

**HET VERBETEREN VAN
KENNIS OVER LEESDIDACTIEK EN
DE KWALITEIT VAN LEESINSTRUCTIE
MET BEHULP VAN
DATA-GESTUURDE FEEDBACK**

**H. T. G. van den Hurk
A. A. M. Houtveen**

*Hogeschool Utrecht
Kenniscentrum Leren en Innoveren
Lectoraat Geletterdheid*

*Padualaan 97
Postbus 14007
3508 SB Utrecht*

*Kenniscentrum Leren en Innoveren rapportnummer 19.01
NUR-code: 100
NUR-omschrijving: Educatieve uitgaven algemeen*

Uitgever: Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Leren en Innoveren

*© 2019 Hogeschool Utrecht
Kenniscentrum Leren en Innoveren
University of Applied Sciences Utrecht
Research Centre for Learning and Innovation*

*Auteurs: Van den Hurk, H. T. G.
Houtveen, A. A. M.*

Met medewerking van Oscar Terpstra

“Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt worden door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van het Kenniscentrum Educatie van de Faculteit Educatie.”

“No part of this book may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission of the Department.”

INHOUDSOPGAVE

Hoofdstuk 1

AANLEIDING EN VRAAGSTELLING

	1
1.1 Het belang van het ontwikkelen van geletterdheid	1
1.2 De taakstelling voor het onderwijs	2
1.3 De vraagstelling van het onderzoek	3
1.4 De opbouw van het rapport	4

Hoofdstuk 2

THEORETISCH EN EMPIRISCH KADER

	5
2.1 Inleiding	5
2.2 Het gebruik van observaties en data-gestuurde feedback	5
2.2.1 De bouwstenen van het model	6
2.2.2 Een model voor professionalisering van leraren	8
2.3 Voorbereidend lezen	9
2.3.1 Voorlezen	10
2.3.2 Fonologisch bewustzijn en letterkennis	11
2.3.3 Differentiatie in de kleutergroepen	13
2.4 Aanvankelijk lezen	14
2.4.1 Het alfabetisch principe	14
2.4.2 Naar een volledig programma voor aanvankelijk lezen	16
2.4.3 Differentiatie bij aanvankelijk lezen	18
2.5 Vloeiend lezen	20
2.5.1 Wat is vloeiend lezen?	20
2.5.2 De ontwikkeling van vloeiend lezen	23
2.5.3 Een effectief programma voor vloeiend lezen	26
2.5.4 Differentiatie bij vloeiend lezen	28
2.6 Taalgericht vakonderwijs	29
2.6.1 Verschillen tussen thuistaal en schooltaal	30
2.6.2 Een inhoudsgerichte benadering van taalonderwijs	31

Hoofdstuk 3

INHOUD, ORGANISATIE EN UITVOERING VAN DE MODULE

	34
3.1 Inleiding	34
3.2 Het cyclisch model in het curriculum	34
3.3 De toetsing van kennis en vaardigheden	36

Hoofdstuk 4	
OPZET EN UITVOERING VAN HET ONDERZOEK	38
4.1 Inleiding	38
4.2 Doelstelling, vraagstelling en opzet van het onderzoek	38
4.3 Variabelen keuze en operationalisatie	39
4.3.1 Observatie instrumenten	40
4.3.2 Vakdidactische kennistoetsen	49
4.4 Data analyse	50
Hoofdstuk 5	
BESCHRIJVING VAN RESULTATEN	52
5.1 Inleiding	52
5.2 De implementatie van de voorgestelde werkwijze	52
5.3 Ontwikkeling in de instructievaardigheden bij voorbereidend lezen	54
5.4 Ontwikkeling in instructiekwaliteit bij aanvankelijk leesonderwijs	58
5.5 Vloeiend Lezen	63
5.5.1 Ontwikkeling in instructiekwaliteit bij hardop lezen	63
5.5.2 Ontwikkeling in instructiekwaliteit bij hardop stillezen	66
5.6 Ontwikkeling in instructiekwaliteit bij taalgericht vakonderwijs	69
5.7 Ontwikkeling in vakdidactische kennis	70
5.8 Samenvatting en conclusies	72
Hoofdstuk 6	
AANBEVELINGEN VOOR DE OPLEIDING	76
6.1 Aanbevelingen met betrekking tot de toepassing van het model	76
6.2 Aanbevelingen met betrekking tot de inhoud van de module	77
6.3 Samenvatting	79
LITERATUUR	81

Hoofdstuk 1

AANLEIDING EN VRAAGSTELLING

1.1 Het belang van het ontwikkelen van geletterdheid

In onze moderne westerse samenleving wordt een steeds groter beroep gedaan op het gebruik en het begrip van gedrukte informatie. Lezen en schrijven zijn basisvaardigheden die we gebruiken voor alledaagse activiteiten. Wie niet goed kan lezen en schrijven ondervindt problemen, zowel op school als in de latere beroepspraktijk. Dit betekent dat geletterd zijn niet alleen van belang is voor een succesvolle schoolloopbaan maar ook voor het maatschappelijk functioneren in het algemeen. Er wordt dan ook wel gesteld dat de ontwikkeling van geletterdheid bijdraagt aan een duurzame en gezonde samenleving waarin alle burgers actief participeren (De Greef, Segers, & Nijhuis, 2018).

Het ontwikkelen van een niveau van geletterdheid dat zelfstandig functioneren mogelijk maakt, blijkt voor veel mensen in onze samenleving problematisch. In recent onderzoek, is op basis van gegevens van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) berekend dat ruim 1,9 miljoen Nederlanders van 16 jaar en ouder grote moeite hebben met lezen en schrijven. Ruim 1,3 miljoen van hen bevinden zich in de leeftijdscategorie van 16 tot 65 jaar en behoren dus tot de Nederlandse beroepsbevolking. Van deze groep scoren circa 300.000 mensen onder het eindniveau van groep 8 van het basisonderwijs, wat wil zeggen dat zij zeer laaggeletterd zijn. Een belangrijk deel van de Nederlandse beroepsbevolking ondervindt hierdoor forse belemmeringen bij de actieve participatie aan de samenleving (De Greef et al., 2018).

Laaggeletterdheid heeft een enorme impact voor de betrokkenen op persoonlijk vlak. Zo is het volgen van scholing of een praktijkopleiding voor laaggeletterden niet vanzelfsprekend. Dit speelt voor jongeren, maar blijkt ook door te werken op latere leeftijd. Onderzoek van Jurgens en Buisman (2017) toont bijvoorbeeld aan dat volwassenen met matige basisvaardigheden vaak pas deelnemen aan een opleiding of cursus als het echt niet anders kan. Mede als gevolg hiervan oefenen laaggeletterden vaker beroepen uit met een lagere beroepsstatus dan niet laaggeletterden (Christoffels, Baay, Bijlsma, & Levels, 2016). Bijgevolg is er een grotere kans dat deze groep laaggeletterden in de loop van hun leven in financiële

problemen komt. Armoede en laaggeletterdheid gaan blijkbaar hand in hand (Christoffels et al., 2016). Laaggeletterden hebben ook meer kans op een slechtere gezondheid dan mensen die niet laaggeletterd zijn (Meulenkamp et al., 2015; Van der Heide & Rademakers, 2015). Naast de geschetste gevolgen op persoonlijk vlak brengt laaggeletterdheid maatschappelijke kosten met zich mee, die in totaal worden ingeschat op 1.13 miljard euro op jaarbasis. Bij deze maatschappelijke kosten moet onder meer worden gedacht aan de hogere kosten van de gezondheidszorg van deze groep en aan het feit dat zij een groter beroep doen op regelingen in het kader van de sociale zekerheid (Velthuisen & Schaufeli, 2018).

1.2 De taakstelling voor het onderwijs

Uit het voorgaande wordt duidelijk dat er aan het ontwikkelen van geletterdheid behalve een persoonlijk-, ook een groot maatschappelijk- en economisch belang is gekoppeld. De taak en verantwoordelijkheid voor het ontwikkelen van een op zijn minst basaal niveau van geletterdheid ligt bij scholen en onderwijsinstellingen en derhalve bij het onderwijzend personeel van deze instellingen. Op scholen voor primair onderwijs wordt nagestreefd dat alle leerlingen, met of zonder hulpmiddelen, minimaal hardop kunnen lezen op AVI niveau E6. Voor stillezen dient een leestempo van 90 tot 100 woorden per minuut te worden nagestreefd. Lezers die op dit tempo kunnen lezen zijn in staat om de ondertiteling op televisie te volgen. Leerlingen die aan deze minimale leesdoelen voldoen zijn in staat om zelfstandig de verschillende tekstsoorten te lezen en te begrijpen die ze in het dagelijks leven en in het vervolgonderwijs tegen komen (Houtveen, Brokamp & Smits, 2012).

Het concept geletterdheid is in de loop der jaren steeds verder is verbreed. Naast het leren van decodeervaardigheden en het leren beantwoorden van eenvoudige vragen, worden in onze huidige samenleving ook ingewikkeldere literaire competenties gevraagd. Hierbij gaat het bijvoorbeeld om de vaardigheid om informatie te vinden, bronnen te analyseren en te evalueren, informatie te organiseren, kritisch na te denken over een gelezen tekst en om daarover te communiceren (Biancarosa & Snow, 2006; Braunger & Lewis, 2006; Gambrell, Malloy, Marinak, & Mazzoni, 2015). Het niveau van geletterdheid dat de leerlingen uiteindelijk gaan bereiken is in belangrijke mate afhankelijk van de kwaliteit van de leesinstructie die hun leraren weten te bieden (Chall, 1983; Ehri, 1995). Om de ontwikkeling van de geletterdheid bij hun leerlingen te bevorderen, moeten leraren beschikken over een gedegen

vakdidactische kennis (zie bijvoorbeeld: Callahan, Benson-Griffo, & Pearson, 2009; Lyon, Weiser, & Lyon, 2009; L. Moats, 2009; Piasta, Connor, Fishman, & Morrison, 2009). Een verbetering van het niveau van het onderwijs wordt dan ook in belangrijke mate gezocht in de verhoging van de vakinhoudelijke- en vakdidactische competenties van de leraren (zie onder meer: Ministerie van OCW, 2008, 2011, 2013).

Verondersteld wordt dat leerlingen uiteindelijk zullen profiteren van leraren met een grotere vakdidactische kennis. Beter opgeleide leraren zouden beter in staat moeten zijn om hun leerlingen te begeleiden in de ontwikkeling van hun geletterdheid. Andere onderzoekers wijzen echter op de beperkte relatie die er bestaat tussen de vakdidactische kennis en het vakdidactisch handelen van leraren (McCutchen et al., 2002; Van den Hurk, Houtveen, & Van de Grift, 2017). Met andere woorden, leraren passen hun vakdidactische kennis niet altijd toe in de praktijk. Uit recent uitgevoerd onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat slechts 8 procent van de variantie in het instructiegedrag van leraren wordt verklaard door hun kennis van de didactiek van vloeiend lezen (Van den Hurk et al., 2017). Deze bevindingen vragen om een opleidingsmodel waarin de aangeboden vakdidactische kennis direct wordt gerelateerd aan de uitvoering in de praktijk (Houtveen, 2018).

Een dergelijk model is ingebouwd in de opleiding Master Educational Needs van het Seminarium voor Orthopedagogiek (SvO) van de Hogeschool Utrecht. In de module ‘Geletterdheid: technisch lezen, taal en woordenschat’ van deze opleiding wordt de vakdidactische kennis van de studenten direct gekoppeld aan hun vakdidactisch handelen in de onderwijspraktijk. Deze koppeling wordt gerealiseerd met behulp van een cyclisch model voor observatie en data-gestuurde feedback. In deze werkwijze ontvangen leraren op de leertaak gerichte feedback waarmee ze hun vakdidactisch handelen kunnen verbeteren. Het uitgangspunt hierbij is dat dit verbeterde vakdidactische handelen van de leerkracht uiteindelijk leidt tot optimalisering van de leerling prestaties.

1.3 Vraagstelling van het onderzoek

In de voorgaande paragraaf is het belang onderstreept van het werken aan de ontwikkeling van een gedegen niveau van geletterdheid. Daarbij is de rol benadrukt van onderwijsinstellingen en leraren, in het bevorderen en begeleiden van die ontwikkeling. In de opleiding Master Educational Needs (MEN) wordt gericht gewerkt aan de professionalisering van de studenten, allen werkzaam in het

onderwijs of in onderwijs gerelateerde beroepen. In de module ‘Geletterdheid: technisch lezen, taal en woordenschat’ wordt gefocust op het optimaliseren van de vakinhoudelijke- en vakdidactische kennis en instructievaardigheden op het gebied van de ontwikkeling van geletterdheid. Hierbij wordt gewerkt met een cyclisch model voor observatie en data-gestuurde feedback. In het voorliggende rapport wordt verslag gedaan van het onderzoek naar de werkzaamheid van dit model. Het onderzoek is uitgevoerd bij opeenvolgende tranches van leraren die de module Geletterdheid: technisch lezen, taal en woordenschat’ hebben opgenomen in het afstudeerprogramma van hun opleiding Master Educational Needs. Het betreft studenten uit de cursusjaren 2012-2013 tot en met 2017-2018.

In dit onderzoek staan de volgende onderzoeksvragen centraal:

1. Lukt het de studenten uit de opleiding Master Educational Needs om hun niveau van pedagogisch- en didactisch handelen bij de leesonderdelen die zij verzorgen in hun professionele praktijk, te optimaliseren met behulp van de data-gestuurde feedback die zij ontvangen?
2. Lukt het de studenten uit de opleiding Master Educational Needs om hun niveau van vakdidactische kennis te optimaliseren met behulp van de data-gestuurde feedback die zij ontvangen?

1.4 De opbouw van het rapport

In dit rapport wordt verslag uitgebracht van het onderzoek naar de resultaten van de toepassing van een cyclisch model voor observatie en data-gestuurde feedback. Het gaat hierbij om zes cohorten studenten die de module ‘Geletterdheid: technisch lezen, taal en woordenschat’ van de opleiding Master Educational Needs van het SvO hebben gevolgd. Het betreft de cohorten 2012-2013 tot en met 2017-2018. Het theoretisch- en empirisch kader wordt uitgewerkt in hoofdstuk 2 waarbij wordt ingegaan op de rol van observaties en data-gestuurde feedback in de professionalisering van leraren. Daarnaast wordt ingegaan op het bevorderen van de geletterdheid bij leerlingen in verschillende fasen van hun ontwikkeling. In hoofdstuk 3 wordt de organisatie en de uitvoering van de module beschreven. In hoofdstuk 4 wordt de opzet en de uitvoering van het onderzoek beschreven. De resultaten en conclusies van het onderzoek komen aan de orde in hoofdstuk 5. De rapportage wordt in hoofdstuk 6 afgesloten met enkele aanbevelingen voor de opleiding.

Hoofdstuk 2

THEORETISCH EN EMPIRISCH KADER

2.1 Inleiding

In dit rapport wordt verslag uitgebracht van een onderzoek naar het optimaliseren van de vakdidactische kennis en de instructievaardigheden van de studenten van de opleiding Master Educational Needs van het Seminarium voor Orthopedagogiek van Hogeschool Utrecht. Hiertoe wordt in die opleiding gewerkt met een cyclisch model voor observatie en data-gestuurde feedback (Houtveen, 2018). In paragraaf 2.2 gaan we dieper in op het werken met observaties en data-gestuurde feedback. In de resterende paragrafen van dit hoofdstuk wordt vervolgens gefocust op de specifieke fasen in de ontwikkeling van geletterdheid waarmee de studenten van de opleiding MEN te maken hebben in hun professionele praktijk. Vervolgd wordt met een drietal paragrafen waarvan de inhoud in belangrijke mate is ontleed aan eerdere publicaties (Houtveen, 2018; Houtveen, Brokamp, & Smits, 2012). In paragraaf 2.3 staan we stil bij de ontwikkeling van het voorbereidend lezen bij de kleuters. In paragraaf 2.4 wordt gefocust op de ontwikkeling van het aanvankelijk lezen in groep 3. De ontwikkeling van vloeiend leesgedrag staat centraal in paragraaf 2.5, waarbij twee aanpakken worden onderscheiden, te weten: hardop lezen (2.5.1) en stillezen (2.5.2). De ontwikkeling van de geletterdheid in het voorgezet en middelbaar beroepsonderwijs met behulp van taalgericht vakonderwijs wordt aan de orde gesteld in paragraaf 2.6.

2.2 Het gebruik van observaties en data-gestuurde feedback

In de module ‘Geletterdheid: technisch lezen, taal en woordenschat’ wordt gewerkt met een cyclisch model van observatie en data-gestuurde feedback. In deze paragraaf gaan we in op de bouwstenen waaruit dit door het Lectoraat Geletterdheid ontwikkelde model voor professionalisering is opgebouwd (paragraaf 2.2.1). De uitgangspunten van dit model worden beschreven in paragraaf 2.2.2.

2.2.1 De bouwstenen van het model

Uit onderzoek blijkt dat vier componenten sterk van invloed zijn op de professionele ontwikkeling van leraren. Het betreft het aanbrengen van een meer expliciete verbinding tussen de opleiding en de beroepspraktijk van de studenten, het observeren van leerkrachtgedrag, het geven en ontvangen van feedback en het gebruik van data ten behoeve van de professionalisering. In deze paragraaf komen deze uitgangspunten achtereenvolgens aan de orde (Houtveen, 2018).

Het verbinden van opleiding en beroepspraktijk

De opleiding en verdere professionalisering van leraren vindt plaats op instituten voor lerarenopleiding en scholen in het onderwijsveld. In de praktijk betekent dit veelal dat de vakdidactische kennisbases en de kennisbasis over effectief onderwijzen onderdeel vormt van het curriculum van de lerarenopleidingen. Leraren oefenen hun pedagogische- en vakdidactische vaardigheden in de praktijk van de scholen waarop zij werkzaam zijn. Doordat het opleiden van leraren op scholen en opleidingsinstituten los van elkaar plaats vindt is er nauwelijks sprake van ‘verbinding’. Voor leraren is het eigen klaslokaal een context waarbinnen belangrijke leerervaringen worden opgedaan (Borko, 2004; Putnam & Borko, 2000). Ervaringen uit de context van het eigen klaslokaal kunnen worden ingebracht in de opleiding van leraren. Omgekeerd is het mogelijk dat op de opleiding opgedane kennis wordt ingebracht in de professionele praktijk van de school. Onderwijs en opleiding worden hiermee expliciet met elkaar verbonden. Uit resultaten van eerder onderzoek is gebleken dat een stevige connectie tussen opleiding en professionele praktijk, leidend tot een integratie van kennis en vaardigheden, een belangrijke conditie is voor de professionele ontwikkeling van leraren (Timperley, 2008). Wanneer die expliciete verbinding er niet is leidt een verbetering van kennis niet automatisch tot het optimaliseren van leerkrachtgedrag in de praktijk (Van den Hurk, 2017).

Het observeren van leerkrachtgedrag

Informatie over het gedrag van de leraar in diens onderwijspraktijk kan op verschillende manieren worden verzameld. Zo is het mogelijk om leraren over hun gedrag te bevragen of om informatie over het gedrag van de leraar te verkrijgen door hun leerlingen te bevragen. Het observeren van het gedrag van de leraar wordt echter beschouwd als de meest zuivere vorm van het verzamelen van informatie over het getoonde leraarsgedrag (Millman & Darling-Hammond, 1990; Wragg, 2012). Hoewel de indruk bestaat dat er in de begeleiding en opleiding van leraren steeds meer gebruik wordt gemaakt van dit middel, blijkt het uitvoeren van

leerkrachtobservaties nog geen gemeengoed. Wanneer leraren worden geobserveerd is het lang niet altijd duidelijk of bij deze observaties gebruik wordt gemaakt van kijkwijzers of observatie instrumenten. Evenmin is duidelijk volgens welke criteria het geobserveerde gedrag wordt geanalyseerd en beoordeeld. Over het uitvoeren van observaties en het gebruik van de observatiegegevens in de opleiding van leraren bestaan in de meeste gevallen geen duidelijke afspraken tussen opleidingsscholen en opleidingsinstituten. Vanuit het eerder beschreven belang van het aanbrengen van expliciete verbindingen tussen opleidingsinstituten en scholen, valt het gemis aan afspraken over de uitgevoerde observaties te bezien als een gemiste kans. De inzet van gestandaardiseerde observatie-instrumenten kan een oplossing bieden. In dergelijke observatie-instrumenten is de evidentie over effectief leerkrachtgedrag geoperationaliseerd. Het gebruik van deze instrumenten biedt observatoren een conceptueel kader dat wordt gebruikt om de observaties te analyseren en van feedback te voorzien.

Feedback

Er is een groot aantal studies uitgevoerd naar de effecten van feedback op het handelen van leraren. Uit verschillende meta-analyses van deze studies blijkt dat feedback een uiterst krachtig middel is om het leren en presteren in het algemeen te bevorderen (Hattie, & Timperley, 2007; Kluger & DeNisi, 1996). De grootste effecten worden bereikt in studies waar studenten feedback krijgen op de uitgevoerde taak en wanneer sprake is van concrete aanwijzingen om die taak beter uit te voeren (Hattie, & Timperley, 2007). Daarnaast blijkt de impact van feedback het grootste in situaties waarin de te bereiken doelen specifiek en uitdagend zijn, en waarin tegelijkertijd de uit te voeren taak weinig complex van aard is (Kluger & DeNisi, 1996). Tegen deze achtergrond is door Hattie en Timperley (2007) een model voor effectieve feedback ontwikkeld. Het uitgangspunt in dit model is dat de te verstrekken feedback is gericht op het reduceren van de verschillen tussen het huidige begrip of de huidige prestatie en de te bereiken doelen of succescriteria. Hiertoe worden steeds drie vragen beantwoord. In effectieve feedback wordt allereerst gevraagd naar de te bereiken doelen. Dit aspect wordt aangeduid met de term Feed-up. Daarnaast is het van belang om mee te nemen welke vorderingen zijn geboekt ten aanzien van het bereiken van deze doelen. Dit aspect wordt aangeduid met de term Feed-back. Als laatste wordt gevraagd naar de concrete stappen die nog gezet moeten worden om de gestelde doelen te bereiken. Deze laatste vraag wordt aangeduid met de term Feed-forward (Hattie, & Timperley, 2007, p.86).

Het gebruik van data

Een laatste aspect dat van belang is in de professionalisering van leraren is het effectief gebruik van data (data-use). Data-use wordt gedefinieerd als het verzamelen en analyseren van databronnen met als doel het genereren van informatie die van belang is voor het nemen van belangrijke beslissingen (Schildkamp, Lai, & Earl, 2012). In dit geval gaat het om beslissingen die van belang zijn bij het optimaliseren van het handelen van leraren ten behoeve van de verbetering van de leerling-resultaten. Toegepast in een opleidingscontext betekent dit dat leraren kunnen leren van data die betrekking hebben op hun eigen pedagogisch- en (vak)didactisch handelen. Het systematisch verzamelen van data met betrekking tot het eigen leerkrachthandelen is gericht op het verbeteren van de effectiviteit van dit handelen. Uit een groot aantal reviewstudies is inmiddels duidelijk dat dit verbeterde leerkrachthandelen uiteindelijk leidt tot betere prestaties bij de leerlingen (Cotton, 1995; Creemers, 1991, 1994; Ellis & Worthington, 1994; Hattie, 2012; Ko, Sammons, & Bakkum, 2013; Levine & Lezotte, 1990, 1995, Marzano, 2003, 2007, Purkey & Smith, 1983, 1985; Sammons, Hillman, & Mortimore, 1995; Scheerens, 1992; Scheerens & Bosker, 1997; Wahlberg & Haertel, 1992). Hoewel de omvang van die bijdrage afhangt van factoren als schoolsoort en vakgebied, kan worden gesteld dat leraren verantwoordelijk zijn voor zo'n 15 tot 25 procent van de verschillen in de prestaties van de leerlingen (Bosker & Witziers, 1996; Brandsma & Knuver, 1989; Wijnstra, Ouwers, & Béguin, 2003).

2.2.2 Een model voor de professionalisering van leraren

Op grond van de in 2.2.1 beschreven uitgangspunten is in het lectoraat Geletterdheid een werkwijze ontwikkeld ten behoeve van de professionalisering van leraren. Deze werkwijze wordt getypeerd als een cyclisch model van observaties en data-gestuurde feedback (Houtveen, 2018). In dit model worden gegevens (data) die verkregen zijn met betrouwbare- en valide (observatie)-instrumenten, benut voor het voeren van feedback gesprekken met de geobserveerde leraren. Deze feedbackgesprekken zijn gebaseerd op de door middel van observaties verkregen gegevens (data) en worden derhalve data-gestuurde feedbackgesprekken genoemd.

Het model wordt inmiddels breed toegepast in verschillende opleidingsmodulen. Uit evaluatieonderzoek is gebleken dat de toepassing van dit model leidt tot een significante groei in de kwaliteit van instructie bij voorlezen, aanvankelijk lezen en stillezen die wordt verzorgd door studenten van de bachelor opleiding leraar primair

onderwijs (Neven-Hummel, Houtveen, & Van den Hurk, 2014; Van den Hurk, Houtveen, Van de Grift, & Cras, 2014). Ook de studenten van de masteropleiding Educational Needs weten met behulp van dit model hun algemene pedagogische en didactische leerkrachtvaardigheden significant te verbeteren (Van den Hurk, Houtveen, & Van de Grift, 2016; Van den Hurk, Houtveen, Van de Grift, Terpstra, & Hotho-Toppers, 2018)

Hoewel in de uitwerking van het model in de genoemde opleidingen minimale verschillen bestaan, zijn de uitgangspunten waarop die uitwerking zijn gebaseerd steeds dezelfde (Houtveen, 2018). In dit cyclisch model voor observaties en data-gestuurde feedback:

1. wordt de verbinding tussen de kennis over het vakdidactisch handelen van de student en de uitvoering in de praktijk vastgelegd in een protocol;
2. worden lessen in de professionele praktijk van de leerkracht geobserveerd met gestandaardiseerde observatie instrumenten;
3. worden in de loop van een onderwijseenheid minimaal twee lessen geobserveerd, zodat de feedback een cyclisch karakter krijgt waardoor zicht ontstaat op ontwikkeling;
4. wordt een verbinding gelegd tussen het geobserveerde leerkrachtgedrag en de op de opleiding aangeboden kennis;
5. is sprake van een actieve verwerking van de resultaten door discussie tussen de studenten onderling en met de docent;
6. dragen de studenten verantwoordelijkheid voor hun ontwikkeling, onder meer door het vastleggen van verbeterpunten in hun instructiegedrag;
7. geven de docenten richting aan de ontwikkeling van de studenten door het monitoren van hun voortgang en doordat de werkwijze onderdeel vormt van de toetsing van de onderwijseenheid.

Het cyclisch model voor observaties en data-gestuurde feedback wordt ook toegepast in de module Geletterdheid: technisch lezen, taal en woordenschat van de opleiding Master Educational Needs van het Seminarium voor Orthopedagogiek (SvO) van Hogeschool Utrecht.

2.3 Voorbereidend lezen

In de kleutergroepen vinden activiteiten plaats die de leerlingen moeten voorbereiden op het proces van het aanvankelijk lezen in groep 3. De leerlingen komen steeds meer en steeds vaker in aanraking met geschreven taal. We gaan in

op twee belangrijke doelstellingen die hierbij worden verwezenlijkt. In paragraaf 2.3.1 staan we stil bij voorleesactiviteiten waarmee gericht wordt gewerkt aan het vergroten van het begrip van geschreven taal (Verhoeven, Aarnoutse, & De Blauw, 2004). De voorlees activiteiten in de grote groep moeten de kinderen motiveren om geletterd te willen zijn en moeten hen laten ervaren dat zij hierbij succes kunnen hebben (Houtveen et al., 2012). Een tweede belangrijke doelstelling komt aan de orde in paragraaf 2.3.2. Dit betreft het werken aan het bewustzijn van de fonologische structuur van onze taal en van de letterkennis. Deze aspecten blijken de belangrijkste voorspellers voor het verwerven van een vroege leesvaardigheid (Geijssel & Aarnoutse, 2006; Lonigan & Shanahan, 2008; NICHD, 2000). In paragraaf 2.3.3 gaan we tot slot wat dieper in op de wijze waarop de leerkracht kan differentiëren in het aanbod.

2.3.1 Voorlezen

Voorlezen speelt een belangrijke rol in de taal- en leesontwikkeling van kinderen. In reviews worden positieve effecten gerapporteerd van voorlezen in de thuissituatie (zie bijvoorbeeld: Mol, Bus, De Jong, & Smeets, 2008; Scarborough & Dobrich, 1994; Sénéchal & Young, 2008). maar ook van voorlezen op school (Swanson et al., 2011). Bij het voorlezen wordt expliciet gewerkt aan verschillende doelen. Tijdens het voorlezen komen kinderen in aanraking met geschreven taal doordat zij naar het voorgelezen verhaal luisteren. Bij dit luisteren wordt een beroep gedaan op dezelfde taalbegrip processen die een rol spelen bij het lezen. Deze taalbegrip processen kunnen dus al geoefend worden ruim voor de start van het formele leesonderwijs in groep drie. De schrijftaal van boeken wijkt fundamenteel af van onze spreektaal. Bij het voorlezen worden kinderen dus geconfronteerd met de syntax en de stijl van geschreven taal. Onderzoek toont aan dat deze confrontatie onder meer zorgt voor een beter begrip van die schrijftaal (Bus, Van IJzendoorn, & Pellegrini, 1995; Mol, Bus, & De Jong, 2009; Swanson et al., 2011). Daarnaast maken kinderen kennis met kennis met de specifieke woordenschat van geschreven teksten en boeken. Onderzoek toont aan dat dit leidt tot een significante uitbreiding van de woordenschat (Richman & Colombo, 2007). Een belangrijke voorwaarde hierbij is wel dat de rijke boekentaal niet mag worden vereenvoudigd of verarmd tot spreektaal (McGee & Schickedanz, 2007). Tot slot leren kinderen teksten en boeken meer te waarderen, wat van belang is voor hun motivatie om zelfstandig boeken te gaan lezen (Snow, Burns, & Griffin, 1998).

Vooraf veel onderzoek is uitgevoerd naar interactief voorlezen. Bij interactieve voorleessessies leest de leerkracht een boek voor en betreft de leerlingen bij het voorgelezen verhaal door het toepassen van verschillende interactieve technieken. Deze interactieve voorleespraktijken zijn met name van belang voor leerlingen die in de voorschoolse periode slechts beperkt met boeken in aanraking zijn geweest (Lonigan & Shanahan, 2008). Significante positieve effecten worden gerapporteerd van interactieve voorleesactiviteiten op de mondelinge taalvaardigheid, de kennis van geschreven taal, het verhaalbegrip, de woordenschat en op de vaardigheid om een verhaal te kunnen navertellen (Blok, 1997; Yaden, Rowe, & MacGillivray, 2000).

De effecten van interactieve voorleesactiviteiten worden mede bepaald door de grootte van de groep waarmee wordt gewerkt. Bij interventies in grote groepen leerlingen zijn positieve effecten gevonden op de ontwikkeling van de woordenschat. Bij deze interventies zorgden de leraren voor relevante achtergrondinformatie voorafgaand aan de voorleesactiviteit en kwamen zij na het lezen hier nog eens op terug (Karweit & Wasik, 1996; Swanson et al., 2011). Positieve effecten werden ook gerapporteerd wanneer leraren het aantal vragen dat zij tijdens het lezen stelden wisten te beperken. In deze situaties werden vragen gesteld die vooral te maken hadden met het voorspellen en het analyseren van het verhaalplot (Karweit & Wasik, 1996). Het lijkt van belang dat de leerkracht het verloop van de voorleesactiviteit onder controle houdt. Door deze controle worden de leerlingen geholpen zich te focussen op de verhaallijn van de voorgelezen tekst. Hoewel interacties dus van belang zijn mogen deze nooit de aandacht afleiden van deze verhaallijn (Mol et al., 2009). In een kleine groep kan meer interactie met en tussen kinderen plaats vinden naar aanleiding van een voorgelezen verhaal, zonder dat dit de aandacht van het verhaal afleidt. In kleinere groepen en bij het interactief voorlezen aan jongere kinderen worden dan ook grotere effecten gerapporteerd (Blok, 1997; Karweit & Wasik, 1996).

2.3.2 Fonologisch bewustzijn en letterkennis

In de kleutergroepen wordt aandacht besteed aan twee belangrijke vaardigheden die worden gezien als belangrijke voorwaarden voor het verwerven van leesvaardigheid: het fonologisch bewustzijn en kennis van de namen van letters (Geijsel & Aarnoutse, 2006; NICHHD, 2000; Simmons & Kame'enui, 1998). Het fonologisch bewustzijn betreft het besef van de klankstructuur van woorden, ofwel het besef dat gesproken taal is opgebouwd uit klanken of fonemen. Kinderen met

goed ontwikkelde fonologische vaardigheden zijn in staat om de afzonderlijke klanken te onderscheiden en kunnen bovendien manipuleren met die afzonderlijke klanken. Cruciale vaardigheden in de ontwikkeling van dit fonologisch bewustzijn zijn: auditieve analyse en –synthese. Auditieve analyse is de vaardigheid om woorden te ontleden in verschillende klanken. De vaardigheid van auditieve synthese betreft het samenvoegen van afzonderlijke klanken tot een woord. Het ontwikkelen van fonologische vaardigheden heeft tijd en oefening nodig (C. Juel, 1991). In die ontwikkeling is de grootte van de fonologische eenheden van belang. Zo is het eenvoudiger om woorden of klankgroepen in een zin te onderscheiden dan afzonderlijke klanken in een woord. Ook de complexiteit van de bewerking speelt een rol. Een klank toevoegen aan een woord is eenvoudiger dan de ene klank vervangen door een andere. Betrekkelijk eenvoudige fonologische vaardigheden als rijmen en het verdelen in klankgroepen lijken zich bij veel kinderen spontaan te ontwikkelen. De meer ingewikkelde vaardigheden als het manipuleren met fonemen zijn afhankelijk van instructie (Anthony & Francis, 2005; Goswami, Ziegler, & Richardson, 2005).

Op vierjarige leeftijd, aan het begin van hun kleuterschool periode, hebben de meeste kinderen al enige kennis van letters. Voor het leren herkennen van letters kan hun eigen naam of een andere betekenisvol woord erg behulpzaam zijn (Justice, Pence, Bowles, & Wiggins, 2006). In de kleutergroepen worden de vaardigheden op dit gebied geleidelijk verder uitgebreid. Een belangrijk doel in het kleuteronderwijs is dan ook om er voor te zorgen dat kinderen de lettervormen met toenemend gemak kunnen herkennen en onderscheiden (Snow et al., 1998).

Uit onderzoek op het gebied van fonologisch bewustzijn en letterkennis is inmiddels gebleken dat kinderen met zwak ontwikkelde fonologische vaardigheden een grote kans lopen om slechte lezers te worden (National Early Literacy Panel, 2008). Daarnaast is duidelijk dat vormen van instructie waarmee het fonologisch bewustzijn wordt versterkt bevorderend werken op het proces van beginnend lezen en spellen (Literacy, 2008; McBride-Chang & Kail, 2002; Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson, & Foorman, 2004). Het meest effectief zijn die vormen van instructie waarbij letterkennis wordt gecombineerd met aandacht voor foneembewustzijn. Dit betekent dat een programma waarin klanken en letters simultaan worden aangeboden effectiever is dan een programma waarin die niet het geval is (NICHD, 2000; Piasta & Wagner, 2010; Piasta, Purpura, & Wagner, 2010).

2.3.3 Differentiatie in de kleutergroepen

Bij de start van het primair onderwijs bestaan er al grote verschillen in de taalontwikkeling van de leerlingen. Beperkt ontwikkelde taalvaardigheden vormen een risico in de verdere ontwikkeling van geletterdheid. Dit betekent dat er voor taalzwakke leerlingen een extra intensieve instructie gerealiseerd moet worden om te zorgen dat zij de aansluiting bij de groep behouden en te voorkomen dat zij al bij aanvang van het primair onderwijs grote achterstanden in hun ontwikkeling oplopen. Voor kleuters die dit risico lopen kan de instructie geïntensiveerd worden door middel van het aanbieden van preteaching en reteaching. Door middel van preteaching worden risicoleerlingen in een kleine groep voorbereid op hetgeen in de gehele groep aan de orde komt. Bij reteaching wordt in een kleine groep nogmaals herhaald wat in de grote groep aan de orde is geweest. Het is van belang om hierbij gebruik te maken van dezelfde materialen en activiteiten die ook in de grote groep worden ingezet. Deze voorbereiding op- en herhaling van activiteiten uit de gehele groep zorgt er voor dat alle leerlingen de aansluiting bij de groep behouden.

Voor leerlingen die ondanks deze extra aanpak in de kleine groep toch nog onvoldoende vorderen, kan de instructie nogmaals worden geïntensiveerd door te werken met de zogenaamde 'voorschotbenadering' (Smits & Braams, 2006). Deze benadering is bedoeld voor leerlingen van groep 2 die in januari nog niet of nauwelijks letters kunnen benoemen. Het is van belang dat deze benadering positief en motiverend werkt voor de betrokken kleuters. De voorschotbenadering biedt gerichte instructie in foneembewustzijn, steeds gecombineerd met instructie op het vlak van letter-klankkoppelingen. In de voorschotbenadering wordt auditieve training dus expliciet gekoppeld aan het gebruik van letters (Early Literacy Panel, 2008; Piasta et al., 2010). Daarnaast worden kleuters in de voorschotbenadering expliciet uitgenodigd tot schrijfactiviteiten (invented spelling). Om te voorkomen dat er te snel expliciet letters worden aangeleerd op een moment dat de kans op succes nog gering is, is de aanpak gefaseerd en geprotocolleerd. De eerste fase betreft de identificatie van fonemen en letters, de tweede fase betreft het manipuleren met fonemen en letters, in de derde fase wordt de klank-tekenkoppeling expliciet aangeleerd (Smits & Braams, 2006, p.33)

2.4 Aanvankelijk lezen

Lezen wordt gedefinieerd als een proces van het ontlenen van betekenis aan tekst, waarbij gebruik wordt gemaakt van kennis over het geschreven alfabet en kennis over de klankstructuur van gesproken taal om tot begrip te komen (Houtveen, 2018). In deze definitie zien we dat leesbegrip ontstaat vanuit een koppeling van twee kennisdomeinen, ofwel het koppelen van klanken (fonemen) aan tekens (grafemen). Deze koppeling, die van belang is bij het leren lezen van alfabetische talen zoals het Nederlands, wordt ook wel aangeduid met de term alfabetisch principe. In paragraaf 2.4.1 gaan we hier verder op in. De belangrijkste taak voor leerlingen in de fase van het aanvankelijk lezen is het leren herkennen, begrijpen en toepassen van dit alfabetisch principe. In paragraaf 2.4.2 beschrijven we een volledige programma dat hiertoe is ontwikkeld. Tot slot gaan we in paragraaf 2.4.3 in op de differentiatie bij aanvankelijk lezen.

2.4.1 Het alfabetisch principe

Zoals beschreven in paragraaf 2.3 wordt het alfabetisch principe op de meeste Nederlandse scholen al verkend vanaf groep 2 (Aarnoutse, 2004; Verhoeven et al., 2004; Wentink, Verhoeven, & van Drunen, 2008). Bij het aanvankelijk lezen in groep 3 worden alle klank-tekens koppelingen door middel van directe instructie onderwezen. Door middel van deze systematische aanpak leren de leerlingen dat er systematische en voorspelbare relaties zijn tussen geschreven letters en gesproken woorden. Ze leren deze relaties te gebruiken en uit te breiden waardoor ze bekende woorden accuraat en automatisch leren herkennen en waardoor ze tot nu toe nog onbekende woorden leren decoderen. Dit proces wordt ook wel aangeduid met de term elementaire leeshandeling.

Het aanvankelijk leesonderwijs wordt doorgaans opgedeeld in twee fasen. In de eerste fase worden alle letters aangeleerd. Daarnaast leren de leerlingen deze kennis toe te passen bij het lezen en schrijven van eenvoudige woorden en korte zinnen. Deze eerste fase van het aanvankelijk leesonderwijs wordt in de meeste methoden eind januari afgerond. In de tweede fase van het aanvankelijk lezen wordt de nadruk verplaatst naar het ondersteund oefenen van het lezen van tekst. In deze fase zien we dat de leeshandeling meer en meer wordt geautomatiseerd en versneld. Op deze manier worden bekende woorden uiteindelijk accuraat en automatisch herkend (Ehri, 2005). Daarnaast zijn leerlingen in staat om nieuwe, onbekende en ingewikkelde woorden te decoderen. De gerichte en structurele oefening van het

alfabetisch principe draagt op deze wijze bij aan de ontwikkeling van de vaardigheid om zowel losse woorden als teksten te lezen (Armbruster, Lehr, & Osborn, 2003).

Vanuit onderzoek is inmiddels duidelijk waar een programma voor het effectief aanleren van het alfabetisch principe aan moet voldoen (Linnea C. Ehri, 2005; NICHHD, 2000; Snow et al., 1998):

- Alle klank-tekenkoppelingen, dat wil zeggen alle letters en alle woordstructuren (i.e. vaste combinaties van letters), worden aangeboden in een duidelijke en vooraf vastgestelde volgorde. Door middel van directe instructie leren de leerlingen de naam en de vorm van de letters en alle woordstructuren en alle klank-tekenkoppelingen expliciet aan.
- De leerlingen worden uitgebreid in de gelegenheid gesteld om de aangeboden klank-tekenkoppelingen te oefenen. Dit gebeurt bij uitstek door het lezen en schrijven van woorden, zinnen en teksten. Dit betekent dat het programma moet voorzien in een ruime hoeveelheid materialen om de klank-tekenkoppeling aan te leren en te oefenen.
- Het programma gaat uit van een multi-sensoriele benadering, een integratie van zien, horen en bewegen. Concreet betekent dit dat de letters tegelijkertijd worden geschreven en uitgesproken waardoor het letterbeeld wordt gecombineerd met de klank en met de schrijfbeweging. Deze koppeling werkt ondersteunend bij het aanleren en verder automatiseren van de letters en de leeshandeling (Shahar-Yames & Share, 2008).
- In het programma is van meet af aan uitgebreid aandacht voor de betekenis van woorden. Dit begrip is een integraal onderdeel van het automatiseren van de woordherkenning. Op deze manier wordt niet alleen het woordbeeld en de woordklank, maar ook de betekenis in het geheugen verankerd. Door een dergelijke verankering wordt het mogelijk om uiteindelijk de woorden direct te herkennen (Linnea C. Ehri, 2005)
- Tot slot moet het programma mogelijkheden bieden voor het toepassen van het geleerde bij het lezen en schrijven van teksten. Bij het lezen gaat het om goed geschreven en boeiende teksten die woorden bevatten die de leerlingen kunnen ontcijferen. Daarnaast moeten de leerlingen in de gelegenheid worden gesteld om teksten te schrijven met de klank-tekenkoppelingen die ze op dat moment aan het leren zijn. Op deze wijze leren de leerlingen hun vaardigheden accuraat en met gemak toe te passen. Daarnaast leren zij zichzelf nieuwe woorden door middel van hun relatie met bekende woorden (Snow et al., 1998).

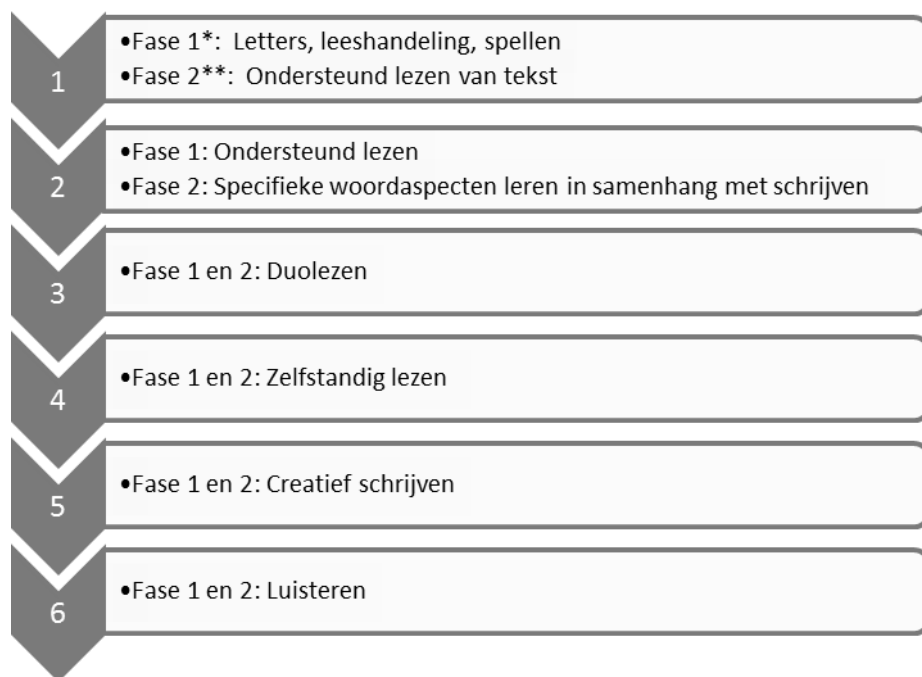
2.4.2 Naar een volledig programma voor aanvankelijk lezen

Hoewel de hierboven beschreven systematische en expliciete instructie van het alfabetisch principe een belangrijke bijdrage levert aan de leesvaardigheid, is hiermee nog geen volledig programma gerealiseerd voor de beginnende lezers in groep 3. In zo'n volledig programma moet dagelijks ruimte worden geboden voor het opdoen van betekenisvolle ervaringen, waardoor de leerlingen hun kennis over het alfabet nog steviger verankeren. In het programma worden hiertoe de volgende activiteiten ingebouwd (Houtveen, 2018):

- *Voorlezen van betekenisvolle en motiverende verhalen en informatieve teksten.*
Door te luisteren gaan de leerlingen voorgelezen verhalen beter waarderen en zal hun verhaalbegrip verder toenemen (Bus et al., 1995). De gesprekken die met de leerlingen naar aanleiding van de voorgelezen verhalen worden gevoerd, verschillen sterk per tekstgenre. Hierdoor levert elk genre een eigen, specifieke te onderscheiden bijdrage (Mason, Peterman, Powell, & Kerr, 1989)
- *Zelfstandig lezen van teksten.*
Teksten die net liggen onder het frustratieniveau kunnen door de leerlingen zelfstandig worden gelezen (Chapman, Filipenko, McTavish, & Shapiro, 2007; Duke, 2000). Het gaat hierbij zowel om fictie- als om non-fictie teksten die voor leerlingen interessant zijn. Het is daarom van belang te beschikken over een verscheidenheid aan boeken waaruit kinderen een voor hen passende keuze kunnen maken (Donovan, Smolkin, & Lomax, 2000).
- *Ondersteund lezen en herlezen van teksten.*
Het gaat hierbij om teksten die een beetje moeilijker zijn dan de leerlingen zelfstandig kunnen lezen. Door te zorgen voor voldoende ondersteuning kan er voor worden gezorgd dat ook deze moeilijke teksten in een aanvaardbaar tempo worden gelezen. Aarzelend en met veel denkpauzes lezen leidt namelijk niet tot automatisering maar eerder tot cognitieve overbelasting en vermoeidheid. Verschillende vormen van ondersteuning kunnen worden toegepast. Zo kan een tekst worden voorgelezen, kunnen leerlingen een tekst in koor lezen en kunnen moeilijke woorden worden voorgezegd.
- *Schrijven voor verschillende doeleinden.*
Schrijfactiviteiten blijken bij te dragen aan het besef van de communicatieve functie van geschreven taal. Daarnaast worden met deze schrijfactiviteiten de schrijf- en spellingvaardigheden geoefend. Zeker aan het begin van groep 3 is de ondersteuning van de leerkracht hierbij van groot belang. Het is nog niet nodig dat alle woorden foutloos worden geschreven. 'Invented spelling' is

toegestaan, zeker in het begin van groep 3 (Armbruster et al., 2003; NICHD, 2000; Snow et al., 1998).

Uit het voorgaande kan worden afgeleid dat een volledig programma voor aanvankelijk lezen in groep 3 bestaat uit de expliciete en systematische instructie van het alfabetisch principe, het voorlezen aan de leerlingen, het zowel zelfstandig als met ondersteuning oefenen van de geleerde letters en woorden in een betekenisvolle context en uit betekenisvolle schrijfactiviteiten. Deze activiteiten dienen dagelijks te worden aangeboden. Op basis van deze kennis is een blokkenmodel ontwikkeld waarin alle voornoemde onderdelen zijn uitgewerkt (Houtveen et al., 2012). Dit blokkenmodel is schematisch weergegeven in figuur 2.4.2.



Figuur 2.4.2: Blokkenmodel aanvankelijk lezen (Houtveen et al., 2012)

De verschillende onderdelen (blokken) in dit model vormen een kerncurriculum dat in principe is bedoeld voor alle leerlingen van groep 3. De uitvoering van dit kerncurriculum neemt wekelijks 425 minuten in beslag. In de roostering wordt er

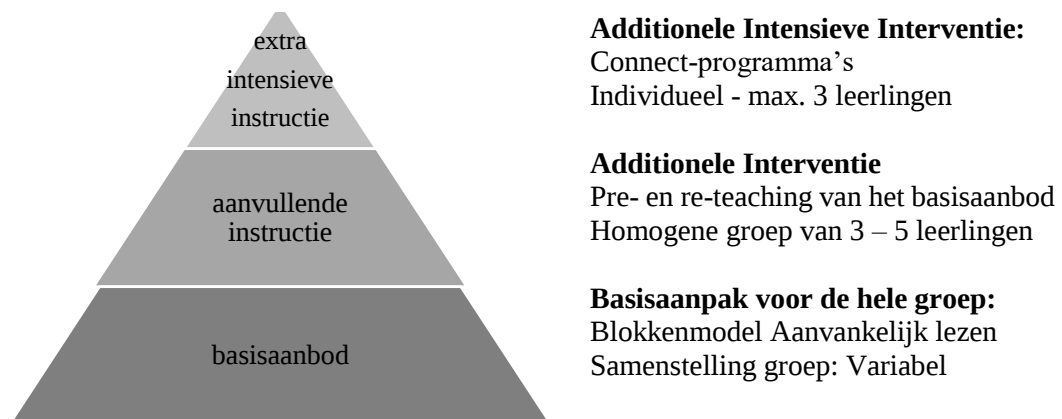
op gelet dat de eerste drie blokken aaneengesloten worden aangeboden, in de hierboven gegeven volgorde. De overige blokken worden verspreid over de dag aangeboden, waarbij blok 1 nog eens wordt herhaald, wat betekent dat dit eerste blok dagelijks twee keer wordt aangeboden. Het aanbod in dit kerncurriculum is gebaseerd op de gehanteerde methode voor aanvankelijk lezen, die wordt gebruikt als bronnenboek. Dit betekent dat de in de methode beschreven volgorde en planning van de letteraanbieding wordt gevolgd. De leerkracht heeft tot taak om het leesleerproces optimaal vorm te geven. Dit betekent dat de leerkracht geschikt materiaal uit de methode gebruikt. De leerkracht baseert deze selectie van materialen en oefeningen uit de methode op grond van de kennis over wat werkt in het bevorderen van het leesgedrag van de leerlingen. De onderdelen van de methode die niet passen bij de beschreven effectieve instructie routines komen te vervallen. Het gaat dan bijvoorbeeld over werkbladen en over het doen van auditieve oefeningen zonder letters. Ook de onderdelen over begrijpend lezen en spelling kunnen vervallen. De focus op effectieve instructie routines betekent ook dat op sommige onderdelen een aanvulling nodig zal zijn, omdat de methode te weinig tekst biedt.

2.4.3 Differentiatie bij aanvankelijk lezen

Een belangrijke pijler in dit programma is de aanname dat alle leerlingen kunnen leren lezen, mits zijn daarvoor voldoende tijd en adequate instructie krijgen. Om tegemoet te komen aan de verschillende instructiebehoeften van de leerlingen wordt gewerkt met een gelaagd instructiemodel (Allington & Walmsley, 2007; Block & Mangieri, 2009; Haager, Klingner, & Vaughn, 2007). Een dergelijk gelaagde instructiemodel bestaat uit een basisaanbod dat is bedoeld voor alle leerlingen (Laag 1). Aan leerlingen voor wie dit basisaanbod onvoldoende tegemoet komt aan hun instructiebehoeften, wordt een aanvullende instructie geboden. Voor leerlingen die ondanks deze extra instructie het klassikale aanbod uit Laag 1 niet kunnen volgen, wordt de instructie nogmaals geïntensiveerd in een additionele derde instructie laag. Een schematische weergave van deze gelaagde instructie aanpak is afgebeeld in figuur 2.4.3

Het hierboven beschreven blokkenmodel voor aanvankelijk lezen is het basisaanbod dat wordt aangeboden aan alle leerlingen (Laag 1). Een uitzondering hierop vormen de kinderen die bij binnenkomst in groep 3 al kunnen lezen. Zij worden niet onnodig vastgehouden in het aanvankelijk leesproces en kunnen vanaf het begin meedraaien

met hardop lezen (in duo's in de eigen groep, of meedoen in de hardop leesgroep). Blok 4 tot en met 6 volgen zij wel gewoon met de rest van de groep. Voor de leerlingen die moeite hebben letters te onthouden en/of de leeshandeling te leren, wordt de instructie geïntensiveerd (Laag 2). Deze leerlingen worden in een klein groepje voorbereid op hetgeen in het basisaanbod aan de gehele groep aan de orde komt (pre-teaching). Daarnaast wordt met deze leerlingen de leerstof uit het basisaanbod nog eens herhaald (re-teaching). Voor de goede orde benadrukken we nogmaals dat activiteiten in het kader van pre- en re-teaching dus niet thuishoren in het basisaanbod voor alle leerlingen, maar op een ander moment in tijd worden aangeboden.



Figuur 2.4.3: Differentiatie-model bij aanvankelijk lezen

Voor de leerlingen die ondanks de extra instructie niet meer meekunnen met het klassikale onderwijs, wordt de instructie nogmaals geïntensiveerd in een derde instructie laag. Voor de invulling van deze instructie laag (Laag 3) zijn verschillende alternatieven beschikbaar. Er kan worden gewerkt met het computerprogramma BOUW (Zijlstra, 2015). Een belangrijk voordeel van deze werkwijze is dat leerlingen hier zelfstandig mee kunnen oefenen. Daarnaast kan worden gewerkt met een van de varianten van het programma Connect (Smits & Braams, 2006).

Er zijn drie Connect programma's beschikbaar (Wentink & Verhoeven, 2003): Connect Klanken en letters, bedoeld voor de eerste interventieperiode in groep 3, die in het reguliere basisonderwijs loopt van september tot februari. De centrale doelen van Connect Klanken en Letters zijn het bevorderen van klankbewustzijn, de letter-klankkoppeling en de aanvankelijke leeshandeling.

Connect Woordherkenning, bedoeld voor de tweede interventieperiode in groep 3, die in het reguliere basisonderwijs loopt van februari tot april. De centrale doelen van dit tweede deelprogramma zijn: het volledig omzetten van alle letters binnen woorden om tot adequate woordherkenning te komen, het leren lezen van medeklinkerverbindingen en meerlettergrepige woorden.

Connect Vloeiend lezen, bedoeld voor de derde interventieperiode in groep 3 die op scholen voor primair basisonderwijs loopt van april tot juli. Dit derde deelprogramma is gebaseerd op Amerikaanse interventieprogramma's die specifiek zijn gericht op vloeiend lezen (Furr, 2000; Meyer & Felton, 1999). De centrale doelen zijn dan ook het automatiseren van de woordherkenning en het vloeiend lezen van tekst.

2.5 Vloeiend lezen

Na het aanvankelijk leesproces ontwikkeld de leesvaardigheid zich verder doordat kinderen steeds vloeiender leren lezen. In paragraaf 2.5.1 staan we stil bij de definitie van vloeiend lezen en bij de onderscheiden aspecten van vloeiend leesgedrag: de automatische woordherkenning en het met intonatie lezen van tekst. In paragraaf 2.5.2 beschrijven we de ontwikkeling van vloeiend leesgedrag waarbij we twee instructiebenaderingen onderscheiden, te weten hardop lezen en stillezen. In paragraaf 2.5.3 beschrijven we een effectief programma voor het bevorderen van vloeiend leesgedrag. Tot slot gaan we in paragraaf 2.5.4 in op de wijze waarop gedifferentieerd kan worden bij vloeiend lezen.

2.5.1 Wat is vloeiend lezen?

De vaardigheid om vloeiend te kunnen lezen wordt over het algemeen beschouwd als een cruciale component in de ontwikkeling van geletterdheid (Kuhn, Schwanenflugel, Meisinger, Levy, & Rasinski, 2010; NICHD, 2000; Rasinski, Blachowitz, & Lems, 2011; Samuels & Farstrup, 2011). In de definitie van vloeiend lezen werd aanvankelijk vooral gefocust op de combinatie van leestempo en accuratesse (zie bijvoorbeeld: Fuchs, Fuchs, Hosp, & Jenkins, 2001). Als een van de consequenties van deze definitie is in het Nederlandse onderwijs lange tijd vooral aandacht besteed aan het verhogen van het leestempo. Ook nu nog zien we dat bij de meest gebruikte toetsen voor technisch lezen de leestijd wordt gebruikt als belangrijkste indicator voor het leesniveau van de leerlingen. Meer recent wordt vloeiend lezen vooral gezien als de vaardigheid om woorden in een tekst accuraat,

vlot en moeiteloos te herkennen en om deze tekst met expressie te kunnen lezen (zie bijvoorbeeld: Houtveen, 2018; Houtveen et al., 2012; T. V. Rasinski, Reutzel, Chard, & Linan-Thompson, 2011; Samuels & Farstrup, 2011). In deze definitie is zowel sprake van het accuraat, vlot en moeiteloos herkennen van woorden, ook wel aangeduid als geautomatiseerde woordherkenning (LaBerge & Samuels, 1974), als van het met hardop lezen met expressie ofwel met intonatie (Schreiber, 1991; Schreiber & Read, 1980). Het ontwikkelen van deze vaardigheid wordt ook wel voorgesteld als het slaan van een brug tussen het herkennen van woorden en het begrijpen van een tekst (Chall, 1983; Pikulski & Chard, 2005). We gaan achtereenvolgens wat uitgebreider in op de beide onderscheiden aspecten van vloeiend lezen: de automatische woordherkenning en het met intonatie lezen van een tekst.

Automatisering van de woordherkenning

Het vlot en moeiteloos kunnen herkennen van afzonderlijke woorden is een belangrijke voorwaarde om te komen tot tekstbegrip. Lezers die afzonderlijke woorden automatisch herkennen zijn in staat om hun aandacht te richten op het begrijpen van de tekst. Daarentegen zijn lezers bij wie de woordherkenning nog niet volledig is geautomatiseerd, gedwongen om een groter aantal woorden in een tekst te decoderen. Dit decoderen van afzonderlijke woorden drukt het leestempo. Belangrijker nog is het feit dat dit decodeerproces ook ruimte in beslag neemt in het werkgeheugen, waardoor het leesbegrip wordt gehinderd (Kuhn et al., 2010; LaBerge & Samuels, 1974; Samuels, 2012).

De automatisering van de woordherkenning is een geleidelijk proces dat zich voltrekt van het niveau van de afzonderlijke letters, via losse woorden tot grotere woordgroepen of zelfs hele zinnen (Logan, 1997). De geautomatiseerde woordherkenning komt tot stand door veelvuldig te oefenen (Logan, 1997; Samuels, 2004) met het lezen van samenhangende tekst (Kuhn et al., 2006; Schwanenflugel et al., 2009). Het lezen van samenhangende teksten dwingt de lezer tot het integreren (Martin-Chang, Levy, & O'Neil, 2007; Patricia, Elizabeth, & Julia, 2005) van informatie uit verschillende bronnen (zoals fonemische, syntactische en semantische informatie). Automatisering van woordherkenning komt niet tot stand door het lezen van losse woorden. Dit komt omdat bij het lezen van losse woorden een deel van de eerder genoemde informatiebronnen niet voor komt, waardoor geen sprake kan zijn van het integreren van informatie.

In de eenvoudige teksten voor beginnende lezers zit een grote overlap in woorden. Er wordt dan ook verondersteld dat het lezen van dezelfde woorden in verschillende

contexten, de automatische woordherkenning bevordert (Mostow & Beck, 2005; Rashotte & Torgesen, 1985). Ook het herhaald lezen van eenzelfde tekst kan geautomatiseerde woordherkenning bevorderen. Verschillende onderzoekers hebben aangetoond dat de meeste winst optreedt tussen de derde en de vijfde herhaling en dat te veel herhalingen contra productief kunnen werken (Rawson & Middleton, 2009; D. Reutzel, 2003). Naast het herhaald lezen van dezelfde teksten, kan ook het lezen van uiteenlopende teksten leiden tot het sneller herkennen van woorden (Martin-Chang et al., 2007; Patricia et al., 2005).

Uit het voorgaande kunnen enkele consequenties voor het onderwijs worden afgeleid. Vloeiend lezen is niet hetzelfde als snel lezen. Leessnelheid en leesbegrip zijn beide een uitkomst van automatische woordherkenning. Rasinski en Samuels (2011, p. 97) stellen dan ook dat leessnelheid en leesbegrip als indicatoren voor automatische woordherkenning kunnen worden opgevat. In plaats van een focus op leessnelheid zou de nadruk in het onderwijs eerder moeten liggen op het ontwikkelen van een geautomatiseerde woordherkenning in het kader van de ontwikkeling van het leesbegrip.

Met intonatie lezen van teksten

Een tweede belangrijk aspect van vloeiend lezen is de vaardigheid om een tekst met de juiste intonatie en interpunctie hoorbaar te maken, waardoor het voor de luisteraar mogelijk wordt om betekenis aan de tekst toe te kennen (Cowie, Douglas-Cowie, & Wichmann, 2002; Kuhn et al., 2006; Miller & Schwanenflugel, 2008). Het 'op toon' lezen van een tekst betekent dat (T. V. Rasinski, 2004) de lezer afwisselt in toonhoogte, ritme en nadruk (Hirschberg, 2002). Door een tekst met intonatie voor te lezen laat een lezer blijken in staat te zijn om actief betekenis aan de tekst te ontlelen (Rasinski, 2004). Lezen met intonatie blijkt samen te hangen met de ontwikkeling van vloeiend lezen in de hogere groepen (Cowie et al., 2002; Miller & Schwanenflugel, 2008). Daarnaast blijkt de ontwikkeling van intonatie ook een goede voorspeller voor de leesontwikkeling in hogere groepen (Miller & Schwanenflugel, 2008). Het voorgaande betekent dat er in het onderwijs niet alleen aandacht moet worden besteed aan de geautomatiseerde woordherkenning, maar ook aan het op toon kunnen lezen van teksten (Kuhn et al., 2006; Rasinski & Samuels, 2011).

2.5.2 De ontwikkeling van vloeiend lezen

Binnen de ontwikkeling van vloeiend lezen kunnen verschillende stadia worden onderscheiden. In het eerste stadium gaat het om het leren decoderen van letters en woorden en het vloeiend lezen van woorden (zie paragraaf 2.3). Hoewel deze vaardigheid in groep 3 al wordt uitgebreid tot het lezen van teksten, wordt het onderwijs in het vloeiend lezen van teksten structureel aangeboden vanaf groep 4 van het basisonderwijs. In eerste instantie zullen deze teksten hardop worden gelezen. Dit hardop lezen is een noodzakelijke tussenfase tussen het decoderen van woorden en het zelfstandig lezen van teksten. Uiteindelijk evolueert het leesgedrag zich tot de vorm die we herkennen uit het dagelijks leven: het stillezen van teksten. Hierbij gaat het veelal om langere en moeilijkere teksten die om nauwkeurig lezen vragen. Ook aan stillezen moet in het onderwijs tijd en aandacht worden geschonken (Hiebert, 2015; Reutzel & Juth, 2014). In het volgende gaan we uitgebreider in op beide aanpakken ter bevordering van vloeiend leesgedrag: het hardop lezen en het stillezen van teksten.

Hardop lezen

In deze aanpak lezen de leerlingen stukken tekst hardop, met begeleiding en ondersteuning bij het decoderen. Deze ondersteuning is bedoeld om de leerlingen direct en correct feedback te geven wanneer het decoderen moeizaam gaat. Door deze ondersteuning kan de aandacht van de lezer gefocust blijven op het lezen en begrijpen van de tekst, in plaats van op het decodeerproces. Het toepassen van een ondersteuningsvorm maakt het mogelijk om teksten te lezen die zonder ondersteuning nog te moeilijk zouden zijn. Voor de meeste lezers in groep 4 zal dit hardop lezen de meest geschikte aanpak zijn. Een efficiënte uitvoering van deze hardop leesaanpak zorgt er uiteindelijk voor dat de leerlingen voldoende accuraat, snel en expressief lezen, om effectief zelf stil te kunnen lezen. In de fase voorafgaand aan het stillezen blijkt het hardop lezen van teksten verschillende voordelen te bieden. Zo zorgt het verklanken van de tekst voor een zekere discipline tijdens het lezen waardoor wordt voorkomen dat moeilijke woorden worden overgeslagen (Juel & Holmes, 1981). Het hardop uitspreken van de tekst zorgt er ook dat de tekst lang genoeg in het werkgeheugen wordt vastgehouden om deze te kunnen begrijpen (Gathercole & Baddeley, 2014).

Uit verschillende reviews blijkt dat hardop lezen bijdraagt aan een accurate en automatische woordherkenning, aan leesbegrip en aan de verbetering van de intonatie bij het lezen (Kuhn et al., 2010; NICHD, 2000; Rasinski et al., 2011; Samuels & Farstrup, 2011). In deze reviews komen verschillende aanpakken voor

hardop lezen voor die voor het merendeel kunnen worden toegepast bij individuele leerlingen of bij tweetallen die moeite hebben met het vloeiend leren lezen, waaronder:

- Repeated reading

Het zelfstandig, herhaald lezen van korte stukjes tekst (tot 150 woorden). In deze aanpak, vooral effectief bij leerlingen die moeite hebben met leren lezen, is het toepassen van vier herhalingen het meest effectief (Shea, Sindelar, & Shea, 1985).

- Assisted reading

Een variatie op de herhaald lezen aanpak waarbij dezelfde tekst met ondersteuning van een model wordt gelezen. Deze ondersteuning van verschillende vormen aannemen. De meest voorkomende vorm is het koorlezen waarbij een hele klas een tekst hardop leest (Rasinski, 2010).

- Paired reading

In een variatie op het bovenstaande wordt de ondersteuning geboden door één enkele leerling met hetzelfde leesniveau (duolezen) of door een oudere of meer ervaren leerling (tutorlezen) (Rasinski, 2010).

- Reading-while-listening

Ook kan ondersteuning door middel van een geluidsopname effectief zijn (Pluck, 1995).

Naast deze aanpakken die specifiek zijn ontwikkeld voor zwakke leerlingen, zijn ook herhaald lezen aanpakken ontwikkeld voor de instructie aan een gehele groep leerlingen, waaronder: Oral Recitation Lesson (ORL), Fluency Oriented Reading Instruction (FORI), Wide Reading (WR) en Shared Book Experience (SBR) (voor een verdere toelichting zie: Rasinski, Reutzel, Chard, & Linan-Thompson, 2011).

Samenvattend kan worden gesteld dat het hardop lezen van tekst een belangrijke en noodzakelijke fase is tussen het decoderen van woorden en het zelfstandig lezen van tekst. Voor de meeste leerlingen in groep 4 zal het hardop lezen de meest geschikte aanpak zijn. Volgens Houtveen (2018) zijn effectieve aanpakken voor hardop lezen te typeren door de volgende kenmerken:

1. De leerkracht fungeert als model door betekenisvol en expressief voor te lezen. Daarnaast legt de leerkracht af en toe uit hoe intonatie en frasering helpt om een tekst te begrijpen.
2. Er wordt ruimschoots tijd geboden om het lezen van een tekst te oefenen. Daarbij wordt gebruik gemaakt van uitdagende en interessante boeken.
3. Bij het hardop lezen worden de leerlingen ondersteund, waardoor zij hun aandacht kunnen richten op het lezen en het begrijpen van de tekst.
4. Voor zwakke lezers is ook het herhaald lezen van eenzelfde tekst van belang.

Stillezen

In een tweede aanpak, het zelfstandig stillezen, worden de leerlingen aangemoedigd om zelfstandig, in stilte te lezen. Dat wil dus zeggen, lezen zonder daarbij de tekst te verklanken. Stillezen lijkt nog het meest op de leesactiviteiten die we in ons dagelijks leven toepassen. Het gaat daarbij om het lezen van lange, vaak moeilijke teksten, die om nauwkeurig lezen vragen (Rasinski, 2015). Hoewel stillezen in de dagelijkse praktijk van ons onderwijs zeker wordt toegepast, gebeurt dat meestal als zelfstandig vrij lezen en zelden als kern van het onderwijs in vloeiend lezen.

Stillezen verschilt aanzienlijk van het hardop, onder begeleiding lezen. Zo moeten leerlingen die stillezen in staat zijn om gedurende langere tijd geconcentreerd te blijven lezen, waarbij ze hun eigen leesgedrag blijven monitoren. Verschillende onderzoekers benadrukken dat het van belang is om leerlingen te ondersteunen bij het ontwikkelen van deze vaardigheid (Hiebert, 2015; Rasinski, 2015; Reutzel & Juth, 2014). Bij het vormgeven van een effectief programma voor stillezen moet met de volgende aspecten rekening worden gehouden (zie ook Houtveen, 2018):

- De keuze van leesmateriaal door de leerlingen

Een vrije boekkeuze blijkt de interesse en motivatie van leerlingen te bevorderen (Turner & Paris, 1995). Onderzoek toont echter aan dat zwakke leerlingen vaak boeken kiezen die ze niet kunnen lezen (Donovan et al., 2000). Een slechte boekkeuze resulteert vaak in een negatieve leeshouding en in het verspillen van leestijd met het zoeken naar andere boeken. Ondersteuning van de leerkracht bij het kiezen van geschikt leesmateriaal is dan ook gewenst.

- De mate waarin leerling betrokken zijn, en blijven, tijdens het lezen

Bij het stillezen is het voor de leerkracht lastig in te schatten of de leerlingen ook daadwerkelijk lezen (Garan & DeVoogd, 2008). Naast het bieden van voldoende mogelijkheden om te lezen zouden leraren dan ook aandacht moeten besteden aan de leesmotivatie van hun leerlingen (Kamil, 2008)

- De verantwoordelijkheid voor de besteding van de beschikbare tijd

Uiteindelijk moeten de leerlingen zelf verantwoordelijk worden voor het besteden van de beschikbare tijd. Hieraan kan worden bijgedragen door de leerlingen te vragen om hun leesgedrag en hun leesniveau vast te leggen in logboekjes (Garan & DeVoogd, 2008; Reutzel, Jones, Fawson, & Smith, 2008).

- De interactie rondom de gelezen tekst

Het regelmatig bespreken van gelezen teksten, dwingt leerlingen om gericht te lezen en om effectieve leesstrategieën toe te passen. De sociale interactie bevordert dan ook de ontwikkeling van hogere-orde leesvaardigheden en de intrinsieke motivatie

om te lezen (Parr & Maguiness, 2005; Worthy & Broaddus, 2001). Naast het voeren van gesprekken met de hele groep kan de leerkracht ook leesgesprekjes voeren met individuele leerlingen. Tijdens deze gesprekjes kunne zowel het leesgedrag als de leesvorderingen worden gemonitord (Garan & DeVoogd, 2008; Reutzel & Juth, 2014).

In de Angelsaksische literatuur worden twee gangbare stilleespraktijken beschreven. Het betreft R5 en Scaffolded Silent Reading (SSR) (voor een verdere toelichting zie o.a.: Kelly & Clausen-Grace, 2010; Reutzel, Petscher, & Spichtig, 2012). Met deze stilleesaanpakken worden vergelijkbare resultaten geboekt als met begeleid-hardopleesaanpakken, waardoor inmiddels duidelijk is aan welke kenmerken een effectieve aanpak voor stillezen moet voldoen (Reutzel, Jones, & Newman, 2014):

1. Effectieve leraren bieden instructie en begeleiding bij het kiezen van interessante boeken met de juiste moeilijkheidsgraad.
2. Effectieve leraren monitoren het leesgedrag van hun leerlingen. Ze kijken of de leerlingen de gekozen boeken inderdaad kunnen lezen en of de leerlingen betrokken blijven tijdens het lezen.
3. Leerlingen worden er verantwoordelijk voor gesteld, om de inhoud van wat ze gelezen hebben te delen met andere leerlingen en met de leerkracht.
4. Om de leesmotivatie van de leerlingen te bevorderen, staan leraren model door dagelijks voor te lezen en over boeken te praten.

2.4.3 Een effectief programma voor vloeiend lezen

Eerder hebben we beschreven dat vloeiend lezen wordt getypeerd als de vaardigheid om woorden in een tekst accuraat, vlot en moeiteloos te herkennen en om deze tekst met expressie te kunnen lezen (Houtveen, 2018; Houtveen et al., 2012; T. V. Rasinski, Reutzel, Chard, & Linan-Thompson, 2011; Samuels & Farstrup, 2011). Dit betekent dat onderwijsprogramma's vloeiend lezen zowel gericht moeten zijn op het bevorderen van de automatisch woordherkenning als op de expressiviteit van het leesgedrag. Daarnaast is duidelijk geworden dat de vaardigheid om vloeiend te lezen zich geleidelijk ontwikkelt door het veelvuldig lezen van samenhangende tekst. Hoewel het hardop lezen van teksten wordt gezien als een belangrijke tussenfase in dit ontwikkelingsproces, blijft het uiteindelijke doel het met begrip stillezen van teksten. Een effectief programma voor vloeiend lezen biedt leerlingen dan ook volop mogelijkheden voor het stillezen van lange, moeilijke en uitdagende

teksten. Dit wordt ook wel aangeduid met de term ‘opportunity to read’ (Hiebert & Martin, 2009).

Een programma voor vloeiend lezen dat is gebaseerd op bovenstaande uitgangspunten, is inmiddels in een meerjarig schoolverbeteringsproject succesvol toegepast (Houtveen, 2018; Houtveen et al., 2012). In dit programma worden leerlingen, afhankelijk van hun leesniveau, geplaatst in een hardop leesaanpak of een stilleesaanpak. De hardop leesaanpak vormt de tussenfase tussen het leren decoderen en het lezen op woordniveau in groep 3 en het zelf stillezen van tekst.

TIJD (min.)	ONDERDELEN VAN DE LES	
5	Organisatie en klassenmanagement • Doornemen van regels en afspraken • Klarleggen van leesmateriaal	
5	Mini-les / Boek promotie • Modelleren van geëngageerd leesgedrag	
20	Hardop lezen Vormen van ondersteuning 1. Duo-lezen 2. CD-ROM / Text to speech 3. Tutor-lezen Ondersteuning door leerkracht: • Bijv. Boekkeuze	Stillezen Ondersteuning door leerkracht: • Bijv. boekkeuze
5	Gezamenlijke terugblik	

Figuur 2.5.3: Lesmodel vloeiend lezen

Uiteindelijk is het de bedoeling dat alle leerlingen in de stilleesaanpak lange, moeilijke en uitdagend teksten met begrip leren lezen. In beide aanpakken gewerkt aan de ontwikkeling van vloeiend lezen door het lezen van samenhangende teksten in door de leerlingen zelf gekozen boeken. Voor de dagelijkse leeslessen in dit programma wordt 35 minuten ingeroosterd, waarin 20 minuten aaneengesloten wordt gelezen. Voorafgaand aan deze leestijd wordt de aandacht van de leerlingen gericht op de leestaak. Deze gesprekken met de leerlingen vinden vooral plaats om er voor te zorgen dat zij hun leestijd efficiënt benutten, met andere woorden: dat ze doorlezen. De leerkracht komt aansluitend op de leestijd nog eens terug op hetgeen

bij aanvang van de les met de leerlingen is besproken. Deze interacties met de leerlingen zijn bedoeld om de leesmotivatie van de leerlingen te bevorderen. Het toegepaste lesmodel is weergegeven in figuur 2.5.3. Deze basisaanpak, die geldt voor alle leerlingen, moet er voor zorgen dat alle leerlingen per schooljaar minimaal 25 boeken lezen die leeftijdsadequaat zijn.

Ook tijdens het leesblok worden de leerlingen op verschillende manieren ondersteund door de leerkracht. Voor beide aanpakken geldt dat de leerkracht actief ondersteuning biedt bij het kiezen van de juiste boeken. Bij het voorlezen van tekstfragmenten demonstreert de leerkracht het lezen met de juiste intonatie. Daarnaast laat de leerkracht zien hoe je tijdens het lezen je eigen leesgedrag en leesbegrip kunt monitoren. Enkele vormen van begeleiding zijn meer specifiek gericht op een van beide aanpakken. Voor de leerlingen die nog hardop lezen worden lichtere en zwaardere vormen van ondersteuning onderscheiden. De leerlingen die (vrijwel) normaal vorderen lezen in duo's die homogeen zijn qua leeftijd en leesniveau. Bij dit duolezen kan in koor of om beurten worden gelezen. Bij leerlingen die lijken te stagneren in hun leesontwikkeling worden zwaardere ondersteuningsvormen toegepast. Het gaat daarbij om tutorlezen en lezen met ondersteuning van cd's of van tekst naar spraak. Deze zwaardere ondersteuning wordt zo snel mogelijk afgebouwd en zodra dit mogelijk is vervangen door lichtere technieken. Voor alle leerlingen in de hardop leesaanpak geldt dat ze worden ondersteund met directe en correcte feedback wanneer het decoderen moeizaam blijkt te gaan. Ook de leerlingen die stillezen worden hierbij ondersteund. In deze groepen zorgt de leerkracht er voor het leesgedrag van de leerlingen actief te monitoren. Ook worden de vorderingen van de leerlingen nauwkeurig gevolgd.

2.4.4 Differentiatie bij vloeiend lezen

Ook bij het stimuleren van vloeiend leesgedrag wordt gewerkt met een gelaagd interventiemodel (Allington & Walmsley, 2007; Block & Mangieri, 2009; Haager et al., 2007), waarin alle leerlingen de basisaanpak aangeboden krijgen (Laag 1). De hardop leesaanpak is bedoeld voor de leerlingen die een instructieniveau behalen dat op de tekst leestoets AVI ligt tussen AVI E3 en E4. De stilleesaanpak is bedoeld voor alle leerlingen die AVI E4 beheersingsniveau halen voor tempo én voor leerlingen die weliswaar op een lager niveau lezen, maar die wel zonder veel moeite kunnen en willen stillezen (met een stilleestempo van minstens 100 woorden per minuut).

Uit het voorgaande blijkt dat al tijdens basisaanpak bij het hardop lezen wordt gedifferentieerd door het aanbieden van verschillende ondersteuningsvormen. Ook bij de stilleesaanpak begint de differentiatie al in de basisaanpak. Doordat leerlingen hun eigen leesmateriaal kiezen, waarbij ze worden ondersteund door de leerkracht, varieert de moeilijkheidsgraad van de boeken. Daarnaast geldt dat voor zwakkere lezers ook luisterboeken kunnen worden ingezet.

Verder differentiatie treedt op doordat voor zwakkere lezer in beide aanpakken extra leestijd wordt ingepland. Deze tijd komt dus bovenop de tijd die in de basisaanpak aan lezen wordt besteed. Leerlingen die onvoldoende vorderen in de hardop leesaanpak worden begeleid met behulp van de RALFI-methodiek, waarbij teksten herhaald worden gelezen (Smits & Braams, 2006). Voor leerlingen die met deze basisaanpak en de additionele aanpak alsnog onvoldoende vorderen, is nog een derde aanpak beschikbaar. Deze aanpak, die wordt aangeduid met de term RALFI+, betreft een integratie van spellingtraining en meer herhaald lezen (de zogenaamde ‘massed practice’) in RALFI (Stahl, 1997). Ook deze LAAG3-aanpak komt bovenop de basisaanpak, maar vervangt de RALFI-aanpak uit LAAG2. De ondersteuning die wordt geboden aan leerlingen die onvoldoende vorderen in de stilleesaanpak wordt aangeduid met de term RALFI-light. Deze vorm van ondersteuning is erop gericht de leerlingen op weg te helpen bij het lezen van een boek, zodat ze vervolgens zelfstandig verder kunnen lezen. Dit gebeurt door leerlingen te laten kennismaken met de typische woordenschat, de plot en de karakters van een boek. Ook deze LAAG2-aanpak komt bovenop de basisaanpak bij stillezen.

2.6 Taalgericht vakonderwijs

In een volgende fase in de ontwikkeling van geletterdheid gaan de leerlingen hun leesvaardigheid meer en meer gebruiken om te leren (Chall, 1983). Dat leren vindt plaats bij de verschillende vak- en vormingsgebieden (primair onderwijs) en bij verschillende schoolvakken (voortgezet onderwijs). Hierbij worden de leerlingen geconfronteerd met een voor hen ‘nieuwe’ taal, die complexer is dan de alledaagse taal die zij van thuis uit hebben meegekregen. In paragraaf 2.6.1 gaan we dieper in op de verschillen tussen thuistaal en schooltaal. Verschillen die overigens evenzeer van toepassing zijn voor de hiervoor beschreven ontwikkelingsfasen. In paragraaf 2.6.2 gaan we kort in op taalgericht vakonderwijs als inhoudsgerichte benadering van taalonderwijs.

2.6.1 Verschillen in schooltaal en thuistaal

Op school worden kinderen geconfronteerd met een taal die complexer is dan de taal die zij doorgaans buiten school spreken. Cummins (2008) maakt in dit verband onderscheid tussen Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) en Cognitive Academic Language Proficiency (CALP). In het Nederlands worden deze begrippen vertaald in: Dagelijkse Algemene Taalvaardigheid (DAT) en Cognitief Abstracte Taalvaardigheid, ook wel aangeduid als Cognitief Academische Taalvaardigheid (CAT).

De Dagelijkse Algemene Taalvaardigheid, de taal die in dagelijkse communicatie met vrienden en familieleden wordt gebruikt, wordt ook wel aangeduid met de term 'Thuistaal'. In deze thuistaal worden veel concrete woorden gebruikt, woorden die verwijzen naar zaken die je kunt aanwijzen of vastpakken. Hierbij wordt veelal gesproken in relatief korte zinnen over gebeurtenissen die in het 'hier en nu' plaats vinden. Dit betekent dus dat de context in hoge mate ondersteunend is voor het kunnen begrijpen van de gebezigde taaluitingen. De verbanden en de denkconstructies die in deze thuistaal worden gebruikt zijn over het algemeen eenvoudig van aard (Cummins, 2008).

Cognitief Academische Taalvaardigheid wordt ook wel aangeduid met de term 'Schooltaal'. Het betreft de vaardigheid om taal op een abstract niveau te gebruiken, om zo in een schoolse context nieuwe informatie te kunnen verwerven en verwerken. Deze schooltaalvaardigheid onderscheidt zich op een aantal kenmerkende aspecten van thuistaalvaardigheid. De woorden die in deze schooltaal worden gebruikt zijn over het algemeen veel abstracter, hebben een hogere cognitieve complexiteit, dan de woorden in de thuistaal. Daarnaast zijn verbanden en denkconstructie vele malen complexer. Verschillende begrippen moeten immers met elkaar in verband worden gebracht, verklaard en worden toegepast. Dat laatste niet alleen in bekende, maar ook in onbekende contexten. Dit betekent dat die steun van die context, die een belangrijke rol speelt in de alledaagse communicatie, in schooltaal veel minder aanwezig is. Een laatste belangrijk verschilpunt betreft het gegeven dat er in schooltaal een veel grotere noodzaak bestaat tot het gebruik van schriftelijke taalvaardigheid (Cummins, 2008).

2.6.2 Een inhoudsgerichte benadering van taalonderwijs

Een belangrijke vraag is uiteraard hoe de leerlingen zich die op school benodigde cognitieve academische taal eigen kunnen maken. Over deze vraag is in de loop der jaren verschillend gedacht. Een belangrijke uitwerking is de zogenaamde ‘Content-based approach’, die vooral is ingezet in het tweede-taal onderwijs in Noord-Amerika en Australië (Brinton, Snow, & Wesche, 1989; Short & Echevarria, 2004). In deze aanpak, ook wel omschreven als een inhoudsgerichte benadering van het taalonderwijs, wordt taalverwerving gezien als een natuurlijk proces. Uitgangspunt hierbij is dat leerlingen taal verwerven doordat zij willen communiceren over een voor hen relevant onderwerp. Het formele taalonderwijs sluit aan bij deze activiteiten, maar is niet meer het uitgangspunt van het programma. Deze benadering wordt aangeduid met de term taalgericht vakonderwijs (Hajer, Meestringa, & Miedema, 2000). Op deze wijze ontstaat een dubbele focus waarbij zowel wordt gestreefd naar het bereiken van doelen op het gebied van de taal als op het bereiken van doelen op het gebied van een specifiek inhoudelijk domein. Kenmerkend voor deze aanpak is een combinatie van drie leerstoflijnen: de thematisch-inhoudelijke, de taalleerlijn en de leerstrategische leerlijn (Hajer et al., 2000).

Hoe succesvol leerlingen zijn in taalverwerving bij de verschillende schoolvakken is afhankelijk van een drietal factoren. Voor het leren van nieuwe begrippen blijkt de context waarin wordt geleerd van groot belang. Die context speelt een belangrijke ondersteunende rol bij het taalleerproces. Daarnaast blijkt interactie van groot belang. De leerlingen moeten in de gelegenheid worden gesteld om zelf de nieuwe begrippen actief te gebruiken. Een laatste belangrijke factor is de gerichte steun die leerlingen ontvangen bij het begrijpen en zelf produceren van taal.

Context

Een belangrijk principe in het werken met contexten is de zogenaamde ‘concept-contextbenadering’, ook wel aangeduid als het ‘heen-en-weer denken tussen concepten en contexten’ (Boersma, 2005). Hiermee wordt bedoeld op een wisselwerking tussen nieuwe begrippen en herkenbare contexten. Door deze voortdurende wisselwerking bouwen de leerlingen netwerken op van kennis en vaardigheden die zij uiteindelijk flexibel kunnen inzetten in verschillende contexten in hun opleiding, in de uitoefening van hun beroep en in hun overige maatschappelijk functioneren. Kenmerkend voor taalgericht vakonderwijs is de aandacht voor relevante woordenschat en formuleringen in een rijke talige context. De betekenis van nieuwe woorden en zinnen wordt geleerd in een bepaalde

omgeving. In dit proces wordt nieuwe kennis geconstrueerd (Halliday & Hasan, 1989). Hajer & Meestringa (2015) noemen verschillende handvatten waarmee een dergelijke rijke context gecreëerd kan worden. Allereerst moet het onderwerp zichtbaar en tastbaar worden gemaakt. Dat kan onder meer door de aankleding en de inrichting van het leslokaal. Een tweede handvat voor het creëren van een rijke context is het ophalen van de aanwezige voorkennis. Een derde en laatste handvat is het structureren van het denkproces van de leerlingen.

Interactie

In de vigerende leertheoretische opvatting van het sociaal constructivisme wordt leren vooral opgevat als een sociaal proces waarin kennis tot stand komt in interactie met anderen (Vygotsky, 1978, 1986). Een tweede belangrijk concept in het sociaal constructivisme is het concept van de 'zone van de naaste ontwikkeling' waarmee wordt bedoeld dat nieuwe kennis het best beklijft wanneer deze aansluit bij de kennis die op dat moment al wordt beheerst (Vygotsky, 1978). Leren is dus in wezen een sociaal proces waarin de leerling, samen met anderen, leert door van gedachten te wisselen en nieuwe begrippen en concepten te gebruiken. Dit interactieproces is het belangrijkste middel bij de ontwikkeling van begrip en de constructie van kennis. Hiermee wordt de kwaliteit van de interactie een bepalende factor voor het leerproces. Het onderwijs waarin kwalitatieve interactie wordt nagestreefd wordt ook wel aangeduid met de term 'dialogisch onderwijzen' (Littleton & Mercer, 2013). Handvatten waarmee interactie kan worden gestimuleerd in de les worden door Hajer en Meestringa (2015) ingedeeld in drie categorieën. In onderwijsleergesprekken gaat het vooral om de interactie tussen de leraar en de gehele groep leerlingen. Hierbij kan een onderwijsleercyclus van 4 stappen worden toegepast (Gibbons, 2009). Allereerst wordt kennis opgebouwd over een bepaald onderwerp. Daarna ontleedt de leerkracht een tekst door middel van modeling. In de volgende stap wordt in een gezamenlijke inspanning een tekst geconstrueerd. In de laatste stap schrijven de leerlingen hun eigen tekst over het onderwerp dat aan de orde is. Bij samenwerkend leren worden opdrachten zodanig geformuleerd dat er sprake is van een onderlinge afhankelijkheid van de leerlingen. De in deze samenwerkingsopdrachten benodigde sociale vaardigheden worden expliciet aangeleerd en in de evaluatie van het groepsproces is zowel aandacht voor de inhoud als voor het proces van de samenwerking (Ebbens & Ettekoven, 2013). Onderzoek heeft aangetoond dat coöperatieve werkvormen effectiever zijn dan individueel werk of groepswerk (Hattie, 2012). Een laatste categorie wordt gevormd door de individuele hulpgesprekken tussen de leraar en (een klein groepje) leerlingen.

Taalsteun

Het begrip taalsteun verwijst naar de steun die leerlingen krijgen bij het verwoorden van de relaties tussen begrippen (Hajer & Meestringa, 2015). Die taalsteun wordt geboden in de vorm van gerichte feedback en aanwijzingen voor het uitvoeren van taaltaken. Deze taalsteun is een vorm van ‘scaffolding’, ofwel van ondersteuning bedoeld om de leerling een bepaalde taak te laten uitvoeren (Wood, Bruner, & Ross, 1976). Deze ondersteuning is tijdelijk van aard en wordt geleidelijk afgebouwd waarna de leerling de taak vervolgens zelfstandig kan uitvoeren (Bickhard, 1992). Dergelijke vormen van ondersteuning, zoals bijvoorbeeld het leren toepassen van lees- en schrijfstrategieën, het samen schrijven of leren hoe je een samenvatting moet maken, blijken hoogst effectief in de onderwijspraktijk (Hattie, 2012).

Hoofdstuk 3

ORGANISATIE, INHOUD EN UITVOERING VAN HET CURRICULUM

3.1 Inleiding

In deze rapportage wordt met name gefocust op de wijze waarop in het curriculum is gewerkt aan het optimaliseren van de vakinhoudelijke- en vakdidactische competenties en vaardigheden van de studenten op het gebied van het bevorderen van de geletterdheid van hun leerlingen. Het gaat, met andere woorden, over de wijze waarop het cyclisch model voor observaties en data-gestuurde feedback is toegepast in het curriculum van de module. In het cursusjaar 2018-2019 betreft dit de module ‘Geletterdheid: technisch lezen, taal en woordenschat’, een van de modules uit het domein Leren. In paragraaf 3.2 geven we een korte beschrijving van de wijze waarop het cyclisch model voor data-feedback is toegepast in deze module. In paragraaf 3.3 gaan we in op de toetsing van de vakdidactische kennis en vaardigheden van de studenten.

3.2 Het cyclisch model in het curriculum

In de mastermodule ‘Geletterdheid: technisch lezen, taal en woordenschat’ wordt het cyclisch model voor observaties en data-gestuurde feedback ingezet ten behoeve van het optimaliseren van de vakdidactische kennis en het vakdidactisch handelen van de studenten. Het mag duidelijk zijn dat het in deze module gaat om de kennis en het handelen op het gebied van het bevorderen van de geletterdheid. De studenten aan de masteropleiding zijn werkzaam in verschillende vormen van onderwijs. Bijgevolg betreft het in deze module kennis en vaardigheden van leraren met betrekking tot de ontwikkeling van de geletterdheid van 4-jarige kleuters tot de geletterdheid van jong volwassenen.

De studenten bereiden zich voor op de verschillende onderwerpen door het uitvoeren van zogenaamde leeractiviteiten die zijn bedoeld als ondersteuning bij de bestudering en verwerking van de inhoud van de module. Ter voorbereiding op dit thema wordt aan de studenten gevraagd een leesles te verzorgen in de eigen professionele praktijk, deze les vast te leggen op een beeldrager en de opname mee te brengen naar de eerste centrale lesbijeenkomst. Daarnaast kiezen alle studenten

voor aanvang van de module voor een van de beschikbare kennistoetsen. In deze module worden twee kennistoetsen aangeboden, te weten een toets voor de vakdidactische kennis van voorbereidend en aanvankelijk lezen en een toets voor de vakdidactische kennis van vloeiend lezen. Ook deze kennistoets wordt voor aanvang van de module aangeboden en beantwoord door de studenten.

De studenten nemen de resultaten van deze leeractiviteiten mee naar de eerste centrale bijeenkomst van de module. De kennistoetsen zijn digitaal aangeboden en de studenten hebben onmiddellijk na het beantwoorden van de vragen de uitslag in een retourmail ontvangen. Daarnaast beschikken zij over een op beeldraster vastgelegde leesles. Tijdens de eerste centrale bijeenkomst van de module worden de lesopnamen geobserveerd door medestudenten met behulp van een van de aangereikte gestandaardiseerde observatie instrumenten (Hajer & Meestringa, 2015; Houtveen et al., 2012). Het betreft observatie instrumenten voor lessen:

- Voorbereidend Lezen (kleuters)
- Aanvankelijk Lezen (groep 3)
- Hardop Lezen (groep 4)
- Stillezen (vanaf AVI niveau E4)
- Taalgericht Vakonderwijs (VO/MBO/HBO)

De resultaten van deze observaties worden vastgelegd in een digitaal observatie systeem en onmiddellijk teruggekoppeld naar de studenten. Hiermee hebben de studenten aan het eind van de eerste lesbijeenkomst zicht op hun kennis van de wetenschappelijke inzichten op het gebied van het leesonderwijs in het gekozen ontwikkelingsdomein. Daarnaast beschikken zij over de resultaten van een door hen verzorgde leesles die is geobserveerd door medestudenten.

In de volgende centrale modulebijeenkomsten worden de onderwerpen uit de module verder uitgediept. Tijdens die bijeenkomsten formuleren de studenten concrete leervragen naar aanleiding van de hiaten die zijn geconstateerd in hun vakdidactische kennis. Er vinden verschillende activiteiten plaats die erop zijn gericht om het kennisniveau van de studenten te optimaliseren. De studenten werken hierbij onder meer in leerteams waarin zij gezamenlijk op zoek gaan naar 'evidence based' antwoorden op de eerder geformuleerde leervragen. Daarnaast reflecteren de studenten op de resultaten van de lesobservaties. In deze reflecties formuleren de studenten concrete verbeterpunten voor hun vakdidactisch handelen tijdens de volgende lessen.

De feedback die de studenten in de loop van de module ontvangen is verschillend van aard is. In alle gevallen is deze feedback echter ‘data-gestuurd’, dat wil zeggen gebaseerd op de uitgevoerde observaties en op de resultaten van de kennistoets. Doordat er bij de registratie van die gegevens wordt gewerkt met een digitale tool, is het mogelijk om de resultaten schriftelijk terug te koppelen naar de studenten. Tijdens de lesbijeenkomsten ontvangen studenten echter ook mondelinge feedback van zowel de docent als van collega-studenten uit hun leerteam.

Aan het eind van de moduleperiode wordt de kennistoets nogmaals afgenomen waardoor kan worden aangetoond dat gericht is gewerkt aan de uitbreiding van de vakdidactische kennis. Daarnaast wordt nog een tweede les geobserveerd. De resultaten van deze observaties en kennistoetsen worden opnieuw teruggekoppeld naar de studenten. Deze terugkoppeling gebeurt op dezelfde wijze die is toegepast aan het begin van de module. In de afrondende opdracht bij deze module beschrijven de studenten het geobserveerde leerkrachtgedrag op beide meetmomenten en ze reflecteren op het wijze waarop zij hebben gewerkt aan de ontwikkeling van hun instructievaardigheden en op het resultaat dat zij in de loop van deze module hebben bereikt.

3.3 De toetsing van kennis en vaardigheden

De module wordt afgerond met een toets die bestaat uit verschillende ‘prestaties’. Met deze toets tonen de studenten de inhoudelijke ontwikkeling aan die zij hebben doorgemaakt op het gebied van de onderwerpen die in de module aan de orde zijn gesteld. In deze rapportage beperken we ons tot de prestaties die te maken hebben met de vakdidactische kennis en het vakdidactisch handelen van de leraren over het bevorderen van de ontwikkeling van de geletterdheid bij hun leerlingen. Het betreft 2 prestaties waarvan de eerste is gericht op de vakdidactische kennis en de tweede op het vakdidactische handelen van de student.

Toetsing van vakdidactische kennis

In het kader van de eerste prestatie wordt twee maal een kennistoets afgenomen. In deze module zijn twee toetsen beschikbaar. Het betreft de kennistoetsen ‘Vakdidactische kennis van Voorbereidend en Aanvankelijk Lezen’ en ‘Vakdidactische kennis van Vloeiend Lezen’. De studenten kiezen de toets die het best past bij de het kennisgebied dat relevant is in hun werksituatie. Studenten die werkzaam zijn in kleutergroepen of die in hun werksituatie te maken hebben met

aanvankelijk lezers kiezen doorgaans voor de toets ‘Vakdidactische kennis van Voorbereidend en Aanvankelijk Lezen’. Studenten die werken met leerlingen die het aanvankelijk leesproces al beheersen kiezen doorgaans voor de toets ‘Vakdidactische kennis van Vloeiend Lezen’. De kennis die in deze toets wordt bevraagd is ook relevant voor studenten die werkzaam zijn in het Praktijkonderwijs, het (V)MBO en het Speciaal Voortgezet Onderwijs of in de onderbouw van HAVO en VWO. Kennis van vloeiend lezen is ook van belang voor studenten die in het VO een functie als zorgcoördinator of remedial teacher bekleden of ambiëren en/of die zich bezig houden met het bewaken van de kwaliteit van het onderwijs vanuit een coördinerende of sturende rol binnen hun schoolorganisatie. De eerste toets (voormeting) vindt plaats vóór aanvang van de module. De studenten worden in een persoonlijke terugkoppeling geïnformeerd over hun prestaties op de toets. Een tweede toetsing vindt plaats onmiddellijk na het beëindigen van de module. In de afsluitende prestatie reflecteren de studenten op de wijze waarop ze in deze module gericht hebben aan het vergroten van hun kennisbasis. Een vergelijking van de scores op de voor- en de nameting van deze toets is een indicator voor de groei van de didactische kennis van de studenten.

Toetsing van vakdidactisch handelen

In het kader van de tweede prestatie wordt het vakdidactisch handelen van de studenten twee keer geobserveerd. De observaties vinden plaats aan de hand van opnamen die zijn gemaakt in de eigen praktijk van de betreffende studenten. De eerste opname wordt gemaakt voorafgaand aan de module, de tweede les wordt opgenomen aan het eind van de moduleperiode. In de tussenliggende periode heeft de student concrete verbeterpunten geformuleerd voor zijn vakdidactisch handelen. In deze prestatie wordt de student gevraagd om te reflecteren op dit vakdidactisch handelen, op de geformuleerde verbeterpunten en op het groeiproces dat in de loop van de moduleperiode is doorgemaakt. Een vergelijking van de scores op de beide observaties is een indicator voor de groei in de kwaliteit van het vakdidactisch handelen van de studenten.

Hoofdstuk 4

OPZET EN UITVOERING VAN HET ONDERZOEK

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de opzet en de uitvoering van het onderzoek beschreven. In paragraaf 4.2 komen de doelstelling, de vraagstelling en de opzet van het onderzoek aan de orde. In paragraaf 4.3 worden de gebruikte instrumenten beschreven. Tot slot wordt in paragraaf 4.4 geschetst op welke wijze de verzamelde data worden geanalyseerd.

4.2 Doelstelling, vraagstelling en opzet van het onderzoek

De mastermodule ‘Geletterdheid: technisch lezen, taal, woordenschat’ gaat over de integrale taalontwikkeling waarbij lezen, schrijven, spreken en luisteren met elkaar samenhangen. In deze module wordt gewerkt aan het optimaliseren van de vakinhoudelijke- en vakdidactische kennis en het vakdidactisch handelen van leraren op het gebied van de ontwikkeling van geletterdheid door middel van het toepassen van een cyclisch model voor observatie en data-gestuurde feedback. In de voorliggende rapportage wordt onderzocht in hoeverre de studenten er in slagen om deze vakdidactische kennis en hun vakdidactisch handelen op het gebied van het leesonderwijs te verbeteren. In dit onderzoeksrapport worden de volgende onderzoeksvragen beantwoord:

3. Lukt het de studenten uit de opleiding Master Educational Needs om hun niveau van pedagogisch- en didactisch handelen bij de leesonderdelen die zij verzorgen in hun professionele praktijk, te optimaliseren met behulp van de data-gestuurde feedback die zij ontvangen?
4. Lukt het de studenten uit de opleiding Master Educational Needs om hun niveau van vakdidactische kennis te optimaliseren met behulp van de data-gestuurde feedback die zij ontvangen?

De observaties en vakdidactische kennistoetsen vormen een onderdeel van het programma dat in deze mastermodule aan alle studenten wordt aangeboden (zie hoofdstuk 3). Dit betekent dat de resultaten voor deze observaties en kennistoetsen worden geregistreerd voor alle studenten bij wie de mastermodule deel uitmaakt van het examenprogramma van hun opleiding Master Educational Needs. Dit onderzoek

is dan ook opgezet in een pretest-posttest design waarbij alle studenten zijn toegewezen aan de experimentele conditie.

In deze rapportage worden de resultaten beschreven van de observaties en kennistoetsen die zijn uitgevoerd bij de studenten van de opleiding Master Educational Needs in de cursusjaren 2012-2013 tot en met 2017-2018. De keuze van zowel de observatie instrumenten als van de kennistoetsen is gerelateerd aan de werksituatie van de participerende studenten. Hoewel het grootste gedeelte van de studenten werkzaam is op een school voor primair onderwijs, zijn er ook studenten die werken op scholen voor voortgezet onderwijs of middelbaar beroepsonderwijs. Bijgevolg is de leesinstructie die deze studenten verzorgen zeer divers. Omdat de studenten worden geobserveerd in hun eigen professionele praktijk worden verschillende observatie instrumenten ingezet die zijn afgestemd op de leeslessen die worden geboden aan leerlingen in verschillende fasen van de leesontwikkeling. Elke student kiest, eventueel in overleg met de moduledocent, het observatie instrument dat het best past bij de leesinstructie die wordt verzorgd. Er zijn observatie instrumenten beschikbaar voor lessen aan leerlingen in de fase van voorbereidend lezen (kleuters), aanvankelijk lezen (groep 3) en vloeiend lezen. Voor deze laatste fase in de leesontwikkeling zijn twee observatie instrumenten beschikbaar, een observatie instrument voor lessen aan leerlingen die hardop lezen en een observatie instrument voor lessen aan leerlingen die stillezen. Een laatste instrument is bedoeld voor de leerlingen bij wie de leesinstructie is geïntegreerd in vakinhoudelijke lessen. Dit instrument voor taalgericht vakonderwijs wordt gebruikt door studenten die werkzaam zijn in het voortgezet onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs.

Door de koppeling van de observatie instrumenten aan de werksituatie van de studenten heeft tot gevolg dat voor sommige instrumenten per cohort slechts een geringe groep respondenten beschikbaar is. Om groepen van substantiële omvang te generen is er in deze rapportage dan ook toe besloten om de onderscheiden cohorten van studenten bij elkaar te voegen.

4.3 Variabelen keuze en operationalisatie

In deze paragraaf wordt achtereenvolgens ingegaan op de observatie instrumenten (4.3.1) en de vakdidactische kennistoetsen (4.3.2) die in het onderzoek zijn gebruikt.

4.3.1 Observatie-instrumenten

In deze module zijn de volgende observatie instrumenten gebruikt:

1. Voorbereidend lezen (kleuters)
2. Aanvankelijk lezen, fase 2 (groep 3)
3. Hardop lezen
4. Stillezen
5. Taalgericht vakonderwijs (VO en MBO)

Hoewel de instrumenten inhoudelijk sterk van elkaar verschillen zijn er ook belangrijke overeenkomsten. Zo wordt met de eerste vier instrumenten onderzocht welke rol de factor tijd speelt in de organisatie en de uitvoering van de geobserveerde les. Daarnaast wordt met alle instrumenten gekeken naar de kwaliteit van het vakdidactisch leerkrachthandelen bij verschillende onderdelen van de les. Met de eerste vier instrumenten wordt ook de kwaliteit van het pedagogisch handelen van de leerkracht onderzocht. In deze paragraaf gaan we in op de variabelen in de onderscheiden meetinstrumenten.

Voorbereidend lezen

Bij de observaties van leeslessen op het gebied van het voorbereidend lezen wordt de factor tijd meegenomen als een voorwaardelijke factor. Wil het leesonderwijs effectief zijn, moet er niet alleen voldoende tijd beschikbaar zijn, maar moet de beschikbare tijd ook effectief worden gebruikt. Met de registratie van begin- en eindtijden wordt in het observatie instrument voor voorbereidend lezen in beeld gebracht hoeveel tijd er bruto beschikbaar is voor het uitvoeren van de les. Daarnaast wordt geregistreerd hoeveel tijd er verloren gaat aan activiteiten die worden uitgevoerd in het kader van organisatie en klassenmanagement. Bij het onderdeel interactief voorlezen wordt ook nog geregistreerd hoeveel tijd de leerkracht daadwerkelijk voorleest. In alle gevallen wordt die tijd geregistreerd in minuten. Daarnaast is uiteraard van belang dat de leerlingen de beschikbare lestijd zo efficiënt mogelijk benutten. Het is, met andere woorden, van belang dat de leerlingen zoveel mogelijk taakgericht bezig zijn. Dit wordt in beeld gebracht door middel van een time-sampling methodiek (zie ook: Houtveen et al., 2012). De gemiddelde taakgerichtheid van de leerlingen wordt berekend door na elke tweede minuut te tellen hoeveel leerlingen taakgericht gedrag vertonen. Door het percentage leerlingen dat per telmoment taakgericht werkt op te tellen en te delen door het aantal telmomenten ontstaat een beeld van de taakgerichtheid van de leerlingen. De taakgerichtheid wordt op deze manier uitgedrukt in de proportie leerlingen dat, gemiddeld genomen, taakgericht bezig is tijdens de activiteit.

Bij de kwaliteit van de instructie komen twee belangrijke inhoudelijk domeinen aan bod. Het betreft de kwaliteit van het voorleesgedrag van de leerkracht en de kwaliteit van instructie bij het onderdeel letters en leeshandeling. Daarnaast wordt gekeken naar de kwaliteit van het pedagogisch handelen van de leerkracht. Deze variabelen zijn, evenals de variabelen op het gebied van de tijdbesteding, opgenomen in tabel 4.1.

Tabel 4.1. Overzicht van variabelen bij het de observaties voorbereidend lezen	
Voorbereiding bij voorlezen	
Lesduur	minuten
Organisatie en klassenmanagement	minuten
Tijd voor voorlezen	minuten
Taakgerichte leertijd	proportie leerlingen
Voorbereiding bij letters en leeshandeling	
Lesduur	minuten
Organisatie en klassenmanagement	minuten
Taakgerichte leertijd	proportie leerlingen
Kwaliteit van het voorlezen	
Woorden markeren in de voor te lezen tekst (1)	dichotoom (0/1)
Aanbrengen van achtergrondkennis (4)	schaalscore 0 - 1
Kwaliteit van het voorleesgedrag (9)	schaalscore 0 - 1
Verstoren van de luisterhouding van lln. (6)	schaalscore 0 - 1
Kwaliteit van instructie bij letters en leeshandeling	
Aanbrengen van achtergrondkennis (4)	schaalscore 0 - 1
Instructie van technische leesaspecten (7)	schaalscore 0 - 1
Aandacht voor de betekenis van letters (5)	schaalscore 0 - 1
Afsluiting (5)	schaalscore 0 - 1
Kwaliteit van pedagogisch handelen	
Bevorderen van zelfvertrouwen & competentiegevoelens (5)	schaalscore 0 - 1

Bij het onderdeel voorlezen wordt de kwaliteit van het vakdidactisch handelen in beeld gebracht met drie observatieschalen die zijn afgeleid van een in eerder onderzoek ontwikkeld observatie instrument (Houtveen et al., 2012). Verwacht wordt dat de leerkracht zich goed voorbereid op de voor te lezen tekst. Daar hoort bij dat moeilijke woorden extra bij de leerlingen onder de aandacht moeten worden gebracht. Met behulp van 1 dichotoom item van het observatie instrument wordt onderzocht of de leerkracht de moeilijke woorden van het voor te lezen verhaal heeft gemarkeerd in de tekst. Met een eerste observatieschaal, bestaande uit 4 items, wordt onderzocht in hoeverre de leerkracht de voor het voor te lezen verhaal benodigde achtergrondkennis weet te activeren. Een van de items luidt: ‘De leerkracht wekt door haar introductie nieuwsgierigheid naar het verhaal op bij de

leerlingen'. Een tweede schaal betreft de kwaliteit van het voorleesgedrag. Deze schaal bestaat uit 9 items zoals: 'De leerkracht onderbreekt het voorlezen om hardop na te denken over de voortgang van het verhaal'. Een laatste observatie schaal is samengesteld uit leerkracht gedragingen waarmee het luistergedrag van de leerling wordt verstoord. Het is uiteraard de bedoeling dat deze gedragingen uiteindelijk niet meer voorkomen. Op deze schaal, bestaande uit 6 items, wordt dus gestreefd naar een zo laag mogelijke score. Een voorbeeld van een van de items in deze schaal is: 'De vragen van de leerkracht leiden af van het verhaal'.

Bij het onderdeel letters en leeshandeling wordt de kwaliteit van het vakdidactisch handelen in beeld gebracht met vier observatieschalen die zijn afgeleid van een in eerder onderzoek ontwikkeld observatie instrument (Houtveen et al., 2012). Met behulp van 4 items wordt gekeken in hoeverre de leerkracht de benodigde achtergrondkennis weet aan te brengen bij de leerlingen. Een van de vragen luidt: 'De leerkracht introduceert op speelse wijze een (nieuwe) letter'. Met behulp van 7 items wordt de kwaliteit van de instructie van technische leesaspecten in beeld gebracht. Een van deze items luidt: 'De leerkracht biedt letters en klanken gelijktijdig aan in een speelse/functionele context'. Daarnaast wordt met 5 items onderzocht in hoeverre de leerkracht aandacht heeft voor de betekenis van de letters. Een van de items in deze schaal luidt: 'De leerkracht gebruikt woorden uit het voorgelezen verhaal om de letter te oefenen'. Ook de kwaliteit van de afsluiting van dit onderdeel van de les wordt in beeld gebracht. Hiertoe zijn 5 items opgenomen, waaronder: 'De leerkracht stelt vragen over hetgeen aan de orde is geweest'. Alle items in dit observatie instrument kennen vier antwoordmogelijkheden (0 = volmondig nee, 1 = meer nee dan ja, 2 = meer ja dan nee, 3 = volmondig ja). De antwoorden worden uiteindelijk omgescord naar een score tussen de 0 en de 1. De antwoorden worden gestandaardiseerd door de scores op elk van de schalen te delen door de maximaal mogelijke score. Die schaalscores variëren derhalve van 0 tot 1 en kunnen gelezen worden als de proportie van het doelgedrag dat in de geobserveerde les is getoond (Houtveen et al., 2012).

Een laatste observatieschaal is gericht op het pedagogisch leerkrachtgedrag. Meer specifiek wordt in beeld gebracht de mate waarin de leerkracht het zelfvertrouwen en de competentiegevoelens van de leerlingen weet te stimuleren. Hiertoe wordt gebruik gemaakt van een aangepaste versie van een in eerder onderzoek ontwikkelde observatieschaal (Houtveen & Booij, 1994). Dit onderdeel kent 5 items. Deze items worden beantwoord op een vierpuntschaal met de volgende antwoordmogelijkheden: 0 = volmondig nee, 1 = meer nee dan ja, 2 = meer ja dan nee, 3 = volmondig ja. Een van de uitspraken uit deze schaal luidt: 'De leraar prijst

leerlingen bij een goed antwoord'. Ook op deze schaal wordt de score gestandaardiseerd, waardoor de score komt te liggen tussen 0 en 1.

Tabel 4.2. Betrouwbaarheid observatieschalen Voorbereidend lezen (n=129)		
Kwaliteit van vakdidactisch handelen	M1	M2
A. Interactief Voorlezen		
Woorden markeren in de voor te lezen tekst (1)	n.v.t.	n.v.t.
Aanbrengen van achtergrondkennis (4)	.83	.87
Kwaliteit van het voorleesgedrag (9)	.93	.95
Verstoren van de luisterhouding van lln. (6)	.76	.81
B. Letters & Leeshandeling		
Aanbrengen van achtergrondkennis (4)	.83	.89
Instructie van technische leesaspecten (7)	.90	.94
Aandacht voor de betekenis van letters (5)	.87	.92
Afsluiting (5)	.90	.94
Kwaliteit van pedagogisch handelen		
Bevorderen van zelfvertrouwen & competentiegevoelens (5)	.88	.92

De homogeniteit van alle gebruikte subschalen uit dit observatie instrument is nagegaan door middel van het berekenen van een Cronbach's Alpha. De resultaten van deze analyses zijn weergegeven in de tabellen 4.2. Uit de in deze tabel gepresenteerde gegevens blijkt dat de observatieschalen die een beeld geven van de kwaliteit van instructie in ruime mate voldoen aan de gestelde eisen. Bij de schalen van het observatie instrument voor voorbereidend lezen loopt Cronbach's Alpha uiteen van .76 tot .95.

Aanvankelijk lezen

In het observatie instrument voor aanvankelijk lezen wordt eveneens gekeken naar de besteding van de tijd als voorwaardelijke factor en naar de kwaliteit van het leerkrachtgedrag. De variabelen van dit observatie instrument zijn opgenomen in tabel 4.3.

Ook bij de lessen Aanvankelijk lezen wordt in beeld gebracht hoeveel tijd er bruto beschikbaar is door de registratie van begin- en eind tijden. Daarnaast wordt geregistreerd hoeveel tijd er verloren gaat aan organisatie en klassenmanagement. Daarnaast wordt nagegaan hoeveel tijd wordt besteed aan de drie onderscheiden fasen van deze les, te weten: ondersteund lezen, letters en leeshandeling en duolezen. In alle gevallen wordt de totale tijd voor deze onderdelen geregistreerd in minuten. Met behulp van een time-sampling methodiek wordt bij elk van de onderscheiden lesfasen bepaald hoeveel leerlingen taakgericht aan het werk zijn. Ook hier wordt de taakgerichtheid uitgedrukt als de proportie leerlingen dat,

gemiddeld genomen, taakgericht bezig is tijdens elke lesfase (zie ook Houtveen et al., 2012).

Tabel 4.3. Overzicht van variabelen bij het de observaties aanvankelijk lezen	
Voorbereiding bij aanvankelijk lezen	
Lesduur	minuten
Organisatie en klassenmanagement	minuten
Tijd voor ondersteund lezen	minuten
Tijd voor letters & leeshandeling	minuten
Tijd voor duolezen	minuten
Taakgerichtheid tijdens blok 1	proportie leerlingen
Taakgerichtheid tijdens blok 2	proportie leerlingen
Taakgerichtheid tijdens blok 3	proportie leerlingen
Kwaliteit van het vakdidactisch handelen	
Voldoende lesmateriaal op tafel (1)	dichotoom (0/1)
Voldoende differentiatie in lesmateriaal (1)	dichotoom (0/1)
Tafels gericht naar het instructiebord (1)	dichotoom (0/1)
Pre- en/of re-teaching tijdens de les (1)	dichotoom (0/1)
Ondersteund lezen (4)	schaalscore 0 - 1
Letters & Leeshandeling (8)	schaalscore 0 - 1
Duolezen (5)	schaalscore 0 - 1
Afsluiting (3)	schaalscore 0 - 1
Kwaliteit van pedagogisch handelen	
Bevorderen van zelfvertrouwen & competentiegevoelens (5)	schaalscore 0 - 1

Bij de kwaliteit van het vakdidactisch handelen wordt allereerst gekeken naar de wijze waarop de leerkracht zich op de les heeft voorbereid. Van de leerkracht wordt verwacht dat deze er alles aan doet om de besteedbare tijd effectief in te zetten. Dit wordt in beeld gebracht met behulp van een ‘event sampling’ methodiek. In het observatie instrument zijn hiertoe 4 dichotome items opgenomen. Een voorbeeld van een van die items is: ‘De leerlingen hebben voldoende leesmateriaal op tafel liggen’. Eén van de items is gericht op de uitvoering van activiteiten in het kader van pre- en re-teaching. In het gehanteerde lesmodel worden dergelijke activiteiten op een andere moment ingeroosterd. Er wordt dan ook verwacht dat dergelijke activiteiten niet voorkomen tijdens de klassikale leesles.

De kwaliteit van het leerkrachthandelen tijdens de onderscheiden lesfasen wordt in beeld gebracht met behulp van een event-sampling methode waarin alle items 4 antwoordmogelijkheden kennen (0 = volmondig nee, 1 = meer nee dan ja, 2 = meer ja dan nee, 3 = volmondig ja). De kwaliteit van de instructie wordt vervolgens bepaald als het rekenkundig gemiddelde van alle itemscores. Die schaalscores variëren van 0 tot 1 en kunnen gelezen worden als de proportie van het doelgedrag

dat in de geobserveerde les is getoond (Houtveen et al., 2012). Het onderdeel ondersteund lezen kent vier items, zoals bijvoorbeeld: 'Leerkracht en leerlingen lezen de tekst in koor'. Het volgende onderdeel, letters en leeshandeling, kent 8 items. Een voorbeeld van een van deze items is: 'De leerkracht bedenkt samen met de kinderen woorden met de nieuwe letters'. Voor het onderdeel duolezen zijn 5 items opgenomen, waaronder: 'De leerkracht geeft de duo's feedback en ondersteuning'. De laatste fase van de les is de centrale afronding. Voor dit onderdeel zijn 3 items opgenomen. Een van deze items luidt: 'De leerkracht vraagt wat er nog moeilijk was'.

Ook bij het aanvankelijk lezen wordt het pedagogisch leerkrachtgedrag in beeld gebracht. Evenals bij het observatie instrument voor voorbereidend lezen wordt hier gebruik gemaakt van een event-sampling schaal die bestaat uit 5 items. Met deze items wordt nagegaan of de leerkracht er in slaagt het zelfvertrouwen en de competentiegevoelens bij de leerlingen te bevorderen (zie ook; Houtveen & Booij, 1994).

Tabel 4.4. Betrouwbaarheid observatieschalen bij aanvankelijk lezen (n=130)

	M1	M2
Kwaliteit van vakdidactisch handelen		
Voldoende lesmateriaal op tafel (1)	n.v.t.	n.v.t.
Voldoende differentiatie in lesmateriaal (1)	n.v.t.	n.v.t.
Tafels gericht naar het instructiebord (1)	n.v.t.	n.v.t.
Pre- en/of re-teaching tijdens de les (1)	n.v.t.	n.v.t.
Ondersteund lezen (4)	.70	.61
Letters & Leeshandeling (8)	.89	.93
Duolezen (5)	.69	.81
Afsluiting (3)	.72	.86
Kwaliteit van pedagogisch handelen		
Bevorderen van zelfvertrouwen & competentiegevoelens (5)	.69	.75

De homogeniteit van alle subschalen uit het observatie instrument voor aanvankelijk lezen is (opnieuw) nagegaan door middel van het berekenen van een Cronbach's Alpha. De resultaten van deze analyses zijn weergegeven in de tabellen 4.4. Ook bij het observatie instrument voor aanvankelijk lezen is het merendeel van de gehanteerde schalen in voldoende mate betrouwbaar. Cronbach's Alpha varieert van .69 tot .93. De enige uitzondering vormt de schaal Ondersteund lezen, waarvan de interne consistentie op de tweede meting, met een Cronbach's Alpha van .61, nog altijd acceptabel is.

Hardop lezen en Stillezen

De observatie instrumenten voor hardop lezen en stillezen vertonen grote overeenkomsten. In beide observatie instrumenten is zowel aandacht voor de besteding van de tijd als voor de kwaliteit van het leerkrachtgedrag. De variabelen van beide observatie instrumenten zijn opgenomen in tabel 4.5.

Tabel 4.5. Overzicht van variabelen bij het de observaties hardop lezen en stillezen	
Voorbereiding bij hardop lezen	
Organisatie en klassenmanagement	minuten
Tijd voor lezen	minuten
Taakgerichtheid	proportie leerlingen
Stil tijdens het lezen (alleen opgenomen in het observatie instrument stillezen)	proportie leerlingen
Kwaliteit van het vakdidactisch handelen bij hardop lezen en stillezen	
Voldoende lesmateriaal op tafel (1)	dichotoom (0/1)
Zonder verstoring beginnen (1)	dichotoom (0/1)
Miniles (8)	schaalscore 0 - 1
Begeleiding bij hardop lezen (12)	schaalscore 0 - 1
Begeleiding bij stillezen (6)	schaalscore 0 - 1
Kwaliteit van pedagogisch handelen	
Bevorderen van zelfvertrouwen & competentiegevoelens (5)	schaalscore 0 - 1

Met beide observatie instrumenten wordt geregistreerd hoeveel van de bruto beschikbare lestijd verloren gaat aan organisatie en klassenmanagement. Daarnaast wordt geïnventariseerd hoe lang de leerlingen lezen. In beide gevallen wordt de tijd geregistreerd in minuten. Evenals in de hiervoor besproken observatie instrumenten wordt bij hardop lezen en bij stillezen geïnventariseerd in welke mate de leerlingen taakgericht aan het werk zijn. In dit geval betekent dit: in welke mate de leerlingen ook daadwerkelijk lezen. Bij de observaties van stilleeslessen wordt daarnaast gekeken of het tijdens het lezen ook daadwerkelijk stil is. Ook hier wordt de gemiddelde taakgerichtheid van de leerlingen berekend door na elke tweede minuut te tellen hoeveel leerlingen taakgericht gedrag vertonen. Het percentage leerlingen dat per telmoment taakgericht werkt, wordt opgeteld en gedeeld door het aantal telmomenten. Op deze manier wordt de gemiddelde taakgerichtheid tijdens het lezen uitgedrukt de proportie leerlingen dat daadwerkelijk aan het lezen is en de proportie leerlingen dat daadwerkelijk stil is tijdens het lezen.

Ook met de observatie instrumenten voor hardop lezen en stillezen wordt de kwaliteit van het vakdidactisch handelen van de leerkracht in kaart gebracht. Uiteraard is het ook voor deze lessen van belang dat de leerkracht voorbereidingen

treft om de leerlingen optimaal van de beschikbare lestijd te laten profiteren. Om dit te controleren zijn in deze observatie instrumenten 2 dichotome items opgenomen. Hiermee wordt geïnventariseerd of de leerkracht er voor heeft gezorgd dat er voor aanvang van de les voldoende leesmateriaal op tafel ligt. Daarnaast wordt gekeken of de leerkracht er voor heeft gezorgd dat er ongestoord gewerkt kan worden.

Zowel in de lessen hardop lezen als bij het stillezen worden twee lesfasen onderscheiden. Het betreft de fase van de les waarin een zogenaamde miniles wordt verzorgd. De kwaliteit van leerkrachthandelen tijdens deze miniles wordt geobserveerd met behulp van 8 items, als bijvoorbeeld: ‘De leerkracht leest een stukje voor uit een boek’. Daarnaast wordt gekeken naar de kwaliteit van de begeleiding die de leerkracht biedt tijdens het hardop lezen (12 items) en tijdens het stillezen (6 items). Een voorbeeld van een item uit het observatie instrument hardop lezen is: ‘De leerkracht heeft georganiseerd dat alle leerlingen met ondersteuning lezen’. Een voorbeeld van een item uit het observatie instrument stillezen is: ‘De leerkracht vraagt leerlingen op zachte toon naar de beleving met betrekking tot de inhoud van het boek’. Tot slot wordt in beide observatie instrumenten gekeken naar het pedagogisch handelen van de leerkracht. Ook hier wordt gebruik gemaakt van het event-sampling instrument dat is afgeleid van een in eerder onderzoek ontwikkeld observatie instrument (Houtveen & Booij 1994). Met de 5 opgenomen items wordt nagegaan of de leerkracht er in slaagt het zelfvertrouwen en de competentiegevoelens bij de leerlingen te bevorderen.

Ook bij de observatie instrumenten voor hardop lezen en voor stillezen is de homogeniteit van alle gebruikte schalen (opnieuw) nagegaan door middel van het berekenen van een Cronbach’s Alpha. De resultaten van deze analyses zijn weergegeven in de tabellen 4.6 en 4.7.

Tabel 4.6: Betrouwbaarheid observatieschalen bij aanvankelijk lezen (n=154)		
Kwaliteit van vakdidactisch handelen	M1	M2
Voldoende lesmateriaal op tafel (1)	n.v.t.	n.v.t.
Zonder verstoring beginnen (1)	n.v.t.	n.v.t.
Miniles (8)	.89	.89
Begeleiding bij hardop lezen (12)	.75	.77
Kwaliteit van pedagogisch handelen		
Bevorderen van zelfvertrouwen & competentiegevoelens (5)	.76	.60

Zoals blijkt uit de in tabel 4.6 gepresenteerde gegevens zijn vijf van de zes gehanteerde schalen intern consistent. Cronbach’s Alpha voor deze schalen varieert van .75 tot .89. De enige uitzondering vormt hier de schaal bevorderen van

zelfvertrouwen en competentiegevoelens op het tweede meetmoment. Aangezien deze subschaal in alle andere gevallen waarin het instrument is gebruikt, in ruime mate voldoet aan het betrouwbaarheids criterium van .70, beschouwen we deze score als een incident.

Tabel 4.7. Betrouwbaarheid observatieschalen bij stillezen (n=240)		
Kwaliteit van vakdidactisch handelen	M1	M2
Voldoende lesmateriaal op tafel (1)	n.v.t.	n.v.t.
Zonder verstoring beginnen (1)	n.v.t.	n.v.t.
Miniles (8)	.92	.92
Begeleiding bij stillezen (6)	.67	.64
Kwaliteit van pedagogisch handelen		
Bevorderen van zelfvertrouwen & competentiegevoelens (5)	.88	.73

Bij de observaties stillezen (tabel 4.7) zijn 4 van de 6 gehanteerde schalen in voldoende mate betrouwbaar. Voor deze schalen varieert Cronbach's alpha van .73 tot .92. De betrouwbaarheid van schaal die wordt gehanteerd voor het observeren van de kwaliteit van de begeleiding bij het stillezen is acceptabel.

Taalgericht vakonderwijs

De kwaliteit van het vakdidactisch handelen tijdens taalgerichte vaklessen wordt geobserveerd met behulp van een door Hajer en Meestringa (2015) ontwikkeld observatie instrument. De subschalen van dit observatie instrument zijn opgenomen in tabel 4.8.

Tabel 4.8: Overzicht van variabelen bij het de observaties taalgericht vakonderwijs	
Ondersteuning op context en vak inhoud (18)	schaalscore 0 - 1
Ondersteuning op interactie (20)	schaalscore 0 - 1
Ondersteuning op taalsteun (23)	schaalscore 0 - 1

Zoals zichtbaar wordt in tabel 4.8 bestaat dit instrument uit 61 items die zijn verdeeld over drie categorieën van leerkrachthandelen. Alle items van het observatie instrument worden beantwoord op een vierpuntschaal met de volgende antwoordmogelijkheden: 0 = volmondig nee, 1 = meer nee dan ja, 2 = meer ja dan nee, 3 = volmondig ja. Alle itemscores worden omgerekend naar een score die varieert van 0 tot 1. De kwaliteit van het leerkrachtgedrag wordt vervolgens bepaald als het rekenkundig gemiddelde van alle itemscores. Die schaalscores variëren dus eveneens van 0 tot 1 en kunnen gelezen worden als de proportie van het doelgedrag dat in de geobserveerde les is getoond (Hajer & Meestringa, 2015). Met het eerste onderdeel van dit instrument wordt onderzocht in hoeverre de leerkracht er bij het

taalgericht vakonderwijs in slaagt om gebruik te maken van contexten. In dit onderdeel zijn 18 items opgenomen, waaronder: ‘De leraar expliciteert de kernbegrippen’. In een tweede onderdeel van dit instrument wordt geobserveerd in hoeverre het leren tijdens de taalgerichte vaklessen plaats vindt in interactie met anderen. Bij dit onderdeel zijn 20 items opgenomen. Een voorbeeld van een van deze items is: ‘De leraar bevordert dat leerlingen elkaar vragen stellen’. Met het derde en laatste onderdeel van dit observatie instrument wordt onderzocht in hoeverre de leerlingen tijdens de taalgericht vaklessen ondersteuning krijgen bij het leren in de vorm van gericht feedback en in hoeverre zij aanwijzingen krijgen voor het uitvoeren van de taaltaken. Bij dit onderdeel zijn 23 items opgenomen, waaronder: ‘De leraar geeft aanwijzingen bij het lezen van teksten’.

Tabel 4.9. Betrouwbaarheid observatieschalen taalgericht vakonderwijs (n=107)		
	M1	M2
Ondersteuning op context en vak inhoud (18)	.80	.88
Ondersteuning op interactie (20)	.83	.86
Ondersteuning op taalsteun (23)	.88	.89

Ook voor het observatie instrument voor taalgericht vakonderwijs is nagegaan of de gehanteerde schalen intern consistent zijn, door middel van het berekenen van een Cronbach's Alpha. Zoals blijkt uit de in tabel 4.9 gepresenteerde gegevens zijn alle schalen van dit observatie instrument intern consistent met Cronbach's Alpha die uiteen loopt van .80 tot .89.

4.3.2 Vakdidactische kennistoetsen

Ter beantwoording van de onderzoeksvraag zijn twee toetsen afgenomen waarmee de vakdidactische kennis van leraren in beeld wordt gebracht. Het betreft: een toets voor de vakdidactische kennis van voorbereidend- en aanvankelijk lezen en een toets voor de vakdidactische kennis van vloeiend lezen. Beide toetsen zijn bedoeld om de actuele parate kennis van de respondenten in beeld te brengen. De items in beide kennistoetsen zijn geformuleerd als stellingen. Aan de respondenten wordt gevraagd om te beoordelen of het geformuleerde gedrag al dan niet bijdraagt aan het bevorderen van het leesgedrag van de leerlingen. Het is de bedoeling dat de vragen in vlot tempo worden beantwoord. Om al te veel vertraging bij de beantwoording te voorkomen is een derde antwoordcategorie toegevoegd. Respondenten kiezen voor deze categorie wanneer zij twijfelen over hun antwoord. De subschalen van beide toetsen zijn weergegeven in tabel 4.10.

Tabel 4.10. Overzicht van variabelen bij het de vakdidactische kennistoetsen	
Vakdidactische kennis van voorbereidend en aanvankelijk lezen	
Kennis over wat werkt (57)	schaalscore 0 - 1
Kennis over wat niet werkt (40)	schaalscore 0 - 1
Vakdidactische kennis van vloeiend lezen	
Kennis over wat werkt (51)	schaalscore 0 - 1
Kennis over wat niet werkt (33)	schaalscore 0 - 1

In beide kennistoetsen zijn items opgenomen waarin gedrag wordt geformuleerd dat bewezen effectief is in het bevorderen van leesgedrag van de leerlingen. In de toets voorbereidend- en aanvankelijk lezen gaat het om 57 items en in de toets vloeiend lezen om 51 items. Ook is leerkrachtgedrag geformuleerd waarvan is aangetoond dat dit niet bevorderend werkt voor het leesgedrag van leerlingen. In de toets voorbereidend- en aanvankelijk lezen gaat het om 40 items en in de toets vloeiend lezen om 33 items. In beide toetsen wordt het aantal goed beantwoorde vragen afgezet tegen het totaal aantal vragen van de toets. Hierdoor ontstaat een schaalscore die varieert tussen 0 en 1 en die is te interpreteren als de proportie goed beantwoorde vragen.

Tabel 4.11. Betrouwbaarheid van de vakdidactische kennistoetsen		
	M1	M2
Voorbereidend en Aanvankelijk Lezen(n = 452)		
Kennis over wat werkt (57)	.87	.75
Kennis over wat niet werkt (40)	.84	.69
Vloeiend Lezen (n = 498)		
Kennis over wat werkt (51)	.87	.86
Kennis over wat niet werkt (33)	.85	.86

Onderzocht is of de in beide vakdidactische kennistoetsen gehanteerde schalen intern consistent zijn. De resultaten van deze analyses zijn opgenomen in tabel 4.11. Uit Cronbach's Alpha, die voor deze schalen varieert van .69 tot .87 kan worden afgeleid dat de schalen in voldoende mate betrouwbaar zijn.

4.4 Data analyse

Ten behoeve van de beantwoording van de onderzoeksvragen zijn beschrijvende analyses uitgevoerd. Om de betekenis van de gevonden verschillen tussen de eerste- en de tweede meting na te gaan zijn significantie toetsen uitgevoerd. Bij de dichotome variabelen zijn de verschillen tussen de beide metingen getoetst met een

McNemar toets waarmee gepaarde proporties vergeleken kunnen worden. De verschillen bij de subschalen zijn getoetst met een gepaarde t-toets. Daarnaast is de effectgrootte van de verschillen tussen beide metingen berekend (Cohen's d). Een effectgrootte kleiner dan .20 duidt op een te verwaarlozen verschil, een effectgrootte tussen .20 en .49 wordt klein genoemd, tussen .50 en .79 is de effectgrootte middelgroot en boven de .80 is sprake van een groot effect (Cohen, 1988).

Hoofdstuk 5

BESCHRIJVING VAN RESULTATEN

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de resultaten beschreven van het uitgevoerde onderzoek. Het betreft de ontwikkeling in kennis en instructievaardigheden van de studenten die in de cursusjaren 2012-2013 tot en met 2017-2018 hebben deelgenomen aan de module ‘Geletterdheid: technisch lezen, taal en woordenschat’. In paragraaf 5.2 wordt allereerst gekeken of en in hoeverre de uitgangspunten van het in hoofdstuk 3 omschreven model voor observatie en data-gestuurde feedback zijn gehanteerd in deze module. Vervolgens wordt het interessant om na te gaan of deze aanpak vruchten afwerpt in termen van de ontwikkeling van de vakdidactische kennis en de instructievaardigheden van de betrokken studenten. In paragraaf 5.3 wordt gekeken naar de ontwikkeling in de kwaliteit van de instructie bij voorbereidend lezen. In 5.4 komt de ontwikkeling van de studenten in het geven van aanvankelijk leesonderwijs aan de orde. De ontwikkeling in de instructiekwaliteit van het vloeiend leesonderwijs, komt aan de orde in paragraaf 5.5 waarbij we in 5.5.1 ingaan op de resultaten bij de lessen hardop lezen en in 5.5.2 op de resultaten bij de lessen stillezen. De observaties die zijn uitgevoerd bij de lessen taalgericht vakonderwijs komen aan de orde in paragraaf 5.6. In paragraaf 5.7 worden de resultaten beschreven van de kennistoetsen die zijn afgenomen bij de participerende studenten. Dit hoofdstuk wordt in paragraaf 5.8 afgerond met een samenvatting en conclusies.

5.2 De implementatie van de voorgestelde werkwijze

In de module ‘Geletterdheid: technisch lezen, taal en woordenschat’, wordt gewerkt aan het optimaliseren van de vakdidactische kennis en van het vakdidactisch handelen van de studenten door middel van de toepassing van een cyclisch model van observatie en data-gestuurde feedback (Houtveen, 2018). In dit onderzoek is nagegaan of het model in voldoende mate is geïmplementeerd om ontwikkeling en kennis en vaardigheden van studenten toe te kunnen schrijven aan de gevolgde aanpak. Zoals eerder beschreven (zie paragraaf 2.2) wordt dit cyclisch model voor observatie en data-gestuurde feedback gekenmerkt door de volgende punten:

1. De verbinding tussen de kennis over het vakdidactisch handelen van de student en de uitvoering in de praktijk is vastgelegd in een protocol.

2. Lessen in de professionele praktijk van de leerkracht worden geobserveerd met behulp van gestandaardiseerde observatie instrumenten die voldoen aan elementaire eisen van psychometrische kwaliteit;
3. In de loop van een onderwijseenheid worden minimaal twee lessen geobserveerd, zodat de feedback een cyclisch karakter krijgt waardoor zicht ontstaat op ontwikkeling;
4. Het geobserveerde leerkrachtgedrag wordt expliciet verbonden met de op de opleiding aangeboden kennis;
5. De resultaten van de observaties worden actief verwerkt door discussie tussen de studenten onderling en met de docent;
6. De verantwoordelijkheid voor de professionele ontwikkeling ligt uitdrukkelijk bij de student, onder meer door het vastleggen van verbeterpunten in hun instructiegedrag;
7. De docenten geven richting aan de ontwikkeling van de studenten door het monitoren van hun voortgang en doordat de werkwijze onderdeel vormt van de toetsing van de onderwijseenheid.

De vraag of er sprake is van voldoende implementatie wordt beantwoord door bovenstaande uitgangspunten te vergelijken met de beschrijving van de uitvoering van dit model in deze module (paragraaf 3.2). Uit die beschrijving blijkt dat de studenten de resultaten van hun prestaties op de kennistoets en van de geobserveerde lessen bespreken met de overige studenten van hun leerteam (uitgangspunt 1). De op een beelddrager vastgelegde leeslessen die zijn uitgevoerd door de studenten worden geobserveerd door collega-studenten die daarbij gebruik maken van gestandaardiseerde observatie instrumenten (Hajer & Meestringa, 2015; Houtveen et al., 2012). Hieruit kan worden geconcludeerd dat ook het tweede uitgangspunt wordt toegepast. Verder blijkt uit de beschrijving dat er in de loop van de module twee lessen worden geobserveerd. De studenten ontvangen een verslag van beide observaties, waarmee ook de uitvoering van het derde uitgangspunt is gecontroleerd. Het overleg in leerteams wordt begeleid door de moduledocent die er op toeziet dat de studenten in dit leerteamoverleg op zoek gaan naar de connectie tussen de aangeboden kennis en het in de leeslessen vertoonde instructiegedrag (uitgangspunten 4 en 5). Dit leerteamoverleg leidt er uiteindelijk toe dat alle studenten concrete verbeterpunten vaststellen voor hun instructiegedrag in de komende periode (uitgangspunt 6). Zoals eerder vermeld begeleiden de docenten het overleg dat in leerteams plaatsvindt. Hierdoor zijn zij in staat om het leerproces van de studenten tijdens de module te monitoren. Na de module beoordelen de docenten de eindverslagen waarin de studenten reflecteren op de ontwikkeling die

zij gedurende deze module hebben doorgemaakt. Hiermee wordt ook voldaan aan het laatste van de geformuleerde uitgangspunten.

Uit deze vergelijking kan worden geconcludeerd dat de uitgangspunten van het voorgestelde cyclische model van observaties en data-gestuurde feedback in hoge mate is geïmplementeerd in de module 'Geletterdheid: technisch lezen, taal en woordenschat'. Daarmee wordt het interessant om te kijken naar de resultaten van de uitgevoerd observaties.

5.3 Ontwikkeling in de instructievaardigheden bij voorbereidend lezen

Bij de observaties die zijn uitgevoerd bij de studenten die werkzaam zijn in de kleutergroepen van scholen voor primair onderwijs is gekeken naar twee belangrijke aspecten. Het betreft de wijze waarop de leerkracht aandacht besteedt aan de letters en de leeshandeling en de wijze waarop de leerkracht interactief voorleest. Bij het beschrijven van de resultaten starten we met de ontwikkeling in de kwaliteit van het leerkrachtgedrag. Daarna komt de besteding van de tijd in deze lessen aan de orde.

De resultaten van het onderzoek naar de kwaliteit van leerkrachtgedrag bij het voorbereidend leesonderwijs bij 129 studenten zijn weergegeven in tabel 5.3.1. De gegevens in deze tabel hebben zowel betrekking op het vakdidactisch handelen van de leraren bij de onderdelen letters en leeshandeling en interactief voorlezen als op de mate waarin de leraren het zelfvertrouwen en het competentiegevoel van de leerlingen weten te bevorderen.

De kwaliteit van het vakdidactisch handelen van de studenten bij verschillende onderdelen van de les worden uitgedrukt in schaa scores. Deze schaa scores, die kunnen variëren van 0 tot 1, kunnen gelezen worden als de proportie van het gewenste gedrag dat tijdens de les is gerealiseerd. Gestreefd wordt naar een score van .75, wat betekent dat driekwart van het geformuleerde doelgedrag door de student is vertoond tijdens de geobserveerde les.

Bij het onderdeel letters en leeshandeling zien we op meetmoment 1 gemiddelde scores die uiteenlopen van $M = .25$ tot $M = .33$, wat betekent dat gemiddeld een kwart tot een derde deel van het gewenste gedrag is vertoond tijdens de geobserveerde lessen. Deze gemiddelde scores zijn opvallend laag terwijl de spreiding van die scores juist opvallend hoog is. Voor een groot deel van de studenten die lesgeven aan kleuters is het expliciet instructie geven in letters en

leeshandeling ter voorbereiding op het formele leesonderwijs, blijkbaar nog geen gemeengoed. Dit geldt voor alle instructiecomponenten die bij dit onderdeel van het voorbereidend leesonderwijs in het observatie instrument onderscheiden worden. Het ligt niet in de lijn der verwachting dat een dergelijk laag aanvangsniveau van leerkrachthandelen binnen het beperkte tijdsbestek van één moduleperiode kan worden ingehaald. Bij de observaties op meetmoment 2 zien we bij alle vier de geobserveerde onderdelen een significante toename van de gemiddelde score. De effectgroottes van de gevonden verschillen zijn klein. Verder blijft de kwaliteit van instructie op dit tweede meetmoment gemiddeld genomen nog steeds zodanig laag (uiteenlopend van $M = .41$ tot $M = .48$), dat hiervan geen effecten bij de leerlingen verwacht mogen worden.

Tabel 5.3.1 Ontwikkeling in de kwaliteit van leerkrachthandelen bij Voorbereidend Lezen (Kleuters) (n=129)

	M1 gem. (sd)	M2 gem. (sd)	Sign.	ES d
A. Letters en leeshandeling				
Aanbrengen achtergrondkennis (4)	.30 (.34)	.46 (.39)	**	.44
Instructie technische aspecten (7)	.25 (.31)	.41 (.39)	**	.46
Aandacht voor betekenis van letters (5)	.27 (.33)	.44 (.40)	**	.47
Afsluiting (5)	.33 (.36)	.48 (.40)	**	.39
B. Interactief voorlezen				
Woorden markeren (1)	.16	.54	**	nvt
Aanbrengen achtergrondkennis (4)	.55 (.34)	.76 (.33)	**	.63
Kwaliteit van voorleesgedrag (9)	.62 (.33)	.76 (.31)	**	.44
Verstoren van luistergedrag (6)	.22 (.23)	.22 (.25)		.00
C. Pedagogische relatie				
Bevorderen zelfvertrouwen & competentiegevoel (5)	.87 (.19)	.92 (.17)	*	.28

* $p < .05$; ** $p < .001$

Het is belangrijk dat de studenten zich voorbereiden op het voor te lezen verhaal door vooraf de moeilijke woorden in de tekst te markeren, zodat ze hier tijdens de les aandacht aan kunnen besteden. Uit de in tabel 5.3.1 gepresenteerde gegevens blijkt dat deze maatregel door het overgrote deel van de leraren niet wordt genomen. Slechts 16% van de geobserveerde leraren markeert moeilijke woorden in de tekst. Verwacht mag worden dat het percentage studenten dat deze betrekkelijk simpele voorbereiding treft zal toenemen na de bespreking van de observaties en het formuleren van verbeterpunten. Op meetmoment 2 zien we inderdaad een significante verbetering optreden doordat ruim de helft van de geobserveerde studenten moeilijke woorden markeert ($p < .001$). In vergelijking met het onderdeel letters en leeshandeling zien we bij interactief voorlezen op meetmoment 1 hogere

gemiddelde scores voor zowel het aanbrengen van achtergrondkennis ($M = .55$) als voor de kwaliteit van het voorleesgedrag ($M = .62$). Ook hier zien we overigens nog grote verschillen tussen de leraren onderling. Uit de gemiddelde score op derde schaal valt af te leiden dat er tijdens de lessen nog wel verstoringen van het luistergedrag van de leerlingen voorkomen ($M = .22$). De spreiding van de geobserveerde scores is vrijwel net zo hoog als de gemiddelde score ($sd = .23$). Dit betekent dat er leraren zijn die perfect voorlezen, maar ook dat er leraren zijn die tijdens het voorlezen aandacht vragen van de leerlingen voor zaken die weinig met het voorgelezen verhaal te maken hebben, waardoor het voor de leerlingen lastig is het verhaal te volgen.

Bij het onderdeel interactief voorlezen zien we voor zowel voor het aanbrengen van achtergrondkennis als voor de kwaliteit van het voorlezen op de tweede meting een gemiddelde score van .76. Op deze beide onderdelen behalen de geobserveerde studenten gemiddeld genomen aan het eind van de module dus het gestelde doel. Omdat op beide schalen sprake is van een forse spreiding is er bij de observaties op meetmoment 2 echter nog steeds een groep studenten die niet aan de gestelde doelen weet te voldoen. Op beide onderdelen zijn de verschillen ten opzichte van de observaties op meetmoment 1 significant. Voor de kwaliteit van het voorlezen is het verschil met de eerste observatie klein ($ES = .44$), voor het aanbrengen van achtergrondkennis is het verschil met meetmoment 1 volgens Cohen (1988) echter middelgroot ($ES = .63$). In de verstoring van het luistergedrag zien we op dit meetmoment geen wijzigingen ten opzichte van de eerste ronde observaties. Dit betekent dat de studenten gemiddeld genomen het luistergedrag van hun leerlingen in gelijke mate blijven verstoren.

De pedagogische relatie van de leerkracht met de leerlingen is op het eerste moment gemiddeld gezien al goed te noemen ($M = .87$). Ook bij dit onderdeel is echter sprake van aanzienlijke onderlinge verschillen tussen de geobserveerde studenten ($sd = .19$). Dit betekent dat de pedagogische relatie met de leerlingen bij een deel van de geobserveerde studenten duidelijk onder het verwachte niveau ligt. Bij de observaties op meetmoment 2 zien we dat er in dit opzicht sprake is van een significante verbetering ($M = .92$, $sd = .17$). De effectgrootte van het gevonden verschil is klein.

Bij de analyses zijn enkele variabelen met betrekking tot de invulling van de beschikbare tijd meegenomen. Geregistreerd is hoeveel tijd er wordt besteed aan de onderdelen letters en leeshandeling en voorlezen. Bij het onderdeel voorlezen wordt daarnaast nog vastgelegd hoeveel tijd de leerkracht daadwerkelijk voorleest. Hierbij

wordt gestreefd naar 20 minuten zuivere voorleestijd. Uiteraard is te prefereren dat zo min mogelijk tijd verloren gaat aan maatregelen in het kader van organisatie en klassenmanagement. Tot slot geven de observaties een beeld van de taakgericht leertijd van de leerlingen. Dit betreft de tijd dat de leerlingen bezig zijn met taakgericht gedrag. Deze gegevens zijn gepresenteerd in tabel 5.3.2.

Tabel 5.3.2 Ontwikkeling in tijdbesteding bij Voorbereidend Lezen (Kleuters)					
	n	M1	M2	Sign	ES
		gem. (sd)	gem. (sd)		d
A. Letters en leeshandeling					
Lesduur (min.)	59	23:42 (12:26)	23:58 (12:41)		.02
Organisatie, klassenmanagement (min.)	59	3:00 (4:50)	2:47 (6:11)		-.04
Taakgerichtheid (% leerlingen)	57	82 (17)	87 (15)	*	.31
B. Interactief voorlezen					
Lesduur (min.)	97	21:57 (10:22)	22:18 (8:47)		.04
Organisatie, klassenmanagement (min.)	97	2:43 (4:50)	2:16 (3:53)		-.10
Leerkracht leest voor (min.)	97	14:39 (6:57)	14:35 (5:19)		-.01
Taakgerichtheid (% leerlingen)	90	84 (18)	88 (15)		.24

* $p < .05$

Uit de in tabel 5.3.2 gepresenteerde gegevens blijkt dat er gemiddeld bijna 24 minuten wordt besteed aan het onderdeel letters en leeshandeling en rond de 22 minuten aan interactief voorlezen. De hoeveelheid tijd die aan beide onderdelen wordt besteed blijft vrijwel constant en is in lijn met wat verwacht mag worden. Uit de observaties blijkt verder dat de leraren gemiddeld bijna 15 minuten voorlezen. Dit betekent dat er in de geobserveerde lessen ruim 7 minuten wordt besteed aan interactie met de leerlingen. Ook in dit opzicht blijkt er in de loop van de moduleperiode weinig te veranderen. Dit betekent dat de tijd die wordt besteed aan interactie met de leerlingen vrij hoog blijft. Te veel interactie leidt echter alleen maar af van het voorgelezen verhaal en moet dus voorkomen worden. Bij het voorlezen moet vooral het verhaal centraal worden gesteld, waarbij de leerkracht er dus voor moet zorgen om dit verhaal zo min mogelijk te onderbreken. In alle gevallen zijn de standaarddeviaties vrij hoog, waaruit kan worden afgeleid dat er op het gebied van de bestede tijd forse onderlinge verschillen bestaan tussen de geobserveerde studenten. Hoewel de taakgerichte leertijd bij de onderscheiden onderdelen op het eerste meetmoment gemiddeld al boven de 80% ligt, zien we ook hier grote verschillen tussen de geobserveerde studenten. In de loop van de moduleperiode komen de studenten bij het onderdeel letters en leeshandeling gemiddeld tot een significante verbetering van de taakgerichte leertijd. Hoewel de toename van de gemiddelde taakgerichtheid bij het onderdeel interactief voorlezen net niet

significant is, duidt een effectgrootte van .24 op een klein effect ten opzichte van de observaties op meetmoment 1 (Cohen, 1988).

5.4 Ontwikkeling in instructiekwaliteit bij het aanvankelijk leesonderwijs

In deze paragraaf worden de resultaten beschreven van het onderzoek naar de ontwikkeling in de kwaliteit van het leerkrachtgedrag van 130 studenten die aan het begin en aan het eind van de module zijn geobserveerd bij de uitvoering van een aanvankelijk leesles. Ook hier starten we met een beschrijving van de kwaliteit van de instructie en de pedagogische relatie met de leerlingen. Vervolgens kijken we naar de ontwikkeling in de wijze waarop de leerkracht de beschikbare tijd besteed.

De resultaten van het onderzoek naar de ontwikkeling in kwaliteit van leerkrachtgedrag bij het aanvankelijk leesonderwijs zijn weergegeven in tabel 5.4.1. Er zijn drie losse items opgenomen die te maken hebben met de manier waarop de student voorbereidingen treft voor de uit te voeren les. Met deze observatie items wordt gecontroleerd of de student deze voorbereidingen ook daadwerkelijk uitvoert. Met een vierde item wordt gecontroleerd of er tijdens de klassikale lessen activiteiten in het kader van pre-teaching of re-teaching worden aangeboden.

**Tabel 5.4.1 Ontwikkeling in de kwaliteit van leerkrachthandelen bij
Aanvankelijk Lezen fase 2 (Groep 3) (n=130)**

	M1 gem. (sd)	M2 gem. (sd)	Sign	ES d
A. Instructie				
Lesmateriaal op tafel (1)	.80	.95	*	nvt
Differentiatie in lesmateriaal (1)	.57	.75	**	nvt
Tafels gericht naar instructiebord (1)	.40	.56	*	nvt
Pre- en/of re-teaching tijdens de les (1)	.49	.55		nvt
Ondersteund lezen (4)	.64 (.31)	.78 (.23)	**	.52
Letters & Leeshandeling (8)	.41 (.32)	.60 (.34)	**	.58
Duolezen (5)	.45 (.36)	.74 (.28)	**	.91
Afsluiting (3)	.47 (.32)	.72 (.32)	**	.78
B. Pedagogische relatie				
Bevorderen zelfvertrouwen & competentiegevoel (5)	.91 (.11)	.94 (.09)	*	.30

* p < .05; ** p < .001

Bij deze items is steeds de proportie aangegeven van de leraren bij wie het beschreven gedrag is geobserveerd. Vervolgens komen de drie onderscheiden

lesblokken aan de orde, te weten: ondersteund lezen, aandacht voor letters en leeshandeling en duolezen. Ook voor de afsluiting van de les zijn enkele items opgenomen. Tot slot wordt gekeken naar de mate waarin de leraren het zelfvertrouwen en het competentiegevoel van de leerlingen weten te bevorderen. Op alle onderdelen wordt de kwaliteit van het leerkrachthandelen van de studenten in beeld gebracht met schaalscores. Deze schaalscores, die kunnen variëren van 0 tot 1, kunnen gelezen worden als de proportie van het gewenste gedrag dat tijdens de les is geobserveerd. Gestreefd wordt naar een score van .75, wat betekent dat driekwart van het geformuleerde doelgedrag door de student is vertoond tijdens de geobserveerde les. Voor de pedagogische relatie met de leerlingen geldt een streefscore van .90.

Uit de in tabel 5.4.1 gepresenteerde gegevens valt af te leiden dat het overgrote deel van de studenten (80%) er bij de eerste meting voor zorgt dat hun leerlingen voldoende lesmateriaal op tafel hebben. Bij 57% van de geobserveerde lessen is dat lesmateriaal ook in voldoende mate gedifferentieerd. Slecht 40% van de leraren zorgt er voor dat de tafels zijn gericht naar het instructiebord. Activiteiten in het kader van pre-teaching of re-teaching, die op andere momenten van de dag aangeboden moeten worden en dus niet tijdens de klassikale leeslessen, zien we toch nog voorkomen in bijna de helft van de geobserveerde lessen (49%). In de loop van de moduleperiode zien we significante verbeteringen optreden in de wijze waarop de studenten hun voorbereidingen treffen. Zo zorgt 95% ($p < .05$) van de studenten er op dit tweede meetmoment voor dat er voldoende lesmateriaal op tafel ligt. In 75% van de geobserveerde lessen is dit lesmateriaal ook in voldoende mate gedifferentieerd. Ook hier is sprake van een significante toename ten opzichte van de eerste meting ($p < .001$). Het percentage leraren dat er voor zorgt dat de tafels naar het bord zijn gericht is significant toegenomen naar 56% ($p < .05$). Ondanks die toename leert een eenvoudige rekensom dat een fors deel van de geobserveerde leraren (44%) het nut van deze maatregel blijkbaar nog steeds in twijfel trekt. Tegen de verwachting in is het percentage leraren dat bij deze tweede observaties nog steeds activiteiten toepast in het kader van pre- en re-teaching uitvoert tijdens de klassikale instructie gestegen naar 55%. Dit betekent dus dat de groep studenten die gebruik maakt van een effectief model voor differentiatie in de loop van de moduleperiode afneemt. Voor de goede orde dient gemeld te worden dat dit verschil met de eerste observatie niet statistisch significant is ($p = .24$). In methoden voor aanvankelijk lezen wordt aangeraden, of zelfs voorgeschreven, om met zwakke leerlingen aan de instructietafel te werken terwijl de andere leerlingen zelfstandig aan het werk zijn. Uit de observaties blijkt dat veel studenten hardnekkig vasthouden

aan deze manier van werken. Het lijkt dan ook verstandig om hier in de komende cursusjaren expliciet aandacht aan te besteden.

Uit de observaties van de blokken 1, 2 en 3 van de aanvankelijk leesles blijkt dat tijdens het eerste meetmoment gemiddeld de hoogste score behaald bij het onderdeel ondersteund lezen ($M = .64$). De gemiddelde scores voor letters en leeshandeling ($M = .41$), duolezen ($M = .45$). De standaarddeviaties duiden op grote onderlinge verschillen tussen de geobserveerde studenten. Dit betekent dat de kwaliteit van leerkrachthandelen tijdens de groepsinstructie en het begeleid inoefenen van letterclusters (de blokken 1 en 2) bij een grote groep studenten te kort schiet. Daarnaast blijkt ook de kwaliteit van leerkrachthandelen bij duolezen tijdens dit eerste meetmoment nog onvoldoende. Dit betekent dat de leerlingen onvoldoende worden ondersteund bij het lezen van tekst. Ook hier speelt de invloed van methoden voor aanvankelijk lezen mogelijk een rol. De gemiddelde score voor het leerkrachthandelen bij de afsluiting van de les ligt op $.47$. Bij alle geobserveerde onderdelen van de les zien we forse verschillen tussen de studenten onderling ($sd = .32$). Veruit de hoogste gemiddelde score op dit eerste meetmoment wordt behaald op het onderdeel bevorderen van zelfvertrouwen en competentiegevoelens ($M = .91$). De geringe spreiding duidt op het feit dat de onderlinge verschillen tussen de geobserveerde leraren klein zijn. We zien hier dus dat een de pedagogische relatie met de leerlingen op dit eerste meetmoment, gemiddeld genomen, al voldoet aan het gestelde doel.

Bij de observaties van meetmoment 2 worden voor alle variabelen gemiddeld significant hogere scores behaald. Bij de vier schalen voor het vakdidactisch handelen lopen de effectgroottes uiteen van $ES = .52$ tot $ES = .91$, wat duidt op middelgrote en zelfs grote (voor duolezen) verschillen met de resultaten van de eerder observaties. Bij deze tweede observatieronde schommelen de gemiddelde scores voor ondersteund lezen ($M = .78$) duolezen ($M = .74$) en voor de afsluiting van de les ($M = .72$) rond het gestelde criterium. De gemiddelde score voor letters en leeshandeling ($M = .60$) blijft hierbij nog licht achter. De standaarddeviatie is in alle gevallen fors. Bij het onderdeel letters en leeshandeling is zelfs sprake van een standaarddeviatie van $sd = .34$. Dit betekent dat een deel van de geobserveerde studenten ook bij deze tweede ronde observaties het streefdoel nog niet weet te bereiken. Ook bij het onderdeel bevorderen van zelfvertrouwen en competentiegevoelens is ten opzichte van meetmoment 1 sprake van een significante toename van de gemiddelde score ($M = .94$; $sd = .09$). Er is sprake van een klein effect ($ES = .30$). Dit betekent dat er bij de observaties op het tweede

meetmoment bij nagenoeg alle geobserveerde studenten sprake is van een zeer goede pedagogische relatie met hun leerlingen.

De resultaten op het gebied van de tijdbesteding zijn weergegeven in tabel 5.4.2. Bij de observaties van 126 leraren zijn de lestijden voor zowel de totale les als voor de afzonderlijke onderdelen geregistreerd. De taakgerichtheid van de leerlingen bij de verschillende onderdelen is in veel minder observaties vastgelegd. Voor het onderdeel begeleid lezen zijn resultaten geregistreerd van 102 geobserveerde lessen, voor de onderdelen letters en leeshandeling en duolezen geldt dit voor respectievelijk 85 en 70 lessen. In het in hoofdstuk 2 beschreven voorgestelde lesmodel wordt 10 minuten besteed aan elk van de drie onderscheiden blokken. Dit betekent dat de gehele lesduur, ideaal gezien, rond de 45 minuten zal bedragen, waarvan 15 minuten aan duolezen. Het is de bedoeling dat die beschikbare tijd effectief wordt besteed. Dit betekent dus weinig tijdverlies voor maatregelen in het kader van organisatie en klassenmanagement. Daarnaast dient een zo hoog mogelijke taakgerichte leertijd nagestreefd te worden.

Op meetmoment 1 duren de lessen aanvankelijk lezen gemiddeld krap 34 minuten, hetgeen veel te weinig is. Gelet op de spreiding moet worden geconstateerd dat de geobserveerde verschillen in lestijden aanzienlijk zijn. Dit betekent dat een groot deel van de geobserveerde studenten te weinig tijd besteed aan aanvankelijk lezen. De leerlingen in deze klassen krijgen dus te weinig instructie en oefening in het aanvankelijk lezen, wat onherroepelijk negatieve gevolgen zal hebben voor de leesprestaties die zij zullen bereiken. Maatregelen in het kader van organisatie en klassenmanagement nemen relatief veel tijd in beslag ($M = 5:00$ min.). De spreiding bij dit onderdeel wijst op enorme onderlinge verschillen tussen de geobserveerde studenten. Dit betekent dat in sommige lessen erg veel lestijd verloren gaat aan organisatie en klassenmanagement. Zoals eerder gemeld duren de onderscheiden onderdelen van de les in de voorgestelde lesopzet ongeveer even lang (10 minuten). Deze tijd wordt bij ondersteund lezen gemiddeld net niet gehaald ($M = 9:41$ min.). Bij de volgende onderdelen zien we de gemiddelde tijdsduur fors achterblijven ($M = 7:30$ min. voor letters en leeshandeling en $M = 5:54$ min. voor duolezen). Dit betekent dat er gemiddeld genomen veel te weinig tijd wordt besteed aan de instructie van letterclusters en aan duolezen. De spreiding is bij alle geobserveerd lesblokken enorm groot. Bij de instructie in letterclusters (blok 2) betekent dit bijvoorbeeld dat sommige studenten helemaal geen instructie bieden, terwijl anderen daar juist zeer veel tijd aan besteden. Dit doet vermoeden dat bij veel studenten het besef ontbreekt van wat een effectief aanvankelijk leesonderwijs nu eigenlijk vraagt. Tot slot valt op te merken dat de aandacht bij veel leerlingen uitgaat

naar andere zaken dan lezen. De gemiddelde taakgerichtheid van de leerlingen schommelt bij alle drie de lesonderdelen op de eerste meting tussen 82% en 89%. Voor veel studenten is dit bij aanvang van de module nog een belangrijk verbeterpunt.

Tabel 5.4.2 Ontwikkeling in tijdbesteding bij Aanvankelijk Lezen (Groep 3, fase 2)					
	n	M1 gem. (sd)	M2 gem. (sd)	Sign	ES d
Lesduur (min.)	126	33:40 (18:49)	36:17 (17:09)		.20
Organisatie, klassenmanagement (min.)	126	5:00 (9:26)	3:29 (7:38)	*	- .18
Tijd voor ondersteund lezen (min.)	126	9:41 (6:48)	9:20 (5:41)		- .06
Tijd voor letters & leeshandeling (min.)	126	7:30 (7:07)	7:34 (6:20)		- .07
Tijd voor duolezen (min.)	126	5:54 (5:41)	9:07 (6:03)	**	.55
Taakgerichtheid bij ondersteund lezen (% lln.)	102	89 (19)	91 (10)		.14
Taakgerichtheid bij letters & leeshandeling (% lln.)	85	87 (18)	92 (12)	*	.33
Taakgerichtheid duolezen blok 3 (% lln.)	70	82 (22)	91 (12)	**	.53

* $p < .05$; ** $p < .001$

Uit de resultaten van de tweede ronde observaties valt af te leiden dat de totale lesduur een fractie is toegenomen ($M = 36:17$, $sd = 17:09$). Uit de forse spreiding blijken grote onderlinge verschillen in de geobserveerde lessen. Dit betekent dus dat een deel van de geobserveerde lessen effectief ook bij de tweede observatie veel te kort duurt. Uit de enorme spreiding valt af te leiden dat de lessen bij een deel van de studenten erg lang duren. De verschillen tussen de studenten onderling zijn dus enorm groot. In vergelijking met de eerdere observaties gaat er tijdens meetmoment 2 gemiddeld wel significant minder tijd verloren aan organisatie en klassenmanagement. Ook blijkt de tijd die gemiddeld wordt besteed aan het onderdeel duolezen significant toegenomen ten opzichte van de eerder geobserveerde lessen. De effectgrootte van dit verschil is ruim een halve standaarddeviatie, wat geïnterpreteerd mag worden als een middelgroot verschil. Dit is opvallend omdat het inplannen van tijd voor duolezen voor veel studenten nieuw is ten opzichte van hetgeen in methodes voor aanvankelijk lezen wordt aangeboden. De tijd die gemiddeld wordt gebruikt voor de andere twee lesonderdelen is niet noemenswaardig gewijzigd. De taakgerichtheid van de leerlingen is bij deze tweede ronde observaties toegenomen en ligt nu gemiddeld boven de 90%. Hoewel de taakgerichtheid van de leerlingen niet in alle gevallen is

geregistreerd mogen we voorzichtig concluderen dat die taakgerichtheid tijdens de tweede observatieronde gemiddeld genomen op een acceptabel niveau ligt.

5.5 Vloeiend Lezen

Zoals eerder opgemerkt (zie paragraaf 2.4) worden in de ontwikkeling van vloeiend leesgedrag twee stadia onderscheiden. Lezen de leerlingen in eerste instantie nog hardop, later evolueert dit leesgedrag tot het stillezen van teksten. Voor beide onderscheiden fasen in de ontwikkeling van vloeiend leesgedrag zijn observatiemomenten beschikbaar waarin, evenals bij het voorbereidend lezen en het aanvankelijk lezen zowel wordt gekeken naar de besteding van de tijd als naar de kwaliteit van het leerkrachtgedrag. De ontwikkeling in de kwaliteit van de instructie bij hardop lezen komt aan de orde in paragraaf 5.5.1, de ontwikkeling in de kwaliteit van de stillelessen wordt besproken in paragraaf 5.5.2

5.5.1 Ontwikkeling in instructiekwaliteit bij hardop lezen

In de cursusjaren 2012-2013 tot en met 2017-2018 zijn in totaal 154 studenten aan het begin en aan het eind van de module, geobserveerd bij het verzorgen van hardop leeslessen. Evenals bij de voorgaande onderdelen beginnen we bij hardop lezen met een beschrijving van de ontwikkeling in de kwaliteit van het geobserveerde leerkrachtgedrag. Vervolgens komt de ontwikkeling in het effectief besteden van de beschikbare tijd aan de orde.

De gegevens met betrekking tot de ontwikkeling in de kwaliteit van hun leerkrachtgedrag tijdens de hardop leeslessen die de studenten in de loop van de module hebben doorgemaakt, worden gepresenteerd in tabel 5.5.1. In het observatie instrument voor hardop lezen zijn twee variabelen opgenomen waarmee wordt onderzocht of de student in de voorbereiding zorgt voor optimale lescondities. Hieraan wordt bijgedragen door te zorgen voor voldoende leesmateriaal op de tafels, waardoor de leerlingen tijdens de les niet hoeven te lopen. Daarnaast zorgt de student er voor dat verdere verstoringen tijdens de les zoveel mogelijk worden voorkomen. Dat kan bijvoorbeeld door te vragen of er nog leerlingen naar het toilet moeten of willen drinken. Vervolgens komen twee onderdelen van de leesles aan de orde. Het betreft de miniles en de fase van de les waarin de leerlingen in duo's hardop lezen in een zelfgekozen leeftijdsadequaat boek. Het implementatie criterium voor beide fasen ligt op .75, wat betekent dat de student driekwart van het

in de items geformuleerde gedrag laat zien tijdens de geobserveerde les. Tot slot wordt nog gekeken naar de pedagogische relatie met de leerlingen. Voor dit onderdeel is het implementatiecriterium gesteld op .90.

Tabel 5.5.1 Ontwikkeling in de kwaliteit van leerkrachthandelen bij Hardop Lezen (HOMMEL) (n=154)

	M1 gem. (sd)	M2 gem. (sd)	Sign.	ES d
A. Instructie				
Voldoende lesmateriaal op tafel (1)	.94	.98		nvt
Voorkomen van verstoringen (1)	.64	.86	**	nvt
Miniles (8)	.54 (.31)	.83 (.21)	**	1.12
Begeleiding bij hardop lezen (12)	.44 (.18)	.63 (.19)	**	1.03
B. Pedagogische relatie				
Bevorderen zelfvertrouwen & competentiegevoel (5)	.89 (.14)	.94 (.09)	**	.43

* $p < .05$; ** $p < .001$

Uit de in tabel 5.5.1 gepresenteerde gegevens blijkt dat vrijwel alle studenten (94%) er voor zorgen dat hun leerlingen bij aanvang van de les voldoende leesmateriaal op tafel hebben. In beduidend mindere mate (64%) wordt er voor gezorgd dat de lessen zonder verstoringen kunnen verlopen. Voor de kwaliteit van leerkrachthandelen bij het onderdeel miniles wordt een gemiddelde score bereikt van $M = .54$. De onderlinge verschillen tussen de geobserveerde leraren zijn hier relatief groot ($sd = .31$). De lage gemiddelde score en de grote verschillen tussen de studenten zijn verklaarbaar vanuit het gegeven dat het fenomeen miniles niet algemeen bekend is in het Nederlandse basisonderwijs. In zekere zin is het dan ook verwonderlijk dat er op dit eerste meetmoment al een dergelijke gemiddelde score wordt bereikt. De studenten scoren bij de eerste meting gemiddeld wat lager op de kwaliteit van de begeleiding van het hardop lezen ($M = .44$, $sd = .18$). Dit is niet verwonderlijk aangezien de in de module bepleitte aanpak voor hardop lezen zeer sterk afwijkt van hetgeen de vigerende methodes voor voortgezet lezen bieden. De onderlinge verschillen tussen de geobserveerde studenten liggen hier wat dichter bij elkaar. Op dit eerste meetmoment blijken de leraren gemiddeld al goed in staat om het zelfvertrouwen en de competentiegevoelens van hun leerlingen te bevorderen. De gemiddelde score ligt in de buurt van het implementatie criterium en de onderlinge verschillen in de geobserveerde lessen blijken relatief gering ($M = .89$; $sd = .14$).

Uit de resultaten van de observaties die zijn uitgevoerd aan het eind van de module blijkt dat bij vrijwel alle studenten (98%, $p < .01$) bij aanvang van de les voldoende leesmateriaal op tafel ligt. Daarnaast is er ook sprake van een toename van het aantal

leraren (86%, $p < .01$) dat er voor heeft gezorgd dat de lessen zonder verstoring kunnen beginnen. In beide gevallen is sprake van een significante verbetering ten opzichte van de observaties aan het begin van de moduleperiode. Verder blijken de studenten in staat om hun leerkrachtgedrag op alle overige geobserveerde variabelen significant te verbeteren. Voor het onderdeel miniles wordt een gemiddelde score bereikt van .83. Gemiddeld genomen voldoen de studenten hiermee aan het gestelde doel. Uit het feit dat de spreiding is afgenomen ten opzichte van de observaties op meetmoment 1 valt af te leiden dat de onderlinge verschillen tussen de studenten zijn afgenomen. Ook de kwaliteit van de begeleiding van het hardop lezen is fors verbeterd ten opzichte van de eerdere observaties ($M = .63$, $sd = .19$). Volgens de criteria van Cohen (1988) is de verbetering voor beide onderdelen groot te noemen. Ook het leerkrachtgedrag waarmee het zelfvertrouwen en de competentiegevoelens van de leerlingen wordt bevorderd, is significant verbeterd bij de observaties aan het einde van de moduleperiode ($M = .94$, $sd = .09$). De onderlinge verschillen tussen de geobserveerde studenten zijn gering waaruit kan worden afgeleid dat nagenoeg alle studenten een goede pedagogische relatie met hun leerlingen tonen tijdens de geobserveerde lessen.

De gegevens over het gebruik van de tijd door leraren en leerlingen bij de lessen hardop lezen worden gepresenteerd in tabel 5.5.2. Ook hier geldt dat het tijdverlies door organisatorische maatregelen zoveel mogelijk beperkt moet blijven. Bij de lessen hardop lezen wordt uitgegaan van een effectieve leestijd van 20 minuten. Die beschikbare tijd moet uiteraard effectief worden besteed. Dit betekent dat de taakgerichtheid van de leerlingen zo hoog mogelijk moet zijn.

Tabel 5.5.2 Ontwikkeling in tijdbesteding bij Hardop Lezen (HOMMEL)

	n	M1 gem. (sd)	M2 gem. (sd)	Sign.	ES d
Organisatie, klassenmanagement (min.)	146	2:23 (2:20)	2:27 (4:05)		.02
Tijd voor lezen (min.)	146	20:11 (11:16)	19:29 (9:16)		-.07
Taakgerichtheid (% leerlingen)	140	75 (25)	83 (18)	**	.37

* $p < .05$, ** $p < .001$

Uit de observaties op meetmoment 1 blijkt dat er gemiddeld genomen relatief weinig tijd verloren gaat aan het begin van de les ($M = 2:23$ min.; $sd = 2:20$ min.). We zien we grote verschillen tussen de studenten, wat betekent dat er bij sommige studenten nog veel tijd verloren gaat aan organisatie en klassenmanagement. Gemiddeld wordt er bij de eerste ronde observaties ruim 20 minuten gelezen. Dit betekent dat er gemiddeld genomen wordt voldaan aan het gestelde criterium. Er

zijn echter grote verschillen tussen de geobserveerde lessen waaruit kan worden geconcludeerd dat er in een belangrijk deel van de geobserveerde lessen veel te weinig tijd wordt gelezen. In deze eerste ronde observaties ligt de gemiddelde taakgerichtheid van de leerlingen op 75%. Dat wil zeggen dat gemiddeld drie kwart van de leerlingen tijdens de leestijd ook daadwerkelijk aan het lezen is. Bij de tweede ronde observaties zien we dat nagenoeg een zelfde hoeveelheid tijd nodig is in het kader van organisatie en klassenmanagement. De onderlinge verschillen tussen de geobserveerde studenten zijn wel wat groter dan op meetmoment 1. Dit betekent dat de start van de les bij een deel van de geobserveerde leraren nog wat beter georganiseerd kan worden. Ook aan het einde van de moduleperiode wordt gemiddeld genomen bijna 20 minuten gelezen. In dit opzicht is er geen noemenswaardig verschil met de observaties aan het begin van de moduleperiode. Wel zijn er nog steeds grote onderlinge verschillen tussen de geobserveerde studenten, waaruit blijkt dat leerlingen in sommige klassen nog steeds te weinig leestijd krijgen. Tot slot zien we bij deze tweede ronde observaties nog een significante toename in de gemiddelde taakgerichtheid van de leerlingen ($M = 83$, $sd = 18$). In dit opzicht is er sprake van een klein effect.

5.5.2 Ontwikkeling in instructiekwaliteit bij stillezen

In de periode waarover deze rapportage zich uitstrekt zijn in totaal 240 observaties uitgevoerd bij studenten die een stilleesles hebben verzorgd. Ook hier is gekeken naar de ontwikkeling in de kwaliteit van het leerkrachthandelen en naar de ontwikkeling in besteding van de beschikbare tijd.

De observatiegegevens over de ontwikkeling in de kwaliteit van het leerkrachtgedrag van de deelnemende studenten in de loop van de module, worden gepresenteerd in tabel 5.5.3. In het observatie instrument voor stillezen zijn twee variabelen opgenomen waarmee wordt onderzocht of de student in de voorbereiding zorgt voor optimale lescondities. Zo wordt ook hier gekeken of er bij aanvang van de lessen voldoende leesmateriaal op de tafels ligt en of de leerkracht er voor heeft gezorgd dat verdere verstoringen tijdens de les zoveel mogelijk worden voorkomen. Vervolgens is ook bij stillezen gekeken naar de uitvoering van de miniles en naar de kwaliteit van de begeleiding van de leerlingen bij het stillezen. Het implementatie criterium voor beide fasen ligt op .75, wat betekent dat de student driekwart van het in de items geformuleerde gedrag laat zien tijdens de geobserveerde les. Tot slot wordt nog gekeken naar de wijze waarop de student het zelfvertrouwen en de

competentiegevoelens van de leerlingen weet te bevorderen. Voor dit onderdeel is het implementatiecriterium gesteld op .90.

Uit de in tabel 5.5.3 gepresenteerde gegevens blijkt dat relatief simpele maatregelen die er voor kunnen zorgen dat de les optimaal verloopt, onvoldoende worden benut. Zo ligt er gemiddeld in te weinig lessen (68%) voldoende leesmateriaal op tafel en worden de leerlingen er nauwelijks op geattendeerd om voor de les het toilet te bezoeken (29%). Aan het begin van de moduleperiode wordt voor de kwaliteit van de miniles een gemiddelde score bereikt van $M = .53$. Dit betekent dat gemiddeld net iets meer dan de helft van het gedrag dat is geformuleerd in de 8 observatie items wordt gerealiseerd. De gemiddelde score voor de begeleiding van het stillezen is laag ($M = .29$) en, getuige de forse spreiding, in veel van de geobserveerde lessen vrijwel afwezig. Dit is verklaarbaar vanuit het gegeven dat stillezen in het Nederlandse onderwijs vooral wordt ingevuld als een activiteit waarbij de leerlingen ‘vrij’ mogen lezen, zonder verdere bemoeienis van de leerkracht. De leraren zijn gemiddeld genomen in voldoende mate in staat om het zelfvertrouwen en de competentiegevoelens van hun leerlingen te bevorderen ($M = .76$). Wel valt op dat de gemiddelde score op deze schaal bij de stillelessen op dit eerste meetmoment lager is dan bij de hiervoor besproken onderdelen. Dit wordt mogelijk veroorzaakt door het feit dat een deel van de leraren zich minder zeker voelt bij de gehanteerde stilleesaanpak.

Tabel 5.5.3 Kwaliteit van leerkrachthandelen bij Stillezen (n=240)

	M1 gem. (sd)	M2 gem. (sd)	Sign.	ES d
A. Instructie				
Voldoende lesmateriaal op tafel (1)	.68	.88	**	n.v.t.
Voorkomen van verstoringen (1)	.29	.86	**	n.v.t.
Miniles (8)	.53 (.34)	.85 (.22)	**	1.14
Begeleiding bij stillezen (6)	.29 (.23)	.61 (.23)	**	1.39
B. Pedagogische relatie				
Bevorderen zelfvertrouwen & competentiegevoel (5)	.76 (.28)	.89 (.15)	**	.60

* $p < .05$; ** $p < .001$

Uit de resultaten van de observaties aan het eind van de moduleperiode blijkt dat de studenten er gemiddeld genomen in slagen om hun instructie op de onderscheiden variabelen significant te verbeteren. Een groter percentage van de studenten is zich bewust van het feit dat ze met relatief eenvoudige maatregelen tijdverlies kunnen verminderen. Zo wordt er gemiddeld door meer leraren (88%, $p < .01$) voor gezorgd dat de leerlingen voldoende leesmateriaal op tafel hebben en zorgt een hoger

percentage leraren (86%, $p < .01$) er voor dat de leerlingen tijdens het lezen niet naar het toilet hoeven. Dit is erg belangrijk omdat juist de zwakkere leerlingen voortdurend op zoek zijn naar een aanleiding om niet te hoeven lezen. Op dit tweede meetmoment ligt de gemiddelde score voor de kwaliteit van de miniles op $M = .85$. De verschillen tussen de studenten zijn afgenomen. Het verschil tussen de eerste en tweede meting is significant. De effectgrootte van het verschil is groot ($ES = 1.14$).

Ook de kwaliteit van de begeleiding bij stillezen laat een zeer grote verbetering zien ($ES = 1.39$). Ondanks die forse verbetering van de gemiddelde prestatie, blijven de onderlinge verschillen tussen de geobserveerde leraren onveranderd groot. Bij de tweede ronde observaties blijken de leraren gemiddeld genomen ook goed in staat om het zelfvertrouwen en de competentiegevoelens van hun leerlingen te bevorderen ($M = .89$, $sd = .15$). De effectgrootte van het verschil met de observaties op meetmoment 1 is middelgroot (Cohen, 1988).

Geconcludeerd mag worden dat er sprake is van een significante verbetering in de kwaliteit van leerkrachthandelen op alle geobserveerde onderdelen. Aan het eind van de module halen de studenten bij het onderdeel miniles gemiddeld genomen het implementatiecriterium. Gemiddeld genomen tonen de studenten ook een goede pedagogische relatie met hun leerlingen. In sommige observaties blijft die relatie, ook aan het eind van de moduleperiode, echter nog onder de maat. Hoewel sprake is van een significante verbetering ten opzichte van de eerste observaties blijft er ook bij de begeleiding van het stillezen gemiddeld genomen nog veel winst te boeken. De gemiddelde score ($M = .61$) ligt voor dit onderdeel immers nog steeds onder het criterium van $.75$. Gelet op de zeer lage gemiddelde score voor deze instructiecomponent bij aanvang van de module ($M = .29$), kunnen binnen de looptijd van een module immers geen wonderen worden verwacht.

Tabel 5.5.4 Ontwikkeling in tijdbesteding bij Stillezen

	n	M1 gem. (sd)	M2 gem. (sd)	Sign.	ES d
Organisatie, klassenmanagement (min.)	237	2:50 (4:19)	2:27 (3:53)		-.09
Tijd voor lezen (min.)	237	16:50 (7:30)	18:23 (5:24)	**	.24
Taakgerichtheid (% leerlingen)	219	86 (14)	91 (11)	**	.40
Stil tijdens het Lezen (% leerlingen)	201	82 (20)	89 (16)	**	.39

* $p < .05$; ** $p < .01$

De observatiegegevens over de ontwikkeling in de besteding van de tijd bij de stillelessen worden gepresenteerd in tabel 5.5.3. Bij de observaties op meetmoment 1 blijkt dat ook bij de lessen stillezen relatief weinig tijd verloren gaat aan het treffen van maatregelen in het kader van organisatie en klassenmanagement ($M = 2:50$ min.). De onderlinge verschillen tussen de geobserveerde lessen zijn echter fors ($sd = 4:19$ min), waaruit kan worden afgeleid dat in een aantal lessen relatief veel effectieve leestijd verloren gaat. De netto leestijd bij deze eerste ronde observaties bedraagt amper 17 minuten, waarmee de voorgestelde tijd van 20 minuten gemiddeld genomen dus niet wordt gehaald. De forse standaarddeviatie wijst er op dat er in veel lessen volstrekt te weinig wordt gelezen. De gemiddelde taakgerichtheid tijdens het lezen is bij de eerste meting relatief hoog ($M = 86\%$) en in de meeste gevallen is het tijdens het lezen ook echt stil ($M = 82\%$).

Bij de observaties aan het eind van de module zien we dat de tijd die effectief wordt besteed aan stillezen weliswaar significant toeneemt, maar met gemiddeld 18:23 minuten nog ruim onder de streeftijd van 20 minuten blijft. Ook de onderlinge verschillen tussen de geobserveerde studenten nemen af in vergelijking met de eerste meting. Hieruit moeten we concluderen dat een deel van de studenten er nog niet in slaagt om hun leerlingen voldoende leestijd te bieden. Hoewel er aan het eind van de module iets minder tijd verloren gaat aan organisatie en klassenmanagement ($M = 2:27$, $sd = 3:53$), zijn de verschillen met de observaties aan het begin van de moduleperiode niet significant. Tot slot zien we dat ook de taakgerichtheid bij deze observaties gemiddeld significant toeneemt ($M = 91\%$) terwijl het ook vaker echt stil is tijdens het lezen ($M = 89\%$). Een vergelijking van de resultaten op beide meetmomenten leert dat er sprake is van een klein effect (Cohen, 1988). In beide gevallen is de spreiding afgenomen, wat betekent dat de verschillen tussen de geobserveerde lessen geringer zijn dan tijdens de eerste meting.

5.6 Ontwikkeling in instructiekwaliteit bij taalgericht vakonderwijs

In het eerste cursusjaar van de periode waarover we in deze rapportage verslag uitbrengen, maakte het observatie instrument voor taalgericht vakonderwijs nog geen deel uit van het programma. Dit betekent dat 107 observaties zijn aangeleverd in de cursusjaren 2013-2014 tot en met 2017-2018. In dit observatie instrument worden drie domeinen van leerkrachtgedrag onderscheiden. De resultaten van deze observaties op de eerste en tweede meting, de uitkomsten van de significantietoets en de effectgroottes zijn weergegeven in tabel 5.6.

Tabel 5.6 Ontwikkeling in het geven van taalgericht vakonderwijs					
	n	M1 gem. (sd)	M2 gem. (sd)	Sign.	ES d
Kwaliteit van het leerkrachtgedrag					
op context en vak inhoud (18)	107	.64 (.16)	.78 (.16)	**	.85
op interactie (20)	107	.70 (.14)	.82 (.13)	**	.89
op taalsteun (22)	107	.65 (.18)	.78 (.15)	**	.79

** p < .001

Uit de in deze tabel gepresenteerde gegevens blijkt dat de kwaliteit van het leerkrachtgedrag op alle drie de geobserveerde onderdelen gemiddeld genomen voldoende is. Bij het instructiegedrag dat is gericht op het aanbrengen van context en op de inhoud van de geobserveerde les wordt gemiddeld het laagst gescoord ($M = .64$, $sd = .16$). Zowel de gemiddelde scores op de taalsteun die de leraar tijdens de geobserveerde lessen biedt ($M = .65$; $sd = .18$) als de gemiddelde scores voor de kwaliteit van de interactie tussen leraar en leerlingen ($M = .70$, $sd = .14$) liggen een fractie hoger.

Evenals bij het eerste meetmoment wordt de hoogste gemiddelde score behaald voor de kwaliteit van de interactie tussen leraar en leerlingen ($M = .82$, $sd = .13$). De scores voor kwaliteit van het aanbrengen van context en de vakinhoud ($M = .78$, $sd = .16$) en voor het bieden van taalsteun ($M = .78$, $sd = .15$) liggen daar een fractie onder. De verschillen tussen de eerste en de tweede meting zijn voor alle drie de onderdelen significant toegenomen. De effectgroottes van de verschillen tussen beide metingen zijn groot en variëren van $ES = .79$ tot $ES = .89$.

5.7 Ontwikkeling in vakdidactische kennis

De beide toetsen voor de vakdidactische kennis zijn aangeboden in alle cursusjaren waarover deze rapportage zich uitstrekt. In deze periode is de vakdidactische kennis van voorbereidend en aanvankelijk lezen bij aanvang en eind van de module getoetst bij 452 studenten. De toets voor de vakdidactische kennis van vloeiend lezen is tweemaal afgenomen bij 498 studenten. In beide toetsen is onderscheid gemaakt tussen kennis over wat werkt bij het bevorderen van het leesgedrag van de leerlingen en kennis over wat niet werkt bij het bevorderen van leesgedrag van de leerlingen. In alle gevallen is het aantal goed beantwoorde vragen afgezet tegen het totaal aantal vragen dat is gesteld. De score op deze toets is hiermee weergegeven als de proportie goed beantwoorde vragen. De resultaten die de studenten op deze kennistoetsen hebben behaald zijn opgenomen in tabel 5.7.

Tabel 5.7 Ontwikkeling in vakdidactische kennis					
	n	M1 gem. (sd)	M2 gem. (sd)	Sign.	ES d
Voorbereidend en Aanvankelijk Lezen					
kennis over wat werkt (57)	452	.76 (.10)	.89 (.08)	**	1.44
kennis over wat niet werkt (40)	452	.66 (.13)	.82 (.12)	**	1.28
Vloeiend Lezen					
kennis over wat werkt (51)	498	.72 (.11)	.86 (.08)	**	1.47
kennis over wat niet werkt (33)	498	.58 (.16)	.82 (.14)	**	1.60

** p < .001

De eerste meting vindt plaats onmiddellijk voorafgaand aan de module periode. Bij de toets voor de vakdidactische kennis van voorbereidend en aanvankelijk lezen wordt gemiddeld de hoogste score behaald op de deoltoets die betrekking heeft op de kennis over wat werkt bij het bevorderen van leesgedrag ($M = .76$; $sd = .10$). Op de deoltoets die betrekking heeft op de kennis over wat niet werkt wordt gemiddeld een iets lagere score behaald ($M = .66$; $sd = .13$). Bij de toets voor de vakdidactische kennis van vloeiend lezen zien we een vergelijkbaar beeld. Ook hier wordt de hoogste gemiddelde score behaald op de deoltoets voor de kennis over wat werkt bij het bevorderen van vloeiend lezen ($M = .72$; $sd = .11$). Met een gemiddelde score van .58 ($sd = .16$) blijft het kennisniveau over wat niet werkt bij het bevorderen van vloeiend leesgedrag beduidend achter. Voor beide kennisdomeinen mag geconcludeerd worden dat de studenten meer weten over wat werkt, dan over wat niet bijdraagt aan het bevorderen van het leesgedrag van de leerlingen. Uit de spreiding op deze toetsen kan worden afgeleid dat de verschillen tussen de studenten groot zijn: een fors deel van de studenten heeft te weinig kennis over wat niet werkt bij het bevorderen van de leesvaardigheid van de leerlingen.

Uit de gemiddelde scores op de toetsen die zijn afgenomen aan het eind van de moduleperiode blijkt dat er sprake is van een significante toename van het gemiddelde kennisniveau van de studenten op alle getoetste onderdelen. Op beide deoltoetsen over wat niet werkt scoren de studenten gemiddelde .82, wat betekent dat 82% van de items correct wordt beantwoord. De spreiding van deze scores is op beide deoltoetsen nagenoeg even groot als tijdens de eerste meting. De gemiddelde scores op de deoltoetsen over wat wel werkt om het leesproces van leerlingen te bevorderen, zijn op de tweede meting zelfs nog hoger (respectievelijk .89 voor de deoltoets kennis over voorbereidend en aanvankelijk lezen en .82 voor de deoltoets kennis over vloeiend lezen). Voor beide toetsen geldt dat de scores tussen de studenten onderling minder ver uiteenlopen dan tijdens op het eerste meetmoment

(sd = .08). De effectgroottes op de onderscheiden deeltoetsen lopen uiteen van ES = 1.28 tot ES = 1.60, wat duidt op grote, en zelfs zeer grote verschillen met de eerste metingen. Geconcludeerd mag worden dat de vakdidactische kennis van studenten op alle getoetste onderdelen in de loop van de moduleperiode significant toeneemt. De verschillen tussen beiden meetmomenten duiden op grote tot zeer grote effecten (Cohen, 1988).

5.8 Samenvatting en conclusies

In deze rapportage zijn de resultaten weergegeven van een onderzoek naar de effecten van het werken met een cyclisch model voor observatie en data-gestuurde feedback in de module 'Geletterdheid: technisch lezen, taal, woordenschat' van de masteropleiding Educational Needs. Dit model is ingezet als middel om de kloof tussen theorie en praktijk te overbruggen. In dit onderzoek zijn de volgende onderzoeksvragen gesteld:

1. Lukt het de studenten uit de opleiding Master Educational Needs om hun niveau van pedagogisch- en didactisch handelen bij de leesonderdelen die zij verzorgen in hun professionele praktijk, te optimaliseren met behulp van de data-gestuurde feedback die zij ontvangen?
2. Lukt het de studenten uit de opleiding Master Educational Needs om hun niveau van vakdidactische kennis te optimaliseren met behulp van de data-gestuurde feedback die zij ontvangen?

Ter beantwoording van deze onderzoeksvragen zijn aan het begin en het eind van de module lessen geobserveerd op het gebied van het voorbereidend lezen in de kleutergroepen en het aanvankelijk lezen in groep 3. Daarnaast zijn observatie instrumenten ingezet voor hardop lezen en voor stillezen. De lessen zijn steeds geobserveerd met instrumenten die passen bij het onderwijs dat de student biedt. In deze observatie instrumenten is steeds gekeken naar de kwaliteit van het leerkrachthandelen en naar de besteding van de beschikbare lestijd. Een laatste groep observaties betreft het leerkrachthandelen in taalgerichte vak lessen. In deze observaties is gekeken naar de kwaliteit van het leerkrachthandelen. Daarnaast zijn vakdidactische kennistoetsen afgenomen. Het betreft toetsen voor de vakdidactische kennis van voorbereidend en aanvankelijk lezen en de vakdidactische kennis van vloeiend lezen.

Na een vergelijking van de uitgangspunten van het gehanteerde model (zie hoofdstuk 2) met de organisatie en de uitvoering van de module (zie hoofdstuk 3)

is geconstateerd dat het voorgestelde cyclische model van observaties en data-gestuurde feedback in hoge mate is geïmplementeerd in de module 'Geletterdheid: technisch lezen, taal en woordenschat'.

Bij de observaties in de kleutergroepen valt bij de eerste meting op, dat het aandacht besteden aan letters en leeshandeling, ter voorbereiding op het formele leesonderwijs in groep drie, voor de deelnemende studenten nog geen gemeen goed is. Hoewel er in de loop van de module in dit opzicht een duidelijke verbetering optreedt, blijft de kwaliteit van leerkrachthandelen op dit gebied onder de maat. De kwaliteit van het voorleesgedrag van de studenten bereikt aan het eind van de module gemiddeld genomen wel het gestelde criterium. Ook hier moet echter worden geconstateerd dat de verschillen tussen de geobserveerde studenten aanzienlijk zijn. Bij een deel van de geobserveerde studenten is de kwaliteit van het voorlezen ook aan het eind van de module dus nog onvoldoende. De studenten die werken in de kleutergroepen slagen er dus in om hun leerkrachthandelen in de loop van de moduleperiode significant te verbeteren. Tegelijkertijd moet worden geconstateerd dat de kwaliteit van dit leerkrachthandelen aan het eind van de module nog achter blijft bij het gewenste niveau. Zoals eerder opgemerkt mag niet worden verwacht dat een zeer beperkte kwaliteit van leerkracht handelen binnen het beperkte tijdsbestek van één moduleperiode volledig kan worden gecompenseerd.

Ook bij de observaties van aanvankelijk leeslessen in groep drie weten de studenten hun leerkrachthandelen in de loop van de moduleperiode significant te verbeteren bij alle onderscheiden onderdelen van de les. Aan het eind van de moduleperiode zijn de scores op drie van de vier onderdelen gemiddeld in de buurt van het gestelde criterium. Alleen de kwaliteit van leerkrachthandelen bij de aandacht voor letters en leeshandeling blijft in dit opzicht achter. Tegelijkertijd moet worden opgemerkt dat de onderlinge verschillen tussen de geobserveerde studenten groot zijn, wat betekent dat de kwaliteit van de door de studenten verzorgde instructie ook aan het eind van de moduleperiode voor een deel van de leraren te laag blijft. Blijkbaar geldt ook hier dat er beperkingen zijn in hetgeen in één moduleperiode kan worden bewerkstelligd. Nagenoeg alle studenten tonen een kwalitatief goede pedagogische relatie met hun leerlingen. In de voorwaardelijke sfeer valt op dat er in een deel van de groepen te weinig tijd wordt besteed aan de verschillende relevante onderdelen van de les. Met name wordt te weinig tijd besteed aan de instructie van letterclusters en aan duolezen. Ook dit is een punt van blijvende aandacht.

Zowel bij de lessen hardop lezen als bij de stillelessen neemt de kwaliteit van leerkrachthandelen in de loop van de moduleperiode significant toe. Bij beide

groepen studenten is de kwaliteit van de minilessen aan het eind van de moduleperiode gemiddeld genomen boven het gewenste niveau. De kwaliteit van de begeleiding die de studenten bieden bij het lezen blijft in beide lessen gemiddeld genomen onder het nagestreefde niveau. Gelet op het feit dat er sprake is van forse onderlinge verschillen kan worden geconcludeerd dat er voor een aantal studenten op dit gebied nog winst te behalen is. Vrijwel alle leraren die werken in groepen waarin hardop wordt gelezen tonen aan het eind van de moduleperiode een kwalitatief goede pedagogische relatie met hun leerlingen. Ondanks de vertoonde significante verbetering blijft die kwaliteit van de pedagogische relatie bij een deel van de studenten in stilleesgroepen nog onder het gestelde criterium. Voor zowel de hardop leeslessen als voor de lessen stillezen geldt dat de leerlingen in sommige groepen te weinig leestijd wordt geboden.

Bij de taalgerichte vak lessen is de kwaliteit van leerkrachtgedrag geobserveerd voor drie onderscheiden onderdelen. Bij de observaties tijdens het eerste meetmoment is de kwaliteit van leerkrachthandelen gemiddeld genomen voor alle drie de onderdelen voldoende. Voor alle onderdelen geldt dat zich in de loop van de moduleperiode significante verbeteringen voordoen. Ten opzichte van de eerder geobserveerde lessen zijn de effecten middelgroot (voor taalsteun) en zelfs groot (voor context en vakinhoud en voor interactie) te noemen.

Voor de vakdidactische toetsen voor voorbereidend en aanvankelijk lezen en voor vloeiend lezen geldt dat de studenten bij aanvang van de module meer weten over de vakdidactische kennis over wat werkt dan over de vakdidactische kennis over wat niet werkt in het bevorderen van leesgedrag. In de loop van de moduleperiode zien we het kennisniveau bij alle onderscheiden onderdelen significant toenemen. De effectgroottes van de verschillen tussen beide meetmomenten zijn groot en zelfs zeer groot te noemen. Ook wordt duidelijk dat het verschil tussen de kennis over wat werkt en de kennis over wat niet werkt in de loop van de moduleperiode afneemt.

Zowel de kwaliteit van de instructie als het niveau van vakdidactische kennis van de studenten is in dit onderzoek uitgedrukt in schaalscores met een bereik van 0 tot 1. Dit maakt het mogelijk een vergelijking te trekken tussen het niveau van de vakdidactische kennis van de studenten en het niveau van hun vakdidactisch handelen. Hierbij valt op dat de gemiddelde scores op de kennistoetsen hoger zijn dan de gemiddelde scores op de observatie instrumenten waarmee het leerkrachtgedrag in kaart wordt gebracht. Dit betekent dat de studenten in hun vakdidactische kennis nog niet direct omzetten in vakdidactisch handelen. In het

laatste hoofdstuk van deze rapportage zal kort worden ingegaan op de mogelijke consequenties voor de opleiding.

Samenvattend leiden de resultaten van dit onderzoek tot de volgende conclusies:

1. De toegepaste werkwijze van het observeren van leerkrachtgedrag en het geven van data-gestuurde feedback blijkt een effectief middel om op zeer korte termijn verbeteringen in leerkrachtgedrag te realiseren.
2. Het werken met het model voor observatie en data-gestuurde feedback is een goede aanpak om theorie en praktijk dichterbij elkaar te brengen.
3. De beschikbare tijd van één moduleperiode blijkt in een aantal gevallen te kort om de gewenste kwaliteit van instructie te realiseren. Dit geldt met name voor die onderdelen waarvan de afstand tussen het gewenste en het al gerealiseerde gedrag bij aanvang van de module, erg groot is. In dit onderzoek zien we dit fenomeen terug bij de onderdelen letters en leeshandeling in de kleutergroepen en bij het aanvankelijk lezen, het duolezen in het aanvankelijk leesproces en de begeleiding van het leesproces bij hardop lezen en stillezen.
4. In dit onderzoek blijken de effectgroottes bij de kennistoetsen groter dan die bij de observatie instrumenten. Hieruit blijkt dat het veranderen van gedrag moeilijker is dan het opdoen van nieuwe kennis.
5. De kennis die niet bijdraagt aan het bevorderen van het leesgedrag van de leerlingen, 'achterhaalde kennis', blijkt behoorlijk te blijven hangen in het geheugen van de studenten. Uit de leerwinst die in de loop van de module wordt behaald blijkt echter tegelijkertijd dat dit fenomeen wel te corrigeren is.

Hoofdstuk 6

AANBEVELINGEN VOOR DE OPLEIDING

In dit hoofdstuk worden enkele aanbevelingen gepresenteerd voor de Masteropleiding Educational Needs. Deze aanbevelingen, afgeleid uit de resultaten van het voorliggende onderzoek, hebben deels te maken met de toepassing van het model voor observatie en data-gestuurde feedback (paragraaf 6.2) en deels met de inhoud van de module ‘Geletterdheid: technisch lezen, taal, woordenschat’ (paragraaf 6.2). Alle aanbevelingen worden nog eens samengevat in een afrondende paragraaf (6.3).

6.1 Aanbevelingen met betrekking tot de toepassing van het model

In de module ‘Geletterdheid: technisch lezen, taal, woordenschat’ is een model voor observatie en data-gestuurde feedback ingebouwd. Het is de bedoeling dat de inzet van dit model in de module een bijdrage levert aan het overbruggen van de kloof tussen theorie en praktijk. In een samenvatting van onderzoeken op het gebied van de professionele ontwikkeling van leraren benadrukt Timperley (2008) het belang van het aanbrengen van concrete verbindingen tussen theoretische kennis en praktische vaardigheden van leraren. Deze concrete verbindingen tussen theorie en praktijk zijn essentieel in de professionele ontwikkeling van leraren (Timperley, 2008, p.11). Ook in recent door het lectoraat Geletterdheid uitgevoerd onderzoek worden deze bevindingen bevestigd. In dit onderzoek wordt duidelijk dat wanneer de expliciete koppeling tussen theorie en praktijk ontbreekt, een verbetering van kennis niet automatisch leidt tot het optimaliseren van leerkrachtgedrag in de praktijk (Van den Hurk, 2017). Met de implementatie van het model voor observatie en data-gestuurde feedback wordt een duidelijke verbinding tussen theorie en praktijk gerealiseerd. In hoofdstuk 5 is geconcludeerd dat de werkwijze in deze module in belangrijke mate voldoet aan de uitgangspunten waarop het model voor observatie en data-gestuurde feedback is gebaseerd. Uit de beschrijving van resultaten is gebleken dat er sprake is van een significante verbetering van het niveau van vakdidactische kennis bij de studenten. Daarnaast is sprake van een verbetering in het gemiddelde niveau van het vakdidactisch handelen van de

studenten. Aan de opleiding wordt dan ook geadviseerd om het model voor observatie en data-gestuurde feedback structureel in de opleiding toe te passen.

Hoewel er sprake is van een significante verbetering van het gemiddelde niveau van vakdidactisch handelen bij de studenten, blijkt sprake van aanzienlijke verschillen in dit vakdidactisch handelen tussen de studenten onderling. Hieruit kan worden afgeleid dat een deel van de studenten niet optimaal profiteert van de in deze module toegepaste werkwijze. Dit geeft ruimte om na te denken over mogelijke verbeterpunten. De studenten krijgen in de loop van de module informatie over de kenmerken van effectief leerkrachtgedrag. Vanuit de resultaten van de observaties beschikken ze daarnaast over informatie over hun eigen didactisch handelen. In de leerteamgesprekken worden de studenten geacht om deze informatie te combineren en om vervolgens verbeterpunten te formuleren voor de komende lessen. Dit proces wordt gevolgd en begeleid door de moduledocent. In deze werkwijze nemen de studenten hun verbeterpunten mogelijk op in hun leervragen. Het kan ook zijn dat zij er op reflecteren in hun afrondend verslag. Deze explicitering heeft echter geen verplichtend karakter. Geadviseerd wordt om deze verbeterpunten door alle studenten expliciet te laten vastleggen. Dit geeft de moduledocent de mogelijkheid om het proces beter te volgen en, indien nodig, op een eerder moment te adviseren over mogelijke alternatieve gedragsveranderingen.

6.2 Aanbevelingen met betrekking tot de inhoud van de module

In de module 'Geletterdheid: technisch lezen, taal, woordenschat' wordt het model voor observatie en data-gestuurde feedback toegepast om het instructiegedrag van studenten bij de door hen verzorgde leeslessen te optimaliseren. Bij de beschrijving van de resultaten in hoofdstuk 5 is gebleken dat het gemiddelde niveau van de vakdidactische kennis bij de studenten in de loop van de module significant is toegenomen. Tegelijkertijd zien we bij de observaties van het vakdidactisch handelen dat de studenten bij sommige onderdelen aan het eind van de moduleperiode gemiddeld genomen nog niet de gestelde doelen weten te bereiken. Hieruit kan worden afgeleid dat de toename van vakdidactische kennis nog niet direct wordt omgezet in een evenredige groei in de kwaliteit van handelen. Het hele proces van het formuleren van concrete verbeterpunten in leerkrachtgedrag en het toepassen en oefenen van deze gedragingen in de beroepspraktijk wordt uitgevoerd binnen de voor deze module beschikbare tijd van 5 weken. Het is denkbaar dat deze

periode te kort is om tot een duidelijke, observeerbare, gedragsverandering te komen. Zeker is dit het geval als de afstand tussen het vertoonde en het gewenste gedrag erg groot is. In dat geval kost het de studenten meer tijd om nieuwe gedragingen uit te testen, te oefenen en uiteindelijk in hun beroepspraktijk te verankeren. Een logisch gevolg is dat een deel van de studenten bij de observaties aan het eind van de moduleperiode nog niet kan voldoen aan de gestelde criteria. Geadviseerd wordt dan om de studenten waar nodig langer de tijd te bieden om de gewenste gedragsveranderingen in hun professionele praktijk door te voeren. In de begeleiding van deze studenten is het raadzaam om een derde les te observeren en de student opnieuw te voorzien van data-gestuurde feedback.

Zoals eerder gememoreerd is uit de beschrijving van de resultaten in hoofdstuk 5 gebleken dat de studenten op sommige onderdelen ook aan het eind van de moduleperiode gemiddeld genomen nog niet de gestelde doelen weten te bereiken. Daarnaast blijkt er ook aan het eind van de module nog sprake van grote onderlinge verschillen tussen de geobserveerde studenten. Een voorbeeld van een dergelijk onderdeel is de wijze waarop de studenten het hardop lezen en het stillezen van de leerlingen begeleiden. Een ander voorbeeld betreft de constatering dat ook aan het einde van de module bij een grote groep studenten nog activiteiten in het kader van pre-teaching en re-teaching voorkomen in de klassikale lessen aanvankelijk lezen. Dit doet vermoeden dat in ieder geval voor een deel van de studenten nog niet duidelijk is hoe een optimale leesinstructie er uit dient te zien. Geadviseerd wordt om binnen de opleiding expliciet aan de orde te stellen hoe effectieve leesinstructie en een effectieve differentiatie vorm moeten krijgen in de onderwijspraktijk van de studenten.

Met de voorgestelde aanpakken zijn werkwijzen en activiteiten geïntroduceerd die, in ieder geval voor een deel van de studenten, onbekend of relatief nieuw zijn. Het gaat om aanpakken en procedures die nog niet worden toegepast in de beroepspraktijk van deze studenten. Het betreft hier bijvoorbeeld de aandacht voor letters en leeshandeling in kleutergroepen ter voorbereiding op het formele leesonderwijs in groep 3. Een ander voorbeeld is de introductie van het blokkenmodel bij aanvankelijk lezen. Bij het vloeiend lezen gaat het om de invoering van duolezen in de hardop-leesaanpak, het 20 minuten aaneengesloten stillezen van boeken. Ook hier is veelal sprake van een forse afstand tussen het gewenste en het tot nu toe gebruikelijke leerkrachtgedrag. In dat geval zal het aanbrengen van gedragsveranderingen meer tijd en moeite kosten dan in situaties

waarin het doelgedrag dichter binnen bereik ligt. Zo wordt voor een gedegen implementatie van een andere leesaanpak in het LIST-project een periode van twee cursusjaren gereserveerd (Houtveen, Brokamp & Smits, 2012). Het is ook mogelijk dat de studenten enige mate van weerstand ervaren bij de introductie van deze vernieuwende werkwijzen op de scholen waar zij werkzaam zijn. In een dergelijke situatie is het van belang dat de empirische evidentie achter de voorgestelde aanpak in voldoende mate is belicht. Voor de betreffende studenten moet de meerwaarde van het alternatieve leerkrachtgedrag volledig duidelijk zijn. Geadviseerd wordt om de studenten te begeleiden in de wijze waarop zij de voorgestelde wijzigingen kunnen bespreken (en eventueel doorvoeren) in hun eigen professionele praktijk.

Hoewel in de loop der jaren zowel de inhoud als de uitvoering van de module meerdere malen is gewijzigd, zijn de gehanteerde observatie instrumenten tot nu toe nog niet aangepast. De evaluaties van de modules met studenten en docenten hebben in die periode wel waardevolle informatie opgeleverd. Dit heeft geleid tot voorstellen voor aanpassingen in de instrumenten. Inmiddels zijn verbeteringen doorgevoerd en uitgetest voor de observatie instrumenten voor voorbereidend lezen, aanvankelijk lezen, hardop lezen en stillezen. Geadviseerd worden om deze vernieuwde instrumenten vanaf komend cursusjaar te gaan gebruiken in de opleiding. Door deze vernieuwde instrumenten toe te passen binnen de systematiek van ‘Doelgericht werken aan opbrengsten’ (Houtveen & Brokamp, 2018) wordt bovendien gezorgd voor een duidelijk verband tussen de module ‘Taalgericht onderwijs’ en de module ‘Onderzoekend vermogen’. De combinatie met de systematiek van ‘doelgericht werken aan opbrengsten’ die aan de orde komt in de module ‘Onderzoekend vermogen’ biedt studenten een grotere garantie dit instrumentarium succesvol te implementeren in de eigen onderwijspraktijk.

6.3 Samenvatting

De in dit hoofdstuk gepresenteerde aanbevelingen zijn voor een deel gericht op de toepassing van het model voor observatie en data-gestuurde feedback in de Masteropleiding Educational Needs (MEN). Een ander deel van de aanbevelingen is gericht op de inhoud van de module ‘Geletterdheid: technisch lezen, taal, woordenschat’.

Samenvattend wordt aan de opleiding geadviseerd om:

1. het model voor observatie en data-gestuurde feedback een structurele plek te geven in de opleiding MEN,
2. de toepassing van het model te optimaliseren door er voor te zorgen dat alle studenten de gewenste veranderingen in hun leraarsgedrag expliciet vastleggen,
3. de studenten waar nodig langer de tijd te bieden om de gewenste gedragsveranderingen te realiseren,
4. de studenten te begeleiden door een derde les van te laten observeren en te voorzien van data-gestuurde feedback,
5. expliciet aandacht te besteden aan de wijze waarop effectieve leesinstructie en effectieve differentiatie vorm moeten krijgen in de onderwijspraktijk van de studenten,
6. de studenten te begeleiden in de wijze waarop zij de voorgestelde wijzigingen in de aanpak en in leraarsgedrag kunnen bespreken (en eventueel doorvoeren) in hun eigen professionele praktijk,
7. de gewijzigde observatie instrumenten met ingang van het cursusjaar 2019-2020 te gebruiken in de opleiding.

LITERATUUR

- Aarnoutse, J. (2004). *Ontwikkeling van beginnende geletterdheid*. Nijmegen: Thieme Mediacentra.
- Allington, R. L., & Walmsley, S. (2007). *No quick fix, the RTI edition: Rethinking literacy programs in Amerika's elementary schools*. Newark, DE: International Reading Association.
- Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255–259.
- Armbruster, B., Lehr, F., & Osborn, J. (2003). *Put Reading First: The research building blocks for teaching children to read*. Washington, DC: The National Institute for Literacy (NIFL).
- Biancarosa, G., & Snow, C. E. (2006). *Reading next: a vision for action and research in middle and high school literacy* (2nd ed.). Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Bickhard, M. H. (1992). Scaffolding and self-scaffolding: central aspects of development. In L. T. Winegar & J. Valsiner (Eds.), *Children's development within social context* (Vol. 2). Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Block, C. C., & Mangieri, J. N. (2009). *Exemplary literacy teachers: What schools can do to promote succes for all students*. New York: Guilford Press.
- Blok, H. (1997). Voorlezen op school aan jonge kinderen: een review. *Pedagogische Studien*, 79(4), 223–248.
- Boersma, K. (2005). Heen-en-weer denken tussen concepten en contexten. *NVOX*, 536–539.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning; Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15.
- Bosker, R. J., & Witziers, B. (1996). The magnitude of school effects, or: Does it really matter which school a student attends. In *Annual meeting of the Amrican Educational Research Associaion*. New York.
- Brandsma, H. P., & Knuver, J. W. M. (1989). Effects of school and classroom characteristics on pupil progress in language and arithmetic's. *International Journal of Educational Research*, 13, 777–788.
- Braunger, J., & Lewis, J. P. (2006). *Building a knowledge base in reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Brinton, D., Snow, M., & Wesche, M. (1989). *Content-based second language instruction*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). *Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-Analysis on*

- Intergenerational Transmission of Literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1–21. doi.org/10.3102/00346543065001001
- Callahan, M., Benson-Griffo, V., & Pearson, P. D. (2009). Teacher knowledge and teaching reading. In F. Falk-Ross, S. Szabo, M. B. Sampson, & M. M. Foote (Eds.), *Literacy issues during changing times: A call to action, 30th yearbook of the College Reading Association* (pp. 37–62). Logan, UT: College Reading Association.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Chapman, M., Filipenko, M., McTavish, M., & Shapiro, J. (2007). First graders' preferences for narrative and/or information books and perceptions of other boys' and girls' preferences. *Canadian Journal of Education*, 30(2), 531–553.
- Christoffels, I., Baay, P., Bijlsma, I., & Levels, M. (2016). Over de relatie tussen laaggeletterdheid en armoede. *ROA External Reports*.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Cotton, K. (1995). *Effective schooling practices: A research synthesis, 1995 update*. Portland (OR): Northwest Regional Educational Laboratory.
- Cowie, R., Douglas-Cowie, E., & Wichmann, A. (2002). Prosodic characteristics of skilled reading: Fluency and expressiveness in 8-10-year-old readers. *Language and Speech*, 45(1), 47–82. doi.org/10.1177/00238309020450010301
- Creemers, B. P. (1991). *Effectieve instructie: Een empirische bijdrage aan de verbetering van het onderwijs in de klas*. 's Gravenhage: SVO.
- Creemers, B. P. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In N. Street & H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (Vol. 2, pp. 71–83). New York: Springer Science and Business Media LLC. doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_36
- De Greef, M., Segers, M., & Nijhuis, J. (2018). *Feiten & Cijfers Laaggeletterdheid*. Maastricht: Maastricht University, School of Business and Economics.
- Donovan, C., Smolkin, L., & Lomax, R. (2000). Beyond the independent-level text: consider the reader? Text matchin first graders self-selections during recreational reading. *Reading Psychology*, 21(4), 309–333.
- Duke, N. K. (2000). informational texts in first grade, *Reading Research Quarterly*, 35(2), 202–224.
- Ebbens, S., & Ettehoven, S. (2013). *Samenwerkend leren; praktijkboek*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight.

- Journal of Research in Reading*, 18(2), 116–125.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167–188.
https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4
- Ellis, E. S., & Worthington, L. A. (1994). *Research synthesis on effective teaching principles and the design of quality tools for educators*. Eugene, OR: University of Oregon.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral Reading Fluency as an Indicator of Reading Competence: A Theoretical, Empirical, and Historical Analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239–256.
doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_3
- Furr, D. L. (2000). *Reading clinic. A new way to teach reading*. Chicago, IL: Truman House Publishing.
- Gambrell, L., Malloy, A. J., Marinak, B. A., & Mazzoni, S. . (2015). Evidence-based best practices of comprehensive literacy instruction in age of common core standards. In L. Gambrell, L. Morrow, & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (5th ed., pp. 1–34). New York: Guilford Press.
- Garan, E. M., & DeVoogd, G. (2008). The Benefits of Sustained Silent Reading: Scientific Research and Common Sense Converge. *The Reading Teacher*, 62(4), 336–344. doi.org/10.1598/RT.62.4.6
- Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (2014). *Working memory and language*. New York, Psychology Press.
- Geijssel, M., & Aarnoutse, C. (2006). Bewustzijn in De Eerste Weken Van Het Formele Leesonderwijs. *Pedagogiek*, 26(2), 172–191.
- Gibbons, P. (2009). *Englisch learners, academic literacy, and thinking; Learning in the challenge zone*. Portsmouth: Heinemann.
- Goswami, U., Ziegler, J. C., & Richardson, U. (2005). The effects of spelling consistency on phonological awareness: A comparison of English and German. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92(4), 345–365.
doi.org/10.1016/j.jecp.2005.06.002
- Haager, D., Klingner, J. K., & Vaughn, S. (2007). *Evidence-based reading practices for response to intervention*. Baltimore: P.H. Brookes Pub. Co.
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2015). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Hajer, M., Meestringa, T., & Miedema, M. (2000). Taalgericht vakonderwijs: Een nieuwe impuls voor taalbeleid. *Levende Talen Tijdschrift*, 1(1), 34–43.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1989). *Language, context and text: Aspects of language in social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. [References]. *Review of Educational Research*, 77(1), 16–7. doi.org/10.3102/003465430298487
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Hiebert, E. H. (2015). *Teaching stamina and silent reading in the digital-global age*. Santa Cruz, CA: TextProject Inc.
- Hiebert, E. H., & Martin, L. A. (2009). Opportunity to read: A critical but neglected construct in reading instruction. *Reading More, Reading Better*, 3–29.
- Hirschberg, J. (2002). Communication and prosody: Functional aspects of prosody. *Speech Communication*, 36(1–2), 31–43. doi.org/10.1016/S0167-6393(01)00024-3
- Houtveen, A. A. M. (2018). *Goed Geletterd. Opbrengsten van het lectoraat Geletterdheid 2006-2018*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Leren en Innoveren.
- Houtveen, A. A. M., & Booij, N. (1994). *Het meten van integrale leerlingenzorg; adaptief onderwijs en schoolontwikkeling*. Utrecht: Universiteit Utrecht, ISOR/Afdeling Onderwijs Onderzoek.
- Houtveen, A. A. M., & Brokamp, S. K. (n.d.). *Doelgericht werken aan opbrengsten. Opbrengstgericht werken uitgebreid voor aanvankelijke lezen en voortgezet lezen*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Houtveen, A. A. M., & Brokamp, S. K. (2018). *Doelgericht werken aan opbrengsten. Systematisch werken aan verbetering van het onderwijs bij aanvankelijk en voortgezet lezen*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Leren en Innoveren.
- Houtveen, A. A. M., Brokamp, S. K., & Smits, A. E. H. (2012). *Lezen, Lezen, Lezen! Achtergrond en evaluatie van het Leesinterventieproject voor Scholen met een Totaalaanpak (LIST)*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Educatie.
- Juel, C. (1991). Beginning reading. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research, Vol. II* (pp. 749–788). New York: longman.
- Juel, C., & Holmes, B. (1981). Oral and silent reading of sentences. *Reading Research Quarterly*, 545–568.
- Jurgens, K., & Buisman, M. (2017). *Zilveren taalcompetenties. Literatuurstudie naar de opbrengsten van taalinterventies voor ouderen*. Amsterdam: Kohnstam Instituut.
- Justice, L. M., Pence, K., Bowles, R. B., & Wiggins, A. (2006). An investigation of four hypotheses concerning the order by which 4-year-old children learn

- the alphabet letters. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 374–389.
- Kamil, M. L. (2008). How to get recreational reading to increase reading ability. In Y. Kim, V. J. Risko, D. L. Compton, D. K. Dickinson, M. K. Hundley, R. T. Jimenez, & D. Well Rowe (Eds.), *57th yearbook of the National Reading Conference* (pp. 31–40). Oak Creek, WI: National Reading Conference.
- Karweit, N., & Wasik, B. A. (1996). The effect of story reading programs on literacy and language development of disadvantaged preschoolers. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 1(4), 319–348.
- Kelly, M., & Clausen, N. (2010). R5: A Sustained Silent Reading makeover that works. In: E. F. Hiebert & d. R. Reutzel (Eds). *Revisiting silent reading: New directions for teachers and researchers* (168-180). Newark, DE: International Reading Association.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). Kluger (1996) The effects of feedback interventions on performance. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284.
- Ko, J., Sammons, P., & Bakkum, L. (2013). *Effective teaching : a review of research and evidence*. Reading: CfBT Education Trust.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Levy, B. A., & Rasinski, T. V. (2010). Aligning Theory and Assessment of Reading Fluency: Automaticity, Prosody, and Definitions of Fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230–251.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., Morris, R. D., Morrow, L. M., Woo, D. G., Meisinger, E. B., ... Stahl, S. A. (2006). Teaching children to become fluent and automatic readers. *Journal of Literacy Research*, 38(4), 357–387.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293–323.
- Levine, D. U., & Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*. Madison, WI: National Centre for Effective School Research and Development.
- Levine, D. U., & Lezotte, L. W. (1995). Effective schools research. In J. A. Banks & C. A. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 525–547). New York: Macmillan.
- Literacy, N. C. for F. (2008). Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. *Literacy*, 2(1), 1–25.
- Littleton, K., & Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. Abingdon: Routledge.
- Logan, C. (1997). Automaticity and reading: perspectives from the instance theory of automatization. *Reading and Writing Quarterly*, 13(2), 123–146.
- Lonigan, C. J., & Shanahan, T. (2008). Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel. National Institute for Literacy.

doi.org/ED508381

- Lyon, G. R., & Weiser, B., (2009). Teacher knowledge, instructional expertise, and the development of reading proficiency. *Journal of Learning Disabilities*, 42(5), 475-480. doi:10.1177/0022219409338741
- Martin-Chang, S. L., Levy, B. A., & O'Neil, S. (2007). Word acquisition, retention, and transfer: Findings from contextual and isolated word training. *Journal of Experimental Child Psychology*, 96(1), 37–56. doi.org/10.1016/j.jecp.2006.08.004
- Marzano, R. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, VA: ASCD.
- Marzano, R. (2007). *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction*. Alexandria, VA: ASCD.
- Mason, J. M., Peterman, C. L., Powell, B. ., & Kerr, B. M. (1989). Reading and writing attempts by kindergartners after book reading by teachers. In J. M. Mason (Ed.), *Reading and writing connections* (105–120). Boston: Allyn & Bacon.
- McBride-Chang, C., & Kail, R. V. (2002). Cross-cultural similarities in the predictors of reading acquisition. *Child Development*, 73(5), 1392–1407. doi.org/10.1111/1467-8624.00479
- McCutchen, D., Harry, D. R., Cox, S., Sidman, S., Covill, A. E., & Cunningham, A. E. (2002). Reading teachers' knowledge of children's literature and English phonology. *Annals of Dyslexia*, 52, 205–228. doi.org/10.1007/s11881-002-0013-x
- McGee, L. M., & Schickedanz, J. A. (2007). Repeated Interactive Read-Alouds in Preschool and Kindergarten. *The Reading Teacher*, 60(8), 742–751. doi.org/10.1598/rt.60.8.4
- Meulenkamp, T., Waverijn, G., Langelaan, M., Hoek van der, L., Boeije, H., & Rijken, M. (2015). *Deelname aan de samenleving van mensen met een beperking, ouderen en de algemene bevolking. Rapportage participatiemonitor 2015*. Verkregen van: www.nivel.nl
- Meyer, M. S., & Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49(1), 283–306.
- Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2008). A Longitudinal Study of the Development of Reading Prosody as a Dimension of Oral Reading Fluency in Early Elementary School Children. *Reading Research Quarterly*, 43(4), 336–354. doi.org/10.1598/RRQ.43.4.2
- Millman, J., & Darling-Hammond, L. (1990). *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary teachers*. Beverly Hills, CA: Sage.

- Ministerie van OCW. (2008). Krachtig Meesterschap; Kwaliteitsagenda voor het opleiden van leraren 2008-2011. Den Haag: Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap.
- Ministerie van Onderwijs, C. en W. (2011). Actieplan Leraar 2020. Den Haag: Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap.
- Ministerie van Onderwijs, C. en W. (2013). *Lerarenagenda 2012-2020. De leraar maakt het verschil*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap.
- Moats, L. (2009). Knowledge foundations for teaching reading and spelling. *Reading and Writing*, 22(4), 379–399. doi.org/10.1007/s11145-009-9162-1
- Mol, S. E., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2009). Interactive Book Reading in Early Education: A Tool to Stimulate Print Knowledge as Well as Oral Language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979–1007. doi.org/10.3102/0034654309332561
- Mol, S. E., Bus, A. G., De Jong, M. T., & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7–26. doi.org/10.1080/10409280701838603
- Mostow, J., & Beck, J. (2005, jui). *Micro-analysis of fluency gains in a Reading Tutor that listens*. Paper gepresenteerd op Twelfth Annual Meeting of the Society for the Scientific Study of Reading. Toronto, Canada.
- Neven-Hummel, M., Houtveen, A. A. M., & Van den Hurk, H. T. G. (2014). *Feedback helpt! Evaluatie van het project Opbrengstgericht Werken op de pabo over de schooljaren 2010/2011 t/m 2013/2014*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Educatie.
- NICHHD. (2000). *Report of the national reading panel: Teaching children to read*. Washington, DC: National Institute for Child Health and Human Development.
- Parr, J. M., & Maguiness, C. (2005). Removing the silent from SSR: Voluntary reading as social practice. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(2), 98–107.
- Patricia, F. V., Elizabeth, A. S., & Julia, A. P. (2005). Relative Effectiveness of Reading Practice or Word-Level Instruction in Supplemental Tutoring: How Text Matters. *Journal of Learning Disabilities*, 38(4), 364–380.
- Piasta, S. B., Connor, C. M. D., Fishman, B. J., & Morrison, F. J. (2009). Teachers' knowledge of literacy concepts, classroom practices, and student reading growth. *Scientific Studies of Reading*, 13(3), 224–248. doi.org/10.1080/10888430902851364
- Piasta, S. B., Purpura, D. J., & Wagner, R. K. (2010). Fostering alphabet knowledge development: A comparison of two instructional approaches.

- Reading and Writing*, 23(6), 607–626. doi.org/10.1007/s11145-009-9174-x
- Piasta, S. B., & Wagner, R. K. (2010). Developing Early Literacy Skills: A Meta-Analysis of Alphabet Learning and Instruction. *Reading Research Quarterly*, 45(1), 8–38. doi.org/10.1598/rrq.45.1.2
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge Between Decoding and Reading Comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510–519. doi.org/10.1598/RT.58.6.2
- Pluck, M. (1995). Rainbow reading programme: Using taped stories. *Reading Forum* (1), 25–29.
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427–452.
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1985). School reform: The distrust policy implications of the effective schools literature. *The Elementary School Journal*, 85(3), 353–389.
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What Do New Views of Knowledge and Thinking Have to Say About Research on Teacher Learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4–15. doi.org/10.3102/0013189X029001004
- Rashotte, C. A., & Torgesen, J. K. (1985). Repeated reading and reading fluency in learning disabled children. *Reading Research Quarterly*, 180–188.
- Rasinski, T. V. (2015). Striking the right balance: Why silent and extended reading of challenging materials matters. In E. H. Hiebert (Ed.), *Teaching stamina & silent reading in the digital-global age* (pp. 3–5). Santa Cruz, CA: TextProject, Inc.
- Rasinski, T. V., Blachowitz, C. L., & Lems, K. (2011). *Fluency instruction: research based best practices*. New York: Guilford Press.
- Rasinski, T. V., Reutzel, D. R., Chard, D., & Linan-Thompson, S. (2011). Reading fluency. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research, Vol. IV* (pp. 286–319). Philadelphia, PA: Routledge.
- Rasinski, T. V. (2004). Assessing reading fluency. *Pacific Resources for Education and Learning (PREL)*.
- Rasinski, T. V. (2010). *The fluent reader: Oral & silent reading strategies for building fluency, word recognition & comprehension*. Scholastic New York, NY.
- Rasinski, T. V., & Samuels, S. J. (2011). Reading fluency: What it is and what it is not. *What Research Has to Say about Reading Instruction*, 23(2), 14–94.
- Rawson, K. A., & Middleton, E. L. (2009). Memory-Based Processing as a Mechanism of Automaticity in Text Comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition*, 35(2), 353–370.

doi.org/10.1037/a0014733

- Reutzel, D., & Juth, S. (2014). Supporting the Development of Silent Reading Fluency: An Evidence-Based Framework for the Intermediate Grades (3-6). *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 3–22.
- Reutzel, D. (2003). Fluency: What is it? How to assess it? How to develop it! Paper presented at Reading Research 2003, Orlando, FL.
- Reutzel, D. R., Jones, C. D., Fawson, P. C., & Smith, J. A. (2008). Scaffolded Silent Reading: A Complement to Guided Repeated Oral Reading That Works! *The Reading Teacher*, 62(3), 194–207. doi.org/10.1598/RT.62.3.2
- Reutzel, D. R., Jones, C. D., & Newman, T. H. (2014). Scaffolded silent reading: improving the conditions of silent reading practice in classrooms. In E. H. Hiebert & D. R. Reutzel (Eds.), *Revisiting silent reading: New directions for teachers and researchers* (129–150). Santa Cruz, CA: TextProject, Inc.
- Reutzel, D. R., Petscher, Y., & Spichtig, A. N. (2012). Exploring the Value Added of a Guided, Silent Reading Intervention: Effects on Struggling Third-Grade Readers' Achievement. *The Journal of Educational Research*, 105(6), 404–415. doi.org/10.1080/00220671.2011.629693
- Richman, W. A., & Colombo, J. (2007). Joint book reading in the second year and vocabulary outcomes. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(3), 242–253. doi.org/10.1080/02568540709594592
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research. London: OFSTED. *Journal*.
- Samuels, S. J. (2004). Toward a theory of automatic information processing in reading, revisited. In R. B. Ruddel & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes* (1127–1148). Newark, DE: International Reading Association.
- Samuels, S. J. (2012). Reading fluency: Its past, present and future. In T. V. Rasinski, C. L. Blachowitz, & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based practices* (3–17). New York: Guilford Press.
- Samuels, S. J., & Farstrup, A. E. (2011). *What research has to say about reading instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14(3), 245–302.
- Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Carlson, C. D., & Foorman, B. R. (2004). Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 265–282.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: Research, theory and practice*. London: Cassell.

- Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997). *Effective schooling: Research, theory and practice*. Oxford: Pergamon.
- Schildkamp, K., Lai, M. K., & Earl, L. (2012). *Data-based decision making in education: Challenges and opportunities*. Dordrecht: Springer Science.
- Schreiber, P. A. (1991). Understanding Prosody's Role in Reading Acquisition. *Theory Into Practice*. doi.org/10.1080/00405849109543496
- Schreiber, P. A., & Read, C. (1980). Children's use of phonetic cues in spelling, parsing, and -maybe- reading. *Annals of Dyslexia*, 30(1), 209–224.
- Schwanenflugel, P. J., Kuhn, M. R., Morris, R. D., Morrow, L. M., Meisinger, E. B., Woo, D. G., ... Sevcik, R. (2009). Insights into fluency instruction: Short-and long-term effects of two reading programs. *Literacy Research and Instruction*, 48(4), 318–336.
- Sénéchal, M., & Young, L. (2008). The Effect of Family Literacy Interventions on Children's Acquisition of Reading From Kindergarten to Grade 3: A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 78(4), 880–907. doi.org/10.3102/0034654308320319
- Shahar-Yames, D., & Share, D. L. (2008). Spelling as a self-teaching mechanism in orthographic learning. *Journal of Research in Reading*, 31(1), 22–39. doi.org/10.1111/j.1467-9817.2007.00359.x
- Shea, L. J. O., Sindelar, P. T., & Shea, D. J. O. (1985). The effects of repeated readings and attentional cues on reading fluency and comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 17(2), 129–142.
- Short, D., & Echevarria, J. (2004). Teacher Skills to Support English Language Learners Not All the Same High-Quality Instruction Makes a Difference. *English*, 62, 8–13.
- Simmons, D. ., & Kame'enui, E. J. (1998). *What reading research tells us about children with diverse learning needs: Bases and basics*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Smits, A., & Braams, T. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen: Individuele, groepsgewijze en klassikale werkvormen voor de behandeling van leesproblemen*. Amsterdam: Boom.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington DC: national Academic Press.
- Stahl, S. A. (1997). Instructional models in reading: An introduction. In S. A. Stahl & D. A. Hayes (Eds.), *Instructional models in reading* (pp. 1–30). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Swanson, E., Vaughn, S., Wanzek, J., Petscher, Y., Heckert, J., Cavanaugh, C., ... Tackett, K. (2011). A synthesis of read-aloud interventions on early reading outcomes among preschool through third graders at risk for reading

- difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 44(3), 258–275.
doi.org/10.1177/0022219410378444
- Timperley, H. (2008). Teacher professional learning and development. *The International Academy of Education*, 1(18), 1–30. doi.org/10.1002/hrm
- Turner, J., & Paris, S. G. (1995). How literacy tasks influence children's motivation for literacy. *The Reading Teacher*, 48(8), 662–673.
- Van den Hurk, H. T. G. (2017). *Teacher knowledge and instructional behaviour and pupil achievement in reading*. Proefschrift. Groningen: Rijksuniversiteit.
- Van den Hurk, H. T. G., Houtveen, A. A. M., van de Grift, W. J. C. ., Terpstra, O., & Hotho-Toppers, S. (2018). *Hoe leiden we leraren op? Het verbeteren van de instructievaardigheden van leraren in de opleiding Master Educational Needs van het Seminarium voor Orthopedagogiek*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Leren en Innoveren.
- Van den Hurk, H. T. G., Houtveen, A. A. M., & Van de Grift, W. J. C. M. (2016). Fostering effective teaching behavior through the use of data-feedback. *Teaching and Teacher Education*, 60, 444–451.
doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.003
- Van den Hurk, H. T. G., Houtveen, A. A. M., & Van de Grift, W. J. C. M. (2017). Does teachers' pedagogical content knowledge affect their fluency instruction? *Reading and Writing*, 30(6). doi.org/10.1007/s11145-017-9721-9
- Van den Hurk, H. T. G., Houtveen, A. A. M., Van de Grift, W. J. C. M., & Cras, D. W. P. (2014). Data-feedback in teacher training. Using observational data to improve student teachers' reading instruction. *Studies in Educational Evaluation*, 42 (71-78). doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.10.009
- Van der Heide, I., & Rademakers, J. (2015). *Laaggeletterdheid en gezondheid. Stand van zaken*. Utrecht: NIVEL.
- Velthuijsen, J. W., & Schaufeli, M. (2018). *Maatschappelijke kosten laaggeletterdheid*. Amsterdam: Pricewaterhouse Coopers.
- Verhoeven, L., Aarnoutse, J., & De Blauw, A. (2004). *tussendoelen beginnende geletterdheid. Een leerlijn van groep 1 tot en met groep 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society - the development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wahlberg, H. J., & Haertel, G. D. (1992). Educational psychology's first century. *Journal of Educational Psychology*, 84(1), 6–19.
- Wentink, H., & Verhoeven, L. (2003). *Protocol leesproblemen en dyslexie*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

- Wentink, H., Verhoeven, L., & van Drunen, M. (2008). *Protocol leesproblemen en dyslexie voor groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Wijnstra, J., Ouwens, M., & Béguin, A. (2003). *De toegevoegde waarde van de basisschool*. Arnhem: Citogroep.
- Wood, D., Bruner, D., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17.
- Worthy, J., & Broaddus, K. (2001). Fluency beyond the primary grades: From group performance to silent, independent reading. *The Reading Teacher*, 55(4), 334–343.
- Wragg, E. C. (2012). *An Introduction to Classroom Observation. Education*. doi.org/10.1080/13664530.2014.902250
- Yaden, D., Rowe, D. W., & MacGillivray, L. (2000). Emergent literacy: a matter (polophony) of perspectives. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research, Vol. III*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zijlstra, A. H. (2015). Early grade learning: the role of teacher-child interaction and tutor-assisted intervention, Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.