

Observerend leren: van theorie naar praktijk

Een onderzoek naar het effect van een training over
observerend leren

Masterscriptie

Door: Elise Ulderink
Studentnummer: 4025318
Begeleider: Dr. Jacqueline Evers-Vermeul
Tweede beoordelaar: Prof. dr. Huub van den Bergh

13 april 2017

Master Educatie en Communicatie: Nederlandse Taal en Cultuur
Universiteit Utrecht

Samenvatting

De Inspectie van het Onderwijs (2011) geeft aan dat bij beginnende docenten vaak tekortkomingen worden gesignaleerd: er ontbreken bijvoorbeeld didactische vaardigheden. Om tijdens de opleiding al een goede didactische basis te leggen, is het nuttig om de docenten in opleiding te onderwijzen in didactieken die uit onderzoeken effectief blijken, zoals observerend leren.

Het doel van dit onderzoek is om te achterhalen of het aanleren en toepassen van observerend leren daadwerkelijk nuttig is. Er is onderzocht in hoeverre een training over observerend leren docenten helpt om effectief te modelen.

Om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag is allereerst door middel van een vragenlijst de kennis over observerend leren gepeild bij de docenten. Vervolgens is aan deze docenten een training over observerend leren gegeven. Hierna hebben docenten een les met observerend leren uitgevoerd en opgenomen. Om de effectiviteit van deze lessen te bepalen is enerzijds gekeken in hoeverre de theorie uit de training wordt toegepast. Anderzijds is de *self-efficacy* en waardering voor de les van de docenten gemeten door een vragenlijst. Ook is de waardering voor de les en de *self-efficacy* van de leerlingen gemeten door een vragenlijst.

Uiteindelijk is gebleken dat een training over observerend leren docenten helpt om effectief te modelen. Het is opvallend dat echter niet alle theoriepunten in de lessen zijn toegepast. Desondanks waren over het algemeen de leerlingen en de docenten positief over de les. Daarnaast is de *self-efficacy* van zowel de leerlingen als de docenten verhoogd, door respectievelijk de les en de training.

Inhoud

Samenvatting	1
1. Theoretisch kader	3
1.1 Kwaliteit onderwijs en beginnende docenten	3
1.2 Observerend leren	4
1.2.1 Definitie	4
1.2.2 Belang van observerend leren	4
1.2.3 Effect van observerend leren op leerlingen	5
1.2.4 Invulling van observerend leren	6
1.3 Onderzoeksvragen	7
2. Methode	9
2.1 Opbouw	9
2.2 Participanten	9
2.2.1 Docenten	9
2.2.2 Leerlingen	10
2.3 Eerste vragenlijst	10
2.4 Training	11
2.4.1 Theoriegedeelte	11
2.4.2 Oefeningedeelte	12
2.5 Les observerend leren	12
2.6 Self-efficacy en waardering	13
3. Resultaten	14
3.1 Bekendheid observerend leren	14
3.2 Modeling	14
3.3 Uitkomsten leerlingenvragenlijst	16
3.4 Uitkomsten docentenvragenlijst	17
3.5 Toepassing theorie vs. waardeoordeel	18
4. Conclusie	21
5. Discussie	23
Uitbreiding van de training	23
Beperkingen en aanbevelingen	24
Literatuur	26
Bijlage 1 – Vragenlijst observerend leren	28
Bijlage 2 – PowerPoint training	30
Bijlage 3 – Vragenlijst: docenten	38
Bijlage 4 – Vragenlijst: leerlingen	40

Observerend leren: van theorie naar praktijk

1. Theoretisch kader

1.1 Kwaliteit onderwijs en beginnende docenten

Er is veel discussie gaande over de kwaliteit van het onderwijs, onder andere over de bekwaamheid van de beginnende docent. De Inspectie van het Onderwijs (2011) geeft namelijk aan dat een grote meerderheid, 85 procent, van de schoolleidingen tekortkomingen signaleert bij beginnende docenten. Bij de beginnende docenten ontbreken didactische vaardigheden en een vereist niveau van vakkennis (Inspectie van het Onderwijs, 2011). In dit rapport van de Inspectie van het Onderwijs (2011) wordt als oplossing voor de tekortkomingen gegeven dat beginnende docenten intensief begeleid moeten worden door de school. Toch moet de vorming van een docent al starten met een stevige lerarenopleiding – deze vormt immers de basis voor uitoefening van het lerarenberoep (NVAO & Inspectie van het Onderwijs, 2016). De Inspectie van het Onderwijs (2016) wil graag dat docenten beschikken over een grondige kennis van hun vakgebied en over goede didactische vaardigheden, daarom wordt er ook veel verwacht van de lerarenopleidingen.

De professionele ontwikkeling van leraren wordt gezien als één van de essentiële middelen om de kwaliteit en het imago van het onderwijs te verhogen (Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010). De definitie van deze professionalisering baseren Van Veen et al. (2010) op Guskey (2003), die aangeeft dat professionele ontwikkeling betrekking heeft op processen en activiteiten die ervoor zijn ontworpen om de kennis, de houding en het lesgedrag van docenten te versterken of te verbeteren, zodat vervolgens het leren van de leerlingen ook verbeterd wordt. Kyriakides, Creemers en Antoniou (2009) geven ook aan dat de hoogte van het professioneel vaardigheidsniveau van docenten sterk samenhangt met de prestaties van de leerlingen.

Een belangrijk punt hierbij is de *self-efficacy* van docenten. Bandura (1977) omschrijft *self-efficacy* als het vertrouwen dat mensen hebben in het eigen competentieniveau om bepaalde doelen te bereiken. Het vergroten van kennis en vaardigheden, door bijvoorbeeld trainingen, zorgt voor een hogere *self-efficacy* van de docenten. Een verhoogde *self-efficacy* van docenten heeft ook een positief effect op de prestaties van leerlingen (Bouwer & Koster, 2016; De Smedt, Van Keer, & Merchie, 2016).

Van Veen et al. (2010) betrekken deze professionalisering op docenten die al langer in het onderwijs werkzaam zijn, maar het is nuttig om de kennis, houding en het lesgedrag al bij docenten in opleiding te versterken. Hierdoor kunnen tekortkomingen bij de beginnende docenten voorkomen worden. Om een goede didactische basis te leggen, is het nuttig om de docenten in opleiding te onderwijzen in didactieken die uit onderzoeken effectief blijken, zoals observerend leren.

1.2 Observerend leren

1.2.1 Definitie

Observerend leren is het leren door anderen te observeren; hierbij wordt informatie verworven door het kijken naar de handelingen van modellen, het horen van hardop verwoorde gedachtes en het waarnemen van handelingen die leiden tot succes of die juist beter vermeden kunnen worden (Raedts, Daems, Van Waes, & Rijlaarsdam, 2009; Zimmerman & Kitsantas, 2002). Modellen doen een bepaalde handeling voor, zodat de observanten vervolgens weten wat zij moeten doen en dit kunnen nabootsen. Het is belangrijk dat het model echt een voorbeeld is, zonder daarbij vragen te stellen aan de leerlingen – het gaat immers om het modelen van het uitvoeren van een taak (Braaksma, Rijlaarsdam, Van den Bergh, & Van Hout-Wolters, 2007).

Het model kan in een schoolsituatie een *peer* of docent zijn. Volgens Schunk (1987) maakt het in principe niet uit wie het model is, tenzij het om leerlingen gaat die erg twijfelen aan hun leren en handelen. In dat geval is het beter wanneer een *peer* het model is, zodat de onzekere leerlingen iemand met dezelfde capaciteiten een taak succesvol uit zien voeren en zij hierdoor meer zelfvertrouwen krijgen. Deze kinderen kunnen zich beter identificeren met het voorbeeld en zullen dan denken: 'Dit kan ik ook' (Schunk, 1987).

1.2.2 Belang van observerend leren

Rijlaarsdam (2005a) merkt op dat opvallend veel opdrachten die leerlingen moeten maken louter 'doe-dingen' zijn. Daarbij komt dat er vaak geen onderscheid is tussen doen en leren te doen: "Elke 'doe-dit'-oefening is eigenlijk bedoeld als een 'leer-dit-te-doen'-oefening" (Rijlaarsdam, 2005a, p. 11). Door dit soort oefeningen raakt de leerling verdiept in het maken van de taak, waardoor er nauwelijks aandacht geschonken kan worden aan het leren van die taak (Rijlaarsdam, 2005a). Leerlingen zijn vaak alleen productgericht; zij zijn bij oefeningen slechts gefocust op de uitkomst (het product) en willen zo snel mogelijk klaar zijn met de taak. Hierdoor zijn de leerlingen niet procesgericht; zij schenken namelijk geen aandacht aan de manier waarop je tot een

antwoord moet komen (Braaksma, Rijlaarsdam, & Van den Bergh, 2002; Braaksma et al., 2007; Zimmerman & Kitsantas, 2002).

De combinatie van product- en procesgericht te werk gaan zorgt voor een overbelast werkgeheugen (Van den Bergh & Meuffels, 2000). Hierdoor is het volgens Rijlaarsdam (2005a) belangrijk om leersituaties te creëren waarbij het leren niet meteen samenvalt met de oefensituatie zelf. Het gaat erom dat leerlingen een leerhouding aannemen, in plaats van enkel productgericht zijn.

Volgens Rijlaarsdam (2005b) zou observerend leren een pijler zijn van goed taalonderwijs; het is de kern van veel natuurlijk leren, aangezien we juist op deze manier veel kennis, vaardigheden en inzichten verwerven. Het grote voordeel van observerend leren is dus dat leerlingen niet iets zelf moeten uitvoeren en tegelijkertijd hiervan moeten leren, maar dat zij alleen hoeven te leren door iemand anders te observeren (Couzijn, 1995, 1999). Hierdoor wordt er geen groot beslag gelegd op het werkgeheugen van leerlingen (Rijlaarsdam, 2005a; Van den Bergh & Meuffels, 2000). Door observerend leren ontstaat er een hogere proceskwaliteit, aangezien de leerlingen niet meer enkel op het product gericht zijn, maar juist inzicht krijgen in het proces.

1.2.3 Effect van observerend leren op leerlingen

Braaksma et al. (2007) geven aan dat leerlingen leren van het observeren van processen en producten van anderen. Leerlingen gebruiken hierbij (onbewust) metacognitieve strategieën: observeren, evalueren en reflecteren. Het gevolg van observerend leren en een hogere proceskwaliteit is een hogere productkwaliteit (Braaksma, Rijlaarsdam, Van den Bergh, & Van Hout-Wolters, 2004). Door inzicht in en leren van het proces wordt het eindproduct ook beter.

Potters (2014) deed bij leerlingen onderzoek naar observerend leren bij schrijftaken. Deze leerlingen zaten in de vierde klas van het vmbo – theoretische leerweg. Bij de experimentele groep werd observerend leren toegepast. Allereerst werd de docent geobserveerd en later observeerden leerlingen elkaar aan de hand van een observatieformulier. Na afloop van het observeren tussen leerlingen concludeerden de leerlingen die observeerden dat zij meedachten met het *peer*-model en zo inzicht kregen in hun eigen schrijfproces. De *peer*-modellen concludeerden dat zij minder snel tevreden waren en bewuster nadachten over hun handelingen.

Keehnen, Braaksma en De Boer (2015) deden onderzoek naar de effectiviteit van observerend leren bij leesvaardigheidsonderwijs in 3-vwo-klassen. De experimentele groep bestond uit 55 leerlingen. Zij kregen les volgens de 'nieuwe' didactiek: een les met observerend leren. De controlegroep bestond uit 52 leerlingen die les kregen volgens de traditionele methode: het zelf maken van vragen bij een tekst en een klassikale

nabespreking. Na deze lessen werd een nameting afgenomen; deze bestond uit twee teksten met daarbij in totaal tien vragen. Uit hun onderzoek bleek dat observerend leren effectiever was dan slechts het beantwoorden van vragen bij dezelfde tekst. De groep die het observerend leren onderging en vervolgens reflectievragen beantwoordde over het geobserveerde gedrag had een significant hogere score op de nameting dan de groep die zelf vragen bij de tekst had gemaakt.

Naast dat leerlingen door observerend leren en metacognitieve strategieën inzicht krijgen in zowel het denkproces van het model als het eigen denkproces, heeft observerend leren ook een positieve invloed op de *self-efficacy* en motivatie van leerlingen. Het observeren van modellen die succes ervaren, heeft volgens Bandura (1997) invloed op de *self-efficacy beliefs* van leerlingen. Deze *self-efficacy beliefs* zijn de taak- en situatiegebonden succesverwachtingen. Eerder succes op soortgelijke taken vormt voor leerlingen een belangrijke en betrouwbare basis voor positieve succesverwachtingen. Bij nieuwe taken ontbreekt die informatie en wordt er gekeken naar prestaties van anderen. Als bij observerend leren een model een voorbeeld tot een goed einde brengt, zal dat bij de leerlingen succesverwachtingen oproepen en de leerlingen dus meer zelfvertrouwen geven (Bandura, 1997; Schunk, 1987). Uit het onderzoek van Keehnen et al. (2015) bleek dat de leerlingen tijdens het observerend leren erg gemotiveerd en geconcentreerd waren. Ook Potters (2014) merkte dat na het observerend leren de leerlingen gemotiveerder waren om aan hun taken te werken.

1.2.4 Invulling van observerend leren

Om een lesonderdeel met observerend leren zo effectief mogelijk te maken, is het nuttig om tijdens de lesvoorbereiding enkele afwegingen te maken. Enerzijds kan het model een *mastery model* zijn. Dit model voert de taak snel en correct uit (Braaksma et al., 2002). Dit type model is het meest effectief voor de betere leerlingen. Anderzijds kan het model een *coping model* zijn, waarbij het model de taak uitvoert met aarzelingen en fouten, waarbij de prestatie en het zelfvertrouwen geleidelijk worden verbeterd (Braaksma et al., 2002). Dit model is juist geschikt voor de zwakkere leerlingen, aangezien zij zich hiermee beter kunnen identificeren (Braaksma et al., 2002). Door een *coping model* merken zij dat het niet erg is om te twijfelen of fouten te maken. Het observeren van een model dat een taak uitvoert met aarzelingen en fouten, maar wat wel uitmondt in een succes, zorgt voor zelfvertrouwen bij deze zwakkere leerlingen.

Een *coping model* kan gecombineerd worden met zelfregulatie. Bij zwakke leerlingen zorgt deze combinatie voor de hoogste *self-efficacy* (Braaksma et al., 2002). Zelfregulatie is het op motivatie- en gedragsniveau actief deelnemen aan het eigen leerproces (Zimmerman, 1989). Degene die de taak uitvoert neemt het initiatief en

stuurt zichzelf aan om door te gaan. Als er fouten worden gemaakt, wordt er door deze zelfregulatie niet opgegeven, maar kan de taakuitvoerder zichzelf aansporen en/of motiveren om verder te gaan door opmerkingen als 'Ik weet het antwoord op deze vraag niet, maar als ik doorga met de volgende vragen, kom ik er aan het eind misschien alsnog achter.' Door zelfregulatie te gebruiken bij het modellen zien leerlingen dat het model het ook lastig vindt en dat het niet erg is om fouten te maken. Jezelf aansporen werkt voor de zwakkere leerlingen opbouwend en verbeterend; zij kunnen zich beter met deze *coping models* identificeren dan met de perfecte voorbeelden van de *mastery models* (Braaksma et al., 2002).

Daarnaast is het effectief om leerlingen tijdens het lesgedeelte met observerend leren meer te laten doen dan enkel observeren. Observeren is effectief, maar observeren in combinatie met een verwerking van het geobserveerde is effectiever. Leerlingen passen onbewust metacognitieve strategieën toe, zoals het reflecteren en evalueren. Het stellen van reflectievragen aan leerlingen na het observeren is een optie. Hierdoor maken leerlingen deze metacognitieve strategieën expliciet en kunnen hun bevindingen daarna klassikaal besproken worden (Rijlaarsdam, 2005a). Hierdoor krijgen zij, naast inzicht in het denkproces van het model, ook inzicht in hun eigen denkproces en dat van klasgenoten.

Een andere optie is het inzetten van observerend leren als evaluatie. Leerlingen schrijven een tekst, observeren hierbij een lezer van hun tekst en herschrijven de tekst aan de hand van de observaties van de lezer (Rijlaarsdam, Braaksma, Couzijn, Janssen, Raedts, Van Steendam, Toorenaar, & Van den Bergh, 2008).

Als laatste is het belangrijk om te letten op het moment in de leerfase waar modeling wordt ingezet. Het model van Fisher en Frey (2014) speelt hierbij een rol. Dit model laat vier fases van het leerproces zien. Als eerste doet de docent de nieuwe vaardigheid voor (observerend leren), ten tweede voert de docent de vaardigheid samen met de klas uit, ten derde voeren de leerlingen het samen uit en als laatste doen de leerlingen het alleen (Fisher & Frey, 2014). Een nieuwe vaardigheid moet dus nooit als eerste door leerlingen worden gemodeld, maar door de docent. In de derde fase is het bijvoorbeeld effectief als leerlingen elkaar observeren.

1.3 Onderzoeksvragen

Uit de literatuur blijkt dat observerend leren een effectieve didactiek is. Het lijkt nuttig om beginnende docenten deze effectieve didactiek aan te leren, zodat zij observerend leren in hun lespraktijk in kunnen zetten en zo ook het didactisch repertoire van docenten vergroot kan worden. In dit onderzoek wordt gekeken of het aanleren en toepassen van observerend leren daadwerkelijk nuttig is.

De hoofdvraag van dit onderzoek luidt als volgt: 'In hoeverre helpt een training over observerend leren docenten om effectief te modelen?' Uit deze vraag vloeien vier deelvragen voort:

1. In hoeverre zijn de docenten al bekend met de didactiek observerend leren en passen zij deze in hun huidige lespraktijk toe?
2. In hoeverre passen de docenten de didactiek observerend leren goed toe?
3. In hoeverre verhoogt de training de *self-efficacy* van de docenten?
4. In hoeverre verhoogt de les de *self-efficacy* van de leerlingen?

2. Methode

2.1 Opbouw

Om de eerste deelvraag (*In hoeverre zijn de docenten al bekend met de didactiek observerend leren en passen zij deze in hun huidige lespraktijk toe?*) te kunnen beantwoorden, hebben de participanten een vragenlijst ingevuld (bijlage 1). Aan de hand van de verkregen respons van de docenten en een literatuuronderzoek is een training over observerend leren gemaakt. Na het volgen van de training hebben docenten een les met observerend leren gegeven. Om antwoord te kunnen geven op de tweede deelvraag (*In hoeverre passen de docenten de didactiek observerend leren goed toe?*) zijn de videofragmenten van deze lessen geanalyseerd en is er gekeken in hoeverre de docenten de geleerde theorie uit de training toepassen in hun les met observerend leren. Om antwoord te kunnen geven op de derde deelvraag (*In hoeverre verhoogt de training de self-efficacy van de docenten?*) hebben de docenten een vragenlijst ingevuld waaruit hun *self-efficacy* en de waardering voor de les blijkt. Om de vierde deelvraag te kunnen beantwoorden (*In hoeverre verhoogt de les de self-efficacy van de leerlingen?*), is door middel van een vragenlijst de waardering en *self-efficacy* van de leerlingen gemeten.

2.2 Participanten

2.2.1 Docenten

De vragenlijst voorafgaand aan de training is door veertien docenten ingevuld. In totaal hebben 22 docenten de training bijgewoond, waarvan twaalf docenten (negen vrouwen en drie mannen) een les met observerend leren hebben gegeven en opgenomen. Van deze twaalf docenten hebben acht docenten de eerste vragenlijst ingevuld. Deze twaalf docenten waren studenten van een Educatieve Master aan de Universiteit Utrecht en liepen stage tijdens dit scriptieproject. Zij studeerden voor docent in de schoolvakken Nederlands, Engels, Duits of geschiedenis. Gemiddeld zijn deze twaalf studenten 25,6 jaar en hebben zij 26 maanden leservaring. Het aantal maanden leservaring ligt echter bij de meeste docenten lager dan deze 26 maanden. Eén docent heeft 18 jaar leservaring, waardoor de gemiddelde leservaring relatief hoog is. Zonder deze docent met 18 jaar leservaring ligt de gemiddelde leservaring op 8 maanden.

2.2.2 Leerlingen

In totaal hebben 134 leerlingen een vragenlijst over de les ingevuld. Er zijn meer leerlingen die de les hebben bijgewoond, maar niet alle leerlingen hebben een vragenlijst ingevuld. In het filmfragment van docent 7 was bijvoorbeeld te zien dat er meerdere leerlingen in de klas zaten, maar slechts vijf leerlingen hebben de vragenlijst achteraf ingevuld. In tabel 1 staat het schoolvak, het niveau, het leerjaar en het aantal leerlingen per docent. Van docent 2, 6 en 11 is het aantal leerlingen onbekend, omdat hun leerlingen geen vragenlijst hebben ingevuld.

Tabel 1

Overzicht participanten

Docent	Schoolvak	Leerjaar en niveau	Aantal leerlingen
1	Engels	4 vwo	22
2	Nederlands	5 vwo	-
3	Duits	2 gymnasium	17
4	Engels	1 vwo	26
5	Engels	5 havo	1
6	Engels	4 havo	-
7	Nederlands	1 havo/vwo	5
8	Nederlands	1 havo/vwo	24
9	Nederlands	2 vwo	17
10	Geschiedenis	4 vmbo + vavo	8
11	Nederlands	2 vwo	-
12	Duits	2 havo	14

2.3 Eerste vragenlijst

Om een beeld te krijgen van de mate waarin de docenten al bekend zijn met observerend leren en wat zij hier graag over wilden weten, hebben de docenten voorafgaand aan de training een vragenlijst ingevuld. Hieruit bleek onder andere dat veel docenten behoefte hadden aan praktische handvatten om een lesonderdeel met observerend leren vorm te geven. Ook hadden enkele docenten nog geen goed beeld bij 'observerend leren', waardoor het geven van een goede definitie in de training noodzakelijk werd. Aan de hand van de uitkomsten van deze eerste vragenlijst en een literatuuronderzoek is een training over observerend leren gemaakt.

2.4 Training

De training duurde in totaal 75 minuten en vond plaats op 21 november 2016 in een college van de mastercursus 'Lezen en Schrijven' op de Universiteit Utrecht. De training is twee keer achter elkaar gegeven, bij twee verschillende groepen studenten die dezelfde cursus volgden. De training bestond uit twee gedeelten: een theoriegedeelte en een oefeningedeelte.

2.4.1 Theoriegedeelte

Bij het theoriegedeelte van de training werd een PowerPoint-presentatie gebruikt (bijlage 2). Daarin kwam naast de definitie (Raedts et al., 2009; Zimmerman & Kitsantas, 2002) en het nut van observerend leren (Bandura, 1997; Braaksma et al., 2004, 2007, Couzijn, 1995, 1999; Potters, 2014; Raedts et al., 2009; Rijlaarsdam, 2005a, 2005b; Schunk, 1987; Van den Bergh & Meuffels, 2000) ook aan bod wat wel of niet gedaan moet worden bij observerend leren. Dit betrof de volgende punten:

- *Coping models of mastery models* (zie 1.2.4)
- Zelfregulatie (zie 1.2.4 en 2.4.1)
- Geen interactie (zie 1.2.1)
- Meer dan alleen observeren (zie 1.2.4)
- Toepasbaarheid (zie 1.2.4)

In dit scriptieproject ligt de nadruk bij zelfregulatie op het maken van fouten. In dit geval is zelfregulatie het aansporen van jezelf als je iets niet weet of een fout maakt, door middel van opmerkingen als: 'Lastig, maar ik kan het wel' of 'Ik weet de betekenis van dit woord niet, maar als ik verder lees, kom ik er misschien wel achter.'

Het theoriegedeelte nam ±40 minuten in beslag. Tijdens het theoriegedeelte van de training werd ook observerend leren toegepast. Er werden filmpjes getoond van een baby die zijn dansende vader observeert¹ (bij de definitie van observerend leren), van een jongen die begint met het maken van een tekst met vragen² (als voorbeeld van een *coping model*), en van een geschiedenisdocent die modeling toepast in zijn les³. Op deze video's werd door de docenten gereflecteerd.

¹ Baby dancing with her dad: <https://www.youtube.com/watch?v=Hqk6cCYpUt8>

² Observerend leren Jan: https://www.youtube.com/watch?v=W_70Bt3JJRI

³ A high school teacher models word solving: <https://studysites.corwin.com/rigorousreading/chapter.htm>

2.4.2 Oefengedeelte

Na het theoriegedeelte vond een oefenmoment plaats. Het oefengedeelte, inclusief bespreking, duurde ±30 minuten. De overige vijf minuten werden besteed aan het opstarten en afronden van het college.

De eerste opdracht was het modelen van enkele woordraadstrategieën aan de hand van een C-tekst van Nieuwsbegrip: de Donald-Ducktekst uit 2012, week 42. Dit oefenden de participanten in groepjes door voor elkaar te modelen.

De tweede opdracht betrof het verwerken van en oefenen met eigen materiaal. Voor deze training hadden de docenten de opdracht meegekregen om een les over leesvaardigheid op te zetten in de vorm van een lesplan. De opdracht was om na het theoriegedeelte van de training na te denken bij welk(e) leselement(en) van het lesplan observerend leren toegepast zou kunnen worden en hoe dit onderdeel dan vormgegeven zou worden. Tijdens de training hebben de docenten hierover nagedacht en hun bevindingen uitgewisseld. Na de training hebben twaalf docenten deze les met observerend leren uitgevoerd en opgenomen.

2.5 Les observerend leren

De lessen van de taaldocenten gingen alle over leesvaardigheid. Bij de geschiedenisles moet het 'lezen' wat ruimer opgevat worden, aangezien hier de betekenis van een spotprent achterhaald moest worden. Toch kent het nauwkeurig bestuderen van afbeeldingen en tekst op een spotprent zeker overeenkomsten met onderdelen van het leesvaardigheidsonderwijs, zoals de leesstrategie 'nauwkeurig lezen'.

Tijdens de analyse van de filmfragmenten is gekeken in hoeverre de docenten de volgende theoriepunten uit de training toepassen in hun les met observerend leren:

1. Is er sprake van modeling?

Bij deze vraag wordt erop gelet of de docenten de taak echt voordoen als model of dat ze slechts aan het uitleggen zijn.

2. Is tijdens het modelen sprake van een *copying model* of een *mastery model*?

Bij deze vraag wordt gelet op de fouten en aarzelingen die de docenten al dan niet maken. Als de docenten de taak foutloos en zonder aarzelingen uitvoeren, dan is er sprake van een *mastery model*. Indien de docenten hoofdzakelijk aarzelen, iets niet meteen weten of fouten maken, dan is er sprake van een *copying model*. Er kan ook sprake zijn van een combinatie van een *mastery model* en een *copying model*. In dat geval wordt de taak hoofdzakelijk correct uitgevoerd en laat de docent sporadisch een aarzeling of onwetendheid zien.

3. Wordt er tijdens het modelen aan zelfregulatie gedaan?

Bij deze vraag wordt gelet op uitspraken waarbij het model zichzelf aanspoort om verder te gaan, ondanks dat hij/zij het lastig vindt of iets niet weet. Dit betreft dus niet enkel het constateren iets niet te weten, maar er moet een vervolgstap, een aansporing, verwoord worden waarbij het model zichzelf stimuleert om verder te gaan.

4. Is er tijdens het modelen sprake van interactie tussen de leerlingen en de docent?

Bij deze vraag wordt er gekeken in hoeverre er interactie plaatsvindt en in hoeverre dit storend is voor het modelen. Daarnaast wordt er gekeken in welke mate de interactie inhoudelijk te maken heeft met de gemodelde strategie.

5. Moeten de leerlingen meer doen dan enkel observeren?

Bij deze vraag wordt erop gelet of de leerlingen opdrachten krijgen om tijdens het modelen meer te doen dan observeren. Ook wordt gekeken of er momenten zijn na het modelen waarin wordt geëvalueerd en gereflecteerd op de handelingen en denkstappen van het model.

2.6 Self-efficacy en waardering

Na het geven van de les is door een vragenlijst de *self-efficacy* en de waardering van de docenten gepeild (bijlage 3). Om de *self-efficacy* te meten zijn vragen gesteld als 'Vond je het lastig om te modelen voor je klas?' en 'Vind je dat je beter kunt modelen na het bijwonen van de training over observerend leren dan daarvoor?' Om de waardering te meten zijn vragen gesteld als 'Hoe vond je zelf dat de les ging?' en 'Vond je het leuk om te modelen voor je klas?' De vragenlijst bevatte acht vragen. De eerste vraag ging over de mate van betrokkenheid van de leerlingen, waarbij meerdere antwoorden aangekruist mochten worden. Vraag 2 tot en met 7 waren schaalvragen, opgebouwd van negatief naar positief. Vraag 2 tot en met 6 waren meerkeuzevragen, elk met vier antwoorden. Vraag 7 betrof het geven van een cijfer aan de les. Bij vraag 8 werd ruimte gegeven voor eventuele toelichtingen en/of opmerkingen.

Na deze les is door middel van een vragenlijst ook de *self-efficacy* en de waardering van de leerlingen voor de les gepeild (bijlage 4). Om de *self-efficacy* te meten zijn vragen gesteld als 'Heeft deze les je geholpen om de strategie beter toe te passen?' en 'Denk je dat je deze strategie nu goed kunt toepassen?' Om de waardering te meten zijn vragen gesteld als 'Hoe vond je deze les?' en 'Hoe duidelijk vond je deze les?' De vragenlijst bevatte zeven schaalvragen. De laatste vraag betrof het geven van een cijfer aan de les. Vraag 1 tot en met 6 waren meerkeuzevragen, elk met vier antwoorden. Deze vier antwoorden vormden ook een schaal.

3. Resultaten

3.1 Bekendheid observerend leren

In totaal hebben veertien docenten de eerste vragenlijst ingevuld. Elf van de veertien docenten waren al bekend met observerend leren, waarbij twee docenten in hun antwoorden op de vragenlijst gericht waren op *peer*-modeling. Van deze elf docenten pasten acht docenten observerend leren regelmatig toe in hun lessen, bij leesstrategie-, schrijfstrategie- en woordenschatonderwijs, en bij onderwijs over poëzie/literatuur, grammatica en werkwoordspelling. Zes docenten gaven aan observerend leren nog niet toegepast te hebben. Drie van deze zes docenten gaven aan nog geen goed beeld te hebben van observerend leren.

Van de veertien docenten die de eerste vragenlijst hebben ingevuld, hebben acht docenten een les met observerend leren uitgevoerd en opgenomen. Van de acht hadden drie docenten observerend leren nog niet toegepast in hun lessen. Twee van deze drie docenten waren nog niet bekend met observerend leren.

3.2 Modeling

Allereerst is tijdens het analyseren van de filmfragmenten gelet op de mate waarin modeling plaatsvond. Bij twee docenten was geen sprake van modeling. De ene docent was theorie aan het uitleggen en de andere docent was een onderdeel voor de toets aan het uitleggen, waarbij continu leerlingen aan het woord waren om antwoorden te geven of om te kletsen. Bij tien van de twaalf docenten vond er dus wel modeling plaats, waardoor de rest van deze resultatensectie over deze tien docenten zal gaan.

Bij negen van de tien docenten was sprake van modeling waarbij de docent alleen aan het woord was. Zes docenten waren echt zelf het model en spraken in de ik-vorm. Twee docenten gaven niet aan wat zijzelf deden, maar gaven aan wat de leerlingen moesten doen, door bijvoorbeeld te zeggen: 'Je moet in dit schema kijken.' Eén docent begon het modelen in de ik-vorm, maar schakelde halverwege over naar de wij-vorm.

Bij één docent vond modeling plaats in combinatie met input van leerlingen. Hierbij sprak hij niet in de ik-vorm, maar gaf hij aan wat de leerlingen moesten doen: 'De volgende stap die je zet is...'

De tien docenten die modelden voerden allen een *mastery model* uit. Zij modelden zonder fouten en volbrachten de taak in een rap tempo. Vijf van deze tien docenten verwerkten af en toe elementen van een *coping model* in hun voorbeeld, maar bij deze modellen was hoofdzakelijk sprake van een *mastery model*. Als element van een *coping model* modelden deze vijf docenten allen het niet weten van de betekenis

van een woord. Dit losten zij vlot –op de manier van een *mastery model*– op door de context te gebruiken of ze gingen door met het lezen van de tekst en schonken verder geen aandacht meer aan het probleem.

Acht van de tien docenten verwoordden helder hun denkstappen. Twee docenten modelden voornamelijk waar bepaalde antwoorden in een tekst te vinden waren, zonder daarbij denkstappen te verwoorden.

Slechts één van de tien docenten maakte gebruik van zelfregulatie. Deze docent gaf aan dat ze het woord niet kende, maar bedacht toen dat ze door moest lezen, zodat ze dan misschien achter de betekenis zou komen. Ze spoorde dus zichzelf aan om door te gaan.

Vervolgens is tijdens de analyse gelet op interactie. Bij zes docenten was er geen sprake van interactie. Bij drie docenten vond er tijdens het modelen kort interactie plaats: bij het geven van een definitie, het aangeven dat de docent het een keer voor gaat doen, en bij het goedkeuren van een antwoord. Deze interactiemomenten waren noodzakelijk voor het begrip van de leerlingen en dus niet storend voor het modelen.

Bij de geschiedenisdocent was sprake van veel interactie. Het lesonderdeel betrof de betekenis achterhalen van een spotprent. Hij vroeg bij elke stap van het stappenplan om input van de leerlingen en gebruikte deze input en zijn eigen gedachtes om te modelen. Een voorbeeld is dat de docent vroeg wie de tekenaar van de spotprent was. Hij modelde hierbij niet zijn eigen zoektocht naar de tekenaar, maar vroeg het aan de leerlingen. De leerlingen noemden de tekenaar Albert Hahn. Op basis van deze input heeft de docent gemodeld en noemde dat Albert Hahn een socialist was, hij het dus opnam voor arbeiders, dat hij tegen uitbuiting en ongelijkheid was, en dit invloed had op de betekenis van de spotprent. Deze vorm van interactie zorgde er dus voor dat de docent niet alleen aan het woord was en hierdoor niet echt het model was. Toch kan deze interactie nuttig zijn, aangezien de docent zelf om de input vroeg, de leerlingen zinvolle input gaven en de docent daarop reageerde door zijn denkproces te verwoorden. De leerlingen waren betrokken bij de les en zorgden niet voor storende interactie.

Twee docenten gaven in de vragenlijst over de les aan dat het soms lastig was om niet de interactie aan te gaan. De ene docent noemde dat ze duidelijker had moeten zijn over de interactie, aangezien sommige leerlingen mee wilden praten tijdens haar hardop denken. De andere docent noemde dat de leerlingen zelf steeds het woord wilden hebben en ze ook de neiging had om snel leerlingen aan het woord te laten.

Tijdens de analyse van de filmfragmenten viel op dat het bij sommige docenten rumoerig was in de klas en dat het leek alsof de leerlingen niet goed wisten wat er van hen verwacht werd tijdens deze werkvorm. Opvallend is dat slechts drie docenten een goede uitleg gaven over observerend leren en wat zowel de docent als de leerlingen hierbij moesten doen. Er ontbreekt dus relatief vaak een goede uitleg over deze

didactiek, waardoor wellicht het gepraat in de klas verklaard kan worden. Een docent gaf op de vragenlijst aan dat zij niet wist dat observerend leren voor leerlingen vaak ook nog niet bekend is.

Als laatste is tijdens de analyse erop gelet of de leerlingen meer moesten doen dan alleen observeren. Er was één docent die achteraf met de leerling het gemodelde geëvalueerd heeft. De leerling kon achteraf aangeven wat zij wel/niet prettig vond aan de gemodelde aanpak van de docent. Daarna heeft de leerling de volgende alinea van de tekst geprobeerd te modelen, zonder dat de docent haar hierbij hielp. Ook dit hebben de docent en de leerling achteraf besproken.

Bij de overige negen docenten werd achteraf niet gereflecteerd en/of geëvalueerd. Alle leerlingen moesten alleen observeren, zonder daarna dus de handelingen en denkstappen van de docent te bespreken. Het is spijtig om te merken dat er bijna niet wordt gereflecteerd, aangezien leerlingen door reflectie en evaluatie juist bewust worden van zowel het proces van het model als hun eigen proces.

Bij twee docenten moesten de leerlingen zelf modelen als opdracht na de docentmodeling. Bij de ene docent moesten de leerlingen in tweetallen voor elkaar het activeren van voorkennis bij een tekst uit het lesboek modelen. Bij de andere docent moesten de leerlingen bedenken wat ze over een tekst kunnen zeggen door middel van de plaatjes, de titel en de inleiding. De docent gaf hierbij aan dat de leerlingen dit op dezelfde manier moesten doen als zij, het model, had gedaan.

Bij zes docenten werd als verwerking de zojuist geobserveerde strategie door middel van opdrachten geoefend. Bij één docent hiervan moesten leerlingen zelf het onderwerp van een tekst vinden en hun antwoorden in tweetallen bespreken. Hierna moest een leerling dit voor de klas modelen als nabespreking.

Bij één docent werden niet-gerelateerde opdrachten gemaakt: het maken van vragen bij een tekst waarbij andere, niet-gemodelde strategieën ingezet moesten worden. Hier werd dus niet geoefend met de strategie die de leerlingen geobserveerd hadden.

3.3 Uitkomsten leerlingenvragenlijst

In tabel 2 staan de waarderingsscores per vraag van alle leerlingen in de middelste kolom (N = 134) en van de leerlingen waarbij de docent gemodeld heeft in de rechter kolom (N = 108).

Tabel 2

Gemiddelde waarderingscores (en standaarddeviaties) van leerlingen

Vraag	Gemiddelde: alle leerlingen	Gemiddelde: modeling
1. Hoe vond je deze les?	2.68 (0.63)	2.65 (0.64)
2. Hoe duidelijk vond je deze les?	3.09 (0.54)	3.07 (0.58)
3. Snapte je wat je moest doen?	3.10 (0.67)	3.08 (0.67)
4. Legde de docent goed uit wat je moest doen?	3.14 (0.58)	3.09 (0.59)
5. Heeft deze les je geholpen om de strategie beter toe te passen?	2.46 (0.70)	2.45 (0.72)
6. Denk je dat je deze strategie nu goed kunt toepassen?	2.88 (0.63)	2.86 (0.65)
7. Ik geef deze les een...	7.19 (1.26)	7.17 (1.35)
Gemiddelde waarderingscore	2.89 (0.44)	2.87 (0.46)

De betrouwbaarheid is hoog ($\alpha = .84$), waardoor één gemiddelde over alle vragen heen berekend kan worden. Er is nauwelijks een verschil te zien tussen de gemiddelde waarderingscores van alle leerlingen en alleen de leerlingen waarbij de docent gemodeld heeft. Uit beide gemiddelde waarderingscores blijkt dat de leerlingen over het algemeen positief over de les zijn. Het grootste deel van de leerlingen vond de les leuk, maar er was ook een deel van de leerlingen dat de les saai vond. Over het algemeen vonden de leerlingen dat de docent goed uitlegde wat ze moesten doen: de leerlingen vonden de les duidelijk en snapten goed wat ze moesten doen. De leerlingen vonden dat deze les heeft geholpen om de strategie beter toe te passen. Ook over hun *self-efficacy* zijn de leerlingen over het algemeen positief: de leerlingen denken dat ze deze strategie nu goed toe kunnen passen.

3.4 Uitkomsten docentenvragenlijst

De eerste vraag kende vijf antwoordopties en de docenten mochten meerdere antwoorden aankruisen, waardoor deze vraag geen schaalvraag is en dus geen gemiddelde kan hebben. Deze vraag ging over de mate van betrokkenheid van de leerlingen. De meeste docenten vonden de leerlingen betrokken en/of enthousiast: dit werd respectievelijk zeven en vier keer gekozen. Twee keer werd 'ongeïnteresseerd' gekozen en ook twee keer werd gekozen voor 'steeds afgeleid'. Eén docent vond haar leerlingen neutraal betrokken.

In tabel 3 staan de waarderingsscores per vraag van alle docenten in de middelste kolom (N = 12) en van de docenten die gemodeld hebben in de rechter kolom (N = 10).

Tabel 3

Gemiddelde waarderingsscores (en standaarddeviaties) van docenten

Vraag	Gemiddelde: alle docenten	Gemiddelde: modeling
2. Heb je het gevoel dat deze les leerzaam was voor je leerlingen?	3.25 (0.45)	3.30 (0.48)
3. Hoe vond je zelf dat de les ging?	2.83 (0.39)	2.90 (0.32)
4. Vond je het leuk om te modelen voor je klas?	2.58 (0.79)	2.50 (0.71)
5. Vond je het lastig om te modelen voor je klas?	2.46 (0.66)	6.45 0.69)
6. Vind je dat je beter kunt modelen na het bijwonen van de training over observerend leren dan daarvoor?	2.83 (0.39)	2.80 (0.42)
7. Ik geef deze les een...	6.83 (0.75)	6.85 (0.75)
Gemiddelde waarderingsscore	2.78 (0.32)	2.78 (0.30)

Van de schaalvragen is de betrouwbaarheid hoog ($\alpha = .73$), waardoor ook hier één gemiddelde over alle vragen heen berekend kan worden. Er is nauwelijks een verschil te zien tussen de gemiddelde waarderingsscores van alle docenten en alleen de docenten die gemodeld hebben. Uit beide gemiddelde waarderingsscores blijkt dat ook de docenten over het algemeen positief over de les zijn, al zijn zij iets minder positief dan de leerlingen. De meeste docenten vonden hun les een beetje leerzaam en een paar vonden de les heel leerzaam. Over het algemeen vonden de docenten de les goed gaan. Over het modelen zijn ze matig positief: ongeveer de helft van de docenten vond het modelen leuk en wel te doen, de andere helft vond het modelen niet zo leuk en een beetje lastig om te doen. Over hun *self-efficacy* zijn de docenten positief: tien van de twaalf docenten vinden dat ze beter kunnen modelen na het bijwonen van de training over observerend leren dan daarvoor.

3.5 Toepassing theorie vs. waardeoordeel

De uitkomsten van de waarderingsvragenlijsten van alle docenten en leerlingen correleren niet met elkaar ($r = .23$; $p = .56$). Ook de uitkomsten van de waarderingsvragenlijsten van de docenten die gemodeld hebben en hun leerlingen correleren niet met elkaar ($r = .24$; $p = .56$). Dit betekent dat de docenten en leerlingen

niet telkens eenzelfde waardeoordeel over de les hebben: in sommige gevallen zijn de leerlingen positief over de les, maar zijn de docenten dat niet en vice versa.

Uit de vragenlijsten bleek ook dat de docenten niet altijd positief zijn over de les als zij wel meerdere theoriepunten uit de training toepassen. Aan de andere kant zorgt het weinig of geen theoriepunten toepassen ook niet altijd voor een negatief waardeoordeel van de docenten.

Drie docenten zijn positief over hun les en pasten meerdere criteria van observerend leren toe. Twee docenten hiervan gaven hun les een 8. Ze pasten allebei meerdere theoriepunten uit de training toe: ze voerden een *mastery model* met *coping*-elementen uit, gingen geen interactie aan, verwoordden helder hun denkstappen en waren echt zelf het model omdat zij in de ik-vorm spraken. Bij één van deze twee docenten werd het gemodelde geëvalueerd. Deze docent voerde de les niet uit voor een hele klas, maar modelde voor een bijlesleerling. Deze leerling was erg positief en gaf de les een 9.

De andere docent is ook positief over haar les en gaf de les een 7. Ze paste een *mastery model* met *coping*-elementen toe, ging geen interactie aan en was echt zelf het model doordat ze de ik-vorm gebruikte. De leerlingen zijn ook positief over de les en geven er gemiddeld een 7,6 voor.

Er waren ook drie docenten die niet zo positief waren over de les, terwijl zij relatief veel theoriepunten uit de training hebben toegepast. Twee docenten hiervan voerden een *mastery model* met *coping*-elementen uit. De derde docent voerde een *mastery model* uit. Alle drie gingen geen interactie aan en verwoordden helder hun denkstappen. Eén docent paste zelfregulatie toe. Toch zijn de docenten niet zo positief over de les en geven de les een 6 of 6,5.

Twee van deze drie docenten geven aan het modellen een beetje lastig, maar wel leuk te vinden. Hun leerlingen beoordeelden de les met gemiddeld een 6 en 6,8. Een van deze twee docenten geeft aan dat ze niet wist dat deze didactiek ook voor de leerlingen nieuw was, waardoor de leerlingen niet goed begrepen wat ze moesten doen. Ze geeft aan deze didactiek vaker in te willen zetten en dan duidelijker te willen zijn over de uitvoering van observerend leren.

De derde docent vond het modellen heel lastig en niet zo leuk. Zij geeft de les een 6, maar haar leerlingen zijn juist erg positief; zij beoordelen de les gemiddeld met een 8,4. Ondanks dat zij relatief veel criteria van observerend leren heeft toegepast en de leerlingen positief zijn, is ze zelf toch niet positief over de les.

Er zijn vier docenten positief over hun les, ondanks dat ze relatief weinig of geen theorie uit de training hebben toegepast. Een docent gaf haar les een 7,5. Ze vond het 'modelen' heel leuk en goed gaan, maar in feite was er geen sprake van modeling, aangezien ze enkel theorie aan het uitleggen was.

Een andere docent gaf de les een 7, maar was niet echt het model, aangezien hij niet in de ik-vorm sprak. Daarnaast gaf hij vrijwel direct aan waar de leerlingen het antwoord konden vinden en verwoordde dus nauwelijks denkstappen. Toch waren zijn leerlingen ook positief en gaven gemiddeld een 7,4 voor de les.

De derde docent geeft de les een 7, maar verwoordde ook relatief weinig denkstappen. Zij modelde het oplossen van raadsels, maar gebruikte daarbij geen strategie. Zij gaf op haar vragenlijst aan dat observerend leren maar een zeer klein onderdeel van haar les was en haar leerlingen de vragen over de strategie niet snaptten. De leerlingen gaven gemiddeld een 6,2 voor de les. Toch is deze docent positief over haar modeling en vond het goed gaan.

De vierde docent voerde een *mastery model* uit, ging veel (inhoudelijke) interactie aan en was niet echt zelf het model, aangezien hij niet in de ik-vorm sprak. Desondanks was hij positief over de les en gaf de les een 7. Zijn leerlingen gaven gemiddeld een 7,5.

Twee docenten hebben relatief weinig of geen criteria van observerend leren toegepast en zijn niet zo positief over hun les. Zij geven hun les een 6. Bij de ene docent was er geen sprake van modeling. Op de vragenlijst gaf ze aan dat de interactie voor haar het grootste struikelblok vormde: 'Ik had de neiging om snel de beurten aan leerlingen te geven en hen aan het woord te laten. Dit was niet de bedoeling en niet zo handig.'

De andere docent modelde in een rap tempo, waarbij ze voornamelijk de antwoorden noemde en geen denkstappen verwoordde. Zij vond het lastig en niet leuk om te modellen: 'Ik vond het vooral heel ongemakkelijk om te doen.'

4. Conclusie

Het doel van dit onderzoek was om te onderzoeken in hoeverre een training over observerend leren docenten helpt om effectief te modelen. Dit is op drie manieren onderzocht. Ten eerste is er door middel van videofragmenten gekeken in hoeverre de docenten de geleerde theorie uit de training toepassen in hun les met observerend leren. Hieruit is gebleken dat de docenten de theorie gedeeltelijk toepassen. Bij tien van de twaalf docenten was er sprake van modeling. Bij zes van deze docenten vond geen interactie plaats, bij drie docenten was er kort noodzakelijke interactie en bij één docent vond veel, maar inhoudelijke, interactie plaats. In deze twee opzichten wordt theorie uit de training toegepast: niet iedereen wist voorafgaand aan de training wat observerend leren precies was en hoe het vormgegeven moest worden. Het feit dat tien van de twaalf docenten modelen en de meeste docenten dit zonder interactie doen, is een teken dat zij theorie uit de training toepasten.

Er zijn ook theoriepunten uit de training die minder toegepast lijken te worden. De tien docenten die modelden pasten allen een *mastery model* toe, waarvan er vijf af en toe een *coping*-element in verwerkten – dat in de meeste gevallen alsnog op de manier van een *mastery model* 'opgelost' werd. Er werd dus vrijwel alleen maar een perfect voorbeeld gemodeld, waardoor het lijkt alsof het type model niet is afgestemd op het type leerlingen. Ondanks dat er veel in vwo- en gymnasiumklassen gemodeld werd, vond er namelijk ook modeling plaats in havo- of tl-klassen. In deze klassen kan door leerlingen meer moeite ondervonden worden met bepaalde strategieën en kan een *coping model* juist effectiever zijn. Ook zelfregulatie werd vrijwel niet toegepast; slechts één docent paste het een keer toe in haar les. Als laatste vond er bij slechts één docent reflectie op en evaluatie van het modelgedrag plaats, ondanks dat de waarde hiervan benadrukt is in de training.

Ten tweede is de effectiviteit van het modelen en de training bepaald aan de hand van de waardering en *self-efficacy* van de docenten. De meerderheid van de docenten is positief over de les. Alle docenten vonden de les met observerend leren leerzaam voor hun leerlingen. Bijna alle docenten vonden de les goed gaan. Voor tien docenten heeft de training over observerend leren de *self-efficacy* met betrekking tot modelen verhoogd, aangezien zij vinden dat ze beter kunnen modelen na het bijwonen van de training over observerend leren dan daarvoor. Deze uitkomst sluit aan bij Bandura (1977), aangezien hij noemt dat het vergroten van kennis en vaardigheden, door bijvoorbeeld trainingen, zorgt voor een hogere *self-efficacy* van de docenten.

Twee docenten gaven aan dat de training er nauwelijks voor heeft gezorgd dat het modellen beter gaat. Bij de ene docent is de reden hiervoor dat ze het modellen al langere tijd toepaste. Van de andere docent is de reden hiervoor onbekend; zij had observerend leren nog niet eerder toegepast in haar lessen.

Twee docenten noemden op hun vragenlijst dat het geven van een les met observerend leren voor leerpunten hebben gezorgd. De ene docent wist niet dat de didactiek observerend leren voor leerlingen ook nieuw was en dat de leerlingen dus niet goed begrepen wat ze moesten doen. De andere docent gaf aan dat ze in het vervolg duidelijker wil zijn over de interactie, aangezien sommige leerlingen mee wilden praten tijdens haar hardop denken.

Als laatste is de effectiviteit van het modellen ook bepaald aan de hand van de waardering en *self-efficacy* van de leerlingen. Hieruit blijkt dat de meeste leerlingen de les leuk vonden. Over het algemeen vonden de leerlingen de les erg duidelijk en vonden ze dat de docent goed heeft uitgelegd wat ze moesten doen. Het geeft ook aan dat de meeste leerlingen deze les zinvol vonden, aangezien de les volgens de meerderheid een beetje of veel heeft geholpen bij het beter toepassen van de strategie. Daarnaast denkt de meerderheid ook de strategie nu goed te kunnen toepassen, wat een positieve invloed heeft op de *self-efficacy* van de leerlingen. Deze resultaten sluiten aan bij de onderzoeken naar de *self-efficacy* van leerlingen van Bandura (1997) en Schunk (1987), waaruit bleek dat het zien van een model dat een nieuwe vaardigheid succesvol uitvoert succesverwachtingen oproept bij leerlingen en dit de leerlingen meer zelfvertrouwen geeft.

Concluderend kan gezegd worden dat een training over observerend leren docenten helpt om effectief te modellen. Ondanks dat niet alle theoriepunten uit de training door de docenten werden toegepast in hun les observerend leren, hebben tien van de twaalf docenten gemodeld en waren de meeste leerlingen en docenten positief over de les. Voor de docenten was deze training effectief en bevorderde deze de *self-efficacy*, aangezien de training bij het merendeel van de docenten ervoor heeft gezorgd dat zij naar eigen zeggen beter kunnen modellen na het bijwonen van de training dan daarvoor. Ook de meeste leerlingen vonden de les leuk en vonden dat de les een beetje of veel heeft geholpen bij het beter toepassen van de strategie. Ook vindt een zeer groot deel van de leerlingen dat ze de strategie nu goed kunnen toepassen. Hierdoor kan gezegd worden dat deze les met observerend leren zorgt voor waardering en een verhoogde *self-efficacy* bij het grootste deel van de leerlingen.

5. Discussie

Uitbreiding van de training

De conclusie is dat een training over observerend leren docenten helpt om effectief te modelen, ook al werden niet alle theoriepunten toegepast in de les met observerend leren. De effectiviteit en de kwaliteit van de les zou nog hoger kunnen worden als de docenten bij het voorbereiden van het lesgedeelte met observerend leren alle theoriepunten uit de training in overweging nemen. Hiervoor zou er in vervolgonderzoek een *checklist* gemaakt kunnen worden waardoor de docenten bewust keuzes maken bij het al dan niet toepassen van de behandelde theoriepunten: *coping* of *mastery model*, zelfregulatie, interactie en (meer dan) alleen observeren.

Hier kunnen nog twee aandachtspunten aan toegevoegd worden, die niet in de training besproken zijn, maar door het analyseren van de filmfragmenten opvielen: 'ik doen' tegenover 'zeggen hoe', en de uitleg vooraf over de werkvorm 'observerend leren'. Bij de resultaten is besproken of de docenten al dan niet de ik-vorm gebruikten, maar zoals gezegd is dit tijdens de training niet besproken. Het spreken in de ik-vorm is van waarde, aangezien dit extra benadrukt dat degene die het voordoet ook daadwerkelijk het model is en het denkproces van specifiek dat model verwoord wordt.

Uit het onderzoek van Keehnen et al. (2015) bleek onder andere dat de leerlingen tijdens het observerend leren geconcentreerd waren. Uit dit onderzoek blijkt echter dat niet alle docenten hun leerlingen betrokken vonden; enkele docenten vonden de leerlingen ongeïnteresseerd en steeds afgeleid. Tijdens de analyse van de filmfragmenten viel bij sommige docenten op dat het rumoerig was in de klas. Daarnaast viel op dat slechts drie docenten een goede uitleg gaven over observerend leren en wat zowel de docent als de leerlingen hierbij moesten doen. Enkele docenten gaven op hun vragenlijst aan dat zij geleerd hebben om in het vervolg duidelijker te zijn over de inhoud van de didactiek observerend leren. De werkvorm is niet alleen voor sommige docenten nog onbekend; ook leerlingen kennen deze werkvorm vaak nog niet. De rumoer in de klas zou ontstaan kunnen zijn doordat leerlingen niet wisten wat er van hen verwacht werd. Om deze reden is het waardevol om aandacht te besteden aan de uitleg wat observerend leren inhoudt voor zowel de docent als de leerling.

Als laatste kan een training ook uitgebreid worden met extra oefenmomenten. Bandura (1977) noemt dat de *self-efficacy* verhoogd kan worden door het vergroten van kennis en vaardigheden. In deze training lag de focus vooral op het vergroten van de kennis, maar het is voor docenten in opleiding ook nuttig om meer praktijkervaring op te doen. Twee docenten hebben immers naar aanleiding van hun les met observerend leren

leerpunten voor henzelf aangegeven op de vragenlijst. De training kan bijvoorbeeld uitgebreid worden met een bijeenkomst waarin docenten feedback kunnen geven op de filmfragmenten van elkaar. Het is nuttig om de docenten meerdere keren te laten oefenen met modellen. Voor veel docenten was het modellen nog onwennig, aangezien de meeste docenten die aan dit scriptieproject hebben meegewerkt modeling nog niet (vaak) hadden toegepast in hun lessen.

Beperkingen en aanbevelingen

Dit onderzoek heeft inzicht geleverd in de invloed die een training over observerend leren heeft op de effectiviteit van het modellen van de docent. Desondanks kent dit onderzoek ook enkele beperkingen die zorgen voor aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

Allereerst is het spijtig dat niet alle docenten die de training hebben gevolgd ook een les met observerend leren hebben uitgevoerd. Van deze docenten is het dus onbekend of de training invloed heeft gehad op de kwaliteit van de instructies en hun *self-efficacy*. Daarnaast hebben niet alle docenten die een les met observerend leren voor dit scriptieproject hebben uitgevoerd ook de eerste vragenlijst ingevuld. Hierdoor kon niet voor elke docent bepaald worden of zij al bekend waren met observerend leren en in welke mate zij observerend leren al toepasten. Daarnaast hebben drie klassen de leerlingenvragenlijst niet ingevuld. Dit zorgde voor een minder compleet beeld van de waardering en *self-efficacy* van de leerlingen.

Ook het moment waarop de vragenlijsten werden ingevuld door de leerlingen kan invloed hebben op de uitkomsten. De werkvorm 'observerend leren' vormt een onderdeel van de les, waardoor het uitmaakt of de vragenlijsten direct na dit onderdeel zijn ingevuld, of pas aan het eind van de les. Een docent gaf aan dat het observerend leren aan het begin van de les plaatsvond en de vragenlijsten door de leerlingen aan het eind van de les zijn ingevuld. Zij betwijfelde hierdoor zelf het nut van de enquête. Het is goed om in vervolgonderzoek bij de docenten aan te bevelen de vragenlijst kort na het onderdeel met observerend leren in te laten vullen door de leerlingen, zodat leerlingen hun mening echt alleen op dat onderdeel baseren.

Voor vervolgonderzoek wordt ook meer eenheid en een grotere groep participanten aangeraden, waardoor in meerdere mate gegeneraliseerd kan worden. Aan dit onderzoek hebben relatief weinig docenten meegewerkt, aangezien enerzijds veel docenten na de training niet een les met observerend leren hebben uitgevoerd, en anderzijds dit onderzoek een beperkt tijdsbestek kende. Daarnaast zijn er in dit onderzoek veel verschillen te vinden tussen klasgrootte, schoolvak en schoolniveau, waardoor generaliseren lastig is.

Een andere optie voor vervolgonderzoek is het centraal stellen van een andere effectieve didactiek. De aanleiding van dit onderzoek was dat de Inspectie van het Onderwijs (2011) aangaf dat vaak bij beginnende docenten onder andere didactische vaardigheden ontbreken. Hierdoor is het nuttig om de docenten in opleiding al te onderwijzen in didactieken die uit onderzoeken effectief blijken. In dit scriptieproject stond de effectieve didactiek observerend leren centraal. Voor vervolgonderzoek wordt dan ook het geven van trainingen over andere effectieve didactieken aanbevolen.

Ondanks dat het generaliseren in dit onderzoek lastig is, wordt docenten toch aanbevolen om regelmatig(er) observerend leren toe te passen in de huidige lespraktijk. Onder andere uit dit onderzoek blijkt namelijk dat observerend leren zorgt voor leuke en leerzame lessen die een positief effect hebben op de *self-efficacy* van leerlingen. Er wordt aangeraden om tijdens het maken van een les met observerend leren te letten op de theoriepunten die geformuleerd zijn in het theoretisch kader en de extra aandachtspunten die in deze discussie vermeld staan.

Literatuur

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bouwer, I. R., & Koster, M. P. (2016). *Bringing writing research into the classroom. The effectiveness of Tekster, a newly developed writing program for elementary students*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Braaksma, M. A. H., Rijlaarsdam, G., & Van den Bergh, H. (2002). Observational Learning and the Effects of Model – Observer Similarity. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 405–415.
- Braaksma, M. A. H., Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H., & Van Hout-Wolters, B. H. A. M. (2004). Observational learning and its effects on the orchestration of writing processes. *Cognition and Instruction*, 22(1), 1–36.
- Braaksma, M. A. H., Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H., & Van Hout-Wolters, B. H. A. M. (2007). Observerend leren en de effecten op de organisatie van schrijfprocessen. *Levende Talen*, 8(4), 3–15.
- Couzijn, M. J. (1995). *Observation of Writing and Reading Activities: Effects on Learning and Transfer*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Couzijn, M. J. (1999). Learning to write by observation of writing and reading processes: effects on learning and transfer. *Learning and Instruction*, 9, 109–142.
- De Smedt, F., Van Keer, H., & Merchie, E. (2016). Student, teacher and class-level correlates of Flemish late elementary school children's writing performance. *Reading and Writing*, 29(5), 833–868.
- Fisher, D., & Frey, N. (2014). *Better Learning Through Structured Teaching: A Framework for the Gradual Release of Responsibility*. Alexandria: ASCD.
- Guskey, T. R. (2003). What makes professional development effective? *Phi Delta Kappan*, 80, 748–750.
- Inspectie van het Onderwijs. (2011). De begeleiding van beginnende leraren in het voortgezet onderwijs, 1–26.
- Keehnen, T., Braaksma, M., & De Boer, M. (2015). Leren door zien lezen: Observerend leren bij leesvaardigheid in 3 vwo. *Levende Talen Tijdschrift*, 16(1), 34–41.
- Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., & Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 12–23.
- Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie, & Inspectie van het Onderwijs. (2016). Van verleden naar toekomst: de universitaire lerarenopleidingen. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Potters, M. (2014). Observerend leren bij schrijftaken Nederlands in het vierde leerjaar van de theoretische leerweg van het vmbo. In J. Evers-Vermeul, H. C. J. De Graaff, H. Schaap, & G. Van Silfhout (Eds.), *Verzamelde werken van leerling-docent-interactie bij schrijven in de vakken: Een ontmoeting tussen wetenschap en praktijk* (pp. 65–68). Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Raedts, M., Daems, L., Van Waes, L., & Rijlaarsdam, G. (2009). Observerend leren van peer models bij een complexe schrijftaak. *Tijdschrift Voor Taalbeheersing*, 31(2), 142–165.

- Rijlaarsdam, G. (2005a). Observerend leren. Een kernactiviteit in taalvaardigheidsonderwijs. Deel 1: Ontwerpadviezen uit onderzoek verkregen. *Levende Talen Tijdschrift*, 6(4), 10–20.
- Rijlaarsdam, G. (2005b). Observerend leren. Een kernactiviteit in taalvaardigheidsonderwijs. Deel 2: Praktijkvoorbeelden. *Levende Talen Tijdschrift*, 6(4), 21–28.
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., Van Steendam, E., Toorenaar, A., Van den Bergh, H. (2008). Observation of peers in learning to write, Practice and Research. *Journal of Writing Research*, 1(1), 53–83.
- Schunk, D. H. (1987). Peer Models and Children's Behavioral Change. *Review of Educational Research*, 57, 149–174.
- Van den Bergh, H., & Meuffels, B. (2000). Schrijfvaardigheden en schrijfprocessen. In A. Braet (Ed.), *Taalbeheersing als communicatiewetenschap: Een overzicht van theorievorming, onderzoek en toepassingen* (pp. 122–153). Bussum: Coutinho.
- Van Veen, K., Zwart, R. C., Meirink, J. A., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Groningen: ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2002). Acquiring Writing Revision and Self-Regulatory Skill Through Observation and Emulation. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 660–668.

Bijlage 1 – Vragenlijst observerend leren

Vragenlijst over observerend leren

Naam:

Leeftijd:

Aantal jaren leservaring:

1. Wat zijn volgens jou de kerningrediënten van een les observerend leren?

2. Pas je observerend leren wel eens toe in je lessen?

- Nee (Ga naar vraag 4)
- Ja

3. Zo ja, waar pas je het dan toe?

Lezen

- Leesstrategieonderwijs
- Woordenschatonderwijs
- Onderwijs over poëzie/literatuur
- Anders, namelijk:

Schrijven

- Schrijfstrategieonderwijs
- Werkwoordspelling
- Samenvatten
- Anders, namelijk:

4. Wat vind/likt je prettig aan deze werkvorm?

5. Wat vind/likt je lastig aan deze werkvorm?

6. Wordt de term 'observerend leren' onder je collega's gehanteerd?

- Ja
- Nee, maar wel de volgende term(en) waarmee hetzelfde wordt bedoeld:

- Ik heb mijn collega's hier nog nooit over horen praten.

7. Wat zou je graag willen weten/leren over observerend leren?

Bijlage 2 – PowerPoint training



OBSERVEREND LEREN - ALGEMEEN

OBSERVEREND LEREN - OPBOUW

- **Wat** is het?
- **Waarom** toepassen?
- **Hoe** doe je dat?
- Opdracht

OBSERVEREND LEREN - WAT?

- Kijken naar de handelingen van het model
- Luisteren naar hardop denken
- Zien van de consequenties
- Uiteindelijk hun aanpak zo goed mogelijk nabootsen



OBSERVEREND LEREN - WAAROM?

OBSERVEREND LEREN - WAAROM?

- Veel geleerd op deze manier
- Doen \neq leren
- Overbelasting werkgeheugen





OBSERVEREND LEREN - WAAROM?

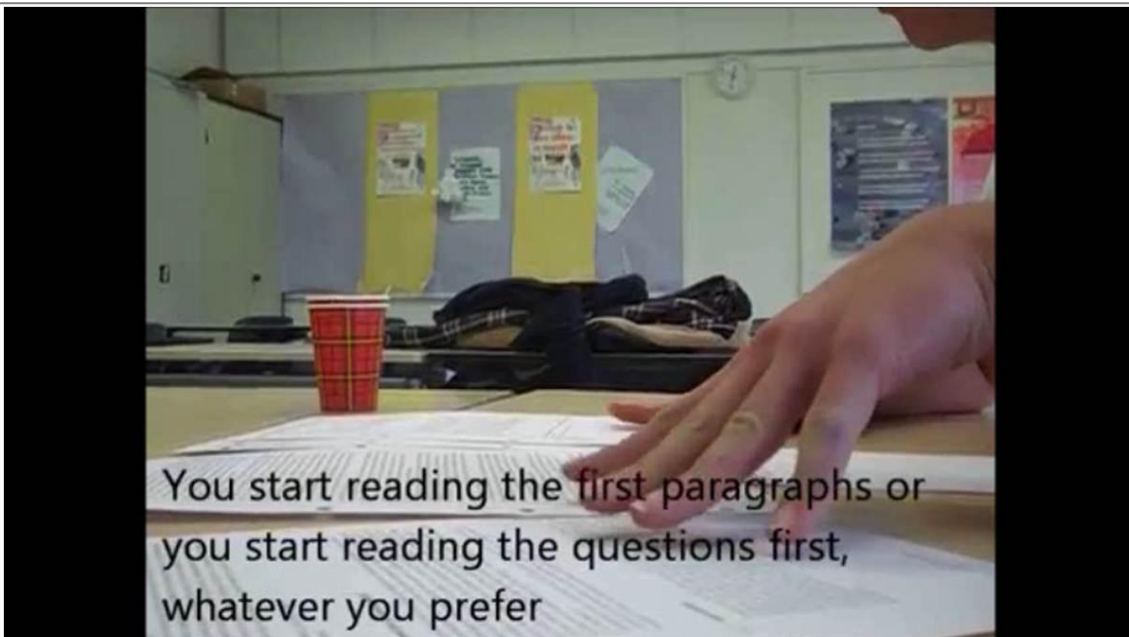
- Veel geleerd op deze manier
- Doen \neq leren
- Overbelasting werkgeheugen
- Hogere proceskwaliteit
 - Inzicht in organiseren
 - Kennis vergroten
 - Metacognitieve strategieën

OBSERVEREND LEREN - WAAROM?

- Veel geleerd op deze manier
- Doen \neq leren
- Overbelasting werkgeheugen
- Hogere proceskwaliteit
- Hogere productkwaliteit
- Verhoogd zelfvertrouwen

OBSERVEREND LEREN - HOE?

- Peers vs. docent



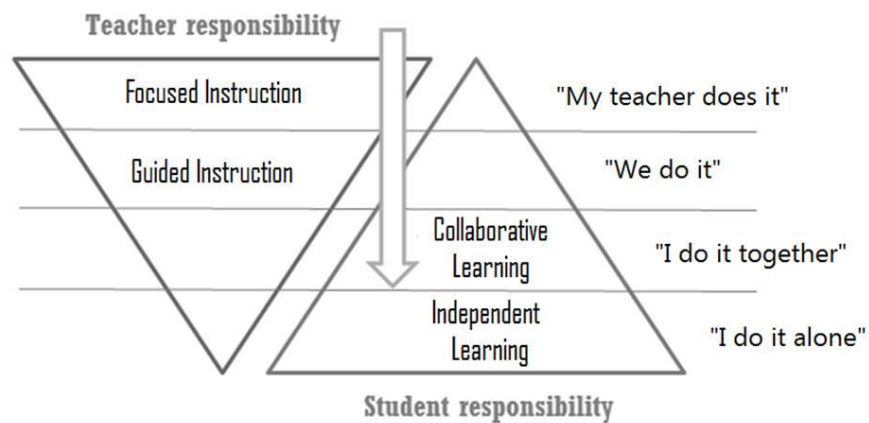
OBSERVEREND LEREN - HOE?

- Peers vs. docent
- 'Live' vs. opgenomen
- Coping models vs. mastery models
- Zelfregulatie
- Geen interactie
- Meer dan alleen observeren
 - Twee modellen
 - Reflectievragen
 - Evaluatiemoment

OBSERVEREND LEREN - HOE?

- Peers vs. docent
- 'Live' vs. opgenomen
- Coping models vs. mastery models
- Zelfregulatie
- Geen interactie
- Meer dan alleen observeren
- Toepasbaarheid
 - Methode
 - Fisher & Frey
 - Differentiëren

OBSERVEREND LEREN - HOE?



OBSERVEREND LEREN - HOE?

- Peers vs. docent
- 'Live' vs. opgenomen
- Coping models vs. mastery models
- Zelfregulatie
- Geen interactie
- Meer dan alleen observeren
- Toepasbaarheid
 - Methode
 - Fisher & Frey
 - Differentiëren

OBSERVEREND LEREN - OPDRACHT

- Oefening: tekst Nieuwsbegrip
- Werken met eigen materialen

Bijlage 3 – Vragenlijst: docenten

Vragenlijst voor docenten

Naam:

Klas + niveau waar je de les gegeven hebt:

Vak:

Aangeleerde strategie:

1. Hoe vond je de leerlingen (over het algemeen) tijdens deze les? (*Je mag meerdere antwoorden aankruisen*)
 - A. Betrokken
 - B. Enthousiast
 - C. Ongeïnteresseerd
 - D. Steeds afgeleid
 - E. Anders, namelijk...
2. Heb je het gevoel dat deze les leerzaam was voor je leerlingen?
 - A. Nee, totaal niet leerzaam
 - B. Nee, niet echt leerzaam
 - C. Ja, een beetje leerzaam
 - D. Ja, heel leerzaam
3. Hoe vond je zelf dat de les ging?
 - A. Helemaal niet goed
 - B. Niet goed
 - C. Goed
 - D. Heel goed
4. Vond je het leuk om te *modelen* voor je klas?
 - A. Helemaal niet leuk
 - B. Niet zo leuk
 - C. Leuk
 - D. Heel leuk
5. Vond je het lastig om te *modelen* voor je klas?
 - A. Ja, heel lastig
 - B. Ja, een beetje lastig
 - C. Nee, het was wel te doen
 - D. Nee, het was heel makkelijk
6. Vind je dat je beter kunt *modelen* na het bijwonen van de training over observerend leren dan daarvoor?
 - A. Nee, helemaal niet
 - B. Nee, nauwelijks
 - C. Ja, iets beter
 - D. Ja, veel beter
7. Ik geef deze les een...
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
(1 = heel slecht, 10 = heel goed)
8. Eventuele toelichting op de antwoorden / ruimte voor overige opmerkingen:

Bijlage 4 – Vragenlijst: leerlingen

Vragenlijst voor leerlingen

Ik ben een: jongen / meisje

Leeftijd:

Klas + niveau:

Docent:

1. Hoe vond je deze les?
 - A. Heel erg saai
 - B. Saai
 - C. Leuk
 - D. Heel erg leuk

2. Hoe duidelijk vond je deze les?
 - A. Heel onduidelijk
 - B. Onduidelijk
 - C. Duidelijk
 - D. Heel erg duidelijk

3. Snapte je wat je moest doen?
 - A. Nee, helemaal niet
 - B. Nee, niet zo goed
 - C. Ja, goed
 - D. Ja, heel goed

4. Legde de docent goed uit wat je moest doen?
 - A. Helemaal niet goed
 - B. Niet zo goed
 - C. Goed
 - D. Heel erg goed

5. Heeft deze les je geholpen om de strategie beter toe te passen?
 - A. Helemaal niet
 - B. Een beetje
 - C. Veel
 - D. Heel veel

6. Denk je dat je deze strategie nu goed kunt toepassen?
 - A. Helemaal niet goed
 - B. Niet zo goed
 - C. Goed
 - D. Heel erg goed

7. Ik geef deze les een...
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
(1 = heel slecht, 10 = heel goed)