

De praktijk van het onderwijs in begrijpend lezen

A.C.E.M. WETERINGS en C.A.J. AARNOUTSE

*Instituut voor Interdisciplinaire
Onderwijskunde, Katholieke Universiteit
Nijmegen*

Samenvatting

In dit onderzoek naar de praktijk van het onderwijs in begrijpend lezen werd nagegaan welke activiteiten leerkrachten bij de uitvoering van lessen verrichten en hoeveel tijd daarbij besteed wordt aan daadwerkelijke instructie in begrijpend lezen. Met behulp van een uitgebreid categorieënsysteem werden 12 leerkrachten van het vierde leerjaar geobserveerd.

Uit het onderzoek bleek onder andere dat leerkrachten tijdens lessen in begrijpend lezen de meeste tijd besteedden aan beoordelen van het begrijpend lezen (controleren van antwoorden op vragen bij een tekst), luisteren naar leesbeurten, helpen van leerlingen met opdrachten in begrijpend lezen en aan non-instructieve activiteiten. Wat betreft instructie in begrijpend lezen bleek dat dit nauwelijks gegeven werd in het vierde leerjaar. Als er al instructie gegeven werd had dit voornamelijk betrekking op de betekenis van afzonderlijke woorden.

1 Inleiding

Om het onderwijs in begrijpend lezen te verbeteren is het noodzakelijk dat er niet alleen onderzoek wordt gedaan naar het proces van het begrijpend lezen maar ook naar het proces van het onderwijs in begrijpend lezen. De resultaten van beide onderzoeksgebieden moeten in de toekomst zodanig worden geïntegreerd dat ze vertaald kunnen worden naar de praktijk van het leesonderwijs.

Een van de eerste stappen in de richting van deze integratie is een analyse van de praktijk van het onderwijs in begrijpend lezen. Omdat onderzoek op dit gebied in Ne-

derland zeer schaars is, weten we zo goed als niets over wat er nu eigenlijk in de praktijk van dit onderwijs gebeurt. Juist het gebrek aan deze kennis was voor ons aanleiding de praktijk van het begrijpend leesonderwijs aan een nauwkeurig onderzoek te onderwerpen. Pas wanneer we weten hoe deze praktijk er uit ziet en er een verklaring voor kunnen geven, kan gewerkt worden aan voorstellen en modellen ter verbetering.

In deze studie wordt verslag gedaan van een onderzoek naar de praktijk van het onderwijs in begrijpend lezen. Dit onderzoek is – voor zover mogelijk – descriptief van aard en heeft alleen tot doel kennis te verzamelen. Het is zeker niet de bedoeling de leerkrachten te bekritisieren

2 Achtergrond

2.1 Leesonderwijs

Met de term *leesonderwijs* bedoelen we dat deel of aspect van het onderwijs waarin het leren begrijpen van schriftelijke informatie in de vorm van woorden, zinnen en teksten centraal staat. *Onderwijs* kunnen we in dit verband omschrijven als de systematische hulp die wordt geboden bij het leren begrijpen van schriftelijke informatie.

Het doel van het leesonderwijs kan men omschrijven als de optimale leesvaardigheid van de jonge volwassene. Malmquist en Brus (1974) zien als doel van het leesonderwijs, dat de jonge volwassenen actief, doelmatig en met genoeg gebruik weten te maken van de mogelijkheden die lezen biedt.

In het basisonderwijs onderscheidt men met betrekking tot het leesonderwijs vaak twee opeenvolgende en voor een deel elkaar overlappende fasen, namelijk het *aanvankelijk leesonderwijs* en het *voortgezet leesonderwijs*. Het aanvankelijk leesonderwijs is vooral gericht op het technisch leren lezen. Aarnoutse en De Moor (1983) omschrijven dit als 'het leren decoderen van geschreven symbolen of grafemen in daarmee samenhangende spraakklanken of fonemen' (p. 3). Bij het voortgezet leesonderwijs gaat het vooral om het leren begrijpen van de betekenis, bedoe-

ling of inhoud van teksten. Dit laatste noemen we begrijpend lezen. *Begrijpend lezen* kan worden omschreven als een constructief en interactief proces waarbij de lezer informatie uit een tekst of een deel ervan haalt. Tijdens dit proces maakt de lezer min of meer tegelijkertijd gebruik van grafofonemische, morfemische, syntactische en semantische informatie (vgl. Rumelhart, 1977; Stanovich, 1980).

2.2 Onderzoek naar begrijpend leesonderwijs

In deze paragraaf beschrijven we een aantal onderzoeken naar de praktijk van het onderwijs in begrijpend lezen, waarbij voor de verzameling van de gegevens gebruik is gemaakt van vragenlijst en gerichte observatie.

Centraal in het onderzoek van *Durkin* (1978-1979) stond de vraag of instructie wordt gegeven in begrijpend lezen en zo ja, hoeveel tijd hieraan besteed wordt? Met instructie in begrijpend lezen bedoelt *Durkin* dat de leerkracht iets doet om leerlingen te helpen de betekenis te begrijpen van meer dan één afzonderlijk woord. Het onderzoek omvatte drie deelstudies met de volgende vraagstellingen: a) wordt er in het vierde leerjaar instructie gegeven in begrijpend lezen? (N = 24 klassen), b) zijn er verschillen tussen scholen en tussen leerjaren wat betreft de tijd die besteed wordt aan instructie in begrijpend lezen? (N = 3 scholen, leerjaar 3-6), c) hoe vindt de besteding van de leertijd tijdens lessen in begrijpend lezen plaats, gezien vanuit individuele leerlingen? (N = 3 leerlingen, leerjaar 3, 5, 6). Met behulp van een groot aantal observatiecategorïën werden naast lessen in begrijpend lezen ook zaakvakken geobserveerd. De totale observatietijd bedroeg bijna 300 uur. Hiervan nam de observatie van leerkrachten ruim 175 uur in beslag en de studie van de individuele leerlingen 124 uur. *Durkin* vond het volgende. In het vierde leerjaar (deelstudie a) werd minder dan één procent van de totale observatietijd (4469 min.) besteed aan instructie in begrijpend lezen. Ook andere vormen van instructie, zoals instructie in studievaardigheden en instructie in woordbetekenis werden niet of nauwelijks gegeven. De meeste tijd nam daarentegen het beoordelen van het begrijpend lezen in beslag. Beoordelen houdt in: luisteren naar antwoorden op vragen bij een tekst, waarbij

alleen aangegeven wordt of de antwoorden goed dan wel fout zijn. Veel tijd werd eveneens besteed aan non-instructieve en overgangactiviteiten (bv. straffen van leerlingen of uitdelen van schriften). Tussen de verschillende scholen (deelstudie b) vond *Durkin* geen significante verschillen. Uit de observaties van de leerlingen (deelstudie c) bleek, dat zij de meeste tijd besteedden aan het luisteren naar non-instructies en aan het schriftelijk beantwoorden van vragen, die al of niet betrekking hadden op begrijpend lezen of studievaardigheden. Op basis van de drie deelstudies komt *Durkin* tot de conclusie, dat de gegevens '...portray teachers as being 'mentioners', assignment givers and checkers, and interrogators. They further show, that mentioning and assignment giving and checking are characteristic whether the concern is for comprehension or something else' (p. 523).

Naar aanleiding van deze resultaten vroeg *Durkin* (1983) zich af, waarom er zo weinig instructie in begrijpend lezen gegeven werd. De oorzaak hiervan zocht zij in de gebruikte leesmethoden. Analyses van de handleidingen van vijf methoden toonden aan dat veel meer aandacht werd besteed aan het beoordelen van het begrijpend lezen dan aan het geven van instructie. Ook het groot aantal opdrachten, al of niet met betrekking tot begrijpend lezen, was opvallend. Omdat dit nauw overeenstemde met de resultaten van het hiervoor beschreven onderzoek, was het aannemelijk te veronderstellen, dat wat leerkrachten deden het directe gevolg was van de aanbevelingen in de handleiding. Door middel van observaties van 16 leerkrachten (leerjaar 1, 3, 5) wilde *Durkin* weten of in de praktijk van het leesonderwijs daadwerkelijk sprake is van een dergelijke oorzaak-gevolg relaties. *Durkin* kwam tot de volgende resultaten, die voor de diverse leerjaren geen belangrijke onderlinge verschillen lieten zien. De leerkrachten maakten veelvuldig gebruik van de methoden wat betreft de opdrachten en vragen ter beoordeling van het begrijpend lezen. Hoewel deze vragen tot doel hadden eventuele tekortkomingen in het begrijpen vast te stellen, werden ze niet als zodanig gebruikt. De leerkrachten waren vooral geïnteresseerd in het feit of de gegeven antwoorden al dan niet goed waren en deden verder niets met foute antwoorden. Stillezen kwam in de

hogere leerjaren meer voor dan in de lagere, hetgeen overeenstemde met de verschillende handleidingen van de methoden. Voor het hardop lezen werd in alle leerjaren veel tijd uitgetrokken, hoewel dat in de hogere leerjaren steeds minder zou moeten gebeuren. Het geringe aantal suggesties in de handleiding met betrekking tot instructie werd niet opgevolgd. Als er al instructie gegeven werd – en dit nam Durkin evenals in 1978-1979 zelden waar – dan deden de leerkrachten dit op hun eigen manier. Hoewel algemeen verondersteld wordt, dat wat leerkrachten doen het gevolg is van de aanbevelingen in de handleidingen, toonde het onderzoek aan dat deze veronderstelling niet juist is.

Duffy en McIntyre (1980) trachtten gedragingen van 6 leerkrachten van het eerste en tweede leerjaar te beschrijven wanneer ze leerlingen duidelijk maken hoe verschillende leestaken kunnen worden uitgevoerd. De resultaten van dit onderzoek kwamen overeen met die van Durkin. Uit het onderzoek bleek namelijk dat leerkrachten zelden leerlingen laten zien hoe taken kunnen worden uitgevoerd. In plaats daarvan controleren ze leerlingen bij de oefeningen van de leesmethode en corrigeren ze foutieve antwoorden. Uit de interviews die ook in dit onderzoek werden afgenomen, bleek dat leerkrachten van mening zijn, dat deze activiteiten van hen verwacht worden.

Het onderzoek van *Anderson* (1981) had tot doel de reacties van leerlingen op 'reading seatwork' te onderzoeken in 8 klassen. Een belangrijke conclusie uit dit onderzoek is, dat leerlingen het 'reading seatwork' opvatten als iets dat gedaan moet worden, maar niet als iets dat hen meer inzicht geeft in de manier waarop een tekst kan worden aangepakt. Uit de reacties van de leerlingen kon worden afgeleid, dat leerkrachten zelden duidelijke doelen voor hun leerlingen stellen en procedures aanreiken om deze doelen of leestaken te kunnen uitvoeren.

Dit laatste komt overeen met het onderzoek van *Duffy* (1983), waaruit blijkt dat leerkrachten relatief weinig uitleg geven tijdens het onderwijs in begrijpend lezen. Het geven van beurten in de vorm van het stellen van vragen en het controleren van antwoorden komt het meest frequent voor en wordt vaak gelijkgesteld met instructie. Het zal duidelijk zijn dat hier verschillende concepties

van instructie in het geding zijn (vgl. *Hodges*, 1980; *Duffy en Roehler*, 1982).

Mason en Osborn (1982) waren geïnteresseerd in de vraag of er tussen de lagere en hogere leerjaren van de basisschool sprake is van een verandering wat betreft onderwijs in begrijpend lezen. De gegevens werden verzameld met behulp van een vragenlijst (leerjaar 2-5) en met behulp van gerichte observaties (N=20 leerkrachten, leerjaar 3, 4). Er bleek een duidelijk verschil te bestaan tussen de antwoorden op twee vragen van de vragenlijst. De vraag hoe het onderwijs in begrijpend lezen volgens de leerkrachten in de verschillende leerjaren gegeven zou moeten worden en de vraag hoe dit onderwijs volgens hen in de praktijk gegeven wordt. Volgens de leerkrachten dienen woordherkenning en het begrijpen van woorden en zinnen in de hogere leerjaren steeds minder onderwezen te worden en zou in toenemende mate de aandacht gericht moeten zijn op het begrijpen van een tekst in zijn geheel. Gevraagd naar de praktijksituatie is er, volgens de leerkrachten, slechts sprake van een geringe toename in instructie op tekstniveau in vergelijking met instructie in het begrijpen van woorden en zinnen. De observaties leidden tot de volgende resultaten: a) leerlingen van het derde leerjaar lezen vaker hardop in vergelijking met leerlingen van het vierde leerjaar die zich meer bezighouden met stillezen en het schrijven van antwoorden; b) leerlingen van het derde leerjaar krijgen twee maal zoveel onderwijs in woordherkenning dan leerlingen van het vierde leerjaar. Deze laatste wordt daarentegen twee maal zoveel onderwijs in woordbetekenis gegeven; c) in het vierde leerjaar is er geen toename wat betreft onderwijs op tekstniveau. *Mason en Osborn* komen op grond van de antwoorden op de vragenlijst en de observaties tot de conclusie, dat er in de hogere leerjaren geen essentiële verandering plaatsvindt ten opzichte van de lagere leerjaren wat betreft onderwijs in begrijpend lezen op tekstniveau.

Neilson, Rennie en Connel (1982) maakten in gewijzigde vorm gebruik van Durkin's observatiecategorieën om leerkracht-leerling interacties bij het onderwijs in zaakvakken te observeren en classificeren. Evenals Durkin constateerden zij dat veel tijd besteed wordt aan het beoordelen van het begrijpend lezen (vragen na het lezen) en aan het helpen van

leerlingen met geschreven opdrachten. Hoewel door hen meer instructie in strategieën voor het begrijpen waargenomen werd, besloeg dit ook nu een zeer klein gedeelte van de tijd (2.4%).

Gallagher en Pearson (1982; 1983) verrichtten een onderzoek naar instructie in begrijpend lezen bij zaakvakken. Op basis van observaties van 40 leerkrachten ontdekten zij verscheidene leerkracht-leerling interactiepatronen, die alle betrekking hadden op het instructiedoel: '...getting the content of the texts into student's heads' (p. 8). Het meest voorkomende patroon (ongeveer 65% van de leerkrachten) om dit doel te bereiken, was het geven van leesbeurten afgewisseld met detailvragen over de inhoud van het gelezen gedeelte. Ongeveer 10% van de leerkrachten liet de leerlingen de tekst eerst voor zichzelf lezen, gevolgd door inhoudelijk vragen van de leerkracht over wat hij belangrijk vond. Eveneens 10% van de leerkrachten begon met het stillezen van de tekst, waarna een samenvatting werd gegeven met het oog op belangrijke zaken. Ten slotte besteedden slechts twee leerkrachten enige tijd aan instructie in vaardigheden, die leerlingen zelfstandig zouden kunnen gebruiken bij het verwerken van een tekst.

2.3 *Probleemstelling*

Doel van ons onderzoek is een gedetailleerd beeld geven van het verloop van lessen in begrijpend lezen in het vierde leerjaar. Hierbij hebben we ons beperkt tot observaties van leerkrachten. De *probleemstelling* van het onderzoek luidt: Welke activiteiten verrichten leerkrachten van het vierde leerjaar bij de uitvoering van lessen in begrijpend lezen en hoeveel tijd nemen deze activiteiten in beslag?

Deze probleemstelling is nader geconcretiseerd in de volgende vier *vraagstellingen*; a) Wat zijn de meest voorkomende activiteiten die leerkrachten verrichten tijdens lessen in begrijpend lezen en hoeveel tijd nemen deze activiteiten in beslag? b) Hoeveel tijd besteden leerkrachten daadwerkelijk aan instructie in begrijpend lezen? Wat wordt door hen onderwezen en op welke manier gebeurt dit? c) Zijn er verschillen in activiteiten tussen leerkrachten van enkelvoudige en gecombineerde vierde leerjaren? d) Is er een verschil in tijd die leerkrachten van enkelvoudige en

gecombineerde vierde leerjaren besteden aan dezelfde activiteiten?

3 *Opzet en uitvoering van het onderzoek*

3.1 *Onderzoeksgroep*

Om praktische en financiële redenen was het niet mogelijk het onderzoek uit te voeren onder leerkrachten die een a-selecte steekproef vormen van de Nederlandse leerkrachten die onderwijs geven in begrijpend lezen in het vierde leerjaar. Besloten werd een klein aantal leerkrachten in een beperkt gebied te selecteren: een stad met haar omgeving in het zuidoosten van Nederland. Bij de selectie van de leerkrachten werden de volgende criteria gehanteerd: a) de leerkracht geeft les in het vierde leerjaar of in een combinatie van het vierde leerjaar met het derde of vijfde leerjaar, b) de leerkracht is verbonden aan een 'normale' school voor gewoon lager onderwijs. Via hoofden van scholen werd 20 leerkrachten gevraagd om deel te nemen aan het onderzoek. Hierbij werd vermeld dat het onderzoek tot doel had om met behulp van observaties na te gaan hoe lessen in begrijpend lezen in de praktijk gegeven worden. In totaal namen 12 leerkrachten aan het onderzoek deel. Van deze 12 leerkrachten, 2 vrouwen en 10 mannen, hadden 6 leerkrachten tijdens de lessen in begrijpend lezen een gecombineerd vierde leerjaar: 5 leerkrachten met een gecombineerd leerjaar 3-4 en 1 leerkracht met een gecombineerd vierde en vijfde leerjaar. Vijf leerkrachten gaven les in een enkelvoudig vierde leerjaar en 1 leerkracht ten slotte gaf afwisselend les in een gecombineerd en enkelvoudig vierde leerjaar.

3.2 *Observatie-instrument*

Voor de observatie van leerkrachten tijdens lessen in begrijpend lezen was een uitgewerkt en beproefd observatiesysteem noodzakelijk om de verschillende activiteiten te kunnen coderen. Een dergelijk systeem was voorhanden: het door Durkin tijdens haar onderzoek in 1978-1979 gehanteerde categorieënsysteem bestaande uit 45 observatiecategoriestructuren voor leerkrachtactiviteiten. Het systeem bevat een aantal hoofdcategorieën, waarvan de belangrijkste zijn: begrijpend lezen, studievaardigheden, woordbetekenis, luisteren, non-instructie en overgang. Een aantal van de-

ze categorieën wordt verder onderverdeeld in verschillende subcategorieën.

Door middel van 4 proefobservaties bij 2 leerkrachten zijn we nagegaan in hoeverre de diverse categorieën geschikt zijn voor Nederlandse lessen in begrijpend lezen. Tijdens deze proefobservaties bleek, dat slechts twee verschillende activiteiten niet in het categorieënsysteem onder te brengen waren. Voor deze activiteiten hebben we twee nieuwe categorieën geformuleerd. Tijdens de proefobservaties bleek verder, dat – hoewel het merendeel van de categorieën bruikbaar was voor ons onderzoek – een aantal categorieën niet van toepassing is op Nederlandse lessen in begrijpend lezen. Omdat we de kans klein achtten dat deze categorieën in een later stadium wel waargenomen zouden worden, hebben we ze uit het categorieënsysteem geschrapt. Het uiteinderlijke categorieënsysteem bestond uit in totaal 36 observatiecategorieën, waarmee alle leerkrachtactiviteiten tijdens de lessen in begrijpend lezen konden worden geclassificeerd. Een volledig overzicht van deze categorieën is weergegeven in de Bijlage. Hierbij dient wel opgemerkt te worden, dat de gegeven beschrijvingen richtlijnen zijn voor het hanteren van de categorieën en geen definities.

3.3 Dataverzameling

De observaties van de 12 leerkrachten vonden plaats in de periode april-juli 1984. Ze werden uitgevoerd door de eerste auteur. In totaal zijn tijdens deze periode 94 lessen in begrijpend lezen geobserveerd met een totale observatietijd van 4587 minuten. Per leerkracht vonden de observaties bijna steeds op dezelfde dag en hetzelfde tijdstip plaats. De tijdsduur van de lessen varieerde van ongeveer 30 minuten tot ruim één uur. Tabel 1 geeft een overzicht van het aantal geobserveerde lessen in begrijpend lezen en minuten per leerkracht, tevens uitgesplitst naar gecombineerde en enkelvoudige vierde leerjaren.

Tijdens het observeren hebben we de leerkrachtactiviteiten als volgt geregistreerd. Van iedere activiteit werd in de eerste kolom van het codeervel de tijd aangegeven waarop deze begon en eindigde. De eindtijd van een activiteit diende daarbij overeen te stemmen met de begintijd van de volgende activiteit. Met het registreren van de tijd begonnen we

op het moment waarop de les daadwerkelijk begon en niet op het moment waarop volgens het rooster de les zou moeten beginnen. Hierdoor zou minder tijd toegeschreven behoeven te worden aan non-instructie. Als basisseenheid van tijd gold één minuut. Activiteiten die een kortere tijd in beslag namen dan één minuut werden dus niet geregistreerd. Naast de tijd werd in de eerste kolom tevens het codenummer van de bij de waargenomen activiteit behorende observatiecategorie genoteerd. In de tweede kolom werd, steeds corresponderend met de tijd waarop dit geschiedde, een beschrijving van de geobserveerde activiteit gegeven. Deze beschrijvingen waren zeer beknopt, behalve bij instructie-activiteiten. In die gevallen beschreven we nauwkeurig wat er door de leerkracht ugelegd werd en hoe dit gebeurde.

3.4 Betrouwbaarheid

Voor ons onderzoek is zowel de intra-codeur als de inter-codeur betrouwbaarheid vastgesteld. Bij de bepaling van de intra-codeur betrouwbaarheid is gebruik gemaakt van de maat Scotts π^1 terwijl de inter-codeur betrouwbaarheid berekend is met behulp van de maat Cohens Kappa². De berekeningen vonden zowel plaats met betrekking tot de observatiecategorieën als met betrekking tot de tijdsduur van die categorieën. De reden hiervoor is dat dit onderzoek niet alleen gericht is op de vaststelling van door de leerkrachten verrichte activiteiten, maar tevens

Tabel 1 Aantal geobserveerde lessen en minuten in gecombineerde en niet-gecombineerde leerjaren

leerkracht	gecombineerd		enkelvoudig	
	lessen	minuten	lessen	minuten
1	12	599	3	181
2	8	422		
3	8	222		
4	6	210		
5			6	274
6	7	462		
7			9	531
8	4	229		
9			8	383
10			8	350
11			8	372
12			7	352
totaal	45	2144	49	2443

op de tijd die deze activiteiten in beslag nemen. Voor de bepaling van de intra-codeur betrouwbaarheid zijn vier lessen in begrijpend lezen gebruikt, die tevens op geluidsbanden opgenomen waren. De observaties van deze lessen vormden de eerste codering. De tweede codering geschiedde één dag na de observatie aan de hand van de geluidsbanden. Vervolgens werden deze coderingen met elkaar vergeleken om de mate van overeenstemming vast te stellen. Door toepassing van de formule Scotts π bleek de intra-codeur betrouwbaarheid voor zowel de categorieën als de tijd voldoende hoog: de mate van overeenstemming wat betreft de categorieën was $\pi = 0.96$ en wat betreft de tijdsduur $\pi = 0.86$.

Bij de bepaling van de inter-codeur betrouwbaarheid zijn twee verschillende berekeningen uitgevoerd met behulp van twee verschillende methoden. Voor de eerste berekening bestond het materiaal uit drie lessen in begrijpend lezen, die door beide auteurs geobserveerd en tijdens de lessen gecodeerd zijn. Voor de tweede berekening werd naast bovengenoemd materiaal tevens gebruik gemaakt van twee op geluidsbanden opgenomen lessen. De coderingen van de activiteiten tijdens deze twee lessen geschieden voor zover dit mogelijk was met behulp van de geluidsbanden. Er vonden dus vier berekeningen plaats ter bepaling van de inter-codeur betrouwbaarheid: twee berekeningen over drie lessen in begrijpend lezen en twee berekeningen over vijf lessen. Door toepassing van de formule Cohens Kappa bleek de mate van overeenstemming in alle gevallen voldoende hoog. Wat betreft de categorieën is de mate van overeenstemming over drie lessen $k = 0.86$ en over vijf lessen $k = 0.90$. Wat betreft de tijdsduur is de betrouwbaarheid over drie lessen $k = 0.80$ en over vijf lessen $k = 0.85$.

3.5 Dataverwerking en -analyse

Na afloop van alle observatie bij één leerkracht voegden we alle gegevens bij elkaar. Evenals bij Durkin (1978-1979) werd per categorie de totale tijdsduur uitgerkend, die de desbetreffende activiteiten in beslag namen. Vervolgens werd, eveneens per categorie, het percentage van de waargenomen tijd ten opzichte van de totale observatietijd (4587 min.) berekend. Deze gegevens kwa-

men in de volgende tabel te staan.:

Tabel 2 *Schematische weergave data-analyse*

categorie	totaal aantal minuten	percentage van 4587 minuten
-----------	-----------------------	-----------------------------

Nadat we voor iedere leerkracht afzonderlijk de berekeningen uitgevoerd hadden voegden we alle verzamelde gegevens bij elkaar. Opnieuw vonden per categorie de hiervoor beschreven berekeningen plaats. Ten einde een vergelijking te kunnen maken tussen de resultaten in gecombineerde en enkelvoudige leerjaren pasten we tot slot nogmaals dezelfde procedure voor beide groepen leerjaren toe.

Omdat we bij het gebruik maken van (code)nummers voor categorieën werken op het nominale meetniveau, zijn verdere statistische analyses in dit verband niet zo zinvol.

4 Resultaten

4.1 Meest voorkomende categorieën

Tabel 3 geeft een overzicht van die categorieën die tijdens de lessen in begrijpend lezen de meeste tijd in beslag nemen. Zoals blijkt, besteden de geobserveerde leerkrachten 25% van de tijd aan het beoordelen van het begrijpend lezen. Voornamelijk komt beoordelen neer op luisteren naar antwoorden van leerlingen op mondelinge of schriftelijke vragen bij een tekst. Vragen en antwoorden wisselen elkaar daarbij in hoog tempo af, terwijl leerkrachten meestal niets met de gegeven antwoorden doen. Er wordt slechts aangegeven of de antwoorden goed dan wel fout zijn.

Non-instructieve activiteiten nemen bijna 1/5 van de tijd in beslag (17.6%). Uit de observaties blijkt, dat het grootste deel van dit percentage voor rekening komt van wachten terwijl leerlingen vragen bij een tekst beantwoorden. Ook hebben leerkrachten regelmatig een gesprek met de klas over een onderwerp, dat niets te maken heeft met het onderwerp van de les of de gebruikte tekst.

De geobserveerde leerkrachten besteden 12.1% van de tijd aan activiteiten, die behoren tot de categorie 'begrijpend lezen: helpen met opdrachten'. Deze hulp bestaat voornamelijk uit: verwijzen naar dat gedeelte van een tekst waar het antwoord op een vraag

staat, stellen van vragen die moeten leiden tot een goed antwoord en uitleggen wat de bedoeling van een vraag is. Uit de observaties blijkt, dat hulp in de vorm van instructie niet gegeven is.

De categorie 'luisteren: naar leesbeurten' hebben we omschreven als: leerkracht luistert naar leerlingen, die een deel van een tekst hardop lezen. Deze activiteit komt, zoals blijkt uit Tabel 3, regelmatig voor. Onder deze categorie valt tevens luisteren naar leerlingen die een definitie van een woord uit een woordenboek voorlezen. Dit komt echter zelden voor.

Ten slotte neemt het controleren van opdrachten, die niet gericht zijn op begrijpend lezen of studievaardigheden, 7.9% van de tijd in beslag. Een voorbeeld van dergelijke opdrachten is: leerlingen opdrachten in groepjes samen te werken.

Tabel 3 geeft ook een overzicht van de percentages in gecombineerde en enkelvoudige leerjaren. Zoals blijkt, wordt in gecombineerde leerjaren ruim 1/5 van de tijd (21.5%) in beslag genomen door non-instructieve activiteiten, terwijl dit percentage in enkelvoudige leerjaren beduidend lager ligt (14.3%). De belangrijkste verklaring voor dit verschil is het volgende. Veel van de geobserveerde leerkrachten van gecombineerde leerjaren gebruiken de tijd, die volgens het rooster bedoeld is voor begrijpend lezen in het vierde leerjaar, om les te geven in het derde of vijfde leerjaar. Omdat dit onderzoek alleen gericht is op begrijpend lezen in het vierde leerjaar, zijn al de leerkrachtactiviteiten ten aanzien van het derde of vijfde leerjaar noodzakelijkerwijs ondergebracht in de categorie 'non-instructie'.

Onze leerkrachten van gecombineerde leerjaren laten, in vergelijking met de geobserveerde leerkrachten van enkelvoudige

leerjaren, leerlingen vaker een tekst hardop lezen. Dit lijkt in tegenspraak met hetgeen we hiervoor gezegd hebben met betrekking tot de categorie 'non-instructie'. Het percentage van deze categorie in gecombineerde leerjaren wijst in de richting, dat leerlingen van deze leerjaren meer zelfstandig een tekst moeten verwerken dan leerlingen van enkelvoudige leerjaren. Toch krijgen leerlingen van gecombineerde leerjaren vaker een leesbeurt over een deel van een tekst. Hieruit kunnen we ten aanzien van gecombineerde leerjaren het volgende afleiden. Aan de ene kant is er een groep leerkrachten, die een groot deel van de tijd dat leerlingen van het vierde leerjaar begrijpend lezen hebben, gebruikt om les te geven in het derde of vijfde leerjaar. Aan de andere kant is er een groep leerkrachten, die, terwijl begrijpend lezen op het rooster staat, gedurende deze tijd daadwerkelijk onderwijs geeft in het vierde leerjaar. Dit kunnen we afleiden uit het percentage van de categorie 'luisteren: naar leesbeurten', evenals uit het percentage van de categorie 'begrijpend lezen: beoordelen'.

4.2 Begrijpend lezen en studievaardigheden

Tabel 4 laat zien dat de negen onderscheiden categorieën voor begrijpend lezen samen bijna de helft van de totale observatietijd in beslag nemen. Tevens blijkt echter, dat de percentages van de tijd onderling nogal verschillen. Het grootste deel van de observatietijd wordt in beslag genomen door het beoordelen van het begrijpend lezen (controleren van antwoorden). Verder wordt 12,1% van de tijd besteed aan helpen van leerlingen met opdrachten in begrijpend lezen en 3.5% aan het geven van opdrachten. De categorie 'begrijpend lezen: instructie betreffende opdrachten' neemt slechts 0.9% van de tijd in beslag. Ook instructie in begrijpend lezen

Tabel 3 Percentages meest voorkomende categorieën, tevens uitgesplitst naar gecombineerde en enkelvoudige vierde leerjaren

categorieën	percentage van 4587 minuten	gecombineerd (2144 minuten)	enkelvoudig (2443 minuten)
begrijpend lezen: beoordelen	25.0	27.0	23.3
non-instructie	17.6	21.5	14.3
begrijpend lezen: helpen met opdrachten	12.1	10.9	13.1
luisteren: naar leesbeurten	9.1	11.1	7.3
opdrachten: controleren van	7.9	6.9	8.8
overgang	5.8	4.8	6.6

Tabel 4 *Percentages tijd besteed aan begrijpend lezen en studievaardigheden, tevens uitgesplitst naar gecombineerde en enkelvoudige vierde leerjaren*

categorieën	percentage van 4587 minuten	gecombineerd (2144 minuten)	enkelvoudig (2443 minuten)
begrijpend lezen: voorbereiden	0.6	0.4	0.9
begrijpend lezen: instructie	0.6	0.8	0.4
begrijpend lezen: toepassen van instructie	0.1	N.W. ^a	0.1
begrijpend lezen: opdrachten	3.5	2.4	4.4
begrijpend lezen: instructie betreffende opdrachten	0.9	0.3	1.5
begrijpend lezen: helpen met opdrachten	12.1	10.9	13.1
begrijpend lezen: beoordelen	25.0	27.0	23.3
begrijpend lezen: herhalen van instructie	N.W.	N.W.	N.W.
begrijpend lezen: voorspellen	N.W.	N.W.	N.W.
studievaardigheden: instructie	0.2	N.W.	0.3
studievaardigheden: toepassen van instructie	0.02	N.W.	0.04
studievaardigheden: opdrachten	0.6	0.3	0.9
studievaardigheden: herhalen van instructie	N.W.	N.W.	N.W.

^a N.W. = niet waargenomen

wordt nauwelijks gegeven. Zeven van de twaalf leerkrachten besteden tezamen hieraan minder dan 1% (0.61% = 28 minuten). Van deze 28 minuten worden 18 minuten gebruikt voor de betekenis van een spreekwoord, uitdrukking of gezegde. In twee minuten wordt de betekenis van een titel uitgelegd. Ten slotte geven enkele leerkrachten een samenvatting van (een deel van) een tekst, nadat deze gelezen is. Al met al blijkt dat instructie in begrijpend lezen zeer weinig voorkomt. Bovendien zijn de gegeven instructies slechts van zeer korte duur, één tot twee minuten.

Zoals blijkt uit Tabel 4 wordt minder dan 1% van de totale observatietijd besteed aan studievaardigheden. Een belangrijke verklaring voor dit lage percentage is het volgende. In de methoden voor het voortgezet lesonderwijs wordt meestal geen specifiek onderscheid gemaakt tussen begrijpend lezen en studierend lezen. Het accent ligt vooral op het (leren) begrijpen en interpreteren van een tekst, terwijl studievaardigheden, als zij al aan bod komen, een vrij geringe belangstelling krijgen. Wat betreft dit laatste zijn onze observaties hiermee in overeenstemming. De resultaten in gecombineerde en enkelvoudige leerjaren met betrekking tot de onderscheiden categorieën voor begrijpend lezen en stu-

dievaardigheden zijn eveneens weergegeven in Tabel 4. Zoals blijkt, ligt bij de leerkrachten van gecombineerde leerjaren het accent vooral op het beoordelen van antwoorden op vragen bij een tekst, terwijl de leerkrachten van enkelvoudige leerjaren vaker leerlingen helpen met de beantwoording van deze vragen. Deze verschillen tussen beide groepen leerjaren zijn niet zo verwonderlijk. Omdat leerkrachten van gecombineerde leerjaren hun aandacht moeten verdelen over twee leerjaren, zijn zij, in vergelijking met leerkrachten van enkelvoudige leerjaren minder in staat leerlingen te helpen bij het beantwoorden van vragen en zullen zij zich eerder beperken tot in het kort vermelden of een gegeven antwoord goed dan wel fout is (beoordelen).

4.3 *Instructiecategorieën*

Tabel 5 laat zien, dat de vijf onderscheiden instructiecategorieën tezamen 4% van de totale observatietijd in beslag nemen. Van dit percentage wordt het grootste deel besteed aan instructie in woordbetekenissen (2.3%). Vergelijken we dit percentage met het percentage van de categorie 'begrijpend lezen: instructie', dan blijkt, dat de geobserveerde leerkrachten meer aandacht besteden aan de betekenis van individuele woorden dan aan

de betekenis van meerdere woorden of delen van een tekst.

Geen van de leerkrachten geeft instructie in leesbeurten. Hoewel Tabel 3 laat zien, dat onze leerkrachten van het vierde leerjaar leerlingen regelmatig een tekst hardop laten lezen, geven zij nimmer uitleg gericht op het technisch en expressief lezen van een tekst. Een mogelijke verklaring hiervoor is het volgende. In het vierde leerjaar worden naast lessen in begrijpend lezen ook afzonderlijke lessen in technisch lezen gegeven. Omdat het accent tijdens de lessen in technisch lezen ligt op het technisch en expressief goed kunnen voordragen van een tekst, zal waarschijnlijk tijdens deze lessen instructie in leesbeurten worden gegeven. Tijdens de lessen in begrijpend lezen komt het accent dan te liggen op het begrijpen en interpreteren van een tekst. Uitsplitsing van de percentages naar gecombineerde en enkelvoudige leerjaren laat zien, dat in gecombineerde leerjaren in totaal meer tijd wordt besteed aan instructie-activiteiten dan in enkelvoudige leerjaren.

4.4 Vergelijking met resultaten van Durkin
In Tabel 6 wordt een overzicht gegeven van de meest voorkomende categorieën in ons onderzoek en in het onderzoek van Durkin (1978-1979). Het blijkt, dat de categorieën 'begrijpend lezen: beoordelen' en 'non-instructie' in beide onderzoeken de meeste tijd in beslag nemen. In het onderzoek van Durkin nemen deze categorieën samen 28.4% van de tijd voor hun rekening, in ons onderzoek 42.6% van de totale observatietijd. Een groot verschil wat ook opgaat, wanneer we de percentages van deze categorieën afzonderlijk met elkaar vergelijken. Een verklaring voor het hogere percentage tijd van de categorie 'non-instructie' in ons onderzoek is de in par. 4.1 beschreven procedure van registreren in gecombineerde leerjaren.

Een categorie die in beide onderzoeken eveneens veel tijd in beslag neemt, is de categorie 'overgang', hoewel het percentage in het onderzoek van Durkin beduidend hoger is. Dit is voornamelijk te wijten aan het feit,

Tabel 5 *Percentages tijd besteed aan instructie, tevens uitgesplitst naar gecombineerde en enkelvoudige leerjaren*

categorieën	percentage van 4587 minuten	gecombineerd (2144 minuten)	enkelvoudig (2443 minuten)
begrijpend lezen: instructie	0.6	0.4	0.9
begrijpend lezen: instructie betreffende opdrachten	0.9	0.3	1.5
leesbeurten: instructie	N.W. ^a	N.W.	N.W.
studievaardigheden: instructie	0.2	N.W.	0.3
woordbetekenis: instructie	2.3	3.1	1.6
totaal	4.0	4.2	3.8

^a N.W. = niet waargenomen

Tabel 6 *Percentages van de meest voorkomende categorieën in ons onderzoek (I) en in het onderzoek van Durkin (II)*

categorieën	onderzoek I (4587 min.)	onderzoek II (4469 min.)
begrijpend lezen: beoordelen	25.0	17.7
non-instructie	17.6	10.7
begrijpend lezen: helpen met opdrachten	12.1	5.5
luisteren: naar leesbeurten	9.1	9.8
opdrachten: controleren van overgang	7.9	2.7
opdrachten: helpen met	5.8	10.5
begrijpend lezen: voorbereiden	1.1	6.9
	0.6	5.5

dat tijdens Amerikaanse lessen in begrijpend lezen, in tegenstelling tot Nederlandse lessen, veel gewerkt wordt met niveaugroepen. Veel tijd gaat om die reden verloren met wachten terwijl leerlingen plaatsnemen in hun eigen groep.

Wanneer we de percentages van de categorieën 'begrijpend lezen: helpen met opdrachten' en 'opdrachten: helpen met' met elkaar vergelijken, blijkt het volgende. Onze Nederlandse leerkrachten helpen in vergelijking met hun Amerikaanse collega's, leerlingen meer met opdrachten in begrijpend lezen. Amerikaanse leerkrachten helpen daarentegen vaker met opdrachten die juist niet gericht zijn op begrijpend lezen of studievaardigheden (6.9% vs. 1.1%).

Uit Tabel 6 blijkt tot slot, dat de Amerikaanse leerkrachten net als hun Nederlandse collega's, evenveel belang hechten aan het hardop lezen door leerlingen van een deel van een tekst.

Tabel 7 geeft een overzicht van de resultaten in beide onderzoeken ten aanzien van de onderscheiden categorieën voor begrijpend lezen en studievaardigheden.

Amerikaanse leerkrachten besteden naast het helpen met opdrachten in en het beoordelen van het begrijpend lezen ook veel tijd aan het voorbereiden van leerlingen op hetgeen ze gaan lezen. Dit laatste in tegenstelling tot onze Nederlandse leerkrachten, waarbij de

voorbereiding minder dan 1% van de totale tijd in beslag neemt.

De categorie 'begrijpend lezen: instructie' neemt in beide onderzoeken 0.6% van de totale observatietijd in beslag. Uitgedrukt in minuten komt dit voor beide onderzoeken neer op 28 minuten. Tijdens de Amerikaanse lessen in begrijpend lezen worden deze 28 minuten gebruikt om de volgende zaken uit te leggen: de hoofdgedachte van een tekst (7 minuten), het afleiden van een hoofdgedachte uit feiten (14 minuten), poëzie-taal (1 minuut), de betekenis van een uitdrukking (2 minuten) en het analyseren van een samengestelde zin (4 minuten). Vergelijken we deze instructies met de door ons waargenomen instructies (zie par. 4.2.) dan zijn er nauwelijks overeenkomsten te constateren. Ook zien we een duidelijk verschil tussen beide onderzoeken wat betreft de tijd die de instructies in begrijpend lezen in beslag nemen.

Evenals onze Nederlandse leerkrachten besteden Amerikaanse leerkrachten nog niet 1% van de tijd aan studievaardigheden. Hieruit blijkt, dat ook tijdens Amerikaanse lessen in begrijpend lezen het accent vooral wordt gelegd op het begrijpen van een tekst, terwijl studievaardigheden zo goed als geen aandacht krijgen.

De resultaten van beide onderzoeken wat betreft de percentages tijd die de vijf onderscheiden instructiecategorieën in beslag ne-

Tabel 7 Percentages tijd besteed in ons onderzoek (I) en in het onderzoek van Durkin (II) aan begrijpend lezen en studievaardigheden

categorieën	onderzoek I (4587 min.)	onderzoek II (4469 min.)
begrijpend lezen: voorbereiden	0.6	5.5
begrijpend lezen: instructie	0.6	0.6
begrijpend lezen: toepassen van instructie	0.1	N.W. ^a
begrijpend lezen: opdrachten	3.5	2.1
begrijpend lezen: helpen met opdrachten	12.1	5.5
begrijpend lezen: instructie betreffende opdrachten	0.9	N.O. ^b
begrijpend lezen: beoordelen	25.0	17.7
begrijpend lezen: herhalen van instructie	N.W.	N.W.
begrijpend lezen: voorspellen	N.W.	N.W.
studievaardigheden: instructie	0.2	N.W.
studievaardigheden: toepassen van instructie	0.02	0.4
studievaardigheden: herhalen van instructie	N.W.	N.W.
studievaardigheden: opdrachten	0.6	0.2

^a N.W. = niet waargenomen

^b N.O. = niet onderscheiden categorie

Tabel 8 *Percentages tijd besteed in ons onderzoek (I) en in het onderzoek van Durkin (II) aan instructie*

categorieën	onderzoek I (4587 min.)	onderzoek II (4469 min.)
begrijpend lezen: instructie	0.6	0.6
begrijpend lezen: instructie betreffende opdrachten	0.9	N.O. ^a
leesbeurten: instructie	N.W. ^b	N.W.
studievaardigheden: instructie	0.2	N.W.
woordbetekenis: instructie	2.3	0.4
totaal	4.0	1.0

^a N.O. = niet onderscheiden categorie

^b N.W. = niet waargenomen

men, worden weergegeven in Tabel 8. We hebben in par. 4.3 reeds gezien, dat de tijd die de geobserveerde Nederlandse leerkrachten besteden aan het geven van instructie minimaal is. Uit Tabel 8 blijkt, dat het totaalpercentage bij Amerikaanse leerkrachten nog lager is: 1% van de tijd.

Wanneer we de percentages van de categorieën afzonderlijk met elkaar vergelijken, zien we twee duidelijke overeenkomsten: 1. de categorie 'begrijpend lezen: instructie' neemt in beide onderzoeken evenveel tijd in beslag en 2. de categorie 'leesbeurten: instructie' komt noch tijdens Amerikaanse, noch tijdens Nederlandse lessen in begrijpend lezen voor. Het verschil tussen beide onderzoeken is, dat onze Nederlandse leerkrachten meer aandacht besteden aan de betekenis van afzonderlijke woorden dan hun Amerikaanse collega's.

4.5 *Conclusies*

Ter afsluiting volgt een samenvatting van de belangrijkste resultaten van dit onderzoek, die, gelet op het beperkt aantal geobserveerde leerkrachten, met enige voorzichtigheid moeten worden gelezen.

1. Tijdens lessen in begrijpend lezen besteden leerkrachten de meeste tijd aan: beoordelen van het begrijpend lezen (controleren van antwoorden op vragen bij een tekst), luisteren naar leesbeurten, non-instructieve activiteiten en helpen van leerlingen met opdrachten in begrijpend lezen. Leerkrachten van enkelvoudige leerjaren besteden meer tijd aan het helpen met opdrachten in begrijpend lezen; bij leerkrachten van gecombineerde leerjaren nemen de overige drie activitei-

ten meer tijd in beslag.

2. Instructie wordt nauwelijks gegeven in het vierde leerjaar. Als er al instructie gegeven wordt, heeft dit voornamelijk betrekking op de betekenis van afzonderlijke woorden.
3. De vier onderscheiden categorieën voor studievaardigheden nemen samen nog niet 1% van de totale observatietijd in beslag. Studerend lezen krijgt met andere woorden in het vierde leerjaar nauwelijks aandacht.
4. Naast het beoordelen van en het helpen met opdrachten in begrijpend lezen besteden leerkrachten ook een deel van de tijd aan het geven van opdrachten in begrijpend lezen. Bij leerkrachten van enkelvoudige leerjaren neemt deze activiteit in vergelijking met leerkrachten van gecombineerde leerjaren meer tijd in beslag. De overige onderscheiden categorieën voor begrijpend lezen komen niet of nauwelijks voor.
5. Non-instructieve en overgangsactiviteiten nemen tezamen bij 1/3 van de totale observatietijd in beslag. Het grootste deel komt hierbij voor rekening van non-instructieve activiteiten. Bij leerkrachten van gecombineerde leerjaren nemen deze activiteiten beduidend meer tijd in beslag dan bij leerkrachten van enkelvoudige leerjaren. Leerkrachten van enkelvoudige leerjaren besteden daarentegen iets meer tijd aan overgangsactiviteiten.

5 *Discussie*

Zoals in de inleiding is vermeld, heeft dit on-

derzoek tot doel gegevens te verzamelen over de praktijk van het begrijpend leesonderwijs. Daarbij is het zeker niet de bedoeling om het onderwijsgedrag van leerkrachten in een verkeerd daglicht te stellen.

Alvorens mogelijke verklaringen voor de gevonden resultaten te geven, noemen we eerst enkele beperkingen van ons onderzoek. We hebben gezien dat instructie in begrijpend lezen praktisch niet gegeven wordt. De mogelijkheid bestaat, dat onze definitie van instructie (helpen bij het vinden van de betekenis van meerdere woorden of delen van een tekst) te beperkt is geweest om instructie in voldoende mate waar te nemen. Misschien is een ruimere omschrijving nodig (vgl. Hodges, 1980). Een tweede beperking van ons onderzoek vormt het feit, dat we gekozen hebben voor 1 minuut als basiseenheid van observeren. Hierdoor zijn die leerkrachtactiviteiten die minder dan 1 minuut in beslag hebben genomen weggelaten. Het feit dat slechts 12 leerkrachten in een bepaald gebied geobserveerd zijn, vormt een derde beperking van ons onderzoek. Omdat hier geen sprake is van een a-selecte steekproef zijn algemeen geldende uitspraken niet mogelijk. De resultaten moeten dan ook met de nodige voorzichtigheid gebruikt worden. Een vierde beperking kan tot slot zijn, dat alleen leerkrachten en niet de leerlingen geobserveerd zijn. We zijn hierbij van de veronderstelling uitgegaan, dat wat leerkrachten doen ons het nodige zegt over wat leerlingen (moeten) doen. Hoewel deze beperkingen reëel zijn, mogen ze ook weer niet in hun betekenis overschat worden, omdat de gevonden resultaten in sterke mate overeenkomen met die van diverse andere onderzoeken in het buitenland.

Een mogelijke verklaring voor het feit dat praktisch geen instructie in begrijpend lezen gegeven wordt, kan zijn dat we nog te weinig weten van het proces van begrijpend lezen en de ontwikkeling daarvan. Vooral ten aanzien van de vraag hoe dit proces kan worden onderwezen is onze kennis nog zeer beperkt. Een andere verklaring kan gezocht worden in de gebruikte leesmethoden. Naar aanleiding van een analyse van een aantal leesprogramma's merkte Aarnoutse (1982) namelijk op, dat het begrijpend leesonderwijs voor een deel lijkt te bestaan uit het lezen van teksten en het beantwoorden van (de vele) vragen

zonder dat er voldoende aandacht wordt besteed aan de vraag welke strategie of procedure gehanteerd kan worden bij de beantwoording van deze vragen. Dit zou kunnen verklaren waarom leerkrachten bij de uitvoering van de lessen zo weinig aandacht besteden aan instructie in begrijpend lezen of aan andere vormen van instructie. Een combinatie van de genoemde verklaringen ligt gezien de samenhang tussen de onderliggende factoren (i.c. een gebrek aan kennis van het leesproces e.d.) voor de hand.

Noten

1. Voor nadere informatie over Scotts pi zie: Wester, F. & E. Hijmans, Vaardigheids cursus observatie gestandaardiseerde werkwijze. Deel C betrouwbaarheid. Instituut voor Sociologie, K.U. Nijmegen: 1983.
2. Voor nadere informatie over Cohens Kappa zie: Wester, F. & E. Hijmans, Vaardigheids cursus observatie gestandaardiseerde werkwijze. Deel C betrouwbaarheid. Instituut voor Sociologie, K.U. Nijmegen: 1983.

Literatuur

- Aarnoutse, C.A.J., *Aspecten van begrijpend lezen in het vierde leerjaar van het gewoon lager onderwijs*. Dissertatie. Interdisciplinaire Studierichting Onderwijskunde, Kath. Universiteit, Nijmegen: 1982.
- Aarnoutse, C.A.J. & W.A.M. de Moor, Voortgezet leesonderwijs in de basisschool. In: H.P.M. Creemers et al. (Red.), *Losbladig Onderwijskundig Lexicon*. Alphen a/d Rijn.: Samson, 1983, SG 1123 '(II).
- Anderson, L., *Student responses to seatwork: Implications for the study of student's cognitive processes*. Research Series No. 102, Institute for Research on Teaching. Michigan State University: 1981.
- Duffy, G. & L. Roehler, The illusion of instruction. *Reading Research Quarterly*, 1982, 17 (3), 438-445.
- Duffy G., *From turn taking to sense making: classroom factors and improved reading achievement*. Institute for Research on Teaching, Michigan State University: 1983.
- Duffy, G. & L. McIntyre, A naturalistic study of instructional assistance in primary grade reading. *Elementary School Journal*, in druk.

- Durkin, D., What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 1978-1979, XIV (4), 481-533.
- Durkin D., *Is there a match between what elementary teachers do and what Basal reader manual recommend?* Center for the Study of Reading. Reading Education Report No. 44. University of Illinois at Urbana-Champaign: 1983.
- Hodges, C., Commentary: Toward a broader definition of comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 1980, 15, 2.
- Malmquist, E. & B.Th. Brus, *Lezen leren, lezend leren*. Beschouwingen en aanwijzingen met betrekking tot leesonderwijs in al zijn facetten. Tilburg: 1974.
- Mason, J. & J. Osborn, *When do children begin reading to learn?* A survey of classroom reading instruction practices in grades two through five. Center for the Study of Reading. Technical Report No. 261. University of Illinois at Urbana-Champaign: 1982.
- Pearson, P.D. & M.C. Gallagher, *The instruction of reading comprehension*. Center for the Study of Reading. Technical Report No. 297. University of Illinois at Urbana-Champaign: 1983.
- Rumelhart, D.E., Towards an interactive model of reading. In: S. Dornic (Ed.), *Attention and Performance VI*. Hillsdale: New Jersey, 1977, 265-303.
- Stanovich, K.E., Towards an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 1980, 1, 32-71.
- Wester, F. & E. Hijmans, *Vaardigheids cursus observatie gestandaardiseerde werkwijze*. Deel C betrouwbaarheid. Instituut voor Sociologie, Kath. Universiteit, Nijmegen, 1983.
- Weterings, A., *Onderzoek betreffende het onderwijs in begrijpend lezen in het vierde leerjaar van de basisschool*. Doctoraalscriptie. Instituut voor Onderwijskunde, Kath. Universiteit, Nijmegen, 1985.

Curricula vitae

A.C.E.M. Weterings, (1956) behaalde in 1976 het diploma Atheneum A. Vanaf 1976 tot 1985 studeerde zij Pedagogiek aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen. Het doctoraal examen met hoofdrichting Onderwijskunde en bijvakken Sociale Antropologie en Culturele Antropologie werd behaald in juni 1985. Sinds 1980 studeert zij Sociale Antropologie aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen.

C.A.J. Aarnoutse, zie: *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, p. 294.

Adres: Instituut voor Interdisciplinaire Onderwijskunde, Katholieke Universiteit Nijmegen, Postbus 9103, 6500 HD Nijmegen

Manuscript aanvaard 11-3-'86

Bijlage Categorieën voor leekrachtactiviteiten tijdens lessen in begrijpend lezen: richtlijnen

begrijpend lezen: beoordelen- leerkracht doet iets om vast te stellen of leerlingen een gelezen tekst begrepen hebben;

begrijpend lezen: helpen met opdrachten- leerkracht helpt één of meer leerlingen die moeilijkheden ondervinden bij het beantwoorden van opdrachten in begrijpend lezen;

begrijpend lezen: herhalen van instructie- leerkracht herhaalt een eerder gegeven instructie in begrijpend lezen;

begrijpend lezen: instructie- leerkracht doet iets om leerlingen te helpen de betekenis te begrijpen van meer dan één afzonderlijk woord;

begrijpend lezen: instructie betreffende opdrachten- leerkracht geeft uitleg met betrekking tot (het beantwoorden van) vragen;

begrijpend lezen: opdrachten- leerkracht geeft schriftelijke opdrachten die vereisen dat een gelezen tekst begrepen is;

begrijpend lezen: toepassen van instructie- leerkracht doet iets om vast te stellen of een eerder gegeven instructie in begrijpend lezen de leerlingen in staat stelt de betekenis van een tekst, die niet gebruikt is tijdens de instructie, te begrijpen. Toepassen geschiedt onder toezicht van de leerkracht;

begrijpend lezen: voorbereiden- leerkracht doet iets om leerlingen voor te bereiden op hetgeen ze gaan lezen, dus vooraf;

begrijpend lezen: voorspellen- leerkracht doet iets om na te gaan of leerlingen – op basis van hetgeen ze gelezen hebben – kunnen voorspellen hoe de afloop van een tekst is;

controleren- leerkracht loopt door de klas en controleert hoe leerlingen vragen bij een tekst beantwoorden, zonder echter de antwoorden te lezen en zonder daarbij iets te zeggen;

demonstreren- leerkracht toont iets aan één of meer leerlingen, zoals bijv. een boek of diagram;

discussie: door leerkracht geleide- leerkracht leidt een gesprek met leerlingen. (Discussie om vast te stellen of leerlingen een gelezen tekst begrepen hebben = begrijpend lezen: beoordelen. Discussie die niet gericht is op het thema van de les = non-instructie);

hardop voorlezen- leerkracht leest aan één of meer leerlingen een tekst voor;

herhalen: mondeling- leerkracht herhaalt wat eerder gedaan of bestudeerd is;

leesbeurten: herhalen van instructie- leerkracht herhaalt hetgeen eerder onderwezen is met betrek-

king tot leesbeurten;

leesbeurten: instructie- leerkracht geeft aanwijzingen gericht op goede mondelinge opdrachten van een tekst. De instructie betreft het technisch en expressief lezen;

leesbeurten: toepassen van instructie- leerkracht wijst één of meer leerlingen aan om – onder zijn toezicht – datgene in praktijk te brengen wat hij benadrukt heeft als zijnde goede leesbeurten;

luisteren- leerkracht luistert naar iets anders dan leesbeurten. (Wanneer de leerkracht luistert naar antwoorden van leerlingen om de juistheid ervan vast te stellen = opdrachten: controleren van òf begrijpend lezen: beoordelen);

luisteren: naar leesbeurten- leerkracht luistert naar het hardop lezen van één of meer leerlingen van een deel van een tekst;

materiaal: uitdelen- leerkracht deelt materiaal aan leerlingen uit;

materiaal: verzamelen- leerkracht verzamelt materiaal van leerlingen;

non-instructie- leerkracht doet iets dat niets te maken heeft met de les in begrijpend lezen. Voorbeelden: leerlingen straffen, of wachten terwijl leerlingen vragen bij een tekst beantwoorden;

opdrachten: controleren van- leerkracht controleert antwoorden op opdrachten die niet gericht zijn op begrijpend lezen of studievoordigheden;

opdrachten: geven van- alle leesopdrachten krijgen deze omschrijving behalve die opdrachten die gericht zijn op begrijpend lezen of op studievoordigheden;

opdrachten: helpen met- leerkracht helpt één of meer leerlingen met een opdracht die niet gericht is

op begrijpend lezen of op studievoordigheden; *overgang-* activiteiten die noodzakelijk zijn om van een activiteit over te schakelen op een andere; *stillezen: leerlingen-* leerkracht wacht terwijl leerlingen een tekst voor zichzelf lezen;

stillezen: ononderbroken- leerkracht en leerlingen lezen een tekst voor zichzelf;

studievoordigheden: herhalen van instructie- leerkracht herhaalt een eerder gegeven instructie met betrekking tot studievoordigheden;

studievoordigheden: instructie- leerkracht geeft onderwijs in studievoordigheden zoals: het opzoeken van een woord in een woordenboek of het samenvatten van een tekst;

studievoordigheden: opdrachten- leerkracht geeft leerlingen opdrachten in studievoordigheden, die leerlingen zelfstandig moeten maken;

studievoordigheden: toepassen van instructie- leerkracht laat leerlingen onder zijn toezicht in praktijk brengen hetgeen onderwezen is met betrekking tot studievoordigheden;

woordbetekenis: herhalen van instructie- leerkracht herhaalt een eerder gegeven instructie met betrekking tot de betekenis van één afzonderlijk woord;

woordbetekenis: instructie- leerkracht besteedt speciale aandacht aan betekenis van één afzonderlijk woord tijdens of na het lezen van een tekst;

woordbetekenis: toepassen van instructie- leerkracht laat leerlingen onder zijn toezicht een gegeven instructie in woordbetekenis toepassen. (Wanneer de toepassing een opdracht is die leerlingen zelfstandig moeten maken = opdrachten: geven van).

Summary

Weterings, A.C.E.M. & C.A.J. Aarnoutse. 'Reading comprehension practices.' *Pedagogische Studiën*, 1986, 63, 387-400.

This research on reading comprehension instruction was conducted in order to investigate what activities teachers perform during the reading periods and what amount of time is spent on comprehension instruction. 12 Fourth-grade teachers of the elementary school were selected for observations. A category-system was used for classifying what teachers might do. The results indicated that a sizable amount of time went to activities categorized as comprehension: assessment (questioning children about something they have read), listens to oral reading, comprehension: helps with assignment and non-instruction. The data also revealed that practically no comprehension instruction was seen. If time was spent on instruction, then it went to the meaning of single words only.