

De rol van een tweejarig professionaliseringstraject in het versterken van begrijpend leesonderwijs in de basisschool

M. Vanbuel, C. Frijns en G. Vandommele

Samenvatting De voorbije jaren werd er sterk geïnvesteerd in de professionalisering van leraren en schoolteams voor begrijpen lezen, maar onderzoek naar de evaluatie ervan blijft beperkt. In deze studie gaan we na in welke mate een tweejarig professionaliseringsinitiatief (2020-2022) voor leraren kan bijdragen aan verandering van zelfgerapporteerde klas- en schoolpraktijken met betrekking tot begrijpend lezen. Aan de hand van een pre- en posttestmeting bij 86 leraren uit 29 lagere scholen onderzoeken we in welke mate leraren evolueren in het denken over begrijpend leesdidactiek, en gaan we na of het leesbeleid van hun school verbetert. De resultaten tonen aan dat leraren zich niet sterker voelen op het vlak van begrijpend leesdidactiek in het algemeen maar wel voor de implementatie van vijf specifieke sleutels voor begrijpend leesdidactiek. Er is ook meer samenwerking onder collega's, en leraren wisselen onderling meer ervaringen en materialen uit over begrijpend leesonderwijs. Er liggen echter voor alle deelnemende leraren nog kansen op het vlak van gezamenlijke doelgerichtheid.

Kernwoorden begrijpend leesonderwijs, leesbeleid, professionalisering, basisonderwijs

Artikelgeschiedenis

Ontvangen: 21 februari 2024

Ontvangen in gereviseerde vorm:
12 februari 2025

Geaccepteerd: 17 april 2025

Online: 25 augustus 2025

Contactpersoon

Marieke Vanbuel,
marieke.vanbuel@kuleuven.be

Copyright

© Author(s); licensed under
Creative Commons Attribution
4.0. This allows for unrestricted
use, as long as the author(s) and
source are credited.

Financiering onderzoek

-

Belangen

-

161

PEDAGOGISCHE STUDIËN

[https://doi.org/](https://doi.org/10.59302/zdtckk54)

10.59302/zdtckk54

(102) 161-190

1 Inleiding

In 2016 gingen de alarmbellen af in het Vlaamse onderwijs: de prestaties voor begrijpend lezen van leerlingen in het vierde leerjaar lager onderwijs waren volgens het internationaal vergelijkende PIRLS-onderzoek onverwacht laag, zowel in vergelijking met andere landen als vergeleken met de Vlaamse prestaties in 2006 (Tielemans et al., 2016). Om het begrijpend leesonderwijs en het leesbeleid te versterken, organiseerde het Vlaams Departement Onderwijs en Vorming vanaf het schooljaar 2020-2021 professionaliseringsinitiatieven (PI's), waaronder een tweejarig prioritair nascholingstraject (PN-traject) voor 200 basisscholen.

De effecten van PI's op begrijpend lezen zijn al vaker onderzocht (Swanson et al., 2023; Van Keer & Verhaeghe, 2005), maar de meeste onderzoeken focussen op de leeruitkomsten van leerlingen. Het is minder duidelijk in welke mate de attitudes en praktijken van leraren veranderen door een PI (Merchie et al., 2015). Aangezien dat de eerste schakel is in theoretische kaders naar de effecten van PI's (Desimone; 2009; Merchie et al., 2015), is het relevant om te onderzoeken of en welke impact PI's op leraren hebben. Studies bevragen wel het oordeel van leraren over PI's (Van Keer & Verhaeghe, 2005), of hun reacties op de didactische praktijken die centraal staan in het PI en de drempels die ze ervaren bij de implementatie ervan (Klapwijk, 2012). Studies die veranderingen bij leraren en schoolteams voor en na een PI voor begrijpend lezen meten, zijn echter veeleer schaars (Medina et al., 2021).

Waarover ook weinig bekend is, is of veranderingen voor en na een PI gelijkwaardig zijn voor leraren uit scholen in verschillende contexten. Scholen verschillen, bijvoorbeeld op het vlak van de mate van onderlinge samenwerking (Burgess, Rawal, & Taylor, 2019) of gedeeld leiderschap (Vanblaere, 2016), en die factoren beïnvloeden het taalbeleid (Vanbuel, Vandommele, & Van den Branden, 2020) of het collectief leervermogen van schoolteams (Vanblaere, 2016). De invloed van die factoren op de mate van verandering die PI's voor begrijpend lezen kunnen brengen, is minder duidelijk. Inzicht in de factoren die veranderingen in begrijpend leesonderwijs voor en na een PI modereren, kan helpen om PI's beter af te stemmen op de behoeften van schoolteams.

In deze studie gaan we na in welke mate een tweejarig PI, ontworpen volgens de kenmerken van effectieve PI's (cf. infra), bijdraagt aan een verandering in de zelfgerapporteerde klas- en schoolpraktijken over begrijpend lezen bij 86 leraren in 29 basisscholen. Aan de hand van een pre- en posttestmeting bij leraren gaan we na in welke mate de zelfinschattingen met betrekking tot begrijpend leesdidactiek en leesbeleid verbeteren. Doordat we naast factoren op leraar- en schoolniveau eveneens contextuele factoren zoals reflectief vermogen van een schoolteam in kaart brengen, wat in de meeste professionaliseringsstudies vooralsnog veeleer beperkt gebeurt (Merchie et al., 2015), kunnen we ook nagaan in welke mate contextfactoren de veranderingen modereren.

162

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/zdtckk54)

[org/10.59302/zdtckk54](https://doi.org/10.59302/zdtckk54)

2 Theoretisch kader

2.1 Effectief begrijpend leesonderwijs en leesbeleid

Begrijpend lezen is een belangrijke vaardigheid die leerlingen verwerven in de basisschool. Het is ook één van de meest onderzochte vaardigheden (Castles et al., 2018; Reynolds et al., 2014), wat een relatief consistent beeld van de kenmerken van een effectieve begrijpend leesdidactiek oplevert (Castles et al., 2018; Geudens et al., 2022; Merchie et al., 2019; Houtveen et al., 2019). In de reviewstudie van Merchie et al. (2019) worden die kenmerken samengevat in vijf ‘sleutels’ die samen moeten worden ingevoerd, namelijk: (1) functionaliteit, (2) interactie, (3) strategie-instructie, (4) leesmotivatie en (5) transfer.

Functionaliteit gaat over de leesactiviteiten die leraren aanbieden.

Functionele leesactiviteiten zijn uitdagend, sluiten aan bij de leefwereld van leerlingen, en geven leerlingen een zinvol leesdoel (bv. lezen om instructies uit te voeren). Die activiteiten tonen leerlingen het nut en de waarde van begrijpend lezen (Houtveen et al., 2019; Merchie et al., 2019). Wat de sleutel ‘interactie’ betreft, blijkt dat zowel in leerkracht-leerlinginteracties als in leerling-leerlinginteracties kansen liggen voor begrijpend lezen. Om leesbegrip te stimuleren, kunnen leraren bijvoorbeeld interactief voorlezen (Castles et al., 2018). Daarnaast kunnen leraren met leerlingen in interactie gaan door open vragen en redeneervragen te stellen over teksten (bv. ‘Hoe kom je tot dit antwoord?’). Interactie biedt leraren bovendien de kans om feedback te geven op het proces en de uitkomst van de leesopdracht, wat bijdraagt aan leesbegrip (Rooijackers et al., 2022). Samenwerkend leren tussen leerlingen, bijvoorbeeld via tutoractiviteiten, is ook bevorderlijk voor begrijpend lezen (Puzio & Colby, 2013). Voor de ‘sleutel’ rond leesstrategieën weten we dat de expliciete instructie ervan leerlingen helpt om met een specifiek doel te lezen en teksten te relateren aan de eigen voorkennis, wat leidt tot beter leesbegrip (Okkinga et al., 2018; Scamacca et al., 2015; Swanson et al., 2011; 2014). Ook een verhoogde leesmotivatie leidt tot beter leesbegrip, doordat leerlingen actief aan de slag gaan met de teksten (De Naeghel et al., 2012; Houtveen et al., 2019). Op hun beurt dragen autonomie (bv. leerlingen (begeleid) laten kiezen wat ze lezen) en sociale verbondenheid (bv. onderlinge uitwisseling van ervaringen) bij aan een hogere leesmotivatie (van Steensel et al., 2016). De sleutel transfer verwijst, tot slot, naar het belang van een breed leesbeleid. Om begrijpend leescompetenties te kunnen ontwikkelen, moeten leerlingen veel kansen krijgen om te lezen in alle leerjaren en in alle lessen (Castles et al., 2018).

Een leesbeleid ondersteunt bovendien niet alleen leerlingen, maar ook leraren; het schept namelijk de voorwaarden voor een zo effectief mogelijke didactiek in alle lessen (Darling-Hammond et al., 2017; Merchie et al., 2019). Naar analogie met de definitie van taalbeleid (Vanbuel & Van den Branden, 2024) en effectief schoolbeleid (Kyriakides et al., 2010) bestaat een effectief

leesbeleid uit twee componenten: (1) een inhoudelijke component, gericht op effectieve begripdend leesdidactiek en (2) een schoolontwikkelingscomponent, in functie van een effectieve leeromgeving voor leraren. In die leeromgeving krijgen zowel individuele als collectieve professionaliseringsbehoeften een plaats, kan er veelvuldig over elkaars praktijken gereflecteerd worden via onderlinge samenwerking, en worden partnerschappen aangegaan ter ondersteuning in functie van een gezamenlijk doel (De Smet et al., 2019; Merchie et al., 2015). Vangrieken et al. (2015, p. 23) definiëren *samenwerking* als “gezamenlijke interactie in de groep bij alle activiteiten die nodig zijn om een gezamenlijke taak uit te voeren”. Vanhoof en Van Petegem (2007) verwijzen hiernaar als *gezamenlijke doelgerichtheid*. Samenwerking kan verder worden opgesplitst in enerzijds uitwisselingsactiviteiten (delen van ideeën, ervaringen, informatie, instructiemateriaal) en anderzijds professionele samenwerking (gezamenlijk opstellen van lesmateriaal, gezamenlijk voorbereiden van lessen ...), steeds in functie van het gezamenlijke doel (Vangrieken et al., 2017). Het effect van samenwerking tussen leraren op leerlingen en leraren is veelvuldig aangetoond, en is grotendeels positief (Vangrieken et al., 2015). Behalve individuele leraren zijn immers ook schoolteams belangrijk in het realiseren van effectief onderwijs. Zo toonden Holzberger & Schiepe-Tiska (2021) op basis van PISA-data aan dat veranderlijke schoolkenmerken zoals leiderschap en samenwerking onder leraren belangrijke voorspellers zijn van de instructiekwiteit in de school. Ook rapporteren leerkrachten die veel samenwerking meer professionele ontwikkeling (Vangrieken et al., 2015). Het is met andere woorden cruciaal om bij de implementatie en monitoring van PN-trajecten over begripdend lezen niet alleen in te zetten op effectief begripdend leesonderwijs, maar ook op een effectieve leeromgeving voor leraren waarin gezamenlijke doelgerichtheid een plaats krijgt.

2.2 De effecten van professionaliseringstrajecten op begripdend leesonderwijs

Er is steeds meer onderzoek naar de kenmerken van effectieve PI's voor leraren (Darling-Hammond et al., 2017; Merchie et al., 2016). Een *professionaliseringsinitiatief* begripden we als leeractiviteiten die bijdragen aan de kennis, vaardigheden en attitudes van leraren met het oog op de realisering van effectief onderwijs voor hun leerlingen (Merchie et al., 2015).

Volgens het theoretisch kader van Merchie et al. (2015), gebaseerd op Desimone (2009), kunnen effectieve PI's de attitudes en competenties van leraren verhogen voor begripdend leesonderwijs (Didion et al., 2020), wat vervolgens impact kan hebben op de kennis, attitudes en de praktijk van leraren, en uiteindelijk de leesprestaties van leerlingen. Een PI kan onder andere impact hebben op de zelfeffectiviteit van leraren, of op het geloof in het eigen kunnen

om succesvol te handelen in de klas en de leerprestaties van leerlingen te versterken (Bandura, 1997). Zelfeffectiviteit speelt een cruciale rol in leren en onderwijzen, aangezien praktijken pas kunnen veranderen wanneer leraren ook overtuigd zijn van hun eigen capaciteiten (Levenson & Gal, 2013). Zelfeffectiviteit wordt aangedreven door succeservaringen, observaties van anderen, en sociale ondersteuning (Bandura, 1997), elementen die aan bod komen in PI's.

Het is evenwel belangrijk dat PI's aan een aantal inhoudelijke en organisatorische kenmerken voldoen om die veranderingen te kunnen realiseren (Darling-Hammond et al., 2017; Desimone, 2009). Het gaat om een focus op (1) specifieke inhoud (hier: begrijpend lezen), en (2) didactiek, (3) gebaseerd zijn op onderzoek, en (4) met eigenaarschap voor leraren door aan te sluiten bij hun leervragen en ervaringen uit de klaspraktijk. Op organisatorisch vlak is het belangrijk dat (5) de inhoud gespreid is over meerdere sessies, gedurende een langere periode (minstens 20 uur gespreid over een semester), (6) verschillende schoolteamleden deelnemen om samenwerking binnen het schoolteam te stimuleren, (7) de sessies voornamelijk plaatsvinden in de scholen zelf, (8) dat leraren actief kunnen leren via discussies, klasobservaties, en feedback, en tot slot (9) dat de sessies worden begeleid door een kwaliteitsvolle trainer. PI's die opgebouwd zijn volgens die kenmerken, kunnen beter inspelen op de motivatie van leraren om deel te (blijven) nemen aan het traject. Tegelijkertijd kunnen ze dankzij de lange looptijd en de feedback de neiging tot foutieve herinterpretatie van de aangereikte inzichten verlagen (Merchie et al., 2015).

Evaluatiestudies van PI's voor begrijpend lezen focussen vooral op de effecten ervan op leeruitkomsten van leerlingen (Didion et al., 2020; Swanson et al., 2023). Er zijn daarentegen weinig recente studies die de effecten van PI's in de vorm van een tweejarig traject op de competenties in begrijpend leesonderwijs van leraren onderzoeken. Toch is het relevant om verschillende uitkomstmaten te bestuderen zoals de reacties van de deelnemers op het traject, de zelfeffectiviteit van deelnemers en ondersteuning vanuit de school tijdens het traject (Merchie et al., 2015).

De meeste studies die veranderingen op leerkrachtattitudes en -praktijken over begrijpend lezen in kaart brachten, vinden positieve effecten van PI's op de kennis en praktijken van leraren. Van Keer en Verhaeghe (2005) onderzochten de effecten van een jaarlange intensieve coaching (35 uur) en een beperktere cursus (13 uur) op de ervaringen van basisschoolleraren en de leesresultaten en zelfinschattingen voor begrijpend lezen van hun leerlingen. Uit de resultaten blijkt dat beide PI's leidden tot veranderingen in de competenties van leerlingen. De leraren waren op hun beurt tevreden met beide PI's, ervoeren een beperkte *workload* om de aangereikte principes voor begrijpend leesonderwijs in hun lessen te implementeren, en observeerden verhoogde begrijpend leesresultaten bij hun leerlingen. Leraren die de beperkte cursus volgden, hadden meer moeite om de onderwijsprincipes te implementeren dan leraren uit de intensieve

curcus. Wat echter onduidelijk is, is in welke mate leraren ervoeren of ook hun begrijpend leesonderwijs verbeterd was; leerkrachtersvaringen werden enkel bevraagd na afloop van de PI's.

Kwalitatieve studies (Brevik, 2014; Klapwijk, 2012) tonen aan dat een PI het zelfvertrouwen van leraren in de effectiviteit van hun begrijpend leesonderwijs kan verhogen, en dat leraren vooral veel bijleren over de didactische principes die in het PI centraal staan. Ze kennen de principes beter, en ze zijn zich ook bewuster van hun eigen praktijk. Het is wel zo dat de studie van Brevik zich situeerde in het secundair onderwijs en niet alleen was bedoeld voor taalleraren, waardoor de resultaten mogelijk een onderschatting zijn voor de veranderingen die een PI kan teweegbrengen in het basisonderwijs – waar alle leraren taalleraren zijn. Klapwijks (2012) studie focuste vooral op de reactie van leraren op de nieuwe didactiek, en welke drempels en valkuilen ze hebben ervaren bij de implementatie ervan. Het is onduidelijk of hun praktijk daadwerkelijk veranderde.

Medina et al. (2021) onderzochten recent het effect van een PI gericht op het overbrengen van de principes van expliciet strategieonderwijs bij acht leraren in de eerste drie leerjaren van het lager onderwijs. De leraren kregen op twee dagen uitleg over expliciete strategie-instructie, en gaven daarna zes lessen waarin die principes vervat zaten, verspreid over vijf maanden. De onderzoekers gaven feedback op enkele van de begrijpend leeslessen van de leraren. Kennis van de leesstrategieën werd aan het begin en het einde van het traject gemeten aan de hand van een vragenlijst. Na afloop was de kennis van leraren over de strategieën verhoogd. Leraren gaven bovendien aan dat het traject hun lespraktijk en het leesgedrag van hun leerlingen had veranderd. Of ook het leesbeleid van de school verbeterde, werd in geen van de studies bevraagd.

Effectieve PI's kunnen niet los gezien worden van de context waarin ze plaatsvinden. Volgens de theoretische kaders over de impact van PI's op scholen, beïnvloeden contextuele factoren, zoals schoolkenmerken waaronder *beleidsvoerend vermogen* (Vanhoof & Van Petegem, 2017), en persoonlijke kenmerken van leraren de veranderingen die PI's kunnen realiseren (Merchie et al., 2015). Onderzoek naar de implementatie van onderwijsvernieuwingen – voornamelijk kwalitatief van aard – toonde bijvoorbeeld veelvuldig aan dat kenmerken van zowel individuele leraren als van de school een belangrijke rol spelen (Ball et al., 2012; Darling-Hammond et al., 2017). Een gebrek aan engagement of betrokkenheid van leraren bij het PI (Durksen et al., 2017), een disfunctioneel schoolklimaat (i.e., de kwaliteit of het karakter van het schoolleven, Cohen et al., 2009), beperkte steun van de directie (Hallinger, 2018), een beperkt reflectief vermogen van het team om de eigen sterktes en zwaktes te identificeren (Vanhoof & Van Petegem, 2007), of beperkte ondersteunende relaties tussen leraren op persoonlijk en professioneel vlak (Visone, 2020) kunnen pogingen tot schoolvernieuwing sterk inperken (Darling-Hammond et

al., 2017). Voor leraren die minder intrinsiek gemotiveerd zijn om deel te nemen aan PI's, is verbondenheid met het team dan weer een belangrijke predictor voor deelname (Jansen in de Wal et al., 2014; Wijaya et al., 2024). Onderzoek naar de effecten van die aspecten op de impact van PI's is beperkt, maar er zijn uitzonderingen. Zo wijst de studie van Matsumura et al. (2009) uit dat schoolleiderschap een belangrijke invloed heeft op de implementatie van de principes van een PI over begrijpend lezen. Wanneer schoolleiders zelf aan het traject deelnemen, zijn leraren meer betrokken bij het initiatief. Jacobs et al. (2018) tonen aan dat demografische kenmerken van leraren, zoals het hebben van meer dan tien jaar onderwijservaring, en attitudes ten aanzien van het traject, zoals niet overtuigd zijn van de onderwijsprincipes van het traject (bv. het belang van lezen, het nut van strategieonderwijs), voor meer weerstand kunnen zorgen ten aanzien van coaching voor begrijpend lezen. Het bestuderen van contextuele kenmerken van een schoolteam is met andere woorden van belang om effecten van professionalisering na te gaan, maar empirisch onderzoek is voornamelijk beperkt (Merchie et al., 2015).

2.3 Deze studie

Uit het literatuuroverzicht blijkt dat PI's een effectieve manier zijn om de onderwijspraktijk van leraren te versterken, op voorwaarde dat ze aan bepaalde kenmerken voldoen. De impact van PI's over begrijpend lezen is nog maar weinig onderzocht, en het is ook niet duidelijk of bepaalde kenmerken van leraren of schoolteams een invloed hebben op de doeltreffendheid van PI's. Daarom is het doel van deze studie nagaan of een effectief PN-traject, gebaseerd op de negen kenmerken van Merchie et al. (2015), kan leiden tot veranderingen in de zelfinschattingen van leraren en hun gerapporteerde klas- en schoolpraktijken over begrijpend leesonderwijs. Daarnaast onderzoeken we in hoeverre die veranderingen vergelijkbaar zijn in verschillende schoolcontexten. De volgende onderzoeksvragen staan centraal:

1. Wat is het verschil tussen het begrijpend leesonderwijs van de school voor en na het PN-traject?
 - a. In welke mate is de zelfeffectiviteit van leraren veranderd voor begrijpend leesonderwijs?
 - b. In welke mate zijn de gerapporteerde praktijken m.b.t. het leesbeleid veranderd?
2. In welke mate modereren kenmerken van de leraren (i.e., ervaring, lidmaatschap kernteam, betrokkenheid leesbeleid) of de school (i.e., schoolklimaat, gedeeld leiderschap, reflectief vermogen, verbondenheid met collega's) die verschillen?

3 Methode

3.1 Design en procedure

Een pre-experimentele interventiestudie met een *one group pretest-posttest design* werd opgezet om de veranderingen in praktijken voor en na het PN-traject in kaart te brengen. Hoewel een experimentele studie met controlegroep veel robuustere resultaten zou opleveren, was het tijdens de dataverzamelingsperiode niet mogelijk om die opzet te hanteren. Tijdens de looptijd van het onderzoek namen immers veel scholen deel aan andere gesubsidieerde, Vlaanderen-brede initiatieven die aan vergelijkbare doelstellingen werkten (bijvoorbeeld 'Lezen op school'-trajecten). De beperkingen van dit onderzoeksdesign komen verderop aan bod.

De pretest werd met behulp van een online vragenlijst afgenomen tussen oktober en midden november 2020, twee weken na de eerste PI-sessie. Daarna volgde het PN-traject van 18 maanden. In juni 2022, nadat de laatste PI-sessie had plaatsgevonden, volgde de posttest. Figuur 1 geeft het onderzoeksdesign visueel weer:

Figuur 1

Visuele voorstelling van de procedure



168

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/zdtckk54)

[org/10.59302/zdtckk54](https://doi.org/10.59302/zdtckk54)

3.2 Kenmerken van het PN-traject

Het PN-traject dat deze studie onderzoekt, had vier strategische doelstellingen: (1) begrijpend leesdidactiek in de klas versterken, (2) inzichten op school delen, (3) de resultaten in het schoolleesbeleid implementeren en (4) collectieve leerprocessen verduurzamen (Departement Onderwijs en Vorming, 2019).

Het PN-traject bestond uit dertien sessies, twee netwerkdagen en zeven tussentijdse opdrachten. Een overzicht van de inhoud en gebruikte werkvormen is te vinden als Appendix 1. Het werd opgesteld volgens de negen principes van effectieve PI's (Merchie et al., 2015). De vijf sleutels van Merchie et al. (2019) vormden het expliciete vertrekpunt van het PN-traject. De principes kwamen aan bod in de verschillende sessies, en scholen kregen begeleiding bij de implementatie ervan in de klas en de verankering in een schoolbreed leesbeleid. In elke sessie werd ruimte voorzien voor (inter)actief leren en concrete praktijkvoorbeelden, en nadien kregen schoolteams

opdrachten mee om bv. elkaars lessen te gaan observeren. De twee netwerkdagen waren schooloverstijgend (voor alle 40 scholen uit de twee trajecten) en stonden in het teken van uitwisseling van praktijken. Daarnaast werden er keuzesessies voorzien waarin leraren via workshops concrete materialen maakten.

Qua organisatie werd het volledige schoolteam zoveel mogelijk bij het traject betrokken. Daarnaast werd er in elke school een kernteam van vier tot acht personen met verschillende profielen samengesteld (bv. twee leraren kleuteronderwijs, vier leraren lager onderwijs, een coördinator en een schoolleider). Het PN-traject kende een lange looptijd: de verschillende sessies en netwerkdagen waren verspreid over twee schooljaren, in totaal goed voor zo'n 50 uren. De sessies vonden plaats op de eigen school (of online tijdens Covid-maatregelen) en werden begeleid door coaches met expertise op het gebied van effectief begrippeend leesonderwijs en leesbeleid van twee partnerorganisaties: een onderzoekscentrum en een hogeschool.

Om na te gaan of het PN-traject voldeed aan de kenmerken van effectieve PI's, vroegen we leraren om het traject na afloop te beoordelen. Specifiek voor dat doel ontwikkelden we 14 vragenlijstitems gebaseerd op Merchie et al. (2015, 2016). Deelnemers ($N = 167$) beoordeelden op een vijfpuntsschaal, van 'onvoldoende' tot 'goed', in hoeverre het traject voldeed aan de verschillende effectieve criteria. We vroegen bijvoorbeeld of de inhoud van het traject bruikbaar was in de praktijk, en in welke mate ze de begeleider competent vonden. Volgens een PCA-analyse ($N_{\text{items}} = 14$, $KMO = .88$, *Bartlett's test of sphericity* $\chi^2(66) = 998.18$, $p < .001$, $Det = .002$) was een model met twee componenten (*kwaliteit en organisatie*) die samen 59.9% van de oorspronkelijke variantie verklaarden, de beste oplossing. Twee items werden verwijderd omdat ze hoog ($> .40$) laadden op beide componenten (*Cronbach's alpha* = .89 voor kwaliteit en .82 voor organisatie). De gemiddelde score voor kwaliteit van het traject was 3.78 ($SD = 0.79$) en 3.99 ($SD = 0.80$) voor organisatie. Dat wijst erop dat het PN-traject volgens de deelnemende leraren voldeed aan de kenmerken van een effectief PI. De twee componenten hingen bovendien relatief sterk samen ($r = 0.61$, $p < 0.001$).

3.3 Deelnemers

Deelnemers aan dit onderzoek waren basisschoolleraren die vrijwillig deelnamen aan een tweejarig PI. De scholen stelden zichzelf kandidaat en werden geselecteerd op basis van (1) de samenstelling van het kernteam, (2) motivatie om aan het traject deel te nemen en (3) de noodzaak aan (door)ontwikkeling van een leesbeleid.

Hoewel schoolteams zich vrijwillig hadden ingeschreven en van aan de start wisten dat het project een belangrijke tijdsinvestering van hen zou vragen, was er een aanzienlijke steekproefuitval. Aan de start van het traject vulden 292

leraren lager onderwijs uit 38 scholen de vragenlijst volledig in. Op het tweede meetmoment waren dat er 168, waarbij één deelnemer de vragenlijst niet tot op het einde invulde. Van de 292 leraren die de vragenlijst hadden ingevuld op meetmoment 1, vulden 86 leraren uit 29 van de 38 scholen de vragenlijst ook in op het tweede meetmoment. Dat wijst op een vermindering van onze steekproef van 70% op leerkrachtniveau tussen de twee meetmomenten, wat mogelijk te maken heeft met het grote lerarenverloop en de grote aanwervingsbehoefte in Vlaanderen (Departement Onderwijs en Vorming, 2023; Mombaers et al., 2020).

Een vergelijking van de groep leraren die de vragenlijst uitsluitend invulde bij aanvang van het traject en de groep die beide metingen voltooide, leverde geen significante verschillen op wat betreft demografische kenmerken (i.e., geslacht, leeftijd, onderwijservaring) of percepties met betrekking tot het begrijpend leesonderwijs op hun school. Er werden wel significante verschillen waargenomen wat betreft het lidmaatschap van het kernteam ($\chi^2(1) = 28.530$, $p < .001$). In 2022 namen namelijk meer leraren deel die lid waren van het kernteam van hun school (48.8%) dan in 2020 (19%). Om die reden wordt de variabele 'lidmaatschap van het kernteam' opgenomen als controlevariabele in verdere analyses.

We baseren ons voor het onderzoek op de gegevens van de 86 volledig ingevulde vragenlijsten op de twee meetmomenten. 90.5% van de leraren in onze steekproef is een vrouw. De gemiddelde leeftijd van de respondenten bedraagt 38 jaar ($SD = 9.68$, min = 22, max = 61, $N = 84$). Gemiddeld stonden ze in 2020 (pre-traject) ongeveer 15 jaar in het onderwijs ($M = 15.03$, $SD = 9.63$, min = 0, max = 38, $N = 84$), en 12 jaar in de school waar ze op dat moment werken ($M = 11.70$, $SD = 8.70$, min = 0, max = 37, $N = 84$). 89.3% van hen heeft een vaste aanstelling in het onderwijs. 48.8% van de leraren maakt deel uit van het kernteam voor begrijpend lezen dat de scholen samenstelden in functie van het PN-traject.

3.4 Meetinstrument

Begrijpend leesonderwijs en leesbeleid

Om de veranderingen voor en na het PN-traject in kaart te brengen, peilen we naar de zelfeffectiviteit en gerapporteerde praktijken van de betrokken leraren ten aanzien van hun begrijpend leesonderwijs in de klas en het leesbeleid op school met een online vragenlijst. De zelfeffectiviteit en praktijken over begrijpend leesonderwijs worden gemeten aan de hand van (1) zelfeffectiviteit m.b.t. begrijpend leesdidactiek in het algemeen en (2) de vijf sleutels in het bijzonder. Het leesbeleid op schoolniveau wordt gemeten aan de hand van de schalen (3) uitwisseling, (4) teamwerking en (5) gezamenlijke doelgerichtheid. De vragenlijst bevat 33 stellingen over deze thema's, waarvan 17 met een vijfpunts Likertschaal gaande van helemaal oneens tot helemaal eens, en 15 met

170

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/zdtckk54)

[org/10.59302/zdtckk54](https://doi.org/10.59302/zdtckk54)

een zevenpunts Likertschaal gaande van nooit tot altijd als antwoordformat (Appendix 2).

De zelfeffectiviteit van leraren voor begrijpend lezen werd gemeten met de *self-efficacy*-schaal van Fedor et al. (2006). Die schaal is gevalideerd en laat toe om na te gaan in hoeverre leraren zich bekwaam voelen om de begrijpend leesvaardigheid van leerlingen te bevorderen. Een tweede schaal, 'zelfeffectiviteit sleutels', peilt naar de zelfinschatting van de bekwaamheid van leraren voor de vijf sleutels in het bijzonder. Waar de vorige schaal gaat over begrijpend leesonderwijs in het algemeen, gaat deze schaal in op de zelfinschatting m.b.t. de vijf sleutels in het bijzonder, waarop het PN-traject was gebaseerd. Deze schaal werd ontwikkeld voor deze studie.

Teamwerking werd gemeten met een gevalideerde schaal van Vangrieken et al. (2017) die werd aangepast naar de context van begrijpend lezen. De schaal peilt naar de mate van interactie over begrijpend leesonderwijs. De oorspronkelijk zevenpuntsschaal gaande van 'nooit' tot 'altijd' werd voor de analyses in dit onderzoek herleid naar een vijfpuntsschaal om de consistentie met de andere schalen te garanderen. Uitwisseling werd gemeten met een schaal die eveneens is gebaseerd op Vangrieken et al. (2017). De schaal peilt naar de mate van uitwisseling van bijvoorbeeld lesmateriaal tussen leraren van dezelfde school. Deze schaal werd ook herleid tot een vijfpuntsschaal.

De items zijn gebaseerd op bestaande instrumenten (Tabel 1), maar omdat de items aangepast werden naar de context van begrijpend leesonderwijs, voerden we zowel principale componentanalyses (PCA) als confirmatorische factoranalyses (CFA) uit op een random gesplitste dataset om de items in de vragenlijst te reduceren. De PCA met varimax-rotatie bevestigt een structuur met vijf componenten. Twee items van de schaal 'uitwisseling' laadden hoog ($> .40$) op de schaal 'teamwerking' en werden verwijderd. De CFA-analyses werden uitgevoerd in R met het pakket 'lavaan' (Rosseel, 2012), en bevestigden de resultaten met een acceptabele model fit ($\chi^2(424) = 681.05$, $p < .001$, CFI = .87, RMSEA = .068, SRMR = .073). Een CFA-model past goed wanneer CFI $> .90$, RMSEA $< .08$ en idealiter $< .05$, SRMR $< .08$ (Kline, 2015).

Tabel 1

Beschrijving en interne consistentie van de schalen voor begrijpend leesonderwijs en leesbeleid

Schaal	Items	Voorbeelditem	Cronbach's alpha	
			Pre-test	Post-test
Zelfeffectiviteit begrijpend lezen (Fedor et al., 2006)	6	'Ik voel me bekwaam in de bevoorde- ring van begrijpend lezen.'	.89	.88
Zelfeffectiviteit sleutels	5	'Hoe goed beheerst u de sleutel om hem te kunnen toepassen in uw lessen?'	.82	.89
Gezamenlijke doelge- richtheid (Vanhoof & Van Petegem, 2017)	6	'Ik vind dat we een duidelijk gedeeld doel hebben op vlak van begrijpend lezen.'	.81	.87
Teamwerking (Vangrie- riken et al., 2017)	8	'Ik praat met collega's over wat ik belangrijk vind voor begrijpend lezen.'	.88	.89
Uitwisseling (Vangrie- ken et al., 2017)		'Ik ontwikkel samen met collega's lesmateriaal voor begrijpend lezen.'	.81	.84

Kenmerken van de leraar en de school

Om na te gaan of bepaalde leraar- en schoolkenmerken de veranderingen in het begrijpend leesonderwijs van de school modereren, namen we bijkomende vragen op in de vragenlijst (zie Tabel 2 voor onderlinge correlaties). Leraar- en schoolkenmerken werden in de vragenlijst van 2020 (pre-traject) bevraagd. We peilden onder andere naar de betrokkenheid van de leraren bij het traject en hun overtuigingen over het belang van lezen en hun rol als leraar daarin. Verdere vragen gingen over het schoolklimaat, verbondenheid met collega's, gedeeld schoolleiderschap en reflectief vermogen van het schoolteam.

Tabel 2

Descriptieve gegevens van predictoren en Spearman correlaties (N = 168, minimum = 1, maximum = 5, *** p < .001, ** p < .01, * p < .05)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>B</i>	<i>GL</i>	<i>SK</i>	<i>V</i>
Betrokkenheid	4.11	0.41				
Gedeeld leiderschap	3.65	0.59	.12			
Schoolklimaat	3.76	0.61	.26***	.41***		
Verbondenheid	4.12	0.64	.19*	.35***	.59***	
Reflectief vermogen	3.33	0.67	.13	.45***	.50***	.43***

Aangezien alle 36 items zonder aanpassingen werden overgenomen van reeds gevalideerde schalen, werd een CFA uitgevoerd. De CFA bevestigt de oorspronkelijke structuur van de schalen. Nadat twee items worden weggelaten

uit de schaal 'schoolklimaat' (S3, S6) is de model fit acceptabel (Kline, 2015, $\chi^2(517) = 1070.00$, $p < .001$, CFI = .87, RMSEA = .065, SRMR = .066). De schaal met vijf items die peilt naar het 'belang van lezen' (Vandenhende, 2016) blijkt onvoldoende betrouwbaar (*Cronbach's alpha* = .63). Die items werden daarom niet meegenomen in dit onderzoek. De overige items en schalen (Tabel 3) worden als dusdanig meegenomen in de verdere analyses.

Tabel 3

Beschrijving en interne consistentie van de schalen voor schoolkenmerken

Schaal	Items	Voorbeelditem	Cronbach's alpha
Betrokkenheid (change commitment, Fedor et al., 2006)	4	'Ik sta volledig achter onze intentie om te veranderen op vlak van begrijpend leesonderwijs.'	.68
Veilig schoolklimaat (Van den Broeck et al., 2010)	7	'Ik voel mij in mijn school veilig om een afwijkende mening of kritiek te uiten.'	.80
Verbondenheid (Van den Broeck et al., 2010)	6	'Ik voel me een deel van een groep in mijn school.'	.85
Gedeeld leiderschap (Van Petegem et al., 2010)	7	'In mijn school hebben teamleden voldoende mogelijkheden om zich te engageren in besluitvormingsprocessen.'	.92
Reflectief vermogen (Van Petegem et al., 2010)	7	'In mijn school stimuleren de teamleden elkaar tot regelmatige reflectie.'	.85

3.5 Analyses

Om na te gaan in welke mate de zelfeffectiviteit van en gerapporteerde gedrag over het begrijpend leesonderwijs op klas- en schoolniveau veranderde, pasten we regressiemodellen met drie niveaus toe (Hox, 2010).¹ Multilevelmodellen zijn omwille van de hiërarchische structuur van de data (meetmomenten binnen leraren binnen scholen) het meest geschikt. De somscores van de schalen vormden de uitkomstvariabelen in het model, met tijd als onafhankelijke variabele en random effect. Zo konden we nagaan of er verschillen zijn tussen 2020 (pre-traject) en 2022 (post-traject). Om de invloed van leerkracht- of schoolkenmerken op de veranderingen voor en na het traject na te gaan, werden interactie-effecten berekend tussen tijd en de andere onafhankelijke variabelen. Alle numerieke predictoren werden gecentreerd rond hun gemiddelde. De modellen werden stapsgewijs geschat per uitkomstvariabele. In de uiteindelijke modellen werden enkel de variabelen behouden die het model significant verbeterden, op de random slopes voor tijd na. Die werden behouden, omdat de schattingen voor cross-level interactie-effecten anders mogelijk een overschatting zijn (Heisig & Schaeffer, 2019).¹

De rol van een tweejarig professionaliseringstraject in het versterken van begrijpend leesonderwijs in de basisschool

De beschrijvende analyses en de principale-componentanalyses werden uitgevoerd in SPSS versie 28. De multilevelregressies met leerkracht- en schoolniveau als random effecten werden geschat in MLwiN (Versie 3.13, Charlton et al., 2024) en gevisualiseerd in R versie 4.1.1 met de packages ‘lme4’ (Bates et al., 2015), ‘haven’ (Wickham et al., 2022), ‘psych’ (Revelle, 2022), ‘ggplot2’ (Wickham, 2016) en ‘sjPlot’ (Lüdtke, 2022).

4 Resultaten

4.1 Veranderingen in begrijpend leesonderwijs

Eerst berekenden we de gemiddelde somscores voor alle leraren voor en na het traject. Tabel 4 en Figuur 2 bevatten een overzicht van die descriptieve resultaten. Daaruit kunnen we afleiden dat de zelfeffectiviteit van leraren voor begrijpend lezen in het algemeen niet verandert, maar hun zelfeffectiviteit voor begrijpend leesonderwijs inclusief de vijf sleutels wel. Leraren hebben na het traject meer vertrouwen in hun eigen capaciteiten om de vijf sleutels in de praktijk om te zetten. Ook aspecten van het leesbeleid in scholen gaan vooruit: er is meer samenwerking met collega’s, zowel op het vlak van teamwerking als in het kader van materiaaluitwisseling. Voor gezamenlijke doelgerichtheid vinden we geen significante vooruitgang.

Tabel 4

Descriptieve gegevens (N = 86; minimum = 1, maximum = 5)

	Pretest-meting		Posttest-meting		T (83)	W	p	Effect-grootte*
	M	SD	M	SD		effectgrootte (Wilcox r)*	p-waarde	
ZE begrijpend lezen	3.11	0.61	3.13	0.30	0.24		0.66	0.03
ZE vijf sleutels	3.79	0.76	4.21	0.57		-4.41	<0.001	-0.58
Teamwerking	2.13	0.67	2.27	0.62	-2.27		<0.05	-0.25
Uitwisseling	1.63	0.74	1.84	0.66	-3.07		<0.01	-0.34
Gezamenlijke doelgerichtheid	3.49	0.74	3.48	0.73		0.33	0.74	0.04

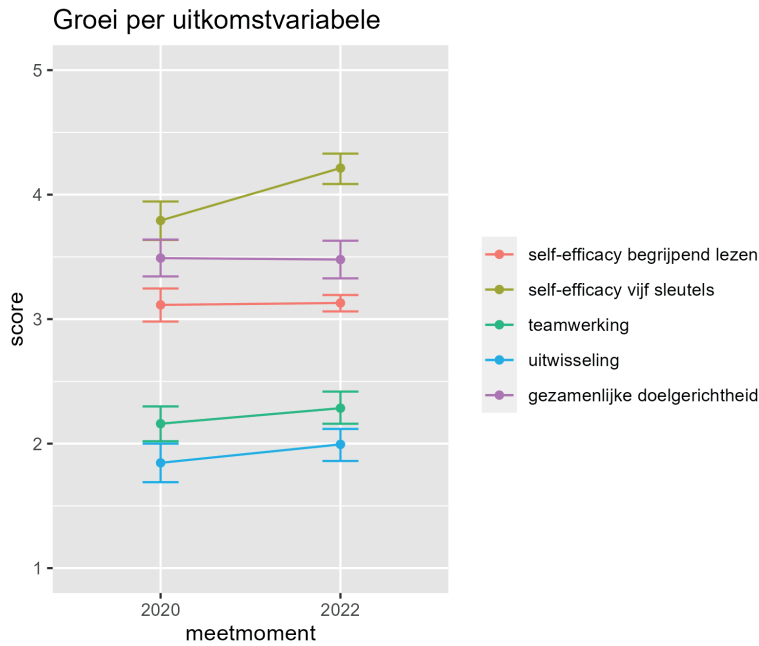
Nota: ZE = zelfeffectiviteit

*De data van zelfeffectiviteit vijf sleutels waren niet normaal verdeeld (W = .934, p < .001).

* * Voor de student t-test worden effectgroottes weergegeven als *Cohen's d* (waarbij *d* = 0.2 een klein effect is, en *d* = 0.5 een middelgroot). Voor de Wilcoxon test wordt effectgrootte weergegeven als de correlatiecoëfficiënt (*r* ≥ .5 is een groot effect).

Figuur 2

Visualisatie van de descriptieve resultaten



175

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.
org/10.59302/zdtckk54](https://doi.org/10.59302/zdtckk54)

Vervolgens verwijderden we outliers en gaven we de resultaten weer in een multilevelmodel dat rekening houdt met het feit dat je een bevraging op meerdere momenten bij leraren afneemt die binnen eenzelfde school een professionaliseringstraject volgen. De multilevelanalyses in Tabel 5 bevestigen de interpretatie van de resultaten in Tabel 4 en tonen groei in zelfeffectiviteit voor de vijf sleutels en de leesbeleidsaspecten ‘teamwerking’ en ‘uitwisseling’.

Tabel 5

Parameterschattingen voor de mixed effects modellen

	ZE lezen	ZE vijf sleutels	Team-werking	Uitwisseling	GD
(Intercept)	3.14 (.06) ***	3.93 (.08) ***	1.99 (.08) ***	1.61 (.08) ***	3.47 (.07) ***
Fixed effects					
2022	-.01 (.07)	.34 (.07) ***	.16 (.07) *	.21 (.08) **	.03 (.08)
Lid kernteam		-.11 (.10)	.16 (.11)		
Onderwijservaring					
Betrokkenheid	.13 (.06) *		.35 (.10) ***	.38 (.12) ***	
Schoolklimaat					.23 (.17)
Gedeeld leiderschap			0,31 (.17) *		
Verbondenheid					
Reflectief vermogen					.43 (.16) **
Kwaliteit traject		0.14 (0,09)			
Organisatie traject	.10 (.05) *		.		
Random effects					
<i>Level: school</i>					
Var(intercept)	.01 (.01)	.00 (.00)	.00 (.00)	.03 (.03)	.00 (.00)
Covar(2022/intercept)			.00 (.00)		
Var(2022)			.02 (.02)		
<i>Level: leraar</i>					
Var(intercept)	.31 (.05) ***	.35 (.05) ***	.28 (.05) ***	.46 (.08) ***	.44 (.07) ***
Covar(2022/intercept)	-0.30 (.06) ***	-.25 (.05) ***	-.15 (.04) ***	-.28 (.06) ***	-.27 (.06) ***
Var(2022)	0.38 (0,06) ***	.46 (.07) ***	.26 (.05) ***	.49 (.07) ***	.52 (.08) ***
<i>Level: meetmoment</i>					
<i>Var(intercept)</i>					
Units: school	29	29	26	29	28
Units: leraar	85	83	80	86	85
Units: meetmoment	170	166	160	172	170
Estimation:	IGLS	IGLS	IGLS	IGLS	IGLS
-2*loglikelihood:	173.47	277.29	222.90	327.19	323.24

Nota: ZE: zelfeffectiviteit; GD: gezamenlijke doelgerichtheid

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05, -- niet geschat in finale modellen omdat ze niet significant waren en niet significant bijdroegen aan het model.

4.2 De invloed van leraar- en schoolkenmerken

Om de verschillen in groei tussen leraren te verklaren, voegen we stapsgewijs leraar- en schoolkenmerken toe aan het model in interactie met het effect van tijd. Onderwijservaring en verbondenheid bleken geen significante bijdrage te leveren aan het model en lijken dus niet bij te dragen aan veranderingen in de zelfeffectiviteit van de leraar voor het begrijpend leesonderwijs of in het leesbeleid van de school in 2020 (pre-traject) en 2022 (post-traject). Lidmaatschap van het kernteam blijkt evenmin een significante voorspeller te zijn, maar de opname van de variabele zorgt voor zelfeffectiviteit van de leraar en gerapporteerde teamwerking wel voor een verbeterd model.

Enkele variabelen hangen positief samen met het begrijpend leesonderwijs of leesbeleid ingeschat door leraren. Zo is er een positieve samenhang tussen betrokkenheid bij begrijpend leesonderwijs met zowel teamwerking als uitwisseling binnen het team. Leraren die sterker betrokken zijn bij het begrijpend leesonderwijs in hun school, werken vaker met elkaar samen en wisselen vaker onderling materialen uit. Verder blijkt gedeeld leiderschap positief samen te hangen met teamwerking.

Voor elk van de voorspellers die significante samenhang vertoonde met leraar- en schoolkenmerken werden ook interactie-effecten tussen tijd en die leraar- en schoolkenmerken aan het model toegevoegd. Die toevoeging leverde echter geen significante verbeteringen van het model op. Het is met andere woorden niet zo dat bepaalde kenmerken samengaan met een hogere of lagere score aan het einde van het traject.

Samengevat vinden we voor drie van de vijf uitkomstvariabelen een significante toename tussen het eerste en het tweede meetmoment, namelijk voor zelfeffectiviteit voor de vijf sleutels (cf. begrijpend leesdidactiek zoals geconcretiseerd in het traject) en voor de mate van teamwerking en uitwisseling (cf. leesbeleid). Betrokkenheid speelt voor twee van de drie afhankelijke variabelen een positieve rol, terwijl gedeeld leiderschap positief bijdraagt aan teamwerking. Verbondenheid binnen een team of onderwijservaring beïnvloeden die veranderingen voor en na het traject niet.

5 Discussie en conclusie

Dit onderzoek bracht de verschillen in begrijpend leesonderwijs en leesbeleid voor en na deelname aan een traject, ontworpen volgens de principes van effectieve PI's (Merchie et al., 2015), in kaart. Aan de hand van een pre- en posttestmeting bij 86 leraren lager onderwijs uit 29 scholen werd nagegaan in welke mate de zelfeffectiviteit over begrijpend leesonderwijs van leraren en de rapportage over het leesbeleid van de school zijn veranderd. Daarnaast gingen we na of bepaalde leraar- of schoolkenmerken die veranderingen modereren.

De rol van een tweejarig professionaliseringstraject in het versterken van begrijpend leesonderwijs in de basisschool

Onderzoek toont immers aan dat zowel kenmerken van de individuele leraar als de context waarin vernieuwingen worden ingevoerd, niet mag worden onderschat (Ball et al., 2012; Merchie et al., 2015).

Uit de resultaten blijkt dat de zelfeffectiviteit van leraren voor de concretisering van leesdidactiek in vijf sleutels significant is verbeterd. Ook voor leesbeleid - in de vorm van teamwerking en uitwisseling van materialen tussen leraren onderling - maakten leraren vorderingen. Qua zelfeffectiviteit voor begrijpend leesdidactiek in het algemeen en gezamenlijke doelgerichtheid in het schoolteam werd daarentegen geen vooruitgang vastgesteld. Aangezien het PN-traject veel aandacht besteedde aan de vijf sleutels voor begrijpend leesdidactiek, en minder focuste op algemene inzichten in begrijpend leesdidactiek, kan dat het verschillend resultaat voor uitkomstvariabelen verklaren. Andere studies die de impact van PI's op lerarenpraktijken onderzochten, vonden eveneens hoofdzakelijk verschillen in praktijken die aangeleerd werden in het PI; transfer naar andere principes vond niet plaats (Brevik, 2014). Bovendien zijn de algemene bekwaamheidsgevoelens van leraren voor begrijpend lezen mogelijk beïnvloed door de negatieve berichtgeving over begrijpend leesonderwijs in Vlaanderen (Denies et al., 2023). Volgens Bandura (1997) kunnen sociale invloeden immers ook de zelfeffectiviteit van leraren beïnvloeden.

Ook de resultaten voor teamwerking en uitwisseling kunnen in dit licht worden gezien: het traject focuste sterk op samenwerking, waardoor leraren dat ook meer zijn gaan doen. Bij andere PI's met een sterke focus op samenwerking tussen leraren vonden onderzoekers gelijkaardige resultaten terug (Díaz-Sacco & Muñoz-Salinas, 2024). Wat betreft gezamenlijke doelgerichtheid toonde eerder onderzoek aan dat gezamenlijke doelgerichtheid moeilijker te bereiken is dan andere doelstellingen (Vanblaere, 2016). Hoewel twee jaar een lange periode is voor PI's (Desimone, 2009), is het een relatief korte periode om veranderingen in gezamenlijke doelgerichtheid te realiseren.

Wat betreft de invloed van leraar- en schoolkenmerken op de professionele ontwikkeling van leraren in het traject vonden we verschillen in attitudes en praktijken ten aanzien van begrijpend leesonderwijs naarmate hun betrokkenheid bij leesonderwijs. Hoe meer betrokken leraren zijn bij het begrijpend leesonderwijs in de school en de vernieuwing ervan, hoe meer zij het gevoel hebben dat ze beter zijn in begrijpend leesdidactiek en hoe meer zij zeggen samen te werken met collega's. Ook eerder onderzoek bevestigt het verband tussen betrokkenheid en engagement om te vernieuwen (Durksen et al., 2017). We vonden echter geen significant interactie-effect tussen betrokkenheid en tijd, wat betekent dat betrokkenheid zoals gemeten in deze studie geen invloed heeft op het effect van het PN-traject. Hoewel betrokkenheid een belangrijke voorspeller is van de implementatie van vernieuwingen, is het geen voldoende voorwaarde (Fedor et al., 2006). Bovendien bleken de

betrokkenheidsscores van de overgebleven 86 leerkrachten weinig verschillend, waardoor betrokkenheid mogelijk een minder goede voorspeller is voor verschillen in groeiscoringen. In tegenstelling tot voorgaand onderzoek (Jacobs et al., 2018) vonden we verder geen effecten van de lerarenkenmerken onderwijservaring of lidmaatschap van het kernteam. Aangezien deelname aan het PN-traject een aangelegenheid was van het hele schoolteam en niet van de individuele leraar, speelden individuele lerarenkenmerken mogelijk een minder doorslaggevende rol dan in de studie van Jacobs et al. (2018). Zo toonde onderzoek van Ribosa et al. (2024) aan dat individuele onderwijservaring een minder doorslaggevende rol speelt in weerstand ten aanzien van observaties van collega's wanneer de PI die samenwerking met collega's inbouwt.

Opvallend is dat de gemeten schoolkenmerken (gedeeld leiderschap, reflectief vermogen, veilig schoolklimaat, verbondenheid) geen verschillen in veranderingen voor en na het PN-traject tussen leraren konden verklaren. Leraren die een sterker gedeeld leiderschap ervoeren in hun school, rapporteerden wel meer teamwerking over begrijpend lezen (zie ook Ma & Marion, 2024), maar dat schoolkenmerk leidde niet tot meer of minder verandering na het PN-traject. Mogelijk hebben schoolfactoren als 'gedeeld leiderschap', 'reflectief vermogen', 'schoolklimaat' en 'verbondenheid' vooral invloed op de beslissing van leraren om in te stappen in een PI, zoals ook uit andere studies blijkt (Jansen in Wal et al., 2014), en niet meer tijdens het traject.

Er zijn ook beperkingen aan dit onderzoek. Een eerste factor is de impact van de coronapandemie. Aangezien ongeveer de helft van het traject online moest plaatsvinden, konden bepaalde doelstellingen van het traject moeilijker gerealiseerd worden (zoals samenwerking met partners in functie van een leesbeleid) en waren observaties niet steeds mogelijk. Een tweede factor is de uitval van leraren bij de postmeting, waarbij met name leraren de vragenlijst invulden die al lid waren van het kernteam. We vonden geen significante verschillen in het begrijpend leesonderwijs van de leraren die afvielen versus aan boord bleven, behalve dat die laatsten vaker betrokken waren bij het kernteam van de school. Aangezien het hele schoolteam betrokken was bij het PN-traject, maakten wissels in het lerarenkorps van de scholen het mogelijk moeilijk om een leesbeleid duurzaam te implementeren. PI's waarbij het hele schoolteam betrokken is, mogen dan wel effectiever zijn (Desimone, 2009), maar mogelijk zijn ze in de (Vlaamse) praktijk moeilijker te realiseren. Verder onderzoek kan uitzoeken wat de impact van schoolverloop bij leraren is op de effecten van een PI.

Een derde factor heeft te maken met de onderzoeksopzet. Door de grote aandacht voor verschillende begrijpend leesprojecten tijdens dit project werd ons onderzoek uitgevoerd zonder controlegroep. Daardoor is het onduidelijk of de effecten uitsluitend te wijten zijn aan het traject, een natuurlijke ontwikkeling van leraren en schoolteams en/of de toegenomen competenties van leraren

om hun eigen praktijken te beoordelen. Het gebruikte meetinstrument richtte zich bovendien op zelfinschattingen en opvattingen van de leraren, wat slechts een gedeeltelijke blik biedt op begrijpend leesonderwijs en leesbeleid. Voor een volledig beeld van de effectiviteit van PN-traject is het niet alleen nodig om met een controlegroep te werken, maar ook om verschillende maten te combineren, zoals klasobservaties m.b.t. begrijpend leesonderwijs in het algemeen en de vijf sleutels in het bijzonder, en de samenhang van het PN-traject met de ontwikkeling in begrijpend leesresultaten van leerlingen (Merchie et al., 2019).

Ondanks de beperkingen van het onderzoek bevestigen de resultaten van deze studie dat trajecten die vormgegeven zijn volgens de kenmerken van effectieve PI's (Merchie et al., 2015; 2016), wel degelijk enige verandering kunnen realiseren in de overtuigingen en gerapporteerde praktijken van leraren. Leraren schatten hun zelfeffectiviteit voor de didactische principes voor effectief begrijpend lezen hoger in, en leraren rapporteren meer samenwerking met betrekking tot begrijpend leesonderwijs en uitwisseling in het schoolteam na het traject. Voor alle deelnemende leraren vormt gezamenlijke doelgerichtheid echter nog een uitdaging. Toekomstige trajecten zetten daarom het best in op manieren om collectief leren gericht op een gezamenlijk doel zichtbaar te maken en te stimuleren (De Smet et al., 2019). Een mogelijke wijze is het werken met een netwerkaart (De Smet et al., 2020), waarmee kan worden nagegaan welke hiaten er zijn voor begrijpend leesdidactiek en leesbeleid. Voor vervolgonderzoek stellen we voor om eveneens resultaten van leerlingen, gecontroleerd voor achtergrondkenmerken, als modererende factor te bestuderen, aangezien leraren in sterk presterende scholen meestal meer collectief leren dan leraren in minder sterk presterende scholen (Opfer & Pedder, 2011). Een relevante vraag is op welke wijze dergelijk collectief leergedrag samenhangt met het leerlingenpubliek, en op welke wijze collectief leren van schoolteams verder ondersteund kan worden specifiek in scholen met kwetsbare leerlingen.

Noten

- 1 De aanbieder (traject van aanbieder 1 of 2) had geen significante invloed op de uitkomsten of het tijdseffect.

180

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/zdtckk54)

[org/10.59302/zdtckk54](https://doi.org/10.59302/zdtckk54)

Referenties

- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bates, D., Maechler, M., Bolker, B., & Walker, S. (2015). Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67(1), 1-48. <https://doi.org/10.18637/jss.v067.i01>
- Burgess, S., Rawal, S. & Taylor, E. (2019). *Teacher peer observation and student test scores: Evidence from a field experiment in English secondary schools*. Providence: Annenberg Institute/Brown University.
- Brevik, L. M. (2014). Making implicit practice explicit: How do upper secondary teachers describe their reading comprehension strategies instruction?. *International Journal of Educational Research*, 67, 52-66.
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the Reading Wars: Reading Acquisition From Novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Charlton, C., Rasbash, J., Browne, W.J., Healy, M. and Cameron, B. (2024). *MLwiN Version 3.13*. Centre for Multilevel Modelling, University of Bristol.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.
- Denies, K., Bleukx, N., Pelgrims, L., Laga, J., Van Steertegem, K., Dockx, J., Vanbuel, M., Van Keer, H., Aesaert, K. (2023). *Leesvaardigheid in het vierde leerjaar in Vlaanderen: Resultaten van PIRLS 2021 in internationaal vergelijkend perspectief*. KU Leuven: Centrum voor Onderwijseffectiviteit en –evaluatie.
- Departement Onderwijs en Vorming. (2019). *Oproep tot het indienen van een subsidie-dossier nascholing op initiatief van de Vlaamse Regering*. Departement Onderwijs en Vorming.
- Departement Onderwijs en Vorming. (2023). *Toekomstige arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel 2023-2030*. Departement Onderwijs en Vorming.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Díaz-Sacco, A., & Muñoz-Salinas, Y. (2024). Conditions and opportunities for teacher collaboration during the implementation of a professional development programme. *Professional Development in Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2405617>
- Didion, L., Toste, J. R., & Filderman, M. J. (2020). Teacher Professional Development and Student Reading Achievement: A Meta-Analytic Review of the Effects. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 13(1), 29-66. <https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1670884>
- Durksen, T. L., Klassen, R. M., & Daniels, L. M. (2017). Motivation and Collaboration: The

- Keys to a Developmental Framework for Teachers' Professional Learning. *Teaching and Teacher Education*, 67, 53-66. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.011>
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The Relation Between Elementary Students' Recreational and Academic Reading Motivation, Reading Frequency, Engagement, and Comprehension: A Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1006-1021. <https://doi.org/10.1037/a0027800>
- De Smet, M., Ruys, I., & Frijns, C. (2019). *Collectief leren via samenwerking met externe professionals. Eindrapport literatuurstudie*. Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- De Smet, M., Vanblaere, B., Ruys, I., & Frijns, C. (2020). *Collectief leren via samenwerking met externe (onderwijs)professionals. Reflectietool*. Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Fedor, D. B., Caldwell, S., & Herold, D. (2006). The Effects of Organizational Changes on Employee Commitment: A Multi-level Investigation. *Personnel Psychology*, 59(1), 1-29. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2006.00852.x>
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 5-24. <https://doi.org/10.1177/1741143216670652>
- Heisig, J. P., & Schaeffer, M. (2019). Why You Should Always Include a Random Slope for the Lower-level Variable Involved in a Cross-Level Interaction. *European Sociological Review*, 35(2), 258-279. <https://doi.org/10.1093/esr/jcy053>
- Holzberger, D., & Schiepe-Tiska, A. (2021). Is the school context associated with instructional quality? The effects of social composition, leadership, teacher collaboration, and school climate. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(3), 465-485. <https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1913190>
- Houtveen, A., Van Steensel, R., & De la Rie, S. (2019). *De vele kanten van leesbegrip: Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs*. Erasmus Universiteit.
- Hox, J. J. (2010). *Multilevel analysis: Techniques and applications* (2nd ed.). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Jacobs, J., Boardman, A., Potvin, A., & Wang, C. (2018). Understanding teacher resistance to instructional coaching. *Professional Development in Education*, 44(5), 690-703.
- Klapwijk, N. M. (2012). Reading strategy instruction and teacher change: Implications for teacher training. *South African Journal of Education*, 32(2), 191-204.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.
- Kyriakides, L., Creemers, B., Antoniou, P., & Demetriou, D. (2010). A Synthesis of Studies Searching for School Factors: Implications for Theory and Research. *British Educational Research Journal*, 36(5), 807-830.
- Jansen in de Wal, J., den Brok, P.J., Hooijer, J.G., Martens, R.L., & van den Beemt, A. (2014). Teachers' engagement in professional learning: Exploring motivational profiles. *Learning and Individual Differences*, 36, 27-36. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.08.001>
- Levenson, E., & Gal, H. (2013). Insights from a teacher professional development course: Rona's changing perspectives regarding mathematically-talented students. *International Journal of Science and Mathematics Education* 11: 10871114.

- Lüdecke, D. (2022). sjPlot: Data Visualization for Statistics in Social Science. R package version 2.8.11. <https://CRAN.R-project.org/package=sjPlot>.
- Ma, X., & Marion, R. (2024). How does leadership affect teacher collaboration? Evidence from teachers in US schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 35(2), 116–141. <https://doi.org/10.1080/09243453.2024.2330533>
- Matsumura, L. C., Sartoris, M., DiPrima Bickel, D., & Garnier, H. E. (2009). Leadership for Literacy Coaching: The Principal's Role in Launching a New Coaching Program. *Educational Administration Quarterly*, 45(5), 655–693. <https://doi.org/10.1177/0013161X09347341>
- Medina, A. L., Hancock, S. D., Hathaway, J. I., Pilonieta, P., & Holshouser, K. O. (2021). The Influence of Sustained, School-Based Professional Development on Explicit Reading Comprehension Strategy Instruction. *Reading Psychology*, 42(8), 807–835. <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1939820>
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2015). *Indicatoren voor de effectiviteit van professionaliseringsinitiatieven*. Universiteit Gent.
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2016). *Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen?* Universiteit Gent.
- Merchie, E., Gobyn, S., De Bruyne, E., De Smedt, F., Schiepers, M., Vanbuel, M., Ghesquière, P., Van den Branden, K., & Van Keer, H. (2019). *Effectieve, eigentijdse begrijpend leesdactiek in het basisonderwijs*. Vlaamse Onderwijsraad.
- Mombaers, T., Vanlommel, K., & Van Petegem, P. (2020). *De loopbaan van onderwijsprofessionals*. Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Okkinga, M., van Steensel, R., van Gelderen, A. J. S., van Schooten, E., Slegers, P. J. C., & Arends, L. R. (2018). Effectiveness of Reading-Strategy Interventions in Whole Classrooms: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 30(4), 1215–1239. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9445-7>
- Onderwijsinspectie. (2020). *Begrijpend leesonderwijs in de basisscholen kwaliteitsvol? Sterke en zwakke punten van de huidige praktijk*. Vlaamse overheid.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). The Lost Promise of Teacher Professional Development in England. *European Journal of Teacher Education*, 34(1), 3–24. <https://doi.org/10.1080/02619768.2010.534131>
- Puzio, K., & Colby, G. T. (2013). Cooperative Learning and Literacy: A Meta-Analytic Review. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(4), 339–360. <https://doi.org/10.1080/19345747.2013.775683>
- Revelle, W. (2022). *psych: Procedures for Personality and Psychological Research*. Northwestern University. <https://CRAN.R-project.org/package=psych> Version = 2.2.5.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C., & Stringfield, S. (2014). Educational Effectiveness Research (EER): A State-of-the-Art Review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197–230. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885450>
- Ribosa, J., Corcelles-Seuba, M., Morodo, A., & Duran, D. (2024). Reducing teachers' resistance to reciprocal peer observation. *European Journal of Education*, 59(2), e12606.
- Rooijackers, P. Mantingh, E., Van Silfhout, G., & Van den Bergh, H. (2022). De effectiviteit

van een lessenserie over diep lezen. Een interventieonderzoek onder vwo 4-leerlingen. *Pedagogische Studiën*, 99(4).

- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Scammacca, N., Roberts, G., Vaughn, S., & Stuebing, K. K. (2015). A Meta-Analysis of Interventions for Struggling Readers in Grades 4-12:1980-2011. *Journal of Learning Disabilities*, 48(4), 369-390. <https://doi.org/10.1177/0022219413504995>
- Swanson, E., Vaughn, S., Wanzek, J., Petscher, Y., Heckert, J., Cavanaugh, C., Kraft, G., & 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. <https://doi.org/10.1177/0022219410378444>
- Swanson, E., Hairrell, A., Kent, S., Ciullo, S., Wanzek, J. A., & Vaughn, S. (2014). A Synthesis and Meta-Analysis of Reading Interventions Using Social Studies Content for Students With Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 47(2), 178-195. <https://doi.org/10.1177/0022219412451131>
- Swanson, E., Stewart, A. A., Stevens, E., Scammacca, N. K., Capin, P., Hamilton, B. J., Roberts, G., & Vaughn, S. (2023). The Efficacy of Two Models of Professional Development Mediated by Fidelity on Fourth Grade Student Reading Outcomes. *Journal of Research on Educational Effectiveness*. <https://doi.org/10.1080/19345747.2023.2181897>
- Tielemans, K., Vandenbroeck, M., Bellens, K., Van Damme, J., & De Fraine, B. (2016). *Het Vlaams lager onderwijs in PIRLS 2016*. Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie.
- Vanblaere, B. (2016). *Working together, learning together? A study into professional learning communities and experienced teachers' learning outcomes* [proefschrift]. Universiteit Gent.
- Vanbuel, M., Vandommele, G., Van den Branden, K. (2020). Helpt talenbeleid taalgrenzen verleggen? Syntheserapport. Report No. SONO/2020.OL1.5/5, 1-53, Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Van den Branden, K., Vanbuel, M. (2024). *Taal in de basisschool. 75 vragen over taalonderwijs en taalbeleid in het kleuter- en lager onderwijs*. Antwerpen: Pelckmans. ISBN: 978-94-6383-552-7.
- Vandenhende, L. (2016). *Practice what you preach! Een onderzoek naar het verband tussen de leesattitude van de leerkracht en de leesmotivatie van leerlingen* [masterscriptie]. Universiteit Gent.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edu-rev.2015.04.002>.
- Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F., & Kyndt, E. (2017). Teacher Autonomy and Collaboration: A Paradox? Conceptualising and Measuring Teachers' Autonomy and Collaborative Attitude. *Teaching and Teacher Education*, 67, 302-315. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.021>
- Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2017). *Doeltreffend schoolbeleid. Praktijkboek beleidsvoe-*

rend vermogen in scholen. Acco.

- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Soenens, B. & Lens, W. (2010), Capturing Autonomy, Competence, and Relatedness at Work: Construction and Initial Validation of the Work-Related Basic Need Satisfaction Scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(4), 981-1002. <https://doi.org/10.1348/096317909X481382>
- Van Keer, H., & Verhaeghe, J.P. (2005). Comparing two teacher development programs for innovating reading comprehension instruction with regard to teachers' experiences and student outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 21, 543-562.
- van Steensel, R., Van der Sande, L., Bramer, W., & Arends, L. (2016). *Effecten van leesmotivatie-interventies. Uitkomsten van een meta-analyse*. Erasmus Universiteit.
- Visone, J. D. (2020). Teacher leadership for excellence in US National Blue Ribbon Schools. *International Journal of Leadership in Education*, 27(1), 21–43. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1811897>
- Wickham, H. (2016). *ggplot2: Elegant Graphics for Data Analysis*. Springer-Verlag.
- Wickham, H., Miller, E., & Smith, D. (2022). *haven: Import and Export 'SPSS', 'Stata' and 'SAS' Files. R package version 2.5.1*. <https://CRAN.R-project.org/package=haven>.
- Wijaya, T.T., Cao, Y. & Habibi, A. (2024). Critical factors affecting the participation of mathematics teachers in professional development training. *Curr Psychol* 43, 33180–33195. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06850-4>

185

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

<https://doi.org/10.59302/zdtckk54>

[org/10.59302/zdtckk54](https://doi.org/10.59302/zdtckk54)

Appendix 1: Overzicht sessies PN-traject

Overzicht van de timing, doelstellingen en inhoud van de verschillende sessies in het traject

Sessie	Timing	Doelstellingen	Inhoud	Opdracht
Intake en beginsituatieanalyse	September - oktober 2020	In kaart brengen van de behoeften en uitdagingen van de school	Beginsituatieanalyse, informatie verzamelen	Kennisclips bekijken en beginsituatie verder uitwerken
Krachtige taal-leeromgeving	November 2020	Kennis verwerven m.b.t. krachtige taalleeromgeving	Studiedag: 5 sleutels voor effectief begrip lesonderwijs, effectief leesbeleid	Uitwisseling en kritische reflectie praktijken in het volledige schoolteam
Mini-onderzoek bij leerlingen, ouders; verdieping 5 sleutels	December 2020	Inzicht verwerven in perspectief van leerlingen en ouders	Vragenlijst en leerlingparlement voorbereiden	
Synthese beginsituatieanalyse	Januari 2021	Aftoetsen beginsituatieanalyse hele schoolteam	Gegevens over lees-uitdagingen verzamelen, analyseren en interpreteren	Overleg in het schoolteam over beginsituatieanalyse
Concretiseren van plan van aanpak	Maart 2021	Leerlijn ontwikkelen voor begrip lezen	Acties uitwerken, uitproberen, focus bepalen	Uitproberen van acties met schoolteam
Netwerkdag 1	April 2021	Uitwisseling met andere scholen	Plenaire sessies, workshops, reflectiesessies over de 5 sleutels, leesbeleid en schoolontwikkeling	
Bijsturen aanpak op basis van netwerkdag 1	Mei 2021	Monitoring	Gegevens verzamelen en analyseren, observaties	Verdiepen de acties uitproberen
Monitoring leesbeleidsacties	Juni 2021	Monitoring leesbeleid, voorbereiding trajectjaar 2	Uitwisseling krachtige praktijken (leraren) Netwerkanalyse partners (kernteam)	

186

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

<https://doi.org/10.59302/zdtckk54>

Monitoring lees- beleidscyclus + partnerschappen sluiten	September 2021	Monitoring, samenwerkingen realiseren o.b.v. netwerkanalyse	Observaties in klassen, partners contacteren	Planning acties met team en succes- criteria bepalen
Coaching / Mini- onderzoek leerlingen, ouders	November 2021	Coaching op klasvloer, perspectief van partners bevragen	Acties verdie- pen (leraren), coaching, leerlingen- parlement en ouderbevra- ging	
Collegiale visietie	Oktober - December 2021	Ideeën uitwis- selen, feedback	Twee scholen bezoeken elkaar	
Monitoring en (video)coaching	Januari 2022	Succeservarin- gen verzamelen, (video)coaching voorbereiden	Leraren maken video- opnames, coaches observeren in klas	Leesbe- leidsplan- acties en videocoa- ching
(Video)coaching	Februari 2022	Bijsturen en optimaliseren leesbeleidsacties	Coaching	
Monitoring	Maart 2022	Evalueren van leesbeleid, orga- nisatie leesfeest voorbereiden	Video's analyseren	
Netwerkdag 2	April 2022	Effectief lees- beleid Uitwisseling met andere scholen	Plenaire sessies, workshops, reflectieses- sies	
Evaluatie leesbeleid	Juni 2022	Terugblik en vooruitblik	Vragenlijst invullen	

Appendix 2: Schalen uitkomstmaten

Zelfeffectiviteit begrijpend leesdidactiek	
SE1 (-)	Ik voel me niet echt competent in begrijpend leesbevordering.
SE2	Ik heb de bevordering van begrijpend leesvaardigheid goed onder de knie.
SE3	Ik voel me bekwaam in de bevordering van begrijpend lezen.
SE4 (-)	Ik twijfel eraan of ik de begrijpend leesvaardigheid van mijn leerlingen goed kan bevorderen.
SE5	Ik ben goed in de bevordering van begrijpend lezen.
SE6	Ik heb het gevoel dat ik ook de moeilijke aspecten van begrijpend leesbevordering tot een goed einde kan brengen.
1 = helemaal oneens, 2 = oneens, 3 = neutraal, 4 = eens, 5 = helemaal eens	

Zelfeffectiviteit vijf sleutels: Hoe goed beheerst u elke sleutel om hem te kunnen toepassen in uw lessen?	
Sleutel 1	Functionaliteit
Sleutel 2	Interactie
Sleutel 3	Strategie-instructie
Sleutel 4	Transfer
Sleutel 5	Leesmotivatie
1 = zeker onvoldoende, 2 = onvoldoende, 3 = neutraal, 4 = voldoende, 5 = zeker voldoende De deelnemers hadden de optie om 'Ik weet het niet' aan te duiden.	

Gezamenlijke doelgerichtheid	
GD1 (-)	Voor mij is er veel onduidelijkheid over wat het doel van onze school is op vlak van begrijpend lezen.
GD2	Ik vind dat we een duidelijk gedeeld doel hebben op vlak van begrijpend lezen.
GD3	Binnen onze school ervaar ik een gezamenlijke verantwoordelijkheid om de doelen rond begrijpend lezen te bereiken en de manier waarop we dat doen.
GD4	Ik vind dat we elkaar binnen onze school verantwoordelijk houden voor onze bijdrage aan de verbetering van begrijpend leesonderwijs.
GD5	Naar mijn mening hebben we binnen onze school voor begrijpend lezen een duidelijke gedeelde opdracht waar we als één team samen aan werken.
GD6	Ik ervaar binnen onze school en sterke gezamenlijke betrokkenheid ten aanzien van begrijpend lezen.
1 = helemaal oneens, 2 = oneens, 3 = neutraal, 4 = eens, 5 = helemaal eens	

Teamwerking

TW1	Ik praat met collega's over moeilijkheden die ik ervaar bij begrijpend lezen.
TW2	Ik ondersteun andere leraren die problemen ervaren bij begrijpend leesbevordering.
TW3	Ik deel nieuwe ideeën over begrijpend lezen die ik in mijn lespraktijk opdoe met collega's.
TW4	Ik deel leerervaringen van na- en bijscholingen over begrijpend lezen met collega's.
TW5	Ik praat met collega's over de manier waarop ik begrijpend lezen aanpak in de les.
TW6	Ik praat met collega's over wat ik belangrijk vind voor begrijpend lezen.
TW7	Ik discussieer met collega's over wetenschappelijke taalonderwijstheorieën.
TW8	Ik discussieer met collega's over verbetering en vernieuwing van het begrijpend leesonderwijs op mijn school.

1 = nooit, 2 = sporadisch, 3 = af en toe, 4 = regelmatig, 5 = dikwijls, 6 = zeer dikwijls, 7 = altijd

Uitwisseling

U1	Ik gebruik lesmateriaal van collega's in mijn begrijpend leeslessen.
U3	Ik ontwikkel samen met collega's lesmateriaal voor begrijpend lezen.
U4	Ik ontwikkel samen met collega's toetsmateriaal voor begrijpend lezen.
U5	Ik bestudeer samen met collega's de prestaties begrijpend lezen van leerlingen.
U6	Ik bereid samen met collega's lessen begrijpend lezen voor.
U7	Ik experimenteer samen met collega's met nieuwe didactische aanpakken rond begrijpend lezen.
U8	Ik geef samen met collega's begrijpend leeslessen (team/co-teaching).

1 = nooit, 2 = sporadisch, 3 = af en toe, 4 = regelmatig, 5 = dikwijls, 6 = zeer dikwijls, 7 = altijd

Auteurs

Marieke Vanbuel is postdoctoraal onderzoeker bij de KU Leuven en de Universiteit Gent.

Carolien Frijns is strategisch coördinator van het Steunpunt Centrale Toetsen in Onderwijs en postdoctoraal onderzoeker aan de vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent.

Goedele Vandommele is wetenschappelijk medewerker bij het Centrum voor Taal en Onderwijs, KU Leuven.

Correspondentieadres: Marieke Vanbuel, Onderwijseffectiviteit- en evaluatie, KU Leuven. Dekenstraat 2 - bus 3773 3000 Leuven, België.

E-Mail: marieke.vanbuel@kuleuven.be

Abstract

The role of a two-year professionalization program in strengthening reading comprehension teaching in primary schools

Recent years have seen strong investment in professional development programs for reading comprehension, but research on its evaluation remains limited. In this study, we explore the extent to which a two-year teacher professionalization initiative (2020-2022) can contribute to changing self-reported classroom and school practices on reading comprehension. Using a pre- and post-test measurement of 86 teachers from 29 primary schools, we investigate to what extent teachers evolve in thinking about their self-efficacy regarding reading comprehension didactics and examine whether their school's reading policies improve. The results show that teachers do not feel stronger in terms of reading comprehension didactics in general, but they do in terms of implementing five specific keys for reading comprehension didactics. There is also more collaboration among colleagues and teachers exchange more experiences and materials among themselves about reading comprehension teaching. However, there are still opportunities for all participating teachers in shared goal setting.

Keywords teacher professionalization, reading comprehension, teacher perceptions, reading policy

190

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/zdtckk54)

[org/10.59302/zdtckk54](https://doi.org/10.59302/zdtckk54)