. Het valt op dat de algemene opzet van de lessen, wat betreft de gerichtheid van de aandacht van de leerkracht, eenvoudig in twee groepen te verdelen is, namelijk lessen met een voornamelijk individueel en lessen met een klassikaal gerichte aandacht van de leerkracht. Bij de overwegend klassikaal gerichte aan-dacht werken alle leerlingen aan eenzelfde oe-fening en wordt de instructie aan de hele klas tegelijk gegeven; in het andere geval heeft elke leerling of hebben groepjes leerlingen eigen teksten voor zich en is ook de instructie indivi-dueel aangepast. Tijdens de eerste observatie-ronde ligt de verhouding tussen individuele en klassikale gerichtheid bij de experimentele groep op respectievelijk 18 en 70% en bij de controlegroep op 49 en 51%. In de resterende 12% van de geobserveerde lessen bij de experi-mentele groep wordt de volledige lestijd be-steed aan onderwerpen die niet zo duidelijk on-der 'instructie in tekstbegrip' vallen, zoals het bespreken van een wandplaat zonder tekst, het leren zoeken in een encyclopedie en het maken van een toets. Tijdens de tweede observatie-ronde gaat de experimentele groep voor 100% klassikaal gerichte instructie geven conform de

opzet van de voorbeeldlessen en blijft de ver-houding bij de controlegroep bij benadering gelijk (47% individueel gericht en 53% klassi-kaal).

### 5.4.2 Kwaliteit van de lessen voor de training

De verwachting was dat er door de 18 leerkrachten tijdens de lessen (voorafgaand aan de training) nauwelijks directe instructie in lees-strategieën wordt gegeven. De gegevens op de waarderingschaal voor de 89 lessen tijdens de observaties in de voormeting geven aan dat er, net als in het eerste onderzoek, geen hoge waar-deringsscores worden gegeven. In Tabel 4 staan de gemiddelden voor de 18 leerkrachten uitgesplitst voor de experimentele en de controlegroep. Zoals uit deze tabel blijkt behalen de leerkrachten in de experimentele groep als totale score op de schaal gemiddeld nog geen kwart (7.88 punten) van het totale aantal te be-halen punten op de waarderingschaal (44 pun-ten). De leerkrachten in de controlegroep halen wel iets hogere scores (gemiddeld 10.41), maar dit verschilt niet significant van de experimen-tele groep ( $F(1,16) = 1.21, p = .29$ ). Met name twee leerkrachten uit de controlegroep zijn overigens voor deze hogere score verantwoor-delijk. Zij gebruiken de methode Taalkabaal en behandelen uitdrukkelijk leesstrategieën in de lessen; deze twee behalen de hoogste totaal-scores tijdens de voormetingen, namelijk rond de 20 (zie ook leerkrachten 11 en 12 in Figuur 1; de derde gebruiker van dezelfde methode is leerkracht 13 in Figuur 1).

Uit Tabel 4 blijkt weliswaar dat we te maken hebben met goede en ervaren leerkrachten, want ze zijn goed in staat om samenhang in de les te brengen (categorie 10), maar de waarde-ring voor alle overige observatie-categorieën, die vooral ook op de specifieke instructie in be-grijpend lezen betrekking hebben, bereikt ver-der nergens de waarde 2 (dat is het midden van de schaal 0 - 4). Hoewel de scores iets hoger zijn dan in het eerdere onderzoek, kan op grond van deze gegevens worden geconcludeerd, dat een directe en expliciete instructie in begrij-pend leesstrategieën niet overtuigend voor-komt in de lessen van deze groep van 18 leerkrachten tijdens de voormeting.

Uit de observatie-protocollen van de 89 les-sen in de voormeting is verder op te maken dat tijdens de lessen de nadruk gelegd wordt



Tabel 4

Gemiddelde waarderingscores (en standaarddeviatie) van het lesgedrag van 18 lom-leerkrachten voor (89 lessen) en na (72 lessen) de training uitgesplitst voor de experimentele en controlegroep

	experimentele groep (10 leerkrachten)						controlegroep (8 leerkrachten)					
	voormeting		nameting		t	p	voormeting		nameting		t	p
	m	sd	m	sd			m	sd	m	sd		
<i>Informatie over de strategie</i>												
1 Doel	0.22	0.22	2.47	0.59	12.34	<0.01	0.57	0.57	0.66	0.80	0.61	0.28
2 Bruikbaarheid	0.24	0.50	3.10	0.50	12.41	<0.01	0.72	0.58	0.94	0.80	1.21	0.13
3 Hoe te kiezen	0.12	0.19	2.15	0.54	10.69	<0.01	0.23	0.23	0.59	0.33	4.77	<0.01
4 Hoe toe te passen	0.36	0.44	3.28	0.38	14.32	<0.01	0.85	1.00	0.78	0.71	0.33	0.37
<i>Lesopbouw</i>												
5 Introductie	0.44	0.43	2.28	0.63	7.83	<0.01	0.71	0.59	0.88	0.83	1.16	0.14
6 Modelling	0.40	0.43	3.00	0.51	11.31	<0.01	1.13	1.06	1.41	1.08	0.85	0.21
7 Verminderen van hulp	0.60	0.54	2.67	0.64	6.80	<0.01	0.57	0.47	1.34	0.83	4.31	<0.01
8 Vragen oplossings-proces	1.18	0.40	2.78	0.48	9.93	<0.01	1.58	0.89	1.94	0.66	2.33	0.03
9 Les afsluiten	0.74	0.60	2.30	0.73	4.89	<0.01	0.53	0.44	0.66	0.60	0.94	0.19
<i>Samenhang</i>												
10 in de les	2.42	0.37	3.58	0.33	6.36	<0.01	2.18	1.22	2.91	0.13	1.84	0.05
11 met andere lessen	1.16	0.55	2.38	0.53	8.75	<0.01	1.34	0.40	1.28	0.89	0.22	0.42
<i>Totaal</i>	7.88		29.98				10.41		13.38			

op het maken en bespreken van de opdrachten na het zelfstandig of klassikaal lezen van een tekst. De onderwerpen die aan de orde komen, zoals het samenvatten, hoofdzaken afleiden, verwijzrelaties aangeven, betekenis van onbekende woorden zoeken en voorkennis activeren, worden overwegend als een vaardigheid behandeld met de nadruk op het verwoorden van het juiste antwoord in plaats van het te volgen denkproces.

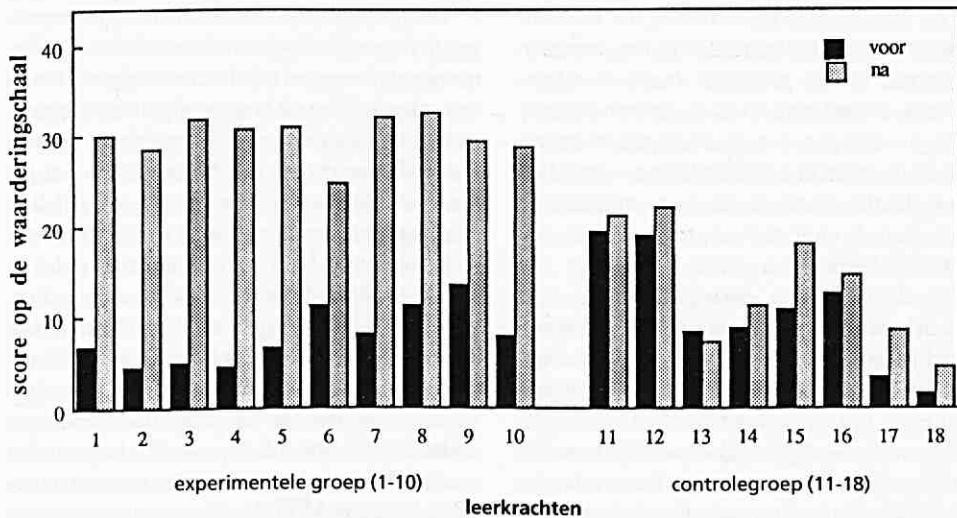
### 5.4.3 Effect van training

In Tabel 4 staan ook de gegevens van de observaties nadat aan de experimentele groep leerkrachten een training is gegeven. Uit de gegevens van de nameting blijkt duidelijk dat leerkrachten die getraind worden in directe instructie een hogere waardering behalen voor lessen in begrijpend lezen dan hun niet getrainde collega's. In de loop van de tijd zijn beide groepen vooruitgegaan, maar alleen de getrainde leerkrachten laten een grotere vooruitgang zien die uitsluitend geïnterpreerd kan worden als het positieve effect van de training. Een significant interactie-effect tussen observatieperiode en leerkrachtengroep,  $F(1,16) = 126.48$ ,  $p < .01$ , geeft aan dat de kans dat er geen grotere vooruitgang is van de experimentele groep leerkrachten onwaarschijnlijk klein geacht mag worden. In Tabel 4 blijkt ook dat de experimentele groep tijdens de nameting op alle afzonderlijke categorieën een hogere waardering behaalt dan tijdens de voormeting,

terwijl dit voor de controlegroep slechts voor een enkele categorie het geval is.

Een ander beeld van het effect van de training is te verkrijgen door de beoordeling van de lessen per leerkracht weer te geven. In Figuur 1 is voor alle 18 leerkrachten, de eerste 10 vormen de experimentele groep en de tweede 8 de controlegroep, de gemiddelde totaalbeoordeling gegeven van de lessen die in de periode voor en na de training zijn gegeven. Uit de grafiek blijkt overduidelijk dat de eerder vermelde effecten niet slechts op groepsgemiddelden zijn gebaseerd, maar dat het effect van de training voor alle leerkrachten opgeld doet.

Een interessant gegeven is ten slotte nog dat er een hoge correlatie bestaat ( $r = +0.93$ ) tussen de scores van de controlegroep op de voor- en nameting, maar dat de resultaten van de experimentele groep veel minder en zelfs negatief correleren ( $r = -0.24$ ). Uit deze correlaties kan worden opgemaakt, dat aanvankelijke verschillen tussen de experimentele leerkrachten niet of nauwelijks iets te maken hebben met de verschillen na de training, zelfs zo dat deze verschillen in een andere richting komen te liggen. Bij de controlegroep ligt dit duidelijk anders. Hier blijven de onderlinge verschillen tussen leerkrachten grotendeels hetzelfde. Hoewel gemiddeld de waardering van het instructieve karakter van de lessen iets is toegenomen (van 10.41 naar 13.38), blijven de aanvankelijke verschillen tussen deze leerkrachten nagenoeg onaangeroerd. We zouden daaruit willen con-



Figuur 1. Gemiddelde scores op de waarderingschaal per leerkracht in de periode voor en na de training (leerkracht 1-10 hebben wel en 11-18 hebben geen training ontvangen)

cluderen dat er een bepaalde mate van stabiliteit in het lesgedrag gedurende het schooljaar aanwezig lijkt te zijn. De hoge correlatie in de controlegroep is overigens tevens een pleit voor de betrouwbaarheid van de observaties: had men tijdens de nameting bijvoorbeeld op willekeurige wijze strenger of milder geoordeeld, dan waren er waarschijnlijk al snel (kleine) verschillen in rangorde te zien geweest bij de controlegroep.

## 6 Conclusies en discussie

De eerste vraag in dit onderzoek was of het instructiegedrag van leerkrachten in het lom-onderwijs tijdens lessen in begrijpend lezen vergelijkbaar is met dat van collega's in het basisonderwijs. Deze vraag kan in grote lijnen bevestigend beantwoord worden voor de 23 leerkrachten die aan een van beide onderzoeken hebben deelgenomen. Wat betreft de vraag naar tijdbesteding kunnen we uit het eerste onderzoek concluderen, dat de helft van de lestijd besteed wordt aan algemene procedures (management, supervisie en gedragsregulatie) en ongeveer een vijfde van de tijd aan beoordelingen (resultaatgerichte begeleiding) en het luisteren naar antwoorden van leerlingen op vragen en opdrachten. Aan instructie wordt weliswaar enige lestijd besteed, maar bij de

geobserveerde groepen wordt nauwelijks tot geen informatie over leesstrategieën expliciet onderwezen. Dit blijkt uit de kwalitatieve beoordeling van de lessen in beide onderzoeken.

Wat betreft de vorm van de lessen kan opgemerkt worden, dat in ca. 60% van de geobserveerde lessen bij de 18 eindgroepen van het lom-onderwijs de aandacht van de leerkracht vooral klassikaal gericht is en alle leerlingen met eenzelfde taak bezig zijn. Ook bestaat er een heldere samenhang in de les, maar de relatie met voorgaande of volgende lessen wordt zelden duidelijk voor de leerlingen verwoord. Het directe instructiemodel is in de lessen niet of nauwelijks terug te vinden: introductie en modelleren van hetgeen geleerd gaat worden, het verminderen van hulp en het afsluiten van de les worden sporadisch waargenomen. In geringe mate wordt er wel gevraagd naar het gevolgde oplossingsproces bij gemaakte opdrachten.

De conclusie is dat in het lom-onderwijs doorgaans betrekkelijk weinig echte instructie in begrijpend lezen, dat wil zeggen, een expliciete en directe instructie in het gebruik van leesstrategieën, wordt gegeven. Deze slotsom moet overigens met enige voorzichtigheid worden getrokken, want gegevens over de representativiteit van de huidige onderzoeksgroep zijn niet beschikbaar. Een dergelijke te-

rughoudendheid geldt echter ook ten aanzien van de gerefeerde resultaten in het basisonderwijs, want ook daar is slechts een beperkte steekproef uit de populatie basisschoolleerkrachten bestudeerd. Gezien de consistentie van de huidige gegevens met het eerdere onderzoek en de onderling slechts kleine verschillen tussen leerkrachten in de hier onderzochte groep, kan de slotconclusie toch niet erg onwaarschijnlijk worden geacht.

Uit de twee hier gerapporteerde onderzoeken komt verder naar voren, dat training een duidelijk positief effect heeft op het lesgedrag. Leerkrachten blijken na een intensieve training gedurende vijf bijeenkomsten hun instructiegedrag in de dagelijkse klassepraktijk tamelijk ingrijpend te hebben veranderd. Deze veranderingen behelzen o.a.: a) voordat de leerlingen gaan lezen wordt expliciet aandacht besteed aan het activeren van voorkennis, het bepalen van een leesdoel en het formuleren van verwachtingen; b) tijdens en na het lezen worden verwachtingen getoetst en bijgesteld, tekst(delen) samengevat, referentiële relaties gelegd en de betekenis van onbekende woorden achterhaald. De cognitieve en metacognitieve vaardigheden en strategieën van een lezer, die een tekst grondig tracht te verstaan, worden op basis van op schrift gestelde voorbeeldlessen door de getrainde leerkrachten voorgedaan, gedemonstreerd en expliciet overgedragen. Deze veranderingen in het lesgedrag zijn in beide onderzoeken duidelijk zichtbaar, maar er moet worden opgemerkt dat in beide onderzoeken de effecten op betrekkelijk korte termijn gemeten zijn. De observaties vonden plaats op momenten dat de aan te leren vaardigheden niet alleen voor de leerlingen, maar vooral ook voor de leerkrachten nog relatief nieuw waren. Om veranderingen in lesgedrag werkelijk op waarde te kunnen schatten zou het aanbeveling verdienen om door vervolgonderzoek na te gaan hoe de instructie er in de praktijk op langere termijn uit zou zien. Overigens is het moment van observatie zoals reeds eerder opgemerkt (zie 4.7) altijd onderhevig aan mogelijke kritiek dat observaties beïnvloed kunnen worden door faseringen in de leerstof. Het geven van een bepaalde les(inhoud) kan met andere woorden meerdere lesuren bestrijken. Het enige wapen hiertegen is om meerdere keren (bij voorkeur zo frequent mogelijk) en ver-

spreid in de tijd te observeren.

Het huidige onderzoek laat zien dat het mogelijk is om leerkrachten door middel van een training te bewegen tot effectief onderwijzen in een schoolvak waar hogere cognitieve processen en strategieën een belangrijke rol spelen. Uit eerder onderzoek is gebleken dat op een gebied waar de leerstof zich vrij gemakkelijk laat structureren en sequentiëren, bijscholing van leerkrachten in het directe instructiemodel in het algemeen wel succesvol is, maar dat het resultaat nogal wisselend is als de stof betrekking heeft op hogere strategische processen (Veenman, 1992). Het huidige onderzoek toont bovendien aan, dat een experimenteel trainingsonderzoek voor de praktijk belangrijke resultaten kan opleveren en juist door de dagelijkse klassepraktijk als uitgangspunt te nemen een hoge ecologische validiteit heeft. Deze naturalistische oriëntatie brengt uiteraard tegelijkertijd een aantal beperkingen met zich mee voor wat betreft het onderzoeksdesign. De samenstelling en representativiteit van de onderzoeksgroep is al eerder genoemd. Ook is onvermijdelijk dat leerkrachten 'hun beste beentje zullen voorzetten' omdat er geobserveerd wordt. Toch hoeft dit het onderzoek niet nadelig te beïnvloeden. Uit Amerikaans onderzoek (Wendler, Samuels & Moore, 1989) is gebleken, dat leerkrachten onder invloed van observatoren in de klas meer tijd gaan besteden aan het individueel helpen van leerlingen tijdens het zelfstandig maken van opdrachten bij een tekst, maar dat het instructiegedrag zelf inhoudelijk niet verandert. Dit is ook heel aannemelijk als er van uitgegaan wordt, dat vaardigheden die niet worden beheerst ook niet kunnen worden getoond. De in ons onderzoek gegeven training heeft wel een aantoonbaar effect op inhoudelijke aspecten van het lesgedrag.

Een training van leerkrachten kan een belangrijke bouwsteen zijn voor het scheppen van optimale onderwijscondities voor oudere zwakke lezers in het lom-onderwijs. De mogelijke gevolgen van een training voor het actuele lesgedrag worden in de huidige onderzoeksgegevens duidelijk geïllustreerd. Een vraag is of het gewenste lesgedrag ook op langere termijn na de training uitgevoerd wordt. De laatste observaties in het huidige onderzoek waren ongeveer drie maanden na de laatste trainingsdag. Hoe de lessen na een langere periode worden

gegeven is thans nog onbekend. Op zijn minst drie zaken spelen hier een rol.

Ten eerste is aannemelijk dat veranderingen in didactisch handelen, die het gevolg zijn van ingrijpende wijzigingen in de *opvattingen* over instructie van begrijpend lezen en betrekking hebben op cognitief-strategische procedures, tamelijk permanent zijn en een grotere duurzaamheid zullen vertonen dan meer oppervlakkige wijzigingen.

Ten tweede, een belangrijke bijdrage tot de instandhouding van het gewenste didactische handelen zal vermoedelijk worden gevormd door de reacties van de leerlingen. Als leerlingen responsief zijn op de wijzigingen in lesgedrag en gaandeweg ook strategischer te werk gaan, dan zal een leerkracht vanwege dit succes eerder en langer geneigd zijn de nieuwe aanpak te blijven volgen. Op dit moment zijn we bezig na te gaan of leerlingen daadwerkelijk profiteren van de veranderingen in het lesgedrag. Gezien de gunstige resultaten die o.a. Palincsar en Brown (1989) rapporteren, mogen hier positieve effecten verwacht worden.

Ten derde, hoewel de nieuwe benadering cognitief-strategisch geaard is en in principe ook toepasbaar is onafhankelijk van het lesmateriaal of de methode, hebben we gemerkt dat leerkrachten behoefte hebben aan geschikt gemaakte materialen en lessuggesties. Een probleem voor het lom-onderwijs is namelijk dat er nog relatief weinig lesmateriaal is dat voor zwakke lezers is aangepast, dat wil zeggen, teksten die technisch gezien niet al te moeilijk zijn, maar toch geschikt zijn om begrijpend lezen mee te oefenen. Een passende reeks materialen en uitgewerkte lessuggesties kan leerkrachten voor langere tijd ondersteuning bieden en ze blijvend herinneren aan en oproepen tot de toepassing van de geleerde aanpak. Dat een methode invloed heeft, is te zien aan de twee leerkrachten in de controlegroep die reeds een op de markt gebrachte methode gebruiken waarin veel recente inzichten over een nieuwe stijl van instructie in begrijpend lezen zijn verwerkt. Er komen de laatste jaren meer nieuwe methoden op de markt en het zou interessant zijn om door middel van observatiestudies na te gaan of het lesgedrag werkelijk verandert indien deze methoden worden gebruikt.

## Literatuur

- Aarnoutse, C. A. J. (1991). Begrijpend lezen in het basisonderwijs. In P. Reitsma & A. M. A. Walraven (red.), *Instructie in begrijpend lezen* (pp. 129-142). Delft: Eburon.
- Aarnoutse, C. A. J., Roelofs, E. C., & Driessen, J. W. (1989). *Programma verwijswaarden*. Nijmegen: Berkhout.
- Barr, R., & Sadow, M. W. (1989). Influence of basal programs on fourth-grade reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 24, 44-71.
- Boonman, J. H., Kok, W. A. M., & Haan, M. de (1988). *Video-programma "Lezen is denken"*. Utrecht/Hoevelaken: ISOR/CPS.
- Cooper, J. D. (1986). *Improving reading comprehension*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Creemers, B. P. M. (1991). *Effectieve instructie. Een empirische bijdrage aan de verbetering van het onderwijs in de klas*. 's Gravenhage: SVO.
- Duffy, G. G., Roehler, L. R., Sivan, E., Rackliffe, G., Book, C., Meloth, M. S., Vavrus, L. G., Wesselman, R., Putnam, J., & Bassiri, D. (1987). Effects of explaining the reasoning associated with using reading strategies. *Reading Research Quarterly*, 22, 347-368.
- Durkin, D. (1978). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14, 481-533.
- Durkin, D. (1981). Reading comprehension instruction in five basal reader series. *Reading Research Quarterly*, 16(4), 515-544.
- Glopper, K. de, & Otter, M. E. (1992). Leesprestaties Nederlandse kinderen vallen tegen. *Didactief*, 22 (10), 4-6.
- Lijmbach, B. V. J. M., Hacquebord, H. I., & Galema, K. (1990). *Weet wat je leest*. Groningen: Dijkstra.
- Mann, J., Have, T. ten, Plunkett, J. W., & Meisels, S. J. (1991). Time sampling: A methodological critique. *Child Development*, 62, 227-241.
- Otter, M. E., Oostdam, R. J., & Vergeer, M. M. (1988). *Voorstudie Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau in het Speciaal Onderwijs. Deel IV: Het onderwijsaanbod voor taal op lom-scholen*. Amsterdam: SCO.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1989). Instruction for self-regulated reading. In L. B. Resnick & L. E. Klopfer (Eds.), *Toward the thinking curriculum: Current cognitive research* (pp. 19-39), Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria: ASCR.



- Paris, S. G., Cross, D. R., & Lipson, M. Y. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1239-1252.
- Paris, S. G., & Oka, E. R. (1986). Children's reading strategies, metacognition and motivation. *Developmental Review*, 6, 25-56.
- Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner, J. C. (1991). The development of strategic readers. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of research on reading, vol. II* (pp. 609-640). New York: Longman.
- Pearson, P. D., & Fielding, L. (1991). Comprehension instruction. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of research on reading, vol. II* (pp. 815-860). New York: Longman.
- Pearson, P. D., Dole, J., Duffy, G., & Roehler, L. (in press). Developing expertise in reading comprehension: What should be taught? How should it be taught? In J. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say to the teacher of reading* (2nd ed.). Newark, NJ: International Reading Association.
- Pennings, A., Jong, T. de, & Laudy, M. (1989). Het bevorderen van het gebruik van leesstrategieën via een dialogische interventieprocedure bij kinderen met leerproblemen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 28, 541-551.
- Roehler, L. R., & Duffy, G. G. (1991). Teachers' instructional actions. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of research on reading, vol. II* (pp. 861-883). New York: Longman.
- Reitsma, P., & Walraven, A. M. A. (red.) (1991). *Instructie in begrijpend lezen*. Delft: Eburon.
- Siegel, S., & Castellan, N. J. (1988). *Nonparametric statistics for the behavioral sciences*. New York: McGraw-Hill.
- Sijtstra, J. (1993). *Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool*. Arnhem: CITO
- Slieden, S. E. (1991). Tekstbegrip bij zwakke lezers, I & II, *Jeugd in School en Wereld*, 76 (2), 24-27 & 76 (3), 18-20.
- Snippe, J. (1991). *In-service training voor leerkrachten*. Groningen: RION.
- Tillema, H. H., & Jong, R. de (1991). Training en coaching van bekwaamheden bij leraren. In A. Pennings e.a. (red.) *Bijdragen aan pedagogisch onderzoek 1990*. Amersfoort/Leuven: ACCO.
- Veenman, S. (1992). Effectieve instructie volgens het direct instructiemodel. *Pedagogische Studiën*, 69, 242-269.
- Vergeer, M. M., Oostdam, R. J. & Otter, M. E. (1988). *Taalonderwijs op LOM- en MLK-scholen. Voorstudie Periodieke Peiling van het onderwijsniveau*. 's Gravenhage: SVO.
- Walraven, A. M. A. (1990). *Videoband "Instructie in leesstrategieën in kleine groepen."* Amsterdam / Duivendrecht: Paedologisch Instituut.
- Wendler, D., Samuels, S. J., & Moore, V. K. (1989). Comprehension instruction of award-winning teachers, teachers with master's degrees and other teachers. *Reading Research Quarterly*, 24 (4), 382-401.
- Weterings, A. C. E. M., & Aarnoutse, C. A. J. (1986). De praktijk van het onderwijs in begrijpend lezen. *Pedagogische Studiën*, 63, 387-400.

Manuscript aanvaard 7-6-1993

## Auteurs

**S. E. Slieden** is als projectmedewerkster aangesteld bij NWO en gedetacheerd op het Paedologisch Instituut voor de uitvoering van een onderzoek naar instructie in tekstbegrip op lom-scholen.

**P. Reitsma** is projectleider en verbonden aan het Paedologisch Instituut Amsterdam/Duivendrecht.

Correspondentie-adres: Paedologisch Instituut Amsterdam, Postbus 303, 1115 ZG Duivendrecht.

## Abstract

### **Training teachers from special elementary schools in using direct instruction of reading comprehension strategies.**

**S. E. Slieden & P. Reitsma.** *Pedagogische Studiën*, 1993, 70, 420-444.

Recent research has shown that in normal elementary schools almost no direct instruction is provided in using strategies for reading comprehension. No results are yet available about teachers in schools for learning disabled children. Therefore, the present two studies were designed to study teacher's behaviour in actual classrooms during lessons for read-

ing comprehension. Lessons were video- or audiotaped and teachers behaviours were categorized in terms of time devoted to various activities and quality on several dimensions of instructional behaviour. The results show that almost no direct instruction in reading comprehension strategies were given.

In two subsequent studies 5 and 10 teachers respectively were trained to directly teach the flexible use of various comprehension strategies in reading. Actual reading lessons of these teachers and of a control group of eight teachers who did not receive the training, were observed both before and after the training. The results definitively show that as a result of training the teachers actually devoted much more time to directly and explicitly teaching comprehension strategies and improved the quality of instruction according to a direct instruction model for teaching comprehension strategies.

## Appendix

Observatiecategorieën voor waardering van instructie (naar Duffy e.a., 1987)

### Informatie over de strategie

- 1 Beoordeel hoe expliciet de leerkracht aan het begin of tijdens de les aan de leerlingen vertelt dat er een strategie geleerd gaat worden om een probleem tijdens het lezen op te lossen (*het doel van de les*).
- 0 De leerkracht vertelt absoluut niet wat er geleerd gaat worden. Er kan wel een opdracht gegeven worden, maar deze heeft geen betrekking op een leesstrategie ("Jullie krijgen zo dadelijk een tekst met vragen die je gaat maken").
- 1 Het doel van de les (de te leren strategie) wordt genoemd, maar blijft beperkt tot informatie over *wat* er geleerd gaat worden. Er wordt geen aanvullende informatie gegeven ("We gaan de hoofdgedachte leren", "We leren vandaag weer een stapje van de strategie erbij").
- 2 Het doel van de les (de te leren strategie) wordt beschreven in termen van *wat en hoe* er geleerd gaat worden ("We gaan leren hoe we ....").

- 3 Het doel van de les (de te leren strategie) wordt omschreven als een toepasbare, flexibele strategie, maar is nog niet volledig; er wordt gesproken over *wat, hoe, wanneer of waarom* ("We gaan leren hoe... en wanneer/waarom we..").
- 4 De taak wordt op perfecte wijze gepresenteerd als een toepasbare flexibele strategie om tijdens het lezen een probleem op te lossen (*wat, hoe, wanneer en waarom*).
- 2 Beoordeel hoe expliciet de leerkracht de leerlingen *informeert over de bruikbaarheid* van de strategie tijdens het lezen.
  - 0 De leerkracht vertelt absoluut niet waarvoor de strategie gebruikt kan worden.
    - 1 De leerkracht noemt slechts dat de strategie in het algemeen of tijdens het lezen bruikbaar is, maar specificiert niet waarom en wanneer.
    - 2 De bruikbaarheid wordt gerelateerd aan de toekomst ("Als je in groep 8 komt..") of er wordt in vage en algemene termen verwezen naar het waarom of wanneer in relatie tot een bepaalde tekst ("Het helpt je om informatie te krijgen..").
    - 3 De onmiddellijke bruikbaarheid van de strategie wordt geïllustreerd door naar een voorbeeld te verwijzen, maar de leerkracht demonstreert de bruikbaarheid niet zelf aan de hand van een voorbeeld ("Als je het woord veeteelt niet kent, kan deze strategie je daarbij helpen").
    - 4 De leerkracht demonstreert de bruikbaarheid van de strategie door deze - al hardop denkend - zelf toe te passen aan de hand van enkele concrete voorbeelden tijdens het lezen van een tekst.
  - 3 Beoordeel hoe expliciet de leerkracht aan de leerlingen uitlegt *hoe* ze uit meerdere strategieën de juiste strategie kunnen *kieszen* als ze een probleem tijdens het lezen tegenkomen.
    - 0 Er wordt absoluut niet gesproken over het

kiezen van een strategie om het probleem op te lossen.

- 1 De leerkracht noemt slechts deze strategie als mogelijkheid, of noemt naast deze strategie nog andere oplossingsmogelijkheden, maar geeft geen aanvullende informatie over de keuze.
  - 2 De leerkracht zegt dat deze strategie gebruikt kan worden om het probleem op te lossen en geeft enige informatie over de manier waarop de meest geschikte strategie gekozen kan worden (enkele 'voors en/of tegens' worden genoemd).
  - 3 De probleemsituatie wordt nadrukkelijk gespecificeerd en de manier waarop een geschikte strategie gekozen kan worden wordt benadrukt, maar wordt niet door de leerkracht aan de hand van voorbeelden gedemonstreerd.
  - 4 De leerkracht demonstreert expliciet hoe je een probleem kunt herkennen en hoe een passende strategie gekozen kan worden.
- 4 Beoordeel hoe expliciet de leerkracht zijn leerlingen vertelt *hoe* de strategie moet worden *toegepast* tijdens het lezen van een tekst.
- 0 Er wordt absoluut niet uitgelegd hoe de strategie moet worden toegepast.
  - 1 Er wordt uitleg gegeven in de vorm van regels of een procedure die uit het hoofd geleerd moet worden. Er wordt geen voorbeeld gegeven.
  - 2 De leerkracht praat over de regel en/of procedure als een routinematige handeling, die zonder variatie toegepast moet worden en geeft voorbeelden.
  - 3 De leerkracht vertelt dat de leerlingen de mentale stappen op een flexibele manier kunnen toepassen, maar verwijst daarbij naar voorbeelden en demonstreert dit niet zelf.

- 4 De leerkracht demonstreert en beschrijft hoe de leerlingen tijdens het uitvoeren van de strategie de mentale stappen op een flexibele manier kunnen toepassen.

#### De lesopbouw

- 5 Beoordeel hoe expliciet de leerkracht de les introduceert (*introductie*).
  - 0 De leerkracht maakt geen introducerende opmerking en geeft geen overzicht van de les. Er kan wel een opdracht gegeven worden maar daarin wordt niet verteld wat er geleerd gaat worden ("Jullie krijgen zo dadelijk een tekst met vragen die je gaat maken.").
  - 1 De leerkracht geeft aan wat er geleerd gaat worden, maar vertelt niet waarom en hoe.
  - 2 De leerkracht geeft aan wat er geleerd moet worden, vertelt waarom *of* hoe (maar niet allebei).
  - 3 De leerkracht geeft aan wat, waarom en hoe geleerd gaat worden, maar geeft geen voorbeeld.
  - 4 De leerkracht geeft aan de hand van voorbeelden informatie over de te leren vaardigheid (strategie), de tekst waarbij deze zal worden toegepast en waaraan gedacht moet worden tijdens het gebruik ervan.
- 6 Beoordeel hoe expliciet de leerkracht de mentale stappen aan de leerlingen voordoet tijdens het identificeren van het probleem, het selecteren van de strategie en het toepassen ervan (*modelling*).
- 0 Op geen enkel moment in de les doet de leerkracht voor hoe de taak moet worden aangepakt.
  - 1 De leerkracht noemt de procedurele stappen.

- 2 De leerkracht demonstreert de achtereenvolgende stappen, maar maakt het denkproces voor de leerlingen niet duidelijk.
- 3 De leerkracht past de strategie toe en demonstreert daarbij de mentale stappen (denkt hardop), maar doet dit fragmentarisch of onvolledig of met gekunstelde voorbeelden.
- 4 De leerkracht demonstreert aan de hand van de teksten waarmee de leerlingen op dat moment bezig zijn, hoe de mentale stappen tijdens het uitvoeren van de strategie verlopen.
- 7 Beoordeel hoe expliciet de leerkracht tijdens zijn instructie van regulatie van de strategie door de leerkracht zelf overstapt naar zelfregulatie door de leerling (*verminderen van hulp*).
- 0 De leerkracht geeft de leerling absoluut geen gelegenheid om onder zijn leiding te oefenen.
- 1 De leerkracht last één oefenfase in waarin het gebruik van de strategie noodzakelijk is, maar blijft de antwoorden benadrukken in plaats van het mentale proces (een vraag-antwoord spel of een beoordelende begeleiding).
- 2 De leerkracht gaat in twee of meer oefenfasen van leerkrachtregulatie over naar leerlingregulatie, maar blijft de antwoorden benadrukken in plaats van het mentale proces.
- 3 De leerkracht gaat in twee of meer oefenfasen van leerkrachtregulatie over naar zelfcontrole door de leerling en benadrukt de mentale processen meer dan de resultaten, maar het is nog niet perfect.
- 4 De leerkracht creëert een aantal weloverwogen oefensituaties, die gekenmerkt worden door hulp in een vroeg stadium van de les en begeleiding van de leerling bij het toepassen van bewuste controleprocessen, door het stellen van vragen die hiernaar refereren.
- 8 Beoordeel in welke mate de leerkracht antwoorden van de leerlingen benadrukt waarin vertelt moet worden hoe ze aan dit antwoord gekomen zijn (*vragen naar het oplossingsproces*).
- 0 De leerkracht gaat niet in op of vraagt niet naar de antwoorden van de leerlingen.
- 1 De leerkracht benadrukt goede antwoorden, maar verlangt van de leerlingen niet dat ze vertellen hoe ze aan het antwoord gekomen zijn.
- 2 De leerkracht verlangt van de leerling dat deze vertelt hoe hij aan het antwoord is gekomen, maar richt de nadruk daarbij op de procedurele stappen in plaats van de wijze waarop het antwoord verkregen is.
- 3 De leerkracht laat leerlingen vertellen hoe ze aan het antwoord gekomen zijn (de procedurele én mentale stappen), maar vraagt daarbij niet om een toepassing en/of helpt de leerling onvoldoende om foutieve antwoorden en denkstappen te corrigeren.
- 4 De leerkracht vraagt voorbeeldgewijs om toelichting en verlangt van de leerling dat deze alle mentale stappen noemt tijdens het strategisch toepassen van een vaardigheid.
- 9 Beoordeel hoe goed de leerkracht de geobserveerde les (of het lesdeel) *afsluit*.
- 0 Er is absoluut geen sprake van een afronding van een lesdeel of van de les ("Jullie hebben het nu gezien, ga maar beginnen", "Het is tijd, leg je werk maar op de hoek van de bank").
- 1 De leerkracht rondt het lesdeel of de les af (door bijvoorbeeld de antwoorden op de gemaakte vragen te bespreken), maar vat de geleerde strategie niet samen.
- 2 De leerkracht geeft een gedeeltelijke samenvatting (wat en/of waarom en/of hoe).



- 3 De leerkracht vat samen wat er geleerd is, waarom en hoe het moet worden toegepast, maar doet dit zonder de leerlingen er in te betrekken.
- 4 De leerkracht geeft een uitstekend voorbeeld door samen met de leerlingen samen te vatten en/ of te evalueren, en/of door de geleerde vaardigheid in andere teksten toe te passen en/of door de leerlingen eraan te herinneren dat de strategie ook in andere situaties kan worden gebruikt.

#### Samenhang tussen lessen en lesonderdelen

- 10 Beoordeel hoe goed de leerkracht er in slaagt om samenhang *in de les* te brengen.
  - 0 Er is absoluut geen herkenbare samenhang of opeenvolging in de les.
  - 1 Er lijkt een logische sequentie in de les te zitten, maar hierin treden regelmatig inconsistenties en onderbrekingen op.
  - 2 De les weerspiegelt een logische opeenvolging, maar bevat inconsistenties ten aanzien van het doel, of de opeenvolging van activiteiten verloopt niet soepel.
  - 3 De les bevat structuur, is consistent, doelgericht en verloopt vlot, maar het is nog niet perfect. Bijvoorbeeld: de leerkracht besteedt (bewust en gepland) meer aan-

dacht aan het samenwerkingsproces dan aan instructie in leesstrategieën; verwoordt het denkproces onvoldoende of wijkt teveel af van het algemene leesdoel (bijvoorbeeld, een les in wereldoriëntatie).

- 4 De leerkracht geeft een les in begrijpend lezen die een uitstekend voorbeeld is in termen van interne structuur, consistentie, doel en soepel verloop.
- 11 Beoordeel hoe goed de leerkracht de samenhang met *voorgaande en volgende lessen* weergeeft.
  - 0 De relatie met voorgaande en komende lessen is absoluut niet herkenbaar.
  - 1 De leerkracht verwijst naar voorgaande óf volgende lessen, maar de samenhang is niet duidelijk.
  - 2 De leerkracht verwijst naar voorgaande óf naar volgende lessen, de samenhang is duidelijk.
  - 3 De leerkracht verwijst naar voorgaande én volgende lessen en er is sprake van samenhang, maar het is nog niet perfect.
  - 4 De leerkracht geeft een voorbeeldles in termen van samenhang met andere lessen.