

Leesstrategieën en instructievormen ter bevordering van begrijpend lezen in het basisonderwijs

Master thesis – Educational Science and Technology



UNIVERSITEIT TWENTE.

Leesstrategieën en instructievormen ter bevordering van begrijpend lezen in het basisonderwijs

Master thesis – Educational Science and Technology

Liz Bunte

Universiteit Twente

Auteur: Liz Bunte (s1236482)
Universiteit Twente, Nederland (2013)
Faculteit gedragswetenschappen

Begeleiders:
Dr. A.J. Visscher (Universiteit Twente)
M. Okkinga, MSc (Universiteit Twente)

Externe begeleider:
Dr. K. Vernooy (Expertis onderwijsadviseurs)

Fotografie: Emke Smit, Expertis onderwijsadviseurs

Voorwoord

Voor het afronden van de master Educational Science and Technology [EST] aan de Universiteit Twente [UT], ben ik op zoek gegaan naar een afstudeeropdracht met als doel meer inzicht te krijgen in het werk als onderwijskundige. Ik heb contact gezocht met verschillende organisaties in de regio Twente. Zodoende ben ik in contact gekomen met Kees Vernooy, werkzaam bij Expertis onderwijsadviseurs. Hij is op de hoogte van de nieuwste ontwikkelingen op het gebied van leesonderwijs. In samenwerking met Vernooy ben ik tot een interessante onderzoeksvraag gekomen. In overleg met mijn begeleider van de UT, Adrie Visscher, heb ik dit vraagstuk verder uitgewerkt tot een onderzoeksvoorstel. Met dank aan zijn expertise op het gebied van het uitvoeren van wetenschappelijk onderzoek en met dank aan Kees Vernooy voor de inspiratie en rijke informatievoorziening over begrijpend lezen in het basisonderwijs, heb ik mijn afstudeeropdracht kunnen afronden.

Allereerst wil ik de organisatie ‘Expertis onderwijsadviseurs’ bedanken voor de mogelijkheid om een kijkje te nemen in hun organisatie en de mogelijkheid om gebruik te maken van hun voorzieningen. Het is voor mij een leerzame periode geweest. Daarnaast wil ik nog een aantal personen bedanken. Ten eerste, de leerkrachten van groep 7 en 8 die hebben meegewerkt aan mijn onderzoek. Het was geen makkelijke opgave om leerkrachten te vinden. Uiteindelijk waren elf leerkrachten bereid om mee te werken. Ten tweede wil ik Mariska Okkinga bedanken voor de tijd die zij heeft vrijgemaakt om haar visie en kennis van de vakliteratuur met mij te delen. Zij heeft als tweede begeleider ook mijn verslag beoordeeld. Tot slot wil ik familie en vrienden bedanken voor het meelezen en hun steun.

Liz Bunte
Augustus, 2013

Samenvatting

Lezen is een belangrijke vaardigheid die beheerst moet worden om te kunnen leren en om te kunnen functioneren in de maatschappij. Het doel van lezen is informatie halen uit een tekst en begrip vormen over de gelezen tekst. Uit onderzoek blijkt dat het leesniveau van leerlingen in het basisonderwijs in Nederland achteruitgaat. In dit onderzoek is gekeken naar, hoe leerkrachten van groep 7 en 8 begrijpend leesonderwijs geven op de Nederlandse basisschool. Uit wetenschappelijk onderzoek blijkt namelijk dat instructie en de leerkracht relatief veel invloed hebben op de leerprestaties van leerlingen. Een instructie voor begrijpend lezen is effectief wanneer: er meerdere leesstrategieën in één les in samenhang geoefend worden, de leerkracht hardop nadenkt en voordoet hoe deze leesstrategieën toegepast kunnen worden (modelling), leerkrachten met leerlingen in dialoog gaan en leerlingen de rol in de dialoog overnemen, leerlingen het toepassen van leesstrategieën onder begeleiding inoefenen (reciprocal teaching), en er coöperatieve werkvormen ingezet worden. Daarnaast blijkt uit wetenschappelijk onderzoek dat het aanleren van leesstrategieën effect heeft op de leesprestaties van leerlingen. In de literatuurstudie van dit onderzoek is het meeste en sterkste bewijs gevonden voor de leesstrategieën: samenvatten, vragen genereren, voorspellen, verduidelijken en oriënteren op de structuur van de tekst of het verhaal. Onderzocht is in hoeverre deze effectieve instructievormen en leesstrategieën aangeboden worden in de onderwijspraktijk.

Allereerst blijkt uit de lesmethode-analyse dat de veel gebruikte lesmethode 'Nieuwsbegrip' bijna geheel overeenkomt met de geselecteerde effectieve instructievormen en leesstrategieën in dit onderzoek. Een belangrijke tekortkoming in de methode is het in samenhang aanbieden van meerdere leesstrategieën in één les. Leerkrachten kunnen dit oplossen door het actief inzetten van het stappenplan van Nieuwsbegrip voor het lezen van teksten. Daarnaast wordt er in de lesmethode niet expliciet aandacht besteed aan de leesstrategie 'oriënteren op de tekst-/verhaalstructuur'. Dit zouden leerkrachten zelf moeten toevoegen.

Ten tweede zijn er lessen begrijpend lezen geobserveerd bij leerkrachten in groep 7 en 8. Daaruit blijkt dat leerkrachten zelden coöperatieve werkvormen inzetten tijdens een instructie, ondanks dat de lesmethode Nieuwsbegrip daar wel handvatten voor biedt. Een mogelijke verklaring voor het feit dat leerkrachten zelden coöperatieve werkvormen inzetten, zou kunnen zijn dat leerkrachten niet over voldoende kennis en vaardigheden beschikken om dit effectief in te zetten. Het modelleren van leesstrategieën gebeurt wel regelmatig, maar zelden op de manier 'reciprocal teaching'. De instructievormen 'reciprocal teaching' en 'coöperatief leren' zouden goed gecombineerd kunnen worden in de instructie door het toepassen van 'rolwisselend lezen', een instructievorm beschreven in de lesmethode Nieuwsbegrip.

Aangaande het aanbieden van leesstrategieën tijdens de lessen, blijkt dat leerkrachten zich voornamelijk beperken tot drie leesstrategieën (samenvatten, voorspellen en verduidelijken). Uit de enquête blijkt echter dat de meeste leerkrachten meer effectieve leesstrategieën aangeven dan ze doorgaans in hun lessen aanbieden. Daarnaast verschillen leerkrachten in hoeveel aandacht ze per les besteden aan leesstrategieën. De aandacht die besteed wordt in een instructie zou dus uitgebreid kunnen worden. Het stappenplan van Nieuwsbegrip voor het lezen van teksten, zou uitkomst kunnen bieden. Daar staat namelijk op beschreven hoe en wanneer bepaalde leesstrategieën toegepast kunnen worden voor, tijdens en na het lezen van een tekst.

Tot slot is er een aantal verschillen geconstateerd tussen de resultaten van de lesobservaties en de resultaten van de enquête. Een aantal leerkrachten heeft in de enquête aangegeven bepaalde instructievormen en leesstrategieën effectief te vinden en ook toe te passen in de praktijk, echter uit de resultaten van de 33 lesobservaties in dit onderzoek, blijkt dat leerkrachten de betreffende instructievormen en leesstrategieën niet of zelden hebben toegepast in de praktijk. Het tegenovergestelde is ook geconstateerd, namelijk dat leerkrachten een bepaalde instructievorm of leesstrategie wel hebben toegepast in de geobserveerde lessen, maar in de enquête hebben aangegeven dit niet effectief te vinden of toe te passen in de praktijk. Een mogelijke verklaring voor de discrepantie tussen de resultaten van de enquête en de resultaten van de lesobservaties, zou kunnen zijn dat leerkrachten niet weten hoe zij leesstrategieën moeten aanbieden of hebben dit nooit geleerd.

Inhoudsopgave

1. Inleiding.....	1
1.1 Probleemstelling	1
1.2 Vraagstelling.....	1
2. Theoretisch kader.....	4
2.1 Begrijpend lezen	4
2.1.1 Definitie van het concept begrijpend lezen.....	4
2.1.2 De plek van leesstrategieën binnen het concept begrijpend lezen	4
2.2 Leesstrategieën.....	6
2.2.1 Definitie van het concept leesstrategieën.....	6
2.2.2 Theorie achter de effectiviteit van leesstrategieën	6
2.3 Instructie	7
2.3.1 Belang van goede instructie	7
2.4 Effectieve leesstrategieën en instructievormen.....	7
2.4.1 Bewijs voor effectiviteit van instructievormen en leesstrategieën.....	8
2.4.2 Selectie van de meest effectieve instructievormen en leesstrategieën	13
2.4.3 Definitie van de effectieve leesstrategieën en instructievormen	19
3. Onderzoeksmethode.....	21
3.1 Onderzoekontwerp.....	21
3.2 Respondenten.....	21
3.2.1 Selecteren van een lesmethode	21
3.2.2 Sampling van respondenten	21
3.3 Instrumenten en data-verzameling	22
3.3.1 Instrument lesmethodeanalyse	22
3.3.2 Lesobservatie-instrument.....	22
3.3.3 Enquête	23
3.4 Procedures van het onderzoek	23
3.5 Data-analyse.....	24
3.4.1 Data-analyse lesmethode	24
3.4.2 Data-analyse lesobservaties leerkrachten.....	24
3.4.3 Data-analyse enquête	25
4. Resultaten.....	26
4.1 Lesmethode Nieuwsbegrip.....	26
4.1.1 Beschrijving lesmethode Nieuwsbegrip.....	26
4.1.2 Resultaten lesmethode Nieuwsbegrip	27
4.2 Resultaten lesobservaties	30
4.2.1 Resultaten algemeen	30
4.2.2 Variatie tussen leerkrachten	35

4.2.3 Variatie tussen de drie lesobservaties per leerkracht	37
4.3 Resultaten enquête	38
5. Conclusie en discussie	44
5.1 Conclusie	44
5.2 Discussie	46
5.2.1 Discussie van de onderzoeksresultaten	46
5.2.2 Kritische kanttekeningen bij de onderzoeksmethode.....	48
5.2.3 Implicaties voor de praktijk en mogelijkheden voor een vervolgonderzoek	49
6. Aanbevelingen	51
7. Referenties	54
8. Appendices.....	56

1. Inleiding

1.1 Probleemstelling

De Progress in International Reading Literacy Study [PIRLS] (Meelissen et al., 2012), laat zien wat het leesniveau van negen- en tienjarige leerlingen op de basisschool in Nederland is ten opzichte van het niveau van andere landen en in vergelijking met voorgaande PIRLS-onderzoeken (2001 en 2006). Uit het onderzoek blijkt dat 100% van de Nederlandse leerlingen het laagste referentieniveau behaalt. Dit betekent dat de laagste basisvaardigheden voor begrijpend lezen worden beheerst. De resultaten voor (begrijpend) lezen in Nederland zijn echter achteruitgegaan ten opzichte van 2001; de daling is significant. De resultaten voor de verschillende begripsprocessen die getoetst worden, zijn ook significant gedaald ten opzichte van PIRLS 2001. De begripsprocessen die getoetst worden zijn: informatie opzoeken, conclusies trekken, en informatie integreren en evalueren. Het aantal excellente lezers in Nederland daalt ook. De 5% beste lezers in Nederland scoren lager dan de 5% beste lezers in andere landen gemiddeld scoren (Meelissen et al., 2012).

De dalende resultaten van het onderzoek PIRLS zijn zorgwekkend. Lezen is een belangrijke vaardigheid die kinderen moeten beheersen. Om goed te kunnen lezen moeten kinderen technisch lezen (vloeiend woorden decoderen) en begrijpend lezen (Oakhill & Cain, 2007; National Reading Panel, 2000). Dat kinderen goed moeten kunnen lezen is van belang om te kunnen leren en om goed te kunnen functioneren in de maatschappij (Meelissen et al., 2012; National Reading Panel, 2000; Slavin, Lake, Chambers, Cheung & Davis, 2009).

Er is veel onderzoek gedaan naar hoe het niveau voor begrijpend lezen van basisschoolleerlingen verhoogd kan worden. Onderzoek toont aan dat leesstrategieën effect hebben op de prestaties voor begrijpend lezen van leerlingen (Berkeley, Scruggs & Mastropieri, 2010; Edmonds et al., 2009; National Reading Panel, 2000; Palincsar & Brown, 1984). Uit onderzoek in het kader van de Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau [PPON] (Moelands, Jongen, van der Schoot & Hemker, 2007) blijkt dat veel aandacht besteed wordt aan leesstrategieën in lesmethoden voor begrijpend lezen, die gebruikt worden in het Nederlandse basisonderwijs. Echter de lesmethoden bieden niet allemaal dezelfde leesstrategieën aan (Moelands et al., 2007; Stoeldraijer, 2013). In het Nederlandse basisonderwijs lijkt er geen eenduidigheid te bestaan over welke leesstrategieën het meest effectief zijn en aangeboden zouden moeten worden aan leerlingen in het basisonderwijs.

Naast de inhoud van lessen, is de manier waarop leerkrachten instructie geven minstens zo belangrijk. Uit wetenschappelijk onderzoek komt naar voren dat de leerkracht relatief veel invloed heeft op de leerprestaties van leerlingen (Hattie, 2009). Volgens het National Reading Panel [NRP] (2000) en Palincsar en Brown (1984) hangt de effectiviteit van leesstrategieën voor het begrijpend lezen van leerlingen af van de manier waarop leesstrategieën worden aangeboden door leerkrachten, en de manier waarop leerlingen oefenen met deze strategieën. Het effect van leesstrategieën op de leerprestaties van leerlingen hangt dus af van de manier waarop instructie wordt gegeven.

Onderzoek zou moeten uitwijzen of leerkrachten in het Nederlandse basisonderwijs op een effectieve manier instructie geven en leesstrategieën onderwijzen welke positief bijdragen aan de prestaties van leerlingen voor begrijpend lezen.

1.2 Vraagstelling

In de voorgaande paragraaf is vastgesteld dat het begrijpend leesniveau van leerlingen in het basisonderwijs verbeterd kan worden. Het geven van een effectieve instructie waarin effectieve leesstrategieën aangeboden worden zou hiervoor een oplossing kunnen zijn. Er is niet veel bekend over wat er precies gebeurt in de huidige onderwijspraktijk en op welke punten verbetering plaats zouden moeten vinden. De onderzoeksvraag luidt als volgt: *In hoeverre komt het aanbod van leesstrategieën en instructievormen, in de huidige onderwijspraktijk, overeen met wat in wetenschappelijk onderzoek effectieve leesstrategieën en instructievormen blijken te zijn?*

Om het onderwijzen van begrijpend lezen en leesstrategieën te verbeteren is het van belang om te weten wat begrijpend lezen inhoudt, wat leesstrategieën inhouden en welke instructievormen en

leesstrategieën effectief zijn voor het onderwijzen van begrijpend lezen. In hoofdstuk 2, het theoretisch kader, wordt toegewerkt naar een antwoord op deze vragen. De concepten *begrijpend lezen* en *leesstrategieën* worden nader gedefinieerd. Daarnaast wordt er bewijs gezocht voor instructievormen en leesstrategieën die effectief zijn voor het onderwijzen van begrijpend lezen. Hiervoor is een aantal relevante meta-analyses en experimentele studies gebruikt. Op basis van de literatuurstudie is een aantal instructievormen en leesstrategieën geselecteerd die de basis vormen voor het empirisch onderzoek.

Leerkrachten maken over het algemeen gebruik van een lesmethode als handvat voor hun lessen. Bekend uit onderzoek van de PPO (Moelands et al., 2007) en Stoeldraijer (2013) is dat in verschillende lesmethoden voor begrijpend lezen, verschillende leesstrategieën worden aangeboden. De vraag is: welke leesstrategieën blijken effectief te zijn? Wanneer in de lesmethoden voor begrijpend lezen geen effectieve instructievormen worden voorgeschreven of geen effectieve leesstrategieën worden aangeboden, zullen leerkrachten deze waarschijnlijk ook niet toepassen in hun lessen. Om deze reden is in hoofdstuk 4.1 de lesmethode 'Nieuwsbegrip' geanalyseerd. Er wordt onderzocht of deze lesmethode overeenkomt met de, in dit onderzoek geselecteerde effectieve instructievormen en leesstrategieën. Nieuwsbegrip is een veel gebruikte lesmethode in het basisonderwijs, die gebaseerd is op wetenschappelijk onderzoek over hoe begrijpend lezen op een effectieve manier gegeven kan worden.

Door het analyseren van een lesmethode wordt nog steeds niet helemaal duidelijk wat leerkrachten in de praktijk doen, omdat een lesmethode een handvat is voor leerkrachten voor het geven van lessen. Als de onderwijspraktijk verbeterd moet worden is het van belang om te weten wat leerkrachten doen in hun lessen. Leerkrachten hebben veel invloed op de prestaties van leerlingen. Zolang niet bekend is hoe leerkrachten begrijpend lezen geven aan leerlingen, kan niet aangegeven worden hoe de instructie verbeterd kan worden en is het moeilijk om een gericht advies te geven aan leerkrachten. Er zijn daarom lessen begrijpend lezen geobserveerd bij leerkrachten in groep 7 en 8 die lesgeven met de lesmethode 'Nieuwsbegrip'. Geobserveerd is of leerkrachten instructievormen toepassen en leesstrategieën aanbieden, waarvoor in de literatuurstudie bewijs is gevonden dat deze effectief zijn. In hoofdstuk 4.2 worden de resultaten van de lesobservaties gepresenteerd.

Vervolgens wordt gekeken of de praktijk van de leerkrachten overeenkomt met de percepties die zij hebben ten aanzien van effectieve instructievormen en leesstrategieën, en in hoeverre deze percepties overeenkomen met effectieve leesstrategieën en instructievormen uit de literatuur. In de databases Google Scholar en ERIC is gezocht naar wetenschappelijk onderzoek dat laat zien hoe leerkrachten staan tegenover leesstrategieën en het onderwijzen van begrijpend lezen, echter zonder resultaat. Over dit onderwerp is weinig bekend. Zowel de kennis als perceptie van leerkrachten kan van invloed zijn op de manier waarop leesstrategieën en instructievormen worden toegepast in de les. In dit onderzoek wordt uitgegaan van de volgende hypothese: instructievormen en leesstrategieën kunnen niet op een effectieve manier worden toegepast door leerkrachten als de kennis hierover ontbreekt of als leerkrachten een verkeerde perceptie hebben over beide onderwerpen. Om de percepties van leerkrachten in kaart te brengen is een enquête afgenomen bij leerkrachten. De resultaten van deze enquête zijn gepresenteerd in hoofdstuk 4.3.

Om een goed beeld te vormen van de onderwijssituatie op het gebied van instructie voor begrijpend lezen en om de hoofdvraag te beantwoorden, zijn de volgende deelvragen opgesteld:

- *In hoeverre komt het aanbod van leesstrategieën en instructievormen in de lesmethode 'Nieuwsbegrip' overeen met de in wetenschappelijk onderzoek als effectief bestempelde leesstrategieën en instructievormen?*
- *Bieden leerkrachten in het basisonderwijs de effectief geachte leesstrategieën aan leerlingen aan?*
- *Worden leesstrategieën aangeboden aan leerlingen op een manier die uit wetenschappelijk onderzoek effectief blijkt?*
- *Welke percepties hebben leerkrachten over effectieve instructievormen en leesstrategieën voor het onderwijzen van begrijpend lezen?*

Voor het beantwoorden van deze deelvragen is een empirisch onderzoek in de onderwijspraktijk uitgevoerd. Het onderzoekontwerp: de manier waarop het onderzoek is uitgevoerd en de data is

geanalyseerd, staat beschreven in hoofdstuk 3. In hoofdstuk 4 zijn de resultaten van het empirisch onderzoek beschreven. In hoofdstuk 5 volgt de conclusie en discussie van het onderzoek. Hierin zijn de onderzoeksvragen beantwoord. Er is beschreven hoe begrijpend lezen gegeven is en welke leesstrategieën zijn aangeboden in de geobserveerde lessen. In de discussie worden de resultaten en de gebruikte onderzoeksmethoden bediscussieerd. Het onderzoek eindigt met een aanbeveling voor leerkrachten in het basisonderwijs, op basis van de resultaten van het onderzoek.

2. Theoretisch kader

2.1 Begrijpend lezen

Begrijpend lezen is een primaire vaardigheid die leerlingen moeten beheersen. Zij moeten deze vaardigheid beheersen om te kunnen leren en om zich te kunnen redden in de maatschappij (Meelissen et al., 2012; NRP, 2000; Slavin et al., 2009). In deze paragraaf wordt het concept ‘begrijpend lezen’ gedefinieerd en in verband gelegd met leesstrategieën, waar dit onderzoek zich op richt.

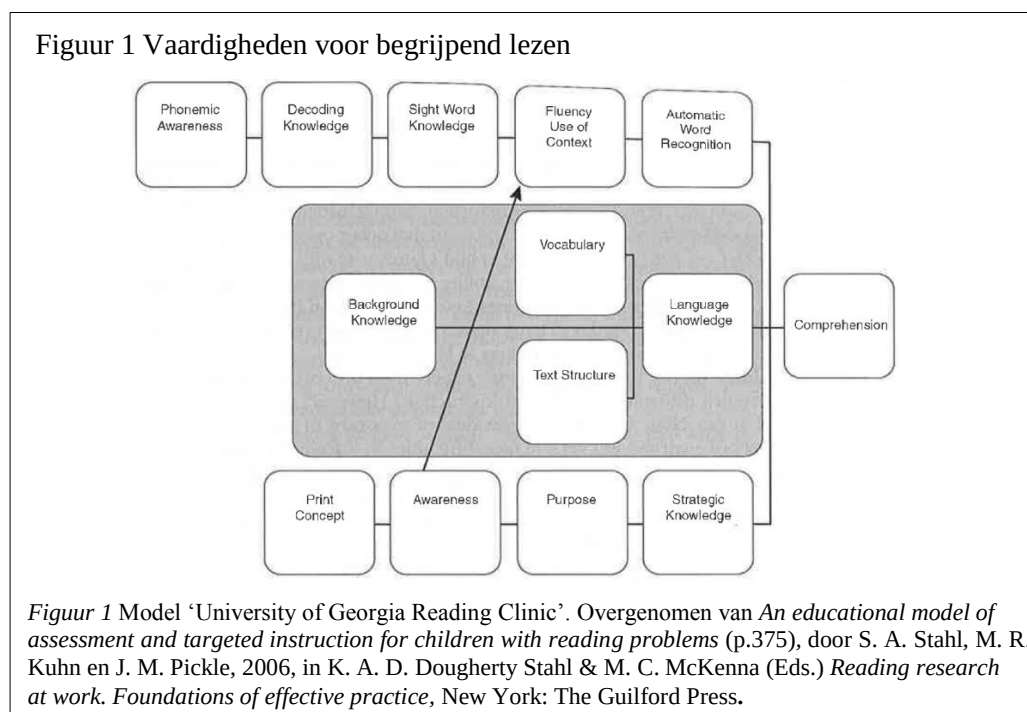
2.1.1 Definitie van het concept begrijpend lezen

Het concept *begrijpend lezen* kan in het kort gedefinieerd worden als het vormen van betekenis en begrip over de inhoud van een tekst, tijdens en na het lezen (Mason, 2004). Kinderen vormen begrip door het opnemen van nieuwe kennis en door deze te combineren met kennis die de lezer al heeft (Harvey & Goudvis, 2007). Het NRP (2000) definieert begrijpend lezen als een cognitief proces waarvoor leerlingen verschillende vaardigheden moeten beheersen. Welke vaardigheden van invloed zouden kunnen zijn op het vormen van tekstbegrip wordt beschreven in de volgende paragraaf.

2.1.2 De plek van leesstrategieën binnen het concept begrijpend lezen

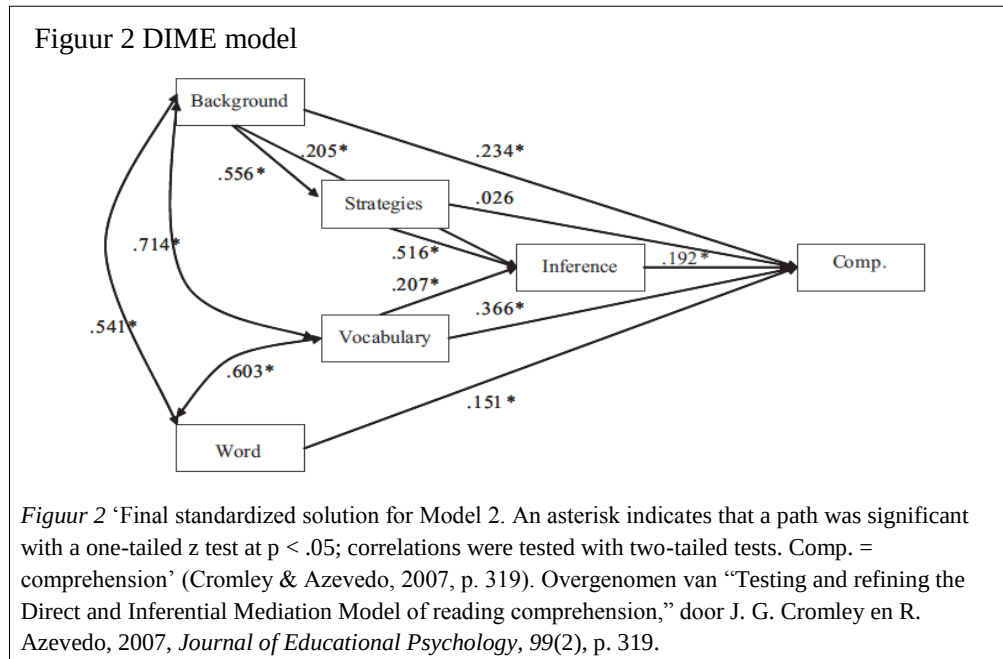
Leesstrategieën vormen maar een klein onderdeel van het concept *begrijpend lezen*. Voordat leerlingen tot goed tekstbegrip kunnen komen moeten zij eerst vloeiend en vlot kunnen lezen, zo stelt het NRP (2000).

Stahl, Kuhn en Pickle (2006) verwijzen naar een model van ‘University of Georgia Reading Clinic’ (Figuur 1). Het model, weergegeven in Figuur 1 laat zien hoe complex de vaardigheid begrijpend lezen is. Een leerling moet verschillende vaardigheden beheersen voordat hij/zij tot tekstbegrip kan komen. Leesstrategieën behoren tot één van deze vaardigheden (Stahl et al., 2006).



Figuur 2 toont het ‘DIME-model’ (direct and inferential mediation model) van Cromley en Azevedo (2007). Zij hebben berekend wat de correlatie is tussen factoren die invloed zouden kunnen hebben op tekstbegrip van leerlingen. Het model laat zien welke factoren direct en indirect invloed hebben op

begrijpend lezen. Het model is gebaseerd op een uitgebreid literatuuronderzoek van experimentele onderzoeken naar de onderlinge effecten van de vijf factoren. De vijf factoren uit het model zijn: achtergrondkennis (background), strategieën (strategies), het kunnen lezen van woorden (word), woordenschat (vocabulary), en het trekken van conclusies uit de tekst (inference). Wat opvalt in dit model is dat de correlatie tussen strategieën en begrip (comprehension) niet groot is. Indirect hebben strategieën wel effect op tekstbegrip, namelijk met een klein significant effect van .10, gemedieerd door conclusies trekken. De correlatie tussen strategieën en conclusies trekken is wel significant en sterk, .516 (Cromley & Azevedo, 2007).



Andere studies bevestigen de invloed van de factoren uit Figuur 1 en 2. Palincsar en Brown (1984) stellen dat achtergrondkennis van invloed is op het vormen van tekstbegrip. Er moet een overeenkomst zijn tussen de kennis van de lezer en de inhoud van de tekst. Naast deze factor noemen zij nog twee factoren welke volgens hen van invloed zijn op het vormen van tekstbegrip. Als eerste factor duiden zij de tekststructuur aan. Ten tweede noemen zij het ontwikkelen en toepassen van strategieën die van invloed zijn op het vormen van tekstbegrip (Palincsar & Brown, 1984).

Volgens Graesser (2007) is het van belang dat kinderen een aantal dingen herkennen in een tekst, namelijk: het tekstgenre (tot welke categorie behoort een tekst; avonturen, sprookjes etc.), de tekststructuur (de opbouw van een verhaal; inleiding, kern, slot), de plot (de belangrijkste gebeurtenis in een verhaal; waar het verhaal om draait), en perspectieven van verschillende personages (de rol die een personage in neemt; vader, politieman etc. en het karakter van een personage). Dit heeft een verband met tekststructuur en het kunnen trekken van conclusies, genoemd in Figuur 2.

Uit de meta-analyse van het NRP (2000) blijkt dat kinderen woorden moeten kunnen lezen (fonemisch bewustzijn, fonetica en vloeiend lezen), begrip moeten kunnen vormen op basis van een tekst en voldoende woordenschat moeten hebben om succes te hebben met lezen. Woordenschat heeft volgens Cromley en Azevedo (2007) het grootste directe effect op tekstbegrip, met een significante correlatie van .366. Daarnaast laat de meta-analyse van het NRP (2000) zien dat instructie van leesstrategieën een positief effect heeft op het begrijpend lezen van leerlingen. Andere studies tonen ook aan dat leesstrategieën een effect hebben op het begrijpend lezen van leerlingen, vooral bij leerlingen met leesproblemen (Berkeley et al., 2010; Edmonds et al., 2009; Palincsar & Brown, 1984).

Uit onderzoek blijkt dus dat veel factoren invloed hebben op het tekstbegrip van leerlingen, onder andere: achtergrondkennis, woordenschat, technisch lezen, kennis van tekststructuur en taal en kennis van leesstrategieën, waarop deze studie zich richt.

2.2 Leesstrategieën

Door het onderwijzen van leesstrategieën zouden de prestaties van leerlingen voor begrijpend lezen kunnen verbeteren. Het concept *leesstrategieën* wordt gedefinieerd op basis van verschillende bronnen. Daarna volgt een uiteenzetting van theorie achter de effectiviteit van leesstrategieën.

2.2.1 Definitie van het concept leesstrategieën

Leesstrategieën worden gedefinieerd als hulpmiddelen die leerlingen kunnen gebruiken om een bepaald leesdoel te bereiken (Aarnoutse & Schellings, 2003; Afflerbach, Pearson & Paris, 2008; NRP, 2000). Het leesdoel in het geval van begrijpend lezen is het komen tot begrip (Mason, 2004). Door het gebruik van leesstrategieën worden leerlingen zich bewust van hun tekstbegrip (NRP, 2000).

Leesstrategieën zijn te onderscheiden in meta-cognitieve strategieën (NRP, 2000; Palincsar & Brown, 1984) en cognitieve strategieën (Aarnoutse & Schellings, 2003; NRP, 2000). Meta-cognitieve strategieën zijn strategieën die leerlingen helpen bij het aanpakken van problemen tijdens het lezen, bijvoorbeeld de strategie ‘zelf monitoren’. Deze strategie zorgt ervoor dat leerlingen tijdens het lezen steeds nadenken of ze de tekst begrijpen en hoe ze ervoor kunnen zorgen dat ze de tekst nog beter gaan begrijpen. ‘Zelf monitoren’ is iets dat leerlingen altijd zouden moeten doen tijdens het lezen. Wanneer zij zich namelijk bewust zijn van hun tekstbegrip kunnen zij een cognitieve strategie kiezen om de tekst beter te begrijpen (NRP, 2000; Palincsar & Brown, 1984). Cognitieve strategieën zijn strategieën die leerlingen kunnen toepassen om een tekst beter te begrijpen. Aarnoutse en Schellings (2003) maken een onderscheid in leesstrategieën die leerlingen vòòr, tijdens en na het lezen kunnen gebruiken. Deze indeling van leesstrategieën is in het onderzoek PPO (Moelands et al., 2007) ook teruggevonden in veelgebruikte lesmethoden voor begrijpend lezen. Een voorbeeld van een cognitieve strategie is ‘samenvatten’. Met behulp van deze strategie leren leerlingen na te denken over de hoofdgedachte van de tekst en waar de tekst over gaat. Wanneer leerlingen dit kunnen, zullen zij een tekst beter begrijpen (NRP, 2000; Palincsar & Brown, 1984).

2.2.2 Theorie achter de effectiviteit van leesstrategieën

Naar de effectiviteit van leesstrategieën is veel onderzoek gedaan. Het onderzoek van Cromley & Azevedo (2007) toont aan dat de directe correlatie tussen leesstrategieën en tekstbegrip niet significant is. Andere onderzoeken, zoals de meta-analyse van het NRP (2000) en de studie van Palincsar en Brown (1984), laten zien dat leesstrategieën wel effect hebben op tekstbegrip. Volgens hen hangt de effectiviteit van leesstrategieën af van welke instructievorm is gehanteerd door de leerkracht om leesstrategieën aan te leren aan leerlingen. Dit wordt nader toegelicht in het volgende hoofdstuk. Daarnaast noemen verschillende studies, verschillende leesstrategieën. Verschil in resultaten van studies naar de effectiviteit van leesstrategieën, zou kunnen betekenen dat niet alle leesstrategieën evenveel bijdragen aan beter tekstbegrip. Andere verklaringen voor de discrepanties in resultaten van verschillende onderzoeken zouden kunnen zijn: de invulling en uitvoering van de interventie, de leeftijd van de leerlingen in de steekproef en het niveau van de gebruikte teksten. Bij korte teksten, onder het leesniveau van leerlingen, zullen leerlingen de leesstrategieën minder nodig hebben dan bij langere en moeilijkere teksten (Palincsar & Brown, 1984).

Verschiedende bronnen benoemen argumenten waarom instructie van leesstrategieën aan leerlingen het begrijpend lezen zou kunnen bevorderen. Aarnoutse en Schellings (2003) en Afflerbach et al. (2008) stellen dat leerlingen leesstrategieën niet uit zichzelf gebruiken. Leerlingen zouden deze bewust en doelgericht toe moeten passen om een tekst beter te begrijpen. Goede lezers zijn, volgens het NRP (2000) wel uit zichzelf bezig met tekstbegrip en het oplossen van problemen die ze tegenkomen tijdens het lezen. Door bewust bezig te zijn met leesstrategieën kunnen leerlingen een manier bepalen hoe zij tot beter tekstbegrip kunnen komen. Zij kunnen in de gaten houden of de strategie de juiste is om het doel te bereiken, en eventueel een andere strategie kiezen wanneer het doel niet bereikt wordt (Afflerbach et al., 2008). Leesstrategieën kunnen dus helpen bij het oplossen van problemen die leerlingen tegenkomen tijdens het lezen en die hen belemmeren in het bereiken van het leesdoel (Aarnoutse & Schellings, 2003; Afflerbach et al., 2008; Palincsar & Brown, 1984).

Volgens de meta-analyse van het NRP (2000) leidt het onderwijzen van verschillende cognitieve leesstrategieën tot: het leren toepassen van verschillende leesstrategieën bij het lezen, verbetering van

de leerprestaties en verbetering van het begrip tijdens het lezen. Daarnaast zeggen Palincsar en Brown (1984) dat kinderen meer grip krijgen op teksten door het gebruik van leesstrategieën, vooral bij moeilijke teksten of teksten met een onbekende inhoud. Met behulp van leesstrategieën kunnen leerlingen controleren of zij een tekst begrepen hebben (Palincsar & Brown, 1984).

2.3 Instructie

Uit wetenschappelijk onderzoek blijkt dat de leerkracht en de instructie relatief veel invloed hebben op de leerprestaties van kinderen (Hattie, 2009). Slavin et al. (2009) bevestigen dat de manier waarop lesonderwijs gegeven wordt verschil maakt. Volgens NRP (2000) en Palincsar en Brown (1984) hangt de instructie van leerkrachten, de manier waarop zij leesstrategieën aanbieden aan leerlingen en de manier waarop leerlingen oefenen met leesstrategieën, nauw samen met de ontwikkeling van tekstbegrip. Het is daarom van belang om te weten wat het effect is van een goede instructie en hoe je tot een goede instructie komt.

2.3.1 Belang van goede instructie

Door het aanleren van cognitieve leesstrategieën en door leerlingen strategisch te leren denken wanneer zij problemen tegenkomen in de tekst, zullen de prestaties voor begrijpend lezen verbeteren (NRP, 2000). ‘(...) teaching a variety of reading comprehension strategies leads to increased learning of the strategies, to specific transfer of learning, to increased retention and understanding of new passages, and, in some cases, to general improvements in comprehension’ (NRP, 2000, p. 4-6).

Een goede lezer zal tijdens het lezen steeds bezig zijn met de vraag: ‘Begrijp ik wat ik lees?’, totdat alle problemen zijn opgelost en hij de tekst begrepen heeft. Om alle leerlingen strategisch te laten lezen is het niet alleen belangrijk dat zij de leesstrategieën kennen, maar deze ook zelfstandig kunnen toepassen (NRP, 2000). Een leerkracht kan een leerling hierbij helpen door op een effectieve manier instructie te geven. Door middel van instructie kunnen lezers met een gemiddeld of laag leesniveau gemotiveerd worden om leesstrategieën te leren gebruiken. Zij zullen hier voordeel van hebben tijdens het lezen en zij zullen teksten beter begrijpen (Berkeley et al., 2010; Edmonds, et al., 2009; NRP, 2000; Palincsar & Brown, 1984).

Volgens Harvey en Goudvis (2007) bevat een goede instructie voor begrijpend lezen twee elementen. Allereerst stellen zij dat het gebruik van kennis tijdens het lezen van belang is. Hiermee bedoelen zij, kennis die de leerlingen al hebben. Daarnaast stellen zij dat het van belang is dat leerlingen actief bezig zijn met een tekst. Wanneer dit het geval is, zullen leerlingen beter nadenken over wat ze aan het lezen zijn en zich daar dus ook beter van bewust zijn. Het NRP (2000) beweert dat een goede instructie voor leesstrategieën wordt gegeven door een leerkracht die het toepassen van de leesstrategieën voordoet en leerlingen helpt met het toepassen van leesstrategieën, totdat zij het alleen kunnen. Dit komt overeen met een instructievorm dat is ontworpen door Palincsar en Brown (1984), namelijk ‘Reciprocal Teaching’. Bij deze instructievorm denkt de leerkracht hardop na tijdens het lezen, stelt daarbij vragen over de tekst en gaat daarover in dialoog met leerlingen. De leerkracht laat de leerlingen steeds meer de rol als leider in de dialoog overnemen. Voor de instructievorm ‘Reciprocal Teaching’ is in meerdere studies bewijs gevonden dat deze effectief is (Edmonds, 2009; Spörer, Brunstein & Kieschke, 2009; Slavin et al., 2009). Leerlingen worden op deze manier zelfstandig en kunnen zelf actief bezig zijn met het lezen van een tekst, en het toepassen van leesstrategieën (NRP, 2000).

2.4 Effectieve leesstrategieën en instructievormen

Er is systematisch gezocht in de databases ERIC en Google Scholar naar grote wetenschappelijke onderzoeken, op trefwoorden gerelateerd aan leesstrategieën, instructievormen, begrijpend lezen en basisonderwijs. Er zijn uiteindelijk zes wetenschappelijke studies (experimentele studies en meta-analyses) geselecteerd en opgenomen in dit theoretisch kader, om bewijs te vinden voor leesstrategieën en instructievormen, die effectief zijn voor begrijpend lezen. Deze zes wetenschappelijke studies zijn gekozen omdat het allemaal studies zijn waarin onderzoek gedaan is naar een of meerdere interventies voor begrijpend lezen voor het basisonderwijs (en/of

middelbaaronderwijs). Er zijn verschillende instructievormen en/of leesstrategieën getest in de verschillende studies. Er is gekozen voor experimentele studies en meta-analyses omdat met deze onderzoeksmethoden sterke resultaten berekend kunnen worden. Een van de experimentele studies, Palincsar en Brown (1984), is relatief oud ten opzichte van de overige geselecteerde studies. Deze studie is toch opgenomen in dit onderzoek, aangezien Palincsar en Brown de ontwerpers zijn van een effectieve, veel onderzochte instructievorm, namelijk ‘reciprocal teaching’.

De studies opgenomen in dit onderzoek voldoen niet allemaal aan de criteria, opgesteld in paragraaf 2.4.2. Gestreefd is naar het vinden van zo sterk mogelijk bewijs op basis van deze zes wetenschappelijke onderzoeken. Een beschrijving van elke studie, hoe deze zijn uitgevoerd en een overzicht van de meest relevante resultaten, is terug te vinden in bijlage A. Op basis van de resultaten van deze zes studies is een beeld geschetst van effectieve instructievormen en leesstrategieën voor begrijpend lezen. Daarna volgt de selectie van de leesstrategieën en instructievormen, waarvoor het meeste bewijs is gevonden en die gebruikt zijn voor verder onderzoek in de praktijk.

2.4.1 Bewijs voor effectiviteit van instructievormen en leesstrategieën

National Reading Panel (2000)

Het NRP (2000) heeft een meta-analyse uitgevoerd naar welke interventies en instructies effectief zijn voor het onderwijzen van begrijpend lezen in het basisonderwijs. In de meta-analyse zijn 203 studies opgenomen, die aan vooraf opgestelde criteria moeten voldoen (zie bijlage A). Uit alle geanalyseerde studies, zijn zestien categorieën geselecteerd (leesstrategieën en instructievormen), die beoordeeld zijn op basis van de gevonden effecten. Een samenvatting van de resultaten is weergegeven in Tabel A1.

In de meta-analyse van het NRP (2000) is wetenschappelijk bewijs gevonden voor acht van de zestien onderzochte strategieën en instructievormen. Deze acht strategieën en instructievormen zouden effectief bijdragen aan het verbeteren van tekstbegrip voor gemiddelde leerlingen in het basisonderwijs. Hieronder een definitie van deze acht strategieën en instructievormen, gehanteerd door NRP (2000).

Instructievormen:

- Coöperatief leren: leerlingen werken samen om de strategieën te leren toepassen tijdens het lezen.
- Aanbieden van meer dan één leesstrategie per les: leerlingen oefenen met het toepassen van verschillende strategieën in één les. Er is interactie tussen de leerling en de leerkracht over de tekst.

Leesstrategieën:

- Begrip monitoren: meta-cognitieve strategie waarmee een leerling gedurende het lezen zichzelf steeds de vraag stelt of hij begrijpt wat hij aan het lezen is.
- Grafisch en semantisch weergeven van informatie: het organiseren van informatie uit de tekst op een systematische of visuele manier.
- Vragen beantwoorden: vragen beantwoorden helpt een leerling bij het monitoren van begrip en het vormen van begrip van een tekst.
- Vragen genereren: nadenken over vragen over de tekst helpt leerlingen om na te denken waar de tekst over gaat.
- Verhaalstructuur: kennis van verhaalstructuren helpt leerlingen bij het beantwoorden van vragen, en het navertellen waar een verhaal over gaat.
- Samenvatten: het integreren van ideeën en het generaliseren van informatie uit de tekst.

Volgens het NRP (2000) laat de combinatie van verschillende leesstrategieën goede resultaten zien op gestandaardiseerde toetsen voor begrijpend lezen. Daarnaast stellen zij dat lezen een doorgaand cognitief proces is. Leesstrategieën oefenen in isolatie en daarna toepassen in een tekst zou daarom geen enkel nut hebben. Monitoring is volgens het NRP (2000) de belangrijkste strategie waarmee een kind voortdurend zijn begrip controleert. Sterk bewijs is er ook voor het genereren van vragen over de tekst. Deze strategie helpt een leerling na te denken over de inhoud van de tekst.

Palincsar & Brown (1984)

Palincsar en Brown zijn de ontwerpers van een veel onderzochte instructievorm, ‘reciprocal teaching’. Palincsar en Brown (1984) hebben de effectiviteit van deze instructievorm onderzocht en de daarbij behorende leesstrategieën, voor het onderwijzen van leerlingen met leesproblemen, in een experimentele studie. De resultaten van deel twee van het experiment zijn weergegeven in Tabel A2.

Het onderzoek laat positieve resultaten zien voor de instructievorm ‘reciprocal teaching’ en de vier strategieën. Deze vier leesstrategieën zijn: (1) Samenvatten: zelf reflecteren of ze de tekst begrepen hebben en het bepalen van de hoofdgedachte van de tekst. (2) Vragen stellen: vragen over de inhoud, vragen over de hoofdgedachte, controleren van het tekstbegrip tijdens het lezen. (3) Verduidelijken: kritisch evalueren van de tekst. (4) Voorspellen: voorspellingen maken over het verloop van de tekst en voorspellingen controleren. Reciprocal teaching houdt in dat een leerkracht voordoet hoe bepaalde leesstrategieën toegepast kunnen worden tijdens het lezen en daarbij in dialoog gaat met leerlingen. De leerkracht geeft instructie en feedback op het niveau van de leerlingen.

De resultaten laten zien dat leerlingen gedurende de interventie steeds beter de rol als gespreksleider kunnen vervullen. Met name de strategieën ‘voorspellende vragen stellen over de hoofdgedachte’ en ‘samenvatten’ tonen grote verbeteringen. De resultaten voor de strategie ‘samenvatten’ zijn significant verbeterd. De resultaten voor het ‘ophelderen van onduidelijkheden’ zijn ook vooruitgegaan. Alle leerlingen uit het tweede deel van de studie hebben hun prestaties verbeterd naar het niveau dat gelijk is aan dat van leeftijdsgenoten zonder leesproblemen. De interventie ‘reciprocal teaching’ en de strategieën ‘voorspellen’, ‘vragenstellen’, ‘samenvatten’ en ‘verduidelijken’ kunnen daarom als effectief bestempeld worden voor twaalf- en dertienjarige leerlingen met leesproblemen.

Het feit dat het eerste deel van de studie, waar de interventie is uitgevoerd in een experimentele context, vergelijkbare resultaten laat zien als het tweede deel van de studie (waarin leerkrachten met beperkte training de interventie hebben uitgevoerd), versterkt de conclusie dat ‘reciprocal teaching’ met de vier strategieën effectief is om de leesresultaten van leerlingen met leesproblemen in de leeftijd van twaalf en dertien jaar te verbeteren. In een schoolcontext, dus in een realistische situatie, blijkt de interventie nog steeds effectief te zijn. Een nadeel van deze studie is dat de steekproef relatief klein is (21 leerlingen). Dit verzwakt de betrouwbaarheid en generalisatie van de resultaten. De resultaten kunnen in dit geval bij toeval positief zijn.

De vier leesstrategieën: samenvatten, vragen genereren, verduidelijken en voorspellen, hebben als doel begrip bevorderen en begrip monitoren. Daarnaast wijzen Palincsar en Brown (1984) op het belang van het activeren van voorkennis en het begrijpen van het leesdoel voorafgaand aan het lezen. De instructievorm ‘reciprocal teaching’ is effectief volgens Palincsar en Brown (1984), omdat het leerlingen dwingt actief mee te denken. De leerkracht (of groepsleider) kan direct feedback geven. Daarnaast kan de leerkracht meteen instructie geven over welke leesstrategieën toegepast kunnen worden op bepaalde momenten. Palincsar en Brown (1984) verwijzen naar de theorie van Vygotsky (1978) over de zone van naaste ontwikkeling. Deze theorie houdt in dat leerlingen worden uitgedaagd een niveau hoger te bereiken dan het niveau waarop ze op dat moment zitten. Dit onder begeleiding van een leerkracht. Op deze manier zouden leerlingen goed kunnen leren.

Slavin, Lake, Chambers, Cheung en Davis (2009)

Slavin et al. (2009) hebben een ‘best-evidence synthesis’ uitgevoerd met 79 studies, waarbij zij de effectiviteit van leesprogramma’s voor het basisonderwijs hebben onderzocht. In Tabel A3 staan de resultaten voor verschillende instructievormen uit verscheidene studies die zijn onderzocht in deze meta-analyse, voor de doelgroep zeven- tot dertienjarigen.

In deze studie is het effect van verschillende leesstrategieën niet apart gemeten. Wel is een positief effect gemeten voor de leesstrategieën ‘voorspellen’, ‘samenvatten’ en ‘zelfevaluatie’, in combinatie met instructie van strategieën (reciprocal teaching en thinking maps). Instructie van strategieën wordt volgens Slavin et al. (2009) vaak gecombineerd met coöperatief leren. Coöperatief leren blijkt een positief effect te hebben op de resultaten van begrijpend lezen van leerlingen. Hieruit blijkt dat wanneer leerlingen op een gestructureerde manier samenwerken met elkaar, de prestaties voor begrijpend lezen zullen verbeteren. Onder het samenwerken bij begrijpend lezen wordt verstaan: discussiëren over lezen, elkaar helpen en gebruikmaken van meta-cognitieve vaardigheden (Slavin et al., 2009). Leesprogramma’s waar gebruik wordt gemaakt van IT, blijken het minst effectief te zijn.

Spörer, Brunstein en Kieschke (2009)

De studie van Spörer et al. (2009) is een experimentele studie. In de studie is onderzocht of instructie van leesstrategieën en de instructievorm ‘reciprocal teaching’, effect hebben op de vaardigheid begrijpend lezen van leerlingen. De instructievorm ‘reciprocal teaching’ is in drie verschillende condities onderzocht. Conditie 1: reciprocal teaching. Conditie 2: reciprocal teaching in tweetallen. Conditie 3: lezen onder begeleiding van een leerkracht. De volgende vier strategieën staan centraal in deze studie: verduidelijken, samenvatten, vragen stellen en voorspellen. Aan het onderzoek hebben 210 basisschoolleerlingen meegedaan uit groep 6, 7 en 8 van twee basisscholen. In Tabel A4 worden de meest relevante resultaten van het onderzoek weergegeven.

Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat de effecten bij de post-test en vervolgttest voor de leesstrategieën ‘samenvatten’, ‘vragen stellen’ en ‘voorspellen’ significant zijn. Het effect voor ‘verduidelijken’ is wel positief, maar niet significant voor een van deze testen.

De interventie welke het grootste effect blijkt te hebben op het begrijpend lezen van leerlingen is ‘reciprocal teaching’. Dit effect is te zien op de post-test en de vervolgttest. De leerlingen uit de controlegroep lieten heel weinig vooruitgang zien. Hieruit blijkt dat instructie van leesstrategieën een positief effect heeft op prestaties van leerlingen voor begrijpend lezen. Spörer et al. (2009) wijzen op het belang van het combineren van meerdere strategieën in één instructie, zoals bij de instructievorm ‘reciprocal teaching’.

Berkeley, Scruggs en Mastropieri (2010)

Berkeley et al. (2010) hebben een meta-analyse uitgevoerd, waarin zij de effectiviteit hebben gemeten van instructies voor begrijpend lezen met betrekking tot leerlingen met leerproblemen. In de meta-analyse zijn veertig studies opgenomen. Het doel van de studie: onderzoeken hoe de prestaties van leerlingen (basis- of voortgezet onderwijs) met leerproblemen voor begrijpend lezen verhoogd kunnen worden. In Tabel A5 worden de effectgroottes weergegeven voor de drie categorieën leesinterventies (vragen/strategie instructie, tekstbevordering en fundamentele leesvaardigheid instructie).

Uit de meta-analyse van Berkeley et al. (2010) blijkt dat interventies voor begrijpend lezen over het algemeen effectief zijn. Een significant verschil is gevonden voor elke instructie gericht op leesstrategieën en tekstbevordering, maar het effect blijkt niet groter dan andere interventies gericht op het verbeteren van tekstbegrip.

De werkvorm ‘coöperatief leren’ is vaak gecombineerd met de interventie ‘vragen/strategie-instructie’. Bij de interventie ‘vragen/strategie-instructie’ zijn de volgende leesstrategieën aangeboden: voorkennis activeren, voorspellen, samenvatten, hoofdgedachte identificeren, verduidelijken, vragen stellen/beantwoorden, en analyseren van de tekststructuur.

De resultaten waarin een component van ‘peer-tutoring’ is verwerkt, zijn iets kleiner dan voor studies waarin leerlingen niet samenwerken. Dit verschil is niet significant. Uit deze resultaten blijkt dus dat het niet veel uitmaakt of leerlingen zelfstandig werken of in tweetallen. Het ligt natuurlijk wel aan de manier waarop de leerkracht ‘peer-tutoring’ heeft uitgevoerd.

Edmonds et al. (2009)

Edmonds et al. (2009) hebben een meta-analyse uitgevoerd van 29 studies, naar het effect van leesinterventies op de prestaties voor begrijpend lezen. De doelgroep: leerlingen met leesproblemen tussen de 11 en 21 jaar. Alleen informatie en bevindingen gerelateerd aan leesstrategieën en instructie van leesstrategieën, zijn opgenomen in Tabel A6.

De effecten op tekstbegrip blijken het grootst in studentenpopulaties met leerlingen met leesproblemen. In twee studies is de instructievorm ‘reciprocal teaching’ toegepast. Met deze instructievorm worden de leesstrategieën: voorspellen, verduidelijken, vragen stellen en samenvatten aangeleerd. Dit model en deze leesstrategieën blijken effectief te zijn voor het verbeteren van het tekstbegrip vanwege het modelleren en hardop denken van de leerkracht. Tijdens en na het lezen worden leerlingen gestimuleerd om hun begrip te monitoren. Begrip monitoren bestaat volgens Edmonds et al. (2009) uit vragen stellen en reflecteren op het lezen en de tekst, tijdens en na het lezen.

Coöperatief werken blijkt ook een effectieve vorm voor het bevorderen van lezen. Edmonds et al. (2009) verwijzen naar een studie van D. Fuchs, Fuchs, Mathes en Simmons (1997), waaruit duidelijk wordt dat deze instructievorm effectief is voor basisschoolleerlingen.

Voor interventies waarbij twee strategieën tegelijkertijd aangeboden worden, zijn de grootste effecten gemeten. Interventies met de focus op één strategie hebben ook effect, maar alleen op testen gerelateerd aan de interventie.

Wat volgens Edmonds et al. (2009) voornamelijk belangrijk en effectief is, is ‘modelling’. Modelling wordt door Edmonds et al. (2009) gedefinieerd als het hardop denken en voordoen door een leerkracht, hoe leerlingen vragen kunnen stellen over een tekst en hoe zij hun lezen kunnen monitoren door tijdens en na het lezen te reflecteren op wat zij gelezen hebben.

Het grafisch weergeven van informatie helpt leerlingen wel bij het vinden van informatie, maar over het algemeen gezien niet bij het beter begrijpen van een tekst.

Uit de resultaten van deze analyse kan de conclusie getrokken worden dat expliciete instructie voor leesstrategieën voor begrijpend lezen vooral effect heeft voor leerlingen met een leeftijd tussen de 11 en 21, die leesproblemen hebben.

Uit de zes verschillende onderzoeken blijkt dat een aantal leesstrategieën en instructievormen effectief is voor leerlingen om te leren begrijpend lezen. In Tabel 1 wordt een overzicht gegeven van leesstrategieën en instructievormen die zijn onderzocht in de zes studies. Per studie wordt aangegeven welke leesstrategieën en instructievormen effectief zijn om leerresultaten van leerlingen voor begrijpend lezen te verhogen en welke niet.

Tabel 1

Overzicht leesstrategieën en instructievormen uit de literatuurstudie.

Bron:		National Reading Panel (2000)	Palincsar & Brown (1984)	Slavin et al. (2009)	Spörer et al. (2009)	Berkeley et al. (2010)	Edmonds et al. (2009)
Effectieve leesstrategieën bij begrijpend lezen	Begrip monitoren	✓	✓	/	/	✓	✓
	Zelfevaluatie	/	/	✓	/	/	/
	Grafisch en semantisch weergeven van informatie	✓	/	/	/	/	✗
	Mentale voorstelling	✗					
	Ezelsbruggetjes	✗					
	Vragen beantwoorden	✗					
	Vragen genereren over de hoofdgedachte van de tekst	✓	✓	/	✓	✓	✓
	Verhaal/tekststructuur	✓	/	/	/	✓	✓
	Samenvatten	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Verduidelijken	/	✓	/	✗	✓	✓
	Voorspellen	/	✓	✓	✓	✓	✓
Effectieve instructievormen voor het aanbieden van leesstrategieën bij begrijpend lezen	Meerdere strategieën aanbieden in één les	✓	/	/	✓	/	✓
	Coöperatief leren	✓	/	✓	/	/	/
	Reciprocal teaching (dialoog tussen leerkracht en leerling)	/	✓	✓	✓	/	✓
	Reciprocal teaching (in combinatie met coöperatief leren)	/	/	/	✓	/	✓
	Peer-tutoring	/	/	/	/	✓	✓
	Zelfregulerend werken	/	/	/	/	✓	/
	Gebruik van ICT	/	/	✗	/	/	/
	Thinking maps	/	/	✓	/	/	/
	Leerkracht gestuurd lezen	/	/	/	✓	/	/
	Opname in curriculum	✗	/		/	/	/
	Gebruik van curriculum (lesmateriaal)	/	/	✗	/	/	/
	Strategie instructie in combinatie met schrijfopdracht	/	/	/	/	/	✓
	Strategie instructie met behulp van aanwijzing kaarten	/	/	/	/	/	✓
	Fundamentele leesvaardigheid instructie	/	/	/	/	✓	/
	luisteropdrachten	✗	/	/	/	/	/
	Modelling door de leerkracht	✓	/	/	/	/	/
✓ effectief bewezen in de betreffende studie ✗ niet effectief bewezen in de betreffende studie / niet getoetst in de betreffende studie of niet bekend							

2.4.2 Selectie van de meest effectieve instructievormen en leesstrategieën

Een aantal leesstrategieën en instructievormen is in meerdere studies onderzocht, een aantal andere is maar in een beperkt aantal studies onderzocht. Daarnaast zijn er verschillen in uitkomsten tussen studies. Dit kan veroorzaakt zijn door de manier waarop het onderzoek is uitgevoerd. Voor dit onderzoek is het van belang om te weten voor welke leesstrategieën en instructievormen het sterkste bewijs is gevonden. Hierbij is gestreefd naar een zo hoog mogelijk kwaliteit.

Bij het selecteren van de meest effectieve instructievormen en leesstrategieën en het beoordelen van het bewijs voor de instructievormen en leesstrategieën uit de zes studies, is rekening gehouden met de kwaliteit van de studies en het onderzoekontwerp. Er zijn criteria opgesteld voor het beoordelen van de kwaliteit van de studies.

- Allereerst is het van belang dat de studie een gerandomiseerd experiment is met een controle groep. Randomisatie in experimentele studies levert meer valide resultaten op dan niet gerandomiseerde studies. Door het toepassen van randomisatie wordt de kans vergroot dat de samenstelling van participanten in de experimentele groep(en) en controlegroep(en) vergelijkbaar is, rekening houdend met verschillende factoren die invloed kunnen hebben op de resultaten. Aanwezigheid van een controle groep in experimentele studies, versterken de resultaten dat een interventie effect heeft.
- Ten tweede is het van belang dat de doelgroep van de betreffende studie zo goed mogelijk overeenkomt met de doelgroep van dit onderzoek. Voor dit onderzoek zijn resultaten met betrekking tot de doelgroep: leerlingen in het basisonderwijs, in groep 7 en 8, meer relevant dan resultaten met betrekking tot andere doelgroepen.
- Ten derde hangt de kwaliteit van een meta-analyse af van de criteria die zijn opgesteld voor het opnemen van studies in de meta-analyse. De studies die zijn opgenomen in een meta-analyse moeten kwalitatief goede studies zijn (gerandomiseerde experimenten met een controle groep). Wanneer er in de meta-analyse criteria zijn gehanteerd, gericht op de kwaliteit van de onderzoeksmethode van de studies, zijn de resultaten meer valide dan wanneer er criteria zijn gehanteerd die niet gericht zijn op de kwaliteit van de onderzoeksmethode van de studies.
- Ten vierde wordt aangenomen dat wanneer het effect van instructievormen en leesstrategieën in combinatie gemeten wordt, minder betrouwbare resultaten oplevert dan wanneer het effect apart van elkaar gemeten is.
- Ten vijfde zorgt uitvoering van een pre-test, post-test en/of vervolg-test ervoor dat er betrouwbare effectgroottes gemeten kunnen worden. De validiteit van deze testen is afhankelijk van of dit experiment gerelateerde testen zijn of gestandaardiseerde testen. Aangenomen wordt dat wanneer dit gestandaardiseerde testen zijn, de resultaten meer valide zijn omdat het effect dan onafhankelijk van het experiment gemeten is.
- Als laatste kan de steekproefgrootte invloed hebben op de resultaten. De validiteit van kwalitatief goede studies, met een relatief grote steekproef, zou groter kunnen zijn dan van studies met een relatief kleine steekproef.

De studies opgenomen in dit onderzoek voldoen niet allemaal aan al deze criteria. Gestreefd is naar het vinden van zo sterk mogelijk bewijs, daarom zijn de voor- en nadelen van de kwaliteit van de studies tegen elkaar afgewogen. Op deze manier zijn de instructievormen en leesstrategieën waarvoor het sterkste bewijs is gevonden, geselecteerd voor verder onderzoek. Daarnaast is er ook gekeken naar het aantal studies die bewijs leveren voor bepaalde instructievormen en leesstrategieën. De leesstrategieën en instructievormen zijn gecategoriseerd in vier groepen (zie Tabel 2 en Tabel 3):

- Sterk bewijs: wanneer de studies waarin bewijs is gevonden, kwalitatief goede studies zijn (meerdere studies voldoen aan de opgestelde kwaliteitscriteria) en wanneer er bewijs is gevonden in meer dan drie studies.
- Redelijk sterk bewijs: wanneer er bewijs is gevonden in twee of drie studies en aangenomen kan worden dat de resultaten uit de betreffende studies valide zijn (een of meerdere studies voldoen aan een aantal opgestelde kwaliteitscriteria).
- Enig bewijs: wanneer er positief en valide bewijs is gevonden in één studie of tegenstrijdige bewijzen in verschillende studies.

- Geen bewijs: wanneer er geen bewijs is gevonden of wanneer negatief bewijs is gevonden in één of meerdere studies.

Verderop in deze paragraaf is eerst de kwaliteit van de studies met elkaar vergeleken op basis van bovenstaande criteria. Daarna volgt een uiteenzetting van de instructievormen en leesstrategieën waarvoor het meeste en sterkste bewijs is gevonden.

Kwaliteit van de studies

Gerandomiseerd experiment met controle groep

De studies van Spörer et al. (2009) en Palincsar en Brown (1984) zijn experimentele studies. In beide studies is naast de interventiegroepen, gebruikgemaakt van alternatieve interventiegroepen en een controlegroep. In de studie van Spörer et al. (2009) zijn de leerlingen random verdeeld over de groepen. Hoe de leerlingen over de verschillende groepen zijn verdeeld in de studie van Palincsar en Brown (1984) wordt niet duidelijk gemaakt in het rapport. In de meta-analyses van NRP (2000) en Slavin et al. (2009) zijn alleen gerandomiseerde experimentele studies met een controle groep opgenomen. In de meta-analyse van Edmonds et al. (2009) is alleen gelet op de aanwezigheid van controlegroepen. De meta-analyse van Berkeley et al. (2010) is het minst valide, aangezien bij het selecteren van studies voor de meta-analyse weinig aandacht is geschonken aan de kwaliteit van de studies.

Doelgroep

De doelgroep in dit onderzoek zijn leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs, groep 7 en 8 (tien- tot twaalfjarigen). De studie van Edmonds et al. (2009) is de enige studie waarvan de doelgroep (elf- tot eenentwintigjarigen) niet geheel overeenkomt met de doelgroep waar deze studie zich op richt. Echter, de studie laat wel interessante resultaten zien. De studies waarin de doelgroep het beste overeenkomt is in de studie van Slavin et al. (2009), namelijk zeven- tot dertienjarigen, en in de studie van Spörer et al. (2009), groep 6, 7 en 8. De resultaten uit deze twee studies zijn, gekeken naar de doelgroep, het meest interessant voor dit onderzoek.

Criteria voor opname

Bewijs voor effectiviteit van de onderzochte leesstrategieën en instructievormen uit de 'best-evidence synthesis' van Slavin et al. (2009) kan gezien worden als sterk bewijs, omdat zij alleen maar studies in de synthese hebben opgenomen die aan strenge criteria voldoen. Deze criteria zijn onder andere: experimentele studies, interventie periode van minimaal twaalf weken en random sampling of matching. Het NRP (2000) stelt als criteria dat een studie een experiment moet zijn, met een experimentele groep en een controlegroep die door randomisatie tot stand zijn gekomen. In de andere meta-analyses, van Berkeley et al. (2010) en Edmonds et al. (2009), zijn ook kwaliteitscriteria opgesteld voor opname van studies om zo sterk mogelijk bewijs te vinden. Deze criteria zijn minder sterk dan de criteria die in de studie van Slavin et al. (2009) gehanteerd zijn. Edmonds et al. (2009) stelt ook dat er gebruikgemaakt moet zijn van een interventiegroep en een controlegroep. De studie van Berkeley et al. (2010) stelt geen criteria gericht op de kwaliteit van de onderzoeksmethode. Dit maakt het bewijs uit de laatst genoemde studie minder sterk.

Effect leesstrategieën en instructievormen gecombineerd

Het NRP (2000) heeft leesstrategieën en instructievormen als aparte categorieën beoordeeld. De resultaten uit het NRP (2000) laten daardoor sterk bewijs zien. Spörer et al. (2009) hebben ook het effect van de verschillende leesstrategieën apart gemeten voor de drie verschillende instructievormen (reciprocal teaching, reciprocal teaching in tweetallen en leerkracht gestuurd lezen). De studie van Berkeley et al. (2010), Edmonds et al. (2009), Palincsar en Brown (1984) en Slavin et al. (2009), hebben het effect van leesstrategieën in combinatie met instructievormen onderzocht. Dit maakt het moeilijker om het effect van verschillende instructievormen en leesstrategieën te bepalen.

Pre-test, post-test of vervolg-test, en gestandaardiseerde testen

In de studie van Palincsar en Brown (1984) is gebruikgemaakt van een pre-test en een post-test, met gestandaardiseerde toetsen. Spörer et al. (2009) hebben, naast het afnemen van pre-testen en post-

testen, ook vervolgt-testen afgenomen om het effect op lange termijn te meten. Er is gebruikgemaakt van toetsen gerelateerd aan het experiment, maar ook van gestandaardiseerde testen. Het effect is in beide studies onafhankelijk van het experiment gemeten, dit maakt de resultaten meer valide.

Steekproefgrootte

De steekproefgrootte in de studie van Spörer et al. (2009) is 210, in de studie van Palincsar en Brown (1984) is dat 21. De steekproef in de studie van Spörer et al. (2009) is veel groter dan in de studie van Palincsar en Brown (1984). De resultaten uit de studie van Spörer et al. (2009) laten daardoor meer valide resultaten zien voor de effectiviteit van de onderzochte instructievorm en leesstrategieën dan de resultaten uit de studie van Palincsar en Brown (1984).

Effectieve instructievormen

Een aantal instructievormen wordt in meerdere studies als effectief beschouwd. Het gaat om de instructievormen: reciprocal teaching, modelling, coöperatief leren en het aanbieden van meerdere leesstrategieën in één les. Voor deze instructievormen is ‘sterk’ tot ‘redelijk sterk’ bewijs gevonden dat het bijdraagt aan betere prestaties van leerlingen voor begrijpend lezen (zie Tabel 2). Deze zijn opgenomen in het vervolg van dit onderzoek in de praktijk. De overige instructievormen kunnen niet voldoende wetenschappelijk onderbouwd worden op basis van de bestudeerde literatuur en zijn daarom niet meegenomen in het vervolg van dit onderzoek.

Reciprocal teaching en modelling

Voor de instructievorm ‘reciprocal teaching’ is sterk bewijs gevonden. Uit de experimentele studie van Palincsar en Brown (1984) blijkt dat deze instructievorm effectief is voor leerlingen met leesproblemen. Leerlingen die ruim onder het gemiddelde presteren met begrijpend lezen, hebben na de interventie ‘reciprocal teaching’ het niveau bereikt dat van leerlingen van dezelfde leeftijd verwacht mag worden. De experimentele studie van Palincsar en Brown is uitgevoerd met een relatief kleine steekproef van 21 leerlingen. Sterker bewijs is gevonden in de meta-analyse van Slavin et al. (2009), vanwege de gebruikte methode ‘best-evidence synthesis’. Daarnaast blijkt uit de meta-analyse van Berkeley et al. (2010) en uit de experimentele studie van Spörer et al. (2009) dat deze instructievorm effectief is voor het verbeteren van de prestaties van leerlingen voor begrijpend lezen. Er is geen bewijs tegen deze instructievorm gevonden in een van de zes studies. Een instructievorm die overeenkomsten heeft met ‘reciprocal teaching’ is ‘modelling’. Modelling is volgens Edmonds et al. (2009) en het NRP (2000) effectief. Het houdt in dat de leerkracht hardop nadenkt en voordoet hoe leesstrategieën toegepast moeten worden. De instructievorm ‘modelling’ is daarom in dit onderzoek samengenomen met ‘reciprocal teaching’ en gecategoriseerd tot de groep ‘sterk bewijs’.

Coöperatief leren en peer tutoring

De instructievorm ‘reciprocal teaching’ is onderzocht in combinatie met ‘coöperatief leren’. Hierbij gaan twee of meerdere leerlingen met elkaar in dialoog waarbij een leerling de rol als leider heeft, verder is het principe hetzelfde. In de meta-analyse van Edmonds et al. (2009) en in de experimentele studie van Spörer et al. (2009) is voor deze vorm positief bewijs gevonden. De berekende effectgroottes verschillen echter wel. Dit zou verklaard kunnen worden door de gehanteerde onderzoeksmethode in de betreffende studies (experimentele studie tegenover een meta-analyse), de omvang van het onderzoek (één onderzoek met één steekproef tegenover een meta-analyse gebaseerd op meerdere studies) of de doelgroep (basisschoolleerlingen tegenover leerlingen met de leeftijd 11 tot 21 jaar).

Voor zowel de instructievorm ‘coöperatief leren’ als ‘peer tutoring’ is in verschillende studies bewijs gevonden dat het bijdraagt aan het verbeteren van de prestaties van leerlingen voor begrijpend lezen. In twee studies, waarvan op basis van de onderzoeksmethode aangenomen kan worden dat deze sterk bewijs leveren voor effectiviteit van leesstrategieën en instructievormen, blijkt dat de instructievorm ‘coöperatief leren’ effectief is (NRP, 2000; Slavin et al., 2009). Uit de meta-analyses van Berkeley et al. (2010) en Edmonds et al. (2009) blijkt dat de instructievorm ‘peer tutoring’ effectief is. Daarbij moet wel rekening gehouden worden met het feit dat deze meta-analyses zijn uitgevoerd met als doelgroep: leerlingen met leesproblemen. Edmonds et al. (2009) verwijst naar een studie van D. Fuchs, Fuchs en Kazdan (1999) waaruit blijkt dat de instructievorm ‘peer-assisted

learning strategies' [PALS], gericht op de samenwerking tussen leerlingen, effectief is voor basisschoolleerlingen. Kortom, er is sterk bewijs dat de instructievormen 'coöperatief leren' en 'peer tutoring' effectief zijn. Deze instructievormen 'coöperatief leren' en 'peer tutoring' zijn vergelijkbaar met elkaar. Beide instructievormen hebben als doel dat leerlingen met elkaar samenwerken om tot beter tekstbegrip te komen. Slavin et al. (2009) definiëren samenwerken bij begrijpend lezen als het discussiëren over lezen, elkaar helpen en gebruikmaken van (meta-)cognitieve vaardigheden. Dit is de reden dat deze twee vormen samengenomen zijn in het vervolg van dit onderzoek.

Aanbieden van meer dan één leesstrategie per les

Uit de meta-analyse van het NRP (2000) blijkt dat het belangrijk is om meer dan één leesstrategie aan te bieden in een instructie. Zij geven aan hier sterk wetenschappelijk bewijs voor te hebben gevonden. Het aanbieden van meer dan één leesstrategie in een instructie zal leiden tot het beter leren toepassen van leesstrategieën. In de meta-analyse van Edmonds et al. (2009) zijn positieve effectgroottes gevonden voor het aanbieden van meerdere strategieën in een instructie (de leesstrategieën: voorspellen en kennis van tekststructuur). Volgens Edmonds et al. (2009) laten studies die het effect van één strategie meten goede resultaten zien op metingen gerelateerd aan de interventie, maar geen hoge effecten op gestandaardiseerde begrip toetsen. Het NRP (2000) doet een vergelijkbare uitspraak (zie Tabel A1). Spörer et al. (2009) wijzen ook op het belang van het aanbieden van meerdere strategieën in één instructie, maar hebben hier geen effectgrootte voor berekend. Hun uitspraak kan gebaseerd zijn op het effect van de instructievorm 'reciprocal teaching' (Palincsar & Brown, 1984), waarbij het de bedoeling is dat meerdere leesstrategieën in samenhang geoefend worden. Het aanbieden van meerdere leesstrategieën in één instructie wordt gecategoriseerd tot de groep 'redelijk sterk bewijs'. Het NRP (2000) laat namelijk sterk bewijs zien, daarentegen is het bewijs van Edmonds et al. (2009) minder sterk vanwege de doelgroep die niet geheel overeenkomt met de doelgroep van dit onderzoek. Spörer et al. (2009) baseren hun uitspraak niet op directe effectgroottes.

Niet effectief bevonden

Tot slot is een aantal vormen van instructie maar in één studie onderzocht (zie Tabel 2). Voor deze vormen is dus niet veel bewijs gevonden ten opzichte van de instructievormen die hierboven beschreven zijn. Deze zijn daarom gecategoriseerd als 'enig bewijs' of 'geen bewijs', en niet geselecteerd voor het vervolg van dit onderzoek.

Tabel 2

Effectieve instructievormen.

Bewijs voor effectiviteit	Instructievorm	Studies waaruit dat blijkt
Sterk bewijs	Reciprocal teaching en modelling	Edmonds et al. (2009); NRP (2000); Palincsar en Brown (1984); Slavin et al. (2009); Spörer et al. (2009) Berkeley et al. (2010); Edmonds et al. (2009); NRP (2000); Slavin et al. (2009)
	Coöperatief leren en peer-tutoring	
Redelijk sterk bewijs	Meerdere strategieën aanbieden in één instructie	Edmonds et al. (2009); NRP (2000); Spörer et al. (2009)
Enig bewijs	Zelfregulerend werken	Berkeley et al. (2010)
	Fundamentele leesvaardigheid instructie Leerkraft gestuurd lezen Thinking maps Strategie instructie in combinatie met schrijfoopdrachten Strategie instructie met behulp van aanwijzing kaarten	Berkeley et al. (2010) Spörer et al. (2009) Slavin et al. (2009) Edmonds et al. (2009) Edmonds et al. (2009)
Geen bewijs	Gebruik van ICT-materiaal	Slavin et al. (2009)
	Gebruik van (standaard) lesmateriaal	Slavin et al. (2009)
	Opname in curriculum	NRP (2000)
	Luisteropdrachten	NRP (2000)

Leesstrategieën

Een aantal leesstrategieën is in meerdere studies onderzocht en blijkt ook uit meerdere studies effectief te zijn voor het verbeteren van de prestaties van leerlingen voor begrijpend lezen. Dit zijn de leesstrategieën: samenvatten, voorspellen, vragen genereren over de hoofdgedachte van de tekst, verduidelijken en oriënteren op de tekststructuur. De leesstrategieën waarvoor het sterkste bewijs en meeste bewijs is gevonden in de zes studies (categorieën ‘sterk bewijs’ en ‘redelijk sterk bewijs’), zijn geselecteerd voor verder onderzoek (zie Tabel 3).

Leesstrategie samenvatten

Voor de leesstrategie ‘samenvatten’ is in alle zes studies bewijs gevonden. Op basis van het aantal studies waarin bewijs is gevonden en de kwaliteit van de zes studies, kan aangenomen worden dat deze leesstrategie effectief is voor het leren begrijpend lezen. De leesstrategie ‘samenvatten’ wordt daarom ingedeeld in de categorie ‘sterk bewijs’.

Leesstrategie voorspellen

De strategie ‘voorspellen’ blijkt in vijf van de zes studies effectief. In de studie van NRP (2000) is de leesstrategie ‘voorspellen’ niet onderzocht. De overige vijf studies leveren samen sterk bewijs dat deze leesstrategie effectief is. Met name de experimentele studie van Spörer et al. (2009) levert sterk bewijs, in deze studie is namelijk het effect van een aantal leesstrategieën, waaronder ‘voorspellen’, apart van elkaar gemeten voor verschillende instructievormen. Daarnaast ook vanwege de kwaliteit van deze studie, zoals in het begin van deze paragraaf beschreven is. De leesstrategie ‘voorspellen’ maakt onderdeel uit van de instructievorm ‘reciprocal teaching’, zoals deze ontworpen is door Palincsar en Brown (1984). Deze instructievorm is in meerdere studies effectief bevonden, onder anderen in de studie van Slavin et al. (2009), die sterk bewijs levert. Dit versterkt het bewijs voor de leesstrategie ‘voorspellen’.

Leesstrategie begrip monitoren

Een leesstrategie die volgens de studie van Slavin et al. (2009) effectief is, is ‘zelfevaluatie’. De leesstrategie ‘zelfevaluatie’, is niet in andere studies onderzocht. Deze leesstrategie komt enigszins overeen met de leesstrategie ‘begrip monitoren’, waarvoor in vier studies bewijs is gevonden dat deze strategie effectief is (Berkeley et al., 2010; Edmonds et al., 2009; NRP, 2000; Palincsar & Brown, 1984). Ondanks het sterke bewijs voor de leesstrategie ‘begrip monitoren’, wordt deze niet meegenomen in dit onderzoek. ‘Begrip monitoren’ is namelijk een meta-cognitieve strategie (NRP, 2000; Palincsar & Brown, 1984) en daardoor moeilijk te observeren. Zoals Palincsar & Brown (1984) aangeven, kan ‘begrip monitoren’ bereikt worden door het aanleren van cognitieve leesstrategieën, waarop dit onderzoek zich richt. Om ‘begrip monitoren’ te bereiken moeten leerlingen volgens Palincsar en Brown (1984) de volgende activiteiten beheersen: vragen genereren, samenvatten, verduidelijken en voorspellen. Deze leesstrategieën zijn wel meegenomen in het vervolg van dit onderzoek.

Leesstrategie verduidelijken

De leesstrategie ‘verduidelijken’ blijkt uit de meta-analyse van Berkeley et al. (2010) en Edmonds et al. (2009), en uit de experimentele studie van Palincsar en Brown (1984) effectief. De leesstrategie ‘verduidelijken’ is een van de onderdelen van de instructievorm ‘reciprocal teaching’ van Palincsar en Brown (1984), die in meerdere studies onderzocht is en effectief blijkt (Edmonds, et al., 2009; Slavin, et al., 2009). Spörer et al. (2009) concluderen op basis van hun experimentele studie dat deze leesstrategie niet effectief is. De effectgrootte voor de leesstrategie ‘verduidelijken’ is in de studie van Spörer et al. (2009) alleen gebaseerd op hun eigen onderzoek. De resultaten van het onderzoek lijken valide, omdat het een experimentele studie is, waarin gebruik is gemaakt van een controlegroep en van een pre-test, post-test en vervolgttest. Daarnaast waren de afgenomen toetsen, gestandaardiseerde toetsen voor begrijpend lezen en geen toetsen gerelateerd aan het experiment. Wat betekent dat de leerlingen de geleerde kennis konden toepassen in situaties buiten het experiment. Spörer et al. (2009) hebben vier leesstrategieën (waaronder ‘verduidelijken’) apart van elkaar onderzocht, in combinatie met drie verschillende instructievormen. Daarnaast is de effectgrootte voor de strategie ‘verduidelijken’ in de studie van Spörer et al. (2009) niet negatief, er is alleen geen significant verschil

gevonden op de post-test en de vervolgt-test. Het kan toeval zijn dat er een effect gevonden is en dat het effect niet significant is. Ondanks dat in de studie van Spörer et al. (2009) geen significant effect is gevonden voor de leesstrategie ‘verduidelijken’, is er in andere studies bewijs gevonden voor de effectiviteit en het belang van deze strategie. Dit is de reden dat de leesstrategie ‘verduidelijken’ gecategoriseerd wordt als ‘redelijk sterk bewijs’.

Leesstrategie vragen genereren

In vijf studies is bewijs gevonden dat de leesstrategie ‘vragen genereren over de hoofdgedachte van de tekst’ effectief is voor het verbeteren van de prestaties van leerlingen voor begrijpend lezen. In de experimentele studies van Palincsar en Brown (1984) en Spörer et al. (2009), en in de meta-analyses van Berkeley et al. (2010), Edmonds et al. (2009) en NRP (2000). Aangenomen kan worden dat de resultaten uit de meta-analyse van het NRP (2000) sterk bewijs leveren voor de effectiviteit van leesstrategieën en instructievormen. De reden hiervoor is de omvang van de meta-analyse en de criteria die zijn gesteld aan de studies die opgenomen zijn in de meta-analyse. Daarnaast heeft het NRP specifiek gekeken naar leesstrategieën en instructievormen, en niet zoals in de meta-analyse van Berkeley et al. (2010) en Edmonds et al. (2009), naar instructievormen in combinatie met een aantal leesstrategieën.

Leesstrategie oriënteren op de structuur van een verhaal of tekst

De leesstrategie gericht op de ‘verhaal-/tekststructuur’ is in de helft van de studies onderzocht en effectief bevonden (Berkeley et al., 2010; Edmonds et al., 2009; NRP, 2000). De studies die deze leesstrategie hebben onderzocht, hebben dus ook positieve effecten gemeten. Daarnaast kan op basis van de kwaliteit van de meta-analyses, zoals in het begin van deze paragraaf beschreven staat, aangenomen worden dat de resultaten betrouwbaar zijn. Vanwege het kleine aantal studies die bewijs leveren voor deze leesstrategie, wordt deze leesstrategie gecategoriseerd als ‘redelijk sterk bewijs’.

Niet effectief bevonden

Voor de strategieën ‘grafisch en semantisch weergeven van informatie’ en ‘vragen beantwoorden’ zijn tegenstrijdige bewijzen gevonden. Edmonds et al. (2009) beoordelen de effectiviteit van de leesstrategie ‘grafisch weergeven’ als gemiddeld effectief. Daarbij vermelden Edmonds et al. (2009) dat andere studies laten zien dat ‘grafisch weergeven van informatie’ leerlingen niet helpt bij het verbeteren van tekstbegrip, maar alleen helpt bij het identificeren van informatie. Het NRP (2000) beoordeelt ‘grafisch en semantisch weergeven van informatie’ wel als effectief. Het verschil in uitkomst tussen de meta-analyse van NRP (2000) en Edmonds et al. (2009) kan komen door het verschil in doelgroep. De studie van het NRP (2000) is gericht op het basisonderwijs, terwijl de studie van Edmonds et al. gericht is op oudere leerlingen (11 tot 21 jaar). Voor een andere doelgroep kunnen andere leesstrategieën effectief zijn. Ondanks dit verschil is er maar weinig bewijs dat deze strategie effectief is en wordt daarom gecategoriseerd tot de groep ‘enig bewijs’.

De strategie ‘vragen beantwoorden’ is volgens het NRP (2000) niet effectief, omdat het beantwoorden van vragen leidt tot verbetering in het opzoeken van deze antwoorden in de tekst. Er is niet voldoende bewijs gevonden dat het ook leidt tot beter tekstbegrip. In de studie van Berkeley et al. (2010) wordt de strategie ‘vragen beantwoorden’ wel als effectief beschouwd. Het verschil in uitkomst tussen deze twee studies kan verklaard worden door het feit dat in de studie van Berkeley et al. (2010) het effect is gemeten van het instrueren van leesstrategieën, waaronder de leesstrategie ‘vragen beantwoorden’. Het effect van deze strategie is dus niet apart gemeten. Daarnaast levert de studie van het NRP (2000) sterker bewijs dan de studie van Berkeley et al. (2010), vanwege de kwaliteit van de studies die zijn opgenomen in de meta-analyse van het NRP (2000). Er is dus geen sterk bewijs dat de strategie ‘vragen beantwoorden’ effectief is en is daarom gecategoriseerd tot ‘enig bewijs’.

Tot slot, het NRP (2000) heeft nog twee leesstrategieën onderzocht, namelijk: ‘het maken van een mentale voorstelling’ en ‘ezelsbruggetjes’. Het NRP (2000) beoordeelt deze leesstrategieën op basis van hun onderzoek als niet effectief. Deze leesstrategieën zijn niet in een van de andere vijf studies onderzocht. Er is dus onvoldoende bewijs dat deze leesstrategieën effectief zijn.

Tabel 3

Effectieve leesstrategieën

Bewijs voor effectiviteit	Leesstrategie	Studies waaruit dat blijkt
Sterk bewijs	Samenvatten	Berkeley et al. (2010); Edmonds et al. (2009); NRP (2000); Palincsar en Brown (1984); Slavin et al. (2009); Spörer et al. (2009)
	Voorspellen	Berkeley et al. (2010); Edmonds et al. (2009); Palincsar en Brown (1984); Slavin et al. (2009); Spörer et al. (2009)
	Vragen genereren over de hoofdgedachte van de tekst	Berkeley et al. (2010); Edmonds et al. (2009); NRP (2000); Palincsar en Brown (1984); Spörer et al. (2009)
Redelijk sterk bewijs	Verduidelijken	Berkeley et al. (2010); Edmonds et al. (2009); Palincsar en Brown (1984)
	Verhaal-/tekststructuur	Berkeley et al. (2010); Edmonds et al. (2009); NRP (2000);
Enig bewijs	Grafisch en semantisch weergeven van informatie	NRP (2000)
	Vragen beantwoorden	Berkeley et al. (2010)
Geen bewijs	Mentale voortelling	NRP (2000)
	Ezelsbruggetjes	NRP (2000)

2.4.3 Definitie van de effectieve leesstrategieën en instructievormen

De leesstrategieën en instructievormen waarvoor ‘redelijk sterk’ tot ‘sterk bewijs’ is gevonden, zijn geselecteerd en gebruikt in het vervolg van dit onderzoek. In deze paragraaf worden de definities van de effectieve leesstrategieën en instructievormen besproken, zodat geen onduidelijkheden kunnen ontstaan over de betekenis van leesstrategieën en instructievormen. Door heldere definities zijn de effectieve instructievormen en leesstrategieën op een eenduidige en consequente manier gebruikt in het verdere onderzoek.

Instructievormen

- Aanbieden van meer dan één leesstrategie per les: door het aanbieden van meerdere leesstrategieën in een les, oefenen leerlingen het toepassen van verschillende strategieën in samenhang. Het toepassen van leesstrategieën bij het lezen van teksten van andere vakken zal daardoor beter gaan (Edmonds et al., 2009; NRP, 2000; Spörer et al., 2009).
- Coöperatief leren en peer tutoring: coöperatief leren houdt in dat leerlingen samenwerken om de strategieën te leren toepassen tijdens het lezen (NRP, 2000). Het is een gestructureerde manier van samenwerken, dat het begrijpend leesniveau kan verbeteren. Onder het samenwerken bij begrijpend lezen wordt verstaan: discussiëren over het lezen, elkaar helpen en gebruikmaken van meta-cognitieve vaardigheden (Slavin et al., 2009). Coöperatief leren in combinatie met reciprocal teaching gaat ook om de samenwerking tussen leerlingen met het toepassen van leesstrategieën. Het verschil is dat het hierbij gebeurt op de manier van reciprocal teaching, leerlingen gaan in dialoog met elkaar tijdens het lezen.
- Reciprocal teaching en modelling: de leerkracht modelleert de strategieën en de daarbij horende handelingen (Palincsar & Brown, 1984). Reciprocal teaching houdt in dat de leerkracht in dialoog gaat met de leerlingen. De leerkracht en leerlingen stellen vragen over de tekst en reflecteren op het lezen en de tekst tijdens en na het lezen (Edmonds e.a., 2009). De leerling neemt de rol als leider in een dialoog op den duur over van de leerkracht (Spörer et al., 2009). Het verschil tussen ‘reciprocal teaching’ en ‘modelling’ is dat de leerkracht bij ‘modelling’ niet vanzelfsprekend met leerlingen in dialoog gaat of ervoor zorgt dat leerlingen op den duur de rol in de dialoog overnemen, terwijl dat bij ‘reciprocal teaching’ juist wel de bedoeling is.

Leesstrategieën

- **Samenvatten:** samenvatten wordt gedefinieerd als het integreren van ideeën en generaliseren van informatie uit de tekst (NRP, 2000). Leerlingen reflecteren of ze de tekst begrepen hebben en bepalen de hoofdgedachte van de tekst (Palincsar & Brown, 1984).
- **Vragen genereren:** met de leesstrategie vragen genereren wordt bedoeld het genereren van vragen over de inhoud en hoofdgedachte van de tekst. Dit is bedoeld voor het controleren van het tekstbegrip tijdens het lezen (Palincsar & Brown, 1984). Nadenken over vragen over de tekst helpt leerlingen om na te denken waarover de tekst gaat (NRP, 2000).
- **Voorspellen:** met de leesstrategie voorspellen is het de bedoeling dat leerlingen voorspellingen maken over het verloop van de tekst, voorafgaand aan het lezen en tijdens het lezen en deze voorspellingen na afloop van het lezen controleren (Palincsar & Brown, 1984). Voorkennis kan leerlingen helpen bij het maken van voorspellingen.
- **Verduidelijken:** tekstpassages of de betekenis van woorden kunnen onduidelijkheid veroorzaken. Met de strategie ‘verduidelijken’ evalueren leerlingen een tekst kritisch om te kijken of alles duidelijk is, zij sporen onduidelijkheden op en zorgen dat deze opgehelderd worden (Palincsar & Brown, 1984). Het kan zijn dat de betekenis van woorden onduidelijk is of dat een gehele tekstpassage onduidelijk is. Onduidelijkheden kunnen opgelost worden met herstelstrategieën (Förrer & Mortel, 2010). Förrer en Mortel (2010) noemen een aantal herstelstrategieën: opnieuw of langzamer lezen, een stukje verder lezen, illustraties bekijken. Op deze manier kan een leerling de betekenis van een woord uit de tekst herleiden.
- **Oriënteren op de verhaal-/tekststructuur:** leerlingen oriënteren zich op de structuur van de tekst door naar de titel, kopjes, illustraties, dikgedrukte woorden en getallen te kijken. Verhalen en teksten hebben vaak een bepaalde opbouw die leerlingen naarmate ze veel oefenen gaan herkennen. Kenmerken van de structuur van de tekst richten de aandacht van de lezer op de tekst (Förrer & Mortel, 2010). Daarnaast helpt kennis van tekst- en verhaalstructuren leerlingen bij het beantwoorden van vragen over de tekst, het terugzoeken van informatie en het navertellen van een verhaal (NRP, 2000).

3. Onderzoeksmethode

De hoofdvraag van dit onderzoek luidt: *In hoeverre komt het aanbod van leesstrategieën en instructievormen, in de huidige onderwijspraktijk, overeen met wat in wetenschappelijk onderzoek effectieve leesstrategieën en instructievormen blijken te zijn?* Het onderzoek bestaat, naast de literatuurstudie, uit drie onderdelen: lesmethodeanalyse, lesobservaties en een enquête. De geselecteerde instructievormen en leesstrategieën uit de literatuurstudie staan centraal in het empirisch onderzoek. Er is onderzocht of deze effectieve instructievormen en leesstrategieën aangeboden worden in de huidige onderwijspraktijk en hoe leerkrachten tegenover deze instructievormen en leesstrategieën staan. In dit hoofdstuk wordt toegelicht en beargumenteerd welke methode gehanteerd is om de gewenste gegevens te verzamelen en te analyseren.

3.1 Onderzoekontwerp

Het onderzoek is exploratief met als doel het verkennen van de onderwijspraktijk op basis van de gepresenteerde vraagstelling in hoofdstuk 1.2. Vooraf is vastgesteld op welke criteria de onderwijssituatie onderzocht zou worden (Yin, 2008). Deze criteria zijn gebaseerd op de uitkomst van de literatuurstudie (zie paragraaf 2.4.3). Er is sprake van een ‘mixed-method design’ omdat er verschillende data zijn verzameld via verschillende bronnen, zowel kwalitatieve data als kwantitatieve data. De data van de verschillende onderdelen zijn na het uitvoeren van het onderzoek met elkaar gecombineerd.

Allereerst zijn er kwalitatieve data verzameld door middel van een lesmethodeanalyse. De lesmethodeanalyse heeft data opgeleverd over het aanbod van verschillende leesstrategieën en instructievormen in de veelgebruikte lesmethode ‘Nieuwsbegrip’. Hiermee kan de deelvraag beantwoord worden of het aanbod van leesstrategieën en instructievormen in de lesmethode Nieuwsbegrip overeenkomt met de leesstrategieën en instructievormen die in dit onderzoek als effectief beschouwd worden.

Ten tweede zijn er kwantitatieve data vergaard door middel van lesobservaties en een enquête. Lesobservaties zijn uitgevoerd om te kijken in welke mate leerkrachten de geselecteerde effectieve instructievormen toepassen in hun lessen en in welke mate zij de geselecteerde effectieve leesstrategieën aanbieden. Het doel van de enquête is: onderzoeken wat de percepties van leerkrachten zijn met betrekking tot het inzetten van effectieve instructievormen en het aanbieden van effectieve leesstrategieën.

3.2 Respondenten

3.2.1 Selecteren van een lesmethode

Gekozen is voor de lesmethode ‘Nieuwsbegrip’ van de CED-groep. Deze wordt in het Nederlandse basisonderwijs veel gebruikt. Volgens gegevens van de CED-groep hebben ongeveer 4000 basisscholen, van de in totaal 6808 basisscholen in Nederland (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2013), een abonnement op deze methode. Dit maakt het onderzoek relevant voor een groot deel van de basisscholen in Nederland. De lesmethode Nieuwsbegrip is gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek naar effectieve instructievormen en leesstrategieën, waaronder ‘reciprocal teaching’ (Palincsar & Brown, 1984).

3.2.2 Sampling van respondenten

In dit onderzoek is gebruikgemaakt van de techniek ‘purposeful sampling’ (Onwuegbuzie & Leech, 2007) om respondenten te vinden voor de lesobservaties en de enquête. De respondenten moesten aan bepaalde criteria voldoen: leerkracht in het basisonderwijs zijn, werkzaam in groep 7 of 8, lesgeven met de lesmethode Nieuwsbegrip en bereid zijn om mee te werken aan het onderzoek.

De grootte van de steekproef is gebaseerd op het aantal lesobservaties dat mogelijk is in 25 werkdagen. Het aantal observatiedagen is een praktische overweging geweest om het onderzoek te kunnen afronden voor 1 september. Er zijn scholen benaderd uit de gemeente Enschede, Haaksbergen,

Hengelo en Borne, omdat deze gemeenten binnen het mogelijke bereik van de onderzoeker liggen. De scholen zijn in eerste instantie benaderd via een e-mailbericht aan de directeur/directrice van de school. Daaropvolgend is telefonisch contact gezocht met scholen. De onderzoeker heeft daarnaast gebruikgemaakt van haar netwerk van contacten op basisscholen. Uiteindelijk hebben elf leerkrachten meegedaan van in totaal zeven basisscholen, uit de gemeente Haaksbergen, Hengelo en Borne. Zeven leerkrachten van groep 7, twee leerkrachten van groep 8, een leerkracht van groep 7/8 en een leerkracht van groep 6/7.

Het selecteren van de groepen waarin lesobservaties zijn gedaan, is gebaseerd op het feit dat het onderwijzen van leesstrategieën pas effectief zou zijn voor leerlingen vanaf groep 5 (Willingham, 2006). Leerlingen uit lagere klassen zouden nog te veel bezig zijn met technisch lezen. Het besluit om alleen groep 7 en 8 te selecteren voor het onderzoek is een praktische reden geweest. Door de focus te verkleinen naar groep 7 en 8 is het mogelijk meer observaties in de 25 werkdagen te verrichten, in dezelfde niveaugroepen.

3.3 Instrumenten en data-verzameling

3.3.1 Instrument lesmethodeanalyse

Uit de literatuurstudie is gebleken wat er bekend is over het effect van verschillende leesstrategieën en instructievormen op de prestaties van leerlingen voor begrijpend lezen. Op basis hiervan is een schema gemaakt dat gebruikt is voor het analyseren van de lesmethode ‘Nieuwsbegrip’ (zie appendix B). Met behulp van dit schema is geanalyseerd of de leesstrategieën en instructievormen uit de lesmethode Nieuwsbegrip overeenkomen met de uitkomsten van de literatuurstudie.

3.3.2 Lesobservatie-instrument

Voor het observeren van leerkrachten is een lesobservatie-instrument ontwikkeld waarin de effectieve leesstrategieën en instructievormen verwerkt zijn als observatie-indicatoren (zie appendix C).

Om de betrouwbaarheid van de data te waarborgen moet het instrument, waarmee de data verzameld worden, valide zijn (Yin, 2008). De praktische bruikbaarheid van het observatieformulier is vooraf getest in de praktijk door een aantal lessen met het instrument te observeren.

Tijdens de lesobservaties is de frequentie van het aantal momenten dat een leesstrategie of instructievorm aan bod is gekomen bijgehouden. Dit houdt in dat er is geturfd wanneer de leerkracht begint met een onderdeel (bijvoorbeeld ‘voorspellen’). Wanneer de leerkracht overgaat op een ander onderdeel en daarna weer terugkomt bij voorspellen, is er opnieuw geturfd. Per moment dat een onderdeel voorkwam in de les is er dus geturfd.

Wanneer een leesstrategie of instructievorm één keer wordt geobserveerd voldoet dit aan de eis dat het aanwezig is in de les. De leesstrategieën en instructievormen zijn opgedeeld in indicatoren. Deze indicatoren geven aan hoe een onderdeel teruggezien kan worden in een les. Wanneer een van de indicatoren geobserveerd is in de les, kan aangenomen worden dat de leerkracht deze instructievorm of leesstrategie toepast in haar les. Er wordt gebruikgemaakt van frequenties, zodat na het observeren uitspraken gedaan kunnen worden over welke leesstrategieën en instructievormen het meest voorkomen in de geobserveerde lessen begrijpend lezen in groep 7 en 8 van het basisonderwijs.

Alleen wat in de instructie van leerkrachten aan instructievormen en leesstrategieën aan bod is gekomen, is geobserveerd. Wat leerlingen zelfstandig of in kleine groepjes hebben gedaan is niet geobserveerd. Bijvoorbeeld, wanneer het maken van een samenvatting bij de tekst een van de opdrachten is, telt dit niet mee voor de leesstrategieën die aanbod zijn gekomen in de instructie. Wanneer de leerkracht deze opdracht in de instructie besproken heeft met de gehele klas of een deel van de klas telt dit wel mee.

Instructievorm 1a. en 1b. hebben betrekking op het aanbieden van het aantal leesstrategieën in een les, niet op welke leesstrategieën. Wanneer een leerkracht uitleg heeft gegeven of heeft geoefend met het toepassen van een leesstrategie, die niet als effectief gezien wordt in dit onderzoek, dan is deze wel

meegerekend in het aantal leesstrategieën dat aangeboden werd, bijvoorbeeld de leesstrategie ‘visualiseren’.

De geobserveerde lessen komen uit dezelfde lesmethode als de lesmethode die geanalyseerd is. Hierdoor kunnen de verkregen data met elkaar vergeleken worden.

De leerkrachten waarbij lessen zijn geobserveerd, is aan het einde van de observatiesessies gevraagd om een enquête in te vullen.

3.3.3 Enquête

Er is een enquête ontworpen om in kaart te brengen wat de percepties van leerkrachten zijn met betrekking tot effectieve leesstrategieën en instructievormen (zie appendix D). Deze enquête is ingevuld door de leerkrachten die ook geobserveerd zijn. Aan de hand van deze gegevens kan geanalyseerd worden of de percepties van leerkrachten overeenkomen met de resultaten van de lesobservaties. De leerkrachten hebben de enquête digitaal ingevuld via het programma ‘survey monkey’. Er is 81,8% respons ontvangen op de enquête.

In de enquête zijn drie open en vier gesloten vragen gesteld. In de eerste open vraag, is de leerkrachten gevraagd een beschrijving te geven van de manier waarop zij instructie geven voor begrijpend lezen. In de tweede open vraag, is de leerkrachten gevraagd een definitie te geven van het concept leesstrategieën. En in de laatste open vraag, vraag 3, is leerkrachten gevraagd minimaal drie leesstrategieën en instructievormen te noemen die zij als effectief beschouwen, en minimaal drie leesstrategieën en instructievormen die zij niet als effectief beschouwen. Dezelfde vraag is gesteld in gesloten vorm (vraag 4, 5, 6 en 7). Dit is gedaan om te kijken welke ideeën zij hebben over effectieve instructievormen en leesstrategieën, zonder dat ze daarover ideeën aangereikt krijgen. Zij hebben een lijst voor zich gekregen waarop zij hebben kunnen aankruisen welke instructievormen en leesstrategieën zij wel of niet effectief vinden, en welke zij wel of niet toepassen in hun instructies. Op de lijst van vraag 4 en 5 staan 33 leesstrategieën, waaronder de effectieve leesstrategieën uit dit onderzoek. De overige leesstrategieën op de lijst zijn afkomstig uit de methodeanalyse van de PPO (Moelands et al., 2007). Op de lijst van vraag 6 en 7 staan verschillende instructievormen, werkvormen of combinaties van instructievormen, gebaseerd op wat uit de literatuurstudie van dit onderzoek wel of niet effectief blijkt te zijn.

3.4 Procedures van het onderzoek

Hieronder volgt een beschrijving van de gevolgde procedures met betrekking tot de uitvoering van het onderzoek in de praktijk en de bijbehorende verantwoording van de gemaakte keuzes.

Nieuwsbegrip heeft voor groep 7 en 8 dezelfde lessen, namelijk de lessen op niveau B (meer uitleg over de verschillende niveaus in hoofdstuk 4.1). De groepen 7 en 8 zijn daarom bij elkaar gevoegd voor het onderzoek. De leerkrachten die geobserveerd zijn geven als enige leerkracht Nieuwsbegrip aan de betreffende groep leerlingen.

Voor betrouwbare lesobservaties moet volgens Kane en Staiger (2012) een leerkracht meerdere keren geobserveerd worden. Elke leerkracht is daarom drie keer geobserveerd. Op deze manier kan een goed beeld gevormd worden van wat leerkrachten doen in hun les begrijpend lezen. In totaal zijn er 33 lessen geobserveerd. Door het gebruik van een observatie-instrument voor het observeren kunnen de lessen consistent beoordeeld worden, dit vergroot de betrouwbaarheid van de resultaten.

Alle lessen zijn van begin tot eind geobserveerd zodat het doel van de observaties, het vaststellen welke leesstrategieën leerkrachten aanbieden en welke instructievormen zij daarvoor gebruiken, wordt behaald.

Als laatste onderdeel van het praktijkonderzoek is de enquête afgenomen. Dit is pas gedaan nadat de observaties bij de leerkrachten waren afgesloten, zodat de informatie uit de enquête geen invloed zou hebben op de lessen die de leerkrachten hebben gegeven.

3.5 Data-analyse

De berekeningen voor het analyseren van de data, de tabellen en grafieken, zijn gemaakt met behulp van Microsoft Excel. In deze paragraaf wordt beschreven op welke manier de data van de verschillende onderdelen van het empirisch onderzoek zijn geanalyseerd.

3.4.1 Data-analyse lesmethode

Voor het uitvoeren van de lesmethodeanalyse, is zoals eerder genoemd, de lesmethode Nieuwsbegrip geselecteerd. De lesmethode is geanalyseerd op instructievormen, didactische werkvormen en het aanbod van leesstrategieën die worden voorgeschreven door de methode. Om de juiste informatie uit de lesmethode te halen is de algemene handleiding van Nieuwsbegrip (CED-groep, 2012) en voorbeeldlesmateriaal (www.nieuwsbegrip.nl) geraadpleegd. Eerst is een beschrijving gemaakt van de opbouw en inhoud van de lesmethode. Daarna zijn de instructievormen en leesstrategieën uit Nieuwsbegrip naast de effectieve instructievormen en leesstrategieën uit de literatuurstudie gezet. De data zijn weergegeven in een overzicht in hoofdstuk 4.1. Ook is een beschrijving gegeven van de resultaten, waarbij de aandacht gevestigd is op de overeenkomsten en verschillen tussen de leesstrategieën en instructievormen die worden aangeboden in Nieuwsbegrip, en de leesstrategieën en instructievormen waarvoor wetenschappelijk bewijs is gevonden dat deze effectief zijn.

3.4.2 Data-analyse lesobservaties leerkrachten

De data van de lesobservaties zijn weergegeven in een tabel (zie bijlage E). De data van de instructievormen en van de leesstrategieën zijn afzonderlijk van elkaar geanalyseerd en beschreven. De data die verzameld zijn met de lesobservaties geven de frequentie weer waarmee in een les een indicator voor leesstrategieën of instructievormen geobserveerd is. Eerst is geanalyseerd welke instructievormen en leesstrategieën over het algemeen veel en welke weinig zijn toegepast door de geobserveerde leerkrachten. Hiermee kan antwoord worden gegeven op twee deelvragen van dit onderzoek: *Bieden leerkrachten in het basisonderwijs de effectief geachte leesstrategieën aan leerlingen aan?* en *Worden leesstrategieën aangeboden aan leerlingen op een manier die uit wetenschappelijk onderzoek effectief blijkt?*

In een overzicht is de totale frequentie van het aantal keren dat een indicator is geobserveerd in de 33 lesobservaties weergegeven, in cijfers en in percentages van het totaal aantal keren dat de indicatoren geobserveerd zijn. Daarnaast is het gemiddelde en de standaarddeviatie berekend over alle lesobservaties, per indicator. De standaarddeviatie laat zien wat de spreiding van de indicatoren is. Aan de hoogte van de standaarddeviatie ten opzichte van het gemiddelde, kan worden gezien of de totale frequentie gelijkmatig verdeeld is over alle leerkrachten of dat de variatie tussen leerkrachten groot is en bepaalde leerkrachten indicator x dus relatief vaak hebben toegepast ten opzichte van andere leerkrachten. Hoe vaak een indicator is voorgekomen in de 33 lesobservaties zegt nog niks over het aantal leerkrachten dat een bepaalde indicator heeft toegepast in de drie geobserveerde lessen. Daarom is naast de gegevens over het aantal keren dat een indicator geobserveerd is, ook informatie gegeven over het percentage leerkrachten die de indicator minimaal één keer heeft toegepast of aangeboden.

Na het analyseren van de gegevens in het algemeen, zijn de data nader geanalyseerd. Allereerst is het verschil tussen leerkrachten beschrijvend geanalyseerd om te kijken op welke punten leerkrachten variëren in het toepassen van instructievormen en het aanbieden van leesstrategieën. In een tabel is weergegeven hoeveel effectieve leesstrategieën (van de vijf effectieve leesstrategieën) per les zijn aangeboden. In staafdiagrammen is weergegeven wat de resultaten per leerkracht per les zijn voor de verschillende instructievormen en leesstrategieën. In deze twee figuren worden alleen de effectieve instructievormen en leesstrategieën genoemd en worden deze niet meer onderverdeeld in verschillende indicatoren. De frequentie van de indicatoren zijn per leesstrategie en instructievorm bij elkaar opgeteld.

Tot slot zijn de resultaten van de drie lesobservaties per leerkracht geanalyseerd om te kijken of en waar de drie geobserveerde lessen per leerkracht variëren.

3.4.3 Data-analyse enquête

De data van de zeven enquêtevragen zijn per vraag geanalyseerd. Vraag 1 (open): de antwoorden van leerkrachten zijn weergegeven in een tabel, achter de antwoorden staat de frequentie van het aantal leerkrachten die een overeenkomstig antwoord hebben gegeven. Vraag 2 (open): definities van het concept leesstrategieën die leerkrachten hebben gegeven, zijn beschrijvend geanalyseerd. Vraag 3 (open): de antwoorden van leerkrachten zijn aangeduid in een tabel, achter de antwoorden staat de frequentie van het aantal leerkrachten die een gelijkwaardig antwoord hebben gegeven. Vraag 4 en vraag 5 (gesloten): de data met betrekking tot de leesstrategieën die in dit onderzoek als effectief bestempeld zijn, zijn er uitgefilterd. In een tabel is gepresenteerd hoeveel procent van de leerkrachten de effectieve leesstrategieën wel of niet als effectief beschouwen en aanbieden in hun lessen. Vraag 6 en 7 (gesloten): in staafdiagrammen is voor elk mogelijk antwoord (instructievormen) weergegeven hoe veel leerkrachten deze wel of niet effectief vinden en toepassen in hun lessen.

4. Resultaten

4.1 Lesmethode Nieuwsbegrip

De lesmethode ‘Nieuwsbegrip’ voor begrijpend lezen is geanalyseerd om te kijken of de leesstrategieën en instructievormen die worden aangeboden in Nieuwsbegrip, overeenkomen met de geselecteerde effectieve leesstrategieën en instructievormen voor begrijpend lezen, waarvoor bewijs is gevonden in de literatuurstudie van dit onderzoek. Hiermee kan de deelvraag beantwoord worden: *In hoeverre komt het aanbod van leesstrategieën en instructievormen in de methode Nieuwsbegrip overeen met de in wetenschappelijk onderzoek als effectief bestempelde leesstrategieën en instructievormen?* Eerst is een beschrijving gegeven van de opbouw en inhoud van de lesmethode. In een overzicht is weergegeven wat de overeenkomsten en verschillen zijn tussen het aanbod in Nieuwsbegrip en de effectieve leesstrategieën en instructievormen. Daarna volgt een beschrijving van de resultaten.

4.1.1 Beschrijving lesmethode Nieuwsbegrip

Nieuwsbegrip is een lesmethode voor begrijpend lezen, beschikbaar op vier niveaus. Drie niveaus voor het basisonderwijs: AA (groep 4), A (groep 5/6) en B (groep 7/8) en twee niveaus voor het middelbaar onderwijs: C en D. Deze studie concentreert zich op niveau B, geschikt voor groep 7 en 8. Deze lesmethode is in 2005 opgestart en uitgegeven door de tegenwoordige CED-Groep. Het doel van de methode is om leesbegrip- en woordenschat aan elkaar te koppelen, leerlingen strategisch te laten lezen en leerlingen te motiveren door wekelijks actuele teksten aan te bieden. Een basisles Nieuwsbegrip bestaat uit het lezen van de tekst met behulp van een stappenplan, woordhulp en het maken van opdrachten. Door het gebruik van dit stappenplan worden leerlingen gestimuleerd om bepaalde leesstrategieën in samenhang toe te passen voor, tijdens en na het lezen van de tekst.

De methode houdt rekening met verschillende leerstijlen. De lesmethode kan gebruikt worden door leerlingen die moeite hebben met lezen of leerlingen met leesproblemen. Voor deze leerlingen kan een tekst van een lager niveau gebruikt worden. Bijvoorbeeld een leerling uit groep 7 werkt met de tekst op niveau A. Voor dyslectici bestaat de mogelijkheid om de tekst te beluisteren op de computer.

Bij een aantal opdrachten wordt leerlingen gevraagd samen te werken, hierbij is het de bedoeling dat de ‘expert’ (een leerling) hardop nadenkt. Daarnaast wordt ook gewerkt aan de uitbreiding van de woordenschat en uitbreiding van de kennis over de wereld. Naast de basislessen biedt de methode extra functies aan in de aanvullende methode Nieuwsbegrip XL; onder anderen woordenschatoefeningen, schrijfopdrachten en toetsen.

In de leerlijn van Nieuwsbegrip staan vijf leesstrategieën centraal die volgens hen van belang zijn om teksten te begrijpen. Dit zijn: voorspellen, ophelderen van onduidelijkheden, samenvatten, vragen stellen en relaties/verwijswoorden. Elk van deze strategieën staat één keer in de zes weken centraal in de les. In de zesde week worden de vijf strategieën tegelijk aangeboden in één les. Een zesde leesstrategie is visualiseren, deze komt elke les aan bod. Visualiseren gebeurt door het maken van een ‘sleutelschema’, hierin worden belangrijke zaken uit een tekst opgeschreven. Sleutelschema’s zijn bedoeld om tekstbegrip te ondersteunen. Hieronder volgt een korte beschrijving van de leesstrategieën, zoals de CED-groep (2012) deze uitlegt in de lesmethode.

Voorspellen: voor, tijdens en na het lezen van een tekst. Voor het lezen om leerlingen zich te laten oriënteren op de tekst. Na het lezen controleren leerlingen hun voorspelling.

Ophelderen van onduidelijkheden: leerlingen krijgen handvatten om onduidelijkheden die zij tegenkomen tijdens het lezen op te helderen. Zowel voor moeilijke woorden als onduidelijkheden in tekstpassages.

Samenvatten: leerlingen worden gestimuleerd om vragen te stellen over de tekst en moeten de belangrijkste informatie uit een tekst halen.

Vragen stellen: met deze strategie wil Nieuwsbegrip bereiken dat leerlingen tijdens het lezen bewust zijn van wat zij lezen en vragen stellen over de tekst, om zo de belangrijkste informatie uit een tekst te halen en te controleren of zij de tekst begrijpen.

Relaties en verwijzwoorden: leerlingen moeten hiermee inzicht krijgen in de structuur van een tekst en relaties zien te leggen tussen woorden, zinnen en alinea's.

Visualiseren: overzicht maken van de inhoud van de tekst, eventueel met behulp van een sleutelschema.

Het is de bedoeling dat leerlingen de tekst lezen met behulp van het stappenplan en de woordhulp. Daarnaast is het de bedoeling dat de leerkracht de eerste keren voordoet hoe het lezen met een stappenplan moet, zodat leerlingen dit later alleen kunnen. Na het lezen van de tekst worden opdrachten gemaakt waarmee een van de leesstrategieën geoefend wordt.

Het stappenplan bestaat uit twee onderdelen. Het eerste onderdeel is een stappenplan als ondersteuning voor het lezen en toepassen van leesstrategieën. Hierop staat beschreven wat leerlingen moeten doen voor het lezen, tijdens het lezen en na het lezen. Het tweede onderdeel is een woordhulp. Hierop staan tips die leerlingen kunnen toepassen wanneer zij de betekenis van een woord niet weten.

De teksten van Nieuwsbegrip kunnen op een 'rolwisselende' manier gelezen worden. Bij deze aanpak wordt in groepjes gelezen. Eerst is de leerkracht de 'expert', later kunnen leerlingen deze rol overnemen. Het is de bedoeling dat de 'expert' hardop leest en voordoet hoe hij het lezen aanpakt. 'Rolwisselend lezen' is in vier fases opgedeeld. Fase 1: klassikaal; leerkracht is de expert. Fase 2: klassikaal; een leerling is expert. Fase 3: drietallen met ondersteuning; in groepjes lezen. Fase 4: drietallen zelfstandig; in groepjes lezen.

Een les Nieuwsbegrip op niveau B is als volgt opgebouwd:

1. Het lezen van de tekst op een 'rolwisselende' manier met behulp van het stappenplan en woordhulp. Klassikaal of in groepen. Wanneer de leerkracht de tekst klassikaal leest is het de bedoeling dat hij/zij eerst hardop de tekst leest aan de hand van het stappenplan en de strategie die centraal staat hardop voordoet (modellering). Later kunnen leerlingen de rol van 'expert' overnemen, dit ligt eraan in welke fase de leerlingen zitten.
2. Leerlingen zoeken moeilijke woorden op in de tekst en zoeken de betekenis op met behulp van de woordhulp. Daarna is het de bedoeling dat de woorden kort met de leerkracht besproken worden.
3. Maken van de opdrachten bij de tekst. In een van de opdrachten staat een leesstrategie centraal. Het komt regelmatig voor dat leerlingen bij deze opdracht(en) in tweetallen moeten werken. Daarna wordt de opdracht besproken met de leerkracht. Overige opdrachten maken leerlingen zelfstandig.
4. Het is de bedoeling dat de leerlingen in overleg met elkaar het sleutelschema invullen.

4.1.2 Resultaten lesmethode Nieuwsbegrip

Er zijn zowel overeenkomsten als verschillen gevonden tussen de geselecteerde leesstrategieën en instructievormen uit de literatuurstudie en de leesstrategieën en instructievormen die worden aangeboden in de lesmethode Nieuwsbegrip. De resultaten van de lesmethodeanalyse zijn weergegeven in Tabel 4.

Instructievormen

In Nieuwsbegrip staat elke les één leesstrategie centraal. Elke zesde les is een blokles waarin alle vijf leesstrategieën worden herhaald. Uit wetenschappelijk onderzoek blijkt dat het effectief is om in één les aandacht te besteden aan meer dan één leesstrategie (Edmonds et al., 2009; NRP, 2000; Spörer et al., 2009). Leerlingen oefenen zo het toepassen van leesstrategieën in samenhang. Dit zullen leerlingen ook moeten doen wanneer zij teksten van bijvoorbeeld zaakvakken lezen, of wanneer zij een gestandaardiseerde toets voor begrijpend lezen moeten maken (NRP, 2000). De lesmethode komt op dit punt dus niet overeen met wat blijkt uit de literatuurstudie (met uitzondering van de bloklessen). Daarentegen biedt de lesmethode Nieuwsbegrip wel een stappenplan aan met daarop vijf leesstrategieën en een woordhulp, deze kunnen leerlingen gebruiken bij het lezen van een tekst. Wanneer dit stappenplan wordt gebruikt in een les zouden er meerdere strategieën aan bod kunnen komen in één les en leren leerlingen deze in samenhang toe te passen. De methode Nieuwsbegrip voldoet dus aan het aanbieden van meer dan één leesstrategie per les, mits het stappenplan gehanteerd wordt.

Tabel 4

Overzicht overeenkomsten en verschillen tussen Nieuwsbegrip en de in wetenschappelijk onderzoek effectief bewezen leesstrategieën en instructievormen

		In wetenschappelijk onderzoek effectief bewezen instructievormen en leesstrategieën								Geen bewijs voor effectiviteit gevonden in de literatuur, maar wel aanwezig in Nieuwsbegrip
		Meerdere leesstrategieën aanbieden in één les	Coöperatief leren	Reciprocal teaching en modellering	Samenvatten	Vragen genereren over de hoofdgedachte van de tekst	Voorspellen	Verduidelijken	Verhaal-/tekststructuur	
Instructievormen en leesstrategieën die zijn beschreven in de handleiding van Nieuwsbegrip	Eén strategie centraal per les	×								
	Elke zesde les worden alle vijf strategieën herhaald	✓								
	Toepassen van stappenplan met daarop de vijf strategieën en de woordhulp	✓								
	Samenwerken		✓							
	'Expert' leest en denkt hardop (eerst is dit de leerkracht, later neemt een leerling de rol van expert over)		✓	✓						
	Modelling door de leerkracht terwijl hij de tekst hardop voorleest.			✓						
	Sleutelschema om belangrijke informatie weer te geven									×
	Samenvatten				✓					
	Vragen stellen					✓				
	Voorspellen						✓			
	Ophelderen van onduidelijkheden							✓		
	Relaties en verwijswaarden									×
	Visualiseren									×
Effectief bevonden, maar ontbreekt in Nieuwsbegrip									×	
✓ Overeenkomst tussen literatuur en Nieuwsbegrip × Verschil tussen literatuur en Nieuwsbegrip										

Coöperatief leren is een effectieve werkvorm voor begrijpend lezen, zo blijkt uit wetenschappelijk onderzoek (NRP, 2000, Slavin et al., 2009). Coöperatief leren is ook terug te vinden in de lesmethode Nieuwsbegrip. De methode biedt regelmatig opdrachten aan waarbij het de bedoeling is dat leerlingen samenwerken. Daarnaast schrijft Nieuwsbegrip een bepaalde leesaanpak voor, waarbij leerlingen moeten samenwerken. Dit wordt ‘rolwisselend lezen’ genoemd. Deze leesaanpak komt overeen met coöperatief leren in combinatie met reciprocal teaching, wat uit onderzoek een effectieve aanpak blijkt te zijn (Edmonds et al., 2009; Slavin et al., 2009). Coöperatief leren in combinatie met reciprocal teaching houdt in dat leerlingen samen oefenen met het toepassen van leesstrategieën en in dialoog gaan met elkaar.

In de lesmethode staat ook beschreven hoe deze leesaanpak toegepast kan worden op een manier waarbij de leerkracht de expert is. Dit heeft overeenkomst met de instructievorm ‘reciprocal teaching’, wat een effectieve instructievorm blijkt te zijn uit wetenschappelijk onderzoek (Edmonds et al., 2009; Palincsar & Brown, 1984; Slavin et al., 2009; Spörer et al., 2009). Wat duidelijker naar voren komt in de lesmethode is ‘modelling’. Dit heeft overeenkomsten met reciprocal teaching.

Leesstrategieën

De lesmethode Nieuwsbegrip biedt zes leesstrategieën aan. Voor vier van deze strategieën is voldoende wetenschappelijk bewijs gevonden dat deze effectief zijn. De vier leesstrategieën die in dit onderzoek geselecteerd zijn als effectieve leesstrategieën en ook aangeboden worden in de lesmethode Nieuwsbegrip zijn: samenvatten, vragen stellen, ophelderen van onduidelijkheden en voorspellen. De drie leesstrategieën waarvoor niet voldoende bewijs is gevonden, maar die wel aangeboden worden in de lesmethode Nieuwsbegrip zijn: ‘relaties en verwijswaarden’ en ‘visualiseren’.

Daarnaast is er nog een leesstrategie die wel effectief is volgens wetenschappelijk onderzoek, maar die niet expliciet aan bod komt in de lesmethode Nieuwsbegrip. Het gaat hier om de leesstrategie waarbij aandacht is voor de structuur van het verhaal of de tekst (titel, tussenkopjes, opbouw van een tekst of verhaal), ook wel ‘oriënteren op de verhaal-/tekststructuur’ genoemd. Via het stappenplan, behorende bij de methode Nieuwsbegrip, worden leerlingen wel gestimuleerd om naar de titel en tussenkopjes te kijken, maar vanuit het oogpunt ‘voorspellen’. Daarnaast wordt ‘oriënteren op de tekststructuur’ in de beschrijving van de leesstrategie ‘relaties en verwijswaarden’ genoemd. Het is geen aparte strategie in de lesmethode en het komt ook niet expliciet aan de orde.

De lesmethode Nieuwsbegrip biedt elke les een schema aan waarin leerlingen belangrijke informatie uit de tekst moeten weergeven. Dit wordt een ‘sleutelschema’ genoemd. Er is geen bewijs gevonden in de literatuurstudie dat het maken van een sleutelschema effectief is. Het sleutelschema toont enige relatie met een leesstrategie waar eveneens geen bewijs voor is gevonden, namelijk ‘grafisch en/of semantisch weergeven van informatie’ (het op papier weergeven van de hoofdzaken uit de tekst in de vorm van een schema of afbeeldingen). Deze leesstrategie kan gerelateerd worden aan een instructiemethode genaamd ‘thinking-maps’, welke in de studie van Slavin et al. (2009) wel effectief bevonden is. Aangezien het bewijs voor de leesstrategieën ‘grafisch en semantisch weergeven van informatie’ en ‘mentale voorspelling’ gering is, zijn deze leesstrategieën en deze instructievorm die daar aan gerelateerd zijn, niet meegenomen in het onderzoek. Het sleutelschema toont ook enige relatie met een effectieve leesstrategie, namelijk ‘samenvatten’, waarbij leerlingen de hoofdgedachte uit de tekst moeten halen.

Conclusie

De lesmethode Nieuwsbegrip zou een effectieve lesmethode kunnen zijn om begrijpend leesonderwijs te faciliteren in het basisonderwijs. De methode heeft namelijk veel overeenkomst met de geselecteerde effectieve instructievormen en leesstrategieën uit dit onderzoek. In de lesmethode wordt een effectieve vorm van coöperatief leren beschreven, namelijk ‘rolwisselend lezen’, waarbij de leerkracht met leerlingen of leerlingen onderling met elkaar in dialoog gaan tijdens het lezen. Daarnaast wordt in de methode ‘modelling’ beschreven als de manier waarop de leerkracht leesstrategieën zou moeten aanbieden. Een belangrijke tekortkoming in de methode is het in samenhang aanbieden van meerdere leesstrategieën in één les. Wat betreft het aanbod van leesstrategieën, de enige leesstrategie die niet expliciet aan bod komt is ‘oriënteren op de verhaal-/tekststructuur’. Daarnaast worden twee leesstrategieën in Nieuwsbegrip aangeboden waarvoor

onvoldoende wetenschappelijk bewijs is gevonden in dit onderzoek, namelijk: ‘relaties en verwijswaarden’ en ‘visualiseren’.

4.2 Resultaten lesobservaties

Er zijn lessen begrijpend lezen geobserveerd om te kijken of leerkrachten in het basisonderwijs de effectief geachte leesstrategieën aanbieden aan leerlingen en of zij hiervoor effectieve instructievormen gebruiken. De data van de lesobservaties zijn weergegeven in Tabel E1 (resultaten instructievormen) en Tabel E2 (resultaten leesstrategieën), in bijlage E. In dit hoofdstuk zijn de resultaten van de lesobservaties gepresenteerd. Eerst is een algemeen beeld geschetst over welke instructievormen en leesstrategieën veel en weinig worden toegepast. Hiermee kan antwoord worden gegeven op twee deelvragen van dit onderzoek: *Bieden leerkrachten in het basisonderwijs de effectief geachte leesstrategieën aan leerlingen aan?* en *Worden leesstrategieën aangeboden aan leerlingen op een manier die uit wetenschappelijk onderzoek effectief blijkt?* Daarna volgen de resultaten met betrekking tot de variatie tussen leerkrachten en de resultaten van de drie lesobservaties per leerkracht.

4.2.1 Resultaten algemeen

De resultaten van de lesobservaties met betrekking tot het toepassen van effectieve instructievormen en met betrekking tot de aangeboden leesstrategieën zijn weergegeven in Tabel 5 en Tabel 6.

Tabel 5
Resultaten lesobservaties: instructievormen

Indicatoren instructievormen	1a. Uitleg over meer dan één strategie.	1b. Samen oefenen met het toepassen van meer dan één strategie.	2a. Tekst lezen in tweetallen of groepjes.	2b. Praten over het lezen en de inhoud van de tekst in tweetallen of groepjes.	2c. Opdrachten bij de tekst maken in tweetallen of groepjes.	2d. Antwoorden van opdrachten bespreken in tweetallen of groepjes	3a. Lk. * leest tekst voor, tijdens het lezen toepassen van leesstrategieën voordoen	3b. Lln. ** nemen rol als leider in het dialoog over.	3c. Lk. denkt hardop, gaat in dialoog met lln. en helpt met toepassen van leesstrategieën	3d. Lk. denkt hardop over de inhoud en hoofdgedachte en gaat in dialoog met lln.	Totale frequentie van alle indicatoren
Totale frequentie per indicator	58	52	8	16	15	5	8	2	99	59	322
Totale frequentie per indicator in %***	18,0%	16,2%	2,5%	5,0%	4,7%	1,6%	2,5%	0,6%	30,8%	18,3%	100,2 %
Gemiddeld toegepast per les***	1,8	1,6	0,2	0,5	0,5	0,2	0,2	0,1	3,0	1,8	
Standaarddeviatie ***	1,9	1,3	0,7	0,7	0,6	0,4	0,6	0,4	2,7	2,1	

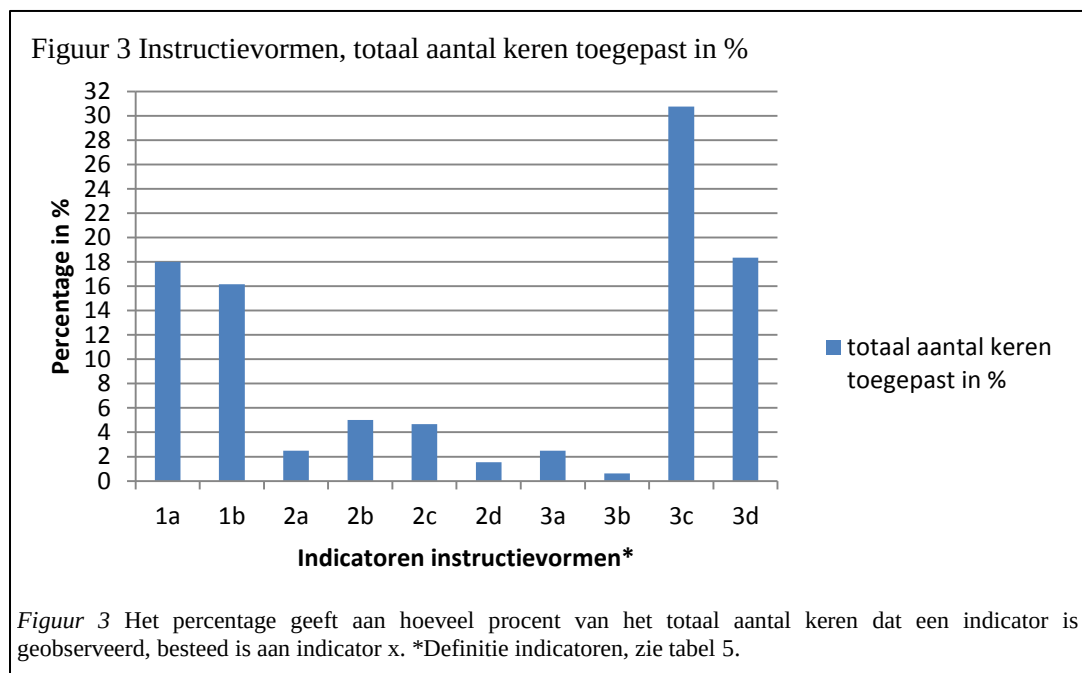
Note. Resultaten zijn gebaseerd op drieëndertig lesobservaties. * lk. = leerkracht; ** lln. = leerling; *** afgerond op één decimaal

Instructie en werkvormen

Modelling en reciprocal teaching, indicatoren 3c. en 3d.

(3c. De leerkracht denkt hardop, gaat in dialoog met leerlingen en helpt met het toepassen van leesstrategieën; 3d. De leerkracht denkt hardop na over de inhoud en de hoofdgedachte van de tekst en gaat daarbij in dialoog met leerlingen)

Opvallend is dat, van de vier indicatoren die vallen onder de instructievormen ‘modelling’ en ‘reciprocal teaching’, er maar één relatief vaak wordt toegepast. Dit is indicator 3c. (30,8%, zie Figuur 3). Deze indicator is door alle leerkrachten ten minste één keer toegepast in de lesobservaties. Daarnaast is er ook veel aandacht besteed aan indicator 3d, ten opzichte van de andere indicatoren. Deze indicator is in 18,3% van het totaal aantal observaties toegepast, door 91% van de leerkrachten. Wat leerkrachten doen heeft meer te maken met ‘modelling’ (het hardop nadenken en voordoen) dan met ‘reciprocal teaching’ (in dialoog gaan met leerlingen en hardop voordoen). De standaarddeviatie voor deze twee indicatoren is relatief hoog (zie Tabel 5). Dit betekent dat de spreiding groot is en dat er dus veel verscheidenheid zit in de mate waarin leerkrachten deze indicatoren toepassen in hun lessen begrijpend lezen.



Modelling en reciprocal teaching, indicatoren 3a. en 3b.

(3a. Leerkracht leest voor, tijdens het lezen wordt het toepassen van leesstrategieën voorgedaan; 3b. Leerlingen nemen de rol als leider in het dialoog over)

De overige twee indicatoren die betrekking hebben op ‘modelling’ en ‘reciprocal teaching’ zijn bijna nooit toegepast. Indicator 3a. is in totaal acht keer toegepast (2,5% van het totaal, zie Figuur 3). Indicator 3b. is twee keer toegepast (0,6% van het totaal, zie Figuur 3). Het is regelmatig voorgekomen dat de leerkracht de tekst hardop voorleest, maar daarbij is bijna nooit aandacht besteed aan het toepassen van leesstrategieën tijdens het voorlezen. Ondanks deze lage score, heeft wel 45,5% van de leerkrachten indicator 3a. toegepast (zie Figuur 4).

Coöperatief leren en peer tutoring, indicatoren 2b. en 2c.

(2b. De leerkracht geeft leerlingen de ruimte om met elkaar te praten over het lezen en over de inhoud van de tekst; 2c. De leerkracht laat leerlingen opdrachten maken, welke horen bij de tekst)

De werkvorm ‘coöperatief leren’ is weinig expliciet ingezet als instructievorm (zie Figuur 3). Vaak is dit een kort moment van de les toegepast of leerlingen zijn zelfstandig aan het werk gezet,

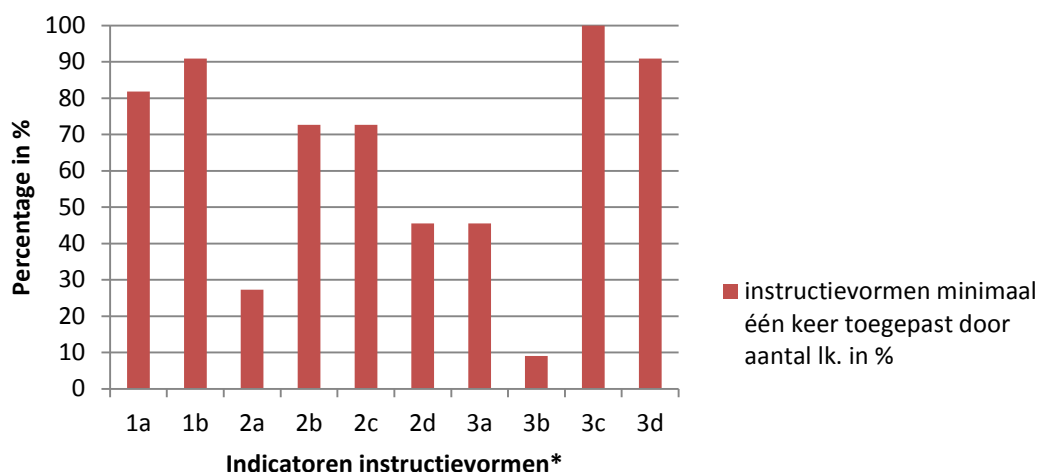
waarbij de leerkracht de leerlingen de mogelijkheid heeft gegeven om samen te werken. Ondanks dat ‘coöperatief leren’ en ‘peer tutoring’ weinig zijn geobserveerd ten opzichte van de andere indicatoren, hebben 72,7% van de leerkrachten ten minste één keer in een les de indicatoren 2b. en 2c. toegepast. De spreiding voor deze twee indicatoren is dus groot. Dit betekent dat de leerkrachten deze indicatoren relatief weinig hebben toegepast (zie Tabel 5).

Aanbieden van meer dan één leesstrategie per les, indicatoren 1a. en 1b.

(1a. Uitleg over meer dan één leesstrategie; 1b. Samen oefenen met het toepassen van meer dan één leesstrategie)

Leerkrachten hebben regelmatig meer dan één leesstrategie in één les aangeboden. Per les is er gemiddeld aan 2,2 leesstrategieën aandacht besteed. De leesstrategieën ‘verduidelijken’ en ‘voorspellen’, met daarnaast de leesstrategie die centraal staat in de les van Nieuwsbegrip zijn het meest aan bod gekomen. Niet alle leerkrachten hebben specifiek uitleg gegeven over leesstrategieën of samen met leerlingen het toepassen van leesstrategieën geoefend. Zoals te zien is in Tabel 5, is ‘het geven van uitleg over meer dan één leesstrategie per les’ 58 keer toegepast (18% van het totaal). Het ‘samen oefenen met het toepassen van meer dan één leesstrategie per les’ is 52 keer toegepast (16,2% van het totaal). Uit de resultaten blijkt dat bijna alle leerkrachten wel een keer aandacht hebben besteed aan meer dan één leesstrategie in één les (81,8% - 90,9%, zie Figuur 4).

Figuur 4 Instructievormen minimaal één keer toegepast door aantal leerkrachten in %



Figuur 4 Aantal leerkrachten die instructievorm x minimaal één keer heeft toegepast in een van de geobserveerde lessen, weergegeven in percentages van de totale frequentie toegepaste instructievormen
*Definitie indicatoren, zie tabel 5.

Aanbieden van leesstrategieën

Het beeld dat uit de lesobservaties naar voren komt met betrekking tot het aanbieden van de effectieve leesstrategieën, is dat de geobserveerde leerkrachten niet veel aandacht hebben besteed aan deze effectieve leesstrategieën. De berekende gemiddelden voor de geobserveerde indicatoren liggen laag (zie Tabel 6). Leerkrachten lijken zich vaak te beperken tot een aantal dezelfde leesstrategieën. De leesstrategieën die het vaakst zijn geobserveerd en waar meer dan de helft van de leerkrachten aandacht aan heeft besteed zijn: samenvatten, voorspellen en verduidelijken.

In de lesmethode Nieuwsbegrip staat elke week één leesstrategie centraal. Over het algemeen is dit ook de strategie waar de meeste aandacht naar uit is gegaan in de betreffende les. Echter, sommige leerkrachten hebben helemaal geen extra aandacht besteed aan de centrale strategie.

Tabel 6
Resultaten lesobservaties: leesstrategieën

Indicatoren leesstrategieën	1a Tijdens het lezen een samenvatting maken over het tot dan gelezen stuk.	1b Lk.* laat lln.** een samenvatting maken na het lezen van de tekst.	2a Vragen bedenken en nadenken over vragen tijdens het lezen van de tekst.	2b Vragen bedenken en nadenken over vragen na het lezen van de tekst.	3a De lk. laat lln. voorspellingen maken voor het lezen van de tekst.	3b Lk. laat lln. voorspellingen maken tijdens het lezen.	3c Lk. laat lln. voorspellingen controleren na afloop van het lezen van de tekst.	4a Lln. zoeken moeilijke woorden op en zoeken de betekenis in de tekst.	4b Lk. stimuleert lln. om onduidelijke tekstpassages te verduidelijken.	5a Lk. besteedt aandacht aan de tekststructuur.	5b Lk. geeft uitleg over de tekststructuur en hoe dit tekstbegrip kan bevorderen.	Totale frequentie van alle indicatoren
Totale frequentie per indicator	28	21	19	4	58	15	13	23	0	8	0	189
Totale frequentie per indicator in %***	14,8%	11,1%	10,0%	2,1%	30,7%	7,9%	6,9%	12,2%	0%	4,2%	0%	99,9 %
Gemiddeld toegepast per les***	0,9	0,6	0,6	0,1	1,8	0,5	0,4	0,7	0	0,2	0	
Standaarddeviatie ***	1,6	1,6	1,4	0,5	1,8	1,4	1,0	0,9	0	0,4	0	

Note. Resultaten zijn gebaseerd op drieëndertig lesobservaties. * lk. = leerkracht; ** lln. = leerling; *** afgerond op één decimaal

Leesstrategie voorspellen, indicatoren 3a., 3b. en 3c.

(3a. Voorspellingen maken voorafgaand aan het lezen; 3b. Voorspellingen maken tijdens het lezen; 3c. Voorspellingen controleren na afloop van het lezen)

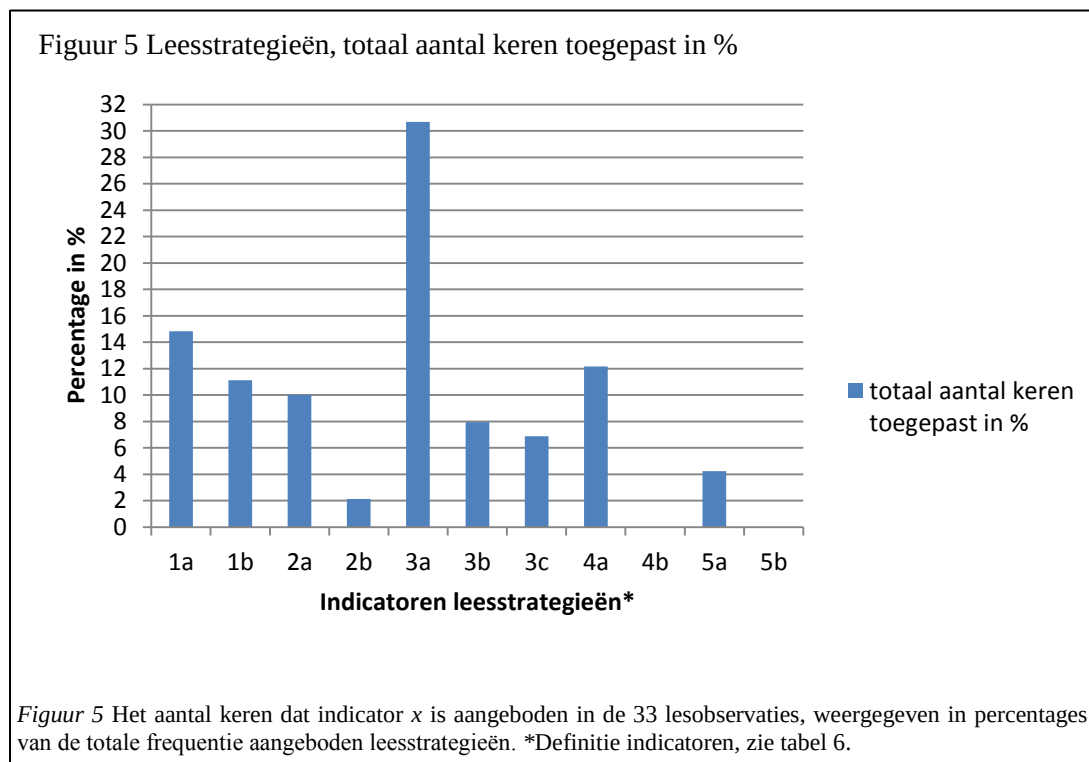
De indicator waar de meeste aandacht aan is besteed, is 3a. (30,7%, zie Figuur 5). Bij bijna alle leerkrachten (90,9%, zie Figuur 6) is indicator 3a. ten minste één keer geobserveerd in de lesobservaties. Desondanks wordt de frequentie van deze indicator omhooggetrokken door twee leerkrachten, zij scoren hoog in vergelijking tot andere leerkrachten (totale frequentie van 10 en 14, zie Tabel E2 in bijlage E). Dit verklaart de relatief hoge standaarddeviatie van 1,8 voor deze indicator (zie Tabel 6). Aan de overige twee indicatoren van ‘voorspellen’ wordt duidelijk minder aandacht besteed (zie Tabel 6 en Figuur 5).

Leesstrategie samenvatten, indicatoren 1a. en 1b.

(1a. Tijdens het lezen een samenvatting maken over het tot dan gelezen stuk tekst; 1b. Samenvatting maken na het lezen van de tekst)

Uit Figuur 5 kan worden opgemaakt dat indicator 1a. redelijk vaak is geobserveerd in verhouding tot de andere indicatoren (14,8%). Uit Figuur 6 blijkt echter dat minder dan de helft van de leerkrachten ten minste één keer aandacht heeft besteed aan deze indicator. De standaarddeviatie voor deze indicator is relatief hoog (1,6). Dit betekent dat er een aantal leerkrachten zijn die deze leesstrategie regelmatig aanbieden in een les en andere leerkrachten (bijna) nooit. De leerkrachten die deze indicator aanbieden doen dit door leerlingen na het lezen van een alinea, een korte samenvatting te laten maken over de betreffende alinea.

Indicator 1b. is in totaal minder vaak toegepast (11,1%), maar wel door meer leerkrachten (72,3%). De spreiding voor deze indicator is dus minder groot.



Leesstrategie oriënteren op de verhaal-/tekststructuur, 5a. en 5b.

(5a. Leerkracht besteedt aandacht aan de tekststructuur; 5b. Leerkracht geeft uitleg over de tekststructuur)

Een derde indicator die door meer dan de helft van de leerkrachten (54,6%) ten minste één keer is aangeboden in een van de drie lessen, is 5a. Dit geeft een verkeerd beeld van het gebruik van deze indicator. De standaarddeviatie voor deze indicator is bijna twee keer zo groot als het gemiddelde (zie Tabel 6). Daarnaast kan in Figuur 5 afgelezen worden dat deze indicator heel weinig is aangereikt (4,2%). De indicator is dus weinig aan bod gekomen, maar wel door iets meer dan de helft van de leerkrachten gebruikt. Indicator 5b. is nooit geobserveerd.

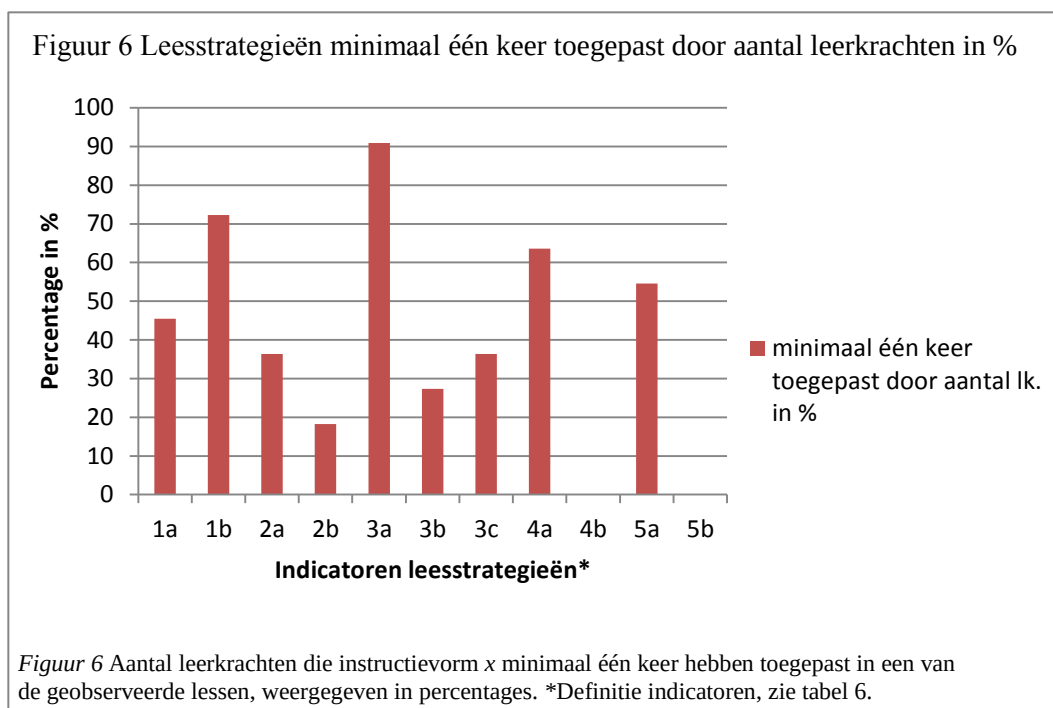
Leesstrategie verduidelijken, indicatoren 4a. en 4b.

(4a. Leerlingen zoeken de betekenis van moeilijke woorden op in de tekst; 4b. Leerkracht stimuleert leerlingen om onduidelijke tekstpassages te verduidelijken)

In de geobserveerde lessen is veel aandacht besteed aan woordenschat. De manier waarop verschilt sterk per leerkracht. Een aantal leerkrachten heeft bepaalde woorden op voorhand besproken

waarvan de betekenis onbekend of onduidelijk zou kunnen zijn voor leerlingen. Andere leerkrachten hebben de leerlingen woorden laten onderstrepen die voor hen onduidelijk waren tijdens het lezen. Na het lezen van de tekst zijn deze woorden klassikaal besproken. Het is ook voorgekomen dat leerlingen de betekenis van woorden hebben opgezocht in het woordenboek.

Een aantal keren is de leesstrategie ‘verduidelijken’ toegepast. Leerlingen moeten dan de betekenis van moeilijke woorden opzoeken in de tekst (indicator 4a., 12,2%, zie Figuur 5). Hierbij hebben de leerkrachten de leerlingen geholpen of zijn in dialoog gegaan om de betekenis van woorden te vinden in de tekst. Naast het toepassen van deze strategie is ook regelmatig uitleg gegeven door de leerkrachten hoe leerlingen de strategie verduidelijken kunnen toepassen om de betekenis van woorden te vinden in de tekst. Het aantal keer dat indicator 4a. is geobserveerd, is gemiddeld ten opzichte van de andere geobserveerde indicatoren. Deze indicator werd bij meer dan de helft van de leerkrachten (63,6%) ten minste één keer geobserveerd. De leesstrategie verduidelijken is niet aangeboden of toegepast voor het ophelderen van onduidelijkheden in tekstpassages (indicator 4b.).



Leesstrategie vragen genereren, indicatoren 2a. en 2b.

(2a. Vragen bedenken bij de tekst en nadenken over vragen tijdens het lezen; 2b. Vragen bedenken bij de tekst en nadenken over vragen na het lezen van de tekst)

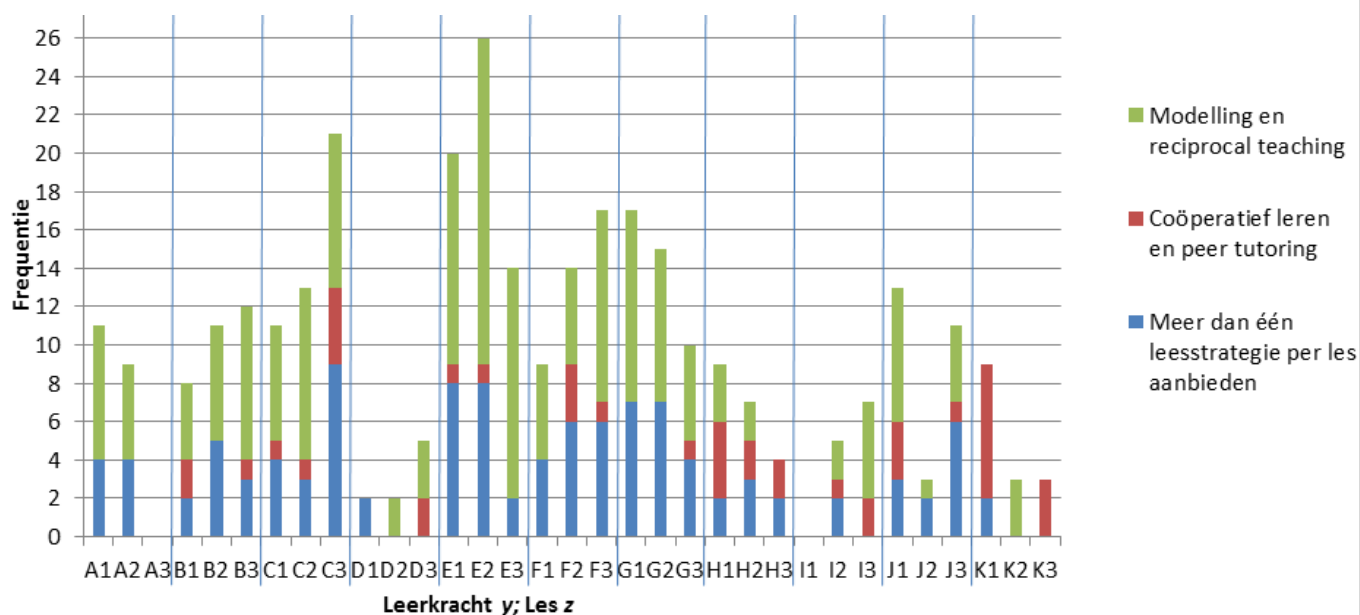
Een leesstrategie die nauw samenhangt met de effectieve instructievorm ‘reciprocal teaching’ is ‘vragen genereren over de hoofdgedachte van de tekst’. Deze leesstrategie is relatief weinig geobserveerd in verhouding tot de andere leesstrategieën (zie Figuur 5). Daarnaast is in Figuur 6 te zien dat maar een klein aantal leerkrachten deze leesstrategie heeft aangeboden in een van de lessen. Het gemiddelde voor deze strategie is laag en de standaarddeviatie hoog (zie Tabel 6).

4.2.2 Variatie tussen leerkrachten

Uit de lesobservaties blijkt dat er veel variatie zit in het toepassen van instructievormen en het aanbieden van leesstrategieën tussen leerkrachten. Zowel in de mate waarin instructievormen worden toegepast en leesstrategieën worden aangeboden, als het verschil in welke instructievormen en leesstrategieën worden aangeboden. Deze variatie is duidelijk te zien in Figuur 7 en Figuur 8. In deze figuren wordt de frequentie van het aantal keren dat de drie effectieve instructievormen zijn toegepast en de vijf effectieve leesstrategieën zijn aangeboden, per les weergegeven van elke leerkracht. In de

figuren worden alleen de effectieve instructievormen en leesstrategieën genoemd, deze worden niet meer onderverdeeld in verschillende indicatoren.

Figuur 7 Aantal keren dat instructievorm *x* is toegepast door leerkracht *y* in les *z*



Figuur 7 Variatie in de mate van toepassen van instructievormen tussen de geobserveerde leerkrachten en tussen de drie geobserveerde lessen. Letter = Leerkracht A t/m I; Cijfer = Les 1 t/m 3

De variatie tussen leerkrachten in het toepassen van instructievormen zit vooral in de mate waarin de instructievormen worden toegepast (zie Figuur 7). Zoals in Figuur 4 (in de vorige paragraaf) te zien is, zijn zes van de tien indicatoren door meer dan 70% van de leerkrachten toegepast. Dit betekent dat bijna alle leerkrachten, op een bepaalde manier, de drie effectieve instructievormen hebben gebruikt.

De grootste discrepantie zit in het toepassen van de instructievormen ‘coöperatief leren’ en ‘peer tutoring’. Deze vorm is door 72,7% van de leerkrachten ten minste één keer toegepast, maar de totale frequentie is laag (4,7% tot 5%). Dit beeld wordt bevestigd door de gegevens in Figuur 7.

De meeste leerkrachten laten in één les meer dan één leesstrategie aan bod komen. Zowel door hier uitleg over te geven (indicator 1a., 81,8% van alle leerkrachten) als door deze samen met leerlingen te oefenen (indicator 1b., 90,9% van alle leerkrachten). Het kan zijn dat een leerkracht uitleg heeft gegeven over een leesstrategie die in dit onderzoek niet als effectief bestempeld is. Deze is wel meegerekend bij de instructievorm ‘aanbieden van meer dan één leesstrategie per les’, maar niet bij het observeren van het aanbod leesstrategieën. In Tabel 7 is weergegeven hoeveel effectieve leesstrategieën aangeboden zijn in de geobserveerde lessen en in hoeveel lessen er aandacht is voor meer dan één effectieve leesstrategie.

Zoals blijkt uit de gegevens in Tabel 7, is in 12 van de 33 lessen (36,4%) aan minder dan twee effectieve leesstrategieën aandacht besteed. Dit is veel als er een vergelijking gemaakt wordt met het aantal leerkrachten dat minimaal één keer de instructievorm ‘aanbieden van meer dan één leesstrategie per les’ heeft gebruikt (meer dan 80%), en de totale frequentie van de bijbehorende indicatoren (18%).

Tabel 7

Aantal lessen (van de in totaal 33 observaties) waarin x aantal effectieve leesstrategieën is aangeboden

Aantal effectieve leesstrategieën	Aangeboden in aantal lessen	Aangeboden in aantal lessen in %*
0 effectieve leesstrategieën	1	3,03%
1 effectieve leesstrategie	11	33,33%
2 effectieve leesstrategieën	10	30,30%
3 effectieve leesstrategieën	6	18,2%
4 effectieve leesstrategieën	3	9,1%
5 effectieve leesstrategieën	2	6,1%
Gemiddeld aantal effectieve leesstrategieën aangeboden per les*	2,2	

*Note. * Afgerond op één decimaal*

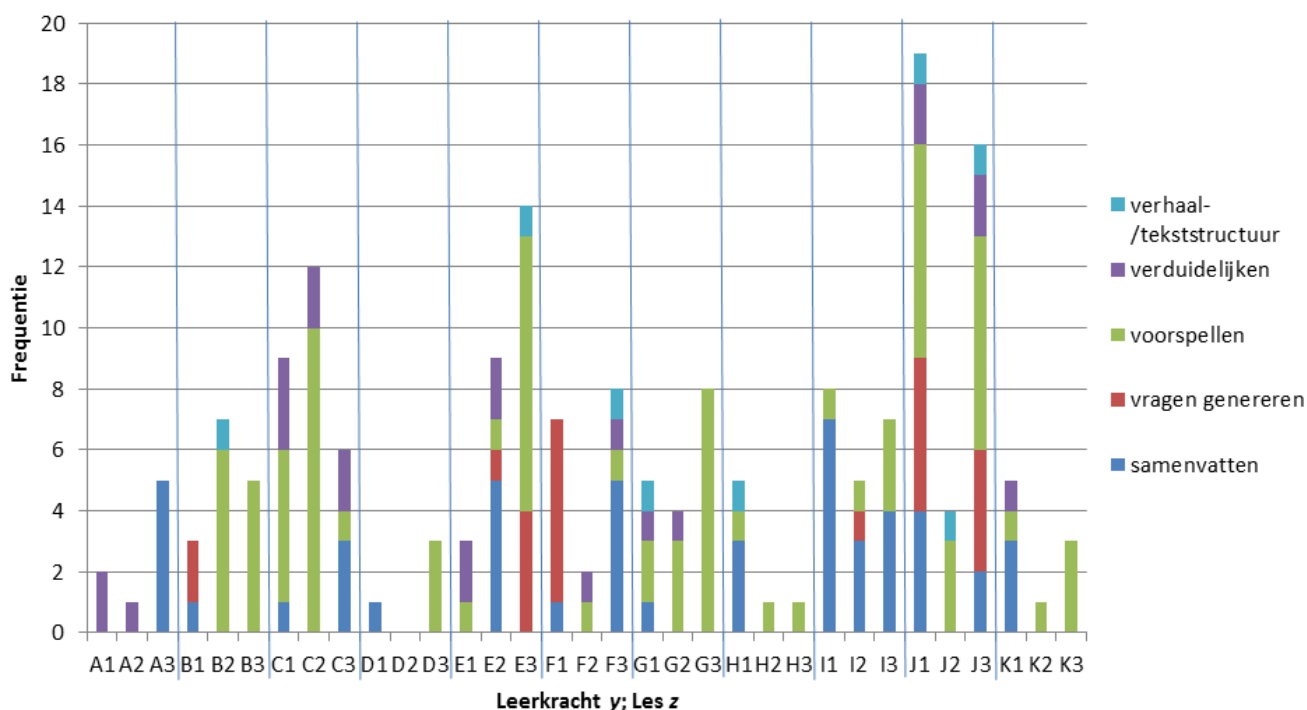
Naast de variatie in het aantal effectieve leesstrategieën dat per les is aangeboden, is er ook een contrast tussen leerkrachten in de mate waarin aandacht is besteed aan deze leesstrategieën. In Figuur 8 is weergegeven welke leesstrategieën leerkrachten per les hebben aangeboden en in welke mate deze zijn aangeboden. Zoals uit de grafiek afgelezen kan worden, beperken zes van de elf geobserveerde leerkrachten zich tot het aanbieden van twee of drie effectieve leesstrategieën in de drie geobserveerde lessen. Dit zijn meestal de leesstrategieën ‘voorspellen’, ‘verduidelijken’ en ‘samenvatten’. De overige vijf leerkrachten bieden in de drie lessen samen, vier of vijf effectieve leesstrategieën aan.

4.2.3 Variatie tussen de drie lesobservaties per leerkracht

Figuur 7 en Figuur 8 laten niet alleen de variatie tussen leerkrachten zien, maar ook de variatie tussen de drie geobserveerde lessen per leerkracht. In deze paragraaf wordt ingezoomd op de variatie tussen de drie geobserveerde lessen van de leerkrachten.

Het aantal keren dat instructievormen zijn toegepast per leerkracht in de drie geobserveerde lessen verschilt nauwelijks. De grootste variatie wordt veroorzaakt door het wel of niet toepassen van ‘coöperatief leren’ of ‘peer tutoring’. Bij een aantal leerkrachten is in één of twee lessen bijna geen tot helemaal geen effectieve instructievorm geobserveerd, terwijl bij de overige geobserveerde lessen van de betreffende leerkrachten wel een aantal keren effectieve instructievormen zijn geobserveerd. De variatie in de mate waarin leerkrachten aandacht hebben besteed aan leesstrategieën verschilt over het algemeen sterk per les. Een groot deel van de leerkrachten laat elke les dezelfde leesstrategieën terugkomen, dit zijn ‘samenvatten’, ‘verduidelijken’ en ‘voorspellen’ (zie Figuur 8).

Figuur 8 Aantal keren dat leesstrategie x is aangeboden door leerkracht y in les z.



Figuur 8 Variatie in de mate van aanbieden van leesstrategieën tussen de geobserveerde leerkrachten en tussen de drie geobserveerde lessen. Letter = Leerkracht A t/m I; Cijfer = Les 1 t/m 3

Er is één leerkracht geobserveerd die wel de teksten van de lesmethode Nieuwsbegrip heeft gebruikt voor begrijpend lezen, maar geen instructie heeft gegeven op de door de lesmethode voorgeschreven manier. De leerlingen hebben een ‘mind-map’ gemaakt over een tekst. Het maken van een ‘mind-map’ houdt in dat leerlingen na het lezen van een alinea in steekwoorden moeten opschrijven waar de tekst over gaat en daarbij tekeningen moeten maken. Hiermee wil de leerkracht bereiken dat leerlingen de hoofdgedachte uit een tekst kunnen halen, en dit kunnen verwoorden en verbeelden in hun eigen taal. Met deze vorm van instructie is regelmatig aandacht besteed aan samenvatten en betekenis van woorden.

De instructievorm ‘mind-map’ is vergelijkbaar met de vorm ‘thinking-maps’, waarvoor in de studie van Slavin et al. (2009) bewijs voor effectiviteit is gevonden. In de literatuurstudie van dit onderzoek is onvoldoende bewijs gevonden dat de leesstrategieën die gerelateerd zijn aan deze vorm, effectief zijn. Het gaat om de leesstrategieën: ‘grafisch en semantisch weergeven van informatie’ en ‘mentale voorspelling’ (zie Tabel 5).

4.3 Resultaten enquête

Er is een enquête afgenomen bij de leerkrachten waarbij ook lessen begrijpend lezen zijn geobserveerd. Dit is gedaan om in kaart te brengen wat leerkrachten weten over instructievormen en wat de percepties van leerkrachten zijn met betrekking tot effectieve instructievormen en leesstrategieën voor het onderwijzen van begrijpend lezen. Wanneer leerkrachten een gebrek aan kennis hebben over effectieve instructievormen en leesstrategieën voor begrijpend, zullen leerkrachten deze effectieve instructievormen en leesstrategieën ook niet juist kunnen toepassen in hun lessen. Daarnaast is er een vergelijking gemaakt tussen de resultaten van de enquête en de resultaten van de lesobservaties. Het zou bijvoorbeeld kunnen dat leerkrachten wel weten wat effectieve instructievormen en leesstrategieën zijn, maar deze niet toepassen, of andersom.

Vraag 1 (open): op welke manier geef jij instructie begrijpend lezen?

Uit de resultaten blijkt, net als uit de lesobservaties, dat leerkrachten op verschillende manieren instructie geven. Er zijn verschillende leesstrategieën genoemd, waarvan voorspellen het vaakst genoemd is (zie Tabel 8). Dit komt overeen met de resultaten uit de lesobservaties. Twee leerkrachten geven aan het stappenplan van Nieuwsbegrip te gebruiken en één leerkracht geeft aan leesstrategieën te bespreken in de instructie. Dit samen laat zien dat leerkrachten wel aandacht willen besteden aan leesstrategieën. De leesstrategieën die genoemd worden door de leerkrachten, behoren tot de effectief bevonden leesstrategieën uit de literatuurstudie van dit onderzoek.

Tabel 8

Overzicht reacties vraag 1: Op welke manier geef jij instructie begrijpend lezen?

Leesstrategieën	Aantal keren genoemd door leerkrachten
Leesstrategieën voor, tijdens en na het lezen	1
Voorspellen	4
Voorspelling controleren	1
Strategieën bespreken	1
Vragen genereren	2
Ophelderen van onduidelijkheden	1
Samenvatten	1
Instructievormen	Aantal keren genoemd door leerkrachten
Voorkennis activeren	3
Differentiatie na een instructie: zwakke leerlingen werken samen met leerkracht, sterke leerlingen werken zelfstandig.	2
Doel van de les	2
Gebruik leesstappenplan Nieuwsbegrip	2
Modelling	4
Directe instructiemodel	1
Samenwerken	1
Mondeling klassikale instructie	1
Samen de tekst lezen	2
Filmpje Nieuwsbegrip	1
Opdrachten zelfstandig laten maken	1
Eerst tekst scannen daarna nauwkeurig lezen	1
Betekenis van woorden bespreken	2
<i>Note. Leerkrachten hebben de mogelijkheid gekregen om meerdere antwoorden te geven.</i>	

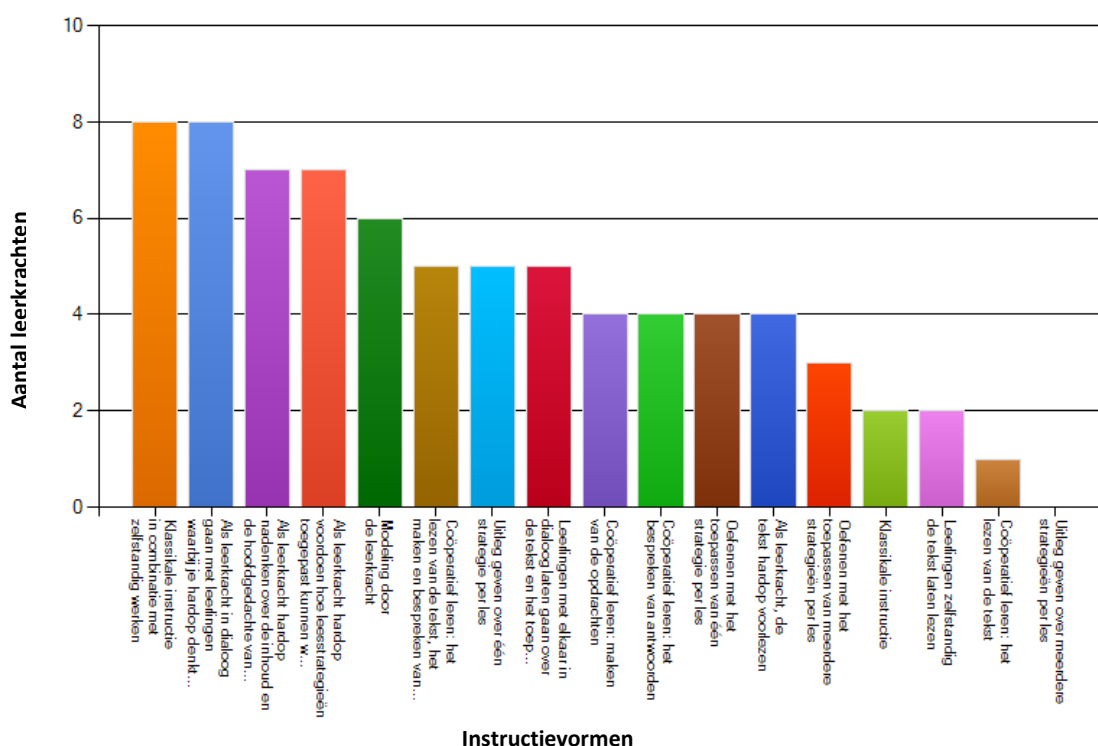
Er worden verschillende instructievormen genoemd door de leerkrachten. Wat een aantal keren genoemd wordt is het ‘activeren van voorkennis’ en ‘modelling’. Uit de lesobservaties bleek ook dat het grootste deel van de geobserveerde leerkrachten de instructievorm ‘modelling’ inzet. Het activeren van voorkennis gebeurde in de geobserveerde lessen vaak door middel van het filmpje behorende bij de tekst.

Vraag 6 (gesloten): geef aan welke instructievormen jij effectief vindt en gebruikt voor het onderwijzen van begrijpend lezen?; Vraag 7 (gesloten): geef aan welke instructievorm jij niet effectief vindt en niet gebruikt voor het onderwijzen van begrijpend lezen.

De resultaten van de enquête met betrekking tot effectieve instructievormen zijn weergegeven in Figuur 9 en Figuur 10. De resultaten komen redelijk overeen met wat er in de praktijk geobserveerd is. Klassikale instructie in combinatie met zelfstandig werken vindt maar liefst 88,9% van de leerkrachten het meest effectief. Dit blijkt ook uit de lesobservaties.

Leerkrachten zetten maar weinig coöperatieve werkvormen in. Ongeveer de helft van de leerkrachten heeft in de enquête aangegeven coöperatief leren wel effectief te vinden en te gebruiken. Twee leerkrachten geven in de enquête aan coöperatief leren niet effectief te vinden.

Figuur 9 Resultaten vraag 6

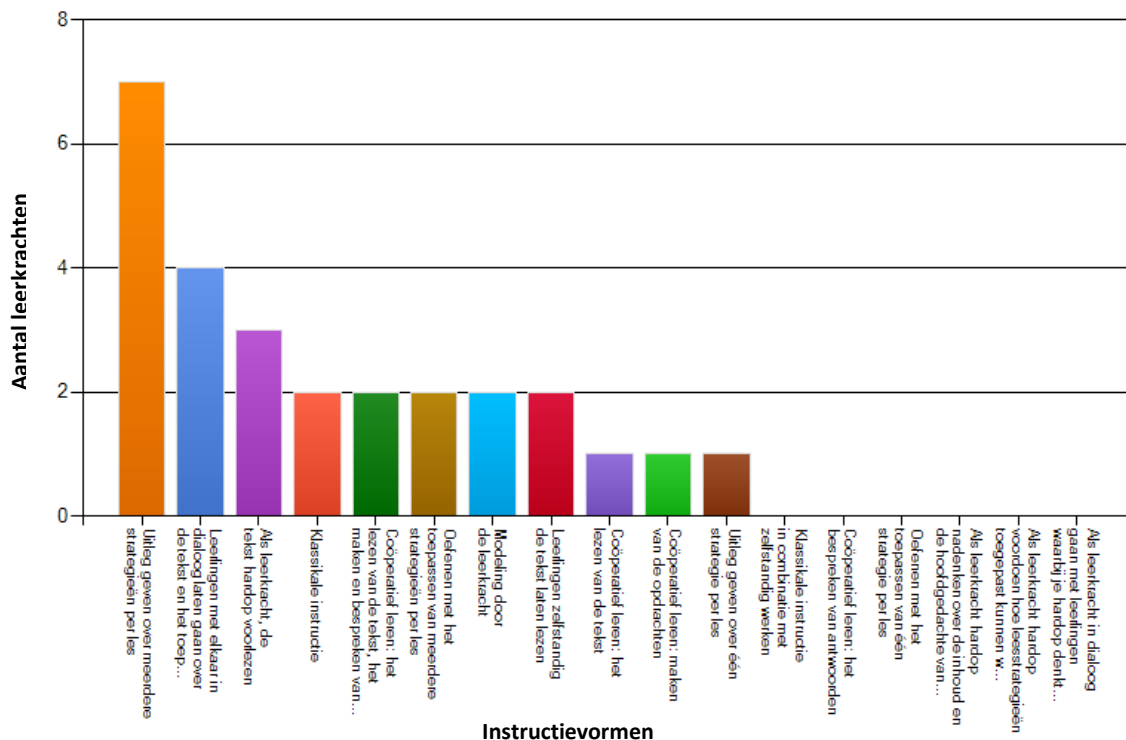


Figuur 9 Vraag 6: Geef aan welke instructievormen jij effectief vindt en gebruikt voor het onderwijzen van begrijpend lezen.

Van de negen deelnemende leerkrachten vinden acht leerkrachten het effectief om in dialoog te gaan met leerlingen, daarbij hardop na te denken en leerlingen te helpen met het toepassen van leesstrategieën (88,9%). Niet één leerkracht geeft in de enquête aan deze instructievormen niet effectief te vinden. Uit de resultaten van de lesobservaties blijkt de laatst genoemde instructievorm het meest te worden toegepast door leerkrachten (30,8%). Deze instructievormen komen overeen met ‘modelling’. Van de negen leerkrachten, geeft 66,7% aan deze instructievorm effectief te vinden en toe te passen in hun instructies.

Uit de lesobservaties blijkt dat leerkrachten regelmatig meer dan één leesstrategie per les aan bod laten komen. Dit is opvallend want in de enquête geeft niet één leerkracht aan dit effectief te vinden of toe te passen in de les, 77,8% verklaart dit niet effectief te vinden. Vijf leerkrachten geeft aan het effectief te vinden om uitleg te geven over één leesstrategie per les.

Figuur 10 Resultaten vraag 7



Figuur 10 Vraag 7: Geef aan welke instructievormen jij niet effectief vindt en niet gebruikt voor het onderwijzen van begrijpend lezen

Vraag 2 (open): wat versta jij onder leesstrategieën, geef een korte definitie van het concept

De definities van het concept leesstrategieën, die de leerkrachten hebben gegeven, verschillen. Vier leerkrachten vertelt precies wat het concept 'leesstrategieën' inhoudt en waarvoor leesstrategieën bedoeld zijn. Vier leerkrachten noemen alleen een aantal leesstrategieën of andere zaken omtrent lezen zoals: kritisch lezen, vluchtig lezen, aandachtig lezen, maar geven geen definitie van het concept. Hieruit kan geconcludeerd worden dat niet alle leerkrachten weten wat wordt verstaan onder leesstrategieën en wat het doel is van leesstrategieën.

Vraag 3 (open): noem minimaal drie leesstrategieën die jij effectief vindt en drie die jij niet effectief vindt

Voordat de leerkrachten een lijst met leesstrategieën werd voorgelegd, waarop zij konden aankruisen welke leesstrategieën zij wel en niet effectief vinden, werd deze vraag als open vraag gesteld. Hiermee is de kennis van leerkrachten getoetst, zonder ze vooraf ideeën aan te reiken. De leesstrategieën 'samenvatten', 'voorspellen' en 'visualiseren' zijn het vaakst genoemd als effectieve leesstrategie. De resultaten staan in Tabel 9.

Tabel 9

Leesstrategieën die effectief en niet effectief bevonden worden door leerkrachten.

Leesstrategieën die effectief bevonden worden door leerkrachten	Aantal keren genoemd door leerkrachten	Percentage leerkrachten
Samenvatten	4	44,4%
Verbanden leggen	2	22,2%
Vragen stellen	4	44,4%
Voorspellen	5	55,5%
Voorkennis	3	33,3%
Visualiseren	4	44,4%
Hoofd- en bijzaken onderscheiden	1	11,1%
Betekenis van moeilijke woorden herleiden	2	22,2%
Relaties en verwijzwoorden	1	11,1%
Overige zaken die genoemd worden		
Aandachtig lezen	1	11,1%
Kritisch lezen	1	11,1%
Studerend lezen	1	11,1%
Nauwkeurig lezen	1	11,1%
Leesstrategieën die niet effectief bevonden worden door leerkrachten		
Samenvatten	2	22,2%
Voorspellen	1	11,1%
Voorkennis	1	11,1%
Afleiden	1	11,1%
Overige zaken die genoemd worden		
Kunnen lezen op toon	1	11,1%
Vluchtig lezen	1	11,1%
Globaal lezen	1	11,1%
Zoekend lezen	1	11,1%
Boven technisch niveau lezen	1	11,1%
Geen goede afspraken maken	1	11,1%
Geen aansluiting bij interesse leerling	1	11,1%
Vragen maken bij de tekst	1	11,1%
Leesstrategie kiezen	1	11,1%
Note. Leerkrachten hebben de mogelijkheid gekregen om meerdere antwoorden te geven.		

Leerkrachten hebben duidelijk meer moeite met het noemen van leesstrategieën die zij niet effectief vinden. Er worden veel andere zaken omtrent lezen genoemd. Opvallend is dat twee leerkrachten de leesstrategie ‘samenvatten’ niet als effectief beschouwen en één leerkracht noemt de leesstrategie ‘voorspellen’ niet effectief, terwijl deze twee strategieën door de andere leerkrachten het vaakst worden genoemd als effectieve leesstrategieën. Daarnaast zijn deze leesstrategieën het vaakst geobserveerd.

Vraag 4: geef aan welke leesstrategieën jij effectief vindt en aanbiedt in instructies voor begrijpend lezen; vraag 5: geef aan welke leesstrategieën jij niet effectief vindt en niet aanbiedt in instructies voor begrijpend lezen

De resultaten van enquêtevraag 4 en 5 zijn verschillend ten opzichte van de resultaten van de voorgaande vraag (vraag 3), terwijl in principe dezelfde vraag gesteld is. In Tabel 10 worden alleen de resultaten voor de effectieve leesstrategieën uit dit onderzoek weergegeven.

Tabel 10

Vergelijking resultaten enquête met effectieve leesstrategieën

Effectieve leesstrategieën	Effectief bevonden door percentage leerkrachten	Niet effectief bevonden door percentage leerkrachten
Samenvatten	77,8%	12,5%
Vragen stellen/genereren	100%	0%
Voorspellen	88,9%	12,5%
Voorspellingen controleren	44,4%	25%
Verduidelijken	77,8%	12,5%
Betekenis van woorden herleiden	66,7%	12,5%
Tekststructuur	66,7%	12,5%

De leesstrategieën die in dit onderzoek als effectief bestempeld zijn, worden door het grootste deel van de leerkrachten ook effectief bevonden, met uitzondering van 'het controleren van voorspellingen'. Van de negen leerkrachten, geven vier leerkrachten in de enquête aan het controleren van voorspellingen effectief te vinden, twee leerkrachten zijn van mening dat dit niet het geval is. Dit beeld komt overeen met de resultaten uit de lesobservaties. Daaruit blijkt dat de meeste aandacht besteed is aan de leesstrategie 'voorspellen', maar werden voorspellingen bijna nooit gecontroleerd (vier van de elf leerkrachten heeft dit wel een enkele keer gedaan).

Een opvallende discrepantie tussen de resultaten van de enquête en de lesobservaties, is het resultaat voor de leesstrategie 'vragen genereren'. Uit de enquête blijkt dat alle leerkrachten dit een effectieve leesstrategie vinden, maar uit de lesobservaties blijkt dat maar vier van de elf leerkrachten aandacht heeft besteed aan deze leesstrategie.

De leesstrategie 'samenvatten' wordt door 77,8% van de leerkrachten effectief bevonden. De leesstrategie 'samenvatten tijdens het lezen' is maar bij vijf van de elf leerkrachten geobserveerd. Het maken van een samenvatting na het lezen van de tekst is bij acht van de elf leerkrachten geobserveerd.

De twee leesstrategieën 'verduidelijken' en 'betekenis van woorden herleiden', genoemd in de enquête, lijken op elkaar. Met verduidelijken wordt onder andere bedoeld: de betekenis van onbekende woorden opzoeken. Dit kan door woorden te herleiden (de betekenis vinden in de tekst). De leesstrategie 'verduidelijken' wordt door 77,8% van de leerkrachten effectief bevonden, 66,7% zegt dat 'de betekenis herleiden' ook belangrijk is. Het beeld van de leesstrategie 'verduidelijken' en 'betekenis herleiden' uit de enquête komt overeen met de resultaten uit de lesobservaties. Uit de lesobservaties is gebleken dat er veel aandacht is voor woordenschat en de betekenis van woorden. Een aantal leerkrachten heeft de betekenis van woorden gegeven aan de leerlingen. Zeven van de elf leerkrachten hebben hiervoor de leesstrategie 'verduidelijken' ingezet en hebben de leerlingen gestimuleerd om de betekenis zelf op te zoeken in de tekst.

De laatste leesstrategie uit het rijtje effectieve leesstrategieën is 'verhaal-/tekststructuur'. Uit de lesobservaties is gebleken dat leerkrachten maar zelden aandacht besteden aan de structuur van de tekst (4,2% van totale frequentie). Toch geeft 66,7% van de leerkrachten aan dit belangrijk en effectief te vinden.

5. Conclusie en discussie

In dit hoofdstuk zijn conclusies getrokken naar aanleiding van de resultaten van dit onderzoek. Verderop in dit hoofdstuk volgt een discussie over de resultaten en conclusies van dit onderzoek. Binnen de discussie is ook een aantal kritische kanttekeningen geplaatst bij de onderzoeksmethode. Tot slot worden enkele implicaties voor de praktijk en mogelijkheden voor een vervolgonderzoek genoemd.

5.1 Conclusie

In de conclusie wordt antwoord gegeven op de onderzoeksvraag en de deelvragen. De onderzoeksvraag luidt: *in hoeverre komt het aanbod van leesstrategieën en instructievormen, in de huidige onderwijspraktijk, overeen met wat in wetenschappelijk onderzoek effectieve leesstrategieën en instructievormen blijken te zijn?*

Om de hoofd- en deelvragen te kunnen beantwoorden is in wetenschappelijk onderzoek gezocht naar bewijs voor instructievormen en leesstrategieën die een positieve bijdrage leveren aan de prestaties van leerlingen voor begrijpend lezen. Een effectieve instructie kan vormgegeven worden door: meerdere leesstrategieën aan te bieden in één les, zodat leerlingen deze in samenhang kunnen oefenen (Edmonds et al., 2009; NRP, 2000; Spörer et al., 2009); ‘reciprocal teaching’ (Palincsar & Brown, 1984; Slavin et al., 2009; Spörer et al., 2009) en ‘modelling’ (NRP, 2000); en het inzetten van coöperatieve werkvormen of ‘peer tutoring’ (Edmonds et al., Berkeley et al., 2010; NRP, 2000; Slavin et al., 2009).

Wat betreft effectieve leesstrategieën is in de literatuurstudie bewijs gevonden dat de leesstrategieën: ‘samenvatten’, ‘vragen genereren’, ‘voorspellen’, ‘verduidelijken’ (Palincsar & Brown, 1984) en ‘oriënteren op de verhaal-/tekststructuur’ (NRP, 2000) effectief zijn voor het leren begrijpend lezen.

In het vervolg van deze paragraaf volgen de antwoorden op de deelvragen en conclusies van het onderzoek.

In hoeverre komt het aanbod van leesstrategieën en instructievormen in de lesmethode Nieuwsbegrip overeen met de in wetenschappelijk onderzoek als effectief bestempelde leesstrategieën en instructievormen?

Met betrekking tot didactische uitgangspunten en instructievormen, komt de lesmethode Nieuwsbegrip overeen met wat uit de literatuurstudie effectieve instructievormen blijken te zijn. In de lesmethode worden coöperatieve werkvormen aanbevolen. Daarnaast is de lesmethode gebaseerd op de principes van ‘reciprocal teaching’. Een belangrijke tekortkoming in de lesmethode is het in samenhang aanbieden van meerdere leesstrategieën in één les. Dit gebeurt alleen in de bloklessen, één keer in de zes weken, of wanneer het stappenplan wordt gebruikt.

Van de vijf effectief bevonden leesstrategieën, worden vier leesstrategieën aangeboden in de lesmethode Nieuwsbegrip. De leesstrategie waar niet expliciet aandacht aan wordt besteed in de lesmethode Nieuwsbegrip, is de leesstrategie gericht op de structuur van het verhaal of de tekst, ook wel ‘oriënteren op de verhaal-/tekststructuur’ genoemd. Er is wel aandacht voor de structuur van de tekst bij de leesstrategie ‘voorspellen’ en het wordt genoemd in de beschrijving van de leesstrategie ‘relaties en verwijswaarden’. De leesstrategieën ‘relaties en verwijswaarden’ en ‘visualiseren’ worden in de lesmethode Nieuwsbegrip aangeboden. Voor de effectiviteit van deze leesstrategieën is onvoldoende bewijs gevonden in de literatuurstudie van dit onderzoek.

Worden leesstrategieën aangeboden aan leerlingen op een manier die uit wetenschappelijk onderzoek effectief blijkt?

De resultaten van de lesobservaties tonen aan dat leerkrachten verschillen in de mate waarin zij de effectieve instructievormen hebben toegepast. Dit heeft vooral betrekking op het wel of niet toepassen van de instructievorm ‘coöperatief leren’. Coöperatieve werkvormen worden weinig expliciet ingezet,

ondanks dat er coöperatieve werkvormen voorgeschreven staan in de lesmethode Nieuwsbegrip. Er zijn gemiddelden berekend over de 33 lesobservaties van 0,2 en 0,5 voor het aantal keren dat de verschillende indicatoren die betrekking hebben op coöperatief leren of peer tutoring, zijn toegepast door leerkrachten. Dit beeld wordt bevestigd door de resultaten van de enquête, daarin hebben vijf van de negen leerkrachten aangegeven ‘coöperatief leren’ effectief te vinden en toe te passen.

Uit de lesobservaties blijkt dat de leerkrachten regelmatig ‘modelling’ toepassen om leesstrategieën aan te bieden. De instructievorm ‘reciprocal teaching’ is weinig toegepast ten opzichte van ‘modelling’. Leerkrachten doen het toepassen van leesstrategieën wel hardop voor, maar gaan hierbij weinig in dialoog met leerlingen.

Bieden leerkrachten in het basisonderwijs de effectief geachte leesstrategieën aan leerlingen aan?

Leerkrachten verschillen in de mate waarin aandacht is besteed aan leesstrategieën per les. Drie van de elf geobserveerde leerkrachten hebben veel aandacht besteed aan leesstrategieën ten opzichte van de andere geobserveerde leerkrachten. Vier van de elf geobserveerde leerkrachten hebben weinig aandacht besteed aan leesstrategieën ten opzichte van de andere geobserveerde leerkrachten.

Er zit ook verschil tussen leerkrachten in het aantal leesstrategieën dat aanbod komt per geobserveerde les. Leerkrachten besteedden gemiddeld per les aandacht aan 2,2 effectieve leesstrategieën. Dit is voldoende wanneer alle effectieve leesstrategieën aan bod komen in verschillende lessen. Dit is niet het geval geweest bij de geobserveerde leerkrachten. Een aantal leerkrachten hebben zich in de drie lessen beperkt tot het aanbieden van twee of drie dezelfde leesstrategieën. Er zijn maar drie leerkrachten die in een les vier verschillende effectieve leesstrategieën aan bod hebben laten komen.

Relatief weinig leerkrachten hebben alle vijf geselecteerde effectieve leesstrategieën aan bod laten komen in de geobserveerde lessen. De leesstrategie ‘voorspellen voorafgaand aan het lezen’ is het vaakst aangeboden. Er is veel aandacht voor woordenschat, waarbij regelmatig de leesstrategie ‘verduidelijken’ is aangeboden. Een derde strategie waar regelmatig aandacht aan is besteed, is samenvatten. De overige effectieve strategieën zijn zelden tot nooit aangeboden door leerkrachten.

Welke percepties hebben leerkrachten over effectieve instructievormen en leesstrategieën voor het onderwijzen van begrijpend lezen?

Van de negen leerkrachten, hebben acht leerkrachten in de enquête aangegeven klassikale instructie in combinatie met zelfstandig werken effectief te vinden.

Verder is er een discrepantie geconstateerd tussen de resultaten van de lesobservaties en de resultaten van de enquête. Een aantal leerkrachten geeft aan bepaalde vormen van coöperatief leren effectief te vinden (4 tot 5 leerkrachten), 1 leerkracht vindt dit niet effectief, de overige leerkrachten (3 leerkrachten) hebben hierover geen mening gegeven. Uit de lesobservaties blijkt dat leerkrachten maar zelden leerlingen laten samenwerken.

Leerkrachten hebben in instructies meestal meerdere leesstrategieën aan bod laten komen, ondanks dat zeven leerkrachten in de enquête hebben aangegeven het niet effectief te vinden om uitleg te geven over meerdere leesstrategieën in één les. Ze zijn zich hier dus niet van bewust.

In de instructie is regelmatig ‘modelling’ toegepast door leerkrachten, zo blijkt uit de lesobservaties. Het in dialoog gaan met leerlingen, vanuit het principe ‘reciprocal teaching’ is minder toegepast, maar is wel effectief bevonden door leerkrachten, zo blijkt uit de enquête. Uit de resultaten van de lesobservaties blijkt ook dat het onder begeleiding van de leerkracht inoefenen van leesstrategieën (reciprocal teaching) vaak ontbreekt.

Uit de resultaten van de enquête blijkt dat leerkrachten over het algemeen wel weten welke leesstrategieën effectief zijn, namelijk: samenvatten, vragen genereren, verduidelijken en voorspellen. Echter de leesstrategie ‘vragen genereren’ is in de geobserveerde lessen weinig aangeboden door leerkrachten, ten opzichte van andere leesstrategieën. Hetzelfde geldt voor de leesstrategie ‘oriënteren op de verhaal-/tekststructuur’. Deze strategie is door 66,7% van de leerkrachten effectief bevonden, er is echter maar zelden aandacht aan besteed in de geobserveerde lessen.

5.2 Discussie

5.2.1 Discussie van de onderzoeksresultaten

Mate van toepassen van instructievormen en leesstrategieën

Uit de resultaten van de lesobservaties blijkt dat er verschil zit in de mate waarin leerkrachten instructievormen hebben toegepast en leesstrategieën hebben aangeboden. De spreiding in de resultaten voor de verschillende indicatoren is dan ook groot. Hieronder volgen enkele mogelijke verklaringen voor de discrepantie tussen leerkrachten en tussen lessen, in de mate waarin instructievormen en leesstrategieën zijn toegepast.

De tijd die uitgetrokken is voor, of besteed is aan begrijpend lezen is verschillend per leerkracht. De duur van instructies lopen uiteen van 30 minuten tot 70 minuten. In een langere instructie, kunnen meer instructievormen en leesstrategieën aan bod komen. Dit hoeft niet altijd het geval te zijn. Een instructie van 30 minuten kan effectiever zijn dan een instructie van 70 minuten. Zoals eerder genoemd hangt de effectiviteit van een instructie af van de manier waarop instructie gegeven wordt en wat er in een instructie aangeboden wordt. De duur van instructies kan soms ook het contrast tussen de drie geobserveerde lessen per leerkracht verklaren. Tijdens een aantal observatiemomenten hebben onverwachte situaties ervoor gezorgd dat een instructie korter heeft geduurd dan normaal.

Twee leerkrachten hebben de blokles als toets gebruikt, waardoor weinig instructie gegeven is in de betreffende les. Dit kan voor een vertekend beeld hebben gezorgd in de resultaten.

De betrouwbaarheid van de resultaten is niet minder groot door het verschil in de duur van instructies, aangezien bij elke leerkracht drie lessen zijn geobserveerd. De gemiddelde scores per indicator over de drie lessen geven een reëel beeld van hoe de leerkrachten over het algemeen instructie geven.

Variatie in het aanbod instructievormen en leesstrategieën

Er is variatie geconstateerd in het aanbod instructievormen en leesstrategieën tussen leerkrachten, maar ook tussen de drie geobserveerde lessen per leerkracht. Het verschil in het aanbod instructievormen zit vooral in het wel of niet toepassen van ‘coöperatief leren’.

De leesstrategieën en instructievormen die een leerkracht aanbiedt kunnen gedeeltelijk bepaald zijn door de instructievormen en leesstrategieën die in de lessen van Nieuwsbegrip aangeboden zijn op het moment van observatie. Dit heeft vooral betrekking op het aanbod van leesstrategieën, aangezien in de lesmethode elke les één leesstrategie centraal staat. Een aantal leerkrachten hebben vooral aandacht besteed aan de strategie die centraal staat in de betreffende les. Het kan zijn dat drie leesstrategieën veel zijn geobserveerd omdat die drie toevallig centraal stonden bij lessen die geobserveerd zijn. Dit geldt niet voor alle leerkrachten en lessen.

Daarnaast kan het contrast tussen leerkrachten mogelijk verklaard worden door de kennis en ervaringen van leerkrachten met betrekking tot bepaalde instructievormen en leesstrategieën, of met de daarmee samenhangende leerkrachtvaardigheden. Wanneer een leerkracht negatieve ervaringen heeft met bepaalde leesstrategieën of instructievormen, niet beschikt over de kennis en vaardigheden om deze leesstrategieën en instructievormen toe te passen in een instructie, zullen leerkrachten dit ook niet toepassen in de praktijk.

Discrepantie tussen de resultaten van de lesobservaties en de resultaten van de enquête

Er is een discrepantie geconstateerd tussen de resultaten van de lesobservaties en de resultaten van de enquête, met betrekking tot de instructievormen en leesstrategieën die zijn aangereikt en die leerkrachten effectief vinden. Hieronder volgen enkele mogelijke verklaringen voor deze discrepantie.

Ten eerste zou het kunnen zijn dat leerkrachten onbewust bepaalde instructievormen toepassen en leesstrategieën aanbieden. Leerkrachten doen soms de goede dingen (en ook de minder goede dingen) onbewust.

Ten tweede kan het te maken hebben met dat leerkrachten bepaalde instructievormen of leesstrategieën wel effectief vinden, maar niet weten hoe ze het toe zouden kunnen passen in de praktijk.

Leerkrachten hebben gemiddeld per les aan 2,2 effectieve leesstrategieën aandacht besteed, ondanks dat het merendeel van de leerkrachten in de enquête aangeeft het niet effectief te vinden om meer dan één leesstrategie per les te behandelen. Deze discrepantie kan veroorzaakt zijn door de manier waarop deze indicator geïnterpreteerd is. Het kan zijn dat leerkrachten deze indicator geïnterpreteerd hebben als leesstrategieën waar zij expliciet uitleg over hebben gegeven.

Wat niet specifiek geobserveerd is, is of de leesstrategieën die aan bod zijn gekomen ook in samenhang geoefend zijn. Wanneer er meerdere leesstrategieën in een les aan bod komen, maar deze alsnog in isolatie worden geoefend, wordt het doel van deze indicator niet bereikt. De definitie van deze vorm van instructie is niet duidelijk genoeg geformuleerd en gehanteerd in dit onderzoek. Het samen oefenen met het toepassen van meer dan één leesstrategie is tijdens de observaties te veel samengenomen met uitleg geven over meer dan één leesstrategie en met 'modelling'. Het toepassen van 'modelling' betekent niet dat leerkrachten leesstrategieën in samenhang hebben geoefend. Daarnaast komt uit de lesobservaties naar voren dat de instructievorm 'reciprocal teaching' (het onder begeleiding inoefenen van leesstrategieën) niet veel is toegepast. De definitie en resultaten voor de indicator 'aanbieden van meer dan één leesstrategie per les' zouden dus voor onduidelijkheid kunnen zorgen.

Coöperatief leren versus klassikale instructie en zelfstandig werken

De resultaten van de lesobservaties en de enquête laten zien dat leerkrachten de voorkeur geven aan klassikale instructies en zelfstandig werken. De instructievorm 'coöperatief leren' wordt weinig expliciet ingezet. Leerlingen krijgen tijdens het zelfstandig werken wel regelmatig de mogelijkheid om te overleggen over opdrachten. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn: het ontbreken van leerkrachtvaardigheden met betrekking tot het effectief toepassen van coöperatieve werkvormen. Echter, in de lesmethode Nieuwsbegrip staat een vorm van coöperatief leren, 'rolwisselend lezen', duidelijk omschreven, maar deze is niet geobserveerd in een van de lessen.

Het zou ook kunnen dat een aantal leerkrachten coöperatief leren niet gebruiken omdat zij dit niet als effectief ervaren, zoals blijkt uit de resultaten van de enquête.

Aanbieden van leesstrategieën

Er zijn drie leesstrategieën relatief vaak geobserveerd. De meeste aandacht is besteed aan 'voorspellingen maken voorafgaand aan het lezen'. Aan de overige twee indicatoren van 'voorspellen' is duidelijk minder aandacht besteed. Dit zou te verklaren kunnen zijn doordat het maken van een voorspelling het meest logisch is voordat je een tekst gaat lezen.

Een leesstrategie waar heel weinig aandacht aan is besteed is 'oriënteren op de verhaal-/tekststructuur'. Een mogelijke verklaring voor dit resultaat zou kunnen zijn dat deze leesstrategie niet expliciet wordt aangeboden in de lesmethode Nieuwsbegrip. Echter, uit de enquête blijkt dat leerkrachten wel bekend zijn met het belang van deze leesstrategie.

De leesstrategie 'vragen generen over de hoofdgedachte van de tekst', blijkt uit onderzoek een zeer effectieve strategie (NRP, 2000; Palincsar & Brown, 1984). Deze wordt relatief weinig aangeboden door leerkrachten. Voor deze leesstrategie geldt ook dat leerkrachten in de enquête wel aangegeven hebben deze leesstrategie toe te passen en effectief te vinden.

Het aanbod van leesstrategieën in de drieëndertig geobserveerde lessen, zou ook gedeeltelijk bepaald kunnen zijn door wat in de geobserveerde lessen werd aangeboden door Nieuwsbegrip. Dit geldt niet voor alle leerkrachten. Een aantal leerkrachten lieten elke les meerdere leesstrategieën aan bod komen, buitenom de leesstrategie die centraal stond in de betreffende les.

Hiaten in de kennis en vaardigheden van leerkrachten

Zoals eerder genoemd, zouden de resultaten van dit onderzoek te verklaren kunnen zijn door de beschikbare kennis en vaardigheden van leerkrachten. Om de leerresultaten van leerlingen voor begrijpend lezen te verbeteren, is het belangrijk dat er op een effectieve manier instructie gegeven wordt.

Het hardop nadenken en voordoen van leesstrategieën (modelling), is redelijk vaak toegepast door leerkrachten ten opzichte van de andere indicatoren. Echter het in dialoog gaan en onder begeleiding inoefenen van leesstrategieën (reciprocal teaching) is beperkt toegepast in de praktijk. Leerkrachten geven in de enquête aan, een voorkeur te hebben voor klassikale instructie. De instructievorm

‘modelling’ kan door leerkrachten ingezet worden in een klassikale instructie, waarbij de leerkracht aan het woord is en leerlingen opletten wat de leerkracht doet. De instructievorm ‘reciprocal teaching’ vraagt meer van een leerkracht. Een leerkracht moet namelijk meerdere dingen tegelijk doen: hardop nadenken, voordoen hoe en wanneer leesstrategieën toegepast moeten worden, in dialoog gaan met leerlingen en feedback geven op leerlingen. Zeker in een klas met 25 tot 30 leerlingen kan dit lastig zijn.

De instructievorm ‘reciprocal teaching’ zou ook ingezet kunnen worden als coöperatieve werkvorm, zoals ook in de lesmethode Nieuwsbegrip staat voorgeschreven. Uit de lesobservaties blijkt dat leerkrachten weinig coöperatieve werkvormen inzetten. Het inzetten van coöperatieve werkvormen kan als moeilijk of tijdrovend beschouwd worden door leerkrachten. Het vraagt om een goede klassenorganisatie. Daarnaast moeten leerkrachten het vertrouwen durven en kunnen geven aan leerlingen dat zij in groepjes kunnen samenwerken.

Het aanbod van leesstrategieën blijft bij een aantal leerkrachten beperkt tot: ‘samenvatten’, ‘voorspellen’ en ‘verduidelijken’. De overige twee leesstrategieën: ‘vragen genereren’ en ‘oriënteren op de verhaal-/tekststructuur’, worden zelden aangeboden door leerkrachten. Uit de enquête blijkt dat deze leesstrategieën wel door leerkrachten effectief bevonden zijn: ‘vragen genereren’ door 100% van de leerkrachten en ‘oriënteren op de verhaal-/tekststructuur’ door 66,7% van de leerkrachten. Leerkrachten weten dus wel welke leesstrategieën effectief zijn, maar passen deze toch niet toe. Dit zou verklaard kunnen worden doordat leerkrachten niet weten wat het doel van deze leesstrategieën is en op welk moment deze het beste ingezet kunnen worden.

Het zou ook kunnen dat leerkrachten zich niet bewust zijn van welke leesstrategieën zij wel en niet aan bod laten komen tijdens een instructie. Ze zijn onbewust bekwaam. Ze zouden bewust bekwaam moeten worden om meer bewust bezig te zijn met het toepassen van leesstrategieën en zich hun eigen handelen meer te realiseren.

Dat de leesstrategieën ‘samenvatten’, ‘voorspellen’ en ‘verduidelijken’ wel worden aangeboden, zou kunnen liggen aan de bekendheid van de leesstrategieën. Met name de leesstrategieën ‘samenvatten’ en ‘verduidelijken’ zijn vaardigheden waar leerkrachten waarschijnlijk zelf ook mee te maken hebben wanneer zij tijdens het lezen onbekende woorden tegenkomen of wanneer zij iemand kort moeten vertellen waar een tekst over gaat.

Het gebrek aan kennis en vaardigheden zou kunnen komen doordat leerkrachten deze kennis en vaardigheden nooit geleerd of eigen gemaakt hebben. Ondanks dat de instructievormen en leesstrategieën al enkele jaren een actueel onderwerp zijn in het onderwijs, kan het zijn dat leerkrachten deze theorieën en vaardigheden nooit geleerd hebben op de opleiding die ze gevolgd hebben.

5.2.2 Kritische kanttekeningen bij de onderzoeksmethode

De manier waarop het onderzoek is uitgevoerd kan effect hebben op de resultaten. Daarom volgen hier een aantal kritische kanttekeningen bij de onderzoeksmethode.

Allereerst kunnen de geselecteerde effectieve instructievormen en leesstrategieën in twijfel getrokken worden, ondanks dat deze gebaseerd zijn op goede wetenschappelijke onderzoeken. Deze selectie is namelijk gebaseerd op zes wetenschappelijke onderzoeken. Het zou kunnen dat er meer onderzoeken of meer recentere onderzoeken bestaan die ander bewijs leveren voor de effectiviteit van bepaalde instructievormen en leesstrategieën.

Ten tweede zijn de effectieve instructievormen en leesstrategieën gedefinieerd vanuit de bestudeerde literatuur. Bij de lesmethodeanalyse zijn de definities van de instructievormen en leesstrategieën niet nadrukkelijk met elkaar vergeleken. Hierdoor kan het zijn dat er vergelijkingen zijn gemaakt die niet geheel overeenkomen. De resultaten van de lesmethodeanalyse kunnen daarom als een indicatie beschouwd worden.

Ten derde een limitatie van de lesobservaties. De steekproef is te klein en de periode waarin geobserveerd is, is te kort om conclusies te kunnen trekken over leerkrachten in het algemeen. Het geeft wel een beeld van wat leerkrachten doen of niet doen in de praktijk, maar de resultaten kunnen niet gegeneraliseerd worden. Het kan zijn dat leerkrachten aan het einde van het schooljaar, het moment waarop de lesobservaties zijn uitgevoerd, andere leesstrategieën aanbieden of leerlingen meer

zelfstandig laten werken dan aan het begin van het schooljaar. Dit heeft te maken met de leerlijn en de ontwikkeling van leerlingen op het gebied van begrijpend lezen.

De validiteit van de resultaten van de lesobservaties zou hoger zijn wanneer de lessen door verschillende observatoren beoordeeld zouden zijn (Kane & Staiger, 2012), of meer observaties verspreid over het schooljaar uitgevoerd zouden zijn, maar dit was niet mogelijk in dit afstudeeronderzoek.

Daarnaast is in de lesobservaties de frequentie van het aantal momenten dat een indicator voor is gekomen in een les bijgehouden. Dit zegt nog niet veel over hoeveel tijd besteed is aan de betreffende indicator. Een mogelijkheid zou zijn om de duur van de momenten te meten in plaats van de frequentie. De kwaliteit van de manier waarop de indicatoren door de leerkrachten zijn toegepast is ook niet beoordeeld. Om de kwaliteit van het toepassen van de indicatoren te meten zouden specifiekere observaties uitgevoerd moeten worden. Eerst zou onderzocht moeten worden welke handelingen leerkrachten moeten verrichten om bepaalde indicatoren met voldoende kwaliteit uit te voeren. Hiervoor zou een nieuw en complex(er) observatie-instrument ontwikkeld moeten worden.

Een vierde kanttekening met betrekking tot de geobserveerde lessen van Nieuwsbegrip, is dat elke les Nieuwsbegrip andere leesstrategieën aanbiedt. Het zou daarom beter zijn om meer dan drie verschillende lessen Nieuwsbegrip te observeren, zodat elke leerkracht de kans krijgt om te laten zien hoe hij/zij omgaat met de vijf leesstrategieën van Nieuwsbegrip. Daarentegen, zijn de drieëndertig geobserveerde lessen, zeven verschillende lessen van Nieuwsbegrip. Niet bij alle leerkrachten zijn dus dezelfde lessen geobserveerd. Alle leesstrategieën uit de lesmethode Nieuwsbegrip zijn wel voorbijgekomen in de lesobservaties. De observaties zouden misschien beter met elkaar te vergelijken zijn wanneer bij alle elf leerkrachten, dezelfde lessen geobserveerd zouden zijn.

Een laatste kanttekening wordt geplaatst bij de enquête. De resultaten van de lesobservaties en de enquête verschillen op een aantal punten. Enkele mogelijke verklaringen hiervoor zijn in de vorige paragraaf toegelicht. Een andere mogelijke verklaring voor deze discrepantie kan zijn: de betrouwbaarheid van de enquête. Het zou kunnen dat leerkrachten gewenste antwoorden hebben gegeven, echter niet alle antwoorden gegeven door de leerkrachten kunnen als ‘goed antwoord’ beschouwd worden. Zo hebben een aantal leerkrachten in de enquête aangegeven het niet effectief te vinden om meerdere leesstrategieën in samenhang aan te bieden. Ook ‘coöperatief leren’ wordt niet door alle leerkrachten als effectief beschouwd.

5.2.3 Implicaties voor de praktijk en mogelijkheden voor een vervolgonderzoek

De uitkomst van dit onderzoek heeft geleid tot een aanbeveling voor leerkrachten in het basisonderwijs, over welke instructievormen en leesstrategieën effectief zijn. Specifieker, op welke punten de geobserveerde leerkrachten instructies voor begrijpend lezen kunnen verbeteren. De verbeteringen zouden kunnen leiden tot betere prestaties voor begrijpend lezen, maar ook bij andere vakken. Leerlingen hebben begrijpend lezen namelijk bij alle basisschoolvakken nodig.

De uitkomst van dit onderzoek laat zien dat de veelgebruikte lesmethode ‘Nieuwsbegrip’ een goede methode is om het begrijpend leesonderwijs te faciliteren. Echter, een belangrijke tekortkoming in de methode is dat leesstrategieën niet in samenhang worden aangeboden. Daarnaast wordt de leesstrategie ‘oriënteren op de verhaal-/tekststructuur’ niet expliciet aangeboden. Dit zijn punten die de leerkrachten zelf zouden moeten toevoegen wanneer zij de lesmethode Nieuwsbegrip gebruiken.

Uit de lesobservaties blijkt dat de lesmethode niet op de manier wordt ingezet, zoals de ontwerpers van de lesmethode het bedoeld hebben. Er zou verder onderzoek gedaan kunnen worden naar hoe het komt dat leerkrachten de lesmethode niet inzetten zoals deze bedoeld is, om zo eventuele verbeteringen in de lesmethode aan te brengen.

Uit het onderzoek blijkt dat leerkrachten bepaalde instructievormen (coöperatief leren en reciprocal teaching) niet of weinig inzetten. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat leerkrachten niet over voldoende kennis en vaardigheden beschikken om deze instructievormen en leesstrategieën op een effectieve manier toe te passen. Professionalisering van leerkrachten (begeleiding van experts of scholing) zou ervoor kunnen zorgen dat leerkrachten leren om effectieve werkvormen van coöperatief leren in te zetten.

Leerkrachten lijken een voorkeur te geven aan klassikale instructie en zelfstandig werken. Nader onderzoek zou kunnen uitwijzen hoe leerkrachten deze manier van instructie geven zo effectief

mogelijk kunnen maken. Het inzetten van effectieve instructiemodellen voor het vormgeven van een les zou mogelijkheden kunnen bieden voor leerkrachten om een les op een effectieve manier in te delen en te geven.

Uit de lesobservaties komt naar voren dat leerkrachten regelmatig ‘modelling’ inzetten, maar dat het onder begeleiding inoefenen van leesstrategieën vaak ontbreekt (reciprocal teaching). Er zou meer onderzoek gedaan kunnen worden naar hoe ‘modelling’ en ‘reciprocal teaching’ op een effectieve manier ingezet kunnen worden.

Verder onderzoek zou gedaan kunnen worden naar hoe leerkrachten begeleid kunnen worden bij het verbeteren van hun leerkrachtvaardigheden ten aanzien van het geven van instructie en het toepassen van verschillende werkvormen.

Uit de resultaten van de enquête blijkt dat leerkrachten over het algemeen wel weten welke leesstrategieën effectief zijn. Het op een juiste manier aanbieden van de leesstrategieën in de praktijk, blijft bij een aantal leerkrachten uit, zo blijkt uit de lesobservaties. Leerkrachten zouden zich beter bewust moeten worden van hun leerkrachtvaardigheden en hoe zij deze kunnen verbeteren. Hiervoor zou scholing of begeleiding ook een uitkomst kunnen bieden.

6. Aanbevelingen

Op basis van de resultaten van dit onderzoek, volgen aanbevelingen voor leerkrachten in het basisonderwijs. De aanbevelingen zijn bestemd voor de geobserveerde leerkrachten in dit onderzoek, maar ook leerkrachten buiten het onderzoek kunnen hier hun voordeel mee doen.

Allereerst blijkt uit de resultaten van dit onderzoek dat er een discrepantie is tussen de resultaten van de lesobservaties en de resultaten van de enquête. Leerkrachten hebben in de enquête aangegeven bepaalde instructievormen of leesstrategieën effectief te vinden en toe te passen, terwijl uit de lesobservaties blijkt dat dit nauwelijks gebeurt. Andersom komt ook voor; leerkrachten hebben in de enquête aangegeven bepaalde instructievormen of leesstrategieën niet effectief te vinden of toe te passen, terwijl uit de lesobservaties blijkt dat leerkrachten dit wel doen. Een verklaring voor deze discrepantie zou kunnen zijn dat leerkrachten niet over voldoende kennis en vaardigheden beschikken. Het is belangrijk dat leerkrachten beschikken over voldoende kennis en vaardigheden voor het geven van een effectieve instructie voor begrijpend lezen en weten welke leesstrategieën van belang zijn bij het leren begrijpend lezen. Leerkrachten kunnen dan zelf een les begrijpend lezen op een effectieve manier vormgeven. Daarnaast zouden leerkrachten zelf kritisch kunnen kijken naar de lesmethode die gebruikt wordt voor begrijpend lezen en kunnen aanpassen om de lesmethode op een zo effectief mogelijke manier in te zetten in de praktijk. In de lesmethode Nieuwsbegrip ontbreekt bijvoorbeeld de leesstrategie ‘oriënteren op de verhaal-/tekststructuur’ en worden leesstrategieën niet in samenhang aangeboden. Dit zouden leerkrachten zelf kunnen toevoegen wanneer zij de lesmethode gebruiken.

Dat leerkrachten niet beschikken over voldoende kennis en vaardigheden zou kunnen liggen aan het feit dat zij dit nooit hebben geleerd. Extra scholing, studiedagen of schoolbegeleidingsdiensten zouden leerkrachten kunnen helpen deze kennis en vaardigheden eigen te maken.

De manier waarop instructie gegeven wordt zou verbeterd kunnen worden. Leerkrachten geven veelal klassikaal les en laten leerlingen daarna zelfstandig werken. In deze klassikale instructies is regelmatig uitleg gegeven over leesstrategieën en passen de meeste leerkrachten regelmatig ‘modelling’ toe. Een enkele keer is een dialoog aangegaan met leerlingen, maar de effectieve instructievorm ‘reciprocal teaching’ is niet ingezet zoals de instructievorm bedoeld is. Het ‘in dialoog gaan met leerlingen’ zou veel meer gebruikt kunnen worden met als doel: het samen toepassen en oefenen van leesstrategieën, zodat leerlingen dit op den duur zelfstandig kunnen. Het is van belang dat leerlingen na een instructie, wanneer zij zelfstandig aan het werk gaan of in groepjes werken, bezig gaan met het toepassen van leesstrategieën. Dit kan alleen als de leerkracht dit heeft voorgedaan, uitgelegd en samen met de leerlingen heeft geoefend.

Reciprocal teaching kan heel goed toegepast worden door als leerkracht, de tekst hardop voor te lezen en onder het lezen het toepassen van leesstrategieën voor te doen (modelling), en daarbij leerlingen te betrekken. Leerlingen zouden op den duur de leiding in het dialoog kunnen overnemen. Door de manier waarop nu instructie gegeven wordt, krijgen leerlingen niet de mogelijkheid om onder begeleiding het toepassen van de leesstrategieën te oefenen. De stap van klassikale instructie naar zelfstandig werken kan te groot zijn voor leerlingen, zeker voor zwakke lezers. Een aantal leerkrachten heeft dit gedeeltelijk opgevangen door het geven van een verlengde instructie aan leerlingen met leesproblemen. Het toepassen van ‘reciprocal teaching’ in een instructie aan een grote groep leerlingen kan lastig zijn omdat een leerkracht meerdere dingen tegelijkertijd moet doen, namelijk: hardop nadenken, voordoen hoe en wanneer leesstrategieën toegepast moeten worden, in dialoog gaan met leerlingen en feedback geven op leerlingen. Een leerkracht zou ‘reciprocal teaching’ ook in kunnen zetten bij het geven van instructie aan kleine groepen leerlingen, bijvoorbeeld in de verlengde instructie. Leerlingen met leesproblemen hebben meer baat bij het onder begeleiding oefenen van leesstrategieën, dan leerlingen die heel goed kunnen lezen. Het zou ook een oplossing kunnen zijn om leerlingen in groepjes te laten werken volgens het principe ‘reciprocal teaching’. Verdere toelichting hierop volgt in de volgende alinea.

Er zijn weinig coöperatieve werkvormen ingezet, terwijl uit wetenschappelijk onderzoek blijkt dat het een effectieve vorm is voor begrijpend leesonderwijs. Voor het inzetten van coöperatieve werkvormen moeten leerkrachten de organisatie in de klas goed op orde hebben. Daarnaast moet de

leerkracht de controle over wat leerlingen leren los laten en leerlingen vertrouwen in dat ze goed kunnen samenwerken. Dit kan niet ineens worden gerealiseerd worden. Zowel de leerkracht als de leerlingen zullen moeten leren werken met deze werkvormen. Het is daarbij belangrijk dat de leerkracht het goede voorbeeld geeft.

De lesmethode Nieuwsbegrip biedt werkvormen aan waarbij leerlingen moeten samenwerken. De instructievorm ‘reciprocal teaching’ kan ook effectief zijn wanneer leerlingen met elkaar samenwerken. In de lesmethode Nieuwsbegrip staat de werkvorm ‘rolwisselend lezen’ beschreven. Deze werkvorm heeft grote overeenkomsten met de instructievorm ‘reciprocal teaching’ en kan gebruikt worden als coöperatieve werkvorm. Volgens Palincsar en Brown (1984) zijn de leesstrategieën ‘vragen genereren’, ‘voorspellen’, ‘samenvatten’ en ‘verduidelijken’, daarbij belangrijk.

Een andere effectieve vorm waarbij leerlingen samenwerken is ‘peer tutoring’. Edmonds et al. (2009) verwijzen naar de methode ‘peer assisted learning strategies’ [PALS] in D. Fuchs, Fuchs en Kazdan (1999). Leerlingen oefenen hierbij in tweetallen het toepassen van leesstrategieën tijdens het lezen. Hierbij is het hardop nadenken, vragen genereren over de tekst, onduidelijkheden ophelderen en het geven van feedback belangrijk.

Het toepassen van deze werkvormen zou kunnen bijdragen aan het verbeteren van de prestaties van leerlingen.

Naast de verbeteringen met betrekking tot het geven van instructie en het toepassen van effectieve werkvormen, kan het aanbod van leesstrategieën ook verbeterd worden. Uit het onderzoek blijkt dat het grootste deel van de leerkrachten zich beperken tot het aanbieden van twee of drie leesstrategieën. Er zou dus meer variatie in het aanbod leesstrategieën aangebracht kunnen worden.

In de meeste lessen is aandacht besteed aan meer dan één leesstrategie, dit is goed wanneer deze wel in samenhang geoefend worden. De instructievorm ‘modelling’ en ‘reciprocal teaching’ zouden hiervoor goed ingezet kunnen worden. Een leerkracht kan dan hardop voordoen tijdens het lezen van een tekst: waar, wanneer, waarom en hoe leesstrategieën ingezet kunnen worden. Het is van belang dat leerlingen, met name de zwakke lezers, leesstrategieën leren toepassen in samenhang, zodat zij deze bij het lezen van teksten kunnen hanteren.

Het gebruik van het ‘stappenplan’, behorende bij de lesmethode Nieuwsbegrip, zou voor leerkrachten een houvast kunnen zijn voor het in samenhang aanbieden van meerdere leesstrategieën in één les. Tijdens de lesobservaties is gebleken dat het stappenplan weinig gebruikt is door leerkrachten. Leerkrachten hebben leerlingen maar zelden gestimuleerd om dit stappenplan te gebruiken, ondanks dat in de meeste groepen het stappenplan wel bij alle leerlingen op tafel lag. Wanneer het gebruik van dit stappenplan door leerkrachten en leerlingen een routine wordt, zal het toepassen van leesstrategieën goed ingeslepen worden en het verwerken van een tekst steeds gemakkelijker gaan.

De leesstrategie ‘voorspellen’ is bijna alleen maar toegepast voorafgaand aan het lezen, terwijl de leesstrategie ook tijdens en na het lezen gebruikt kan worden. Tijdens het lezen van de tekst kan het lezen stop worden gelegd om na te denken over het verdere verloop van de tekst (indicator 3b.) en na het lezen van de tekst kan een voorspelling gecontroleerd en eventueel bijgesteld worden (indicator 3c.). De strategie ‘voorspellen’ kan ervoor zorgen dat de voorkennis van leerlingen over het betreffende onderwerp, geactiveerd wordt.

Nieuwsbegrip heeft bij elke les een filmpje over het onderwerp van de tekst. Deze filmpjes zijn door alle leerkrachten gebruikt, alleen het moment in de les waarop het filmpje is ingezet verschillend per leerkracht. Het filmpje inzetten om voorkennis te activeren zou kunnen bijdragen aan beter tekstbegrip. Volgens Palincsar en Brown (1984) heeft achtergrondkennis invloed op het tekstbegrip doordat een leerling de inhoud van de tekst kan koppelen aan kennis die hij al heeft.

Ondanks dat de leesstrategie ‘samenvatten’ redelijk vaak geobserveerd is in vergelijking met andere leesstrategieën, zou meer aandacht besteed kunnen worden aan deze leesstrategie. Voor deze strategie is het meeste bewijs gevonden in de literatuurstudie. De leesstrategie samenvatten zorgt ervoor dat leerlingen de hoofdgedachte uit de tekst kunnen halen en dus kunnen navertellen waar de tekst over gaat (NRP, 2000; Palincsar & Brown, 1984). Wanneer zij dit kunnen, is de kans groot dat zij de tekst begrijpen.

Tot slot een laatste aanbeveling: verlies het doel van lezen niet uit het oog. Het doel van lezen is informatie halen uit een tekst. Dit kan alleen als je begrijpt wat je aan het lezen bent. Leesstrategieën zijn een hulpmiddel om het doel te bereiken: het begrijpen van de tekst. De tekst moet centraal blijven staan.

7. Referenties

- Aarnoutse, C., & Schellings, G. (2003). Learning reading strategies by triggering reading motivation. *Educational Studies*, 29(4), 387–409. doi: 10.1080/0305569032000159688
- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364–373. doi: 10.1598/RT.61.5.1
- Berkeley, S., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2010). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities, 1995-2006: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 31(6), 423–436. doi: 10.1177/0741932509355988
- CED-groep. (2012). *Algemene handleiding Nieuwsbegrip [XL]*. Geraadpleegd op 15-03-2013 van www.nieuwsbegrip.nl
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2013). *Schoolgrootte naar onderwijssoort en levensbeschouwelijke grondslag*. Geraadpleegd op 12-04-2013 van <http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?DM=SLNL&PA=03753&D1=a&D2=01,3,714&D3=0&D4=0&D5=a&HDR=T,G3,G4&STB=G2,G1&VW=T>
- Cromley, J. G., & Azevedo, R. (2007). Testing and refining the Direct and Inferential Mediation Model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 311–325. doi: 10.1037/0022-0663.99.2.311
- Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Klingler Tackett, K., & Wick Schnakenberg, J. (2009). A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of Educational Research*, 79(1), 262–300. doi: 10.3102/0034654308325998
- Förrer, M. & Mortel, K. (2010). *Lezen...denken...begrijpen! Handboek begrijpend lezen in het basisonderwijs*. Amersfoort, Nederland: CPS Onderwijsontwikkeling en advies
- Graesser, A. C. (2007) An introduction to strategic reading comprehension. In D. S. McNamara (Ed.) *Reading comprehension strategies. Theories, interventions and technologies* (pp. 3–26). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Harvey, S. & Goudvis, A. (2007). *Strategies that work. Teaching comprehension for understanding and engagement* (2nd ed.). Portland, ME: Stenhouse Publishers
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning; a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon, England: Routledge.
- Kane, T. J., & Staiger, D. O. (2012). *Gathering feedback for teaching: Combining high-quality observations with student surveys and achievement gains* (MET Project research paper). Seattle, WA: Bill and Melinda Gates Foundation.
- Mason, L. H. (2004). Explicit self-regulated strategy development versus reciprocal questioning: Effects on expository reading comprehension among struggling readers. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 283–296. doi:10.1037/0022-0663.96.2.283
- Meelissen, M. R. M., Netten, A., Drent, M., Punter, R. A., Droop, M., & Verhoeven, L. (2012). *PIRLS- en TIMSS-2011. Trends in leerprestaties in lezen, rekenen en natuuronderwijs*. Nijmegen: Radboud Universiteit, Enschede: Universiteit Twente.
- Moelands, F., Jongen, I., van der Schoot, F., & Hemker, B. (2007). *Balans over leesstrategieën in het primair onderwijs. Uitkomsten van de eerste peiling in 2005* (Periodieke peiling van het onderwijsniveau No.35). Geraadpleegd op http://www.cito.nl/Onderzoek%20en%20wetenschap/deelname_onderzoek/pdon/balansen_rapporten.aspx

- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Reports of the sub-groups*. Washington DC, WA: U.S. Department of Health and Human Services, National Institute on Health.
- Oakhill, J., & Cain, K. (2007). Issues of causality in children's reading comprehension. In D. S. McNamara (Ed.) *Reading comprehension strategies. Theories, interventions and technologies* (pp. 47-71). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2007). A call for qualitative power analyses. *Quality & Quantity*, 41, pp. 105–121. doi: 10.1007/s11135-005-1098-1
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175.
- Slavin, R. E., Lake, C., Chambers, B., Cheung, A., & Davis, S. (2009). Effective reading programs for the elementary grades: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 79(4), pp. 1391–1466. doi: 10.3102/0034654309341374
- Spörer, N., Brunstein, J. C. & Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction* 19, 272–286. doi:10.1016/j.learninstruc.2008.05.003
- Stahl, S. A., Kuhn, M. R., & Pickle, J. M. (2006). An educational model of assessment and targeted instruction for children with reading problems. In: K. A. D. Dougherty Stahl & M. C. McKenna (Eds.) *Reading research at work. Foundations of effective practice* (pp. 373–393). New York, NY: The Guilford Press.
- Stoeldraijer, J. (2013). Begrijpend lezen. *Jeugd in School en Wereld*, 97(7), 46-49.
- Willingham, D. T. (2006). The usefulness of brief instruction in reading comprehension strategies. *American Educator Journal*, 25(1), 39–45, 50.
- Yin, R. K. (2008) Designing case studies. In R. K. Yin (Ed.) *Case study research: design and methods* (pp. 19–55). Thousands Oaks, CA: Sage Publications.

8. Appendices

- A: Samenvatting van de zes artikelen uit hoofdstuk 2.4
- B: Instrument voor het analyseren van de lesmethode Nieuwsbegrip
- C: Lesobservatie-instrument
- D: Enquête
- E: Resultaten lesobservaties

Appendix A

Samenvatting van de zes artikelen uit hoofdstuk 2.4

Studie 1: National Reading Panel (2000)

Het NRP (2000) heeft een meta-analyse uitgevoerd naar welke interventies en instructies effectief zijn voor begrijpend leesonderwijs. Het NRP stelt drie onderwerpen centraal in hun rapport, welke volgens hen van belang zijn voor begrijpend lezen: ‘(1) reading comprehension is a cognitive process that integrates complex skills and cannot be understood without examining the critical role of vocabulary learning and instruction and its development; (2) active interactive strategic processes are critically necessary to the development of reading comprehension; and (3) the preparation of teachers to best equip the to facilitate these complex processes is critical and intimately tied to the development of reading comprehension’ (NRP, 2000, p. 4-1). Op basis van deze uitgangspunten heeft het NRP de analyse verdeeld in drie onderdelen: woordenschatinstructie, instructie voor tekstbegrip en de voorbereiding van leerkrachten voor het onderwijzen van begrijpend lezen. Het onderdeel dat het meest interessant is voor deze literatuurstudie is ‘instructie voor tekstbegrip’, daarom is alleen dit onderdeel beschreven.

Doelgroep

De doelgroep van de meta-analyse van het NRP (2000) zijn leerlingen in het basisonderwijs.

Interventie

Het National Reading Panel (2000) heeft een relatief grote meta-analyse uitgevoerd. In totaal zijn 203 studies opgenomen over tekstbegrip-instructie voor het basisonderwijs. Er is onderzocht wat een instructie voor begrijpend lezen effectief maakt.

Opname van studies

De studies moeten aan een aantal criteria voldoen om opgenomen te worden in de meta-analyse. Deze criteria zijn: relevantie voor leesinstructie of begrijpend lezen, gepubliceerd in een wetenschappelijk tijdschrift, een experiment waarbij ten minste één experimentele groep en een geschikte controlegroep bij betrokken zijn geweest, of het moet een of meerdere quasi-experimentele variabelen hebben met variatie en vergelijking in verschillende interventies, deelnemers of klassen moeten random toegewezen zijn aan experimentele en controlegroepen, of worden gekoppeld op basis van metingen van begrijpend lezen. Door het hanteren van bovenstaande criteria, zijn alleen studies opgenomen in de meta-analyse waarvan aangenomen kan worden dat de data sterk bewijs laat zien voor leesstrategieën en instructievormen.

Onderzoeksmethode

De informatie uit de 203 studies is gecodeerd en gecategoriseerd op overeenkomstige instructievormen of leesstrategieën. Op deze manier zijn zestien categorieën geïdentificeerd. Het NRP (2000) heeft alle zestien categorieën geëvalueerd en de resultaten beschreven aan de hand van de effecten die de geanalyseerde studies laten zien voor de zestien categorieën.

Om wetenschappelijke conclusies te kunnen trekken uit de 203 studies, zijn vier criteria opgesteld voor het beoordelen van experimentele effecten: betrouwbaarheid van het effect van een interventie, robuustheid van het effect (dit is bepaald door de grootte van effecten van replicaties, replicatie is bepaald door onafhankelijke validatie van significante interventie-effecten). Er is ook gekeken of er een test is afgenomen bij leerlingen die gemaakt is door de onderzoeker, of dat leerlingen gestandaardiseerde testen hebben gemaakt. Wanneer een test is afgenomen, gemaakt door de onderzoeker, is er volgens het NRP (2000) sprake van ‘near transfer’. Wanneer een gestandaardiseerde test is afgenomen, is er sprake van ‘far transfer’.

Resultaten

Tabel A1

Samenvatting van de resultaten van het NRP (2000) over de effectiviteit van leesstrategieën en instructievormen.

Type instructie of leesstrategie	Effectiviteit
Begrip monitoren	Effectief bevonden: Ja Reden: – Leerlingen zijn zich bewust van waar en wanneer ze moeilijkheden ondervinden tijdens het lezen van de tekst. – Leerlingen leren procedures die ze kunnen gebruiken bij het oplossen van problemen die ze tegenkomen tijdens het lezen. – Verbeterd het opsporen van onduidelijkheden in de tekst. – Beter onthouden van de tekst.
Coöperatief leren	Effectief bevonden: Ja Reden: – Er is bewijs dat wanneer leerlingen samenwerken met leeftijdsgenoten en er interactie plaatsvindt, ze het gebruik van leesstrategieën leren. Met als gevolg beter tekstbegrip. – Leerlingen zijn onafhankelijk van de leerkracht. – Krijgen meer controle over hun eigen leren. – Sociale interactie.
Opname van leesstrategieën in het curriculum	Effectief bevonden: Nee Reden: – Er is geen wetenschappelijk bewijs gevonden voor een bepaald curriculum of voor specifieke strategieën toegevoegd aan een bepaald curriculum of instructie. Daarvoor is de variatie en complexiteit van de curricula te groot.
Grafisch weergeven van informatie	Effectief bevonden: Ja Reden: – Er is bewijs dat het grafisch weergeven/gestructureerd opschrijven van wat leerlingen lezen, het tekstbegrip bevordert. – Door het gebruik van visueel materiaal passend bij de inhoud van een alinea of tekst, onthoudt een leerling beter wat hij/zij gelezen heeft.
Luisteren	Effectief bevonden: Nee Reden: – Ontbreken van sterk wetenschappelijk bewijs.
Mentale voorstelling	Effectief bevonden: Nee Reden: – Het zou kunnen helpen om de tekst beter te onthouden, maar niet in alle gevallen. – Er is te weinig onderzoek gedaan naar het gebruik van deze strategie in de praktijk.
Ezelsbruggetjes	Effectief bevonden: Nee Reden: – Vergelijkbaar met grafisch weergeven van informatie. – Kan leiden tot het beter onthouden van informatie.
Meerdere strategieën aanbieden in één instructie	Effectief bevonden: Ja Reden: – Sterk wetenschappelijk bewijs gevonden dat het aanbieden van meer dan één leesstrategie in een instructie leidt tot het leren en toepassen van leesstrategieën, ook bij gestandaardiseerde testen voor begrijpend lezen.
Voorkennis/achtergrondkennis	Effectief bevonden: Nee Reden: – Helpt leerlingen begrijpen en onthouden wat ze gelezen hebben. – Leerlingen koppelen wat ze lezen aan wat ze eerder geleerd hebben. – Niet voldoende wetenschappelijk bewijs gevonden.
Psycholinguïstiek (taalkundig en psychologisch)	Effectief bevonden: Nee Reden: – Instructie voor leerlingen over bijvoorbeeld welke persoonlijke voornaamwoorden verwijzen naar personen uit de tekst, helpt leerlingen de tekst te begrijpen.

	– Niet voldoende wetenschappelijk bewijs gevonden.
Vragen genereren	Effectief bevonden: Ja Reden: – Er is sterk wetenschappelijk bewijs gevonden voor het genereren van vragen over de hoofdgedachte van de tekst tijdens het lezen. Leerlingen onthouden de tekst beter, beantwoorden makkelijker vragen over de tekst, kunnen beter de hoofdgedachte samenvatten. – Leerlingen zijn actief betrokken bij het lezen van de tekst. – Vooral effectief in combinatie met andere strategieën (meerdere strategieën aanbieden in één instructie).
Vragen beantwoorden	Effectief bevonden: Nee Reden: – Leidt tot verbetering in het beantwoorden van vragen over de tekst en het opzoeken van deze antwoorden. – Er is niet voldoende bewijs gevonden dat het ook leidt tot beter tekstbegrip.
Verhaalstructuur	Effectief bevonden: Ja Reden: – Er is bewijs gevonden dat instructie over verhaalstructuren leidt tot beter tekstbegrip en het samenvatten van wat gelezen is.
Samenvatten	Effectief bevonden: Ja Reden: – Tekstbegrip verbetert doordat leerlingen leren de hoofdgedachte uit de tekst te halen en details weg te laten in hun samenvatting. – Leerlingen onthouden beter wat ze gelezen hebben door het maken van een samenvatting.
Leerkracht voorbereiding	Effectief bevonden: Nee Reden: – Door leerkrachten te trainen hoe ze instructie moeten geven voor begrijpend lezen leidt tot betere instructies, leerlingen hebben hier voordeel bij. – Er is niet voldoende bewijs gevonden.
Woordenschat	Effectief bevonden: Nee Reden: – Niet voldoende wetenschappelijk bewijs gevonden.
<i>Note. Aangepast van Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction (pp. 4-99 - 4-115), door National Institute of Child Health and Human Development, 2000, Washington: U.S. Department of Health and Human Services, National Institute on Health.</i>	

Studie 2: Palincsar & Brown (1984)

De studie van Palincsar en Brown (1984) is een experimentele studie. Palincsar en Brown zijn de ontwerpers van een veel onderzochte instructievorm, ‘reciprocal teaching’. Palincsar en Brown (1984) hebben onderzoek gedaan naar de effectiviteit van deze instructievorm en de daarbij behorende leesstrategieën voor het onderwijzen van leerlingen met leesproblemen in twee studies. Deze studies zijn een vervolg op een pilot studie van Palincsar en Brown (1982) waarin zij de instructievorm ‘reciprocal teaching’ hebben ontworpen.

Respondenten

Voor studie 1 zijn 37 leerlingen geselecteerd in de leeftijd van twaalf en dertien jaar. De lezers zijn in eerste instantie geselecteerd door de leerkrachten. Daarna zijn door de onderzoeker de slechte lezers uitgekozen op basis van vooraf opgestelde criteria. Leerlingen behoren tot de categorie ‘slechte lezers’, wanneer zij op een gestandaardiseerde begrijpend leestoets een score hebben van ten minste twee jaar lager dan van iemand in die leeftijdsgroep verwacht mag worden. Daarnaast moeten zij minder dan 40% goed hebben bij een experimentele taak. Van de 37 leerlingen hebben 24 leerlingen slecht gescoord op begrijpend lezen en zijn dus benoemd als ‘slechte lezer’. Uit deze groep leerlingen zijn vier gelijkwaardige groepen gevormd van zes leerlingen:

- Groep 1: heeft les gekregen volgens de reciprocal teaching methode door een onderzoeker.

- Groep 2: heeft een alternatieve interventie gekregen, namelijk het lokaliseren van informatie door een onderzoeker.
- Groep 3: deze groep heeft meegedaan aan alle testen, maar heeft geen interventie ontvangen.
- Groep 4: heeft geen interventie gekregen, heeft alleen meegedaan aan de pre- en post-test.

In studie 2 zijn de groepen participanten anders ingedeeld. Daarnaast is door alle groepen in studie 2 de interventie reciprocal teaching ontvangen. De participanten van studie 2: 21 leerlingen met een leeftijd van rond de dertien jaar. Groep 1 bestaat uit zeven leerlingen en heeft de interventie reciprocal teaching gekregen van een reguliere leerkracht. Groep 2 en 3 omvat elk vijf leerlingen en heeft de interventie reciprocal teaching ontvangen van een ‘resource room teacher’ (een leerkracht die getraind is om les te geven aan leerlingen met leesproblemen). Groep 4 bestaat uit vier leerlingen en heeft de interventie reciprocal teaching gekregen van een reguliere leerkracht.

Interventie

De onderzochte interventie in deze studie is de instructievorm ‘reciprocal teaching’ met de daarbij behorende leesstrategieën. Het doel van de interventie is dat leerlingen met leesproblemen op hetzelfde niveau komen als leeftijdsgenoten. Palincsar en Brown (1984) onderscheiden vier hoofdactiviteiten als leesstrategieën. 1. Samenvatten: zelf reflecteren of ze de tekst begrepen hebben en het bepalen van de hoofdgedachte van de tekst. 2. Vragen stellen: vragen over de inhoud, vragen over de hoofdgedachte, controleren van het tekstbegrip tijdens het lezen. 3. Verduidelijken: kritisch evalueren van de tekst. 4. Voorspellen: voorspellingen maken over het verloop van de tekst en voorspellingen controleren.

Naast deze vier hoofdactiviteiten wijzen zij op het belang van het activeren van voorkennis en het begrijpen van het leesdoel voorafgaand aan het lezen. Deze vier strategieën zijn geselecteerd, omdat deze als doel hebben: begrip bevorderen en begrip monitoren. De instructievorm ‘reciprocal teaching’ houdt in dat de leerkracht in dialoog gaat met de leerlingen. De leerkracht modelleert de vier strategieën en de daarbij horende handelingen. Wat deze instructievorm zo effectief maakt volgens Palincsar & Brown (1984) is dat door het in dialoog gaan met de leerkracht, de leerlingen gedwongen worden om te reageren op de leerkracht. De leerkracht kan hier dan weer op reageren op het niveau van de leerlingen, of net daarboven. De leerlingen worden uitgedaagd een niveau hoger te komen, onder begeleiding van de leerkracht.

Methode

De effectiviteit van de instructievorm reciprocal teaching in combinatie met de vier strategieën (samenvatten, vragenstellen, verduidelijken en voorspellen) is onderzocht in twee studies. De groep die de interventie ‘reciprocal teaching’ hebben ontvangen is vergeleken met vergelijkbare studenten in controlegroepen. Alle dialogen van groep 1 zijn opgenomen, uitgeschreven en beoordeeld door een onafhankelijke beoordelaar.

Studie 2 heeft bijna dezelfde opzet als studie 1. De dataverzameling en de interventie met bijbehorende materialen is hetzelfde. Het verschil is dat de samenstelling van de groepen participanten anders is, alle groepen krijgen de interventie ‘reciprocal teaching’. De interventies in studie 1 zijn uitgevoerd door een onderzoeker, en in studie 2 door vrijwillige leerkrachten met hun leesgroep. De interventie van studie 2 heeft plaatsgevonden in een reguliere schoolcontext. Dit zorgt ervoor dat de resultaten eerder gegeneraliseerd kunnen worden naar andere situaties.

In studie 2 wordt het onderzoek uitgevoerd in vier groepen die alle vier de interventie reciprocal teaching hebben ontvangen. Twee groepen door een reguliere leerkracht en twee groepen door een baseline teacher (een leerkracht die getraind is om les te geven aan leerlingen met leesproblemen). Er is dus geen controlegroep aanwezig geweest, zoals in studie 1. Wel is een pre-test afgenomen voorafgaand aan de interventie. Dit zijn gestandaardiseerde toetsten om de beginsituatie vast te leggen en om te kijken of ze allemaal een minimale score behalen die op de leeftijd van dertien jaar verwacht mag worden. Ondanks dat er geen controlegroep is geweest in studie 2, heeft een pre- post-test ontwerp ervoor gezorgd dat een betrouwbare effectgrootte berekend kan worden voor de interventie.

De leerkrachten hebben voorafgaand aan het onderzoek drie keer instructie gekregen over hoe de interventie uitgevoerd moet worden. Tijdens het onderzoek zijn de leerkrachten elke week gecheckt of zij de interventies goed uitvoerden.

Dialogen tussen leerkrachten en groepjes studenten zijn uitgeschreven en beoordeeld door een onafhankelijke beoordelaar. Data zijn berekend door te kijken of de score (aantal goede antwoorden) voor de taken van de verschillende categorieën op de post-test verbetering laten zien ten opzichte van de pre-test en of deze verbeteringen significant zijn. De taken zijn verdeeld in drie categorieën: samenvatten (hoofdgedachte samenvatten), voorspellende vragen (vragen over het verloop van de tekst en de hoofdgedachte) en het opzoeken van onduidelijkheden.

Resultaten

De resultaten uit deel twee zijn het meest relevant voor dit onderzoek, omdat in deel twee het experiment is uitgevoerd in een schoolcontext in plaats van in een onderzoekcontext. De resultaten zijn dus meer representatief voor de onderwijspraktijk.

Tabel A2

Resultaten van deel 2 van de studie

Groep		Reciprocal teaching		
Test		Pre	Post	<i>t</i>
Taak				
Samenvatten	$\bar{X}$	38.95	48.75	$t(20) = 3.24^*, p < .004$
	SD	10.75	11.70	
Voorspellende vragen	$\bar{X}$	53.74	61.20	$t(20) = 4.58^*, p < .001$
	SD	7.28	4.51	
Opzoeken van onduidelijkheden (gecorrigeerd voor gokken)	$\bar{X}$	1.26	1.89	$t(20) = 5.60, p < .001$
	SD	0.74	0.57	

Note. *t* geeft significantie aan; * = significant. Aangepast van "Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities," door A. S. Palincsar en A. L. Brown, 1984, *Cognition and Instruction*, 1(2), p. 151.

Studie 3: Slavin et.al. (2009)

Slavin et.al. (2009) hebben een 'best-evidence synthesis' uitgevoerd, waarbij zij de effectiviteit van leesprogramma's voor het basisonderwijs hebben onderzocht. Een 'best-evidence synthesis' is vergelijkbaar met een meta-analyse. Wat een 'best-evidence synthesis' typeert is dat er specifieke criteria zijn opgesteld waaraan studies moeten voldoen om opgenomen te worden. Met een 'best-evidence synthesis' wordt gezocht naar het sterkste bewijs dat te vinden is voor bepaalde interventies. De criteria voor opname van studies zijn: de steekproefgroepen moeten gerandomiseerd toegewezen worden aan experimentele- of controlegroepen, de duur van een interventie moet minimaal twaalf weken zijn, er moeten valide metingen uitgevoerd zijn van de prestaties van leerlingen, deze moeten onafhankelijk zijn van de experimentele interventies, en er moet een test aan het eind van de interventieperiode worden afgenomen. Door deze criteria kan worden aangenomen dat de resultaten van de 'best-evidence synthesis' sterk bewijs leveren voor de onderzochte interventies.

Respondenten

Het onderzoek is opgedeeld in twee delen. Het eerste deel gaat over beginnende lezers. Het tweede deel gaat over het oudere kind op de basisschool (zeven- tot dertienjarigen). Voor deze literatuurstudie wordt alleen gekeken naar de resultaten voor het oudere kind op de basisschool, omdat deze categorie aansluit bij de doelgroep van dit onderzoek.

Interventie

Voor het onderzoek zijn de studies over het oudere kind op de basisschool verdeeld over drie categorieën: curriculum, instructietechnologische [IT] programma's, en instructieprocesprogramma's. Onder de categorie 'curriculum' vallen lesmethoden en tekstboeken die gebruikt worden voor het begrijpend leesonderwijs. Instructietechnologische programma's zijn programma's die IT gebruiken om tekstbegrip te verbeteren. Onder de categorie 'instructieprocesprogramma's' wordt verstaan: programma's die leerkrachten handvaten bieden om effectief instructie te geven. In deze laatste categorie gaat het dus niet om het tekstboek dat gebruikt wordt, maar om de manier van instructie.

Opname van studies

Naast de criteria behorende bij een 'best-evidence synthesis' zijn er nog meer criteria opgesteld waaraan studies hebben moeten voldoen voor opname in deze synthese.

- Niet remediërende les programma's voor leesonderwijs in het basisonderwijs.
- Interventies die beginnen op het moment dat de leerlingen op de basisschool zitten.
- Pre-test data moet beschikbaar zijn.
- De afhankelijke variabele bevat kwantitatieve metingen van leesprestaties voor begrijpend lezen (bijvoorbeeld gestandaardiseerde begrijpend leestoetsen).
- Beschikbaarheid van het onderzoek in het Engels.
- Metingen van toetsen verbonden aan een bepaalde interventie zijn uitgesloten, net als metingen van leerkrachten bij hun eigen leerlingen.

Het aantal studies dat heeft voldaan aan deze criteria is voor de categorie 'beginnende lezers' 63 en voor 'het oudere kind op de basisschool' 79.

Onderzoeksmethode

Op basis van de resultaten van leerlingen uit experimentele groepen en leerlingen uit controlegroepen, zijn effectgroottes berekend. De manier waarop de effectgroottes zijn berekend is als volgt: '(...)effect sizes were computed as the difference between experimental and control individual student posttests after adjustment for pretests and other covariates, divided by the unadjusted posttest control group standard deviation. If the control group *SD* was not available, a pooled *SD* was used. (...) Effect sizes were pooled across studies for each program and for various categories of programs. This pooling used means weighted by the final sample sizes' (Slavin et al., 2009, p.1395).

Resultaten

Tabel A3

Overall effectgroottes (weighted mean effect size) per categorie, gewogen effectgroottes per subcategorie, effectgroottes van enkele studies binnen een categorie met een specifiek onderwerp.

	Overall effectgrootte	Gewogen effectgrootte	Effectgrootte in een enkele studie
categorie			
Reading curriculum	+0.06		
hoofd curriculum		+0.06	
supplementair curriculum		+0.08	
Instructional Technology (IT)	+0.06		
supplementair curriculum		+0.05	
Instructional process programs	+0.21		
Coöperatief leren		+0.21	
– In gestructureerde groepen waarbij ze elkaar helpen met het toepassen van metacognitieve leerstrategieën.		+0.29	
– Leerlingen van verschillende leeftijden werken met elkaar samen		+0.26	
– Leerlingen van dezelfde leeftijd werken met elkaar samen		+0.26	
Instructie van (metacognitieve) strategieën (Reciprocal teaching en thinking maps). Strategieën: voorspellen, samenvatten en zelfevaluatie.		+0.32	
– Instructie van strategieën			+0.30
– Thinking maps			+0.31
– Reciprocal teaching			+0.70
			+0.57
Note. Aangepast van “Effective reading programs for the elementary grades: A best-evidence synthesis,” door R. E. Slavin, C. Lake, B. Chambers, A. Cheung en S. Davis, 2009, <i>Review of Educational Research</i> , 79(4), pp. 1443-1451.			

Studie 4: Spörer, Brunstein en Kieschke (2009)

De studie van Spörer, Brunstein en Kieschke (2009) is een experimentele studie met als doel het vaststellen van het effect van verschillende leesstrategieën en drie verschillende vormen van instructie van leesstrategieën op de prestaties van leerlingen voor begrijpend lezen.

Respondenten

Aan het onderzoek hebben 210 basisschoolleerlingen uit groep 6, 7 en 8 van twee basisscholen meegedaan.

Interventie

In de studie van Spörer, Brunstein en Kieschke (2009) is onderzocht of instructie van leesstrategieën en de instructievorm ‘reciprocal teaching’ (Palincsar & Brown, 1984), effect hebben op de vaardigheid begrijpend lezen bij leerlingen. De volgende vier strategieën staan centraal in deze

studie: verduidelijken, samenvatten, vragen stellen en voorspellen. Het gebruik van deze vier strategieën is beoordeeld door de verschillen tussen leerlingen in het toepassen van strategieën te analyseren. Er is gekeken in hoeverre leerlingen bepaalde strategieën wel of niet zelfstandig hebben toegepast bij opdrachten.

Onderzoeksmethode

Voor het onderzoek van Spörer, Brunstein en Kieschke (2009) zijn vier verschillende condities opgesteld om het effect te meten. Conditie 1: reciprocal teaching, conditie 2: reciprocal teaching in tweetallen, condities 3: lezen onder begeleiding van een leerkracht, conditie 4: controlegroep, deze krijgt traditionele instructie. Tijdens de interventie leren de participanten van conditie 1, 2 en 3 het toepassen van alle vier leesstrategieën in één tekst. Door het gebruik van een controlegroep, kan het effect van de interventies als betrouwbaar worden beschouwd.

De scholen die hebben deelgenomen aan het onderzoek zijn random toegewezen aan de controleconditie of aan de interventieconditie. Vervolgens zijn de leerlingen van de school, welke toegewezen was aan de interventieconditie, random verdeeld over de drie interventiecondities. De controleconditie heeft alleen begrijpend leesinstructie gekregen door de eigen docent. Hier is sprake van ‘simple random sampling’, leerlingen uit de school hebben dezelfde kans om in een van de drie interventiegroepen te komen. Random sampling zorgt voor een goede weerspiegeling van de populatie leerlingen in de school.

De leerlingen in de interventiecondities hebben alleen instructie gekregen voor begrijpend lezen in kleine groepen door getrainde instructeurs. Vooraf staat vast hoe de instructies voor de drie verschillende condities gegeven moet worden. De instructeurs voor de interventiecondities hebben minimaal één groep in elke conditie lesgegeven. De betrouwbaarheid van de beoordelaars is berekend voor elke meting en testperiode, alle effecten voor instructeurs waren niet significant ($p > .05$). Dit betekent dat er minimaal verschil is geweest tussen de uitvoering van de instructies door de verschillende instructeurs. Er kan worden aangenomen dat alle leerlingen op dezelfde manier de interventie hebben ontvangen. Dit versterkt de betrouwbaarheid van de data.

De effectiviteit van de condities is gemeten met vier verschillende toetsen: een post-test, een vervolgttoets (voor het effect op langer termijn), experimentele opdracht en bij een gestandaardiseerde begrijpend leestoets. Effectgroottes zijn berekend met de ANCOVA-test. De effectgroottes worden weergegeven met Cohen's d (Cohen, 1988). Een ‘multiple dependent sample t test’ is uitgevoerd om het effect van de interventie op het leesgedrag van de participanten te onderzoeken. Significantie van de effecten is gecorrigeerd met de Bonferroni test, met alpha level .006.

Resultaten

Tabel A4

Effectgrootte (Cohen's *d*) en opbrengst (*t*) voor het effect van strategieën op verschillende momenten, onder verschillende condities.

Conditie	Pre-test <i>M</i>	<i>SD</i>	Post-test <i>d</i>	<i>t</i>	Vervolgtest <i>d</i>	<i>t</i>
Verduidelijken						
RT	.75	1.04	.80	3.31*	.70	2.06
RTP	.75	1.09	.70	3.03*	.66	2.31
IG	.93	1.09	.67	1.98	.31	0.26
Samenvatten						
RT	1.45	1.50	.63	3.73*	.65	4.03*
RTP	1.40	1.48	1.02	6.32*	.66	4.84*
IG	1.63	1.58	.63	4.50*	.27	1.95
Vragen stellen						
RT	1.97	1.53	.67	5.03*	.74	4.76*
RTP	2.33	1.51	.31	3.50*	.12	1.49
IG	2.15	1.72	.32	2.51*	.17	1.94
Voorspellen						
RT	1.46	1.24	.81	5.00*	.79	7.08*
RTP	1.58	1.18	.59	3.92*	.25	3.32*
IG	1.85	1.42	.54	3.92*	.17	3.36*
Experimentele taak						
RT	2.84	2.51	1.44	6.87*	1.24	8.49*
RTP	3.14	3.03	1.09	7.63*	.91	7.25*
IG	3.51	2.90	1.05	6.46*	.74	6.18*
Gestandaardiseerde test						
RT	47.26	9.05			.57	4.68*
RTP	46.93	9.32			.19	2.48
IG	46.48	9.63			.10	1.64

Note. RT = Reciprocal teaching; RTP = Reciprocal teaching in tweetallen; IG = Leerkracht gestuurd; * = significant $p < .006$ (opbrengst *t* gecorrigeerd met Bonferroni, alpha level = .05/8). Aangepast van "Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching," door N. Spörer, J. C. Brunstein, en U. Kieschke, 2009, *Learning and Instruction*, 19, p. 281.

Studie 5: Berkeley, Scruggs en Mastropieri (2010)

Berkeley, Scruggs en Mastropieri (2010) hebben een meta-analyse uitgevoerd waarin zij de effectiviteit van begrijpend leesinstructies voor leerlingen met leerproblemen meten. Het doel van de studie is om te onderzoeken hoe de prestaties van leerlingen met leerproblemen voor begrijpend lezen verhoogd kunnen worden.

Doelgroep

De doelgroep van deze meta-analyse zijn leerlingen uit het basisonderwijs of middelbaaronderwijs met leerproblemen. Onder leerlingen met leerproblemen worden in deze meta-analyse ook leerlingen met leesproblemen verstaan, zoals dyslectici.

Interventie

Interventies uit de studies zijn ingedeeld in drie categorieën: fundamentele leesvaardigheid instructie, tekstverbetering instructie en vragen/strategie instructie. Een instructie behoort tot de categorie 'vragen/strategie instructie', wanneer het doel is om leerlingen strategieën aan te leren, wanneer de strategie 'vragen stellen' aan leerlingen is aangeleerd tijdens het lezen of wanneer de interventie ontworpen is om leerlingen te helpen zelfstandig de strategie 'vragen stellen' toe te passen

tijdens het lezen. Een instructie behoort tot de categorie ‘tekstverbetering instructie’, wanneer het doel van de instructie is om het tekstbegrip te verbeteren.

Instructies waarin de werkvorm ‘peer tutoring’ of ‘zelfregulerend werken’ voorkomen zijn ook opgenomen in de meta-analyse als aparte categorie. ‘Peer tutoring’ is een werkvorm, waarbij leerlingen samen met een leeftijdsgenoot leren.

Opname van studies

Studies moeten aan de volgende criteria voldoen om opgenomen te worden in de meta-analyse: de interventiestudie moet zijn ontworpen voor het verbeteren van het begrip leesniveau van leerlingen, data moet uitgesplitst worden voor leerlingen met leerproblemen, data moet beschikbaar zijn en geschikt zijn om een effectgrootte te berekenen.

De informatie uit de studies is gecodeerd door mensen die daarvoor getraind zijn. In de meta-analyse zijn veertig studies opgenomen die zijn gepubliceerd tussen 1995 en 2006. De criteria die gehanteerd zijn voor het opnemen van studies in deze meta-analyse zijn minder sterk en minder gericht op de kwaliteit van de studies, dan de criteria die in de ‘best-evidence synthesis’ van Slavin et al. (2009) zijn gehanteerd.

Onderzoeksmethode

De informatie uit de studies is gecodeerd met een daarvoor ontworpen instrument en door twee onafhankelijke personen. De interventies uit de verschillende studies zijn ingedeeld in drie categorieën, zoals hierboven beschreven is.

Voor elke studie zijn effectgroottes berekend met twee verschillende methoden, ‘criterion-referenced measures’ (laat zien of het resultaat van een enkele interventie hoog of laag is) en ‘norm-referenced measures’ (laat zien wat het resultaat van een interventie is ten opzichte van andere getoetste interventies). Gewogen effectgroottes zijn berekend met Hedges *d*. Een gewogen gemiddelde is geconstateerd om de cumulatieve effectgrootte vast te stellen. Elke effectgrootte is gewogen door de samplevariantie met een 95% confidence interval. Verschillen in effecten tussen categorieën zijn vergeleken met homogeniteit testen. ‘Cross-validation’ procedures is toegepast om te kijken of aanwezige verschillen robuust zijn voor andere variabelen. Deze methode vergroot de betrouwbaarheid van de berekende effectgroottes.

Resultaten

Tabel A5

*Effectgroottes (Hedges’s *d*) voor interventie effect.*

Type interventie	Criterion-referenced tests Gewogen effectgrootte <i>d</i>	Norm referenced tests Gewogen effectgrootte <i>d</i>
Vragen/strategie instructie	0.75*	0.48
Tekstbevordering	0.62*	0.46
Fundamentele leesvaardigheid instructie	1.04	0.82
Interventie bevat een component peer tutoring	0.65	0.45
Interventie bevat geen component peer tutoring	0.72*	0.58
Interventie bevat een component zelfregulerend werken	0.92*	0.54
Interventie bevat geen component zelfregulerend werken	0.62*	0.34
Note. * = significant $p < .05$ (within-category Q_w). Aangepast van “Reading comprehension instruction for students with learning disabilities, 1995-2006, A meta-analysis,” door S. Berkeley, T. E. Scruggs, en M. A. Mastropieri, 2010, <i>Remedial and Special Education</i> , 31(6), p. 429.		

Studie 6: Edmonds et al. (2009)

Interventie

Edmonds et.al (2009) hebben een meta-analyse uitgevoerd van leesinterventies en het effect daarvan op begrijpend lezen. Het gaat om interventies waarin aandacht is voor het decoderen van woorden, het vloeiend lezen van woorden, woordenschat en begrijpend lezen.

Respondenten

De studies die zijn opgenomen in de meta-analyse gaan over een interventie voor leerlingen met leesproblemen. Alle participanten uit de studies opgenomen in deze meta-analyse zijn tussen de 11 en 21 jaar oud.

Opname van studies

De studies uit de meta-analyse hebben aan de volgende criteria moeten voldoen: in het onderzoek is gebruikgemaakt van een interventie- en een controlegroep, interventies moeten de onderwerpen: decoderen van woorden, vloeiend lezen van woorden, woordenschat en begrijpend lezen omvatten. Ten minste één afhankelijke meting toetst een of meerdere aspecten van lezen. De inter-beoordelaarsbetrouwbaarheid voor het accepteren van artikelen is berekend tot 95% instemming. Er zijn 29 studies geselecteerd.

Onderzoeksmethode

De informatie en data uit elke studie is gecodeerd met behulp van een daarvoor ontworpen format door getrainde beoordelaars. Vervolgens zijn effectgroottes (d) en p-waarden berekend. Edmonds et al. (2009) interpreteren effectgroottes als volgt: een effectgrootte van $d = 0.20$ is klein, $d = 0.50$ is gemiddeld en een effectgrootte van $d = 0.80$ is groot. Voor het berekenen van effectgroottes zijn verschillende soorten methoden gebruikt, afhankelijk van de data uit de betreffende studie.

Voor het analyseren van de data zijn drie methoden gebruikt. Overeenkomsten en verschillen in studies zijn weergegeven. Daarna is een analyse uitgevoerd om het overall effect van de interventies te berekenen. Tot slot zijn trends en resultaten per interventietype geanalyseerd. Uiteindelijk is een meta-analyse uitgevoerd voor dertien studies, omdat deze studies een interventie- en controlegroep hadden. Daarna zijn effectgroottes berekend voor studies met een enkele groep en enkel subjectontwerp berekend. Voor elke interventietype is een gewogen gemiddeld effect berekend.

Resultaten

Tabel 11

Bevindingen (effectgroottes) voor begrijpend lezen van leerlingen van interventie - vergelijk studies voor verschillende interventie variabelen.

Interventie	Effectgrootte <i>D</i>	Opmerking van Edmonds et al. (2009)
Reciprocal teaching met de leesstrategieën: voorspellen, verduidelijken, vragen genereren en samenvatten.	1.04	Reciprocal teaching laat grote effecten zien, Edmonds et al. (2009) verwijzen hiervoor naar de studie van Rosenshine & Meister (1994).
– In combinatie met peer-tutoring	0.35	
– In combinatie met coöperatief leren	1.42	
Multiple strategy instruction (meerdere strategieën aanbieden in één instructie)		Studies die het effect van instructie van één strategie meten, laten hoge effecten zien op metingen gerelateerd aan de interventie, maar geen hoge effecten op gestandaardiseerde begrip metingen.
– de strategieën: voorspellen en kennis van tekststructuur.	0.80 tot 2.08	
– de strategieën: kennis van tekststructuur en samenvatten	-0.57 tot 0.07	
Strategie instructie		Andere studies laten zien dat grafisch weergeven van informatie leerlingen wel helpt bij het identificeren van informatie uit de tekst, maar niet helpt voor het verbeteren van begrip over de hele tekst.
– grafisch weergeven	0.50	
– voorspellen, begrip monitoren, analyseren van tekst structuur, vragen genereren in combinatie met schrijfopdracht.	2.08	
– Hoofdgedachte en zelf monitoren (begrip monitoren) met gebruik van aanwijzing kaarten.	2.23	
Peer-tutoring		De instructievorm PALS, Edmonds et al. (2009) verwijzen hiervoor naar de studie van D. Fuchs, Fuchs en Kazdan (1999), laat voor leerlingen op de basisschool (jongere leerlingen) wel grote effecten zien.
– Peer assisted learning strategies [PALS] (strategieën oefenen en toepassen door samen te lezen)	0.05	
– Peer-tutoring (zelfde leeftijd): passages samenvatten en vragen genereren voor, tijdens en na het lezen.	1.18	
<i>Note.</i> Aangepast van “A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers,” door M. S. Edmonds, S. Vaughn, J. Wexler, C. Reutebuch, A. Cable, K. Klingler Tackett, en J. Wick Schnakenberg, 2009, <i>Review of Educational Research</i> , 79(1), pp. 275-284.		

Appendix B
Instrument voor het analyseren van de lesmethode Nieuwsbegrip

		In wetenschappelijk onderzoek effectief bewezen instructievormen en leesstrategieën								Geen bewijs voor effectiviteit gevonden in de literatuur
		Meerdere leesstrategieën aanbieden in één les	Coöperatief leren	Reciprocal teaching en modelling	Samenvatten	Vragen genereren over de hoofdgedachte van de tekst	Voorspellen	Verduidelijken	Verhaal-/tekststructuur	
Instructievormen en leesstrategieën die zijn beschreven in de handleiding van Nieuwsbegrip										
Effectief bevonden, maar ontbreekt in Nieuwsbegrip										
V Overeenkomst tussen literatuur en Nieuwsbegrip × Verschil tussen literatuur en Nieuwsbegrip										

Appendix C
Lesobservatie-instrument

Naam school:		Observatie:	1 - 2 - 3
Groep:		Les Nieuwsbegrip	
Naam leerkracht:		Centrale strategie deze les:	
Datum observatie:		Duur observatie (in minuten):	

Onderdeel	Nummer item	Indicatoren	Frequentie van het aantal momenten dat het voorkomt in de les	Toelichting / opmerkingen over de observatie
Instructievormen				
1. Meerdere leesstrategieën aanbieden in één les	a.	De leerkracht geeft uitleg over meer dan één leesstrategie in de les		
	b.	De leerkracht oefent samen met de leerlingen het toepassen van meer dan één leesstrategie in de les		
2. Coöperatief leren	a.	De leerkracht geeft de leerlingen de ruimte om de tekst te lezen in tweetallen of in kleine groepjes		
	b.	De leerkracht geeft de leerlingen de ruimte om met elkaar te praten over het lezen en over de inhoud van de tekst, in tweetallen of in kleine groepjes		
	c.	De leerkracht laat leerlingen opdrachten maken, welke horen bij de tekst, in tweetallen of in kleine groepjes		
	d.	De leerkracht laat leerlingen antwoorden van opdrachten bespreken in tweetallen of in kleine groepjes		
3. Reciprocal teaching en modellering	a.	De leerkracht leest hardop voor, tijdens het lezen doet hij/zij voor hoe een leesstrategie toegepast kan worden tijdens het lezen van een tekst		
	b.	De leerlingen krijgen de gelegenheid om de rol als leider in het dialoog over te nemen.		
	c.	De leerkracht denkt hardop na en gaat in dialoog met leerlingen waarbij zij leerlingen helpt met het toepassen van leesstrategieën		
	d.	De leerkracht denkt hardop na over de inhoud en de hoofdgedachte van de tekst en gaat daarbij in dialoog met leerlingen		
Leesstrategieën				
1. Samenvatten	a.	De leerkracht laat leerlingen tijdens het lezen een samenvatting maken		

		over het tot dan gelezen stuk tekst		
	b.	De leerkracht laat leerlingen een samenvatting maken van de tekst na het lezen van de tekst		
2. Vragen genereren over de hoofdgedachte van de tekst	a.	De leerkracht laat leerlingen vragen bedenken en nadenken over vragen die gaan over de inhoud/hoofdgedachte van de tekst, tijdens het lezen van de tekst		
	b.	De leerkracht laat leerlingen vragen bedenken en nadenken over vragen die gaan over de inhoud/hoofdgedachte van de tekst, na afloop van het lezen van de tekst		
3. Voorspellen	a.	De leerkracht laat leerlingen voorspellingen maken over het verloop van de tekst voorafgaand aan het lezen van de tekst		
	b.	De leerkracht laat leerlingen voorspellingen maken over het verloop van de tekst tijdens het lezen van de tekst		
	c.	De leerkracht laat leerlingen voorspellingen controleren na afloop van het lezen van de tekst		
4. Verhaal- / tekststructuur	a.	De leerkracht besteedt aandacht in de instructie aan de structuur van het verhaal of de tekst (titel, tussenkopjes, alinea's).		
	b.	De leerkracht geeft uitleg over de structuur van het verhaal of de tekst (titel, tussenkopjes, alinea's) en legt uit hoe dit de leerlingen kan helpen bij het begrijpen van de tekst.		

Appendix D

Enquête

Openvragen:

- Vraag 1: Op welke manier geef jij instructie voor begrijpend lezen? Geef een korte omschrijving.
- Vraag 2: Wat versta jij onder leesstrategieën? Geef een korte definitie.
- Vraag 3: Welke leesstrategieën zijn volgens jou het meest effectief en welke zijn volgens jou juist het minst effectief? Noem er minimaal drie in beide tekstvakken.

Gesloten vragen:

- Vraag 4: Geef aan welke van onderstaande leesstrategieën jij belangrijk vindt en aanbiedt in een instructie begrijpend lezen.

	Leesdoel vaststellen		Voorspellingen bevestigen en herdefiniëren		Afleiden van de betekenis van woorden uit de context
	Tekst overzien voor structuur en inhoud		Ideeën verhelderen		Identificeren van allerlei relaties tussen zinnen en alinea's
	Leesstrategie/leesaanpak kiezen		Vragen stellen		De betekenis van de gehele tekst
	Voorkennis activeren		De betekenis van tekstonderdelen construeren		Vaststellen of het leesdoel bereikt is
	Belangstelling richten		Controleren en eventueel bijstellen van voorkennis		Informatie aanpassen voor en toepassen in andere situaties
	Woordenschat bepalen en uitbreiden		Onderscheid maken tussen hoofd- en bijzaken		Relaties en verwijswaarden
	Onderscheiden en benoemen van tekstsoorten		Ophelderen van onduidelijkheden		Informatie opslaan in het geheugen
	Inhoud voorspellen		Voortdurend controleren of de tekst nog wel begrepen wordt		Reflecteren op de inhoud van de tekst en de taakaanpak
	Visualiseren		Evalueren van de leeropbrengst		Vinden van het thema en de hoofdgedachte
	Afleiden van de bedoeling van de schrijver		Kritisch beoordelen van een tekst		Sleutelwoorden selecteren
	Classificeren van argumenten		Redeneringen volgen		Samenvatten

Vraag 5: Geef aan welke van onderstaande leesstrategieën jij niet belangrijk vindt en niet aanbiedt in een instructie begrijpend lezen.

	Leesdoel vaststellen		Voorspellingen bevestigen en herdefiniëren		Afleiden van de betekenis van woorden uit de context
	Tekst overzien voor structuur en inhoud		Ideeën verhelderen		Identificeren van allerlei relaties tussen zinnen en alinea's
	Leesstrategie/leesaanpak kiezen		Vragen stellen		De betekenis van de gehele tekst
	Voorkennis activeren		De betekenis van tekstonderdelen construeren		Vaststellen of het leesdoel bereikt is
	Belangstelling richten		Controleren en eventueel bijstellen van voorkennis		Informatie aanpassen voor en toepassen in andere situaties
	Woordenschat bepalen en uitbreiden		Onderscheid maken tussen hoofd- en bijzaken		Relaties en verwijswaarden
	Onderscheiden en benoemen van tekstsoorten		Ophelderen van onduidelijkheden		Informatie opslaan in het geheugen
	Inhoud voorspellen		Voortdurend controleren of de tekst nog wel begrepen wordt		Reflecteren op de inhoud van de tekst en de taakaanpak
	Visualiseren		Evalueren van de leeropbrengst		Vinden van het thema en de hoofdgedachte
	Afleiden van de bedoeling van de schrijver		Kritisch beoordelen van een tekst		Sleutelwoorden selecteren
	Classificeren van argumenten		Redeneringen volgen		Samenvatten

Vraag 6: Geef aan welke instructievormen jij effectief vindt en gebruikt voor het onderwijzen van begrijpend lezen.

	Klassikale instructie		Uitleg geven over één strategie per les		Leerlingen zelfstandig de tekst laten lezen
	Klassikale instructie in combinatie met zelfstandig werken		Oefenen met het toepassen van één strategie per les		Als leerkracht hardop nadenken over de inhoud en hoofdgedachte van de tekst
	Coöperatief leren: het lezen van de tekst		Uitleg geven over meerdere strategieën per les		Als leerkracht hardop voordoen hoe leesstrategieën toegepast kunnen worden
	Coöperatief leren: maken van de opdrachten		Oefenen met het toepassen van meerdere strategieën per les		Als leerkracht in dialoog gaan met leerlingen waarbij je hardop denkt en leerlingen helpt met het toepassen van leesstrategieën
	Coöperatief leren: het bespreken van antwoorden		Modelling door de leerkracht		Leerlingen met elkaar in dialoog laten gaan over de tekst en het toepassen van leesstrategieën
	Coöperatief leren: het lezen van de tekst, het maken en bespreken van opdrachten		Als leerkracht de tekst hardop voorlezen		

Vraag 7: Geef aan welke instructievormen jij niet effectief vindt en niet gebruikt voor het onderwijzen van begrijpend lezen.

	Klassikale instructie		Uitleg geven over één strategie per les		Leerlingen zelfstandig de tekst laten lezen
	Klassikale instructie in		Oefenen met het toepassen		Als leerkracht hardop

	combinatie met zelfstandig werken		van één strategie per les		nadenken over de inhoud en hoofdgedachte van de tekst
	Coöperatief leren: het lezen van de tekst		Uitleg geven over meerdere strategieën per les		Als leerkracht hardop voordoen hoe leesstrategieën toegepast kunnen worden
	Coöperatief leren: maken van de opdrachten		Oefenen met het toepassen van meerdere strategieën per les		Als leerkracht in dialoog gaan met leerlingen waarbij je hardop denkt en leerlingen helpt met het toepassen van leesstrategieën
	Coöperatief leren: het bespreken van antwoorden		Modelling door de leerkracht		Leerlingen met elkaar in dialoog laten gaan over de tekst en het toepassen van leesstrategieën
	Coöperatief leren: het lezen van de tekst, het maken en bespreken van opdrachten		Als leerkracht de tekst hardop voorlezen		

Appendix E

Resultaten lesobservaties

Tabel E1
Resultaten lesobservaties: instructievormen

Indicatoren instructievormen		1a. Uitleg over meer dan één strategie.	1b. Samen oefenen met het toepassen van meer dan één strategie.	2a. Tekst lezen in tweetallen of groepjes.	2b. Praten over het lezen en de inhoud van de tekst in tweetallen of groepjes.	2c. Opdrachten bij de tekst maken in tweetallen of groepjes.	2d. Antwoorden van opdrachten bespreken in tweetallen of groepjes	3a. Lk.* leest tekst voor, tijdens het lezen toepassen van leesstrategieën voordoen	3b. Lln.** nemen rol als leider in het dialoog over.	3c. Lk. denkt hardop, gaat in dialoog met lln. en helpt met toepassen van leesstrategieën	3d. Lk. denkt hardop over de inhoud en hoofdgedachte en gaat in dialoog met lln.
leerkracht	observatie										
A	1	2	2	0	0	0	0	0	0	2	5
	2	2	2	0	0	0	0	0	0	3	2
	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
B	1	2	0	0	0	2	0	0	0	1	3
	2	2	3	0	0	0	0	1	0	5	0
	3	1	2	0	1	0	0	0	0	8	0
C	1	2	2	0	0	1	0	0	0	3	3
	2	1	2	0	1	0	0	0	0	4	5
	3	5	4	2	1	2	0	0	0	6	2
D	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
	3	0	0	0	0	1	1	0	0	3	0
E	1	5	3	0	1	0	0	0	0	8	3
	2	8	0	0	1	0	0	1	0	11	5
	3	0	2	0	0	0	0	0	0	5	7
F	1	2	2	0	0	0	0	0	0	5	0
	2	3	3	0	1	1	1	1	0	4	0
	3	3	3	0	1	0	0	1	0	3	6
G	1	3	4	0	0	0	0	3	0	4	3

	2	5	2	0	0	0	0	0	2	6	0
	3	2	2	0	1	0	0	0	0	5	0
H	1	0	2	1	1	1	1	0	0	1	2
	2	3	0	1	0	1	0	0	0	1	1
	3	2	0	0	1	1	0	0	0	0	0
I	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	2	0	2	0	0	1	0	0	0	0	2
	3	0	0	0	0	1	1	0	0	2	3
J	1	0	3	0	1	1	1	1	0	2	4
	2	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0
	3	3	3	0	1	0	0	0	0	3	1
K	1	0	2	3	3	1	0	0	0	0	0
	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2
	3	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0
totale frequentie		58	52	8	16	15	5	8	2	99	59
gemiddelde		1,76	1,56	0,24	0,48	0,46	0,15	0,24	0,06	3	1,79
standaarddeviatie		1,94	1,32	0,66	0,67	0,62	0,36	0,61	0,35	2,73	2,07
toegepast door aantal lk. in %		81,8%	90,9%	27,3%	72,7%	72,7%	45,5%	45,5%	9,1%	100%	90,9%
toegepast door aantal lk.		9 vd 11	10 vd 11	3 vd 11	8 vd 11	8 vd 11	5 vd 11	5 vd 11	1 vd 11	11 vd 11	10 vd 11

Note. Voor elke indicator is de frequentie weergegeven per leerkracht, per observatiemoment. Daarnaast is de totale frequentie per indicator, de gemiddelde frequentie over 33 lesobservaties per indicator met de bijbehorende standaarddeviatie weergegeven. De percentages laten zien hoeveel procent van de leerkrachten een indicator heeft toegepast in één van de lesobservaties.

Instructievormen:

1. Meerdere strategieën aanbieden in één les.
2. Coöperatief leren en peer tutoring.
3. Reciprocal teaching en modelling.

*Lk. = leerkracht

** Lln. = leerlingen

*** Afgerond op twee decimalen

Tabel E2

Resultaten lesobservaties: leesstrategieën

Indicatoren leesstrategieën		1a Tijdens het lezen een samenvatting maken over het tot dan gelezen stuk.	1b Lk.* laat lln.** een samenvatting maken na het lezen van de tekst.	2a Vragen bedenken en nadenken over vragen tijdens het lezen van de tekst.	2b Vragen bedenken en nadenken over vragen na het lezen van de tekst.	3a De lk. laat lln. voorspellingen maken voor het lezen van de tekst.	3b Lk. laat lln. voorspellingen maken tijdens het lezen.	3c Lk. laat lln. voorspellingen controleren na afloop van het lezen van de tekst.	4a Lln. zoeken moeilijke woorden op en zoeken de betekenis in de tekst.	4b Lk. stimuleert lln. om onduidelijke tekstpassages te verduidelijken.	5a Lk. besteedt aandacht aan de tekststructuur.	5b Lk. geeft uitleg over de tekststructuur en hoe dit tekstbegrip kan bevorderen.	Totaal aantal aangeboden effectieve leesstrategieën
leerkracht	observatie												
A	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1
	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
	3	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
B	1	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2
	2	0	0	0	0	1	5	0	0	0	1	0	2
	3	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	1
C	1	1	0	0	0	4	1	0	3	0	0	0	3
	2	0	0	0	0	2	4	4	2	0	0	0	2
	3	2	1	0	0	1	0	0	2	0	0	0	3
D	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	3	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	1
E	1	0	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	2
	2	0	5	1	0	1	0	0	2	0	0	0	4
	3	0	0	4	0	1	5	3	0	0	1	0	3
F	1	0	1	4	2	0	0	0	0	0	0	0	2
	2	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	2

	3	0	5	0	0	1	0	0	1	0	1	0	4
G	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	4
	2	0	0	0	0	3	0	0	1	0	0	0	2
	3	0	0	0	0	6	0	2	0	0	0	0	1
H	1	3	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	3
	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	3	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
I	1	6	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2
	2	3	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	3
	3	4	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	2
J	1	4	0	5	0	5	0	2	2	0	1	0	5
	2	0	0	0	0	3	0	0	0	0	1	0	2
	3	2	0	4	0	6	0	1	2	0	1	0	5
K	1	3	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	3
	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	3	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	1
totale frequentie		28	21	19	4	58	15	13	23	0	8	0	
gemiddelde		0,85	0,64	0,58	0,12	1,76	0,46	0,39	0,70	0	0,24	0	2,15
standaarddeviatie		1,58	1,45	1,42	0,49	1,77	1,37	0,97	0,92	0	0,44	0	
toegepast door aantal lk. in %		45,5%	72,3%	36,4%	18,20%	90,9%	27,3%	36,4%	63,6%	0%	54,6%	0%	
toegepast door aantal lk.		5 vd 11	8 vd 11	4 vd 11	2 vd 11	10 vd 11	3 vd 11	4 vd 11	7 vd 11	0 vd 11	6 vd 11	0 vd 11	

Note. Voor elke indicator is de frequentie weergegeven per leerkracht, per observatiemoment. Daarnaast is de totale frequentie per indicator, de gemiddelde frequentie over 33 lesobservaties per indicator met de bijbehorende standaarddeviatie weergegeven. De percentages laten zien hoeveel procent van de leerkrachten een indicator heeft toegepast in één van de lesobservaties.

Leesstrategieën:

1. Samenvatten

2. Vragen genereren over de hoofdgedachte van de tekst

3. Voorspellen

4. Verduidelijken

5. Verhaal-/tekststructuur

*Lk. = leerkracht

** Lln. = leerlingen

*** Afgerond op twee decimalen

