

RAPPORT BIJ HET PILOOTTRAJECT
#IEDEREENVOORLEZEN, EEN HYBRIDE
PROFESSIONALISERINGSTRAJECT ROND
INTERACTIEF VOORLEZEN
MONITORING VAN LERAARCOMPETENTIES

Hilde Van Keer, Eline Decraene, Silke Vanparys, Lore De Cock, Fien De Smedt & Sarah-Jane Arschoot

Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen
Vakgroep Onderwijskunde
Onderzoeksgroep Taal, Leren, Innoveren, <https://www.ugent.be/pp/onderwijskunde/tli>

WOORD VOORAF

Ik beken. Ik lees ze en ik koop ze. Prentenboeken. Ik koop ze en ik lees ze nog. Ook al behoor ik per definitie niet meer tot de primaire doelgroep en ook al geldt hetzelfde voor iedereen in huis. Toch koop ik ze. Toch lees ik ze. Nog! Ik word er beter van. Beter en rijker. Tekst per tekst, verhaal per verhaal, laten ze me kennismaken met andere mensen, andere perspectieven, andere ideeën, andere werelden. Ze zijn zoveel meer dan papier, inkt en illustraties. Het zijn magische poorten naar avonturen, fantasieën en nieuwe kennis. Ze wakkeren de verbeelding aan, doen oogkleppen afzetten. Als vanzelf zetten ze aan het denken en meedenken over verschillen en gelijkenissen, over mensen dichtbij of ver weg, over onbekende horizonten die zich een stukje prijsgeven, over nieuwe of onbekende thema's, soms best wat gevoelig, over hoe het vroeger was of hoe het ooit misschien zal zijn. Goede prentenboeken kunnen het allemaal. Ze zijn breedbeelden avant la lettre, trekken je wereld open; en tegelijk nodigen ze, in al hun gelaagdheid, ook uit om dieper te graven en verder te denken. Net daarom lees ik ze. Net daarom koop ik ze.

Het plezier van boeken en verhalen wordt nog groter wanneer ik dat met anderen kan delen. Praten over wat we gelezen hebben en over wat we denken te begrijpen, de verbeelding bespreken, nieuwe kennis uitwisselen of becommentariëren, boekentips doorspelen en ontvangen of leesvoer cadeau doen – heerlijk! Maar niets overtreft de kracht van voorlezen. Samen in verhalen duiken, teksten verkennen, perspectieven en interpretaties blootleggen, samen betekenis geven en werelden opentrekken via het boek. We worden er beter van. Beter en rijker. “Voorlezen, dat is een cadeautje geven én terugkrijgen,” zei Bart Moeyaert ooit. Ik val hem bij. Knie aan knie, neus aan neus, met een boek op schoot, het voelt als pakjestijd! Of je nu voorleest als ouder, broer, zus, vriend, buur, leraar, kind of kleinkind, het is genieten. Ik wens in elk geval elk kind een dagelijks voorleesmoment toe. Met ouders en/of anderen. Ook leraren kunnen hier een hoofdrol spelen door boeken en verhalen via voorlezen in de wereld van alle kinderen binnen te brengen. Gelukkig delen velen onder hen deze passie, zien ze het potentieel van voorlezen op zoveel vlakken, maken ze er tijd voor en delen ze die kostbare, waardevolle momenten van samenzijn en samen leren.

Binnen het professionaliseringstraject #iedereenvoorlezen, waarop dit rapport focust, hebben in de afgelopen twee jaar in totaal 40 scholen zich als team verder bekwaamd in voorlezen, en in interactief voorlezen in het bijzonder. De vraag naar deelname overtrof ruimschoots het aanbod dat Iedereen Leest kon bieden, waardoor lang niet alle geïnteresseerde scholen konden deelnemen. Dit toont de bereidheid van vele scholen om de kaart van voorlezen te trekken, de kracht ervan te omarmen en professionele verdieping te zoeken om het volledige potentieel te benutten. Investeren in intensieve en langdurige professionalisering zoals #iedereenvoorlezen, in deze tijden van schaarste aan zowel middelen als menskracht, getuigt van de toewijding en het engagement van de schoolteams. Dat moet gezegd. Benadrukt zelfs. De scholen die samen met de coaches van Iedereen Leest het traject liepen, gingen er voluit voor en wij leerden samen met en van hen: over wat nodig is, over krachtige momenten, obstakels en mogelijke struikelblokken, over wat beter of anders kan en over hoe professionalisering er in de toekomst zeker moet blijven uitzien. Over dit alles rapporteren we in dit rapport. Zodat interactief voorlezen in scholen nog krachtiger en veelzijdiger kan worden. Zodat professionalisering nog beter en rijker kan worden. En zodat de kracht van boeken en verhalen via voorlezen een vaste plaats krijgt in de wereld van alle kinderen. Zodat ze taalvaardige, goede en gemotiveerde lezers kunnen worden, meer over de wereld leren kennen, deze met andere ogen leren zien, en dat op hun beurt kunnen uitdragen aan anderen. Want voorlezen, dat is een cadeautje geven én terugkrijgen. Ik rond daarom graag af met een uitnodiging, aan iedereen:

Lees voor
Lees voor, lees voor, lees vaker voor,
In bad, in bed, op pad.
Geef verzen en verhalen door
Het kleinste kind geeft graag gehoor
En boost zijn woordenschat.
Lees 's morgens voor, lees 's middags voor,
Lees 's avonds voor en 's nachts.
In trein, tram, bus of op kantoor.
Alleen, in duo, of in koor
Gepland of onverwachts.
Lees voor, lees voor, lees verder voor,
breeduit of eerder kort.
Voor een nieuwsgierig kinderoor
gaat er geen enkel woord teloor
dat voorgelezen wordt.
(Stijn De Paepe)

Hilde Van Keer, 5 juli 2024

INHOUDSOPGAVE

WOORD VOORAF	2
INHOUDSOPGAVE	4
INLEIDING	5
DE KRACHT VAN INTERACTIEF VOORLEZEN	6
<i>Wat is interactief voorlezen?</i>	6
<i>Waarom inzetten op interactief voorlezen?</i>	7
<i>Kenmerken van effectief interactief voorlezen</i>	8
LERAARCOMPETENTIES IN INTERACTIEF VOORLEZEN VERSTERKEN	12
<i>Kennis van leraren</i>	13
<i>Affectief-motivationale kenmerken van leraren</i>	14
<i>Situatiespecifieke vaardigheden van leraren</i>	14
<i>Observeerbaar gedrag van leraren</i>	14
#IEDEREENVOORLEZEN: HET PROFESSIONALISERINGSTRAJECT	15
<i>Uitgangspunten van het professionaliseringstraject</i>	15
<i>Doelen van het professionaliseringstraject</i>	15
<i>Twee schooljaren ontwikkelen en piloteren</i>	16
<i>Deelnemende scholen aan het professionaliseringstraject</i>	16
<i>Opzet en inhoud van het professionaliseringstraject</i>	17
#IEDEREEN VOORLEZEN: MONITORING VAN HET PROFESSIONALISERINGSTRAJECT	24
DOELEN EN AANPAK	24
PARTICIPANTEN EN MEETMOMENTEN	25
DATABRONNEN	27
RESULTATEN	30
VAKDIDACTISCHE KENNIS	30
WAT LERAREN WILLEN BEREIKEN MET INTERACTIEF VOORLEZEN	48
UITDAGINGEN VOOR LERAREN BIJ HET IMPLEMENTEREN VAN INTERACTIEF VOORLEZEN	50
INTENTIONEEL GEDRAG	57
DAADWERKELIJK LESGEDRAG	66
ERVARINGEN VAN DE DEELNEMERS AAN HET TRAJECT	83
ERVARINGEN VAN DE TRAJECTCOACHES	91
EINDBESCHOUWINGEN	93
CONTEXT EN BEPERKINGEN VAN DE MONITORING	93
SAMENVATTING VAN DE INZICHTEN UIT DE RESULTATEN	94
IMPLICATIES EN AANBEVELINGEN VANUIT DE MONITORING VAN #IEDEREENVOORLEZEN	98
<i>Aanbevelingen voor het #iedereenvoorlezen traject en professionalisering van leraren</i>	98
<i>Aanbevelingen voor toekomstige monitoring en onderzoek</i>	102
SAMENVATTING	105
BIJLAGEN	108
REFERENTIES	134

INLEIDING

De voorbije jaren gingen er naar aanleiding van internationaal vergelijkend en Vlaams peilingsonderzoek steeds meer alarmbellen af over de dalende lees- en taalvaardigheid en leesmotivatie van kinderen en jongeren (Denies et al., 2023; Mullis et al., 2023; OECD, 2018, 2023; Steunpunt toetsontwikkeling en peilingen, 2018, 2023). Met het oog op volwaardige participatie en bijdrage aan onze steeds complexer wordende kennismaatschappij is goede taal- en leesvaardigheid echter broodnodig, zowel in de schoolse, academische context als buiten en na schooltijd. De urgentie om het tij te keren werd sterk in de kijker gezet door vele actoren. Om dit op een samenhangende en systematische manier aan te pakken, lanceerde de Vlaamse overheid in 2021 het initiatief 'Vrienden voor het Lezen, Samen voor een Leesoffensief'. Het Leesoffensief focust op twaalf krachtlijnen en de strategische doelstellingen zijn vertaald in 50 concrete acties.

In het kader van een van deze acties ontwikkelde en coördineerde Iedereen Leest #iedereenvoorlezen, een tweejarig traject rond interactief voorlezen als bouwsteen voor een krachtig lees- en taalbeleid op school, met focus op het kleuteronderwijs en de eerste graad van het lager onderwijs. Doel was het professionaliseren en versterken van leraren en volledige schoolteams. Er werd daarbij geopteerd voor een hybride aanpak via digitale inhoudelijke modules in combinatie met begeleiding op school door trajectcoaches, waarbij Iedereen Leest haar onderzoeksgeïnformeerde en praktijkgerichte expertise rond (voor)lezen inzette. Binnen #iedereenvoorlezen lag de nadruk op kenmerken van interactief voorlezen toepassen, een rijk leesaanbod binnen een kwalitatieve leesomgeving installeren, kwaliteitsvolle interactie stimuleren, woordenschat verrijken, tekstbegrip bevorderen, monitoren vanuit interactief voorlezen, samenwerken met een breed leesnetwerk en een leesbeleid uitbouwen. Daarnaast werd het belang van een doorlopende leeslijn onder de aandacht gebracht. Scholen konden zich kandidaat stellen voor de professionalisering dankzij financiering door het Departement Onderwijs en Vorming.

Parallel aan de ontwikkeling en implementatie van dit professionaliseringstraject werd ook ingezet op de monitoring ervan. Het accent lag daarbij op het in kaart brengen van de leraarcompetenties voorafgaand aan en doorheen het traject en op het inventariseren van de ervaringen van de deelnemers. Dit alles met als doel om praktijkkennis over interactief voorlezen en inzichten vanuit de monitoring breed te delen met relevante actoren binnen de (onderwijs)sector. De monitoring werd uitgevoerd door de onderzoeksgroep Taal, Leren, Innoveren van de vakgroep Onderwijskunde aan de Universiteit Gent.

De kracht van interactief voorlezen

Wat is interactief voorlezen?

Interactief voorlezen is een voorleesaanpak waarbij je niet zomaar een verhaal vertelt of een tekst voorleest, maar waar je tegelijkertijd in interactie gaat met de kinderen en hun inbreng voor, tijdens en na het voorlezen stimuleert. Tijdens interactief voorlezen wordt er samen met en niet voor de kinderen gelezen. Er is dus sprake van een dialoog, een conversatie in twee richtingen (Fielding-Barnsley & Purdie, 2003).

Interactie bij het voorlezen kan worden uitgelokt door het stellen van open vragen of door het geven van inhoudelijke opmerkingen bij het verhaal. Ook het geven van positieve feedback en het leggen van linken met de leefwereld en ervaringen uit het dagelijkse leven van de toehoorders draagt daartoe bij (bv., Jansman et al., 2015; Mol et al., 2009; Whitehurst et al., 1988). Op die manier betrek je de kinderen maximaal en doelgericht bij het verhaal en kunnen het enthousiasme en de leermogelijkheden van de kinderen worden ondersteund. Interactief voorlezen is ook dé manier om kinderen actief en gericht kennis te laten maken met diverse soorten teksten en genres, zoals prentenboeken, informatieve boeken, brieven, kranten, ...

In de onderzoeksliteratuur naar interactief voorlezen is er consensus over het feit dat het doorlopen van verschillende fasen cruciaal is voor het creëren van een gestructureerd en effectief voorlees- en leermoment (Gonzalez et al., 2014; Jansman, 2015; Van Elsäcker, 2006; Vernooy, 2007). Van Elsäcker en collega's (2006) onderscheiden zes fasen tijdens interactief voorlezen:

1. de fase voor het lezen
2. het verhaal lezen
3. het bespreken van de verhaallijn
4. dieper ingaan op het onderwerp
5. het verwerken van het verhaal aan de hand van aanvullende activiteiten (bijv. drama, spel, kunst)
6. nabespreken van het verhaal

Jansman (2015) beargumenteert dat sommige activiteiten die plaatsvinden na het lezen niet in elk interactief voorleesmoment aanwezig hoeven te zijn en kunnen worden samengevoegd tot één fase na het lezen. Dit leidde tot de courant gebruikte fasering van een interactief voorleesmoment in drie afzonderlijke fasen:

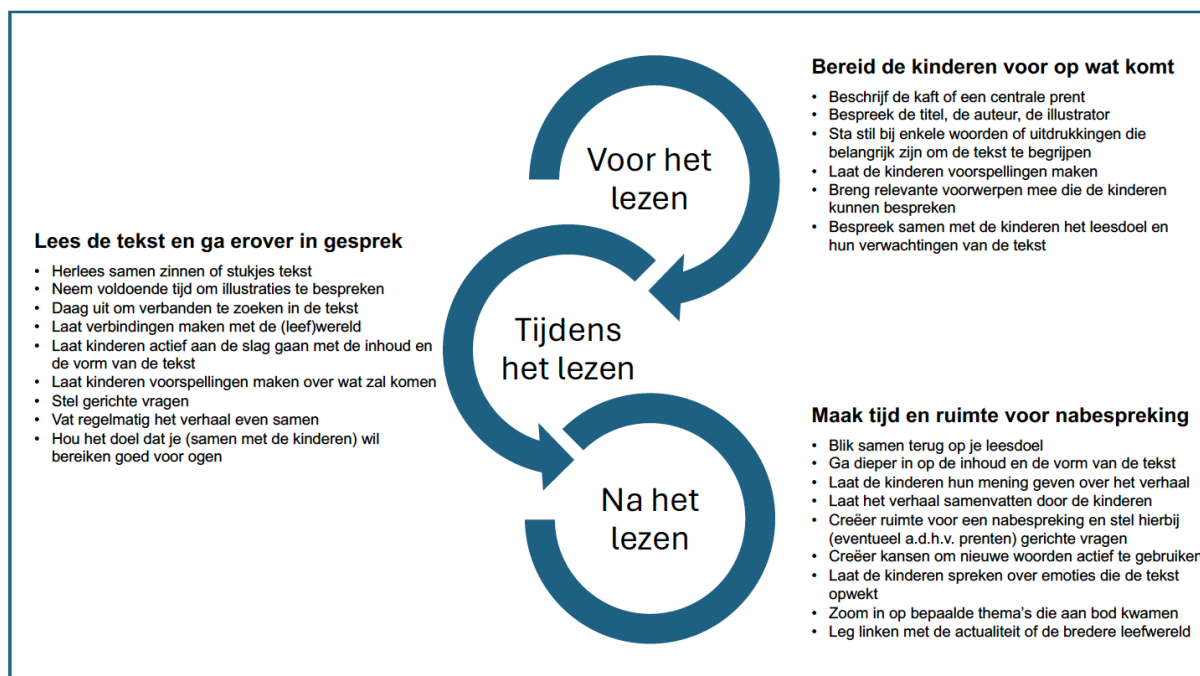
1. de fase voor het lezen, waarin het verhaal wordt geïntroduceerd
2. het voorlezen van het verhaal
3. de fase na het lezen, waarin er ruimte is voor nabespreking en reflectie

Het is belangrijk om voldoende tijd te nemen voor elke fase van interactief voorlezen. Elke fase draagt namelijk op een unieke manier bij aan het voorleesproces en het tekstbegrip. Dit begint met *voor het voorlezen* oriënteren op of voorspellen wat komen gaat en het oproepen van relevante voorkennis of woordenschat. Op deze manier worden de kinderen voorbereid op het voorlezen en wordt hun nieuwsgierigheid gewekt voor het verhaal (Van Elsäcker et al., 2006; Whitehurst et al., 1988).

Vervolgens gaat het *tijdens het voorlezen* van het verhaal om het dieper ingaan op de tekst en illustraties met als doel het samen achterhalen van de boodschap of informatie die de schrijver wil overbrengen. Kenmerkend aan deze fase is dat er wordt gestreefd naar een balans tussen de eigen inbreng van de kinderen en het verder volgen van de verhaallijn.

Ten slotte is het essentieel om *na het voorlezen* tijd en ruimte te maken voor reflectie en nabespreking, terug te grijpen naar eerder gemaakte voorspellingen, linken te leggen met de eigen ervaringen en de leefwereld van de kinderen en stil te staan bij de impact van de tekst (bv. Wat heb je geleerd of ben je te weten gekomen? Hoe heeft de tekst je geraakt?). De fase na het voorlezen biedt daarom een unieke gelegenheid om onderwerpen te bespreken die in de andere fasen minder aan bod kwamen, waarbij zowel de letterlijke inhoud als de diepere betekenis van de tekst besproken kunnen worden (Schapira et al., 2021).

Gedurende dit hele proces fungeert de voorlezer als een rolmodel en demonstreert die hoe je met teksten omgaat, ze gebruikt en er verder over nadenkt. Door als leraar voor, tijdens en na het voorlezen in interactie te gaan over de tekst, wordt het lees- en denkproces zichtbaar, wat een brug kan vormen voor het (latere) eigen lezen van de kinderen. De verschillende fasen van interactief voorlezen worden visueel voorgesteld in Figuur 1. Het is belangrijk om te benadrukken dat interactief voorlezen niet beperkt hoeft te blijven tot eenmalig voorlezen. *Herhaald voorlezen* biedt namelijk waardevolle kansen voor rijke en diepgaande leermomenten. Onderzoek toont aan dat kinderen tijdens herhaald voorlezen meer input leveren en dat er meer analytische en diepgaande gesprekken ontstaan, bijvoorbeeld over sociaal-emotionele situaties en de diepere lagen in de tekst (Schapira et al., 2021).



Figuur 1: De verschillende fasen van interactief voorlezen

Waarom inzetten op interactief voorlezen?

“Praten over wat je gelezen hebt, is essentieel omdat we meestal pas weten wat we denken als we het onszelf horen zeggen.” (Aidan Chambers, 2012)

Van alle activiteiten die gericht zijn op het bevorderen van geletterdheid, blijft het voorlezen van boeken aan kinderen een van de meest populaire en duurzame methoden die volwassenen gebruiken om de taalontwikkeling van kinderen te stimuleren (Batini et al., 2020; Bus et al., 1995; Grøver et al., 2023; Luo et al., 2014; Simsek & Erdogan, 2015). Dit biedt volwassenen immers de mogelijkheid om de

taalverwerving, leesvaardigheid en intellectuele groei van kinderen te bevorderen (Luo et al., 2014; Wasik & Bond, 2001).

Een effectieve en motiverende manier om dit te doen is via interactief voorlezen (bv., Mol et al., 2008; Mol et al., 2009; Zucker et al., 2013). Interactief voorlezen heeft namelijk positieve effecten op het vlak van woordenschat, lees- en luistervaardigheden, gesproken en geschreven taal, en de connectie tussen al deze aspecten (bv., Cabel et al., 2019; Dowdall et al., 2019; Hadley et al., 2021; Mol et al., 2009; Simsek & Erdogan, 2021; van der Wilt et al., 2022). Onderzoek toont bovendien aan dat kinderen, jongeren en volwassenen van verschillende achtergronden en taalniveaus er baat bij hebben om voorgelezen te worden. Zeker voor kinderen die opgroeien in een minder geletterde omgeving, kan (interactief) voorlezen op school een belangrijke hefboom zijn voor de taalontwikkeling (bv., Duthois, 2022; Grøver, 2020; Mergan, 2022; Mol et al., 2009; Vanparys et al., 2023).

Naast effecten op het vlak van taalvaardigheid, heeft interactief voorlezen ook andere belangrijke voordelen. Het bevordert de ontwikkeling van sociale en emotionele vaardigheden, prikkelt de fantasie, ondersteunt perspectiefname, biedt een brede blik op de wereld, kan helpen om wiskundige concepten aan te brengen, draagt bij aan het overdragen van leesplezier, ... (bv., Grazzani & Ornaghi, 2011; Op't Eynde, 2023; Schapira & Aram, 2020; Yurdakul et al., 2023).

Kenmerken van effectief interactief voorlezen

De kwaliteit van interactief voorlezen wordt bepaald door de manier waarop de interactie voor, tijdens en na het voorlezen van de tekst wordt opgebouwd. Het integreren van evocatieve technieken bij het voorlezen, zoals het stellen van open vragen en het geven van positieve feedback (Justice et al., 2018; Mol et al., 2009), vormt de basis voor het creëren van een hoogwaardige interactie. Om interactief voorlezen op een effectieve manier te implementeren, wordt er daarom best rekening gehouden met een aantal kenmerken die hieronder meer concreet worden toegelicht (Barnes et al., 2017; Mol et al., 2009; Trivette & Dunst, 2007; van Kleeck et al., 1997; Vanparys et al., 2023; Wasik et al., 2016; Whitehurst et al., 1988; Zucker et al., 2018).

Besprek samen de eigenschappen van de tekst

Interactief voorlezen biedt een unieke gelegenheid om de diverse kenmerken van boeken, teksten en geschreven taal te verkennen (Price et al., 2012; Simsek & Erdogan, 2015). Het vroeg introduceren van teksten en hun eigenschappen is van essentieel belang voor het stimuleren van vroege taal- en geletterdheidsontwikkeling (Alatalo & Westlund, 2021; Beck & McKeown, 2001). Afhankelijk van de leeftijd van de kinderen, kan er tijdens interactief voorlezen ingegaan worden op hoe je met boeken omgaat, wat teksten te bieden hebben en wat ervan verwacht kan worden. Verschillende elementen zoals (tussen)titels, auteur, illustrator, kaft en achterflap kunnen samen met de kinderen ontdekt worden. Via interactief voorlezen maken kinderen ook kennis met de leesrichting in onze Nederlandse taal (Cabell et al., 2019).

Stel open vragen

Door het stellen van open vragen worden kinderen gestimuleerd om zelf actief na te denken over wat ze zien en horen (Kuchirko et al., 2016; Marulis & Neuman, 2010; Mol et al., 2008; Wasik et al., 2016). Het is van belang dat kinderen voldoende tijd krijgen om te reageren op vragen van de voorlezer en op elkaar. Bovendien moet er voldoende ruimte zijn om dieper in te gaan op de antwoorden van de kinderen om een diepgaander gesprek op te bouwen (Wasik & Bond, 2001).

Stel extra vragen en geef tips

Het geven van hints en tips tijdens het voorlezen bevordert het leerproces van kinderen. De effectiviteit van interactief voorlezen hangt immers ook af van hoe responsief volwassen voorlezers zijn op de inbreng van kinderen en van hun vermogen om passende uitdagingen of ondersteuning te bieden waar nodig (Deshmukh et al., 2022). Bovendien zorgt het gedifferentieerde gebruik van hints en tips ervoor dat de interactie afgestemd wordt op de individuele behoeften van de kinderen (Hadley & Dickinson, 2019; Kappenberg & Licandro, 2023). Deze bijkomende ondersteuning kan bestaan uit het stellen van extra vragen of het geven van extra input door de voorlezer (bv. Waarom denk je dat dit gebeurde? Kijk eens goed naar de tekening, wat zie je hier?). Het is met andere woorden belangrijk om bij interactief voorlezen de tijd te nemen om door te vragen en vragen ook door te spelen aan de kinderen.

Ga dieper in op de inhoud van de tekst

Om van een interactief voorleesmoment een effectieve leeromgeving te maken, moeten kinderen in staat zijn om de verschillende elementen van het verhaal te begrijpen, inclusief de impliciete conclusies en causale verbanden die niet expliciet worden vermeld in de tekst (Filiatrault-Veilleux et al., 2016; Nicolopoulou et al., 2023; Strasser et al., 2013; van Kleeck, 2008). Het is daarom van cruciaal belang dat voorlezers zorgvuldig het verhaalbegrip van kinderen monitoren, ondersteunen en optimaliseren (Strasser et al., 2013). De voorlezer stelt hierbij vragen om naar het begrip te peilen en gaat dieper in op bepaalde gebeurtenissen in de tekst om dit verhaalbegrip te ondersteunen en sterker te maken.

Sta stil bij nieuwe woorden en uitdrukkingen

Een interactief voorleesmoment biedt een uitstekende context voor kinderen om herhaald in aanraking te komen met een breed scala aan nieuwe woordenschat en uitdrukkingen (McGregor et al., 2007; Wasik et al., 2016). Tijdens het voorlezen worden nieuwe woorden immers contextueel ingebed in het verhaal, waarbij betekenissen worden verduidelijkt door zowel de tekst als door de visuele elementen in het boek (Cabel et al., 2019; Mol et al., 2009; Wasik et al., 2016). Bovendien zorgt de interactie ervoor dat kinderen kansen krijgen om nieuwe woordenschat meermaals zelf te gebruiken en te oefenen en hier feedback op te ontvangen. Deze actieve verwerking is cruciaal voor het diep verankeren van nieuw geleerde woorden en uitdrukkingen (Goldin-Meadow et al., 2014; Wasik et al., 2016).

Bekijk samen de afbeeldingen

Een cruciaal element voor het succes van interactief voorlezen is het actieve gebruik van illustraties en afbeeldingen in combinatie met de tekst (Greenhoot et al., 2014; Zevenbergen & Whitehurst, 2003). De koppeling tussen de afbeeldingen en elementen uit het verhaal of de informatieve tekst (bv. de verhaallijn, specifieke woordenschat), dient als aanknopingspunt voor gesprekken met kinderen en draagt bij aan hun begrip van het verhaal (Bergman Deitcher et al., 2019; Nodelman et al., 2017).

Geef positieve feedback en moedig de kinderen aan

Het aanmoedigen en geven van positieve feedback tijdens interactief voorlezen stimuleert kinderen om actief deel te nemen en betrokken te blijven bij het voorlezen (Mol et al., 2009; Morrow & Smith, 1990; Ping, 2014; Whitehurst et al., 1988). Positieve feedback en aanmoedigingen zorgen bovendien voor een veilig leerklimaat, waarin kinderen daadwerkelijk durven te interageren, tussenkomen of hun standpunten en ideeën over de tekst te delen. Kinderen kunnen bijvoorbeeld aangemoedigd worden om vragen te stellen of hun gedachten en gevoelens over de tekst te bespreken. Onderzoek heeft

aangetoond dat deze voortdurende inbreng en betrokkenheid van het kind van cruciaal belang zijn om interactief voorlezen effectief te maken (Freed & Cain, 2017; Palmer et al., 2001; Wasik et al., 2016; Zevenbergen & Whitehurst, 2003).

Leg linken met de eigen leefwereld

De kern van interactief voorlezen is de ruimte voor dialoog met kinderen. Deze ruimte creëert bij uitstek opportuniteiten om kinderen aan te moedigen om verbindingen te leggen tussen de concepten, gebeurtenissen of emoties in een tekst enerzijds en hun eigen ervaringen anderzijds (Morrow & Smith, 1990; Ping, 2014; Whitehurst et al., 1988). Hierdoor kan de leefwereld van de kinderen worden binnengebracht. Maar voorlezen laat hen tegelijkertijd ook kennismaken met de leefwereld van anderen. Door bewust te kiezen voor boeken met diverse thema's, kunnen leraren dan ook een representatieve weergave van verschillende achtergronden en ervaringen bieden. Dit vergroot het bewustzijn en de kennis van de wereld bij kinderen, waardoor ze niet alleen verschillen herkennen, maar deze ook leren waarderen (Davis, 2003; Klefstad & Martinez, 2013). Onderzoek toont immers aan dat kinderen een positieve houding ten opzichte van diversiteit ontwikkelen nadat ze in aanraking zijn gekomen met verschillende culturen via verhalen (Kemple et al., 2016). Dit benadrukt de kracht van interactief voorlezen als een effectief middel om gesprekken over diversiteit te voeren en negatieve attitudes te verminderen (Bellini et al., 2016). De keuze van boeken en andere teksten is bij dit alles cruciaal. Boeken en teksten die als 'spiegels' fungeren, waarin kinderen zichzelf en hun omgeving herkennen, bevorderen leesmotivatie en een positieve identiteitsontwikkeling. Het is dan ook van belang voor kinderen met een diverse culturele achtergrond dat ze de weerspiegeling van hun eigen cultuur terugvinden in verhalen zodat ze zichzelf herkennen (Hammer & Sawyer, 2016). Daarnaast bieden boeken en teksten die als 'ramen' fungeren inzicht in verschillende culturen en perspectieven, wat helpt om kinderen al op jonge leeftijd vertrouwd te maken met diversiteit (Bellini et al., 2016; Beneke & Cheatham, 2019). Spiegels én ramen zijn met andere woorden essentieel voor persoonlijke ontwikkeling, maar ook voor het bevorderen van een harmonieuze en geïntegreerde samenleving. Verder is het motiverend om persoonlijke input te kunnen en mogen geven tijdens het voorlezen, wat actieve participatie en interactie vanuit de kinderen bevordert (Moschovaki & Meadows, 2005; Ping, 2014).

Bovenstaande onderzoeksgebaseerde kenmerken van effectief interactief voorlezen vormden de inhoudelijke basis van het professionaliseringstraject #iedereenvoorlezen en werden samengebracht in een samenvattende poster (zie Figuur 2).



interactief voorlezen

doe je zo!

-  **Bespreek samen de eigenschappen van het boek**
→ *Wat staat er op de kapt?*
-  **Stel open vragen**
→ *Wat zou de kat daar doen?*
-  **Stel extra vragen en geef tips**
→ *Kijk eens, je ziet het hier op de prent.*
-  **Ga dieper in op de inhoud van de tekst**
→ *Waarom blaast de kat hier?*
-  **Sta stil bij nieuwe woorden en uitdrukkingen**
→ *Kan jij ook spinnen zoals een kat?*
-  **Bekijk samen de afbeeldingen**
→ *Wat zie je hier in het gras?*
-  **Geef positieve feedback**
→ *Super dat je de kat gevonden hebt!*
-  **Leg linken met de eigen leefwereld**
→ *Wie heeft er ook een kat thuis?*

MEER INFO? 

 **Vlaanderen**  **LITERATUUR**
VLAANDEREN **iedereenleest.** 

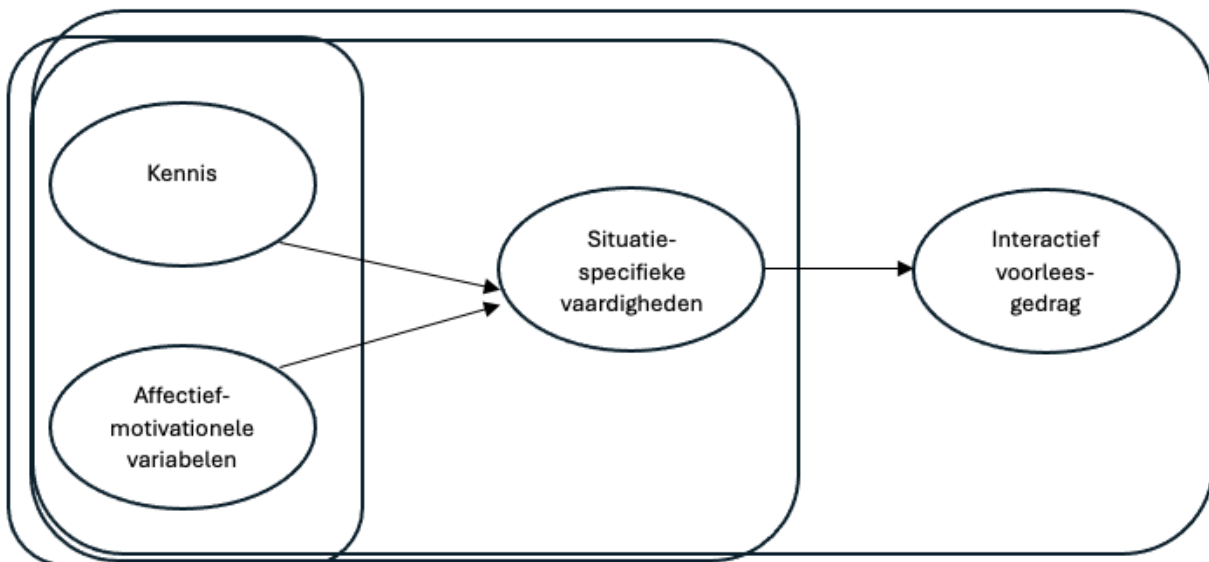
Figuur 2: Kenmerken van interactief voorlezen

Leraarcompetenties in interactief voorlezen versterken

Leraren spelen een cruciale rol bij het bevorderen van de taalontwikkeling van kinderen, wat essentieel is voor hun toekomstig sociaal en academisch succes (Dickinson & Porche, 2011; Hadley et al., 2021). Zoals eerder benadrukt, is interactief voorlezen een belangrijke en effectieve methode om de taalverwerving van kinderen te ondersteunen. Leraren dragen hieraan bij door kennis over de wereld op te bouwen, expressieve en receptieve taalvaardigheden te stimuleren, de inbreng van kinderen aan te moedigen, complexe zinsstructuren en grammatica te introduceren en rijke woordenschat te integreren in hun interacties (Deshmukh et al., 2022; Farrow et al., 2020; Hadley et al., 2021). Onderzoek toont aan dat de taalinput van leraren bovendien des te belangrijker is voor kinderen die de instructietaal niet de thuistaal is (Chan et al., 2022).

Leraren die expliciet werden geprofessionaliseerd in interactief voorlezen, hebben een diepgaander begrip van hoe ze de taalontwikkeling van jonge kinderen kunnen bevorderen. Bovendien passen deze leraren meer effectieve instructiestrategieën toe (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006; Pollard-Durodola et al., 2023; Voltmer et al., 2021), wat leidt tot betere resultaten bij de kinderen (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006; Voltmer et al., 2021). Dit eerder onderzoek onderstreept de noodzaak voor ondersteuning van leraren om interactief voorlezen als een taalstimulerende activiteit in hun dagelijkse klaspraktijk te integreren. Effectieve professionaliseringsinitiatieven, die gericht zijn op het versterken en verfijnen van leraarcompetenties, zijn essentieel om leraren de nodige ondersteuning op maat te bieden. Aangezien interactief voorlezen voornamelijk wordt ingezet in het kleuteronderwijs en sterk afneemt in het lager onderwijs, blijft krachtige professionalisering van leraren, met name ook in het lager onderwijs en daarna belangrijk (Cetinkaya et al., 2019; Sung, 2020).

Maar waarop moeten professionaliseringsinitiatieven zich precies richten om de competenties van leraren effectief te versterken? Onderzoek toont aan dat leraarcompetenties bestaan uit een complex samenspel van kennis, affectief-motivationale variabelen en situatiespecifieke vaardigheden die zich weerspiegelen in observeerbaar lesgedrag (Blömeke et al., 2015). Competentie verwijst met andere woorden naar wat een leraar weet, gelooft, voelt en kan. Aan elk van deze elementen dient gewerkt te worden in het kader van professionalisering. Dit werd dan ook expliciet opgenomen binnen het #iedereenvoorlezen professionaliseringstraject, wat verderop wordt nader beschreven. De elementen die een rol spelen in de competenties van leraren, gebaseerd op het kader van Blömeke et al. (2015), worden weergegeven in Figuur 3 en verder toegelicht in de volgende paragrafen. Voor de monitoring van het traject richten we ons in het bijzonder op de kennis van de leraren en de vaardigheden die tot uiting komen in hun interactief voorleesgedrag.



Figuur 3: Elementen die deel uitmaken van leraarcompetenties (cf. Blömeke et al., 2015)

Kennis van leraren

In de onderzoeksliteratuur wordt de kennis van leraren uitvoerig bestudeerd, waarbij verschillende theoretische kaders met verschillende types van kennis worden beschreven. Shulman (1986, 1987) maakt een onderscheid tussen onderstaande vormen van kennis:

- content knowledge of vakinhoudelijke kennis
- pedagogical content knowledge of vakdidactische kennis
- general pedagogical knowledge of algemene didactische kennis

Deze driedeling wordt in de literatuur algemeen aanvaard en er wordt sterk op verder gebouwd. Vakinhoudelijke kennis betreft diepgaande kennis van een specifiek vakgebied, zoals bijvoorbeeld taal, geschiedenis of wiskunde. Vakdidactische kennis omvat kennis over didactische strategieën om kinderen de competenties in een specifiek vakgebied op een effectieve manier bij te brengen, terwijl algemene didactische kennis brede didactische principes en strategieën omvat voor bijvoorbeeld klasmanagement en klasorganisatie.

Een voorbeeld van het belang van deze verschillende vormen van kennis in de dagelijkse klaspraktijk komt naar voren wanneer een leraar het wil hebben over het ontstaan van het heelal en de woordenschat van de kinderen over dit onderwerp wil uitbreiden. Het is hierbij essentieel om voldoende inhoudelijke kennis te hebben over het onderwerp en de bijbehorende woordenschat te beheersen (vakinhoudelijke kennis). Vervolgens is het van belang om na te denken over een geschikte manier om de leerstof aan te bieden om de beoogde leerdoelen te bereiken. De leraar kan er bijvoorbeeld voor kiezen om interactief voor te lezen uit het boek 'Het Hele Soepzootje', waarin het ontstaan van het heelal op een verhalende en visueel aantrekkelijke manier wordt uitgelegd. Op deze manier kan de woordenschat bij dit thema gecontextualiseerd aangebracht worden en krijgen de kinderen de kans om de woordenschat actief te oefenen en hier feedback op te krijgen. Het is hierbij ook essentieel om voldoende kennis te hebben over interactief voorlezen en over hoe het op een kwaliteitsvolle en effectieve manier in te zetten om de leerdoelen te bereiken (vakdidactische kennis). Bovendien is het belangrijk om algemene principes rond klasmanagement en klasorganisatie (bv. de keuze van de groepsgrootte, omgaan met storend gedrag, ...) te beheersen om van het voorleesmoment een fijn, gestructureerd en leerrijk moment te maken (algemene didactische kennis).

Voor de monitoring van #iedereenvoorlezen lag de focus met name op het in kaart brengen van de vakdidactische kennis van leraren om interactief voorlezen op een effectieve manier in de praktijk te implementeren. Dit werd bevraagd aan de hand van open vragen die werden opgenomen in de modules van het traject. Andere vormen van kennis kregen door middel van de modules ook een plaats binnen het traject en komen sporadisch aan bod in de resultaten, maar vormden niet de primaire focus van de monitoring.

Affectief-motivationale kenmerken van leraren

Naast de kennis van leraren maken ook affectief-motivationale kenmerken van leraren deel uit van hun competenties. Deze kenmerken omvatten opvattingen en attitudes over de inhoud en de aard van het lesgeven, motivatie voor de job, persoonlijkheidskenmerken, enz. Samen met de kennis van leraren vormen de affectieve en motivationale kenmerken de basis voor hun situatiespecifieke vaardigheden en hun lesgedrag in de praktijk (Blömeke, 2017). Binnen #iedereenvoorlezen worden de affectief-motivationale kenmerken van leraren niet expliciet bevraagd in het monitoringsluit, al kwam dit aspect spontaan soms wel aan bod in antwoorden of reacties van leraren.

Situatiespecifieke vaardigheden van leraren

Naast kennis en affectief-motivationale kenmerken van leraren spelen ook hun vaardigheden een belangrijke rol in hun lesgedrag en aanpak in de klas. Vaardigheden van leraren zijn sterk situatieafhankelijk. Dit betekent dat leraren in staat moeten zijn om te herkennen wat in een specifieke situatie belangrijk is (perceptie), deze gebeurtenissen correct te interpreteren (interpretatie), en passende beslissingen te nemen (besluitvorming). Deze situatiespecifieke vaardigheden zijn essentieel voor leraren om hun kennis dynamisch en flexibel in te zetten tijdens hun interacties met kinderen, waardoor de onderwijspraktijk continu kan worden afgestemd op de behoeften van de kinderen en de specifieke omstandigheden in de klas (Blömeke et al., 2015). In de monitoring van #iedereenvoorlezen werden de situatiespecifieke vaardigheden van leraren omwille van de complexiteit bij het meten ervan niet in kaart gebracht.

Observeerbaar gedrag van leraren

Samen vormen de kennis, affectief-motivationale kenmerken en situatiespecifieke vaardigheden van leraren de basis voor hun observeerbaar lesgedrag (Blömeke et al., 2015). Ajzen (1991) maakt in zijn *Theory of Planned Behavior* onderscheid tussen de intentie tot het stellen van gedrag en het daadwerkelijk uitvoeren van deze intenties. Hoe sterker de intentie, hoe meer kans dat het gedrag ook zal plaatsvinden. Maar belemmeringen of onverwachte moeilijkheden kunnen er ook voor zorgen dat het gedrag niet volgens de intentie uitgevoerd wordt (Ajzen, 2020). In de monitoring van #iedereenvoorlezen worden de vaardigheden van leraren bestudeerd door zowel voorbereidingen (d.i., intentioneel lesgedrag) als video-opnames van interactieve voorleesmomenten in de authentieke klaspraktijk te analyseren (d.i., daadwerkelijk lesgedrag).

#iedereenvoorlezen: het professionaliseringstraject

Uitgangspunten van het professionaliseringstraject

Om ervoor te zorgen dat leraren over de nodige leraarcompetenties beschikken voor een effectieve en kwaliteitsvolle implementatie van interactief voorlezen, is professionalisering noodzakelijk (Döhrman et al., 2012; Pollard-Durodola et al., 2023; Zepeda et al., 2011). Het tweejarig traject #iedereenvoorlezen werd ontwikkeld op basis van vijf essentiële, onderzoeksgebaseerde kenmerken die in overweging moeten worden genomen bij het ontwerpen van effectieve professionaliseringsinitiatieven (Desimone, 2009; Merchie et al., 2016):

1. De focus op inhoud als basis van het leren van leraren
2. Kansen voor actief leren
3. Samenhang tussen wat de leraar leert en de reeds bestaande kennis en overtuigingen van leraren
4. Voldoende lange duurtijd van de professionele leeractiviteit
5. Collectieve deelname van leraren uit dezelfde school of graad

Op basis van professionalisering die voldoet aan deze set van effectieve kenmerken, wordt de professionele ontwikkeling van leraren gestimuleerd. Dergelijke effectieve professionalisering zorgt ervoor dat de kennis en vaardigheden van leraren toenemen en dat hun overtuigingen kunnen veranderen. Dit leidt vervolgens tot vernieuwde en verbeterde instructie en/of aanpak in de dagelijkse praktijk, wat op zijn beurt resulteert in verbeterd leren bij de kinderen. Ook de context waarin de professionalisering plaatsvindt, speelt een rol in het leerproces. Onder deze context vallen onder andere kindkenmerken (bv., algemeen prestatieniveau, kwetsbare thuisachtergrond), leraar kenmerken (bv., ervaring, kennis, opvattingen), schoolleiderschap, curriculum en de beleidsmatige omgeving (Desimone, 2009).

Verderop wordt toegelicht hoe deze vijf kenmerken precies werden ingebouwd en gegarandeerd binnen het traject #iedereenvoorlezen.

Doelen van het professionaliseringstraject

Binnen het #iedereenvoorlezen traject stonden volgende doelstellingen centraal:

- *Leraren* in het kleuter- en het lager onderwijs competent(er) maken in interactief voorlezen: hun kennis, motivatie en vaardigheden versterken om via voorlezen rijke talige interacties met de kinderen tot stand te brengen en op die manier de lees- en taalontwikkeling van de kinderen te verrijken.
- Inzetten op krachtig interactief voorlezen in elke klas. Dit verrijkt de lees- en taalontwikkeling van alle *kinderen* (o.a. op vlak van ontluikende geletterdheid, woordenschat, mondelinge taal- en luistervaardigheid, verhaalbegrip, technisch en begrijpend lezen) en heeft invloed op hun leesmotivatie.
- Een kerngroep installeren die focust op de plaats van lezen op school en samen met het volledige team zorgt voor de verankering van de didactische aanpak van interactief voorlezen op schoolniveau. Dit moet ingebed zijn binnen een *lees- en taalbeleid* dat aandacht besteedt aan alle componenten van goed leesonderwijs: leesdidactiek, leesomgeving, leesmonitoring en de uitbouw van een leesnetwerk. Dit alles moet deel uitmaken van een *doorgaande leeslijn* vanaf de kleuterschool waaraan elke leraar, van de jongste kleuters tot het eind van de lagere school, een essentiële bijdrage levert.

- Samenwerking opzetten en verdiepen met een breed *leesnetwerk* om de leesontwikkeling van alle kinderen optimaal te ondersteunen. Dit houdt in: het versterken van het partnerschap tussen *school, bibliotheek en ouders*, en dit vanaf de kleuterschool.

Twee schooljaren ontwikkelen en piloteren

Het professionaliseringstraject #iedereenvoorlezen liep twee schooljaren. In een eerste jaar konden twintig basisscholen uit Vlaanderen en Brussel in dit piloottraject instappen. Deze scholen engageerden zich voor een tweejarig traject. Het tweejarig piloottraject startte in september 2022 en liep tot en met juni 2024. In het daaropvolgende schooljaar werden opnieuw scholen gerekruteerd, zodat in totaal 40 scholen intensieve begeleiding konden ontvangen. Het traject voor deze scholen die in jaar 2 startten, begon in september 2023 en liep tot en met juni 2024.

Met de inzichten en ervaringen uit het tweejarige piloottraject bouwt Iedereen Leest verder aan het verduurzamen van het traject, zodat andere basisscholen hier zelfstandig mee aan de slag kunnen. Vanaf 24 oktober 2024 zullen de online modules van #iedereenvoorlezen breed en kosteloos toegankelijk zijn via de Iedereen Leest Academie. Het ontwikkelde online leertraject zal schoolteams in staat stellen om voortdurend terug te keren naar de inhoud van de professionalisering, waardoor ze er blijvend zelfstandig mee aan de slag kunnen en als team kunnen groeien op basis van een gedeelde inhoud en taal. In tegenstelling tot eenmalige professionaliseringsinitiatieven voor individuele leraren, kan dit kan leiden tot meer duurzame effecten van professionalisering op de competenties van leraren om op een effectieve manier interactief voor te lezen (Pollard-Durodola et al., 2023).

Deelnemende scholen aan het professionaliseringstraject

Begin maart 2022 en 2023 lanceerde Iedereen Leest een oproep binnen het Leesoffensief “Met interactief voorlezen je lees- en taalbeleid op school versterken.” Elke basisschool met een kleuter- en lagere school in Vlaanderen en het Nederlandstalig onderwijs uit het Brusselse Hoofdstedelijk Gewest kon zich kandidaat stellen. Scholen werden vooraf geïnformeerd over onderstaande cruciale randvoorwaarden, die tevens voorwaarden waren om te kunnen deelnemen aan het traject:

- Deelname aan het project wordt gedragen door het volledige schoolteam.
- Een kernteam van minstens vier leraren (3e kleuterklas, eerste graad, zorg en één directielid) volgt het project op school en is aanwezig op de regionale bijeenkomsten en intervisies. Waar mogelijk wordt het kernteam uitgebreid met een lokale bibliotheekmedewerker, een pedagogisch begeleider of een vertegenwoordiger van de oudergroep.
- De school stelt een vaste contactpersoon/aanspreekpunt voor Iedereen Leest aan tijdens de duurtijd van het traject.
- De school is bereid om opdrachten in functie van het realiseren van het traject uit te voeren en mee na te denken over mogelijkheden en kansen in functie van de schoolspecifieke context.
- De school onderzoekt de mogelijkheden van een duurzame samenwerking met de lokale bibliotheek, samen met Iedereen Leest.
- De school versterkt (in samenwerking met de bibliotheek) haar partnerschap met ouders in functie van goed (voorbereidend) leesonderwijs van haar kinderen.
- De school verleent medewerking aan het monitoren van het traject.
- De school geeft toestemming aan Iedereen Leest om het project te documenteren (verslag, foto's, filmmateriaal) en te delen met het bredere werkveld. Voor het maken van foto's en filmopnames vraagt de school toestemming aan de ouders.

Voor de aanmelding van de school voor het traject vulde het directieteam een aanmeldformulier in met een engagementsverklaring en enkele gegevens over de school. Dit omvatte informatie over onder andere de aan- of afwezigheid van een structureel leesbeleid, een gevarieerd boekenaanbod, toegankelijke leesplekken, samenwerking met de lokale bibliotheek, het draagvlak bij het schoolteam rond lezen en leesbevordering, ervaren uitdagingen en werkpunten op het vlak van kwalitatief leesonderwijs en de plaats van voorlezen in de kleuterklassen en in de lagere school. Daarnaast werd een specifieke motivatie om deel te nemen gevraagd.

De monitoring van het professionaliseringstraject #iedereenvoorlezen door Universiteit Gent richtte zich op de twintig scholen die instapten in het tweejarige traject. Op de uiterste aanmeldingsdatum voor dit traject (d.i. 31 maart 2022) waren er 94 aanmeldingen. Niettegenstaande de grote verschillen tussen scholen, viel op dat de uitgewerkte motiveringen goed doordacht waren. De aanmelders hadden een duidelijk inzicht in hun concrete ondersteuningsnoden en toonden een sterke bereidheid en wil om hierin te investeren.

Omdat er slechts 20 scholen konden instappen in het eerste jaar, moest er een *selectie* worden gemaakt uit de 94 aanmeldingen. Dit gebeurde door een vijfkoppig team, bestaande uit medewerkers van Iedereen Leest en onderzoekers van UGent. Een belangrijk criterium voor de selectie was de uitgewerkte motivatie van de school. Bovendien werd gestreefd naar een heterogene mix van scholen met weinig ervaring op het gebied van de didactiek van interactief voorlezen en scholen met meer expertise die hun praktijk van interactief voorlezen effectiever wilden maken. Daarnaast werd een evenwicht beoogd op het vlak van geografische spreiding (Vlaanderen en Brussels Hoofdstedelijk Gewest) en ligging (stedelijke en landelijke context), grootte (grote en kleine scholen), soort school (gewoon en buitengewoon onderwijs), onderwijsaanbieders en de populatie van de school op basis van de OKI-indicatoren. Via deze heterogeniteit werd ernaar gestreefd om voluit te kunnen inzetten op brede en diverse expertise- en ervaringsuitwisseling binnen lerende netwerken.

In de selectie zaten respectievelijk 3 en 5 scholen uit de provincies West- en Oost-Vlaanderen, 2 scholen uit Vlaams-Brabant, 6 scholen uit de provincie Antwerpen, 2 scholen uit Limburg en 2 Brusselse scholen. Twee van de geselecteerde scholen waren scholen voor buitengewoon onderwijs. Vijf GO! scholen, 11 vrije scholen en 4 stedelijke basisscholen werden geselecteerd. Eind april 2022 en 2023 werden de aangemelde scholen op de hoogte gebracht of ze al dan niet aan de professionalisering konden deelnemen. Vanuit het idee om de bibliotheek ook als partner te betrekken, werden ook de lokale bibliotheken via Iedereen Leest geïnformeerd over de deelname van de scholen aan het professionaliseringstraject. Op die manier werden de bibliotheken aangemoedigd om ook maximaal te participeren aan het traject en samen werk te maken van rijk leesonderwijs.

Van de 20 geselecteerde scholen voltooiden 15 scholen de tweejarige professionalisering volledig. In één school namen enkel vijf leraren op eigen initiatief deel tot het einde van jaar 2. Vier scholen haakten team af: twee scholen in februari 2023, één school in de zomer van 2023 en één school in september 2023. De redenen hiervoor waren uiteenlopend (andere prioriteiten na een inspectie, te veel professionaliseringsnoden terzelfdertijd, lerarentekort en personeelwissels en draagkracht van de school).

Opzet en inhoud van het professionaliseringstraject

Alle deelnemende scholen kregen begeleiding om de doelstellingen van #iedereenvoorlezen te realiseren. Er werd geopteerd voor een *hybride aanpak*, waarbij digitale inhoudelijke modules in een *online leerpad* werden gecombineerd met *begeleiding op maat van de school door trajectcoaches*, die ook onderling op regelmatige basis expertise en ervaringen deelden.

Het online aspect van de professionalisering biedt flexibiliteit qua timing en vergroot de toegankelijkheid van de uniforme content voor leraren, ongeacht hun locatie, om deel te nemen aan inhoudelijke modules (Fairman et al., 2020). Eerder onderzoek liet ook zien dat persoonlijk contact met en ondersteuning van een coach belangrijke voordelen bieden die moeilijk te evenaren zijn door alleen digitale initiatieven (Cilliers et al., 2022). De hybride aanpak zorgde voor stapsgewijs wetenschappelijk onderbouwde inzichten en leermaterialen en ondersteuning op maat van de scholen om deze in de dagelijkse klas- en schoolpraktijk toe te passen.

Het traject werd zo opgezet dat *schoolteams*, met een focus in eerste instantie op kleuterleraren en leraren eerste graad, binnen een lerend netwerk op het volledige schoolniveau actief en concreet aan de slag gingen met interactief voorlezen. Daarnaast was er ook ruimte voor overleg met andere schoolteams en in sommige gevallen ook met geïnteresseerde bibliotheekmedewerkers.

Zoals reeds aangegeven in de oproep voor scholen, stelde elke school een *kernteam* samen met vertegenwoordigers van de directie, het zorgteam en leraren uit zowel het kleuterteam als uit het team van het lager onderwijs. Dit kernteam had als taak om alle betrokken collega's in het schoolteam te ondersteunen en te faciliteren bij het werken met de inhoud van het traject.

Het hybride professionaliseringstraject bestond per schooljaar uit:

- een online infosessie over het traject;
- een schooloverstijgende startdag;
- een brede waaier aan inhoudelijke modules via het online leerpad rond verschillende thema's gelinkt aan effectief interactief voorlezen en de verschillende componenten van krachtig leesonderwijs;
- minimum drie intervisiemomenten met het kernteam (of het volledige team) van elke school;
- maandelijkse nieuwsbrieven in jaar 2.

Elk van deze componenten wordt hieronder wat verder toegelicht.

Elke deelnemende school ontving bij de aanvang van elk schooljaar een *boekenpakket* met boeken geselecteerd voor verschillende leeftijden, namelijk voor de eerste, tweede en derde kleuterklas en het eerste en tweede leerjaar.

Online infosessie over het traject

De contactpersoon voor iedereen Leest die door elke school werd aangesteld, werd uitgenodigd om deel te nemen aan een online infosessie. Ook de andere leden van het kernteam waren welkom om aan te sluiten. Tijdens deze sessie werden praktische details doorgegeven, zoals de timing en planning, afspraken, duiding over de hybride aanpak en andere relevante informatie over het professionaliseringstraject en de monitoring ervan door Universiteit Gent.

Schooloverstijgende startdag

Elk schooljaar begon met een face-to-face startdag. Leraren en directieleden van alle deelnemende scholen verzamelden daar om via workshops en lezingen met interactief voorlezen kennis te maken en aan de slag te gaan. De startdag vormde meteen ook de opstart van een professionele leergemeenschap waar deelnemers van verschillende scholen elkaar konden ontmoeten, kennis en ervaringen konden delen, en nieuwe inzichten konden opdoen.

De startdagen met enkele plenaire sessies, zoals bijvoorbeeld over de effectieve kenmerken van interactief voorlezen, over onderzoeksresultaten naar de invloed van interactief voorlezen op

woordenschatontwikkeling en verhaalbegrip en over hoe voorlezen een brug kan slaan tussen school en thuis. Die werden afgewisseld met deelmomenten om leeservaringen uit te wisselen en keuzesessies in kleinere groepen, waarbij praktijkvoorbeelden van scholen werden gepresenteerd, voorleesaanbod voor verschillende leeftijdsgroepen werd toegelicht en uitleg werd gegeven over Boekenzoeker. Beide startdagen sloten plenair af. In 2022 sprak acteur Dominique Van Malder over de invloed van voorlezen, boeken en verhalen als hefboom voor emancipatie en de belangrijke rol van leraren daarin. In 2023 gaf de bekende auteur en illustratrice Mylo Freeman een inkijk in haar schrijven en tekenproces en het belang van een representatie van brede diversiteit in kinderboeken. Van elke school nam het kernteam deel aan de startdagen, met de verwachting dat ze hierover terugkoppelden naar het volledige schoolteam.

Uit de korte evaluatie na afloop van de schooloverstijgende startdag in jaar 2 blijkt dat de deelnemers uit de kernteams daadwerkelijk een diverse vertegenwoordiging van de school vormden. De startdag werd immers bijgewoond door klasleraren, zorgleraren, zorg- en pedagogische coördinatoren en directieleden. Uit de reacties van de deelnemers bij de evaluatie is duidelijk dat ze aanvankelijk vooral verwachtten inspiratie op te doen, onder andere over nieuwe boeken en concrete tips, en handvatten te krijgen via mooie praktijkvoorbeelden om met interactief voorlezen aan de slag te gaan. Daarnaast benadrukten ze het belang van netwerken en ervaringsuitwisseling met andere scholen. Na afloop bleken deze verwachtingen grotendeels ingelost te zijn.

Inhoudelijke modules via online leerpad

Iedereen Leest en Universiteit Gent ontwikkelden het online leerpad over interactief voorlezen. Dit leerpad vormde de rode draad doorheen het volledige professionaliseringstraject en bestaat, naast een intramodule, uit volgende *inhoudelijke modules*:

- *INTROMODULE*: in de intramodule maken de deelnemers kort kennis met het tweejarig leertraject en de geplande modules gericht op interactief voorlezen. Er wordt gestart met een zelfevaluatie om de startsituatie en groei-doelen in kaart te brengen.
- *MODULE 1: De kenmerken van interactief voorlezen*: deze module introduceert interactief voorlezen, waarbij kinderen actief betrokken worden door vragen en interactie voor, tijdens, en na het voorlezen. De module behandelt het belang van gefaseerd werken en de effectieve kenmerken. Praktische tips en opdrachten helpen leraren om effectief interactieve voorleesmomenten te creëren en te optimaliseren, met aandacht voor groepssamenstelling, differentiatie en herhaald voorlezen voor diepere leerervaringen.
- *MODULE 2: Een motiverende voorleesomgeving met een rijk voorleesaanbod*: in deze module worden de deelnemers geïnformeerd over het belang van een rijk voorleesaanbod en een stimulerende voorleesomgeving voor succesvolle interactieve voorleesmomenten. De module biedt tips en tools om rijke voorleesteksten te selecteren voor verschillende leeftijdsgroepen en om een motiverende voorleesomgeving te creëren in de klas en op school. Ook wordt aandacht besteed aan diversiteit en digitale teksten in het voorleesaanbod. Tot slot wordt in de module benadrukt dat leraren en scholen hun voorleesaanbod actueel en uitdagend kunnen houden door samen te werken met bibliotheken en leespartners.
- *MODULE 3: De kracht van vragen en feedback*: deze module benadrukt hoe rijke en diepgaande interactie, samen met het stellen van stimulerende en diverse vragen, het (taal)denken van kinderen bevordert en bijdraagt aan de ontwikkeling van hun taalvaardigheid. Ook het geven van effectieve feedback is hierbij cruciaal. Deze module biedt praktische tips om zowel kinderen te ondersteunen die moeite hebben met interactie als kinderen die meer uitdaging nodig hebben.

- *MODULE 4: Werken aan woordenschat:* rijke woordenschat is cruciaal voor effectieve communicatie en begrip. In deze module wordt ingegaan op hoe interactief voorlezen een krachtige methode kan zijn om de woordenschat van kinderen te verrijken. De aanpak biedt immers een betekenisvolle context waarin kinderen nieuwe woorden kunnen leren en oefenen, ondersteund door visuele hulpmiddelen en feedback. Bovendien wordt in de module het belang van een goed doordachte selectie van doelwoorden benadrukt, met aandacht voor zowel eenvoudige als uitdagende woorden. Zo draagt interactief voorlezen bij aan de taalontwikkeling van jonge kinderen, in het bijzonder in diverse en meertalige klassen.
- *MODULE 5: Tekstbegrip bevorderen:* interactief voorlezen bevordert tekstbegrip en begrijpend luisteren, essentiële vaardigheden voor begrijpend lezen. Deze module richt zich daarom in het bijzonder op het stimuleren van tekstbegrip door middel van interactief voorlezen, waarbij strategieën zoals voorspellingen maken, voorkennis activeren, verbanden leggen en rijke vragen stellen centraal staan. Leraren krijgen verder praktische tips om actieve verwerkingsactiviteiten aan voorleesmomenten te koppelen, waardoor kinderen worden geholpen om betekenisvolle en samenhangende voorstellingen van teksten te maken. Dit draagt bij aan hun lees-, taal- en persoonlijke ontwikkeling.
- *MODULE 6: Monitoren bij interactief voorlezen:* in deze module wordt besproken hoe interactief voorlezen kan worden gebruikt om de luister-, lees- en bredere taalontwikkeling van kinderen te monitoren, bij te sturen en te verbeteren. Het belang van monitoring wordt benadrukt om inzicht te krijgen in de voortgang en noden van kinderen en om gerichte begeleiding te bieden. Tijdens deze module wordt besproken hoe monitoring op verschillende niveaus (kind, klas, school) en via verschillende aanpakken (zoals observaties, gesprekken, delen van informatie met collega's en ouders) kan gebeuren. Het monitoringsproces is cyclisch, doelgericht en vereist een bewuste planning van wat, hoe, met wie en wanneer te monitoren. Daarnaast worden differentiatie en herhaald voorlezen in kleine groepen benadrukt als effectieve strategieën om te voldoen aan de diverse behoeften van kinderen.
- *MODULE 7: Samenwerken met je leesnetwerk:* in deze module wordt ingezoomd op hoe leraren en scholen een breed leesnetwerk kunnen betrekken bij interactieve voorleesmomenten in de klas en op school. Samenwerking met kinderen, ouders, bibliotheken, en socio-culturele en onderwijspartners kan het voorlezen verrijken en een brug slaan tussen school en thuis. Bovendien kan meertalig voorlezen en het betrekken van ouders daarbij helpen om de thuistaal en schooltaal van kinderen te versterken.
- *MODULE 8: Een leesbeleid uitwerken:* de laatste module verkent het belang van een duurzaam leesbeleid en hoe interactief voorlezen in een schoolbreed leesplan kan worden geïntegreerd. De module verwijst ook naar tools zoals de leesscan om sterktes en uitdagingen op school te identificeren en een effectief leesbeleid te realiseren, bijvoorbeeld via samenwerking met een leesnetwerk en het vormen van een leesteam.

Figuur 4 geeft een overzicht van de opbouw van het leertraject en de invulling van de verschillende online modules.

Piloottraject interactief voorlezen

Leerpad schooljaar 2022-2023

iedereenleest. 

2022

SEPTEMBER-OKTOBER

INFOSESSIE

19 of 20 september

online - voor ankerpersoon

STARTDAG TRAJECT

24 oktober

bib Aalst - voor kernteam

NOVEMBER-DECEMBER

MODULE 1:

Wat zijn de kenmerken van interactief voorlezen?

online - voor schoolteam

SCHOOLSPECIFIEKE INTERVISIE

op jouw school - voor kernteam & bib

2023

JANUARI-FEBRUARI

MODULE 2:

Hoe kies je boeken en geef je de leesomgeving vorm?

online - voor schoolteam

REGIONALE INTERVISIE

online - voor kernteam & bib

MAART-APRIL

MODULE 3:

Hoe ga je in goede interactie aan de hand van rijke vragen?

online - voor schoolteam

SCHOOLSPECIFIEKE COACHING OP DE VLOER

op jouw school - voor schoolteam

MEI-JUNI

MODULE 4:

Hoe bevorder je woordenschatverrijking?

online - voor schoolteam

VRIJBLIJVEND SPREEKuur

online - voor kernteam

Piloottraject #iedereenvoorlezen

Leerpad schooljaar 2023-2024

iedereenleest. 

SEPTEMBER-OKTOBER



INFOSESSIE

18 of 19 september

online - voor ankerpersoon

STARTDAG TRAJECT

17 oktober

De Nieuwe Vrede in Berchem - voor 2 leden van het kernteam

ONLINE LEERPLATFORM: BESCHIKBARE MODULES

INTRAMODULE

MODULE 1: Wat zijn de kenmerken van interactief voorlezen?

MODULE 2: Hoe selecteer je rijke teksten en hoe creëer je een motiverende leesomgeving?

MODULE 3: Hoe ga je in interactie aan de hand van rijke vragen?

MODULE 4: Hoe verrijk je woordenschat tijdens interactief voorlezen?

SEPTEMBER-MEI

Tussentijdse schoolspecifieke coaching

op jouw school - voor kernteam en/of schoolteam

SEPTEMBER-NOVEMBER

MODULE 5:

Hoe bevorder je het tekstbegrip van leerlingen?

NOVEMBER-JANUARI

MODULE 6:

Hoe kun je leerlingen monitoren tijdens interactief voorlezen?

FEBRUARI-MAART

MODULE 7:

Hoe betrek je het leesnetwerk?

APRIL-MEI

MODULE 8:

Hoe kan interactief voorlezen je leesbeleid versterken?

Figuur 4: Schematische voorstelling van het professionaliseringstraject in jaar 1 (bovenaan) en jaar 2 (onderaan)

De modules werden inhoudelijk zo opgebouwd dat *onderzoeksgebaseerde informatie* op een laagdrempelige manier wordt doorgespeeld en gekoppeld aan *reflectieve vragen* en *opdrachten* voor de leraren om de leerinhouden in de modules diepgaand te verwerken en te vertalen naar de klaspraktijk. Voorbeelden van opdrachten voor de deelnemers zijn het opstellen van lesvoorbereidingen, het maken van voorleesfilmpjes om hun eigen aanpak in kaart te brengen en daarop te reflecteren, het observeren van collega's over de onderwijsniveaus heen en daarover in gesprek gaan en het deelnemen aan collegiaal teamoverleg en ervaringsuitwisseling aan de hand van concrete vragen, kijkwijzers en checklists. De trajectcoaches gaven tijdens de intervisiemomenten feedback op de input en de uitgewerkte opdrachten van de leraren doorheen de modules.

In functie van de uitwerking van de modules werden door iedereen Leest meerdere *videoclips* ontwikkeld en in het leerpad geïntegreerd om goede praktijkvoorbeelden te delen en verdere reflectie bij de deelnemers te stimuleren.

Tot slot bevat elke module een verdiepend luik voor deelnemers die op zoek zijn naar meer diepgaande of specifieke informatie. Hier worden aanvullende bronnen genoemd en mogelijkheden geboden voor verder lezen. Zowel wetenschappelijke bronnen als meer toegankelijke literatuur en websites zijn daarbij opgenomen.

De betrokken leraren van de deelnemende scholen die het tweejarig traject volgden, doorliepen elk van deze online leermodules. De scholen die pas tijdens het schooljaar 2023-2024 instapten, volgden naast de intro- en de eerste online leermodule van het leerpad nog minstens twee andere modules.

Intervisiemomenten

Elke school kreeg een vaste trajectcoach die de schoolspecifieke intervisiemomenten begeleidde en bovendien het vast aanspreekpunt was voor de school gedurende het volledige traject. Concreet kwamen de trajectcoaches per schooljaar minstens drie keer langs op elke school. Bedoeling was om bij de online modules coaching en uitwisseling op maat te voorzien over de geleerde inhouden en over hoe deze op school in praktijk werden gebracht. De intervisiemomenten vonden plaats met het kernteam of met het hele team tijdens bijvoorbeeld personeelsvergaderingen of pedagogische studiedagen. De duur van deze momenten varieerde tussen 1u en 6,5 uur, met een gemiddelde van 2,5 uur. De data voor deze begeleidingsmomenten werden samen met het kernteam van elke school in onderling overleg vastgelegd.

Voor de intervisiemomenten met het kernteam van elke school ontwikkelden de trajectcoaches in nauwe samenwerking leidraden. Hierdoor kon, niettegenstaande het maatwerk, op een consistente manier worden gewerkt door de verschillende schoolcoaches. Die consistente samenwerking werd bovendien ook versterkt door de tweemaandelijks intervisiemomenten tussen de trajectcoaches zelf, aangestuurd door de inhoudelijke projectcoördinator.

Concreet omvatte de leidraad voor de intervisiemomenten met de schoolteams telkens volgende elementen:

- het centrale doel van de specifieke intervisie duidelijk stellen, bijvoorbeeld bij intervisie 1: contact leggen en een band creëren, de relevantie van het professionaliseringstraject benadrukken en de relevantie en aanpak van de monitoring toelichten;
- het bespreekbaar maken van de aanpak op de specifieke school, met als doel om de informatie vanuit het aangestelde kernteam voor het traject ook schoolbreed te laten doorstromen naar het hele lerarenteam. Dit wordt ondersteund door middel van buddywerking om uitwisseling tussen collega's te versterken;

- aandachtspunten binnen de specifieke intervisie-aanpak zoals (a) het hanteren van activerende en reflectie-uitlokkende werkvormen met het oog op bepaling van de stand van zaken op school en op de verdere verwerking van de leerinhouden van voorbije en lopende online modules en (b) het geven van feedback en feedforward bij de opdrachten doorheen de online modules (bv. voorleesfiches ontwikkelen, video-opnames van interactieve voorleessessies in de eigen praktijk);
- ruimte laten voor schoolspecifieke vragen en verwachtingen.

Maandelijks nieuwsbrieven in jaar 2

Maandelijks verstuurd iedereen Leest inspirerende digitale nieuwsbrieven naar alle deelnemers. In deze nieuwsbrieven werd verwezen naar de nieuw gelanceerde inhoudelijke modules in het online leerpad. Daarnaast werden op een toegankelijke manier boekentips gedeeld, vaak periodegebonden (bijvoorbeeld rond Sinterklaas of winter), met hyperlinks naar aanvullende inspiratiebronnen voor thematische boeken en voorleestips. Zowel informatieve boeken, verhalen als gedichten kregen hierin een plaats. De nieuwsbrieven verwezen ook naar aanvullende informatie over voorlezen en verteltechnieken, zoals praktische handboeken over Kamishibai, krachtig leesonderwijs en artikelen in Klasse. Verder werd er gewezen op bijzondere activiteiten en momenten zoals Wereld Kamishibai Dag, Voorleesweek, Vlaanderenleestdag, Jeugdboekenmaand en Poëzieweek, evenals naar literatuurprijzen en handige websites zoals Boekenzoeker. Bovendien maakten deelnemers telkens kans om via wedstrijden boeken of complete boekenpakketten te winnen.

Tabel 1 toont voor elk element van het professionaliseringstraject welke essentiële, op onderzoek gebaseerde kenmerken voor het ontwerpen van effectieve professionaliseringsinitiatieven (zoals beschreven door Desimone, 2009; Merchie et al., 2016) door dat element werden ondersteund.

Tabel 1: Overzicht van hoe kenmerken van effectieve professionalisering (Desimone, 2009; Merchie et al., 2016) werden ondersteund door de opzet en inhoud van #iedereenvoorlezen

Elementen #iedereenvoorlezen	Kenmerken effectieve professionalisering				
	Focus op inhoud	Actief leren	Samenhang	Voldoende lange duurtijd	Collectieve deelname
Online infosessie	X		X	X	
Schooloverstijgende startdag	X	X	X	X	X
Inhoudelijke modules via online leerpad	X	X	X	X	X
Intervisiemomenten	X	X	X	X	X
Maandelijks nieuwsbrieven	X		X	X	

#IEDEREEN VOORLEZEN: MONITORING VAN HET PROFESSIONALISERINGSTRAJECT

Doelen en aanpak

De monitoring van het #iedereenvoorlezen-traject beoogde de *leraarcompetenties* inzake interactief voorlezen voorafgaand aan en doorheen de tweejarige professionalisering te beschrijven. Meer bepaald lag de focus daarbij op volgende zaken:

- vakdidactische kennis omtrent interactief voorlezen in kaart brengen,
- beoogde doelen van interactief voorlezen inventariseren,
- verwachte en gepercipieerde uitdagingen bij de implementatie van interactief voorlezen inventariseren,
- vaardigheden om een interactief voorleesmoment voor te bereiden (d.i., intentioneel lesgedrag) en uit te voeren (d.i., daadwerkelijk lesgedrag) in kaart brengen.

Aanvullend werden de *ervaringen van de deelnemers met de professionalisering* geïnventariseerd na afloop van het tweejarige traject. Ook aan de *trajectcoaches* werd gevraagd om hun *ervaringen naar aanleiding van dit traject* te delen.

Aan de hand van bovenstaande mapping kon inzicht worden verworven in de leraarcompetenties met betrekking tot interactief voorlezen, in de professionele ontwikkeling van deelnemers en in hun ervaringen inzake de geboden ondersteuning tijdens het professionaliseringstraject. Op basis van deze informatie willen we met dit rapport kennisdeling faciliteren, zodat in de toekomst nog effectiever kan worden bijgedragen aan schoolontwikkeling en versterking van leraren en lerarenteams om de kwaliteit en effectiviteit van interactief voorlezen in klassen, als onderdeel van een schoolbreed lees- en taalbeleid, te verbeteren.

Voor de monitoring maakten we gebruik van een *mixed-method onderzoeksofzet*. Dit betekent dat we zowel kwantitatieve als kwalitatieve data verzamelden en combineerden om een breed beeld te krijgen van de kennis, vaardigheden en ervaringen van de deelnemende leraren. Kwantitatieve data zijn gegevens die we in cijfers en beschrijvende statistieken kunnen uitdrukken, zoals bijvoorbeeld scores die een inschatting weerspiegelen van de vakdidactische kennis en van de kwaliteit van het intentioneel en daadwerkelijk lesgedrag van de deelnemers. Deze data helpen ons om een algemene stand van zaken te presenteren over de kennis en vaardigheden van de deelnemers voorafgaand aan en doorheen het traject. Kwalitatieve data daarentegen geven ons meer inzicht in de onderliggende ervaringen en opvattingen van de participanten. Deze kwalitatieve data werden verzameld via de antwoorden van de leraren op open vragen over de doelen die ze via interactief voorlezen nastreven en over de uitdagingen die ze bij de implementatie verwachtten en ervaren. Door deze twee soorten gegevens te combineren in een mixed-method onderzoeksofzet kregen we een breder en rijker beeld van de professionele ontwikkeling van de deelnemers, alsook waardevolle inzichten die bijdragen aan hun verdere professionalisering en die van andere leraren en schoolteams.

Participanten en meetmomenten

Bij aanvang van het professionaliseringstraject, met name in de online intramodule, verleenden alle deelnemers actieve toestemming voor deelname aan het monitoringsluik van #iedereenvoorlezen, inclusief de anonieme verwerking van hun antwoorden op de (open) vragen en de voorleesfiches en - filmpjes. Het aantal leraren in het tweejarig traject bedroeg bij de start van het eerste pilootjaar 357. Bij de start van het tweede pilootjaar ging het om 241 leraren.

Omdat het traject #iedereenvoorlezen zich primair richtte op professionalisering van leraren en schoolteams en dit ook in het bijzonder het doel was waarmee scholen zich hadden aangemeld voor het traject, werden we voor de monitoring geconfronteerd met een aanzienlijke uitval wat betreft het aantal leraren die de open vragen invulden en voorleesfiches en/of voorleesfilmpjes van een activiteit in de eigen klas oplaadden op het online platform. Dit impliceert echter geenszins dat deze leraren uit de professionalisering stapten, wel integendeel, maar wel dat ze de onderzoeksinstrumenten niet op elk moment invulden. Onderzoek wijst in dit verband op het fenomeen van “response fatigue” of “survey fatigue” (Brown et al., 2024; Chen, 2011). Intensieve professionele ontwikkelingseisen of -verwachtingen kunnen leraren immers overweldigen, wat na verloop van tijd kan leiden tot verminderde bereidheid om vragenlijsten in te vullen of om zich intensief bezig te houden met onderzoeksinstrumenten. Mogelijk heeft de cumulatieve belasting van de professionele ontwikkeling, gecombineerd met de dagelijkse klas- en schoolwerking de betrokkenheid van leraren voor het in- of aanvullen van de onderzoeksinstrumenten (d.i., de open vragen, voorleesfiches en voorleesfilmpjes) beïnvloed. Dit kwam tot uiting in het aantal deelnemers dat data aanleverde op de verschillende meetmomenten. Concreet betekende dit dat de groep deelnemers van wie we over data beschikten, erg varieerde per meetmoment en databron. Deze variatie in onze steekproef werd veroorzaakt door verschillende factoren, zoals de periode van het jaar waarin data werd verzameld, tijdsgebrek bij de participanten, ... Deze dynamiek moet dan ook in aanmerking worden genomen bij het interpreteren van de resultaten.

Om de kennis en vaardigheden van de deelnemende leraren doorheen het professionaliseringstraject te monitoren, werden drie verschillende meetmomenten doorheen het professionaliseringstraject voorzien: *aan de start van het professionaliseringstraject* (d.i., intramodule en module 1), *na afronding van het eerste jaar* (d.i., module 4 en 5), en *na afloop van het tweejarig traject* (d.i., na module 8). Door de sterke daling van deelnemers die de onderzoeksinstrumenten invulden en het optreden van “response fatigue” werden van de drie voorziene meetmomenten enkel de eerste twee geanalyseerd voor wat betreft vakdidactische kennis, intentioneel en daadwerkelijk lesgedrag. De beoogde doelen en ervaren uitdagingen werden wel op de drie meetmomenten meegenomen in de thematische analyses. Figuur 5 geeft een overzicht van de momenten in het tweejarig traject waarop de verschillende databronnen zijn ingezet. In de volgende sectie (zie Databronnen) worden deze databronnen verder toegelicht.



Figuur 5: Databronnen per meetmoment doorheen het tweejarig professionaliseringstraject

Databronnen

Om de *vakdidactische kennis* van de *leraren* omtrent interactief voorlezen in kaart te brengen, werden *open vragen* ingebouwd in de online modules. De leraren werden meer bepaald gevraagd om interactief voorlezen te definiëren en om de kenmerken te beschrijven waaraan een goed voorleesmoment volgens hen moet voldoen. Deze informatie liet toe om hun antwoorden te vergelijken met de effectieve kenmerken van interactief voorlezen zoals die in de onderzoeksliteratuur worden onderscheiden (zie: Kenmerken van effectief interactief voorlezen). Doorheen het traject konden de leraren hun antwoorden steeds weer raadplegen om hun persoonlijke groei te monitoren.

Via *open vragen* aan de deelnemende *leraren* werd op de drie meetmomenten ook gepeild naar de *doelen* die leraren via interactief voorlezen trachten te bereiken en naar de verwachte en gepercipieerde *uitdagingen bij de implementatie* van interactief voorlezen.

Naast de vakdidactische kennis van leraren werden ook hun *vaardigheden* onderzocht. In het kader van de monitoring van de professionalisering werden deze vaardigheden op twee manieren geoperationaliseerd. Enerzijds richtten we ons op het *intentioneel lesgedrag* van leraren, ofwel hun geplande acties in de klas. Anderzijds onderzochten we *wat er daadwerkelijk in de klas gebeurde*. Om het *intentioneel lesgedrag* in kaart te brengen, werd aan de *leraren* gevraagd een lesvoorbereiding te maken voor een interactief voorleesmoment, waarbij ze een voorleesfiche als leidraad kregen (zie bijlage 1). Bij het invullen van de voorleesfiche werd aan de leraren meer bepaald gevraagd om de volgende aspecten uit te werken:

- het beschrijven van de beginsituatie: wanneer, waar, waarom, wat en aan wie lees ik voor?
- het integreren van de effectieve kenmerken van interactief voorlezen tijdens de drie fasen
 - de fase voor het voorlezen: met nadruk op de voorbereiding en oriëntatie op de tekst (bv. door voorspellingen te maken, de centrale prent of de kافت te bespreken, samen het leesdoel te bespreken, enz.)
 - de fase tijdens het voorlezen: met nadruk op het vinden van een evenwicht tussen de flow van de tekst en ruimte voor inbreng van de voorlezer én de kinderen, het voorleesdoel voor ogen houden, het noteren van mogelijke vragen bij bepaalde illustraties, woorden, enz.
 - de fase na het voorlezen: met nadruk op de nabespreking (bv. verdieping van de inhoud, thema's of gevoelens bij het verhaal, de aangehaalde woordenschat verdiepen, enz.)
- een reflectie en vooruitblik: hoe verliep het voorleesmoment en hoe pak ik het volgende keer aan?

Daarnaast werden de *leraren* gevraagd om een *voorleesfilmpje* (max. 30 min) tijdens het voorlezen van een boek uit het boekenpakket in hun eigen klaspraktijk te maken en dit te uploaden op het online leerpad. Deze filmpjes zijn niet publiek beschikbaar en waren enkel bedoeld voor de individuele leraren zelf, voor de coaches (in functie van feedback en ondersteuning) en voor de onderzoekers met het oog op het monitoren van de voorleesaanpak van de leraren. Het gebruik van video's biedt een voordeel ten opzichte van een eenmalige observatie door een onderzoeker doordat ze meerdere keren kunnen worden bekeken, wat een diepgaande analyse in functie van de monitoring mogelijk maakt. Bovendien is dit minder tijdsintensief voor de onderzoeker en kan een video-opname ook minder belastend zijn voor leraren, omdat een eenmalige observatie door een onderzoeker vaak als evaluatief of beoordelend kan worden ervaren, wat deelnemers mogelijk afschrikt.

De *vaardigheden* van de leraren werden in kaart gebracht *aan de start van het professionaliserings-traject en na afronding van het eerste jaar*. Vanaf module zes in het tweede jaar van het traject richtten de inhoudelijke modules in het leerpad zich immers minder op de didactische en effectieve aanpak van interactief voorlezen, maar op evaluatie en monitoring van kinderen via interactief voorlezen (module 6) en op beleidsmatige aspecten op het schoolniveau (d.i., het betrekken van een breed leesnetwerk in module 7 en het versterken van het leesbeleid op school via interactief voorlezen in module 8). Hierdoor was er inhoudelijk minder aansluiting om op dat moment de vaardigheden te monitoren via het opladen van voorleesfiches en -filmpjes. Bovendien bleek dat veel scholen er wegens tijdsgebrek tijdens het tweejarige traject niet in slaagden om alle modules volgens het geplande schema te doorlopen. Op het moment dat de dataverzameling werd beëindigd (d.i., 31 mei 2024) waren er nog scholen die module 7 en 8 moesten doorlopen.

Na afloop van het traject werd er ten slotte nog een bevraging georganiseerd om de *ervaringen van de deelnemers met de professionalisering* te inventariseren. Deze bevraging bestond uit drie delen. In het eerste deel werd aan de hand van zeven stellingen met vier antwoordmogelijkheden (d.i., 1: oneens, 2 eerder oneens, 3: eerder eens, 4: eens) gepeild naar de ervaringen van de leraren met het professionaliseringstraject. Deze stellingen richtten zich op de aandacht in de professionalisering voor interactief voorlezen in de dagelijkse schoolpraktijk, de relevantie van de inhoud van de professionalisering voor de doelen van leraren en schoolteams, de mate van activerend leren doorheen de professionalisering, de mate van samenwerking en gezamenlijke leeractiviteiten op school naar aanleiding van de professionalisering, de aandacht voor het geven en ontvangen van positieve feedback gedurende het traject, de ruimte voor schoolspecifieke inbreng tijdens de intervisiemomenten met de trajectcoach, en de kwaliteit van de begeleiding van deze intervisiemomenten door deze coach. In het tweede deel werd gevraagd om voor elke module een tevredenheidsscore te geven over de kwaliteit van de module en dit op een schaal van één tot tien. Deelnemers die een bepaalde module niet volgden, werden gevraagd een nul in te geven.

Tot slot werden in een derde deel drie open vragen gesteld om te achterhalen welke onderwerpen uit de modules de deelnemers al hadden toegepast op zowel klas- als schoolniveau en om inzicht te krijgen in de ervaren persoonlijke groei gedurende het tweejarige traject.

De *ervaringen van de trajectcoaches naar aanleiding van de professionalisering* werden ook na afloop van het traject geïnventariseerd en dit aan de hand van volgende zeven vooropgestelde open vragen:

- Wat zijn voor jou als coach de sterktes van het traject? Wat loopt goed en is waardevol voor de onderwijsprofessionals?
- Wat zijn voor jou als coach verbeterpunten van het traject? Wat moet aangepast worden? Waar moet meer aandacht voor zijn?
- Wat is jullie ervaring met de samenwerking rond leesbeleid en #iedereenvoorlezen binnen de schoolteams?
- Hoe heb jij je eigen rol als coach binnen de scholen ervaren? Wat was de meerwaarde van een coach op de school?
- Zie je een upscaling van het project zonder de coaching ter plekke mogelijk? Welke alternatieven zie je hiervoor?
- Hoe duurzaam denk je dat dit professionaliseringstraject was? Was dit voldoende lang?
- Welke bedenkingen n.a.v. het traject, de organisatie ervan, de begeleiding van de scholen, je rol als coach, ... wil je nog kwijt?

Vier van de vijf trajectcoaches vulden deze bevraging in. Eén van de trajectcoaches was op het moment van de bevraging in moederschaprust.

In Tabel 2 wordt onderscheid gemaakt tussen het totale aantal participanten die gegevens aanleverden en de gegevens die vervolgens geselecteerd werden voor analyse. Vanwege de tijdsintensiviteit van het coderen, werd er bij de start van het traject gekozen om een selectie te maken van deelnemers. Er werden alleen analyses uitgevoerd op de data van de deelnemers die op dat moment zowel antwoorden op de open vragen voor vakdidactische kennis als een voorleesfiche of -filmpje hadden ingediend. Onvolledige antwoorden werden bij deze selectie steeds uitgesloten.

Bij het coderen van een deel van de data ondersteunden vier studenten in het kader van hun stage of masterproef Pedagogische Wetenschappen.

Tabel 2: Overzicht van het aantal participanten per databron gedurende het tweejarig traject

	<i>Aan de start van het traject</i>		<i>Na afloop van het eerste jaar</i>		<i>Na afloop van het tweede jaar</i>	
	Totaal aangeleverde data	Na selectie	Totaal aangeleverde data	Na selectie**	Totaal aangeleverde data	Na selectie**
Vakdidactische kennis	<i>n</i> = 298	<i>n</i> = 64*	<i>n</i> = 58	<i>n</i> = 53		
Doelen	<i>n</i> = 298	<i>n</i> = 66*	<i>n</i> = 58	<i>n</i> = 51	<i>n</i> = 43	<i>n</i> = 43
Uitdagingen	<i>n</i> = 298	<i>n</i> = 66*	<i>n</i> = 58	<i>n</i> = 51	<i>n</i> = 43	<i>n</i> = 43
Intentioneel lesgedrag	<i>n</i> = 124	<i>n</i> = 119	<i>n</i> = 63	<i>n</i> = 54		
Daadwerkelijk lesgedrag	<i>n</i> = 83	<i>n</i> = 83	<i>n</i> = 41	<i>n</i> = 31		
Ervaring met het traject					<i>n</i> = 43	<i>n</i> = 43

Noot:

* Selectie aan de start van het traject: deelnemers waarvan zowel gegevens over hun vakdidactische kennis als over hun intentioneel en daadwerkelijk lesgedrag beschikbaar waren. Enkel volledige antwoorden, fiches of filmpjes werden meegenomen in de coderingen.

** Selectie na afloop van het eerste en tweede jaar: op basis van het aantal volledige antwoorden, fiches of filmpjes op het einde van de dataverzameling voor dat meetmoment

RESULTATEN

Vakdidactische kennis

Om de *vakdidactische kennis* in kaart te brengen, werden de antwoorden van de deelnemers op de open vragen die ingebouwd werden in de modules gescoord van 0 tot en met 5 aan de hand van een rubric (zie bijlage 2). De rubric is opgesteld om uitspraken te doen over de mate waarin de deelnemers zelf expliciet kennis rapporteren over het belang van een goede fasering van interactief voorlezen en over de acht onderzoeksgebaseerde effectieve kenmerken. Bij het interpreteren van deze scores is het belangrijk om te realiseren dat leraren werden gevraagd om een beschrijving te geven van interactief voorlezen, inclusief de kenmerken die zij essentieel achten voor een goed voorleesmoment. Vanuit die vraagstelling kan verwacht worden dat ze niet alles hebben genoteerd wat ze weten en zich in hun antwoorden voornamelijk hebben gericht op wat voor hen het belangrijkste en meest kenmerkend is aan interactief voorlezen. Een score van 0 geeft aan dat een bepaald kenmerk niet genoemd is in de beschrijving van interactief voorlezen door de leraar, terwijl scores van 1 en 2 aangeven dat het kenmerk uit de onderzoeksliteratuur wel aanwezig is in de respons, zij het zonder dit diepgaand verder toe te lichten of te illustreren met voorbeelden. Dit duidt niet noodzakelijk op beperkte vakdidactische kennis, maar kan het gevolg zijn van beknopte antwoorden en/of het geven van prioriteit aan het benoemen van andere kenmerken. Concreet betekent een score 1 voor een specifiek kenmerk van interactief voorlezen reeds dat de omschrijving door de leraar consistent is met de onderzoeksliteratuur. Een score van 2 of meer geeft aan dat de leraar in de beschrijving dat kenmerk verder uitdiept of illustreert met bijvoorbeeld voorbeeldvragen (zie bijlage 2 voor meer details over de scoring).

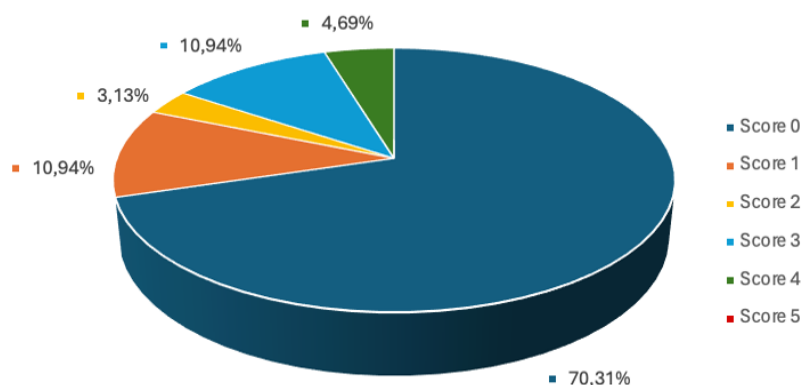
Om een duidelijk overzicht van de scores voor de vakdidactische kennis van leraren te verkrijgen, werd een beschrijvende analyse uitgevoerd met behulp van het statistische programma SPSS, die inzicht geeft in de belangrijkste kenmerken van de data (bv., gemiddelde, standaarddeviatie, minimum, maximum van de scores). Bij aanvang van en na het eerste jaar van de professionalisering werden de antwoorden van respectievelijk 64 en 53 deelnemers gecodeerd.

Tabel 3 geeft voor de fasering van het voorleesmoment en elk van de kenmerken van effectief interactief voorlezen de gemiddelde score weer voor beide meetmomenten betrokken in de analyse. Figuur 6 tot en met 23 illustreert per kenmerk en per meetmoment welke proportie deelnemende leraren welke rubricscore heeft gekregen.

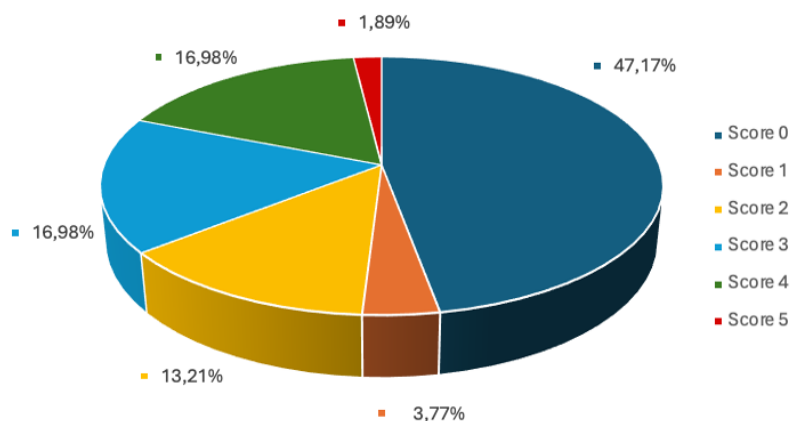
Tabel 3: Gemiddelde score met betrekking tot vakdidactische kennis van leraren bij aanvang ($n = 64$) en na afloop van het eerste jaar ($n = 53$) van de professionalisering voor elk van de kenmerken van effectief interactief voorlezen

Kenmerk van effectief interactief voorlezen	Gemiddelde score (M)		Standaarddeviatie (SD)		Minimum - Maximum	
	T1 ($n = 64$)	T2 ($n = 53$)	T1 ($n = 64$)	T2 ($n = 53$)	T1 ($n = 64$)	T2 ($n = 53$)
Fasering	$M = 0,69$	$M = 1,58$	$SD = 1,23$	$SD = 1,68$	0 - 4	0 - 5
Bespreek samen de eigenschappen van de tekst	$M = 0,39$	$M = 0,23$	$SD = 0,83$	$SD = 0,67$	0 - 3	0 - 3
Stel open vragen	$M = 1,33$	$M = 3,04$	$SD = 0,80$	$SD = 0,98$	0 - 3	0 - 5
Stel extra vragen en geef tips	$M = 0,03$	$M = 0,13$	$SD = 0,18$	$SD = 0,56$	0 - 1	0 - 3
Ga dieper in op de inhoud van de tekst	$M = 0,27$	$M = 1,15$	$SD = 0,67$	$SD = 1,41$	0 - 4	0 - 4
Sta stil bij nieuwe woorden en uitdrukkingen	$M = 0,38$	$M = 1,47$	$SD = 0,60$	$SD = 1,68$	0 - 3	0 - 5
Bekijk samen de afbeeldingen	$M = 0,30$	$M = 0,47$	$SD = 0,52$	$SD = 0,64$	0 - 2	0 - 2
Geef positieve feedback en moedig de kinderen aan	$M = 0,00$	$M = 0,00$	$SD = 0,00$	$SD = 0,00$	0 - 0	0 - 0
Leg linken met de eigen leefwereld	$M = 1,25$	$M = 0,70$	$SD = 1,07$	$SD = 0,80$	0 - 4	0 - 3

Fasering



Figuur 6: Proportie leraren per rubricscore voor het effectief kenmerk 'fasering' bij aanvang van de professionalisering



Figuur 7: Proportie leraren per rubricscore voor het effectief kenmerk 'fasering' na afloop van het eerste jaar van de professionalisering

Bij aanvang van de professionalisering was de gemiddelde score voor het kenmerk 'faseren' 0,69 ($SD = 1,23$). Dit betekent dat deelnemers bij het beschrijven van interactief voorlezen meestal niet verwezen naar de verschillende fasen van een voorleesactiviteit. Maar liefst 70,31% van de leraren deed dit op het eerste meetmoment helemaal niet (score 0). Mogelijk besteden deze leraren onbewust wel aandacht aan het faseren en het stimuleren van interactie in verschillende fasen (voor, tijdens en/of na het voorlezen), maar is fasering geen prioriteit voor hen bij het beschrijven ervan. Een relatief klein percentage (10,94%) noemde wel één van de fasen, maar ging daar verder niet op in (score 1). Slechts 3,13% van de leraren maakte een korte verwijzing naar alle fasen of benoemde één fase en besprak deze meer diepgaand, bijvoorbeeld door voorbeeldvragen te geven (score 2). Nog eens 10,94% van de leraren gaf aan dat ze voor, tijdens en na het lezen in interactie gaan met de kinderen, of benoemde expliciet de fasen 'voor' en 'na' het voorlezen en gaf daarbij een concreet voorbeeld of aanpak (score 3). Tot slot benoemde 4,69% van de leraren alle fasen (voor, tijdens en na) en beschreef de aanpak voor elke fase duidelijk, zoals in de onderstaande voorbeelden (score 4).

“[Interactief voorlezen is] vragen stellen voor, tijdens en na het verhaal. Voor: de kaft en titel bespreken, wat is er vorige keer gebeurd, opfrissen van het verhaal, ... Tijdens: aftoetsen of ze bepaalde scènes in het verhaal begrepen hebben, of ze een mopje begrepen hebben, een moeilijk woord uitleggen, voorspellingen laten maken, ... Na: wat denk je dat er volgende keer gaat gebeuren?” (Participant G8, bij aanvang van de professionalisering)

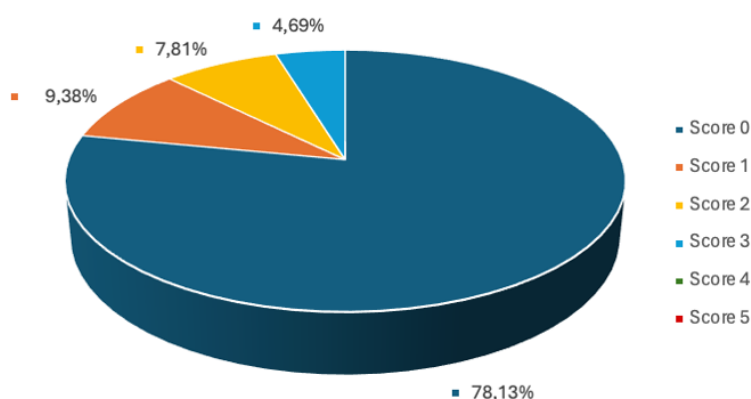
“[Interactief voorlezen is] voor het lezen: kinderen laten voorspellen waarover het boek gaat door de kaft grondig te bespreken en dit verbinden met de voorkennis; tijdens het lezen: materialen voorzien die passen bij het boek, link laten leggen met eigen leefwereld, verbanden laten leggen tussen verschillende passages, laten reageren op illustraties, woordbegrip (laten) uitleggen, gebaren gebruiken en laten toepassen, verwachtingen laten verwoorden, ...; na het lezen: het verhaal bespreken en reflecteren.” (Participant L3, bij aanvang van de professionalisering)

Na afloop van het eerste jaar van het professionaliseringstraject was de gemiddelde score voor 'faseren' gestegen van 0,69 naar 1,58, wat een duidelijke vooruitgang betekent. Het percentage leraren dat geen enkele fase benoemde, is gedaald van 70,31% naar 47,17% (score 0). Hoewel een aanzienlijk aantal leraren (47,17%) dus nog steeds geen verwijzing maakte naar het belang van gefaseerd werken na een jaar professionalisering, laat deze daling zien dat meer leraren nu wel in hun omschrijving aangeven dat het van belang is het interactief voorlezen zelf aan te vullen met een voorbereidingsfase om kinderen op het verhaal te oriënteren en met een verdere verwerkingsfase na voorlezen. Het percentage leraren dat slechts één fase benoemde zonder verdere details, is na een jaar professionalisering afgenomen van 10,94% naar 3,77% (score 1), wat suggereert dat slechts een kleine groep deelnemers aan #iedereenvoorlezen oppervlakkig bleef in hun definiëring en dat er een verschuiving was naar een meer gedetailleerde omschrijving. Een opvallende verbetering was te zien in het percentage leraren dat meerdere fasen benoemde of één fase uitgebreid besprak, bijvoorbeeld met voorbeeldvragen (score 2). Dit percentage is gestegen van 3,13% naar 13,21%. Ook het percentage leraren dat interactie met de kinderen voor, tijdens en na het voorlezen aangaf of expliciet de fasen 'voor' en 'na' benoemde met concrete voorbeelden, is gestegen van 10,94% naar 16,98% (score 3). Het percentage leraren dat alle fasen (voor, tijdens en na) benoemde en de aanpak voor elke fase duidelijk beschreef, is toegenomen van 4,69% naar 16,98% (score 4). Een kleine groep leraren (1,89%) benoemde na afloop van jaar 1 ook alle fasen met een diepgaande toelichting van deze gefaseerde aanpak (score 5) (bv. Participant I1 hieronder). Dit alles duidt op een aanzienlijke vooruitgang in de vakdidactische kennis inzake het belang van het integreren van verschillende fasen in hun voorleespraktijk.

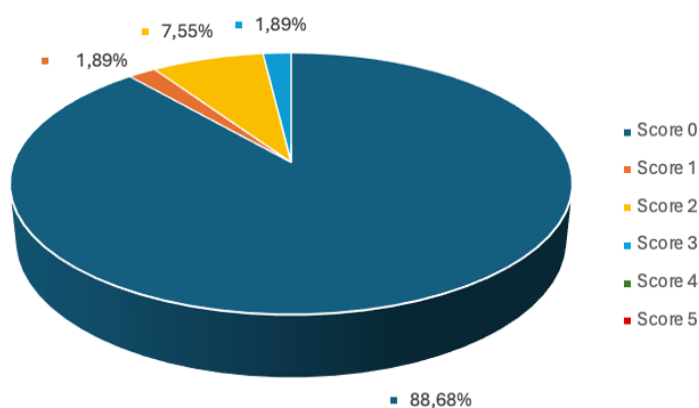
“[Interactief voorlezen betekent] beginnen met het zoeken van rijke en gevarieerde teksten (ook non-fictie mag erbij!). Dan grondig nadenken over de aanpak: vooraf - tijdens - nadien. Verhaal voorbereiden met kinderen. Verhaal voorlezen en rijke, gevarieerde, verdiepende en verhelderende, uitdagende vragen stellen. En nog eens voorlezen... Naverwerking om o.a. woordenschat vast te zetten, chronologie van het verhaal terug samen te stellen, laten naspelen, verteltafel, mindmaps. Ook na een hele tijd een boek opnieuw voorlezen.” (Participant I1, na het eerste jaar van de professionalisering)

“De kleuters zo actief mogelijk laten deelnemen aan het verhaal zodat ze optimaal de woordenschat opnemen en leren gebruiken. We betrekken de kleuters zowel voor, tijdens en na het voorlezen en stimuleren hierbij de taal. Dit doen we door de kleuters kritisch te laten nadenken, uitnodigen om verbanden te leggen, te laten uitbeelden, ...” (Participant O3, na afloop van de professionalisering)

Bespreek samen de eigenschappen van de tekst



Figuur 8: Proportie leraren per rubricscore voor het effectief kenmerk 'bespreek samen de eigenschappen van de tekst' bij aanvang van de professionalisering



Figuur 9: Proportie leraren per rubricscore voor het effectief kenmerk 'bespreek samen de eigenschappen van de tekst' na afloop van het eerste jaar van de professionalisering

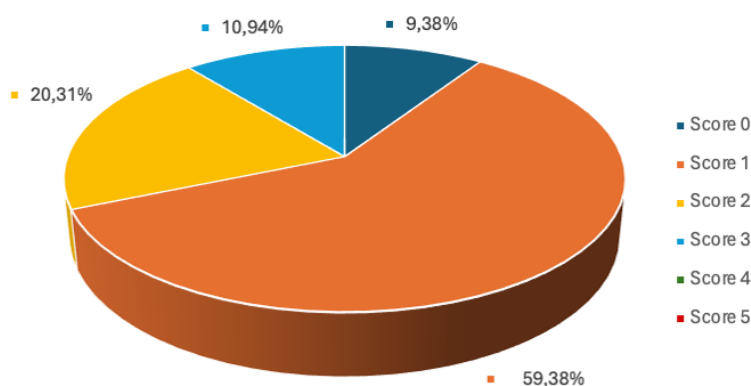
De gemiddelde score voor het kenmerk 'bespreek samen de eigenschappen van de tekst' was bij de start van #iedereenvoorlezen 0,39 ($SD = 0,83$) en daalde na het eerste jaar van professionalisering verder naar 0,23. Dit betekent dat deelnemers zowel voor als na een jaar professionalisering meestal niet verwezen naar de mogelijkheden om met de kinderen voor, tijdens of na het voorlezen over de eigenschappen van de tekst (bv., kaft, titel, auteur) te praten (score 0). Een grote meerderheid van de leraren (resp. 78,13% en 88,68%) deed dit helemaal niet, wat mogelijk impliceert dat ze deze kans ook tijdens de voorleesactiviteiten misschien nog onvoldoende benutten. Slechts 9,38% van de leraren verwees bij aanvang van de professionalisering in hun toelichting van interactief voorlezen naar één eigenschap van de tekst (bv. de auteur benoemen, specifieke vorm, lettertypes en/of lay-out bespreken en linken aan de inhoud van de tekst) (score 1). Dat percentage daalde verder naar 1,89% na het eerste jaar van de professionalisering. Het percentage leraren dat bij aanvang één eigenschap van de tekst benoemde met voorbeelden van bijbehorende vragen of een concrete aanpak (score 2), daalde licht van 7,81% naar 7,55% na een jaar. De proportie deelnemers die zowel de aanpak als mogelijke vragen voor het bespreken van een teksteigenschap beschreven (score 3), daalde van 4,69% naar 1,89%.

“Ik tracht verwondering op te wekken en aandacht te vragen voor de inhoud maar ook voor de vormgeving van het boek. We spreken over de auteur en de illustrator van het boek, tonen foto's over die personen, ... Verder zet ik in op het zoeken van foto's en documentatie over de inhoud.” (Participant L4, bij aanvang van de professionalisering)

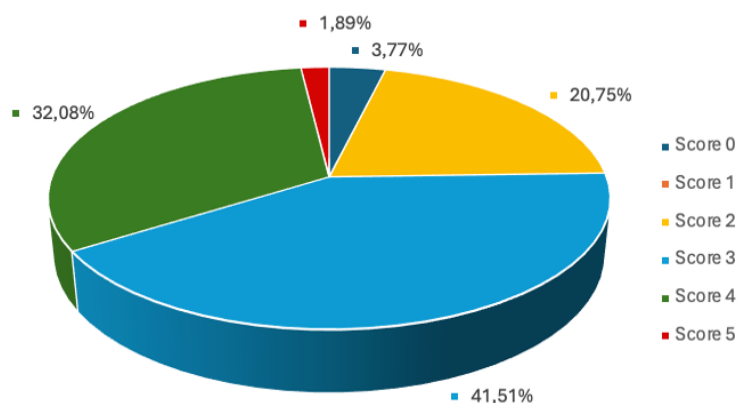
“De leerkracht leest een verhaal, maar gaat in op alle aspecten van dit verhaal: prenten, tekst, verhaallijn, lay-out. En betreft hierbij de kinderen heel actief.” (Participant L15, na het eerste jaar van de professionalisering)

“[Interactief voorlezen is] samen actief aan de slag gaan met het boek: zowel vorm, inhoud, ... vooraf, tijdens en na het voorlezen.” (Participant Q2, na het eerste jaar van de professionalisering)

Stel open vragen



Figuur 10: Proportie leraren per rubricscore voor het effectief kenmerk 'stel open vragen' bij aanvang van de professionalisering



Figuur 11: Proportie leraren per rubricscore voor het effectief kenmerk 'stel open vragen' na afloop van het eerste jaar van de professionalisering

De gemiddelde score voor het kenmerk 'open vragen stellen' bij aanvang van de professionalisering was 1,33 ($SD = 0,80$). Dit betekent dat deelnemers in hun omschrijvingen van interactief voorlezen meestal wel verwezen naar het belang van interactie en het stellen van open vragen, maar hier niet

diepgaand op ingingen met verdere toelichting of voorbeelden van vragen voor de verschillende fasen in het voorlezen. 9,38% van de leraren verwees helemaal niet naar open vragen (score 0), wat suggereert dat zij deze kans tijdens het voorlezen mogelijk onvoldoende benutten. Na het eerste jaar steeg de gemiddelde score aanzienlijk naar 3,04, wat aangeeft dat deelnemers op dat moment meer en diepgaander verwezen naar het belang van het stellen van open vragen voor, tijdens, en na het voorlezen en hun beschrijving onderbouwden, beargumenteerden of illustreerden. Het percentage leraren dat het belang van interactie en open vragen niet benoemde (score 0), daalde van 9,38% naar 3,77%. Een grote meerderheid (59,38%) benoemde voor de professionalisering wel het belang van open vragen tijdens het voorlezen, gaf aan dat ze in interactie gaan over verhalen of gaf een voorbeeldvraag (score 1). Na het eerste jaar viel geen enkele leraar meer in deze categorie. Aan het begin erkende iets meer dan een vijfde van de leraren (20,31%) het belang van open vragen en het belang van de flow van het gesprek, het gebruik van open vragen om met de kinderen te praten, en het stellen van open vragen voor, tijdens en na het voorlezen (score 2). Dit percentage bleef na het eerste jaar vrijwel gelijk op 20,75%. Bij aanvang verwees 10,94% van de leraren naar meerdere aspecten van open vragen of formuleerde verschillende voorbeelden bij één van de voorleesfasen (score 3). Na een jaar professionalisering steeg dit percentage opvallend naar 41,51%. Geen enkele deelnemer benoemde bij aanvang tegelijkertijd het belang van open vragen in elke fase van het voorlezen, het belang van een goede flow tijdens het voorlezen en gaf daarbij voorbeeldvragen (score 4 of 5). Na afloop van het eerste jaar van de professionalisering behaalde respectievelijk 32,08% en 1,89% van de deelnemers een score van 4 of 5, wat een opmerkelijke verschuiving laat zien.

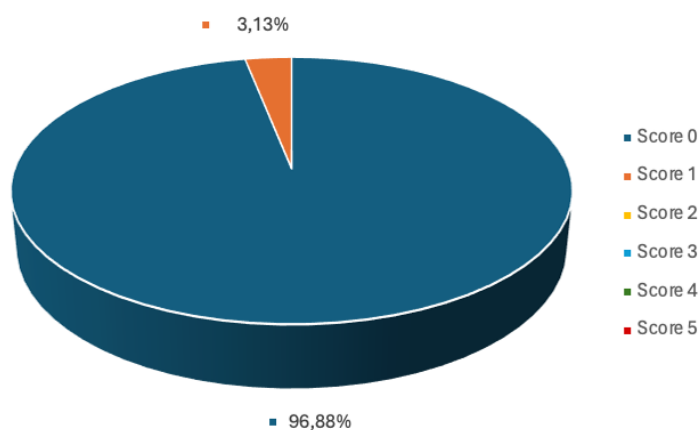
“Ja, ik doe dat heel vaak! Vragen stellen over de voorgelezen inhoud. Op die manier kan je ook nagaan of de leerlingen mee zijn met het verhaal.” (Participant M4, bij aanvang van de professionalisering)

“Ja. Ik stel gerichte vragen. Bijvoorbeeld, wat zie je als je de voorpagina van het boek bekijkt? Hoeveel konijnen zie je eigenlijk? Zou er nog ergens ééntje verstopt zitten? Welke kleur heeft de schooltas van X? Nadien stel ik gerichte vragen. Indien ik zie dat de aandacht verzwakt, stel ik nog meer vragen tussendoor, aan een kleuter persoonlijk gericht. Juul, weet jij waar kleine beer is?” (Participant O5, bij aanvang van de professionalisering)

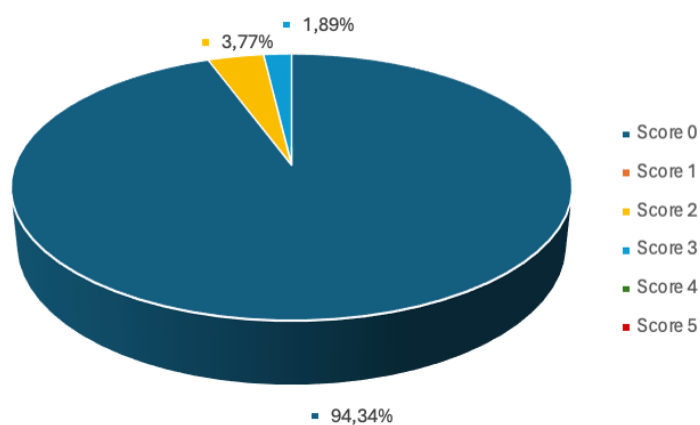
“Door gerichte vragen te stellen, verwijzen naar de prenten. Met de wie, wat, waar vragen.” (Participant K3, na het eerste jaar van de professionalisering)

“Antwoorden van kinderen verder uitspelen - denken jullie dat ook? - door open vragen te stellen waar meerdere antwoorden mogelijk zijn.” (Participant P8, na het eerste jaar van de professionalisering)

Stel extra vragen en geef tips



Figuur 12: Proportie leraren per rubricscore voor het effectief kenmerk 'stel extra vragen en geef tips' bij aanvang van de professionalisering



Figuur 13: Proportie leraren per rubricscore voor het effectief kenmerk 'stel extra vragen en geef tips' na afloop van het eerste jaar van de professionalisering

De gemiddelde score voor het kenmerk 'stel extra vragen en geef tips' was bij aanvang en na het eerste jaar van de professionalisering respectievelijk slechts 0,03 ($SD = 0,18$) en 0,13 ($SD = 0,56$). Dit betekent dat deelnemers in hun omschrijvingen van interactief voorlezen vrijwel nooit verwezen naar het stellen van extra vragen en het geven van tips voor, tijdens en na het lezen. Maar liefst 96,88% en 94,34% van de leraren vermeldde dit helemaal niet (score 0). Dit kan erop wijzen dat ze dit kenmerk vanzelfsprekend vinden of het als onderdeel zien van het stellen van open vragen (zie voorgaand kenmerk) en het daarom niet expliciet benoemen, of dat ze tijdens het voorlezen daadwerkelijk weinig extra vragen stellen of tips geven om bijvoorbeeld tot beter woord- of tekstbegrip te komen. Slechts 3,13% van de leraren gaf bij de start van de professionalisering het belang aan om tijdens voorleesactiviteiten door te vragen, kinderen elkaar te laten helpen, of zelf als leraar tips te geven (score 1). Geen enkele deelnemer noemde bij aanvang van de professionalisering een combinatie van deze aspecten of gaf daarbij voorbeelden. Op het tweede meetmoment illustreerde een beperkt aantal leraren (3,77% en 1,89%) het stellen van extra vragen of het geven van tips met een voorbeeld (score 2) of benoemde twee van deze elementen (d.i., doorvragen, kinderen elkaar laten helpen, als leraar tips geven) (score 3).

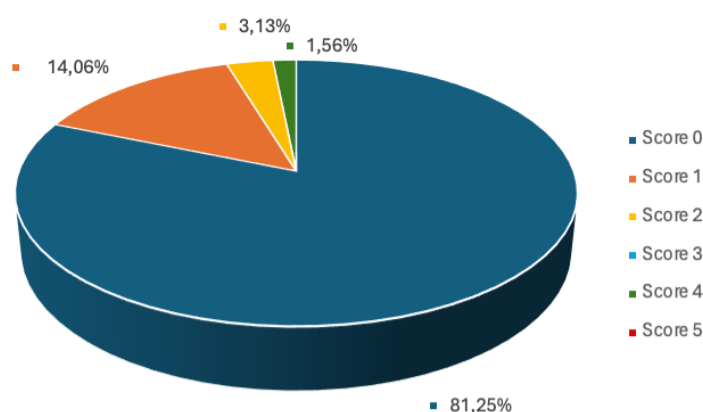
"Ik probeer mopjes of woordspelingen die talig te moeilijk zijn uit te leggen of door taligere kinderen te laten uitleggen." (Participant G8, bij aanvang van de professionalisering)

"Aan de hand van korte, tussentijdse vraagjes, kan je de kleuters opnieuw betrekken bij het verhaal. Ze krijgen tips en handvaten om het verdere verhaal te kunnen volgen." (Participant N3, bij aanvang van de professionalisering)

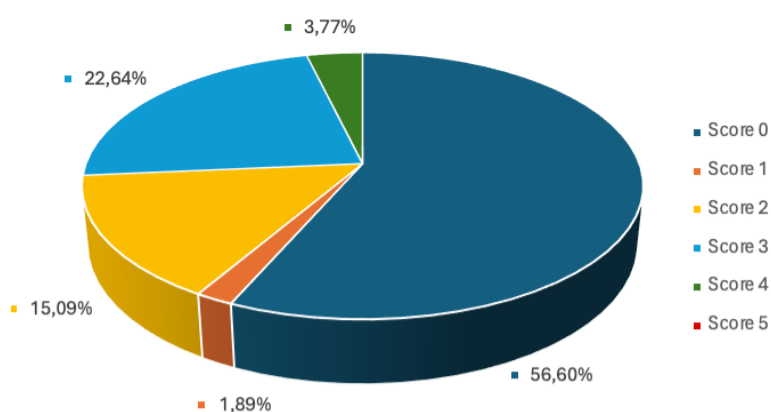
"Voldoende tijd vrijmaken om in rust te kunnen voorlezen, meer ruimte maken voor vrij spreken, vertellen, doorvragen" (Participant G10, na het eerste jaar van de professionalisering)

"Antwoorden van kinderen verder uitspelen - Denken jullie dat ook?" (Participant P8, na het eerste jaar van de professionalisering)

Ga dieper in op de inhoud van de tekst



Figuur 14: Proportie leraren per rubricscore voor het effectief kenmerk 'ga dieper in op de inhoud van de tekst' bij aanvang van de professionalisering



Figuur 15: Proportie leraren per rubricscore voor het effectief kenmerk 'ga dieper in op de inhoud van de tekst' na afloop van het eerste jaar van de professionalisering

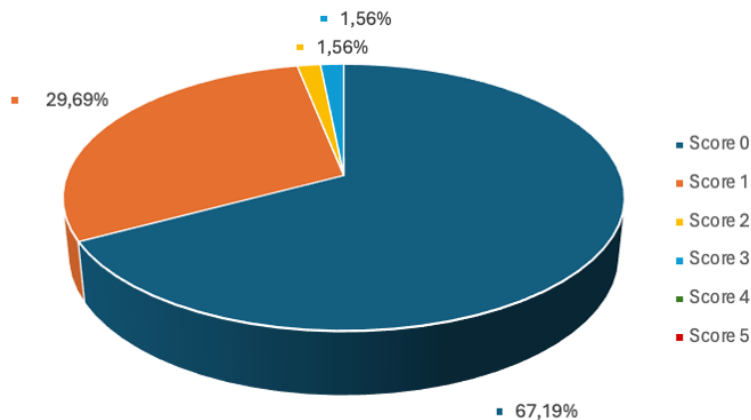
Bij de start van het traject was de gemiddelde score voor het kenmerk 'ga dieper in op de inhoud van de tekst' 0,27 ($SD = 0,67$), wat aangeeft dat leraren zelden verwezen naar het dieper ingaan op de inhoud van de tekst in hun omschrijvingen van interactief voorlezen. Een grote meerderheid (81,25%) deed dit helemaal niet (score 0). Dit kan erop wijzen dat ze dit vanzelfsprekend vinden en daarom niet benoemen, of dat ze interactief voorlezen niet in het bijzonder zien als een opportuniteit om dieper op de inhoud van teksten in te gaan en aldus tekstbegrip te bevorderen. Na het eerste jaar van het professionaliseringstraject steeg de gemiddelde score naar 1,15. Het percentage leraren dat het geven van informatie over de inhoud van de tekst niet noemde (score 0), daalde op dat moment naar 56,60%. Aan het einde van het eerste jaar van de professionalisering vermeldde slechts 1,89% van de leraren dat interactief voorlezen het geven van informatie over de inhoud van de tekst omvat (score 1), een afname ten opzichte van de 14,06% bij aanvang. Deze afname wijst op een verschuiving naar hogere scores. Na afloop van het eerste jaar van de professionalisering vermeldde 14,06% van de leraren wel het belang van het geven van informatie over de inhoud van de tekst (score 1). Na afloop gaat dat slechts over 1,89%. Deze afname van de proportie leraren die dit benoemde, is ten voordele van een toename van het aantal hogere scores. Bij de start noemde slechts 3,13% van de deelnemers het belang van verdieping of verbreding vanuit de inhoud van de tekst (score 2) en slechts 1,56% combineerde in hun omschrijving een verwijzing naar het geven van informatie over de inhoud van de tekst met de erkenning van het belang van verbreding én verdieping van de gebeurtenissen of inhoud van de tekst (score 4). Na een jaar behaalden respectievelijk 15,09%, 22,64%, en 3,77% van de leraren een score van 2, 3, en 4.

“Ik probeer dit op verschillende manieren. Zo werk ik bijvoorbeeld altijd met stemmetjes bij de personages. De kinderen herkennen zo veel sneller de personages. Wanneer ik dan een stem nadoe en ik vraag "Wie zegt dat?" kunnen de kinderen vaak al meteen raden wie er aan het woord is. Ook doe ik vaak dezelfde handeling bij bepaalde woorden, bijvoorbeeld bij het woord "GROOT" maak ik het gebaar van groot. De kleuters doen dit vanzelf mee. Voor we beginnen laat ik de kleuters ook steeds de kaft van het boek bekijken. We raden en voorspellen dan samen hoe het verhaal zou kunnen gaan. Op het einde koppelen we hierop terug. Ook tijdens het verhaal probeer ik vaak de kinderen nog een voorspelling te laten doen. Daarnaast gebruik ik ook muziek en andere auditieve prikkels om de betrokkenheid hoog te houden. De kinderen voelen door de dreigende, zielige, blijde, ... muziek nog meer de emotie van het verhaal. Verder lok ik ook meer interactie uit door de kinderen te laten meebewegen met de personages uit het boek. Als een personage bijvoorbeeld op de uitkijk staat met zijn hand boven de ogen, dan mogen de kleuters meekijken met het personage. Ze kijken op dezelfde manier mee. Ik laat de kleuters vaak ook doe-opdrachten doen tijdens een interactief voorleesmoment. Als bijvoorbeeld de pieten van de stoomboot afstappen met heel veel pakjes, super hoog opgestapeld, dan laat ik de kinderen ook eens 1 per 1 de pakjes stapelen. We vergelijken wie er de meeste pakjes kan dragen. Dan gaan we verder met het verhaal. Na het voorlezen probeer ik ook nog met de kleuters in gesprek te gaan over wat we nu net hebben gehoord. Hebben ze zoiets zelf al eens meegemaakt? Voelen ze zich soms zoals het hoofdpersonage? Wat vonden ze grappig? Wat vonden ze triest? Wat gebeurde er eigenlijk? ... “ (Participant F3, bij aanvang van de professionalisering)

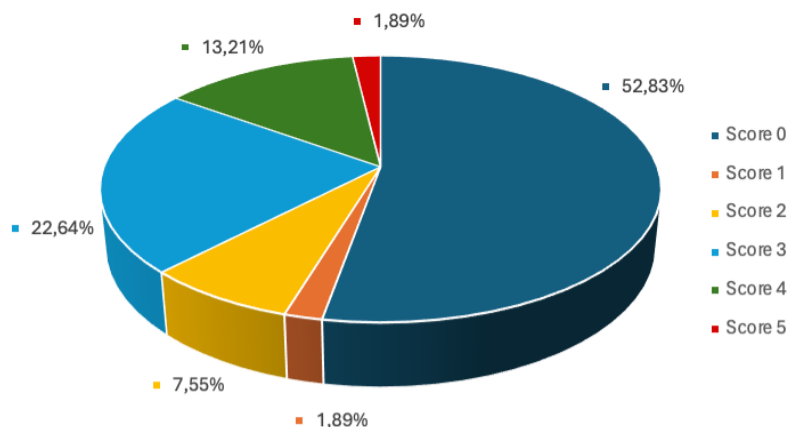
“Voorlezen van een boekje waarbij de kinderen zeer actief aan de activiteit deelnemen door woorden uit te leggen, verhaallijnen te herhalen en op inhoud te reflecteren.” (Participant L4, na het eerste jaar van de professionalisering)

“Interactief voorlezen is een verhaal vertellen met, door en voor de kinderen. Tijdens het vertellen maak je tijd om samen het verhaal te maken door de kinderen de kans te geven hun ideeën rond het verhaal te delen. Hierdoor wordt het verhaal bewuster beleefd en staan de kinderen stil bij de inhoud van de verhaallijn, oorzaak-gevolg, betekenis van woorden.”
 (Participant P2, na het eerste jaar van de professionalisering)

Sta stil bij nieuwe woorden en uitdrukkingen



Figuur 16: Proportie leraren per rubricscore voor het effectief kenmerk 'sta stil bij nieuwe woorden en uitdrukkingen' bij aanvang van de professionalisering



Figuur 17: Proportie leraren per rubricscore voor het effectief kenmerk 'sta stil bij nieuwe woorden en uitdrukkingen' na afloop van het eerste jaar van de professionalisering

De gemiddelde score voor het kenmerk 'sta stil bij nieuwe woorden en uitdrukkingen' was 0,38 ($SD = 0,60$) bij aanvang van de professionalisering. Dit geeft aan dat leraren zelden verwezen naar het benutten van mogelijkheden om dieper in te gaan op nieuwe woorden in hun omschrijvingen van interactief voorlezen. Een aanzienlijke meerderheid (67,19%) deed dit helemaal niet (score 0) bij de start. Na afloop van het eerste jaar van het professionaliseringstraject steeg de gemiddelde score aanzienlijk naar 1,47. Het aantal leraren dat helemaal niet inging op het belang van het uitbreiden van de woordenschat van de kinderen daalde daarbij van 67,19% naar 52,83%. Deze resultaten suggereren dat een aanzienlijke groep leraren tijdens het voorlezen mogelijk weinig aandacht besteedt aan het bijbrengen van nieuwe woorden en het actief laten gebruiken van nieuwe woorden uit de voorgelezen

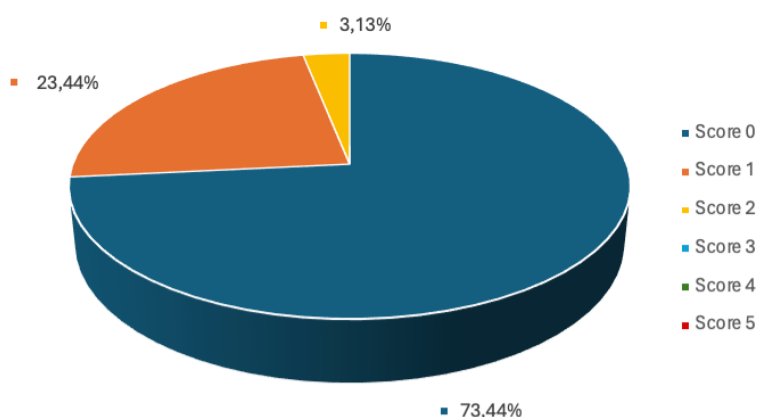
tekst. Bij aanvang gaf 29,69% van de leraren wel aan dat ze via interactief voorlezen werken aan taalkennis of nieuwe woordenschat bij de kinderen (score 1). Slechts 1,56% benoemde zowel het verduidelijken van nieuwe woordenschat of uitdrukkingen als een voorbeeld van hun aanpak (score 2). Eveneens verwees slechts 1,56% van de leraren naar het werken aan nieuwe woordenschat of uitdrukkingen in combinatie met extra toelichting over het belang van de selectie van doelwoorden uit het verhaal of de bijzondere leerkansen die interactief voorlezen biedt om nieuwe woordenschat te gebruiken en hierop feedback te krijgen (score 3). Na afloop van de professionalisering nam het aantal hogere scores aanzienlijk toe, met respectievelijk 1,89%, 7,55%, 22,64%, 13,21% en 1,89% van de leraren die een score van 1 tot en met 5 behaalden.

“Door gerichte vragen te stellen over bepaalde prenten of woorden in het boek, door de kinderen uit te dagen om de betekenis van nog niet gekende woorden te achterhalen, door eigen ervaringen van de kinderen te koppelen, door de emoties van de personages te laten benoemen en te koppelen aan eigen ervaringen van de kinderen” (Participant H3, bij aanvang van de professionalisering)

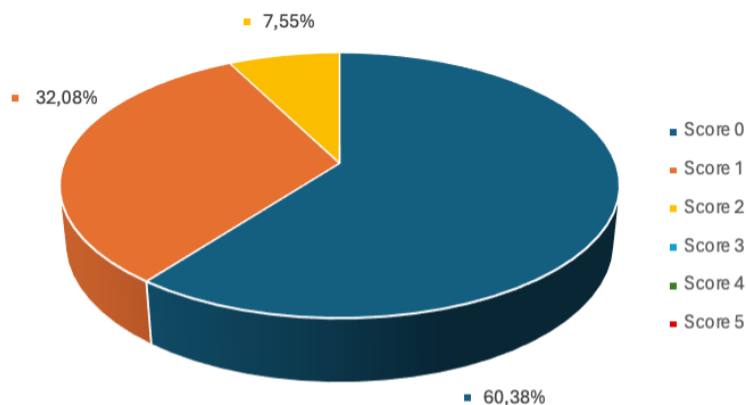
“Een actief en rijk moment waarbij we alle leerlingen proberen te betrekken, we de woordenschat van de leerlingen willen verhogen, de leerlingen hun spreken oefenen door vragen te stellen of door dingen te omschrijven.” (Participant M2, na het eerste jaar van de professionalisering)

“De kleuters zo actief mogelijk laten deelnemen aan het verhaal zodat ze optimaal de woordenschat opnemen en leren gebruiken. We betrekken de kleuters zowel voor, tijdens en na het voorlezen en stimuleren hierbij de taal. Dit doen we door de kleuters kritisch te laten nadenken, uitnodigen om verbanden te leggen, te laten uitbeelden, ...” (Participant O3, na het eerste jaar van de professionalisering)

Bekijk samen de afbeeldingen



Figuur 18: Proportie leraren per rubricscore voor het effectief kenmerk ‘bekijk samen de afbeeldingen’ bij aanvang van de professionalisering



Figuur 19: Proportie leraren per rubricscore voor het effectief kenmerk 'bekijk samen de afbeeldingen' na afloop van het eerste jaar van de professionalisering

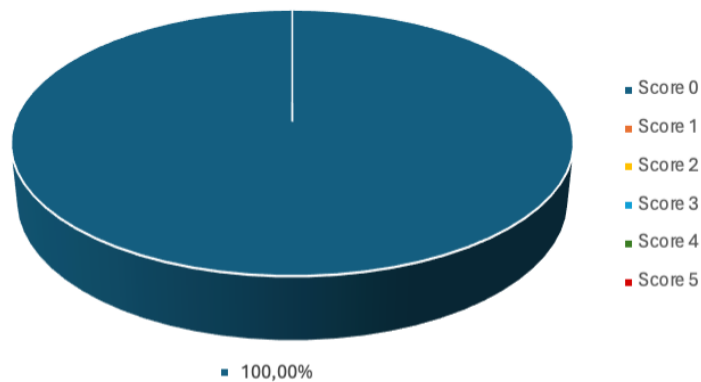
De gemiddelde score voor het kenmerk 'bekijk samen de afbeeldingen' was bij aanvang slechts 0,30 ($SD = 0,52$) en steeg naar 0,47 ($SD = 0,64$) na een jaar. Dit betekent dat deelnemers in hun omschrijvingen van interactief voorlezen meestal niet verwezen naar het belang van het bespreken van illustraties en visuele ondersteuning bij de tekst (score 0), met een aanzienlijke meerderheid van de leraren (resp. 73,44% en 60,38%) die dit helemaal niet deed. Bij de start en na het eerste jaar van de professionalisering gaf respectievelijk 23,44% en 32,08% van de leraren wel aan dat het belangrijk is om bij interactief voorlezen prenten of tekeningen te gebruiken (score 1). Slechts 3,13% en 7,55% benoemde het belang van afbeeldingen in hun omschrijvingen en gaf daarbij ook voorbeelden van vragen die gesteld kunnen worden (score 2). Op geen van beide meetmomenten werden hogere scores behaald.

"Ik probeer dat door voor het lezen samen met de kinderen de kافت van het boek te bekijken en de titel voor te lezen en dan te vragen waarover ze denken dat het boek zou kunnen gaan. Tijdens het voorlezen even stoppen en iets aanwijzen op de prent met de vragen: Wat of wie is het? of Wat denken jullie dat er gaat gebeuren?" (Participant N6, bij aanvang van de professionalisering)

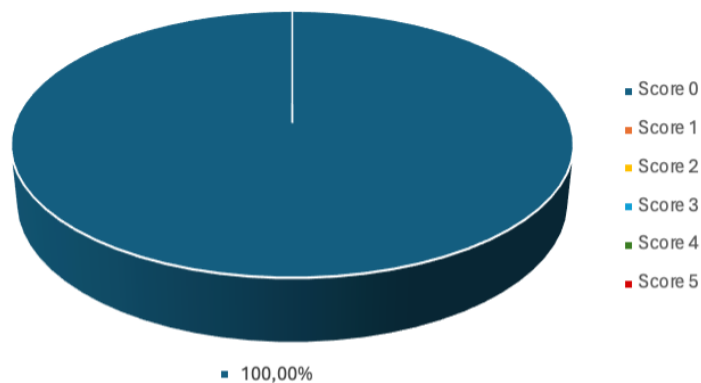
"(Ik lok interactie uit) door gerichte vragen te stellen en te verwijzen naar de prenten. Met de wie, wat, waar vragen." (Participant K3, na het eerste jaar van de professionalisering)

"(Ik lok interactie uit) door gerichte vraagstelling, door uitbeelden, door prenten te tonen uit het boek en hen te laten verwoorden wat ze zien, door verbanden te leggen met hun leefwereld,..." (Participant O3, na het eerste jaar van de professionalisering)

Geef positieve feedback en moedig de kinderen aan



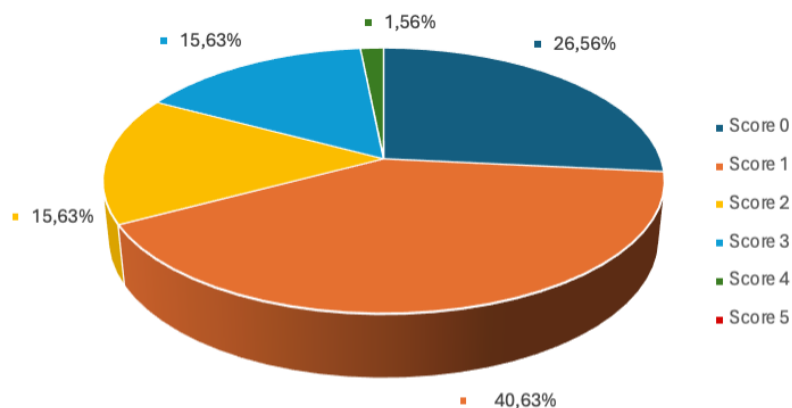
Figuur 20: Proportie leraren per rubricscore voor het effectief kenmerk 'geef positieve feedback en moedig kinderen aan' bij aanvang van de professionalisering



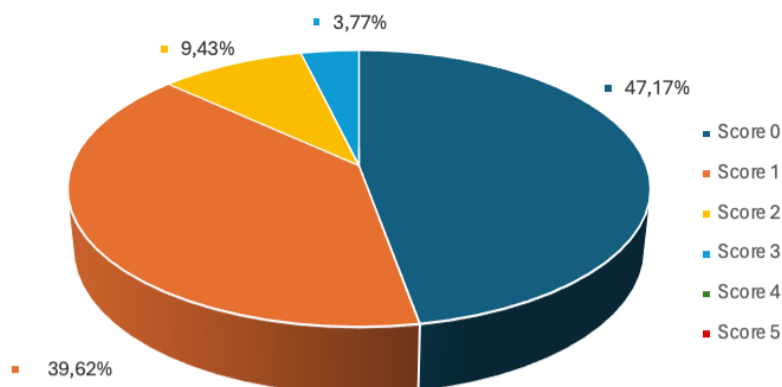
Figuur 21: Proportie leraren per rubricscore voor het effectief kenmerk 'geef positieve feedback en moedig kinderen aan' na afloop van het eerste jaar van de professionalisering

De gemiddelde score voor het kenmerk 'geef positieve feedback en moedig de kinderen aan' was slechts 0,00 ($SD = 0,00$) bij aanvang en na een jaar professionalisering. Dit betekent dat leraren in hun omschrijvingen van interactief voorlezen niet verwezen naar het motiveren van kinderen en het geven van positieve feedback tijdens het voorlezen en de daarbij horende interactie. Dit zou een teken kunnen zijn dat leraren tijdens de eigenlijke voorleesactiviteiten mogelijk te weinig kansen grijpen om kinderen van positieve feedback te voorzien. Maar het lijkt ons als onderzoekers meer waarschijnlijk dat dit kenmerk als vanzelfsprekend wordt geacht binnen elke werkvorm en onderwijsaanpak (d.i., algemeen didactische kennis), en dus ook binnen interactief voorlezen, waardoor het niet specifiek wordt benoemd in de omschrijvingen van de leraren.

Leg linken met de eigen leefwereld



Figuur 22: Proportie leraren per rubricscore voor het effectief kenmerk 'leg linken met de eigen leefwereld' bij aanvang van de professionalisering



Figuur 23: Proportie leraren per rubricscore voor het effectief kenmerk 'leg linken met de eigen leefwereld' na afloop van het eerste jaar van de professionalisering

Bij aanvang van het professionaliseringstraject was de gemiddelde score voor het kenmerk 'leg linken met de eigen leefwereld' 1,25 (SD = 1,07), maar dit daalde naar 0,70 (SD = 0,80) na het eerste jaar. De deelnemers verwezen met andere woorden wel naar mogelijkheden om tijdens interactief voorlezen de leefwereld van de kinderen te betrekken en/of te verbreden vanuit de voorgelezen tekst, maar werkten dit niet verder uit in hun toelichting. Bij aanvang van de professionalisering nam 26,56% van de leraren in hun definiëring van interactief voorlezen geen enkele verwijzing op naar het aansluiten bij en/of verbreden van de leefwereld en interesses van de kinderen (score 0). Na het eerste jaar van de professionalisering steeg dit aandeel zelfs naar 47,17%. Een aanzienlijke groep deelnemers (resp. 40,63% en 39,62%) verwees op beide meetmomenten wel naar de leefwereld of interesses van de kinderen, naar het aansluiten op hun interesses of fantasie, of naar het bespreekbaar stellen van diversiteit op vlak van cultuur en/of gender (score 1). Bij aanvang benoemde 15,63% van de leraren ook specifiek hoe ze inspelen op de leefwereld of interesses van de kinderen, gingen dieper in op de fantasie van de kinderen of gaven voorbeelden van onderwerpen van boeken (score 2). Nog eens 15,63% vermeldde naast het betrekken van de leefwereld van de kinderen ook het verbreden ervan, bijvoorbeeld door te verwijzen naar hun eigen ervaringen als leraar, en illustreerde dit met voorbeelden

(score 3). Slechts 1,56% combineerde al deze elementen: de leefwereld van de kinderen aanhalen, die verbreden door persoonlijke informatie te delen en vervolgens deze verbinding gebruiken in het interactief voorlezen (score 4). Na afloop van het eerste jaar van de professionalisering waren de antwoorden minder uitgewerkt en behaalden respectievelijk nog 9,43% en 3,77% van de leraren een score 2 of 3.

“... Na het voorlezen probeer ik ook nog met de kleuters in gesprek te gaan over wat we nu net hebben gehoord. Hebben ze zoiets zelf al eens meegemaakt? Voelen ze zich soms zoals het hoofdpersonage? Wat vonden ze grappig? Wat vonden ze triest? Wat gebeurde er eigenlijk? ...” (Participant F3, bij aanvang van de professionalisering)

“Kinderen actief betrekken bij een voorleesverhaal door vooraf, tijdens en na het voorlezen te praten over het verhaal. Met voldoende aandacht voor woordenschat, tekstbegrip, linken met de eigen leef- of fantasiewereld van de kinderen.” (Participant L2, na het eerste jaar van de professionalisering)

“Vertrekken vanuit een goed boek dat het vaak aansluit dicht bij de belevingswereld van de kinderen.” (Participant F5, na het eerste jaar van de professionalisering)

“Door vragen te stellen, door de leerlingen het einde van het verhaal te laten bedenken, door de leerlingen zich laten inleven in een personage van het verhaal, door een voorbeeld van eigen leefwereld te laten vertellen dat bij het verhaal past.” (Participant H1, bij aanvang van de professionalisering)

“Ik houd rekening met de talige en culturele diversiteit tijdens interactief voorlezen door het mondeling bespreken van eventuele verschillen tussen de klasgenoten en laat hun eigen ervaringen meedelen aan elkaar (bv. verschil in eten, huis, gewoontes, ...). Het moet hun fantasie aanspreken en verrijken” (Participant R2, na het eerste jaar van de professionalisering)

Conclusie inzake vakdidactische kennis

Concluderend kan worden gesteld dat de vakdidactische kennis van de participanten met betrekking tot interactief voorlezen en de effectieve kenmerken ervan bij aanvang van de professionalisering over het algemeen eerder beperkt was. Na het eerste jaar van deze professionalisering was er een duidelijke vooruitgang zichtbaar in deze vakdidactische kennis en deze bleek consistent te zijn met de onderzoeksliteratuur inzake effectieve kenmerken van interactief voorlezen. De omschrijvingen van de leraren weerspiegelen immers in toenemende mate deze kenmerken, zoals in de literatuur geformuleerd.

Uit de analyse bleek dat de meeste leraren aanvankelijk niet expliciet verwezen naar de verschillende fasen van interactief voorlezen. Dit duidde op een eerder beperkt bewustzijn van het belang van het faseren van voorleesactiviteiten en het stimuleren van interactie in elke fase. Na het eerste jaar was er echter een duidelijke toename in het aantal leraren dat de fasen voor, tijdens en na het voorlezen benoemde, evenals de rol van interactie in elke fase. Dit toont aan dat leraren zich meer bewust zijn geworden van het belang van een gestructureerde aanpak, waarbij niet alleen het voorlezen zelf, maar ook de voorbereiding en nabespreking essentieel zijn voor de effectiviteit van de werkvorm.

Ook wat betreft het *samen bespreken van de eigenschappen van de tekst*, zagen we aanvankelijk een gebrek aan verwijzingen. Leraren leken zich niet echt bewust te zijn van de mogelijkheden om tijdens

het voorlezen met kinderen te praten over de eigenschappen van teksten en boeken voor, tijdens en na het voorlezen, waardoor mogelijk kansen verloren gaan voor het samen met de kinderen verkennen en begrijpen van de diverse aspecten van geschreven taal tijdens interactieve voorleesactiviteiten. Het bespreken van de eigenschappen van de voorgelezen teksten bleek na jaar 1 van de professionalisering geen grotere plaats in te nemen in de omschrijvingen van interactief voorlezen door de deelnemers. Dit suggereert dat er nog verdere aandacht nodig is om leraren bewust te maken van hoe ze via interactief voorlezen ook diverse eigenschappen van teksten en boeken kunnen bespreken en aan bod laten komen.

Hoewel er reeds bij de start van de professionalisering meer vermeldingen zijn van het belang van het *stellen van open vragen*, was er nog ruimte voor meer verdieping in dit verband. Leraren benoemden aanvankelijk wel het belang ervan, maar misten soms de nadruk op het stellen van open vragen in elke fase van het voorlezen en op het actief betrekken van kinderen bij het denkproces over de tekst. Na afloop van het eerste jaar van het professionaliseringstraject was een duidelijke vooruitgang en toename in vakdidactische kennis van de leraren zichtbaar. Leraren verwezen veel frequenter en met meer detail naar het belang van het stellen van open vragen gedurende het hele voorleesproces. Ze gaven ook meer voorbeelden van dergelijke vragen en bespraken hoe deze de interactie en het denkproces van de kinderen stimuleren. Dit laat zien dat leraren beter begrijpen hoe ze via openvragenvraagstelling kunnen bijdragen aan de kwaliteit en diepgang van interactieve voorleesmomenten.

Op beide meetmomenten bleek dat leraren zelden het *stellen van extra vragen en het geven van tips* benoemden, wat kan suggereren dat ze zich niet volledig bewust waren van het belang ervan voor het versterken van bijvoorbeeld tekstbegrip, woordenschat en/of kennis van de wereld bij kinderen. De bevinding dat dit aspect na een jaar professionalisering nog eerder onderbelicht bleef in de beschrijvingen van leraren kan erop wijzen dat het belangrijk is om te blijven inzetten op expliciet aandacht besteden aan differentiatie in vraagstelling, het doorvragen, opvolgen en doorspelen van vragen en het bieden van gerichte ondersteuning op maat tijdens interactief voorlezen via scaffolding of het geven van tips.

Bij aanvang van het traject constateerden we ook een gebrek aan verwijzingen naar *het dieper ingaan op de inhoud van de tekst*. Leraren leken in hun beschrijving van belangrijke aspecten van interactief voorlezen weinig aandacht te besteden aan het monitoren en ondersteunen van het begrip van kinderen, wat mogelijk de effectiviteit van interactief voorlezen in de praktijk belemmert. Na het eerste jaar van het traject werd echter vooruitgang geboekt. Leraren verwezen vaker naar het belang van inhoudelijke verdieping en gaven concrete voorbeelden van hoe ze dit in de praktijk brengen.

In de beschrijvingen van leraren was aanvankelijk weinig aandacht voor het stilstaan bij nieuwe *woordenschat* tijdens interactief voorlezen. Hierdoor missen leraren mogelijk kansen om de woordenschat van kinderen uit te breiden en te versterken door actief te werken aan het verhelderen en gebruiken van nieuwe woorden en uitdrukkingen tijdens het bespreken van de voorgelezen tekst. Bij dit kenmerk was een duidelijke verbetering te zien na een jaar professionalisering. Leraren benoemden vaker het belang van het uitbreiden van de woordenschat van kinderen en gaven voorbeelden van hoe nieuwe woorden te verduidelijken en te gebruiken tijdens het voorlezen. Dit suggereert dat leraren zich meer bewust zijn geworden van de kansen die interactief voorlezen biedt voor dit aspect van taalontwikkeling.

Zowel bij aanvang van als na het eerste jaar van het professionaliseringstraject leek het *bespreken van afbeeldingen* in de beschrijvingen die leraren gaven over interactief voorlezen een beperkte rol te spelen. Er werd weinig expliciet gewezen op het belang van actief gebruik van illustraties en visuele ondersteuning om gesprekken met kinderen te bevorderen en hun begrip van de tekst en woordenschat te verdiepen.

Bij aanvang van het professionaliseringstraject en ook na afloop van het eerste jaar werd het *geven van positieve feedback* en *het aanmoedigen* van kinderen niet genoemd als kenmerk van interactief voorlezen door leraren. Dit zou kunnen resulteren in gemiste kansen om een positief leerklimaat te creëren waarin kinderen actief durven deelnemen aan het voorleesproces. Maar, zoals reeds eerder aangegeven, kan dit er veeleer op wijzen dat leraren het belang van positieve feedback wel erkennen, maar het niet zien als een uniek kenmerk van interactief voorlezen.

Hoewel leraren wel vaak verwezen naar het betrekken van en het *leggen van linken met de leefwereld van kinderen* tijdens interactief voorlezen, ontbrak het op beide meetmomenten nog vaak aan meer diepgang en duiding in hun antwoorden. Er kan dus nog meer aandacht gaan naar diepgaande manieren om de leefwereld en interesses van de kinderen te integreren tijdens het voorlezen en het creëren van betekenisvolle verbindingen tussen de tekst en de persoonlijke ervaringen om hun betrokkenheid en bijgevolg dus ook hun tekstbegrip te vergroten.

Hoewel sommige onderzoeksgebaseerde kenmerken van effectief interactief voorlezen bij aanvang van de professionalisering wat vaker werden genoemd dan andere, was er over het algemeen nog ruimte voor verbetering in de bewustwording van het belang van de integratie van deze kenmerken in de voorleespraktijk. Dit toonde bij de start van het tweejarig traject de behoefte aan gerichte professionalisering en ondersteuning om de leraren en schoolteams te helpen bij het ontwikkelen van de noodzakelijke vakdidactische kennis om van daaruit te kunnen komen tot meer effectieve interactieve voorleesvaardigheden.

Samenvattend toont de analyse na een jaar professionalisering een verbetering in de vakdidactische kennis van interactief voorlezen van leraren. Hoewel sommige kenmerken nog verdere aandacht en ontwikkeling vereisen, valt een kennistoename vast te stellen. Met name in het benoemen van fasering, het stellen van open vragen, het dieper ingaan op de inhoud van de tekst en het stilstaan bij nieuwe woorden en uitdrukkingen kon een verbetering worden vastgesteld. Hoewel er nog ruimte is voor verdere ontwikkeling, vooral op het gebied van het bespreken van teksteigenschappen, het bewustzijn van het belang van (taal- en denk) stimulerende feedback, het gebruikmaken van de afbeeldingen van de tekst en het betrekken van de leefwereld van de kinderen, tonen de resultaten aan dat de professionalisering bijdroeg aan een betere en diepere vakdidactische kennis, wat een positieve indicatie is van de effectiviteit van het professionaliseringstraject.

Wat leraren willen bereiken met interactief voorlezen

In de antwoorden van de leraren op de open vragen die in de modules werden ingebouwd, werden de nagestreefde doelen bij de implementatie van interactief voorlezen geïdentificeerd. Voor de analyse van deze antwoorden werd een thematische analyse (Braun & Clarke, 2006; Van Hove & Roets, 2014) uitgevoerd. Hierbij werd een inductieve benadering gehanteerd, waarbij patronen en thema's werden geïdentificeerd op basis van de antwoorden van de leraren, zonder vooraf bepaalde categorieën als uitgangspunt te nemen. Deze inductieve aanpak stelde de onderzoekers in staat een gedetailleerd beeld te krijgen door zich volledig te laten leiden door de input van de deelnemers aan de professionalisering.

Zoals eerder werd aangegeven, zijn in de onderzoeksliteratuur talrijke positieve effecten vastgesteld van voorlezen en in het bijzonder van interactief voorlezen op de taal- en bredere ontwikkeling van kinderen. Bij aanvang van het #iedereenvoorlezen professionaliseringstraject erkenden de deelnemende leraren al meteen de meerwaarde en het potentieel van interactief voorlezen voor verschillende ontwikkelingsdomeinen. Ze gaven expliciet aan dat ze met interactief voorlezen beogen om doelen te bereiken op volgende gebieden:

- Taalvaardigheid bevorderen (o.a. mondelinge interactievaardigheden, spreekdurf, expressie, correct taalgebruik leren hanteren)
- Leesvaardigheid stimuleren (o.a. functies van geschreven taal leren kennen, verhaalbegrip)
- Woordenschat uitbreiden en verdiepen
- Kennis van de wereld uitbreiden en bewustzijn van bepaalde thema's creëren
- Leesplezier en -motivatie bevorderen
- Interesse, verwondering, fantasie en creatief denken stimuleren
- Betrokkenheid en aandachtige luisterhouding stimuleren
- Sociale vaardigheden stimuleren (o.a. samenhorigheid)
- Emotionele vaardigheden en gewetensontwikkeling bevorderen
- Welbevinden stimuleren (o.a. momentjes van rust in de klasdag inbouwen, een veilig en fijn klasklimaat uitbouwen, een betere band creëren met de kinderen)

Na het eerste jaar en aan het eind van de professionalisering kwamen dezelfde zaken terug. De troeven van interactief voorlezen om rijke leerkansen te creëren op de breedheid van bovenstaande domeinen werden telkens volop benoemd in de beschrijvingen van de leraren. De reacties van de leraren als antwoord op de open vragen op de verschillende momenten lieten bovendien zien dat ze het net belangrijk vinden om tijdens een interactieve voorleesactiviteit een veelheid aan doelen te integreren. Dit brede scala aan doelen benoemden ze dan ook vaak in één adem in hun antwoorden. Ze waardeerden met andere woorden de veelzijdigheid van interactief voorlezen heel erg: het werd niet gezien als een methode om óf aan cognitieve doelen óf aan affectieve óf aan sociale doelen te werken, maar eerder als een geïntegreerde aanpak die kansen biedt voor leren op al deze gebieden. Leraren beschouwden het inzetten van interactief voorlezen duidelijk als een benadering die meerdere doelen en leerkansen tegelijkertijd nastreeft. Het gaat voor hen over een én-én-verhaal.

“Samenhang, plezier vinden in lezen en voorlezen, taalstimulatie, verhalen ontdekken, fantasie,.. Er zijn honderden dingen die ik hiermee probeer te bereiken” (Participant B1, bij aanvang van de professionalisering)

“Ik probeer de kleuters woordenschat te leren kennen die je enkel in geschreven taal kan leren kennen. Ik wil de kleuters een wereld laten beleven die je enkel in boeken terugvindt. Ik wil de kleuters hun emoties leren kennen door de emoties van personages te bespreken. Ik hoop dat de leeszin bij kleuters vergroot,..” (Participant F3, bij aanvang van de professionalisering)

"Het plezier van een boek, leesgoesting nu en later, verhaalbegrip via interactie, de 'wereld' verruimen, hersenspinsels die kunnen uitgroeien tot ..." (Participant D5, na het eerste jaar van de professionalisering)

“Kinderen volop actief betrekken bij het verhaal: helpen meedenken, reacties uitlokken door gepaste vraagstelling, prikkelen van verbeelding en fantasie, uitbreiden van woordenschat, muzisch verwerken van het verhaal,... Plezier beleven aan taal, liefde voor het (voor)lezen van verhalen ontwikkelen, ...” (Participant L2, na afloop van de professionalisering)

“Bij interactief voorlezen werk je vanuit een krachtige leesomgeving, rijke teksten en tekeningen aan meerdere doelen rond taal en de persoonlijkheid van de leerlingen. Interactief voorlezen is meer dan een verhaaltje vertellen.” (Participant M1, na afloop van de professionalisering)

Het is verder ook opmerkelijk dat verschillende leraren expliciet benadrukken dat ze interactief voorlezen beschouwen als een manier om kinderen te prikkelen en te stimuleren om zelf te gaan lezen. Ze beschouwen zichzelf als rolmodellen die boeken en de liefde daarvoor naar de kinderen brengen, en door interactief voorlezen hopen ze de kinderen aan te moedigen om zelf (meer) te gaan lezen.

“Ik wil kinderen laten kennismaken met leuke, grappige en spannende verhalen en hen zo laten inzien dat ze zelf ook zo'n verhalen kunnen lezen zonder dat de juf dit voorleest. De motivatie van de kinderen verhogen om zelf meer te lezen.” (Participant G8, bij aanvang van de professionalisering)

"[Wat ik wil bereiken is] kinderen warm maken om zelf ook boeken te lezen. Door dieper in te gaan tijdens interactief voorlezen en goeie vragen te stellen hopen we dat dit op lange termijn zijn vruchten afwerpt bij het begrijpend lezen omdat kinderen teksten beter gaan begrijpen." (Participant P8, na jaar 1 van de professionalisering)

"Je probeert de liefde voor boeken en het lezen ervan door te geven aan de volgende generatie." (Participant L2, na afloop van de professionalisering)

Uitdagingen voor leraren bij het implementeren van interactief voorlezen

Net als bij de antwoorden van de deelnemers inzake de doelen die ze nastreven met interactief voorlezen, werden ook hun responses over de verwachte en gepercipieerde uitdagingen bij de implementatie geïdentificeerd aan de hand van een thematische analyse (Braun & Clarke, 2006; Van Hove & Roets, 2014).

BIJ AANVANG

Naast de talrijke mogelijkheden die interactief voorlezen biedt, benoemden de deelnemende leraren ook een aantal belangrijke uitdagingen die zij ervaren bij de praktische toepassing. Deze uitdagingen konden *bij aanvang van het professionaliseringstraject* in volgende categorieën worden onderverdeeld:

- Uitdagingen inzake de diversiteit bij de kinderen
- Uitdagingen bij zichzelf als leraar
- Uitdagingen bij de groepssamenstelling
- Uitdagingen in materiaal en voorzieningen
- Uitdagingen in het leesnetwerk

UITDAGINGEN INZAKE DE DIVERSITEIT BIJ DE KINDEREN

De uitdaging die bij aanvang van de professionalisering met stip het meest werd geformuleerd is het omgaan met meertaligheid en het betrekken van kleuters en leerlingen die Nederlands niet als thuistaal hebben. De beperkte kennis van het Nederlands, en soms ook van de thuistaal, kan de interactie tijdens het voorleesmoment bemoeilijken.

“Onze kleuters zijn allemaal anderstalig. Velen onder hen praten niet of nauwelijks. Open vragen stellen is bij deze doelgroep moeilijker dan bij Nederlandstalige kleuters. Ik doe dit wel maar het antwoord komt vaak van mezelf.” (Participant F1, bij aanvang van de professionalisering)

Daarnaast was het een veelgenoemde uitdaging om alle kinderen in gelijke mate te betrekken en hun aandacht gedurende het hele voorleesmoment vast te houden. De grote diversiteit in de klas, zoals verschillen in leeftijd, cultuur, kennis van de wereld, interesses, leef- en belevingswereld, luisterhouding, concentratie en taalniveau, maakt het extra uitdagend om alle kinderen te prikkelen en betrokken te houden. Dit geldt zowel voor kinderen die moeite hebben met interactie als voor degenen die meer uitdaging nodig hebben en snel reageren op je vragen.

“Vaak zijn dezelfde kinderen aan het woord of worden zaken voorgezegd door enkelen waardoor kinderen die op de achtergrond blijven minder kans hebben om hun inbreng te doen.” (Participant H2, bij aanvang van de professionalisering)

UITDAGINGEN BIJ ZICHZELF ALS LERAAR

Naast de uitdagingen bij de kinderen benoemden de deelnemende leraren ook persoonlijke uitdagingen. Tijd maken vormde bij aanvang van de professionalisering een belangrijk aandachtspunt. Het ging daarbij om tijd vrijmaken om voor te lezen enerzijds, maar ook om tijd te besteden aan een degelijke voorbereiding van het voorleesmoment. Verschillende leraren benadrukten verder dat het ook uitdagend kan zijn om voldoende tijd vrij te maken om zich te verdiepen in het boekenaanbod en vervolgens een doordachte selectie van boeken te maken.

“Ik vind het moeilijk voldoende variatie te vinden tussen het selecteren van een goed (prenten)boek voor het juiste doelpubliek. Soms ook de voorbereiding van sommige verhalen. Als het verhaal voor mezelf goed klinkt, dan geniet ik ook zelf van het verhaal. Wanneer ik het verhaal nog niet goed ken, merk ik dat ik niet altijd direct de diepgang in het (vaak zeer mooie) verhaal kan steken.” (Participant F4, bij aanvang van de professionalisering)

“De tijd maakt het soms moeilijk om in interactie te gaan tijdens voorlezen? Ik pas het niet altijd toe, hoewel ik het zelf een toffe vorm vind.” (Participant N5, bij aanvang van de professionalisering)

“[Ik heb moeite met] het selecteren van geschikte voorleesboeken uit een groot aanbod.” (Participant L1, bij aanvang van de professionalisering)

Tijdens het voorlezen benadrukten leraren de moeilijkheid om de doordachte vragen op het meest geschikte moment te stellen. Een extra uitdaging daarbij was het vinden van balans tussen kinderen aan het woord laten en tegelijkertijd de flow van het voorlezen behouden.

“Wanneer we een interactief moment hebben, krijg ik de kinderen vaak niet terug rustig. Ze zijn dan zo enthousiast dat ze niet geconcentreerd kunnen blijven en alles in het boek als ‘doe-momentje’ nemen. De overgang van luisteren naar doen en terug is vaak nog moeilijk.” (Participant F3, bij aanvang van de professionalisering)

“Een uitdaging is het doseren van de interactie. Niet te veel want dit kan de spanning uit het verhaal halen, maar ook niet te weinig want dit kan de betrokkenheid naar onder halen.” (Participant L2, bij aanvang van de professionalisering)

UITDAGINGEN BIJ DE GROEPSSAMENSTELLING

Verschillende leraren ervoeren moeilijkheden bij het organiseren van een interactief voorleesmoment, zowel in kleine groep als voor de hele klas. Ze erkenden wel zowel de voor- als de nadelen van voorlezen in kleine groepen en klassikaal voorlezen.

“Het is een uitdaging om een evenwicht te zoeken tussen klassikaal voorlezen waarbij niet alle kinderen aan bod komen, of in kleine groep voorlezen met lawaai in de klas van spelende kinderen” (Participant G4, bij aanvang van de professionalisering)

UITDAGINGEN IN MATERIAAL EN VOORZIENINGEN

Er werden bij aanvang van de professionalisering ook verschillende uitdagingen benoemd met betrekking tot het beschikbare materiaal en de voorzieningen om interactief voor te lezen. Zo ervoeren sommige leraren een tekort aan geschikte boeken op school, vaak als gevolg van een beperkt budget. Daarnaast werd de nood aan concreet materiaal om verhalen visueel te ondersteunen erkend, wat niet altijd voorhanden is en vereist dat leraren voldoende tijd besteden aan voorbereiding.

“Te weinig boeken op school die aansluiten bij de terugkerende thema’s.” (Participant D2, bij aanvang van de professionalisering)

“Even schetsen: Ik ben klasleerkracht bij peuters en K1 (2,5- tot 4-jarigen). Ik lees graag voor in combinatie met concreet materiaal, dat hoeft niet veel te zijn, maar wel enkele zaken die het verhaal concreet en visueel ondersteunen. Dit heb ik helaas niet voor elk verhaal voorhanden.” (Participant F3, bij aanvang van de professionalisering)

UITDAGINGEN IN HET LEESNETWERK

Ten slotte werd ook een uitdaging in het leesnetwerk genoemd, waarbij in het bijzonder werd ingezoomd op een tekort aan inbreng van ouders en de beperkte leescultuur thuis.

“Van thuis uit is er geen of weinig leescultuur. Het is onbekend, ze kennen het gegeven niet.” (Participant D1, bij aanvang van de professionalisering)

“Kleuters hebben geen leescultuur. Geen inbreng van de ouders.” (Participant D3, bij aanvang van de professionalisering)

DOORHEEN EN NA AFLOOP VAN HET PROFESSIONALISERINGSTRAJECT

Na afloop van het eerste én het tweede jaar van het professionaliseringstraject verdwenen de eerder ervaren uitdagingen nog niet van de radar. Onderstaande voorbeelden illustreren dat de leraren nog steeds zoekende bleven op deze vlakken.

“Leerlingen blijven een enorm zwakke woordenschat hebben en proberen vaak niet, waardoor er veel en lange stiltes blijven en uiteindelijk dezelfde kinderen steeds opnieuw toch antwoorden.” (d.i., uitdaging inzake de diversiteit bij de kinderen) (Participant D5, na het eerste jaar van de professionalisering)

“Ik bots steeds op de lage taakspanning van de kinderen. Ik moet hen er constant terug bijhalen. Dit is enorm vermoeiend en frustrerend. Ook hun impulsiviteit werkt storend. Ik laat het soms toe, maar kan dit gewoon niet de hele tijd doen, want dan geraken we niet vooruit.” (d.i., uitdaging inzake de diversiteit bij de kinderen) (Participant M5, na het eerste jaar van de professionalisering)

“Ik vind het moeilijk om tijd te vinden voor kinderen met extra zorg (bv. anderstalige nieuwkomers) om bijvoorbeeld het boek vooraf eens in een klein groepje voor te lezen. (d.i., uitdaging inzake de diversiteit bij de kinderen) (Participant Q6, na afloop van de professionalisering)

“Bij de jongste kleuters blijft het een moeilijk gegeven om in interactie te gaan. Veel kindjes in mijn klas spreken nog niet of begrijpen nog niet zo veel. Organisatorisch is het vaak niet haalbaar om de groep op te splitsen om voor een klein groepje voor te lezen en zo de interactie te bevorderen.” (d.i., uitdaging inzake de diversiteit bij de kinderen, uitdaging bij de groepssamenstelling) (Participant 06, na het eerste jaar van de professionalisering)

“[Het is een uitdaging om] voldoende tijd vrij [te] maken om in rust te kunnen voorlezen, meer ruimte maken voor vrij spreken, vertellen, doorvragen” (d.i., uitdaging bij zichzelf als leraar) (Participant G10, na het eerste jaar van de professionalisering)

“Ik vind het moeilijk om bij ieder thema een boek te vinden dat geschikt is om interactief voorlezen verder te kunnen doen in onze praktijk!” (d.i., uitdaging bij zichzelf als leraar) (Participant P7, na afloop van de professionalisering)

“Indien ik een kleinere groep apart wil nemen, is het niet vanzelfsprekend een plek te vinden waar we het verhaal gezellig samen kunnen bekijken en vertellen. Alle ruimten zijn vaak ingenomen. De gangen zijn rumoerig.” (d.i., uitdaging bij de groepssamenstelling) (Participant D5, na het eerste jaar van de professionalisering)

“Een rijk aanbod vinden aan geschikte boeken.” (d.i., uitdaging in materiaal en voorzieningen) (Participant G3, na het eerste jaar van de professionalisering)

“Ik vind het monitoren en de leesomgeving een moeilijke. Ik zou graag een knus hoekje creëren, dat blijvend kan zijn, maar door de wisselende grootte van de klassen is dit in de klas bijna niet haalbaar.” d.i., uitdaging bij zichzelf als leraar, uitdaging in materiaal en voorzieningen) (Participant P8, na afloop van de professionalisering)

“Een bib die moeilijk bereikbaar is, [vormt een uitdaging]” (d.i., uitdaging in het leesnetwerk) (Participant Q1, na het eerste jaar van de professionalisering)

“Ouders nog meer betrekken, breed leesnetwerk.” (d.i., uitdaging in het leesnetwerk) (Participant Q6, na afloop van de professionalisering)

De zoektocht om de uitdagingen het hoofd te bieden was na de professionalisering dus zeker nog niet voltooid en leraren liepen nog steeds tegen een aantal struikelblokken aan. Uit de reacties van de leraren bleek echter wel dat ze naar aanleiding van de input die ze tijdens het eerste jaar van de professionalisering ontvingen al zijn gaan experimenteren met verschillende zaken om deze uitdagingen aan te pakken.

Vooraf op het vlak van de *uitdagingen bij de groepssamenstelling* waren de leraren al na het eerste jaar actief op zoek gegaan naar mogelijkheden om meer in kleine groepen en op maat van de kinderen te werken. Dit deden ze onder meer via preteaching, een sterkere inzet op visualisering en door het klassikaal werken af te wisselen met het werken in kleine(re) groepen om voldoende rijke kansen tot interactie te creëren. Op die manier trachtten ze de *uitdagingen die voortkomen uit de diversiteit onder kleuters en leerlingen* aan te pakken, evenals het versterken van de betrokkenheid en het bieden van spreekkansen aan ieder kind. Ook in het tweede jaar van de professionalisering werden deze acties voortgezet.

“Sommige kleuters willen alles vertellen, terwijl andere kleuters die stiller zijn soms minder aan het woord komen. Dit probeer ik op te lossen door vooraf afspraken te maken, of door stillere kleuters samen te nemen in een groepje.” (Participant O3, na het eerste jaar van de professionalisering)

“Om toch te proberen om alle kleuters te kunnen boeien of te blijven boeien, werk ik nu in het ‘groot’ met Kamishibai, maar sommigen blijven afhaken.” (Participant D1, na het eerste jaar van de professionalisering)

“Het is moeilijk is om er taalarme leerlingen bij te betrekken. Zij hebben net nood aan die rijke en interactieve taal, maar kunnen de snelheid van de groep vaak niet aan. Preteachen is een sleutel, maar is niet genoeg voor alle leerlingen.” (Participant M1, na het eerste jaar van de professionalisering)

“We proberen nu meer in kleinere groepjes voor te lezen.” (Participant L6, na afloop van de professionalisering)

Na afloop van het tweede jaar van het traject, rapporteerden de leraren ook acties om de ervaren *uitdagingen inzake het beschikbare materiaal* aan te pakken. Het kritisch bekijken en actualiseren van het boekenaanbod in de klas en op school is bij de leraren bewust op de radar gekomen. Laat duidelijk zijn dat het hier (nog) niet om afgewerkte acties ging, maar eerder om de eerste stappen die zowel individueel als op schoolniveau worden gezet om hier werk van te maken.

“Durven om voorleesboeken op voorhand te gaan 'screenen' en durven je klasbib onder handen te nemen om wat nieuw leesvoer binnen te halen.” (Participant L5, na afloop van de professionalisering)

“Een schoolbib organiseren en leesbeleid op papier zetten.” (Participant K2, na afloop van de professionalisering)

“Telkens maar nieuwe gepaste voorleesboeken vinden, inventaris maken per klas wordt bijna noodzaak.” (Participant L4, na afloop van de professionalisering)

Verder viel op dat de *uitdagingen inzake de diversiteit bij de kinderen* wel bleven spelen, zowel na het eerste jaar van de professionalisering als na afloop van het volledige traject, maar deze namen een ietwat minder dominante plaats in in de beschrijvingen van waar de leraren tegenaan lopen.

“Tijd maken” bleek één van de grootste uitdagingen te blijven. Deze *uitdaging*, die vooral *bij de leraren zelf* ligt, leek een jaar na de start van de professionalisering nog prominenter naar voren te komen. Door de professionalisering zijn leraren zich mogelijk nog meer bewust geworden van de kracht van interactief voorlezen als werkvorm, maar hebben zij ook ingezien dat er belangrijke randvoorwaarden vervuld moeten zijn om deze aanpak effectief te maken. Dit vroeg mogelijk een nog grotere tijdsinvestering, zowel voor de implementatie en het uitvoeren in de klas als voor een gedegen voorbereiding van de voorleesactiviteiten. Ook na afloop van het volledige tweejarige traject werd er nog naar “tijdsgebrek” verwezen, zij het door wat minder deelnemers.

“Vooral het vinden van de tijd en een rustig moment is een uitdaging. Ik kan genieten van een moment in een rustig groepje, het is heerlijk. Ik voel ook dat een goede voorbereiding het leesmoment veel rijker maakt, ik zou het graag veel intenser inzetten.” (Participant G9, na het eerste jaar van de professionalisering)

“Vorbereidingstijd nemen is niet vanzelfsprekend. Het is niet altijd evident in een drukke klas en met vele andere voorbereidingen. Maar het is wel veel leuker om zo [d.i., goed voorbereid] te vertellen. Het is veel meer doorleefd. Het blijft ook langer "behouden" bij de kinderen. 't Geeft hen goesting naar meer verhalen.” (Participant L13, na het eerste jaar van de professionalisering)

“Het is niet vanzelfsprekend om tijd te vinden om dit er nu nog/al bij te nemen [in een eerste leerjaar]. Dit gaat veel dieper dan het "voorlezen" van een verhaal. Maar dan stoot ik op tijdsgebrek als ook nog alle andere dingen moeten. Ik ben heus voorstander, maar dit klaar je niet in 1 lestijd. Dan moeten handleidingen kritisch bekeken worden en moet gekeken worden waar en wat we schrappen en het echte interactief voorlezen gaan toepassen.” (Participant P1, na het eerste jaar van de professionalisering)

“Ik ervaar uitdagingen in het bewust tijd vrij houden om op een rustige manier interactief te kunnen voorlezen en om alle mogelijkheden van interactief voorlezen toe te passen.” (Participant Z1, na afloop van de professionalisering)

“Soms is het moeilijk om eens met een kleiner groepje te werken, en ik vind ook dat men veel meer tijd moet voorzien (alles duurt nu wat langer).” (Participant L11, na afloop van de professionalisering)

Niettegenstaande de ervaren grote tijdsinvestering wijzen deelnemers er zelf op dat voldoende tijd besteden aan de voorbereiding en aan de voorleesmomenten loont op langere termijn: *“Ik denk dat ik mag zeggen dat wat ik wil bereiken, daadwerkelijk lukt. Het voordeel is dat kinderen die momenten onthouden. Je moet tijd steken in een voorleesmoment, maar je wint anderzijds tijd omdat het beklijft en je er op latere momenten steeds terug kan naar verwijzen.”*; *“Het is intens. Het vraagt een goede voorbereiding en ook de momenten zelf vragen best veel energie. Maar het loont. De uitdaging zit ook wel een beetje in het volhouden en dan heb ik ondervonden dat je het interactief voorlezen af en toe ook eens moet afwisselen met gewoon even ontspannend voorlezen. De gulden middenweg.”*

Tot slot is het belangrijk te vermelden dat, naast de vijf categorieën van uitdagingen die al bij de start van het professionaliseringstraject werden geïdentificeerd, leraren vanaf het eind van het eerste jaar van de professionalisering ook expliciet *uitdagingen in de samenwerking op schoolniveau* benoemden. Er was daarbij een duidelijke verschuiving zichtbaar in de beschrijvingen van de leraren na het eerste jaar, die nog sterker naar voren kwam na afloop van het tweejarige traject. Bij aanvang leken de leraren zich nog niet bewust van het belang van afstemming met collega's om interactief voorlezen in een breder leesbeleid te integreren. Gaandeweg zagen ze echter de meerwaarde hiervan in. Hoewel ze misschien nog niet precies wisten hoe ze deze uitdaging precies kunnen aanpakken, erkenden en benoemden ze het wel meermaals.

“Ik zou graag het team meer meekrijgen, ook andere klassen (vanaf 3de leerjaar) om meer (interactief) voor te lezen in de klassen.” (Participant I1, na het eerste jaar van de professionalisering)

“Een vaste routine uitbouwen, vormt een uitdaging. Als niet-klasjuf ben je soms wat meer afhankelijk van de klasleerkrachten. Een goede samenwerking gaat hand in hand met het uitbouwen van een routine wat lezen betreft.” (Participant I4, na het eerste jaar van de professionalisering)

“We zijn wel nog zoekende op welke manier we elke leerkracht, elke klas voldoende actief kunnen betrekken in het leesverhaal en hierbij een leerlijn vormen over de ganse school.” (Participant O9, na afloop van de professionalisering)

“[Het is een uitdaging] om samen met het team hier een gedragen visie in te krijgen.” (Participant L5, na afloop van de professionalisering)

“Om als schoolteam dezelfde richting uit te willen gaan. Waar leggen we als school de nadruk? Wat vinden wij belangrijk? Welke boeken willen wij op onze school in onze klasbib zien? Hoe kunnen we als school een lijn en visie uitschrijven rond het lezen?” (Participant L5, na afloop van de professionalisering)

“Wij werken in een groot team, met ongeveer 40 leerkrachten. Het is intens om zoveel collega's mee te krijgen in dit verhaal, vooral omdat iedereen zich op een andere snelheid van kennis, expertise, nood aan professionalisering bevindt.” (Participant O9, na afloop van de professionalisering)

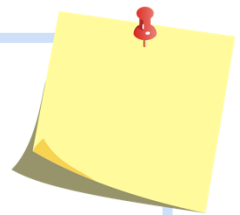
KORT SAMENGEVAT ...

Leraren ervaren volgende uitdagingen bij de implementatie van interactief voorlezen:

- Uitdagingen inzake de diversiteit bij de kinderen
- Uitdagingen bij zichzelf als leraar
- Uitdagingen bij de groepssamenstelling
- Uitdagingen in materiaal en voorzieningen
- Uitdagingen in het leesnetwerk
- Uitdagingen in de samenwerking op schoolniveau

Doorheen het professionaliseringstraject kwam deze evolutie naar voor:

- Na het eerste jaar experimenteren leraren met oplossingen voor uitdagingen bij de groepsamenstelling, zoals bijvoorbeeld werken in kleine groepen en preteaching om daardoor het klassikaal werken makkelijker te maken.
- Acties worden doorgezet in het tweede jaar van de professionalisering, met focus op het actualiseren van het boekenaanbod.
- Hoewel de uitdagingen bij de kinderen blijven bestaan, nemen ze een minder dominante plaats in in het denken van de leraren.
- "Tijd maken" blijft een prominente uitdaging en opdracht, zowel na het eerste jaar als na afloop van het volledige traject.
- Leraren erkennen naar aanleiding van de professionalisering ook expliciet de noodzaak van samenwerking op schoolniveau om interactief voorlezen schoolbreed een plaats te geven en de aanpak in te bedden in een breder leesbeleid, hoewel ze nog zoekende zijn naar effectieve aanpakken.



Intentioneel gedrag

Om zicht te krijgen op *de vaardigheden van de leraren om een lesvoorbereiding te maken* voor een interactief voorleesmoment (d.i., *intentioneel lesgedrag*), werden de *voorleesfiches* van de deelnemers geanalyseerd aan de hand van een rubric (zie bijlage 4 voor meer details over de scoring). De scores variëren van 1 (d.i., het element werd niet of beperkt uitgewerkt) tot en met 4 (d.i., het element werd uitgebreid en diepgaand uitgewerkt), waarbij de verschillende niveaus worden toegelicht in de rubric zelf. Deze rubric houdt rekening met de effectieve kenmerken van interactief voorlezen, maar anders dan bij de rubric voor vakdidactische kennis wordt hier niet op elk van deze effectieve kenmerken afzonderlijk ingegaan. De voorleesfiches werden per fase in hun totaliteit bekeken en het is vanzelfsprekend dat niet elk effectief kenmerk in elke fase (even sterk) aan bod kan komen. Naast de drie fases van interactief voorlezen, inventariseert de rubric ook in welke mate de leraren stilstaan bij de beginsituatie (d.i., wat, waar, wanneer, waarom en aan wie er voorgelezen wordt), alsook in welke mate ze achteraf over het verloop van het interactief voorleesmoment reflecteren en vooruitdenken over het al dan niet bijstellen van hun aanpak in de toekomst. Deze rubric kan naast onderzoeksinstrument ook dienen als reflectie-instrument voor leraren en scholen.

Om een overzicht van de scores te krijgen, werd - net als bij de scores inzake vakdidactische kennis, een beschrijvende analyse uitgevoerd in SPSS. Bij de start van de professionalisering werden voorleesfiches van 119 leraren verzameld. Na afloop van het eerste jaar beschikten we over voorleesfiches van 54 deelnemers.

Tabel 4 geeft voor elk van de elementen uit de rubric de gemiddelde score voor de voorleesfiches aan. Figuur 24 tot en met 33 illustreren per rubric-criterium welke proportie deelnemende leraren een bepaalde score kreeg.

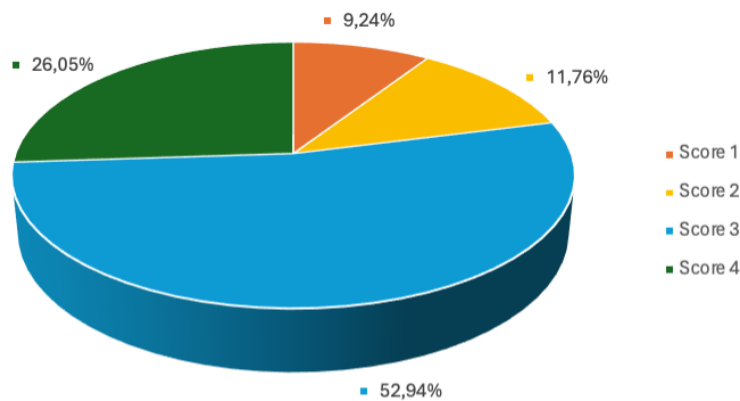
Algemeen stellen we vast dat de scores voor de uitgewerkte voorleesfiches lager liggen na afloop van het eerste jaar van het professionaliseringstraject dan bij de start ervan. Deze resultaten dienen echter omzichtig te worden geïnterpreteerd. Als onderzoeker zien we hier geen daling in van de vaardigheid om effectieve voorleesfiches te ontwikkelen, maar wel een expliciete uiting van het tijdgebrek dat de leraren ervaren. Dit tijdgebrek werd door de deelnemers zelf als een belangrijke uitdaging geformuleerd aan het eind van het eerste jaar van de professionalisering en bleef een punt van zorg na afloop van het volledige traject (zie: Uitdagingen voor leraren bij het implementeren van interactief voorlezen). Bij de interpretatie van de resultaten moet deze context expliciet in rekening worden genomen. De dataverzameling van de voorleesfiches tijdens de tweede meting vond immers plaats aan het einde van het schooljaar en deels bij de start van het tweede schooljaar van de professionalisering. Dit was net op het moment dat uit de thematische analyse van de open vragen, die peilden naar de uitdagingen bij het implementeren van interactief voorlezen, bleek dat de tijdsdruk erg hoog was. Dit resulteerde waarschijnlijk in minder tijd voor de leraren om de voorleesfiches diepgaand uit te werken. Deze factoren moeten in overweging worden genomen bij het interpreteren van de onderstaande scores voor de verschillen in de elementen van de lesvoorbereiding op beide meetmomenten.

Tabel 4: Gemiddelde scores met betrekking tot het intentioneel lesgedrag van leraren bij aanvang van en na afloop van het eerste jaar van de professionalisering voor elk van de elementen uit de lesvoorbereiding voor een interactieve voorleessessie

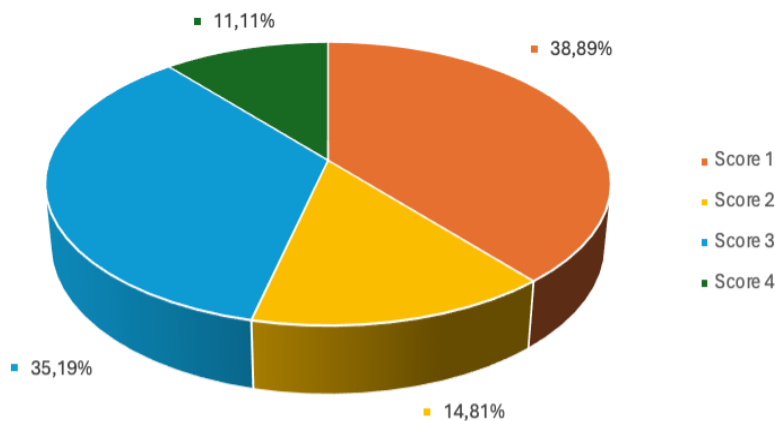
<i>Elementen uit de lesvoorbereiding</i>	Aan de start van het traject (<i>n</i> = 119)			Na afloop van het eerste jaar (<i>n</i> = 54)		
	Gemiddelde score (<i>M</i>)	Standaard-deviatie (<i>SD</i>)	Minimum-Maximum	Gemiddelde score (<i>M</i>)	Standaard-deviatie (<i>SD</i>)	Minimum-Maximum
Beginsituatie	<i>M</i> = 2,96	<i>SD</i> = 0,87	1 - 4	<i>M</i> = 2,19	<i>SD</i> = 1,08	1 - 4
Fase voor het voorlezen	<i>M</i> = 2,79	<i>SD</i> = 1,05	1 - 4	<i>M</i> = 2,31	<i>SD</i> = 1,19	1 - 4
Fase tijdens het voorlezen	<i>M</i> = 2,76	<i>SD</i> = 1,10	1 - 4	<i>M</i> = 2,00	<i>SD</i> = 1,18	1 - 4
Fase na het voorlezen	<i>M</i> = 2,32	<i>SD</i> = 1,07	1 - 4	<i>M</i> = 1,57	<i>SD</i> = 0,88	1 - 4
Reflectie	<i>M</i> = 2,48	<i>SD</i> = 1,10	1 - 4	<i>M</i> = 1,80	<i>SD</i> = 1,02	1 - 4

Noot: scores op elk van de elementen uit de lesvoorbereiding kunnen variëren van 1 t.e.m. 4.

Beginsituatie



Figuur 24: Proportie leraren per rubricscore voor intentioneel lesgedrag (element 'beginsituatie') bij aanvang van het eerste jaar professionalisering



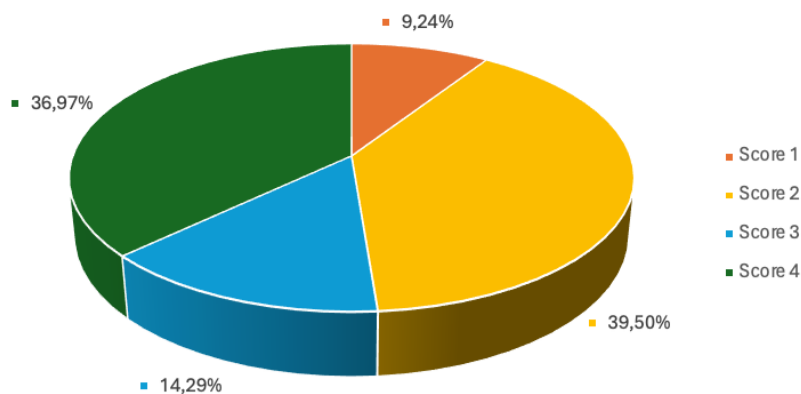
Figuur 25: Proportie leraren per rubricscore voor intentioneel lesgedrag (element 'beginsituatie') na afloop van het eerste jaar professionalisering

Bij beide meetmomenten werd aan de leraren via het sjabloon van de voorleesfiche gevraagd om informatie te verstrekken over wanneer en waar ze de voorleesactiviteit plannen, de doelen van het voorleesmomenten, het gekozen boek en de doelgroep. De gemiddelde score voor de beschrijving van deze beginsituatie in de voorleesfiches was respectievelijk 2,96 ($SD = 0,78$) en 2,19 ($SD = 1,08$) bij aanvang van en aan het eind van het eerste jaar van het professionaliseringstraject. Dit impliceert dat de leraren zich bij aanvang van het traject doorgaans goed hebben georiënteerd op de geplande voorleesactiviteit en dat zij hun keuzes en context goed hebben toegelicht. Na afloop van het eerste professionaliseringsjaar was hun omschrijving van de beginsituatie in de voorleesfiche wat beperkter en minder diepgaand uitgewerkt.

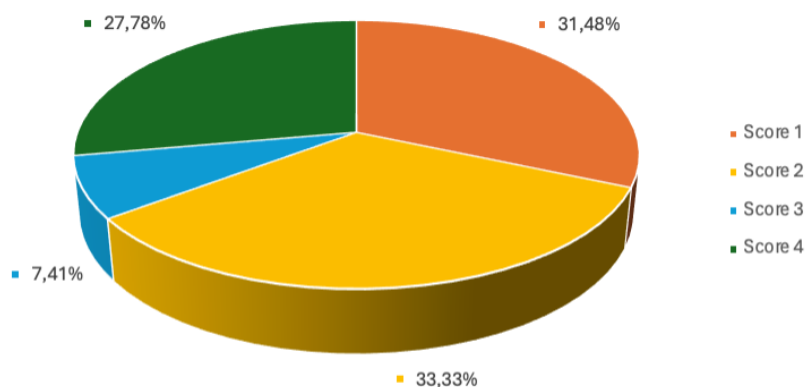
Wanneer we meer in detail naar de deelscores kijken, scoorde ongeveer 20% van de deelnemers eerder laag (9,24% met score 1, 11,76% met score 2) bij aanvang van de professionalisering, wat aangeeft dat de beginsituatie in deze fiches niet diepgaand werd uitgewerkt. Na afloop van het eerste jaar betrof dit iets meer dan de helft van de deelnemers (38,89% met score 1 en 14,81 met score 2). Bij aanvang van het traject kreeg de meerderheid van de fiches (52,94%) een score 3, waarbij leraren

de beginsituatie uitgebreid beschreven en de meeste elementen uit het sjabloon voor de voorleesfiche ook in de voorbereiding behandelden. Na afloop van het eerste trajectjaar ging dit over 35,19% van de fiches. Ongeveer een vierde van de deelnemers (26,05%) scoorde bij aanvang een 4, wat aangeeft dat zij de beginsituatie echt diepgaand uitwerkten en de volledige setting van het interactieve voorleesmoment vooraf diepgaand overdachten en dit ook in de fiche rapporteerden. Na afloop van het eerste jaar van het traject betrof dit 11,11% van de fiches.

Fase voor het voorlezen



Figuur 26: Proportie leraren per rubricscore voor intentioneel lesgedrag (element 'fase voor het lezen') bij aanvang van het eerste jaar professionalisering



Figuur 27: Proportie leraren per rubricscore voor intentioneel lesgedrag (element 'fase voor het lezen') na afloop van het eerste jaar professionalisering

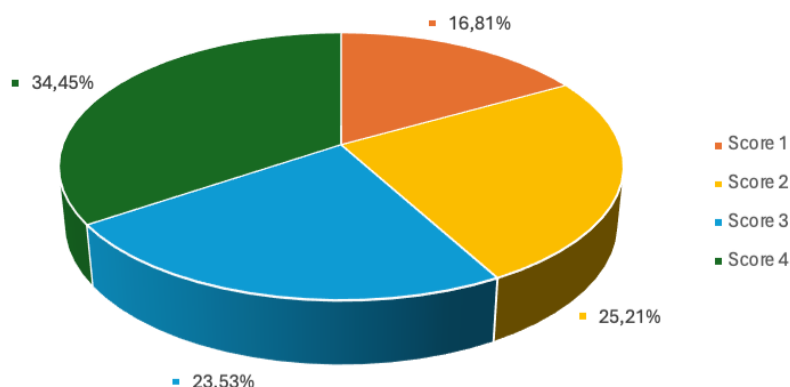
Na de beschrijving van de beginsituatie werd aan de leraren in het sjabloon van de voorleesfiches gevraagd om hun aanpak van het geplande interactief voorleesmoment concreet uit te werken. Daarbij werd expliciet aangegeven dat een interactief voorleesmoment bestaat uit drie verschillende fasen die elk voldoende aandacht en tijd moeten krijgen. In de fiche wordt vermeld dat de voor-fase zich richt op de voorbereiding en oriëntatie op de tekst (bv. door voorspellingen te maken, de centrale prent of de kaft te bespreken, samen het leesdoel te bespreken, ...).

Bij de start en na afloop van het eerste jaar van de professionalisering was de gemiddelde score voor de beschrijving van deze voor-fase respectievelijk 2,79 ($SD = 1,05$) en 2,31 ($SD = 1,19$). Dit geeft aan dat de uitwerking van de voor-fase in de voorbereiding van de leraren over het algemeen expliciet en goed uitgewerkt was. Aan het begin van de professionalisering gingen leraren in hun voorbereiding

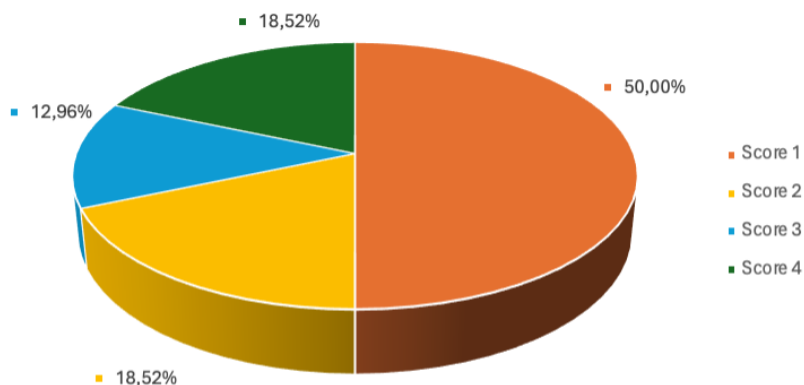
uitgebreid in op de voor-fase door minstens drie effectieve kenmerken van interactief voorlezen gedetailleerd te verwerken (bv. open vragen stellen, stilstaan bij woorden en uitdrukkingen, boek-eigenschappen bespreken, ingaan op verhaalinhoud, ingaan op afbeeldingen, ...). Aan het einde van het schooljaar, na het eerste jaar van de professionalisering, verwerkten ze doorgaans minstens twee van deze effectieve kenmerken gedetailleerd of verwezen ze naar drie of meer kenmerken, zij het minder diepgaand.

Bij het nader bekijken van de deelscores bleek dat de helft van de leraren bij aanvang van het traject eerder laag scoorde en de voor-fase niet of beperkt in de voorleesfiche omschreef (9,24% met score 1; 39,50% met score 2). Na afloop van het eerste jaar gold dit voor ongeveer 65% van de leraren (31,48% met score 1; 33,33% met score 2), wat betekent dat zij maximaal twee kenmerken diepgaand of minimaal drie kenmerken oppervlakkig beschrijven. De andere helft van de leraren (51,26%) scoorde bij aanvang van het traject en ongeveer een derde (35,19%) na afloop van het eerste jaar hoog, wat betekent dat deze leraren de voor-fase grondig beschreven en minstens drie effectieve kenmerken van interactief voorlezen diepgaand behandelden in de voorleesfiche. Soms bleef hun input algemeen, waardoor niet altijd duidelijk was hoe deze tijdens de voor-fase precies zou worden toegepast (score 3). Dit gold zowel bij aanvang van het traject (14,29%) als na afloop van het eerste jaar (7,41%). Respectievelijk 36,97% en 27,78% van de leraren behaalde bij de start en na afloop van het eerste jaar de hoogste score (score 4), wat aangeeft dat zij de voor-fase even grondig beschreven als de leraren met een score van 3, maar met nog meer specifieke informatie en uitwerking van deze fase.

Fase tijdens het voorlezen



Figuur 28: Proportie leraren per rubricscore voor intentioneel lesgedrag (element 'fase tijdens het lezen') bij aanvang van het eerste jaar professionalisering



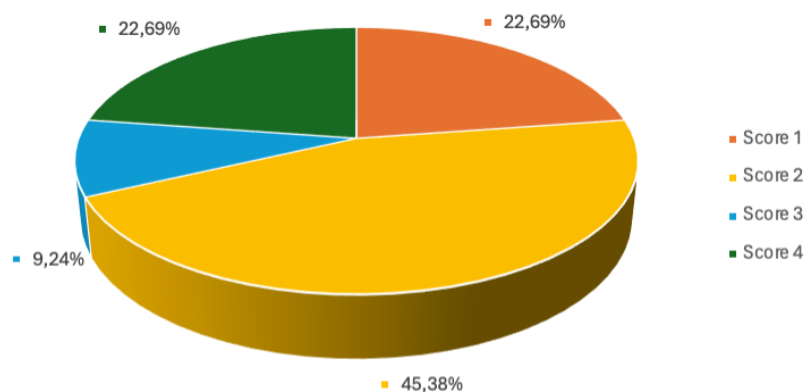
Figuur 29: Proportie leraren per rubricscore voor intentioneel lesgedrag (element 'fase tijdens het lezen') na afloop van het eerste jaar professionalisering

Naast het uitwerken van de fase voor het voorlezen, werd de leraren ook gevraagd om de fase tijdens het voorlezen uit te werken in de voorleesfiche. In het sjabloon van de voorleesfiche werd het belang benadrukt van het evenwicht tussen de flow van de tekst bewaken enerzijds en ruimte voor inbreng van zowel de voorlezer als de kinderen garanderen anderzijds. Verder werd in het sjabloon benadrukt om het voorleesdoel voor ogen te houden en mogelijke vragen bij bijvoorbeeld specifieke illustraties en woordenschat in de voorbereiding te noteren.

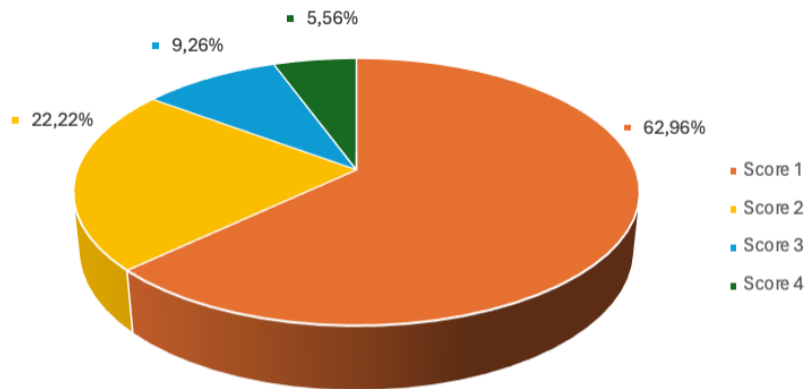
Bij de start en na afloop van het eerste jaar van de professionalisering was de gemiddelde score voor de beschrijving van de fase tijdens het voorlezen respectievelijk 2,76 ($SD = 1,10$) en 2,00 ($SD = 1,18$). Dit betekent dat de uitwerking van deze fase in de voorbereiding van de leraren aan het begin van de professionalisering doorgaans expliciet en uitgebreid uitgewerkt was, door minstens drie effectieve kenmerken van interactief voorlezen (bv. open vragen stellen, stilstaan bij woorden en uitdrukkingen, boekeigenschappen bespreken, ingaan op verhaalinhoud, ingaan op afbeeldingen, ...) gedetailleerd te behandelen. Na afloop van het eerste jaar van de professionalisering werd deze voorbereiding doorgaans beperkter uitgewerkt, waarbij maximaal twee effectieve kenmerken van interactief voorlezen diepgaand of maximaal drie kenmerken eerder oppervlakkig werden uitgewerkt.

Bij verdere analyse van de deelscores bleek dat ongeveer 40% van de leraren bij aanvang van de professionalisering een eerder lage score behaalde en de fase tijdens het voorlezen niet of slechts beperkt in de voorleesfiche uitwerkte (16,81% met score 1; 25,21% met score 2). Na afloop van het eerste jaar gold dit voor ongeveer 70% van de leraren (50% met score 1; 18,52% met score 2). Daartegenover staat dat respectievelijk ongeveer 60% en 30% van de leraren bij aanvang van het traject en na het eerste jaar een hoge score behaalde (respectievelijk 23,53% en 12,96% met score 3; 34,45% en 18,52% met score 4). Deze leraren beschreven de fase tijdens het voorlezen grondig en behandelden minstens drie effectieve kenmerken van interactief voorlezen in de beschrijving van de tijdens-fase. Hun input was soms algemeen, waardoor niet altijd duidelijk was hoe deze tijdens de fase tijdens het voorlezen precies zou worden toegepast (score 3). De leraren die de hoogste score kregen werkten deze fase wel specifiek en concreet uit.

Fase na het voorlezen



Figuur 30: Proportie leraren per rubricscore voor intentioneel lesgedrag (element 'fase na het lezen') bij aanvang van het eerste jaar professionalisering



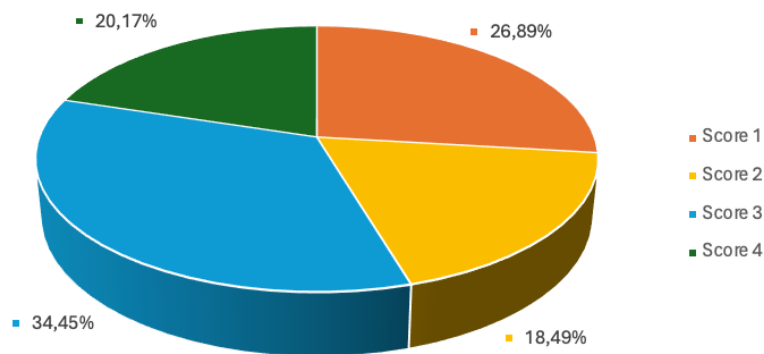
Figuur 31: Proportie leraren per rubricscore voor intentioneel lesgedrag (element 'fase na het lezen') na afloop van het eerste jaar professionalisering

Hoewel de fase na het voorlezen in de praktijk vaak overgeslagen wordt, benadrukt het sjabloon van de voorleesfiches expliciet het belang van een nabespreking en eventuele verdere verwerking na het voorlezen van het verhaal of de tekst. Binnen deze fase wordt de nadruk gelegd op het verdiepen van de inhoud, thema's, gevoelens en de aangehaalde woordenschat in het verhaal.

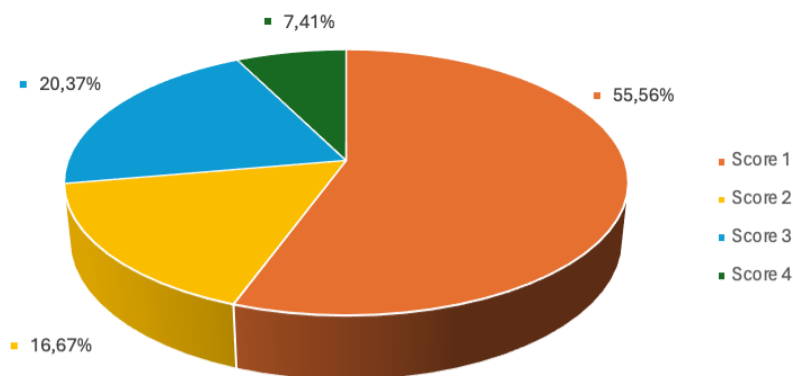
Bij de start en na afloop van het eerste jaar van de professionalisering was de gemiddelde score voor de beschrijving van de fase na het voorlezen respectievelijk 2,32 ($SD = 1,07$) en 1,57 ($SD = 0,88$). Deze scores geven aan dat de uitwerking van deze fase in de lesvoorbereiding bij aanvang en na het eerste jaar van de professionalisering doorgaans beperkt bleef. Meestal werden maximaal twee effectieve kenmerken van interactief voorlezen (bv. open vragen stellen, stilstaan bij woorden en uitdrukkingen, boekeigenschappen bespreken, ingaan op verhaalinhoud, ingaan op afbeeldingen, ...) diepgaand beschreven, of maximaal drie kenmerken werden oppervlakkig uitgewerkt.

Bij een meer gedetailleerde analyse van de deelscores bleek dat ongeveer 70% van de leraren bij aanvang van de professionalisering een lage score behaalde voor de beschrijving van de fase na het voorlezen, waarbij ze deze fase niet of slechts beperkt beschreven in de voorleesfiche (22,69% met score 1; 45,38% met score 2). Na het eerste jaar gold dit voor ongeveer 85% van de leraren (respectievelijk 62,96% met score 1 en 22,22% met score 2). Omgekeerd scoorde ongeveer 30% van de participanten bij aanvang van het traject (9,24% met score 3; 22,69% met score 4) en ongeveer 15% na afloop van het eerste professionaliseringsjaar (9,26% met score 3; 5,56% met score 4) hoog. Dit betekent dat deze leraren de fase na het voorlezen grondig beschreven en minstens drie effectieve kenmerken van interactief voorlezen diepgaand behandelen bij de uitwerking van deze fase in de voorleesfiche. Leraren die een score van 3 behaalden, beschreven de uitrol van de kenmerken van interactief voorlezen bij de toepassing in de na-fase niet heel concreet in hun fiche. Daarentegen waren leraren met een score van 4 wel in staat om deze concrete aanpak van de na-fase te integreren in hun lesvoorbereiding.

Reflectie



Figuur 32: Proportie leraren per rubricscore voor intentioneel lesgedrag (element 'reflectie') bij aanvang van het eerste jaar professionalisering



Figuur 33: Proportie leraren per rubricscore voor intentioneel lesgedrag (element 'reflectie') na afloop van het eerste jaar professionalisering

Het voorleesfiche-sjabloon omvatte tot slot een sectie waarin leraren werden gevraagd om na afloop van de voorleesactiviteit te reflecteren op hoe de activiteit verliep, inclusief wat er goed ging en wat minder goed ging, en mogelijke verklaringen of redenen daarbij. Ook werd hen gevraagd vooruit te kijken naar een volgend voorleesmoment en te overwegen wat ze de volgende keer opnieuw zouden doen of net anders zouden aanpakken.

Bij de start en na afloop van het eerste jaar van de professionalisering was de gemiddelde score voor deze reflectie na het voorlezen respectievelijk 2,48 ($SD = 1,10$) en 1,80 ($SD = 1,02$). Dit duidt erop dat de meeste vragen in de reflectiesectie van de voorleesfiche over het algemeen relatief uitgebreid werden beantwoord. Er ontbrak echter wat meer uitgebreide reflectie over het voorleesmoment zelf aan de hand van concrete voorbeelden over wat wel/niet vlot verliep en mogelijke verklaringen voor bepaalde gebeurtenissen tijdens de voorleesactiviteit.

Bij het analyseren van de deelscores bleek dat ongeveer 45% van de leraren bij aanvang van de professionalisering in de voorleesfiche minder uitgebreid reflecteerden (26,89% met score 1) of minder in detail ingingen op mogelijke verklaringen voor gebeurtenissen in de voorleesactiviteit (18,49% met score 2) na afloop van de voorleesactiviteit. Na afloop van het eerste jaar gold dit voor ongeveer 70% van de leraren (55,56% met score 1; 16,67% met score 2). Ongeveer 55% van de leraren scoorde bij

aanvang van het traject (34,45% met score 3; 20,17% met score 4) hoog en toonden zich erg reflectief. Na afloop van het eerste professionaliseringsjaar was dat 30% (20,37% met score 3; 7,41% met score 4). Dit betekent dat de (meeste) vragen uitgebreid werden beantwoord en dat de participanten diepgaand reflecteerden over de voorleessessie zelf aan de hand van concrete voorbeelden en argumenten. De respectievelijk 20,17% en 7,41% leraren met score 4 koppelden in hun reflectie bovendien expliciet terug naar uitgewerkte elementen elders in de voorleesfiche.

Conclusie inzake het intentioneel lesgedrag, zoals weerspiegeld in de voorleesfiches

Uit de analyse van de voorleesfiches van leraren bleek dat zij zichzelf over het algemeen goed oriënteren op het voorleesmoment. Ze besteedden in hun voorbereiding aandacht aan de doelen van het voorlezen voor hun specifieke doelgroep en formuleerden bewuste keuzes over wanneer, waar en wat precies voor te lezen. De leraren bereidden zich verder ook voor op de voor-fase van het voorlezen samen met de kinderen, waarbij ze aandacht besteedden aan hoe ze het oriënteren van de kinderen op de tekst voorafgaand aan het lezen zouden aanpakken. Vergelijkbaar met de voorbereiding van de voor-fase, kreeg ook de fase tijdens het voorlezen voldoende aandacht in de voorleesfiches. De leraren namen hierbij doorgaans expliciet een twee- à drietal effectieve kenmerken van interactief voorlezen in de lesvoorbereiding op om de inbreng van zowel de voorlezer als de kinderen te stimuleren, maar toch met oog voor het evenwicht om voldoende de verhaallijn te behouden. De beschrijving van de na-fase of nabesprekingsfase in de lesvoorbereiding van leraren was zowel bij aanvang als aan het einde van de professionalisering minder uitgebreid en minder concreet in vergelijking met hun voorbereiding van de voor- en tijdens-fases. Dit suggereert dat er op dit vlak nog groeikansen zijn om meer aandacht te besteden aan een degelijke nabespreking en verdere verwerking na afloop van het voorlezen van een verhaal of tekst. Het is echter mogelijk dat leraren deze verdere en meer diepgaande verwerking plannen in andere, latere activiteiten, wat niet duidelijk wordt uit de voorleesfiches voor het voorleesmoment alleen.

Algemeen kon ook worden vastgesteld dat de reflectiesectie in het sjabloon voor de voorleesfiche de leraren stimuleerde om terug te blikken op en overdenkingen te formuleren op hun voorleesactiviteiten. Dit is van belang, aangezien dergelijke retrospectieve reflectie of reflection-on-action (Loughran, 1996, 2006) een cruciale rol speelt in de professionele ontwikkeling van leraren. Door terug te kijken op hun ervaringen en acties in de klas, kunnen leraren immers diepgaand inzicht verwerven in hun praktijk en professionele identiteit. Door deze bewustwording, in dit geval inzake interactief voorlezen, kunnen leraren hun aanpak verder ontwikkelen en verfijnen en afstemmen op de diverse behoeften van de kinderen.

Zoals reeds bij aanvang van deze sectie vermeld, bleek dat na het eerste jaar van de professionalisering de schriftelijke uitwerking in de voorleesfiches minder uitgebreid en minder diepgaand was. Dit kan mogelijk worden toegeschreven aan het door de leraren ervaren tijdsgebrek, waardoor er minder aandacht en diepgang werd besteed aan het uitwerken van de voorleesfiches en aan het formuleren van reflecties achteraf. Bovendien kan ook hier het reeds eerder vermelde fenomeen van “response fatigue” (zie: Participanten betrokken in de monitoring) een rol hebben gespeeld. Mogelijk heeft de intensieve professionalisering, in combinatie met de gewone dagelijkse klaspraktijk, een invloed gehad op het aantal leraren dat zich engageerde om een voorleesfiche in te dienen bij de tweede meting enerzijds en op de diepgang van de uitwerking van de binnengekomen fiches anderzijds.

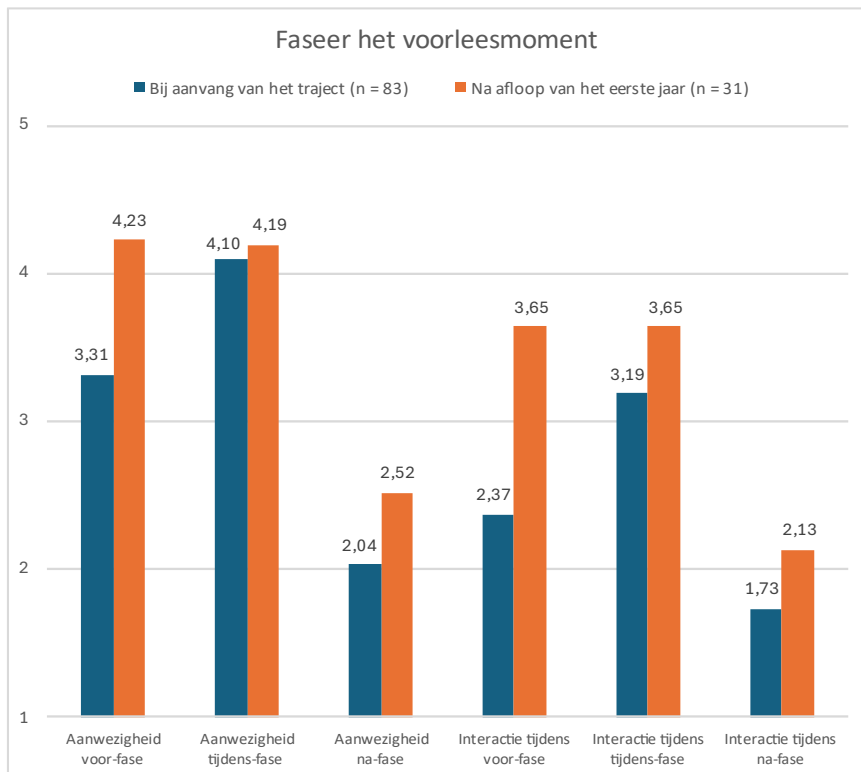
Daadwerkelijk lesgedrag

De *vaardigheden om interactief voor te lezen in de klas* (d.i., *daadwerkelijk lesgedrag*) werden in kaart gebracht aan de hand van *voorleesfilmpjes*. Deze video's werden geanalyseerd met behulp van een kijkwijzer (zie bijlage 5). In de kijkwijzer werden de fasering van een voorleesmoment en de acht kenmerken van effectief interactief voorlezen geoperationaliseerd aan de hand van 31 stellingen (bv., "Er is voldoende tijd en aandacht voor interactie met de kinderen in de fase voor het lezen."). Elke stelling kreeg een score van 1 (d.i., helemaal niet waar) tot en met 5 (d.i., helemaal waar). Net als de rubric voor de lesvoorbereiding kan de kijkwijzer ook als reflectie-instrument voor leraren en scholen gebruikt worden. Het reflectie-instrument verschilt licht van het onderzoeksinstrument en is te vinden in bijlage 6).

Aan het begin van de professionalisering beschikten we over voorleesfilmpjes van 83 leraren. Na afloop van het eerste jaar hadden we opnames van 31 deelnemers. Deze opnames werden geanalyseerd om hun daadwerkelijk voorleesgedrag in de authentieke klaspraktijk te monitoren. De scores uit deze video's werden gebruikt voor een beschrijvende analyse in SPSS.

Figuren 34 tot en met 42 presenteren de gemiddelde scores voor de verschillende deelcomponenten van de kijkwijzer, met betrekking tot de fasering en de kenmerken van effectief interactief voorlezen, zoals vastgelegd in de gefilmde voorleesmomenten. Deze figuren tonen de scores zowel bij aanvang van het traject als na afloop van het eerste jaar. Tabellen 5 tot en met 13 tonen voor deze deelcomponenten het percentage leraren dat een score van 1 tot en met 5 heeft behaald op beide meetmomenten.

Faseer het voorleesmoment



Figuur 34: Gemiddelde score voor fasering bij aanvang en na afloop van het eerste jaar van de professionalisering

Uit Figuur 34 blijkt dat de fasen voor en tijdens het voorlezen duidelijk aanwezig waren in de video-opnames van de leraren, zowel bij aanvang als na afloop van het eerste jaar van de professionalisering. De fase na het voorlezen was echter minder prominent. De deelnemers scoorden doorgaans goed in het bieden van voldoende tijd en aandacht voor interactie met de kinderen tijdens het voorlezen, zowel bij de start als na een jaar. Bij aanvang waren de scores voor interactie voorafgaand aan het lezen van de tekst eerder laag, maar deze stegen duidelijk na een jaar. De interactie na het voorlezen bleef op beide meetmomenten beperkt.

Tabel 5. Percentage leraren dat een score van 1 tot en met 5 behaalde voor de verschillende deelcomponenten inzake de fasering van voorleesmomenten

	Aanwezigheid voor-fase		Aanwezigheid tijdens-fase		Aanwezigheid na-fase	
	T1 (n = 83)	T2 (n = 31)	T1 (n = 83)	T2 (n = 31)	T1 (n = 83)	T2 (n = 31)
Score 1	24,10% (n = 20)	3,23% (n = 1)	4,82% (n = 4)	12,90% (n = 4)	59,04% (n = 49)	48,39% (n = 15)
Score 2	16,87% (n = 14)	16,13% (n = 5)	4,82% (n = 4)	6,45% (n = 2)	12,05% (n = 10)	9,68% (n = 3)
Score 3	10,84% (n = 9)	3,23% (n = 1)	18,07% (n = 15)	3,23% (n = 1)	9,64% (n = 8)	12,90% (n = 4)
Score 4	0% (n = 0)	9,68% (n = 3)	20,48% (n = 17)	3,23% (n = 1)	4,82% (n = 4)	0% (n = 0)
Score 5	48,19% (n = 40)	67,74% (n = 21)	51,81% (n = 43)	74,19% (n = 23)	14,46% (n = 12)	29,03% (n = 9)
	Interactie voor-fase		Interactie tijdens-fase		Interactie na-fase	
	T1 (n = 83)	T2 (n = 31)	T1 (n = 83)	T2 (n = 31)	T1 (n = 83)	T2 (n = 31)
Score 1	32,53% (n = 27)	3,23% (n = 1)	16,87% (n = 14)	12,90% (n = 4)	61,45% (n = 51)	54,84% (n = 17)
Score 2	22,89% (n = 19)	9,68% (n = 3)	8,43% (n = 7)	6,45% (n = 2)	13,25% (n = 11)	9,68% (n = 3)
Score 3	24,10% (n = 20)	22,58% (n = 4)	31,33% (n = 26)	19,35% (n = 6)	16,87% (n = 14)	16,13% (n = 5)
Score 4	15,66% (n = 13)	48,39% (n = 13)	25,30% (n = 21)	25,81% (n = 8)	7,23% (n = 6)	6,45% (n = 2)
Score 5	4,82% (n = 4)	16,13% (n = 5)	18,07% (n = 15)	35,48% (n = 11)	1,20% (n = 1)	12,90% (n = 4)

Noot: T1: bij aanvang van de professionalisering; T2: na het eerste jaar van de professionalisering

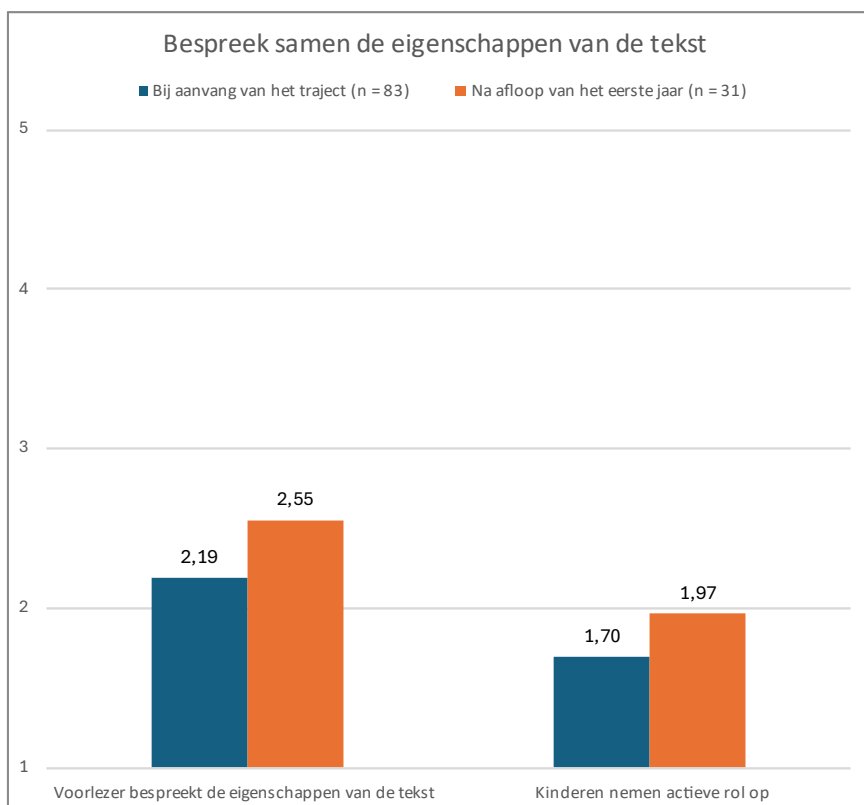
Bij aanvang van de professionalisering behaalde ongeveer de helft van de deelnemers de hoogste score voor de aanwezigheid van een duidelijk herkenbare voor-fase (48,19%) en tijdens-fase (51,81%) in de interactieve voorleessessie. Na het eerste jaar van de professionalisering steeg dit percentage tot respectievelijk 67,74% en 74,19% van de deelnemers die een score van 5 behaalden.

Wat betreft de aanwezigheid van interactie tijdens de voor- en nafase, tonen de resultaten dat aan het begin van de professionalisering iets meer dan de helft van de leraren (55,42%) laag scoorde in het voorzien van voldoende tijd en aandacht voor interactie met de kinderen tijdens de voorfase (32,53% met score 1; 22,89% met score 2). Na het eerste jaar van de professionalisering was er echter een duidelijke verbetering zichtbaar: slechts 12,91% behaalde nog een lage score, terwijl 64,52% van de

leraren op dat moment hoog scoorde (48,39% met score 4; 16,13% met score 5) en dus vaak tijd en aandacht besteedde aan interactie met de kinderen voorafgaand aan het voorlezen van het verhaal zelf. Tijdens het voorlezen scoorde de meerderheid van de leraren zowel bij aanvang (25,30% met score 4; 18,07% met score 5) als na het eerste jaar (25,81% met score 4; 35,48% met score 5) doorgaans hoog in het bieden van voldoende interactie en spreekansen voor de kinderen.

De na-fase van het voorlezen was beperkter zichtbaar in de video-opnames van de leraren. Bij de start van de professionalisering behaalde 59,04% van de deelnemers de laagste score voor deze fase, wat betekent dat de na-fase nauwelijks aanwezig was in hun voorleesfilmpjes. Na het eerste jaar verbeterde dit enigszins, maar nog steeds scoorde 48,39% van de leraren laag. Dit resulteerde vanzelfsprekend in een meerderheid van de leraren die zowel bij aanvang (61,45%) als na het eerste jaar (54,84%) ook onvoldoende tijd en aandacht besteedde aan interactie tijdens de na-fase.

Bespreek samen de eigenschappen van de tekst



Figuur 35: Gemiddelde score voor het bespreken van de eigenschappen van de tekst bij aanvang en na afloop van het eerste jaar van de professionalisering

Figuur 35 laat zien dat het bespreken van teksteigenschappen (zoals titel, auteur, illustrator, kaft, achterkant, etc.) zowel bij aanvang als na het eerste jaar beperkt aan bod kwam in de voorleesfilmpjes van de leraren. Wanneer dit wel gebeurde, nam de leraar vaak het voortouw en kregen de kinderen minder kansen om actief mee te doen, zoals zelf de bladzijde omslaan of de titel lezen.

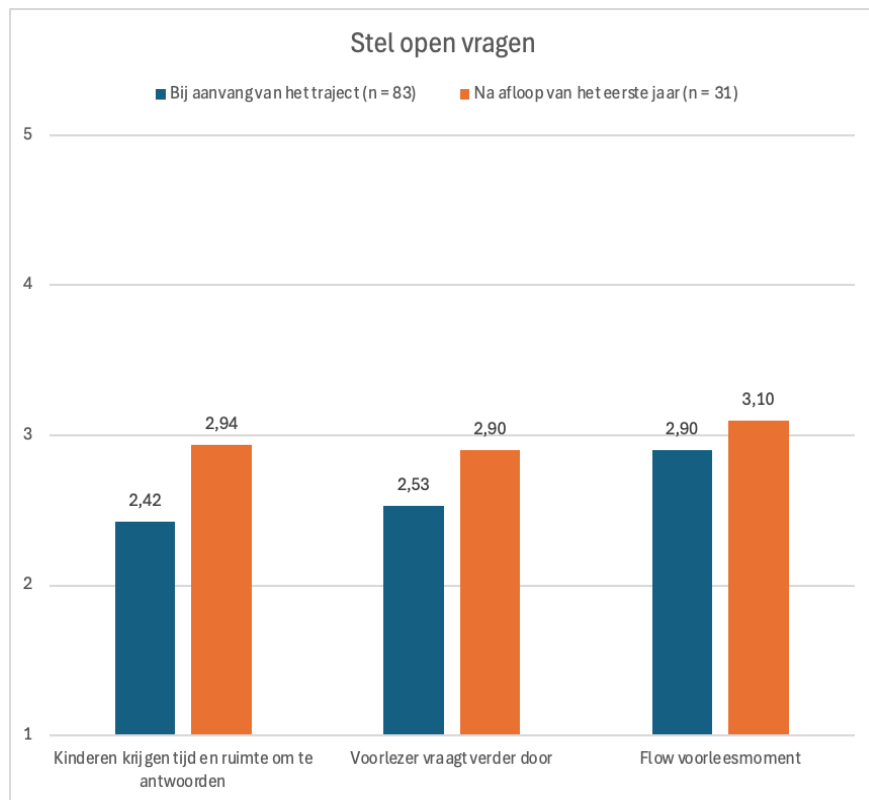
Tabel 6. Percentage leraren dat een score van 1 tot en met 5 behaalde voor de verschillende deelcomponenten inzake de bespreking van de eigenschappen van de tekst

	Voorlezer bespreekt de eigenschappen van de tekst		Kinderen nemen actieve rol op	
	T1 (n = 83)	T2 (n = 31)	T1 (n = 83)	T2 (n = 31)
Score 1	20,48% (n = 17)	9,68% (n = 3)	39,76% (n = 33)	25,81% (n = 8)
Score 2	42,17% (n = 35)	38,71% (n = 12)	51,81% (n = 43)	51,61% (n = 16)
Score 3	34,94% (n = 29)	38,71% (n = 12)	7,23% (n = 6)	22,58% (n = 7)
Score 4	2,41% (n = 2)	12,90% (n = 4)	1,20% (n = 1)	0% (n = 0)
Score 5	0% (n = 0)	0% (n = 0)	0% (n = 0)	0% (n = 0)

Zowel bij aanvang als na afloop van het eerste jaar van de professionalisering behaalde geen enkele deelnemer de hoogste score voor het bespreken van de eigenschappen van de tekst. Aan het begin van de professionalisering scoorde iets meer dan een derde van de leraren (37,35%) gemiddeld tot eerder hoog voor dit kenmerk van interactief voorlezen (34,94% met score 3; 2,41% met score 4). Na het eerste jaar van de professionalisering verbeterde dit, waarbij iets meer dan de helft van de leraren (51,61%) hier op een relevante manier bij stilstond (38,71% met score 3; 12,90% met score 4). In dit verband is het belangrijk te benadrukken dat het accent hier niet op kwantiteit, maar vooral op kwaliteit en relevantie dient te liggen. Het is niet noodzakelijk dat dit zo vaak mogelijk en bij elke gelegenheid gebeurt, maar het is wel belangrijk dat wanneer het gebeurt, het effectief en doelgericht is, passend bij de fase van het voorlezen, de leeftijd van de kinderen en de specifieke eigenschappen van het gekozen boek. Dit kan bijvoorbeeld betekenen dat er wordt stilgestaan bij auteur en illustrator of dat de aandacht wordt gevestigd op de informatie op de achterflap voorafgaand aan het lezen, dat er wordt gewezen op hoe om te gaan met een boek bij jonge kleuters of op de leesrichting bij oudere kleuters, dat wordt ingegaan op lettertypes of andere specifieke kenmerken en hun rol binnen het verhaal, ...

Na een jaar van professionalisering was er ook een verbetering merkbaar wat betreft het stimuleren van de actieve betrokkenheid van kinderen bij het bespreken van de eigenschappen van de tekst. Aan het begin van het traject scoorde slechts 8,43% van de deelnemers gemiddeld tot eerder hoog voor het creëren van kansen voor de kinderen om actief mee de eigenschappen van de tekst te verkennen (7,23% met score 3; 1,20% met score 4). Na het eerste jaar van professionalisering zien we een toename waarbij iets meer dan een vijfde van de leraren (22,58% met score 3; 0% met score 4) actief de betrokkenheid van kinderen bevorderde.

Stel open vragen



Figuur 36: Gemiddelde score voor het stellen van open vragen bij aanvang van en na afloop van het eerste jaar van de professionalisering

Uit Figuur 36 blijkt dat de leraren doorgaans gemiddeld tot vrij laag scoorden op het stellen van open vragen tijdens het interactief voorlezen. Bij aanvang van de professionalisering bleken vooral het geven van voldoende tijd en ruimte aan de kinderen om de open vragen te beantwoorden en het verder doorgaan op de antwoorden van de kinderen om zo tot een kwalitatief meer diepgaand gesprek te komen onderbelicht te zijn in de voorleesaanpak van de leraren. Na het eerste jaar van de professionalisering zien we een lichte stijging in deze gemiddelde scores. Het vinden van een balans tussen open vragen en gesprek stimuleren zonder daarbij de natuurlijke flow van het voorleesmoment te onderbreken, bleef iets wat in de video-opnames op beide momenten soms goed en soms minder goed tot uiting kwam.

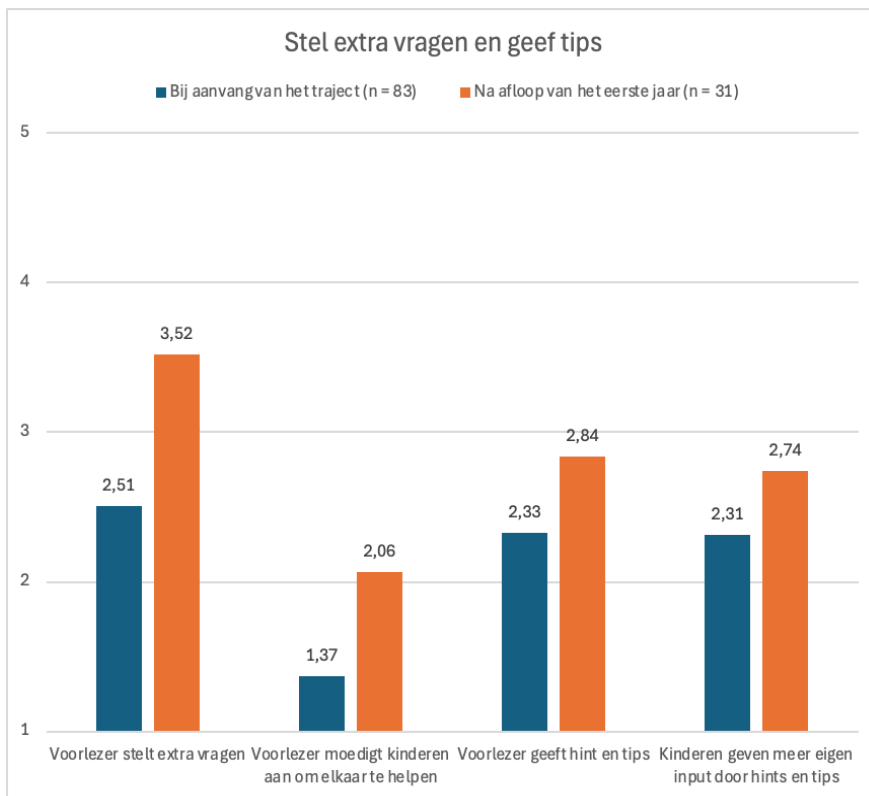
Tabel 7. Percentage leraren dat een score van 1 tot en met 5 behaalde voor de verschillende deelcomponenten inzake het stellen van open vragen

	Kinderen krijgen tijd en ruimte om te antwoorden		Voorlezer vraagt verder door		Flow voorleesmoment	
	T1 (n = 83)	T2 (n = 31)	T1 (n = 83)	T2 (n = 31)	T1 (n = 83)	T2 (n = 31)
Score 1	18,07% (n = 15)	6,45% (n = 2)	21,69% (n = 18)	9,68% (n = 3)	16,87% (n = 14)	16,13% (n = 5)
Score 2	24,10% (n = 20)	22,58% (n = 7)	24,10% (n = 20)	19,35% (n = 6)	15,66% (n = 13)	12,90% (n = 4)
Score 3	55,42% (n = 46)	41,94% (n = 13)	33,73% (n = 28)	41,94% (n = 13)	31,33% (n = 26)	25,81% (n = 8)
Score 4	2,41% (n = 2)	29,03% (n = 9)	20,48% (n = 17)	29,03% (n = 9)	32,53% (n = 27)	35,48% (n = 11)
Score 5	0% (n = 0)	0% (n = 0)	0% (n = 0)	0% (n = 0)	3,61% (n = 3)	9,68% (n = 3)

Bij zowel aanvang als na het eerste jaar van de professionalisering behaalde geen enkele deelnemer de hoogste score voor het geven van voldoende tijd en ruimte aan kinderen om open vragen te beantwoorden en voor het verder gaan op hun antwoorden om diepere gesprekken op te bouwen. Toch is er een duidelijke verbetering waarneembaar. Aan het begin van het traject scoorde meer dan de helft van de leraren gemiddeld tot vrij hoog op het bieden van tijd en ruimte voor kinderen om te antwoorden (55,42% met score 3; 2,41% met score 4) en op het verder doorgaan op de antwoorden van de kinderen (33,73% met score 3; 20,48% met score 4). Na het eerste jaar steeg dit percentage naar 70,97% van de deelnemers met een gemiddelde tot vrij hoge score (41,94% met score 3; 29,03% met score 4).

Wat betreft het doseren van de aandacht voor open vragen en gesprek zonder de flow van het voorleesmoment te doorbreken, waren de scores bij aanvang van de professionalisering iets hoger. Er was echter ook een stijging waar te nemen, zij het minder uitgesproken in vergelijking met de andere twee aspecten van de open vraagstelling van leraren. Aan het begin van de professionalisering scoorde 36,14% van de deelnemers (eerder) hoog (32,53% met score 4; 3,61% met score 5). Na het eerste jaar steeg dit naar 45,16% van de deelnemers (35,48% met score 4; 9,68% met score 5).

Stel extra vragen en geef tips



Figuur 37: Gemiddelde score voor het stellen van extra vragen en het geven van tips bij aanvang en na afloop van het eerste jaar van de professionalisering

Uit Figuur 37 blijkt dat de leraren doorgaans gemiddeld tot laag scoorden voor het stellen van extra vragen en het geven van tips op basis van de analyse van de geüploade voorleesvideo's. Bij aanvang van de professionalisering scoorden de deelnemers meer bepaald laag op het stellen van extra vragen wanneer het antwoord niet direct volgt op een gestelde vraag, en op scaffolding, waarbij hints en tips worden gegeven om kinderen tot dieper inzicht of meer eigen input te laten komen. Bovendien was er bij aanvang weinig aanmoediging van kinderen om elkaar te helpen bij het vinden van antwoorden op vragen tijdens interactief voorlezen. Na afloop van het eerste jaar van de professionalisering zien we over de hele lijn een stijging in de gemiddelde scores, waarbij vooral een opmerkelijke stijging vast te stellen is op vlak van het stellen van extra vragen (bv. herhaling van de vraag in andere woorden, het stellen van bijvragen, ...).

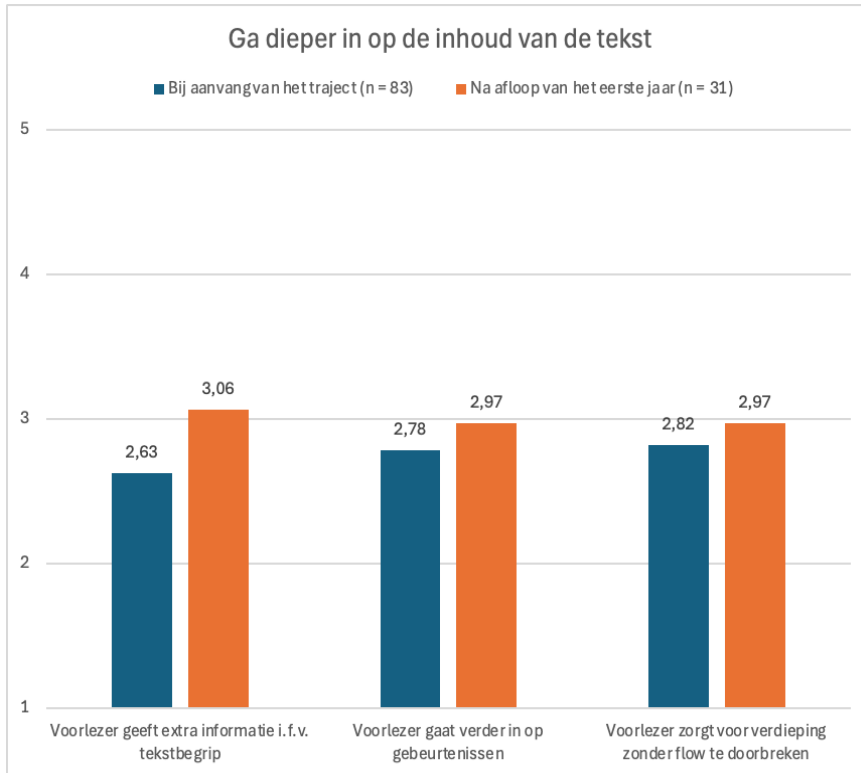
Tabel 8. Percentage leraren dat een score van 1 tot en met 5 behaalde voor de verschillende deelcomponenten inzake het stellen van extra vragen en het geven van tips

	Voorlezer stelt extra vragen		Voorlezer moedigt kinderen aan om elkaar te helpen		Voorlezer geeft hints en tips		Kinderen geven meer eigen input door hints en tips	
	T1 (n = 83)	T2 (n = 31)	T1 (n = 83)	T2 (n = 31)	T1 (n = 83)	T2 (n = 31)	T1 (n = 83)	T2 (n = 31)
Score 1	27,71% (n = 23)	6,45% (n = 2)	77,11% (n = 64)	25,81% (n = 8)	27,71% (n = 23)	9,68% (n = 3)	27,71% (n = 23)	12,90% (n = 4)
Score 2	19,28% (n = 16)	6,45% (n = 2)	10,84% (n = 9)	45,16% (n = 14)	26,51% (n = 22)	16,13% (n = 5)	30,12% (n = 25)	19,35% (n = 6)
Score 3	30,12% (n = 25)	32,26% (n = 10)	9,64% (n = 8)	25,81% (n = 8)	31,33% (n = 26)	54,84% (n = 17)	25,30% (n = 21)	51,61% (n = 16)
Score 4	20,48% (n = 17)	38,71% (n = 12)	2,41% (n = 2)	3,23% (n = 1)	14,46% (n = 12)	19,35% (n = 6)	16,87% (n = 14)	12,90% (n = 4)
Score 5	2,41% (n = 2)	16,13% (n = 5)	0% (n = 0)	0% (n = 0)	0% (n = 0)	0% (n = 0)	0% (n = 0)	3,23% (n = 1)

Aan het begin van de professionalisering scoorde 45,79% van de deelnemers gemiddeld tot hoog voor het geven van hints en tips aan kinderen (31,33% met score 3 en 14,46% met score 4). Hierdoor slaagde 42,17% van de leraren er gemiddeld tot goed in om dieper inzicht of meer inbreng van de kinderen te stimuleren (25,30% met score 3 en 16,87% met score 4). Na het eerste jaar van de professionalisering stegen deze percentages aanzienlijk tot respectievelijk 74,19% (54,85% met score 3 en 19,35% met score 4) en 67,74% (51,61% met score 3; 12,90% met score 4; 3,23% met score 5).

Wat betreft het stellen van extra vragen wanneer kinderen niet onmiddellijk een antwoord gaven, scoorden de leraren aanvankelijk gemiddeld tot hoog. Bij de start van de professionalisering behaalde iets meer dan een vijfde van de deelnemers een hoge score (20,48% met score 4; 2,41% met score 5). Na het eerste jaar steeg dit percentage tot meer dan de helft van de deelnemers (54,84%) die goed tot zeer goed scoorden op doorvragen (38,71% met score 4; 16,13% met score 5). Anderzijds scoorde aanmoediging van kinderen om elkaar te helpen bij het zoeken naar antwoorden op vragen aanvankelijk laag, met maar liefst respectievelijk 87,95% en 70,97% van de leraren die aan het begin (77,11% met score 1; 10,84% met score 2) en na het eerste jaar (25,81% met score 1; 45,16% met score 2) (eerder) laag scoorden.

Ga dieper in op de inhoud van de tekst



Figuur 38: gemiddelde score voor het dieper ingaan op de inhoud van de tekst bij aanvang en na afloop van het eerste jaar van de professionalisering

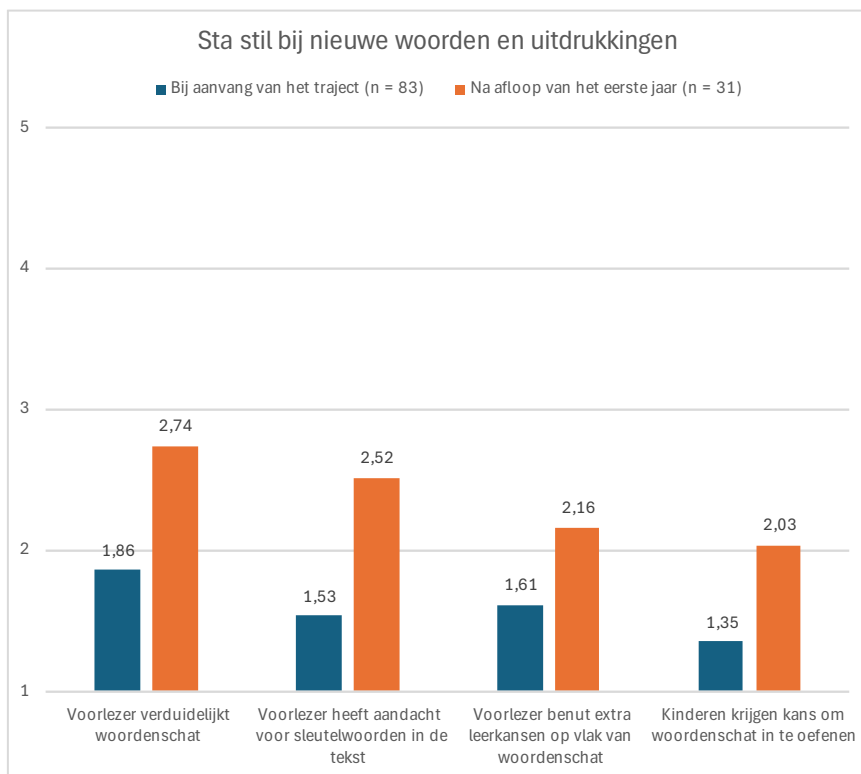
Uit Figuur 38 blijkt dat de leraren zowel bij aanvang als na afloop van het eerste jaar van de professionalisering gemiddeld scoorden voor het geven van extra informatie over de inhoud van de tekst die noodzakelijk is voor het tekstbegrip, het verder ingaan op bepaalde gebeurtenissen van de tekst, en het creëren van een rijke context door verdieping zonder de flow van het voorlezen te doorbreken. Dit betekent dat de drie deelcomponenten van het dieper ingaan op de inhoud van de tekst soms wel en soms niet aanwezig waren in de geüploade voorleesvideo's.

Tabel 9. Percentage leraren dat een score van 1 tot en met 5 behaalde voor de verschillende deelcomponenten inzake het dieper ingaan op de inhoud van de tekst

	Voorlezer geeft extra informatie i.f.v. tekstbegrip		Voorlezer gaat verder in op gebeurtenissen		Voorlezer zorgt voor verdieping zonder flow te doorbreken	
	T1 (n = 83)	T2 (n = 31)	T1 (n = 83)	T2 (n = 31)	T1 (n = 83)	T2 (n = 31)
Score 1	20,48% (n = 17)	12,90% (n = 4)	18,07% (n = 15)	12,90% (n = 4)	16,87% (n = 14)	16,13% (n = 5)
Score 2	21,69% (n = 18)	6,45% (n = 2)	21,69% (n = 18)	16,13% (n = 5)	21,69% (n = 18)	16,13% (n = 5)
Score 3	34,94% (n = 29)	45,16% (n = 14)	30,12% (n = 25)	35,48% (n = 11)	30,12% (n = 25)	32,26% (n = 10)
Score 4	20,48% (n = 17)	32,26% (n = 10)	24,10% (n = 20)	32,26% (n = 10)	25,30% (n = 21)	25,81% (n = 8)
Score 5	2,41% (n = 2)	3,23% (n = 1)	6,02% (n = 5)	3,23% (n = 1)	6,02% (n = 5)	9,68% (n = 3)

Na het eerste jaar van de professionalisering zagen we een lichte vooruitgang die resulteerde in een daling van het percentage leraren met (zeer) lage scores op de drie deelcomponenten van het dieper ingaan op de inhoud van de tekst. Voor het geven van extra informatie ter bevordering van tekstbegrip daalde dit percentage van 42,17% (20,48% met score 1 en 21,69% met score 2) naar 19,35% (12,90% met score 1 en 6,45% met score 2). Voor het verder ingaan op bepaalde gebeurtenissen in de tekst neemt het percentage af van 39,76% (18,07% met score 1 en 21,69% met score 2) naar 29,03% (12,90% met score 1 en 16,13% met score 2). Voor het creëren van een rijke context zonder de flow van het voorlezen te doorbreken, daalde het percentage van 38,56% (16,87% met score 1 en 21,69% met score 2) naar 32,26% (16,13% met score 1 en 16,13% met score 2).

Sta stil bij nieuwe woorden en uitdrukkingen



Figuur 39: gemiddelde score voor het stilstaan bij nieuwe woorden en uitdrukkingen bij aanvang en na afloop van het eerste jaar van de professionalisering

Uit Figuur 39 blijkt dat leraren aan het begin van de professionalisering (zeer) lage scores behaalden wat betreft het stilstaan bij nieuwe woorden en uitdrukkingen tijdens interactief voorlezen. Dit omvatte zowel het verduidelijken van woorden en uitdrukkingen uit de tekst, als het gericht zijn op sleutelwoorden ter bevordering van tekstbegrip, het benutten van extra leerkanen voor nieuwe woordenschat, en het creëren van gelegenheden voor kinderen om zelf nieuwe woordenschat te gebruiken en hierop feedback te ontvangen. Ondanks een stijging bleven na afloop van het eerste jaar van de professionalisering beide laatstgenoemde componenten nog steeds relatief laag. Het verduidelijken van woordenschat en de focus op sleutelwoorden kreeg iets meer aandacht in de voorleesvideo's van de deelnemers op dat moment.

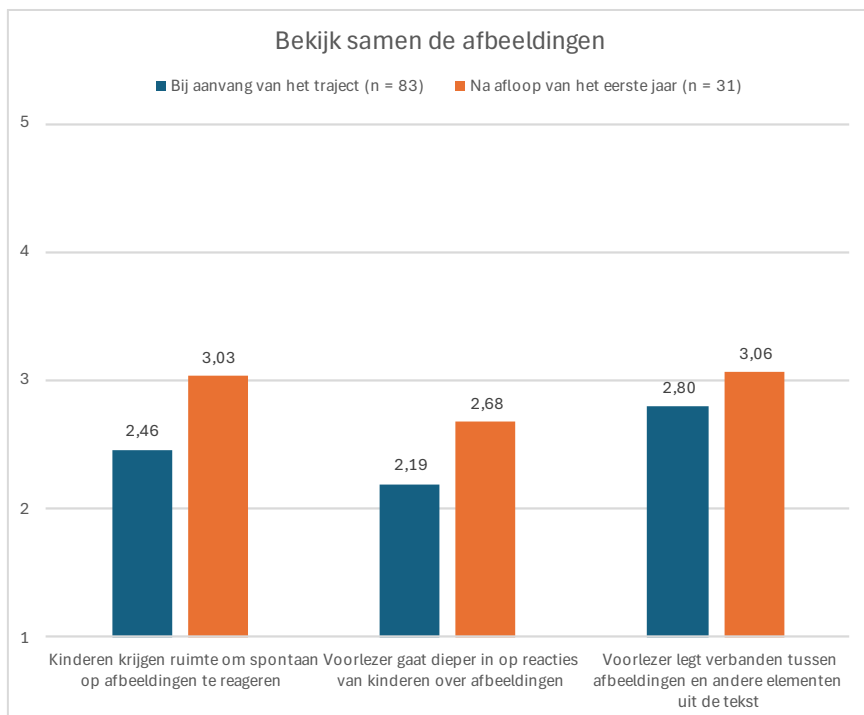
Tabel 10. Percentage leraren dat een score van 1 tot en met 5 behaalde voor de verschillende deelcomponenten inzake het stilstaan bij nieuwe woorden en uitdrukkingen

	Voorlezer verduidelijkt woordenschat		Voorlezer heeft aandacht voor sleutelwoorden in de tekst		Voorlezer benut extra leerkansen op vlak van woordenschat		Kinderen krijgen kans om woordenschat in te oefenen	
	T1 (n = 83)	T2 (n = 31)	T1 (n = 83)	T2 (n = 31)	T1 (n = 83)	T2 (n = 31)	T1 (n = 83)	T2 (n = 31)
Score 1	46,99% (n = 39)	12,90% (n = 4)	57,83% (n = 48)	19,35% (n = 6)	55,42% (n = 46)	25,81% (n = 8)	74,70% (n = 62)	32,26% (n = 10)
Score 2	31,33% (n = 26)	25,81% (n = 8)	33,73% (n = 28)	32,26% (n = 10)	34,94% (n = 29)	38,71% (n = 12)	18,07% (n = 15)	38,71% (n = 12)
Score 3	12,05% (n = 10)	38,71% (n = 12)	6,02% (n = 5)	25,81% (n = 8)	2,41% (n = 2)	29,03% (n = 9)	4,82% (n = 4)	22,58% (n = 7)
Score 4	8,43% (n = 7)	19,35% (n = 6)	2,41% (n = 2)	22,58% (n = 7)	7,23% (n = 6)	6,45% (n = 2)	2,41% (n = 2)	6,45% (n = 2)
Score 5	1,20% (n = 1)	3,23% (n = 1)	0% (n = 0)	0% (n = 0)	0% (n = 0)	0% (n = 0)	0% (n = 0)	0% (n = 0)

Na het eerste jaar van de professionalisering zagen we duidelijke vooruitgang in het verduidelijken van woordenschat en aandacht voor sleutelwoorden bij het analyseren van de voorleesvideo's van de deelnemers. Het percentage leraren met (zeer) lage scores voor het verduidelijken van woorden en uitdrukkingen daalde van 78,32% bij aanvang (46,99% met score 1; 31,33% met score 2) naar 38,71% na afloop van het eerste jaar (12,90% met score 1; 25,81% met score 2). Voor de aandacht voor sleutelwoorden ter bevordering van tekstbegrip daalde dit percentage van 91,56% (57,83% met score 1; 33,73% met score 2) naar 51,61% (19,35% met score 1; 32,26% met score 2).

Ook voor de andere twee deelcomponenten zagen we een afname in het percentage leraren met (zeer) lage scores, hoewel een aanzienlijke groep leraren hier nog steeds beperkt op scoorde. Dit impliceert dat het benutten van extra leerkansen voor nieuwe woordenschat en het creëren van mogelijkheden voor kinderen om woorden te oefenen nog steeds beperkt is in de voorleesvideo's. Het percentage leraren met (zeer) lage scores voor het benutten van deze extra leerkansen daalde echter van 90,36% (55,42% met score 1; 34,94% met score 2) naar 64,52% (25,81% met score 1; 38,71% met score 2). Voor het creëren van oefenkansen voor woordenschat daalde het percentage van 92,77% (74,70% met score 1; 18,07% met score 2) naar 70,97% (32,26% met score 1; 38,71% met score 2).

Bekijk samen de afbeeldingen



Figuur 40: Gemiddelde score voor het bekijken van de afbeeldingen bij aanvang van en na afloop van het eerste jaar van de professionalisering

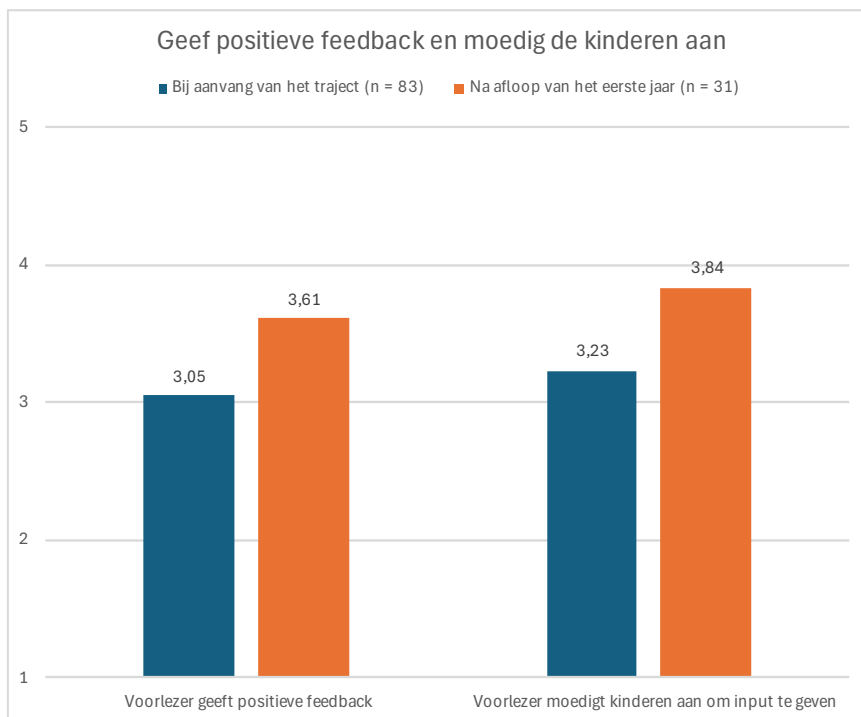
Uit Figuur 40 blijkt dat de leraren bij aanvang doorgaans nog niet hoog scoorden voor het samen met de kinderen bekijken en bespreken van de afbeeldingen. Bij de start van de professionalisering kregen de kinderen slechts beperkte gelegenheid om spontaan te reageren op afbeeldingen en werd er niet frequent dieper ingegaan op de reacties van de kinderen op deze afbeeldingen. Na afloop van het eerste jaar zijn deze scores licht gestegen. Zowel bij de start als na afloop van het eerste jaar van het traject legden de deelnemers in hun voorleesvideo's af en toe verbanden tussen de afbeeldingen en andere elementen uit de tekst (bv. de verhaallijn, woordenschat, ...).

Tabel 11. Percentage leraren dat een score van 1 tot en met 5 behaalde voor de verschillende deelcomponenten inzake het bekijken van de afbeeldingen

	Kinderen krijgen ruimte om spontaan op afbeeldingen te reageren		Voorlezer gaat dieper in op reacties van kinderen over afbeeldingen		Voorlezer legt verbanden tussen afbeeldingen en andere elementen uit de tekst	
	T1 (n = 83)	T2 (n = 31)	T1 (n = 83)	T2 (n = 31)	T1 (n = 83)	T2 (n = 31)
Score 1	24,10% (n = 20)	6,45% (n = 2)	33,73% (n = 28)	16,13% (n = 5)	16,87% (n = 14)	9,68% (n = 3)
Score 2	21,69% (n = 18)	12,90% (n = 4)	25,30% (n = 21)	19,35% (n = 6)	16,87% (n = 14)	16,13% (n = 5)
Score 3	39,76% (n = 33)	51,61% (n = 16)	30,12% (n = 25)	45,16% (n = 14)	37,35% (n = 31)	38,71% (n = 12)
Score 4	13,25% (n = 11)	29,03% (n = 9)	9,64% (n = 8)	19,35% (n = 6)	27,71% (n = 23)	29,03% (n = 9)
Score 5	1,20% (n = 1)	0% (n = 0)	1,20% (n = 1)	0% (n = 0)	1,20% (n = 1)	6,45% (n = 2)

Bij nadere analyse van de percentages in Tabel 11 blijkt dat de meeste leraren gemiddeld scoorden (score 3) bij het bespreken van afbeeldingen met de kinderen. Na het eerste jaar van professionalisering steeg het percentage leraren dat gemiddeld of goed scoorde op de drie elementen die werden geanalyseerd. Aan het begin van het traject had iets meer dan de helft van de leraren (54,21%) een gemiddelde tot goede score voor het geven van ruimte aan kinderen om spontaan op afbeeldingen te reageren (39,76% met score 3; 13,25% met score 4; 1,20% met score 5). Na een jaar was dit gestegen naar 80,64% (51,61% met score 3; 29,03% met score 4). Bovendien ging 40,96% van de leraren bij de start gemiddeld tot goed in op de reacties van kinderen op afbeeldingen (30,12% met score 3; 9,64% met score 4; 1,20% met score 5), wat na een jaar was toegenomen tot 64,51% (45,16% met score 3; 19,35% met score 4). Aan het begin van de professionalisering scoorde 66,26% van de leraren gemiddeld tot goed voor het leggen van verbanden tussen afbeeldingen en andere elementen uit de tekst (37,35% met score 3; 27,71% met score 4; 1,20% met score 5). Na afloop van het eerste jaar gold dit voor 74,19% van de deelnemers (38,71% met score 3; 29,03% met score 4; 6,45% met score 5).

Geef positieve feedback en moedig de kinderen aan



Figuur 41: Gemiddelde score voor het geven van positieve feedback en het aanmoedigen van de kinderen bij aanvang en na afloop van het eerste jaar van de professionalisering

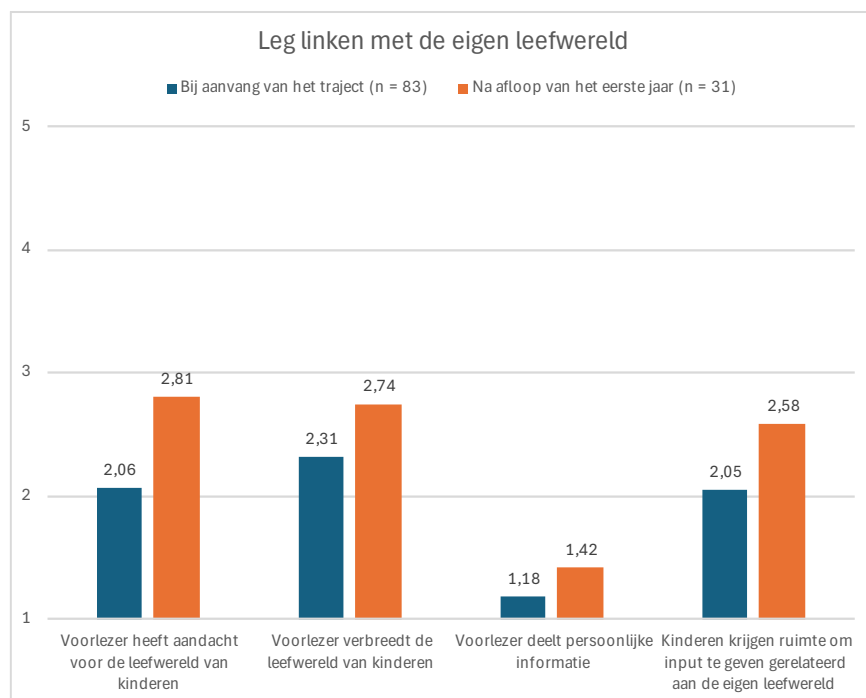
Figuur 41 toont aan dat leraren bij aanvang van de professionalisering gemiddeld tot goed scoorden voor het geven van positieve feedback en het aanmoedigen van de kinderen om nog meer in interactie te treden. Na het traject vertoonden deze scores een stijging, waarbij zowel positieve feedback als aanmoediging frequenter voorkwamen in de voorleesvideo's van de deelnemers.

Tabel 12. Percentage leraren dat een score van 1 tot en met 5 behaalde voor de verschillende deelcomponenten inzake het geven van positieve feedback en het aanmoedigen van de kinderen

	Voorlezer geeft positieve feedback		Voorlezer moedigt kinderen aan om input te geven	
	T1 (n = 83)	T2 (n = 31)	T1 (n = 83)	T2 (n = 31)
Score 1	14,46% (n = 12)	3,23% (n = 1)	12,05% (n = 10)	3,23% (n = 1)
Score 2	10,84% (n = 9)	6,45% (n = 2)	14,46% (n = 12)	9,68% (n = 3)
Score 3	31,33% (n = 26)	25,81% (n = 8)	26,51% (n = 22)	16,13% (n = 5)
Score 4	42,17% (n = 35)	54,84% (n = 17)	32,53% (n = 27)	41,94% (n = 13)
Score 5	1,20% (n = 1)	9,68% (n = 3)	14,46% (n = 12)	29,03% (n = 9)

Zowel het geven van positieve feedback als het aanmoedigen van kinderen tijdens interactief voorlezen vertoonde een stijging in het percentage leraren dat hoog scoorde op basis van de analyse van de geüploade video's. Bij aanvang van de professionalisering gaf 43,37% van de leraren (vrij) hoog voor het geven van positieve feedback (42,17% met score 4; 1,20% met score 5), wat steeg naar 64,52% na het eerste jaar (54,84% met score 4; 9,68% met score 5). Voor het aanmoedigen van de kinderen zagen we een vergelijkbare stijging: 46,99% scoorde bij de start (vrij) hoog (32,53% met score 4; 14,46% met score 5), wat na het eerste jaar steeg naar 70,97% (41,94% met score 4; 29,03% met score 5).

Leg linken met de eigen leefwereld



Figuur 42. Gemiddelde score voor het leggen van linken met de eigen leefwereld bij aanvang en na afloop van het eerste jaar van de professionalisering

Uit Figuur 42 blijkt dat leraren aan het begin van de professionalisering vrij lage scores behaalden voor de volgende drie aspecten: aandacht besteden aan elementen uit de tekst of opmerkingen van kinderen die gerelateerd zijn aan hun leefwereld, bespreken van gebeurtenissen uit de tekst die de leefwereld van de kinderen kunnen verbreden, en het bieden van voldoende ruimte aan kinderen om te vertellen over dingen uit het verhaal waar ze al dan niet bekend mee zijn. Na het eerste jaar van de professionalisering kwamen deze drie elementen iets vaker voor in de voorleesvideo's van de leraren. Verder deelden de leraren, zowel aan het begin als na afloop van het eerste jaar, zelf zeer weinig persoonlijke informatie die aansluit bij de tekst. Dit model staan en het delen van persoonlijke informatie zou kinderen nochtans kunnen aanmoedigen om zelf verbanden te leggen met hun eigen leefwereld.

Tabel 13. Percentage leraren dat een score van 1 tot en met 5 behaalde voor de verschillende deelcomponenten inzake het leggen van linken met de eigen leefwereld

	Voorlezer heeft aandacht voor de leefwereld van kinderen		Voorlezer verbreedt de leefwereld van kinderen		Voorlezer deelt persoonlijke informatie		Kinderen krijgen ruimte om input te geven gerelateerd aan de eigen leefwereld	
	T1 (n = 83)	T2 (n = 31)	T1 (n = 83)	T2 (n = 31)	T1 (n = 83)	T2 (n = 31)	T1 (n = 83)	T2 (n = 31)
Score 1	33,73% (n = 28)	19,35% (n = 6)	28,92% (n = 24)	9,68% (n = 3)	85,54% (n = 71)	67,74% (n = 21)	36,14% (n = 30)	22,58% (n = 7)
Score 2	28,92% (n = 24)	12,90% (n = 4)	25,30% (n = 21)	29,03% (n = 9)	10,84% (n = 9)	22,58% (n = 7)	28,92% (n = 24)	19,35% (n = 6)
Score 3	34,94% (n = 29)	41,94% (n = 13)	31,33% (n = 26)	41,94% (n = 13)	3,61% (n = 3)	9,68% (n = 3)	28,92% (n = 24)	38,71% (n = 12)
Score 4	2,41% (n = 2)	19,35% (n = 6)	14,46% (n = 12)	16,13% (n = 5)	0% (n = 0)	0% (n = 0)	6,02% (n = 5)	16,13% (n = 5)
Score 5	0% (n = 0)	6,45% (n = 2)	0% (n = 0)	3,23% (n = 1)	0% (n = 0)	0% (n = 0)	0% (n = 0)	3,23% (n = 1)

Uit de nadere analyse van de percentages in Tabel 13 blijkt dat een grote groep leraren bij aanvang van de professionalisering vrij goed scoorde (score 3) op het hebben van voldoende aandacht voor de leefwereld van de kinderen, het verbreden van die leefwereld, en het geven van voldoende ruimte aan de kinderen om input te geven gerelateerd aan hun eigen leefwereld. Na het eerste jaar van de professionalisering steeg het percentage leraren dat vrij goed tot goed scoorde op deze drie elementen. Aan het begin van het traject had iets meer dan een derde van de leraren (37,35%) een gemiddelde tot goede score voor het hebben van aandacht voor de leefwereld van de kinderen bij interactief voorlezen (34,94% met score 3; 2,41% met score 4). Na een jaar was dit gestegen naar 67,74% (41,94% met score 3; 19,35% met score 4; 6,45% met score 5). Bij aanvang toonde 45,79% van de leraren aandacht voor het bespreken van gebeurtenissen uit de tekst die de leefwereld van de kinderen konden verbreden (31,33% met score 3; 14,46% met score 4), wat na een jaar was toegenomen tot 61,30% (41,94% met score 3; 16,13% met score 4; 3,23% met score 5). Voor wat betreft het geven van ruimte aan kinderen om te vertellen over zaken uit het verhaal waar ze al dan niet bekend mee zijn, scoorde aan het begin van de professionalisering 34,94% van de leraren gemiddeld tot goed (28,92% met score 3; 6,02% met score 4), terwijl dit na het eerste jaar gold voor 58,07% van de deelnemers (38,71% met score 3; 16,13% met score 4; 3,23% met score 5). Aan de andere kant bleven de scores voor het delen van persoonlijke informatie die aansluit bij de tekst, om kinderen zo aan te moedigen zelf verbanden met hun leefwereld te leggen, zowel bij aanvang als na het eerste jaar van de

professionalisering vrij laag. Bij aanvang scoorde 96,38% van de leraren (zeer) laag voor dit element (85,54% met score 1; 10,84% met score 2). Na afloop van het eerste jaar gold dit nog steeds voor 90,32% (67,74% met score 1; 22,58% met score 2).

Conclusie inzake het daadwerkelijk lesgedrag, zoals weerspiegeld in de voorleesfilmpjes

Uit de analyses van de voorleesvideo's blijkt dat de scores voor het implementeren van de effectieve kenmerken van interactief voorlezen voor een aantal van deze kenmerken vrij laag waren bij aanvang van de professionalisering. Na het eerste jaar van het traject was er echter een duidelijke vooruitgang zichtbaar in de vaardigheden van de leraren om interactief voorlezen effectief te implementeren.

De *fasering van het voorleesmoment* verliep bij de meeste leraren zeer goed wat betreft de aanwezigheid van een duidelijke voor- en tijdens- fase. Vooral de fase na het voorlezen bleef het meest onderbelicht, terwijl deze fase juist veel mogelijkheden biedt om sterkere en leeransen voor kinderen te creëren. De na-fase is immers essentieel voor het bieden van tijd en ruimte voor reflectie en nabespreking. Hier kunnen leraren teruggrijpen op eerder gemaakte voorspellingen, verbanden leggen met de eigen ervaringen en leefwereld van de kinderen, stilstaan bij de impact van de tekst, nieuwe woordenschat laten gebruiken, het verhaal naspelen, en meer. Door meer aandacht aan deze fase te besteden, kunnen leraren de leeservaring van kinderen aanzienlijk verrijken.

Het *bespreken van de eigenschappen van de tekst* kwam slechts in beperkte mate aan bod in het interactief voorleesgedrag van de leraren. Hierbij is het weliswaar belangrijk te benadrukken dat het accent niet zozeer op kwantiteit, maar vooral op de kwaliteit en relevantie van deze bespreking dient te liggen. Wanneer aandacht wordt besteed aan eigenschappen van de tekst is dit best doelgericht en passend bij bijvoorbeeld de fase van het voorlezen, de leeftijd van de kinderen, en de specifieke eigenschappen van het boek.

Bij de start van het professionaliseringstraject was er nog ruimte voor verbetering in het *stellen van open vragen*. Leraren hadden aanvankelijk moeite met het bieden van voldoende gelegenheid voor kinderen om te reageren en diepere gesprekken te bouwen. Na een jaar was er een lichte verbetering merkbaar op deze vlakken. Het vinden van een balans tussen het stellen van open vragen en het stimuleren van gesprekken zonder de natuurlijke flow van het voorleesmoment te onderbreken, ging op beide momenten relatief goed in de geanalyseerde video's.

Ook wat betreft het *stellen van extra vragen en het geven van tips* bleken de vaardigheden van leraren aan het begin van het professionaliseringstraject eerder beperkt. Na een jaar was er weliswaar een positieve ontwikkeling zichtbaar, vooral in het stellen van extra vragen. Dit suggereert dat leraren doorheen de professionalisering meer vertrouwd raakten met het actief bevragen en het via doorvragen begeleiden van kinderen tijdens voorleessessies. Er blijft echter ruimte voor verdere ontwikkeling, met name bij het aanmoedigen van kinderen om elkaar te helpen, wat een aandachtspunt kan zijn voor toekomstige professionele ontwikkeling.

Op het vlak van het *dieper ingaan op de inhoud van de tekst*, behaalden leraren zowel aan het begin als na afloop van het eerste jaar van de professionalisering overwegend een score van ongeveer 3. Ook dit wijst op nog extra leeransen inzake het verstrekken van informatie die essentieel is voor het begrip van de tekst, het uitdiepen van specifieke gebeurtenissen uit de tekst en het creëren van een rijke context door verdieping zonder daarbij de flow van het voorlezen te doorbreken.

Hoewel interactief voorlezen (bv. omwille van de afbeeldingen, de rijke context van het verhaal, de mogelijkheid tot diepgaande interactie over nieuwe woorden) een zeer betekenisvolle context kan zijn voor het *verduidelijken van nieuwe woordenschat en uitdrukkingen*, lagen de scores bij de start van het traject eerder laag. Na een jaar professionalisering was er echter merkbare vooruitgang geboekt in het

verhelderen van woordenschat, het aandacht besteden aan sleutelwoorden, het actiever benutten van leeransen voor nieuwe woordenschat en het stimuleren van kinderen om nieuwe woorden te gebruiken en hierop feedback te ontvangen.

De resultaten lieten verder ook zien dat er na een jaar professionalisering verbetering viel vast te stellen in de manier waarop leraren *omgaan met afbeeldingen* tijdens interactieve voorleessessies. Kinderen kregen na een jaar professionalisering meer ruimte om spontaan op de afbeeldingen te reageren en de voorlezer ging daar ook dieper op in. Het feit dat de voorlezers ook verbanden wisten te leggen tussen de afbeeldingen en tekstuele elementen toont aan dat ze de visuele elementen uit het voorgelezen boek na een jaar professionalisering beter weten te integreren tijdens voorleessessies.

Een groter aantal leraren besteedt na een jaar professionalisering ook meer aandacht aan het *geven van positieve feedback en ze moedigen kinderen meer aan*, wat bijdraagt aan een meer ondersteunende en stimulerende leeromgeving tijdens het voorlezen.

De resultaten laten tot slot zien dat er na een jaar professionalisering ook een toename is in het leggen van *linken leggen met de leefwereld* van de kinderen tijdens interactieve voorleessessies. Echter, het delen van persoonlijke informatie door de leraren om de kinderen aan te moedigen zelf verbindingen te leggen met hun leefwereld komt nog steeds weinig voor na een jaar professionalisering.

De bovenstaande resultaten lieten over het algemeen een positieve groei zien in de vaardigheden van leraren om interactief voor te lezen in de klas na een jaar professionalisering. Leraren vertoonden verbetering in het faseren van voorleesmomenten, het stellen van (extra) open vragen, het diepgaander bespreken van tekstinhoud, het samen afbeeldingen bekijken en bespreken, het aanmoedigen van kinderen en het geven van positieve feedback. Rekening houdend met het feit dat het trainen en ontwikkelen van vaardigheden tijd vraagt, moeten leraren ruimte blijven krijgen voor verdere ontwikkeling van bepaalde kenmerken van interactief voorlezen. De resultaten suggereren dat de toegenomen vakdidactische kennis van leraren na een jaar professionalisering ook heeft bijgedragen aan verbeterde vaardigheden in het effectief implementeren van interactief voorlezen, wat wijst op de effectiviteit van het professionaliseringstraject.

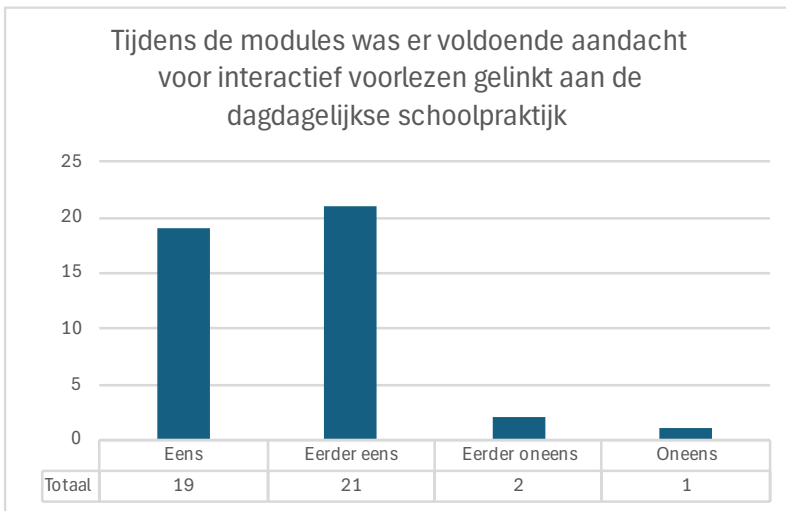
Ervaringen van de deelnemers aan het traject

Aanvullend bij bovenstaande resultaten over de leraarcompetenties voorafgaand en gedurende het traject #iedereenvoorlezen, werden ook de ervaringen van de deelnemers met de professionalisering zelf geïnventariseerd na afloop van het traject. In totaal vulden 43 deelnemers die deelnamen aan het volledige tweejarige traject deze bevraging binnen de gestelde termijn in. De ervaringen van de leraren met de professionalisering werden op drie manieren onderzocht, namelijk aan de hand van stellingen, tevredenheidsscores per module en open vragen. We voerden een beschrijvende analyse uit op de antwoorden op de stellingen en de tevredenheidsscores per module. Voor de drie open vragen, die peilden naar de toepassing van de module-inhoud op klas- en schoolniveau en de ervaren groei gedurende het traject, werd een thematische analyse toegepast.

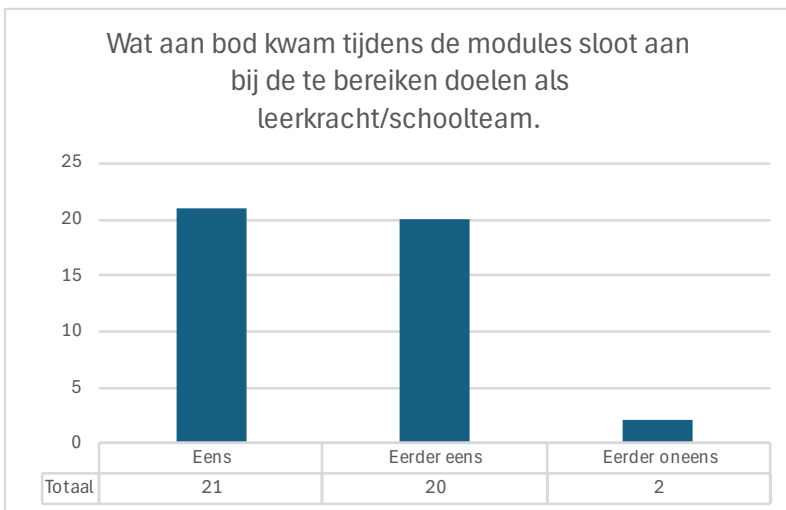
Ten eerste gaven de leraren hun *mening over zeven stellingen betreffende het professionaliserings-traject*. De resultaten hiervan worden weergegeven in de Figuren 43 tot en met 49.

Uit de figuren blijkt dat de overgrote meerderheid van de deelnemers het eens of eerder eens was met de stellingen. Meer specifiek waardeerden ze (a) de aandacht voor de implementatie van interactief voorlezen in de dagelijkse schoolpraktijk; (b) de aansluiting van de modules bij de doelen van individuele leraren en het schoolteam als geheel; (c) de activerende werkvormen in de modules die hen stimuleerden om na te denken en te leren over interactief voorlezen; (d) de samenwerking en gezamenlijke leeractiviteiten die door de professionalisering op school werden gestimuleerd; (e) de aandacht voor het geven en ontvangen van positieve feedback gedurende het traject; (f) de ruimte voor schoolspecifieke inbreng tijdens de intervisiemomenten met de trajectcoach; en (g) de begeleiding van de intervisiemomenten op school door de trajectcoach.

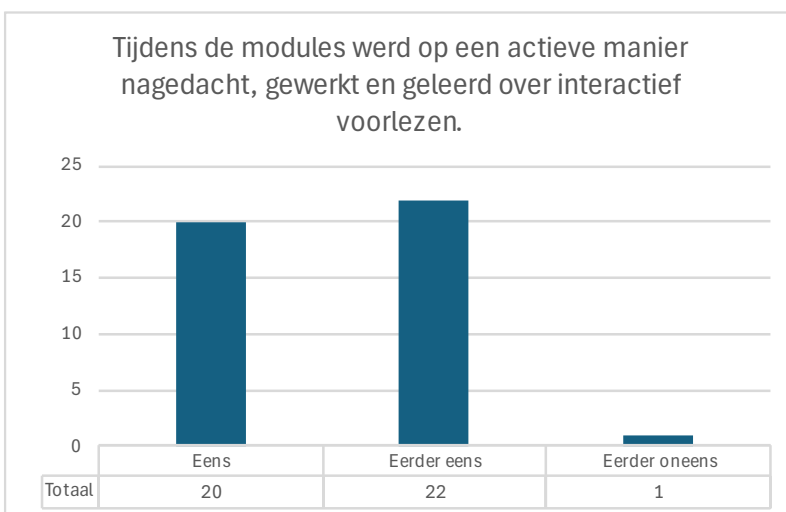
De positieve scores op deze stellingen wijzen erop dat de deelnemers de essentiële en onderzoeksgebaseerde kenmerken voor effectieve professionalisering (zoals beschreven door Desimone, 2009 en Merchie et al., 2016 en zoals ingebouwd in het professionaliseringstraject, zie: #iedereenvoorlezen: het professionaliseringstraject) daadwerkelijk hebben ervaren in het #iedereenvoorlezen traject. Dit duidt op een goede 'fidelity of implementation' van de professionalisering. Met andere woorden: de beoogde kwaliteitskenmerken die in het traject werden geïntegreerd (zoals de focus op leerinhoud met betrekking tot interactief voorlezen; kansen tot actief leren; samenhang en consistentie tussen het geleerde en bestaande kennis, overtuigingen en klas- en schoolpraktijk; en collectieve deelname van leraren uit dezelfde school om de schoolcapaciteit te versterken) werden daadwerkelijk zo ervaren door de deelnemers.



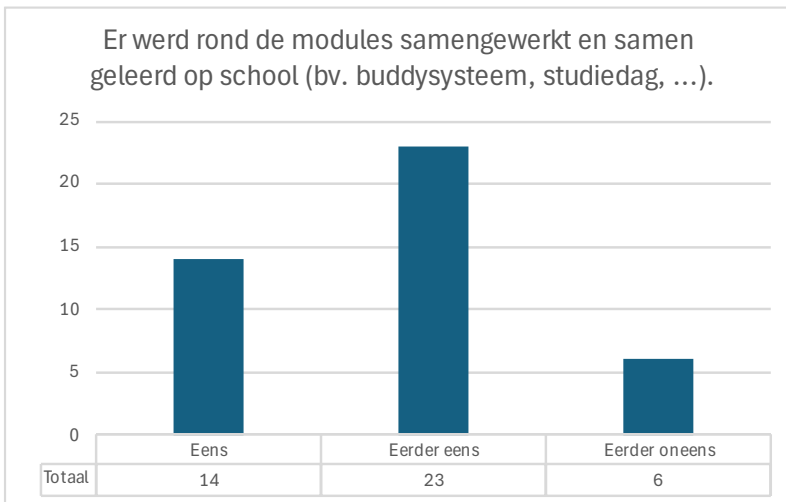
Figuur 43: Mening van de leraren over de link in het professionaliseringstraject met de dagelijkse schoolpraktijk



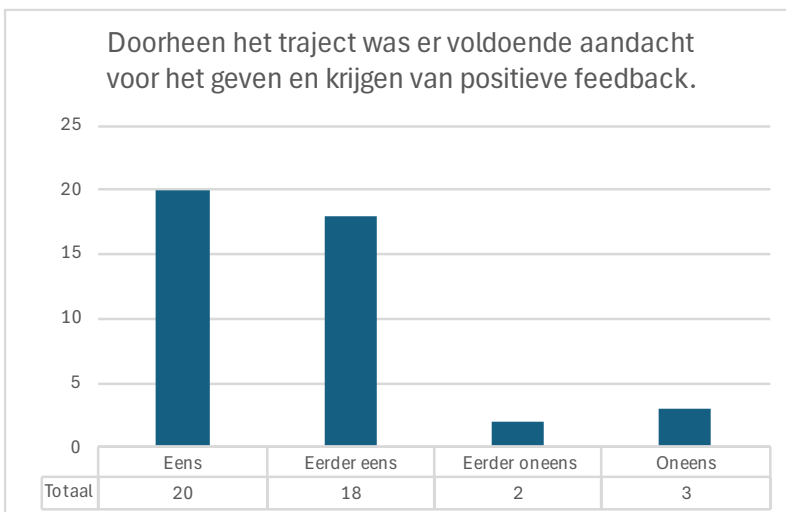
Figuur 44: Mening van de leraren over de aansluiting van de modules bij de doelen van de leraren en het schoolteam



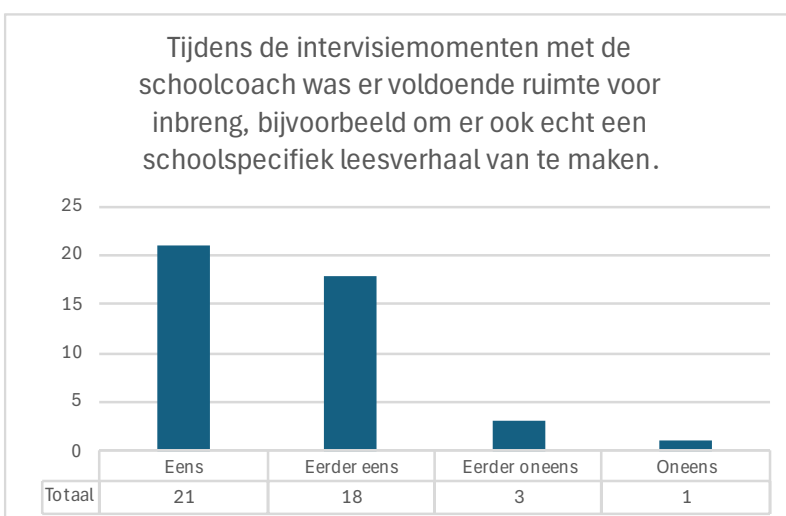
Figuur 45: Mening van de leraren over het gebruik van activerende werkvormen in de modules



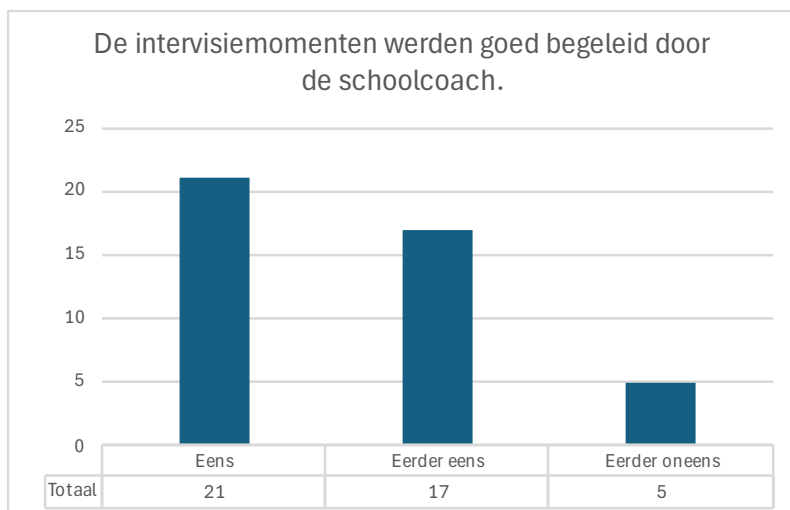
Figuur 46: Mening van de leraren over de samenwerking en de gezamenlijke leeractiviteiten rond de modules



Figuur 47: Mening van de leraren over de aandacht voor positieve feedback gedurende het traject



Figuur 48: Mening van de leraren over de ruimte voor eigen inbreng tijdens intervisiemomenten



Figuur 49: Mening van de leraren over de begeleiding van intervisiemomenten door de schoolcoach

Naast de voorgelegde stellingen werd aan de leraren in tweede instantie ook gevraagd om voor elke module een tevredenheidsscore te geven op een schaal van één tot tien (waarbij tien de hoogst mogelijke score is). Respectievelijk 42, 41, 41, 41, 39, 39, 35 en 31 van de 43 deelnemers die de eindbevraging invulden, hadden module 1 tot en met 8 reeds doorlopen en gaven een score. Tabel 14 geeft de gemiddelde scores per module voor alle deelnemers die de module hebben doorlopen weer, alsook de standaarddeviatie en het minimum en maximum per module.

Tabel 14: Tevredenheidsscores per module met standaarddeviatie, minimum en maximum

	Gemiddelde	Standaarddeviatie	Minimum - Maximum
Module 1: De kenmerken van interactief voorlezen	8,40	1,04	6 - 10
Module 2: Een motiverende voorleesomgeving met een rijk voorleesaanbod	8,37	1,18	5 - 10
Module 3: De kracht van vragen en feedback	8,22	1,33	5 - 10
Module 4: Werken aan woordenschat	8,07	1,49	3 - 10
Module 5: Tekstbegrip bevorderen	7,74	1,57	3 - 10
Module 6: Monitoren bij interactief voorlezen	7,23	1,58	3 - 10
Module 7: Samenwerken met je leesnetwerk	7,03	1,76	3 - 10
Module 8: Een leesbeleid uitwerken	7,32	1,83	3 - 10

De gemiddelde resultaten uit Tabel 14 laten zien dat de leraren positief stonden tegenover de modules die ze doorliepen in de professionalisering.

Tot slot werden in een derde deel van de eindbevraging drie *open vragen* gesteld aan de deelnemers om te achterhalen *welke onderwerpen uit de modules zij al hebben toegepast op zowel klas- als schoolniveau*. Daarnaast werd inzicht gevraagd in de *persoonlijke groei* die de deelnemers gedurende het tweejarige traject hebben ervaren. Aan de hand van een thematische analyse werden de antwoorden van de leraren op deze open vragen geanalyseerd.

In de antwoorden van de leraren over de *inhouden uit het leertraject die zij op klasniveau hebben toegepast*, kwam een aantal belangrijke thema's naar voren. Deze antwoorden laten zien dat de leraren een breed scala aan technieken en benaderingen uit het leertraject in hun klaspraktijk hebben geïntegreerd.

Ten eerste gaven veel leraren aan dat ze alle modules op klasniveau hebben toegepast en hun praktijk hebben verrijkt met nieuwe inzichten. Ze zijn naar aanleiding van de professionalisering actief bezig geweest met interactief voorlezen, hebben de leerinhouden uit de modules uitgeprobeerd en hun aanpak bij het voorlezen verfijnd en verdiept. Door de professionalisering zijn ze doelgerichter gaan werken en hebben ze de kracht van voorlezen meer en beter leren benutten. De informatie over de kenmerken van interactief voorlezen, geïllustreerd op de poster, werd als erg waardevol ervaren.

Ten tweede werd vaak verwezen naar doelgericht werken aan woordenschatuitbreiding en herhaling van woordenschat via interactief voorlezen. Leraren besteden nu meer aandacht aan het kiezen van boeken die de woordenschat ondersteunen en het gebruik van voorwerpen die dit tijdens het voorlezen versterken.

Een derde thema dat naar voren kwam, is 'vraagstelling en denkstimulerende vragen'. Leraren geven aan dat ze nu meer aandacht besteden aan welke vragen ze willen stellen voorafgaand, tijdens, en na het voorlezen, daarbij gebruikmakend van bijvoorbeeld Bloom's taxonomie. Ze overwegen expliciet meer denkstimulerende vragen in hun benadering.

Een vierde terugkerend thema in de antwoorden van de leraren was het meer inzetten op variatie in teksten en voorleesaanpak. Er wordt via de professionalisering meer en bewuster gevarieerd in de teksten en boeken die ze voorlezen. Herhaald voorlezen, pre-teaching, en re-teaching worden vaker toegepast, en er wordt voorgelezen in kleinere groepen om de interactie te bevorderen.

Tot slot wordt ook aandacht besteed aan het creëren van een motiverende en rijke leesomgeving. Leraren denken bewuster na over de keuze van de boeken en zijn bezig met het uitbreiden van de leeshoek met rijke boeken door doordachte aankopen. Sommigen creëren ook een voorleeshoek in de klas. Een leraar geeft aan in te zetten op het uitbouwen van een leesnetwerk met ouders en bibliotheek.

Onderstaande voorbeelden uit de antwoorden van de deelnemers illustreren de genoemde thema's.

“Rijk voorleesaanbod, denkstimulerende vragen, herhaald en gevarieerd voorlezen, voorlezen in kleine groepjes, pre- en reteachen, leesnetwerk met ouders en bib verder uitbouwen.” (Participant C1)

“Op een andere manier gaan voorlezen, op voorhand bewust gaan nadenken over de doelen die je wil bereiken tijdens het lezen, welke woordenschat wil je benadrukken? Welke voorkennis en welke vragen wil ik stellen voor het lezen, en waar vestig ik de aandacht op tijdens en na het lezen?” (Participant L5)

“De keuze van het boek gebeurt nu grondiger, nakijken op woordenschat, inhoud, illustraties, ... De vraagstelling bereid ik nu doelbewuster voor. Voor een aantal kleuters ga ik vaker het boek preteachen. Meer aandacht voor de kaft en titel.” (Participant L16)

De antwoorden van de leraren op de tweede open vraag tonen verder aan dat de *inhoud van het leertraject* ook op *schoolniveau* als team is opgepakt, met heel wat initiatieven gericht op het versterken van interactief voorlezen en het verbeteren van de leesvaardigheid en leesomgeving op hun scholen. Een eerste belangrijk thema in de antwoorden is “implementatie en beleidsontwikkeling”. Veel leraren benadrukten immers dat de professionalisering heeft geleid tot de implementatie van het leertraject op schoolniveau en de ontwikkeling van een leesbeleid. In de scholen hebben teams de modules in kleine groepen doorlopen en good practices gedeeld. Dit heeft geleid tot een actieve inzet op interactief voorlezen, vooral in de kleuterklassen en de eerste graad. Naar aanleiding van de professionalisering zijn er bovendien (taal)beleidsplannen ontwikkeld waarin lezen centraal staat of er zijn actiefiches op schoolniveau ontwikkeld. Ook zijn er pedagogische werk- of kerngroepen opgericht om visie te ontwikkelen en de uitrol ervan in de praktijk te bespreken. In sommige scholen buigt een dergelijk kernteam zich ook over de aanschaf van nieuwe (prenten)boeken.

Ten tweede is er veel aandacht besteed aan het verbeteren van de leesomgeving op school. Dit omvat bijvoorbeeld de ontwikkeling van doordachte boekenhoeken en het uitbreiden en verbeteren van de schoolbibliotheek, inclusief de aanschaf van rijke en diverse boeken en het inventariseren van de bestaande materialen in de school- en klasbibliotheken.

In derde instantie wordt vermelding gemaakt van het versterken van samenwerking binnen de school en het opbouwen van leesnetwerken met externe partners. Leraren zijn actiever betrokken bij het overleg en de uitwerking van het leesbeleid tijdens personeelsvergaderingen. Bovendien wordt er nu meer samengewerkt met bijvoorbeeld de stadsbibliotheek en ouders om een leesnetwerk uit te bouwen.

Onderstaande voorbeelden uit de antwoorden van de deelnemers illustreren deze thema's.

“Uitbreiding schoolbib, klasoverschrijdend voorlezen.” (Participant D7)

“Samenwerking met de stadsbibliotheek.” (Participant L2)

“Met elke module, behalve de laatste twee, zijn we actief aan de slag gegaan tijdens personeelsvergaderingen om zo samen de module te doorlopen en good practices uit te werken.” (Participant L14)

“Onderbouw en kleuterteam werken actief met interactief voorlezen. In bovenbouw werken ze aan close-reading. We leggen de vragen van close-reading naast die van interactief voorlezen om zo een doorlopende lijn te creëren in de vraagstelling.” (Participant P8)

“Taalbeleid uitgeschreven met lezen als focus. Boekenhoeken aangepakt, nagedacht over het soort boeken, platform om boeken te inventariseren uitgezocht en in gebruik, ...” (Participant X1)

Naast de implementatie van de nieuwe inzichten in hun eigen klas- en schoolpraktijk, werd leraren ook gevraagd hoe ze hun *persoonlijke groei* gedurende het tweejarige traject hebben ervaren. Hun antwoorden laten een aantal belangrijke thema's zien met betrekking tot hun evolutie doorheen de verschillende modules van het leertraject over interactief voorlezen.

Een belangrijk eerste thema was 'bewustwording en zelfzekerheid'. Veel leraren gaven aan dat ze zich bewuster zijn geworden van hun aanpak (bv. het stellen van doelen, effectieve vraagstelling), de keuze van boeken en de leesomgeving. Leraren melden dat de modules hun vaardigheden als voorlezer hebben verbeterd, wat resulteerde in boeiende en interactieve voorleeservaringen voor de kinderen.

Ze besteden nu meer tijd aan het voorbereiden van voorleesmomenten, zijn meer zelfzeker geworden in hun voorleesaanpak en begrijpen beter het waarom achter bepaalde werkvormen.

Ten tweede benadrukten leraren dat hun groei te danken is aan de zeer nuttige modules, waarnaar ze op elk moment kunnen teruggrijpen, en aan de gewaardeerde gerichte feedback en positieve begeleiding die ze tijdens het traject kregen. Deze ondersteuning hielp hen gemotiveerd te blijven en voortdurend te reflecteren op hun praktijk, wat leidde tot een blijvende zin om verder te groeien en de aangeleerde technieken te blijven toepassen en verfijnen.

Niettegenstaande de positieve ervaringen van velen, formuleerde een aantal leraren ook kritische noten. Ze benoemden de intensieve aard van de modules en de tijdsinvestering die nodig was als uitdagingen. Deze intensiteit zorgde soms voor gevoelens van overbelasting en verminderde motivatie. Een leraar vond het filmen van zichzelf en het ontvangen van feedback daarop onnodig en te schools. Toch benadrukten anderen dat ze ondanks de werklust positief waren over de geleerde inhoud en de praktische toepassingen.

Onderstaande voorbeelden illustreren de genoemde thema's.

“Er werd al heel wat gedaan waarbij de voordelen van voorlezen zichtbaar waren. Door het traject kregen de leraren een boost: we doen al goede dingen, maar kunnen het waarom van bepaalde werkvormen nu ook zien” (Participant L14).

“Het is bijna niet meer mogelijk om nog 'gewoon' voor te lezen ;-)” (Participant L14)

“Ik ga veel bewuster om met het boek, de keuze van het boek, de vragen, de leesomgeving, ...” (Participant L16)

“Ik merk dat het bij mijn collega's (lager onderwijs) toch wel wat teweegbracht. Uit de gesprekken kan ik halen dat ze meer inzien dat interactief voorlezen toch wel voldoet aan heel wat talige doelstellingen, dat het niet enkel is 'ik lees op het einde van de dag een verhaaltje voor'.” (Participant M1)

“Voor dit traject besprak ik het verhaal na het voorlezen. Ik had het gevoel dat het verhaal anders verloren ging. Maar wil je er dieper op ingaan en het laten leven doe je het best zoals het nu werd aangeboden in het traject.” (Participant M2)

“Enorm positief. Er was een heel goede begeleiding. Zelfs persoonlijke begeleiding door het geven van gerichte feedback. Heel knap dat dit gebeurde. Grote dank!” (Participant P6)

“Hoe ik mijn groei ervaar? Vooral de zin ('de goesting') om verder te blijven groeien!” (Participant Q6)

“Ik vond het enorm tijdrovend en zeer veel werk om de modules te doorlopen, de werklust lag echt hoog en hiervoor hadden wij niet ingestemd.” (Participant Q1)

“Moeilijk om zelf filmpjes op te laden, meestal te lang/te zwaar (zorgt voor frustratie - tijdverlies). Systeem zoeken zodat dit gebruiksvriendelijker wordt.” (Participant G10)

“Het tempo van de modules was niet steeds te volgen in de praktijk, dus we blijven eraan werken en ik herbekijk sommige modules nog eens.” (Participant P7)

Concluderend kan worden gesteld dat de 43 deelnemers die de vragenlijst over hun ervaringen invulden, de stellingen over de aanpak van het traject positief beoordeelden. Ze waardeerden onder andere dat het traject aansloot bij de implementatie in de dagelijkse klaspraktijk, de aansluiting van de modules bij hun doelen, de activerende werkvormen, het bevorderen van samenwerking, de aandacht voor het geven en ontvangen van positieve feedback, de mogelijkheden tot schoolspecifieke inbreng en de begeleiding door de trajectcoach. Leraren gaven gemiddeld een waarderende score van bijna 8 of hoger aan de eerste vijf modules, gericht op het versterken van interactief voorlezen in de klas, terwijl de laatste drie modules, meer gericht op evaluatie en monitoring via interactief voorlezen en op beleidsmatige aspecten, net iets lagere scores kregen (gemiddeld 7). De antwoorden op de open vragen lieten zien dat de leraren technieken uit het traject toepasten in hun lessen (bv. extra aandacht voor woordenschatuitbreiding, het stellen van denkstimulerende vragen, en variatie in teksten voorzien) en dat ze een motiverende leesomgeving creëerden. Op schoolniveau leidde het traject tot beleidsondersteuning, verbeterde leesomgevingen en versterkte samenwerking binnen het team. Leraren ervoeren persoonlijke groei in bewustwording en zelfzekerheid om interactief voorlezen op een effectieve manier toe te passen. Hoewel sommigen de intensieve aard en tijdsinvestering van het tweejarige traject uitdagend vonden, werd de professionele ontwikkeling algemeen gewaardeerd.

Ervaringen van de trajectcoaches

Ook de ervaringen van de trajectcoaches met de professionalisering werden na afloop van het traject geïnterviewd aan de hand van zeven open vragen die thematisch geanalyseerd werden. Vier trajectcoaches vulden de bevraging in tegen de vooropgestelde deadline. De vijfde trajectcoach was op het moment van de bevraging in moederschaprust.

De trajectcoaches gaven verschillende *sterke punten* van het professionaliseringstraject aan. Ze waardeerden unaniem de *hybride opbouw, waarbij online leren werd gecombineerd met live intervisie*. De coaches prezen de logische opbouw en onderbouwing van de online modules, die goed op elkaar aansluiten en zorgen voor een stevige basis waarop altijd kan worden teruggevallen. Het online leertraject werd verder als sterk beschouwd omdat scholen het in hun eigen tempo kunnen doorlopen, met mogelijkheden om de inhoud opnieuw te bekijken en om zowel individueel als in teamverband te leren. Ook de ontwikkelde materialen, zoals poster, kijkwijzers en filmpjes met goede praktijkvoorbeelden werden als waardevolle en inspirerende hulpmiddelen gezien, zowel binnen als buiten het traject.

Naast de online modules beschouwden de coaches hun eigen rol als essentieel om duurzame implementatie te waarborgen. Dit werd door de teams in vele scholen ook expliciet benoemd. Live coaching op school droeg bij aan de ernst waarmee het project werd benaderd en hielp misconcepties weg te nemen. Het persoonlijke contact en de mogelijkheid om ervaringen te delen en vertrouwen op te bouwen bleken dan ook effectiever dan enkel een online platform. De inspanningen van de coaches werden gewaardeerd, vooral wanneer zij dicht bij de leraren stonden en inhoudelijke tips en feedback gaven. Vooral de persoonlijke feedback op filmpjes motiveerde leraren en zorgde voor positieve bewegingen binnen de teams. Coaches konden door hun externe positie zaken in perspectief plaatsen en stap voor stap helpen om weerstanden bij bepaalde teamleden weg te nemen, bijvoorbeeld door eigen ervaringen te delen. Interactie en feedback zijn cruciaal voor het succes van het traject, wat moeilijker te realiseren is via een online platform alleen. De deelnemers denken daar hetzelfde over: *“Daarnaast dien ik wel op te merken dat ikzelf de begeleiding van onze coach als zeer waardevol heb ervaren, nog meer dan de online modules.”*

De coaches waren het erover eens dat de combinatie van bovenstaande aspecten het traject effectief en waardevol maakten voor de onderwijsprofessionals, waardoor zij groeiden in interactief voorlezen. Het waarborgen van deze combinatie is daarom een cruciaal aandachtspunt bij het verduurzamen en *opschalen van het professionaliseringstraject* voor andere scholen in de toekomst. De coaches waren het er immers over eens dat krachtige coaching een essentieel onderdeel blijft, zelfs bij opschaling. Ze zagen mogelijkheden voor scholen met sterke beleidsteams en een duidelijke visie om eventueel zelfstandig aan de slag te gaan, mits ze een goede focus behouden en actief werken met het ontwikkelde materiaal. Echter, veel scholen hebben nog onvoldoende beleidsvoerend vermogen om dit zelfstandig te realiseren. Het individueel doorlopen van modules door leraren wordt als onvoldoende impactvol beschouwd. Voor veel scholen kan een schoolcoach een onmisbare rol spelen als helpende hand, motivator, wegwijzer en tijdsbewaker. In het kader van opschaling van #iedereenvoorlezen kan deze ondersteunende rol eventueel ook door een pedagogisch begeleider worden vervuld.

Wat betreft de *duurzaamheid* van #iedereenvoorlezen geven de schoolcoaches aan dat alle betrokkenen zeker in meerdere of mindere mate blijvende kennis hebben opgedaan. De ervaringen zijn echter wisselend en ergens ook afhankelijk van de beginsituatie van de scholen. Volgens de coaches is een *langdurig traject* van een tot twee jaar (in tegenstelling tot een nascholing van slechts enkele uren) noodzakelijk om stapsgewijs te groeien, te verdiepen en de geleerde concepten goed te laten inwerken.

Als belangrijkste *verbeterpunt* voor het huidige tweejarige professionaliseringstraject stelden de coaches voor om het tempo van het traject aan te passen, aangezien de scholen in dit traject naast de intramodule ook acht modules moesten doorlopen. Individuele leraren en schoolteams zouden *meer tijd en ruimte* moeten krijgen om diepgaand met de inhoud aan de slag te gaan. Dit zou de coaches tevens in staat stellen om nog dieper met de teams te werken en hen beter te begeleiden bij het stellen van specifieke, inhoudelijke doelen. Voor de scholen in het éénjarige traject, die startten in schooljaar 2023-2024, werd alvast meer tijd en ruimte ingebouwd (d.i., intro-module, module 1 en nog minstens twee andere modules) en uit de ervaringen van de coaches blijkt dit ook echt de nodige ruimte te bieden. Het kunnen werken op maat van de draagkracht van een schoolteam blijkt dan ook essentieel om mee te nemen in de toekomst.

Als knelpunt werd tot slot ook gewezen op de moeilijkheid die leraren ervoeren bij het uploaden van filmpjes en voorleesfiches, wat soms als een te grote last werd gezien.

Wat de *samenwerking rond leesbeleid* en interactief voorlezen binnen schoolteams betreft, deelden de coaches diverse ervaringen en inzichten. Ten eerste gaven ze aan dat verschillende scholen tijdens het traject al beleidsmatig en schoolbreed aan de slag waren gegaan. Interactief voorlezen werd hierbij als een katalysator gezien om de ontwikkeling van een schoolbreed leesbeleid te versterken of te initiëren. Toch is er op veel scholen nog ruimte voor groei, met name in de duurzame verankering van interactief voorlezen binnen dat bredere leesbeleid.

Daarnaast wezen de coaches op de grote variabiliteit tussen de scholen. Het succes hing sterk af van factoren zoals de prioriteit van het project binnen het beleidsplan en het draagvlak binnen het team. Het belang van trekkersfiguren en de steun van de directie werd eveneens benadrukt. Deze personen spelen een cruciale rol in het motiveren, aansturen en bewaken van de voortgang van het team. Scholen waar het project teambreed gedragen werd, in plaats van alleen door een kernteam, hadden meer succes dan scholen waar slechts enkele personen betrokken waren.

Kort samengevat onderstreept de evaluatie van het #iedereenvoorlezen professionaliseringstraject door vier trajectcoaches de sterke punten van de hybride aanpak, waarbij online modules werden gecombineerd met persoonlijke live coaching op school. Ze gaven aan dat een schoolcoach, als helpende hand en motivator, onmisbaar is voor veel scholen, hoewel sommige sterke beleidsteams mogelijk zelfstandig verder kunnen aan de hand van de online modules. De coaches benadrukten verder de noodzaak van langdurige trajecten om een diepgaande en blijvende impact te realiseren. Het belang van een gedragen teamdynamiek, de rol van de directeur, en de aanpassing van het trajecttempo werden genoemd als cruciale factoren voor het succes en de duurzaamheid van het professionaliseringstraject.

EINDBESCHOUWINGEN

In Vlaanderen is de afgelopen jaren de bezorgdheid gegroeid over de afnemende leesvaardigheid en leesmotivatie van kinderen en jongeren. Optimale taal- en leesvaardigheid is echter essentieel voor inclusie en volwaardige participatie in de kennismaatschappij. Om hierop in te spelen, lanceerde de Vlaamse overheid in 2021 het initiatief 'Vrienden voor het Lezen, Samen voor een Leesoffensief'. In dit kader ontwikkelde Iedereen Leest, met financiering door het Departement Onderwijs en Vorming, het tweejarige professionaliseringstraject #iedereenvoorlezen, gericht op interactief voorlezen in kleuter- en lager onderwijs.

Centraal in dit traject stond interactief voorlezen, waarbij leraren voorlezen maar daarbij erg inzetten op het stimuleren van de inbreng van de kinderen. Door middel van digitale modules en begeleiding op school door trajectcoaches werden leraren geprofessionaliseerd in kenmerken van interactief voorlezen toepassen, een rijk leesaanbod binnen een kwalitatieve leesomgeving installeren, kwaliteitsvolle interactie stimuleren, woordenschat verrijken, tekstbegrip bevorderen, monitoren vanuit interactief voorlezen, samenwerken met een breed leesnetwerk en een leesbeleid uitbouwen. Interactief voorlezen werd daarbij ook ingezet als katalysator om op schoolniveau een leesbeleid te ontwikkelen of te versterken en om het leesnetwerk van scholen uit te breiden. Het doel was om de competenties van leraren en schoolteams te versterken, zodat zij rijke talige interacties kunnen bevorderen en de lees- en bredere taalontwikkeling van kinderen kunnen ondersteunen binnen een gedragen lees- en schoolbeleid.

De monitoring van het traject, uitgevoerd door de onderzoeksgroep Taal, Leren, Innoveren van de vakgroep Onderwijskunde (Universiteit Gent), richtte zich in het bijzonder op het in kaart brengen van leraarcompetenties en het inventariseren van de ervaringen en opvattingen van de deelnemers en de trajectcoaches. Door gebruik te maken van een mixed-method onderzoeksofzet werden zowel kwantitatieve als kwalitatieve data verzameld, wat een breed en rijk beeld opleverde van de professionele ontwikkeling van de leraren en de geboden ondersteuning tijdens het traject. Dit biedt waardevolle inzichten voor de verdere professionalisering van leraren en schoolteams.

Hieronder brengen we de monitoringsresultaten samen en zoomen we uit om het grote plaatje van #iedereenvoorlezen te bekijken. We analyseren wat we hiervan kunnen leren voor deze professionalisering in het bijzonder en voor toekomstige professionaliseringstrajecten. Op basis hiervan formuleren we een aantal implicaties en aanbevelingen voor verschillende niveaus en actoren. Eerst bespreken we enkele contextfactoren van de monitoring, die bepaalde beperkingen met zich meebrachten.

Context en beperkingen van de monitoring

Volgende contextuele factoren verdienen aandacht om de resultaten correct te kunnen interpreteren en in overweging te nemen bij toekomstige professionaliserings- en monitoringsinitiatieven.

In eerste instantie verdient het vermelding dat *leraarcompetenties breed en veelomvattend* zijn. *Niet alle aspecten* konden dan ook worden *meegenomen in de huidige monitoring*. De reikwijdte van de monitoring, evenals de complexiteit van het operationaliseren van bepaalde elementen binnen de leraarcompetenties, beperkten de breedte van wat er binnen de monitoring kon worden opgenomen. Bovendien was het belangrijk om de belasting voor deelnemende leraren en schoolteams, bovenop de

professionalisering zelf (d.i., de online modules, coaching op school en de verwachte implementatie van het geleerde in klas- en schoolpraktijk), beheersbaar te houden. Gegeven de bewuste en doelgerichte inzet op zowel kennis als vaardigheden (d.i., intentioneel en daadwerkelijk lesgedrag) in de huidige monitoring, beperkte de focus zich wat de kennis betreft voornamelijk tot vakdidactische kennis, terwijl andere vormen van kennis en affectief-motivationale variabelen in de analyse niet structureel werden meegenomen. Wat in het kader van de monitoring in kaart is gebracht, is daardoor slechts een deel van wat in de professionalisering is aangepakt. Dit kan mogelijk een te beperkt beeld geven van wat het traject daadwerkelijk heeft teweeggebracht.

Een tweede element dat aandacht verdient, is de *intensiteit van de professionalisering en de bijkomende monitoring*. Zoals verderop in de samenvatting van de resultaten wordt aangegeven, evalueerden de deelnemers de professionalisering positief, maar voelden ze zich overweldigd door de monitoringsverwachtingen. Dit leidde tot een afname van hun bereidheid om monitoringsinstrumenten in te vullen en voorleesfiches en -filmpjes op te laden, met als gevolg een *kleiner wordende steekproef*. Deze "response fatigue" beïnvloedde de dataverzameling, waardoor de deelnemers niet consistent data aanleverden op de verschillende meetmomenten. Hierdoor kon de steekproef op de verschillende meetmomenten niet één-op-één worden vergeleken, wat de mogelijkheden tot data-analyse beperkte tot beschrijvende analyses voor de kwantitatieve data.

Een derde element hangt nauw samen met de vorige beperking. Het tijdgebrek en de intensiteit van de professionalisering hadden immers niet enkel invloed op het aantal leraren die data aanleverden, maar ook op de *diepgang waarmee ze monitoringsinstrumenten invulden*. In het bijzonder bij de uitwerking van voorleesfiches was er doorheen de tijd sprake van een minder uitgebreide en diepgaande uitwerking van de fiches. Ook de open vragen om vakdidactische kennis te bevragen op het derde meetmoment werden slechts beknopt beantwoord.

Het feit dat de professionalisering an sich al erg intensief was, blijkt ook uit het feit dat veel scholen er binnen het tweejarige traject niet in slaagden om alle modules volgens het geplande schema te doorlopen en af te werken. Op het moment dat de dataverzameling werd beëindigd, hadden nog niet alle scholen alle modules doorlopen. Dit alles in acht nemend is besloten om - met uitzondering van de thematische analyses - enkel te focussen op de data van de eerste twee meetmomenten, aangezien de data van het derde meetmoment mogelijk niet representatief was.

Samenvatting van de inzichten uit de resultaten

De uitval van de leraren voor het aanleveren van monitoringsdata was geen weerspiegeling van hun gecontinueerde deelname aan de professionalisering via #iedereenvoorlezen en van hun tevredenheid over het traject. In de eindbevraging na afloop van het tweejarige professionaliseringstraject deelden de leraren overwegend *positieve ervaringen*. Deelnemers waardeerden vooral de praktijkgerichte aanpak die gericht was op de implementatie van interactief voorlezen in de dagelijkse klaspraktijk. De modules sloten goed aan bij zowel individuele doelen als bij de bredere schoolcontext, wat door de deelnemers als waardevol werd ervaren. Activerende werkvormen en gezamenlijke leeractiviteiten stimuleerden hen om nieuwe inzichten toe te passen en hun praktijk te verbeteren. Bovendien waardeerden ze de mogelijkheden voor feedback en de ruimte voor schoolspecifieke inbreng tijdens intervisiemomenten. Een belangrijke aanbeveling voor de toekomst is dan ook om te blijven inzetten op deze combinatie van effectieve kenmerken voor professionalisering van leraren.

De gemiddelde tevredenheidsscore voor de modules (inclusief de ontwikkelde materialen zoals poster, kijkwijzers en filmpjes) onderstreept de relevantie van de inhoud van het traject voor de deelnemers. Niettegenstaande de laatste drie modules, die meer gericht waren op monitoring via interactief voorlezen en op beleidsmatige aspecten, iets lager werden gescoord, toonden de deelnemers zich ook hier positief. Het is in dit verband van belang te vermelden dat de leraren in de eindbevraging ook op

dat *beleidsmatige schoolniveau impact* van #iedereenvoorlezen rapporteerden. Ze gaven aan dat het professionaliseringstraject op schoolniveau leidde tot concrete beleidsontwikkeling en versterking van de leescultuur, onder andere door het opstellen van beleidsplannen, het verbeteren van de leesomgeving op school en het versterken van initiatieven tot samenwerkingen met externe partners zoals bibliotheken en ouders.

Algemeen is het vermeldenswaardig dat de deelnemers een positieve kijk hebben op de *waarde van interactief voorlezen* en dat de leraren hiermee een breed scala aan doelen nastreven. Ze waarderen de veelzijdigheid van interactief voorlezen, waarbij cognitieve, affectieve en sociale doelen samenkomen in één geïntegreerde aanpak. Deze waardering voor een brede en geïntegreerde benadering, waarbij leraren meerdere doelen tegelijkertijd nastreven, bleef consistent zowel bij de start als na afloop van het traject. Niettegenstaande deze positieve opvattingen over interactief voorlezen, wijst de monitoring op het belang en de relevantie van professionalisering. De deelnemers geven immers aan met een aantal uitdagingen geconfronteerd te worden bij het implementeren in de klaspraktijk. Bij aanvang gaat het meer bepaald over volgende vijf types van uitdagingen: diversiteit bij kinderen (d.i., meertaligheid, variërende interesses en taalniveaus), persoonlijke uitdagingen (d.i., tijd vrijmaken, geschikte boeken selecteren), groepssamenstelling, tekorten in materiaal en voorzieningen en een lage ouderbetrokkenheid (als deel van het leesnetwerk). Deze uitdagingen bleven grotendeels bestaan doorheen de professionalisering, maar leraren experimenteerden wel met oplossingen zoals werken in kleine groepen, meer preteaching, het actualiseren van het boekenaanbod en er ontstond meer bewustzijn over de noodzaak van samenwerking op schoolniveau.

Wat de *vakdidactische kennis* van leraren inzake interactief voorlezen en de effectieve kenmerken ervan betreft, wijzen de monitoringsresultaten van het #iedereenvoorlezen professionaliseringstraject op een kennistoename bij de leraren. Aanvankelijk was deze kennis, zoals bleek uit de antwoorden op de open vragen in de online modules, over het algemeen beperkt. Gedurende het traject werd voor een aantal effectieve kenmerken, zoals benoemd in de onderzoeksliteratuur, een positieve evolutie vastgesteld. Zo werden leraren zich steeds meer bewust van het belang van de verschillende fasen in voorleesactiviteiten, inclusief de oriëntering en voorbereiding voor het lezen en de verdere actieve verwerking na het voorlezen van het verhaal. Ze verwezen daarbij ook vaker naar de rol van interactie in elke fase. Ook het belang van het stellen van open vragen werd doorheen het traject steeds meer benadrukt en de leraren gaven vaker voorbeelden van hoe ze open vragen inzetten om interactie en denkprocessen bij de kinderen te stimuleren. Ook het bewustzijn nam toe van het belang van monitoren en ondersteunen van begrip van de inhoud van de tekst door daar dieper op in te gaan, evenals vermelding van interactief voorlezen als een kans tot het uitbreiden van de woordenschat van kinderen tijdens het voorlezen. Deze positieve evolutie, zoals vastgesteld via de analyse van de antwoorden van leraren op open vragen in de modules, is in lijn met de analyse van de eindbevraging. In deze bevraging werd leraren gevraagd *welke geleerde inhoud* uit het traject ze inmiddels actief hadden *toegepast*. De leraren rapporteerden daarbij daadwerkelijk persoonlijke groei en verbeterde praktijken in hun interactief voorlezen door toegenomen kennis en bewustzijn en meer zelfvertrouwen in hun aanpak. Naast het verrijken van de leesomgeving in de klas en het inzetten van een variatie aan teksten en boeken, gaven de leraren bij de eindbevraging aan vooral aan de slag te zijn gegaan met woordenschatuitbreiding en het stellen van denkstimulerende vragen, wat overeenkomt met de vastgestelde vooruitgang in hun vakdidactische kennis.

Er was nog geen positieve verschuiving te zien in de vakdidactische kennis van de leraren met betrekking tot andere in de onderzoeksliteratuur gerapporteerde effectieve kenmerken van interactief voorlezen, zoals het bespreken van de eigenschappen van boeken en teksten tijdens interactief voorlezen, het doorvragen en doorspelen van vragen, en het geven van tips of scaffolding. Dit bleek uit

hun antwoorden op de open vragen in de modules. Het bespreken van afbeeldingen en het betrekken van de leefwereld van kinderen bleef eveneens eerder onderbelicht in hun beschrijvingen. Het geven van positieve feedback en het aanmoedigen van kinderen werd zelfs helemaal niet genoemd, wat ons als onderzoekers deed vermoeden dat leraren dit eerder beschouwen als algemene didactische kennis en niet als een uniek kenmerk van interactief voorlezen. De onderbelichte aspecten in de vakdidactische kennis suggereren dat leraren zich misschien nog niet volledig bewust zijn van het belang ervan.

Met de analyse van de voorleesfiches wilden we inzicht krijgen in het *intentioneel lesgedrag* van leraren bij het voorbereiden van interactieve voorleesmomenten. Zoals reeds eerder aangestipt was het vooral opvallend dat na het eerste jaar van de professionalisering de schriftelijke uitwerking in de voorleesfiches minder uitgebreid en diepgaand was. We benadrukken opnieuw dat deze resultaten met voorzichtigheid moeten worden geïnterpreteerd. De lagere scores na het eerste jaar duiden waarschijnlijk niet op een afname in vaardigheid, aangezien het onwaarschijnlijk is dat leraren een verworven vaardigheid als deze verliezen. Ze duiden eerder op *tijdsgebrek*, een uitdaging die door de leraren en trajectcoaches sterk werd benadrukt. Leraren en scholen gaven aan zich overbelast en enigszins overweldigd te voelen door de combinatie van de intense professionalisering en het volledige monitoringsinstrumentarium. Dit suggereert dat de intensiteit van het traject de capaciteit van leraren om lesvoorbereidingen te ontwikkelen en daar achteraf schriftelijk uitgebreide reflecties bij te maken, heeft beïnvloed.

Uit de analyse van de voorleesfiches blijkt dat leraren zich oriënteren op het voorleesmoment door stil te staan bij de doelen die ze willen bereiken met de voorleesactiviteiten en bij hun keuze van tijdstip, plaats, boek en doelgroep. In hun voorbereiding van de voorleesactiviteit besteden ze voldoende aandacht aan de uitwerking van de voor- en tijdens-fase van het voorlezen. Dit omvat respectievelijk het voorbereiden van de kinderen op de tekst en op de bijbehorende woordenschat voorafgaand aan het lezen, evenals het inbrengen van effectieve kenmerken van interactief voorlezen tijdens het lezen om kwaliteitsvolle input van zowel de voorlezer als de kinderen te stimuleren. De voorbereiding van de nabespreking en verdere verwerking van de tekst na het voorlezen was op beide meetmomenten duidelijk minder uitgebreid en concreet dan de voorbereiding van de andere fases.

De analyse van de video-opnames van voorleesactiviteiten in authentieke klaspraktijken heeft het inzicht in de leraarcompetenties binnen het traject #iedereenvoorlezen verder verdiept. Dit leverde immers een meer gedetailleerd beeld op van het *daadwerkelijk lesgedrag* van leraren in de praktijk, inclusief de mate waarin ze hun kennis van de effectieve kenmerken van interactief voorlezen en de didactische keuzes bij het uitwerken van de voorleesfiches in real-time inzetten.

De analyse van de voorleesfilmpjes liet over het algemeen verbeteringen zien in het vermogen van leraren om effectieve interactieve voorleesactiviteiten te geven. Belangrijke bevindingen omvatten onder andere een toename in het stimuleren van interactie vóór en tijdens het voorlezen, meer effectieve vraagstelling met een nadruk op doorvragen, grotere aandacht voor woordenschatuitbreiding en het bieden van mogelijkheden om nieuwe woordenschat te oefenen. Daarnaast was er een toename in het gebruik van afbeeldingen en visuele elementen om de leeservaring te verrijken, meer positieve feedback en aanmoediging en meer frequent aandacht van de voorlezer voor de leefwereld van de kinderen. Er was echter minder vooruitgang in het dieper ingaan op de inhoud van de tekst tijdens de interactie, hoewel dit aspect bij aanvang al regelmatig voorkwam, en in het bespreken van de eigenschappen van de tekst of het boek.

De resultaten met betrekking tot fasering zijn consistent met wat werd gezien in de analyse van vakdidactische kennis en het intentioneel lesgedrag. Wat de vakdidactische kennis betreft, benoemden leraren na een jaar professionalisering duidelijker de verschillende fasen van voorleesactiviteiten in hun beschrijvingen. Deze kennis werd ook weerspiegeld in hun voorleesfiches, waar de voorbereiding voor de voor- en tijdens-fase gedetailleerd was, maar de na-fase minder aandacht kreeg. Dit patroon werd bevestigd in het daadwerkelijke voorleesgedrag van de leraren, waar de implementatie van een voor- en tijdens-fase goed was uitgewerkt, maar de na-fase vaak onderbelicht bleef. Dit wijst op een consistente verbetering in het bewustzijn en de praktijk van fasering, hoewel de nabespreking verdere aandacht behoeft in toekomstige professionalisering. Ook de resultaten met betrekking tot de evolutie in vraagstelling en woordenschatuitbreiding, zoals vastgesteld in de voorleesfilmpjes, zijn consistent met de andere analyses. De toegenomen vakdidactische kennis over het belang van open vragen werd weerspiegeld in de lesvoorbereidingen en dat versterkte bewustzijn vertaalde zich ook naar de praktijk. Leraren werden na een jaar professionalisering beter in het stellen van meer open vragen en het stimuleren van diepere gesprekken met de kinderen. De samenhang tussen kennis, voorbereiding en praktijk is hier duidelijk zichtbaar en werd ook benoemd in de eindbevraging als een punt waaraan leraren hebben gewerkt. Het versterkte bewustzijn over de kansen tot woordenschatuitbreiding via interactief voorlezen was eveneens merkbaar in het daadwerkelijke voorleesgedrag, waar leraren na een jaar beter scoorden op het verduidelijken van woordenschat en het gebruik van nieuwe woorden. Hetzelfde geldt voor het toegenomen bewustzijn over het belang van interactie uitlokken via het bekijken en bespreken van afbeeldingen, wat ook zichtbaar was in het voorleesgedrag van de leraren. Positieve feedback en het betrekken van de leefwereld van de kinderen werden in de vakdidactische kennis en lesvoorbereidingen niet of weinig genoemd. In het daadwerkelijke lesgedrag zagen we echter dat aanmoediging en het geven van positieve feedback al voorkwamen bij aanvang van de professionalisering en nog toenamen na het eerste jaar. Dit lijkt onze hypothese te bevestigen dat leraren het belang van positieve feedback eerder zien als algemene didactische kennis en dit daarom niet expliciet benoemden als een kenmerk van interactief voorlezen. Wat betreft het leggen van verbanden met de leefwereld van de kinderen en deze verbreden wees de analyse van de voorleesfilmpjes op enige verbetering doorheen de professionalisering, hoewel dit aspect nog enigszins onderbenut bleef. Het lijkt dan ook aan te bevelen om via de professionalisering nog sterker in te zetten op het bewustzijn en het gebruik maken van het potentieel van interactief voorlezen om verbindingen te leggen met de leefwereld van kinderen door persoonlijke ervaringen te delen.

Concluderend leverde de gecombineerde analyse van vakdidactische kennis, intentioneel en daadwerkelijk lesgedrag interessante inzichten op en wees die op een samenhang tussen toegenomen vakdidactische kennis en verbeteringen in de lespraktijk doorheen de professionalisering. Het traject heeft met andere woorden geleid tot een aangescherpt bewustzijn en meer kennis van effectieve kenmerken van interactief voorlezen en de integratie ervan tijdens voorleesactiviteiten in de klaspraktijk.

Implicaties en aanbevelingen vanuit de monitoring van #iedereenvoorlezen

Aanbevelingen voor het #iedereenvoorlezen traject en professionalisering van leraren

Algemeen wijzen de resultaten van de monitoring op *de waarde van het traject #iedereenvoorlezen* en kan worden gesteld dat het de moeite loont deze professionalisering te blijven aanbieden aan leraren en schoolteams. Essentieel daarbij is de *combinatie van inhoudelijke online modules* (die “anytime and anywhere” kunnen doorlopen en herhaaldelijk geraadpleegd worden) met *persoonlijke coaching en intervisie op school via trajectcoaches* met sterke inhoudelijk expertise. De meerwaarde van de coaches is dat zij ‘nabij’ kunnen werken en aansluiten bij de specifieke noden en doelen van de leraren en schoolteams. Bovendien staan zij in voor het integreren van praktijkgerichte en (inter)actieve leermethoden doorheen het traject, met mogelijkheden voor gezamenlijke reflectie en feedback.

Ook *andere professionaliseringsinitiatieven en beleidsmakers* kunnen leren van bovenstaande succesfactoren van het traject #iedereenvoorlezen en van de *investeringen in langdurige, praktijkgerichte professionalisering* om bij te dragen aan verbeterde onderwijspraktijken, verankering van de nieuwe praktijken in de dagelijkse lespraktijk en een verrijkte leeromgeving. Het is essentieel om voldoende aandacht te blijven besteden aan de *hybride professionalisering*, waarbij online inhoudelijke modules gecombineerd worden met cruciale live begeleiding door *expert-coaches*. Een mogelijk knelpunt in deze is de financiering voor de inzet van schoolcoaches. In dit verband zou overwogen kunnen worden of deze rol in toekomstige en andere professionalisering door pedagogisch begeleiders kan worden overgenomen. Dit zou echter voor wat betreft de inhoud rond effectief interactief voorlezen mogelijk vereisen dat er een *“train-the-trainer” aanpak* wordt ontwikkeld. Pedagogisch begeleiders hebben namelijk ruime ervaring in procesbegeleiding van leraren en schoolteams bij de implementatie van nieuwe methoden en veranderingsprocessen. Toch is het ook cruciaal dat zij voldoende inhoudelijke expertise kunnen inbrengen om de procesbegeleiding op een zinvolle manier te ondersteunen.

De ontwikkelde modules en materialen en de inzichten uit dit traject kunnen tevens ook worden geïntegreerd in de *voorbereiding van toekomstige leraren*. In het kader van *continue professionalisering* kan het belang van interactief voorlezen en effectieve voorleesstrategieën immers al worden benadrukt in het curriculum van *lerarenopleidingen* om toekomstige leraren goed voor te bereiden en competent te maken om het potentieel van interactief voorlezen in de praktijk te realiseren bij instap in het beroep. Zowel werken aan een sterke (vakdidactische) kennisbasis als aan effectieve voorleesvaardigheden via bijvoorbeeld stages en praktijkopdrachten is daarbij essentieel.

Een algemeen aandachtspunt voor het traject #iedereenvoorlezen is dat het nog verder kan worden geoptimaliseerd door *meer flexibiliteit en tijd* te bieden aan individuele leraren en schoolteams om de inhoud van de modules te verwerken en toe te passen. Dit kan hen helpen om dieper in te gaan op de inhoud en beter om te gaan met de ervaren tijdsdruk, zoals aangegeven in de resultaten. Desimone (2009) benadrukt dat duur en intensiteit van professionalisering essentieel zijn voor duurzame verandering, maar voor de toekomst van het traject #iedereenvoorlezen en andere professionaliseringsinitiatieven lijkt het op basis van deze monitoring cruciaal om na te gaan hoe de gepercipieerde werkdruk doorheen het intense traject kan worden verlicht. Zoals eerder vermeld, werd ervoor geadviseerd om scholen die aan het eenjarige traject van #iedereenvoorlezen deelnamen minder modules te laten doorlopen binnen het schooljaar. Deze aanpassing, samen met het wegvallen van het

monitoringsinstrumentarium, heeft al geleid tot meer ervaren ruimte voor de betrokken leraren en schoolteams.

Mogelijke verdere maatregelen om de intensiteit van het professionaliseringsprogramma en de eventuele monitoring ervan meer werkbaar te houden, kunnen zijn: (a) het hanteren van *flexibeler tijdschema's* en een *aangepast tempo*, rekening houdend met de draagkracht van leraren en scholen; (b) het *verminderen* van het aantal en de frequentie van *opdrachten* en (c) daarbij nog meer focus leggen op en tijd reserveren voor *praktische toepassingen*, waarbij leraren de geleerde inhoud direct kunnen toepassen in hun klaspraktijk; (d) verdere versterking van *ondersteuning, directe feedback en reflectie* via trajectcoaches. Door deze maatregelen kan de effectiviteit van het professionaliserings-traject mogelijk nog verder worden vergroot en kunnen leraren en scholen de inhoud beter integreren in hun dagelijkse praktijk. Bovenstaande suggesties kunnen uiteraard alleen gerealiseerd worden als het volledige schoolteam en het beleid continue professionalisering hoog op de agenda plaatsen en daarvoor de nodige tijd en middelen reserveren.

Op termijn kan de feedback en ondersteuning, zoals vermeld in de laatste voorgestelde maatregel, mogelijk ook binnen de scholen zelf worden uitgebouwd via *professionele leergemeenschappen* (Stoll et al., 2006), mits het beleidsvoerend vermogen binnen het schoolteam voldoende is ontwikkeld. Dit zou duurzame verandering en verankering, continue professionele ontwikkeling, en de doorontwikkeling van een leesbeleid kunnen bevorderen door middel van ondersteunende netwerken en collegiale feedback. De ervaringen van de trajectcoaches gaven aan dat nog niet alle scholen daar na twee jaar zelfstandig aan toe waren.

De monitoringsresultaten laten zien dat scholen door de professionalisering stappen zetten om via interactief voorlezen als ingang en katalysator werk te maken van een *schoolbreed leesbeleid*. Dat is een belangrijk resultaat, al is dat schoolproces zeker niet ten einde na de tweejarige professionalisering. De trajectcoaches geven aan dat de mate waarin dit gerealiseerd kon worden vaak te maken had met de rol die de schoolleider opnam. Een belangrijke aanbeveling in dit verband is dan ook om het *engagement en de actieve betrokkenheid van de schoolleiders* te bevragen en hun ondersteunende rol te waarborgen bij de instap in langdurige professionalisering. Daarnaast is het essentieel dat het project *teambreed* gedragen wordt en niet alleen door het beleidsteam of een klein kernteam met enkele 'trekkers'. Sommige deelnemers rapporteren in dit verband echter nog uitdagingen om een dergelijke teamdynamiek, cultuur van samenwerking en gedeelde verantwoordelijkheid te garanderen op school. Hier ligt met andere woorden een aanbeveling voor schoolleiders en voor de ondersteunende trajectcoaches om alert te zijn voor deze contextuele randvoorwaarden en die actief te creëren zodat duurzame verankering van deze praktijk binnen een breder leesbeleid kan gerealiseerd worden. Het is met andere woorden belangrijk om blijvend te zorgen voor een inclusieve en *gedragen aanpak* waarbij het hele team betrokken is.

Aansluitend bij het belang van de beleidsmatige uitrol op schoolniveau, bleek uit de bevraging van de ervaringen van de trajectcoaches dat bepaalde pijnpunten en uitdagingen waarmee ze op scholen geconfronteerd werden niet altijd direct gerelateerd waren aan #iedereenvoorlezen of aan het implementeren van interactief voorlezen als innovatie, maar eerder aan het functioneren van het team in het algemeen. De moeilijkheden die schoolteams ervaren met teamdynamiek gaan uiteraard verder dan #iedereenvoorlezen als specifieke professionalisering en wijzen vaak op bredere organisatorische en samenwerkingsproblemen. Ook sommige deelnemers aan het traject wezen op de belangrijke *contextuele factoren binnen een school* die een stimulerende of hinderende rol kunnen spelen. In gevallen waar deze factoren belemmerend waren, konden leraren vaak niet het maximale uit de professionalisering halen, wat ze als een gemis beschouwden. Deze bredere uitdagingen op schoolniveau adresseren, door de trajectcoaches zelf of via bijvoorbeeld ondersteuning van een

pedagogische begeleidingsdienst, is essentieel voor het succes van professionaliseringstrajecten zoals #iedereenvoorlezen die schoolbrede professionalisering als uitgangspunt nemen.

Naast bovenstaande algemene aanbevelingen aansluitend bij de algemene opzet van #iedereenvoorlezen, kunnen op basis van de monitoringsresultaten ook een aantal *specifiek inhoudelijke suggesties* worden geformuleerd voor de toekomst van het professionaliseringsprogramma. Ten eerste verdienen de door de deelnemers zelf geformuleerde *uitdagingen bij de implementatie van interactief voorlezen* aandacht, aangezien deze door de professionalisering heen steeds weer benoemd werden. Vooral de diversiteit bij de kinderen en het omgaan met meertaligheid vragen om aanvullende ondersteuning. Hoewel dit thema al transversaal aan bod kwam in de inhoudelijke modules en werd opgepikt door de trajectcoaches, kan extra ondersteuning leraren verder helpen. Daarnaast is er behoefte aan praktische handvatten voor het maken van keuzes rond de organisatie van voorleesactiviteiten voor de hele klas of in kleine groepen, voor het selecteren van geschikte boeken en het sterker betrekken van ouders. Om de ervaren tijdsdruk te verlichten, werden hierboven al mogelijke maatregelen voorgesteld.

Aansluitend bij de door de deelnemers ervaren uitdagingen rond het selecteren van teksten, is uit de monitoring gebleken dat op schoolniveau ook randvoorwaarden moeten worden gecreëerd om voorlezen te bevorderen. Het is essentieel dat scholen investeren in de verbetering van hun materiaalvoorzieningen, zoals het beschikbaar stellen van een voldoende en gevarieerd leesaanbod en eventueel visuele ondersteuningsmaterialen. Dit kan mogelijk een herziening van het budget en beleid vereisen om het leesaanbod actueel en kwaliteitsvol te houden of te maken.

Ten derde bieden de analyseresultaten van de vakdidactische kennis en het intentioneel en daadwerkelijk lesgedrag ook aanknopingspunten voor verdere professionalisering. Hoewel de resultaten positieve verschuivingen in de kennis en vaardigheden van leraren lieten zien, wezen ze immers ook op een aantal punten die verdere aandacht en gerichte ondersteuning verdienen. Dit is nodig om bepaalde aspecten, waar nog geen of weinig evolutie viel op te tekenen, nog beter te integreren in zowel de vakdidactische kennis als de praktische toepassing daarvan door de leraren. Een gedetailleerde analyse van de resultaten is eerder gepresenteerd. Hieronder volgen enkele van de meest opvallende bevindingen met suggesties voor verdere aandacht in professionalisering of begeleiding van scholen. Deze bevindingen betreffen zowel brede als meer specifieke aspecten van effectief interactief voorlezen.

Uit de analyse van de voorleesfiches en video-opnames blijkt bijvoorbeeld dat leraren baat kunnen hebben bij extra ondersteuning gericht bij het plannen, voorbereiden en implementeren van de *na-fase* bij voorleesactiviteiten. Dit kan dan technieken omvatten voor reflectie, uitgebreidere nabespreking en verdere interactie met de kinderen tijdens deze fase en bij verdere geïntegreerde verwerkingsactiviteiten. Verder lijkt aandacht voor het expliciet *bespreken* van *tekst- en boekeigenschappen* nog niet helemaal geïntegreerd in de vakdidactische kennis, voorbereiding en uitvoering van voorleesactiviteiten. Leraren bewust maken om hier op te wijzen tijdens hun voorleespraktijk - wanneer relevant gegeven de kenmerken van de geselecteerde tekst - kan een verder aandachtspunt zijn van continue professionalisering. Niettegenstaande leraren doorheen de professionalisering stappen hebben gezet in de richting van een meer frequente vraagstelling en meer doorvragen, kan nog sterker worden ingezet op bijvoorbeeld het *doorspelen van vragen, differentiatie in vraagstelling* en het geven van gerichte ondersteuning op maat via tips en *scaffolding*. Ook inzetten op het bevorderen van *peer-interactie*, waarbij kinderen elkaar helpen tijdens het gesprek, kan versterkt worden. Door het belang hiervan aan te stippen en deze vaardigheden van de leraren aan te sterken, zal immers nog sterker ingezet kunnen worden op meer diepgang in de interactie en een sterkere inbreng van alle kinderen, wat hun leerkansen vergroot. In dit verband kan er ook aan worden gedacht om nog meer nadruk te leggen op het gebruik van *afbeeldingen en visuele ondersteuning* om de

gesprekken te bevorderen en begrip te verdiepen. Uit de analyse van de video-opnames blijkt dat er nog meer kansen liggen voor *woordenschatuitbreiding* en *diepgaand begrip van de tekstinhoud*. Met name kan het versterkt uitbouwen van de na-fase benadrukt worden in de professionalisering. Dit zou leraren kunnen helpen om kinderen actief gebruik te laten maken van de woordenschat uit de tekst en om tekstbegrip te verhogen door verwerkingsactiviteiten, geïntegreerd in verschillende leergebieden. Deze na-fase leent zich immers in het bijzonder voor het verstrekken van extra informatie en het uitdiepen van gebeurtenissen uit de tekst omdat in deze fase de flow van het voorleesmoment niet wordt verstoord, wat door de leraren als uitdagend werd benoemd. Er is ook ruimte voor verbetering in het *binnenbrengen en verbreden van de leefwereld* van de kinderen. Zeker uit de analyse van de vakdidactische kennis van de leraren blijkt dat ze bij dat potentieel van interactief voorlezen nog weinig stilstaan. Ten slotte blijft het belangrijk om bewustwording van het belang van *stimulerende feedback* tijdens voorleesmomenten te bevorderen. Hoewel dit als algemene didactische kennis wordt beschouwd, is het essentieel om ook interactieve voorleesmomenten te zien als kansen om dit actief toe te passen, zowel voor de groep als voor individuele kinderen. De analyse van de voorleesfilmpjes toont aan dat leraren aandacht hebben voor stimulerende feedback bij het voorlezen, maar nog meer bewuste aandacht hiervoor kan de veilige leeromgeving, de spreekdurf en de groei van kinderen verder verbeteren.

Het verdient vermelding dat de hierboven genoemde topics met suggesties voor verdere aandacht binnen de professionalisering wel allemaal reeds geïntegreerd werden in de inhoudelijke online modules van #iedereenvoorlezen. Het lijkt op basis van de monitoringsresultaten echter wel belangrijk om deze elementen verder te ontwikkelen en de ondersteuning daaromtrent uit te breiden. Het lijkt daarbij raadzaam om niet zozeer in te zetten op het verlengen van de modules, maar vooral op het intensiveren van de *begeleiding en coaching op maat bij de specifieke vragen door de trajectcoaches*. Dit kan bijvoorbeeld gebeuren door gerichte feedback te geven op voorleesfiches, op voorleesfilmpjes, door observaties in de klaspraktijk, door modeling, ...

Scholen kunnen zelf ook structuren ontwikkelen die leraren ondersteunen in het toepassen van hun nieuwe kennis uit de professionalisering, bijvoorbeeld via *regelmatige intervisies, peer assessment en feedback* bij voorleespraktijken. Dit kan bijdragen aan een cultuur van continue professionele ontwikkeling en (zelf)reflectie. In deze kan het interessant zijn om de binnen #iedereenvoorlezen ontwikkelde *rubrics, kijkwijzers en het sjabloon* voor het ontwikkelen van voorleesfiches te blijven gebruiken, niet alleen als onderzoeksinstrumenten maar ook voor zelfevaluatie en collegiale peer feedback over interactieve voorleespraktijken. Leraren kunnen bijvoorbeeld hun eigen voorbereidingen beoordelen en feedback geven op die van collega's. Dit helpt hen om hun eigen praktijk onder de loep te nemen en effectieve voorbereidingen en voorleesactiviteiten te identificeren. Deze praktijk kan op scholen bijvoorbeeld worden gestimuleerd door leraren te ondersteunen bij het *ontwikkelen van gestructureerde voorbereidingsroutines* (aan de hand van bijvoorbeeld het ontwikkelde sjabloon van de voorleesfiche) en *reflectiemogelijkheden* die helpen bij het verfijnen van hun interactieve voorleesvaardigheden. Scholen kunnen daarvoor eventueel beleidsmatig tijd en ruimte creëren in het professionaliseringstraject voor leraren om samen interactieve voorleesactiviteiten voor te bereiden en deze na te bespreken. Dit kan door middel van gezamenlijke planningstijd en structurele reflectiemomenten. Dit bevordert samenwerking tussen leraren, waarin ze van elkaar kunnen leren en gezamenlijk hun praktijken kunnen verbeteren. Leraren kunnen nieuwe praktijkkennis opdoen door lessen gezamenlijk te ontwerpen, uit te voeren en daarop te reflecteren, met als doel het leerproces van kinderen te verbeteren (de Vries et al., 2017; Dudley, 2013).

Een deelnemer aan de professionalisering opperde verder dat het inspirerend zou kunnen zijn als (een *datbank van*) *goede praktijkvoorbeelden* zou kunnen opgestart worden, waarin teksten en voorleesfiches per graad kunnen worden gedeeld. Hierdoor zouden leraren gemotiveerd kunnen worden om actief voor te lezen, omdat ze kunnen kiezen uit een aanbod om mee aan de slag te gaan.

Na verloop van tijd zouden leraren dan zelf voorleesfiches kunnen ontwikkelen, wat zou kunnen bijdragen aan duurzame implementatie van interactief voorlezen in hun praktijk. Belangrijke noot hierbij is dat leraren zelf de competenties blijven ontwikkelen om hier op maat van hun eigen doelgroep mee aan de slag te gaan.

Aanbevelingen voor toekomstige monitoring en onderzoek

De huidige monitoring legde doelbewust veel nadruk op het *in kaart brengen van zowel kennis als vaardigheden*, waarbij vaardigheden werden geanalyseerd via lesvoorbereidingen van interactieve voorleesactiviteiten (d.i., intentioneel lesgedrag) en video-opnames van voorleesactiviteiten in de authentieke klaspraktijk (d.i., daadwerkelijk lesgedrag). Door ook de analyse van vaardigheden mee te nemen kon immers inzicht worden verworven in de praktische toepassing van vakdidactische kennis. Deze *gecombineerde focus op kennis en vaardigheden* is bijzonder waardevol, maar zeldzaam in eerder onderzoek vanwege de intensiteit van dataverzameling en de benodigde resources en tijd voor codeerwerk en analyse. Het verdient evenwel aanbeveling om ook in verder onderzoek deze kaart van een *holistische benadering* te blijven trekken. Enkel het opnemen van diverse competenties en het *operationaliseren van verschillende kennis- en vaardigheidscomponenten* kan ons een vollediger inzicht opleveren in de effectiviteit van professionalisering op de bredere scope van leraarcompetenties. Dit inzicht kan niet alleen belangrijke implicaties hebben voor de onderwijspraktijk, maar ook theoretische kaders inzake de professionalisering van leraren verrijken.

Binnen het kennisaspect van leraarcompetenties richtte de huidige monitoring van het #iedereenvoorlezen professionaliseringstraject zich specifiek op vakdidactische kennis, waardoor *andere vormen van kennis, maar ook affectief-motivationale variabelen (bv. opvattingen, motivatie)* minder aandacht kregen. Hoewel deze aspecten af en toe naar voren kwamen in de kwalitatieve data-analyse, is het belangrijk om ze in toekomstig onderzoek meer expliciet mee te nemen en in kaart te brengen. Zo zijn opvattingen van leraren bijvoorbeeld van belang omdat ze aan de basis liggen van de intentie om bepaalde instructiestrategieën al dan niet in de klas te implementeren (Blömeke et al., 2015). Focussen op verschillende vormen van kennis en affectief-motivationale variabelen kan leiden tot een meer omvattend beeld van de impact van professionalisering en bijdragen aan de verdere ontwikkeling van effectieve professionaliseringsstrategieën.

De onderzoekers zijn van mening dat een brede scope alleen gerealiseerd kan worden in *diepgaand wetenschappelijk onderzoek*, waarbij de onderzoeksdoelen en de implicaties voor dataverzameling over meerdere meetmomenten en verschillende competentieonderdelen van meet af aan volledig duidelijk zijn voor de deelnemers. Het is daarbij echter cruciaal om rekening te houden met de *haalbaarheid voor deelnemers*. De variatie in deelname aan de verschillende meetmomenten bij de monitoring van #iedereenvoorlezen bemoeilijkte immers de vergelijkbaarheid van de gegevens en beperkte de mogelijkheden voor een optimale vergelijkende analyse. Voor toekomstig onderzoek is het dan ook van belang om strategieën te ontwikkelen die de consistentie van deelname over de meetmomenten heen verbeteren. Dit kan door gerichte communicatie met de scholen en leraren, nagaan of het aanbieden van incentives voor volledige deelname (bv. boekenpakketten of terugkommomenten met trajectcoaches) een rol kan spelen, het goed inplannen van meetmomenten en het sterker inzetten op nauwere samenwerking tussen scholen en onderzoekers, waarin de meerwaarde voor alle betrokken partijen transparanter wordt.

Om de betrokkenheid van leraren te verhogen en de kwaliteit van de data te waarborgen, is het ook aanbevelenswaardig om monitoringsinstrumenten eenvoudiger en minder tijdsintensief te maken. Dit kan bijvoorbeeld door de reflectie-opdrachten in de professionalisering zelf te verminderen en alleen schriftelijke opdrachten in te zetten voor onderzoek. Daarnaast kan het gebruik van technologische hulpmiddelen worden overwogen om het invullen van vragenlijsten en het uploaden van voorleesfiches en -filmpjes te vereenvoudigen.

De monitoringsresultaten van dit lerarenprofessionaliseringstraject hebben waardevolle inzichten opgeleverd, maar hebben ook nieuwe onderzoeksvragen blootgelegd over hoe vakdidactische kennis het beste kan worden ontwikkeld en duurzaam verankerd in de onderwijspraktijk. Hoewel deze studie de positieve impact van een jaar professionalisering aantoont, is verder onderzoek bijvoorbeeld nodig om de langdurige effecten en duurzaamheid te evalueren. Dit kan door *longitudinale studies* die de impact van professionalisering over meerdere jaren volgen. Hierbij kan onderzocht worden hoe de verschillende elementen van leraarcompetenties zich verder ontwikkelen en welke factoren precies bijdragen aan de duurzaamheid van de aangeleerde praktijken. Dit onderzoek kan zich richten op *factoren op leraar- en schoolniveau*, evenals op *kenmerken van de kinderen* die een rol spelen. Gezien de belangrijke rol die schoolleiders spelen, zou onderzoek zich bijvoorbeeld specifiek kunnen richten op hoe de context van de school en de aanwezigheid van ondersteunende structuren, zoals sterk leiderschap en een cultuur van samenwerking, de effectiviteit en duurzaamheid van het professionaliseringstraject beïnvloeden. Dit kan helpen bij het identificeren van contextuele factoren die bijdragen aan succesvolle implementatie en verankering van interactief voorlezen in schoolpraktijken, om interventies en professionalisering beter af te stemmen op de behoeften en omstandigheden van verschillende scholen. Aansluitend hierbij kan ook een meer diepgaande en ongoing analyse van de ervaring van de schoolcoaches waardevol zijn doorheen het gehele traject.

Vanuit *methodologisch* perspectief blijven we voor toekomstig onderzoek pleiten voor een *mixed-method benadering*, waarbij kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksmethoden gecombineerd worden. Deze aanpak, zoals het coderen via rubrics en kijkwijzers enerzijds en thematische analyse van open vragen anderzijds, heeft bij de huidige monitoring geleid tot een rijker en meer holistisch beeld van de leraarcompetenties en van de ervaren uitdagingen en groeiproces. Met name de *analyse van video-opnames* van voorleesactiviteiten bleek bijzonder waardevol, omdat die ons in staat stelde specifieke interacties en didactische keuzes van leraren in real-time te onderzoeken. Wij bepleiten om deze aanpak te blijven hanteren in verder onderzoek, eventueel in combinatie met diepgaande *reflectieve retrospectieve semi-gestructureerde interviews*. Deze interviews kunnen aanvullende inzichten bieden in het voorbereidingsproces en de ervaren uitdagingen van leraren. Ze helpen ook om de intenties en overwegingen van leraren bij het voorbereiden van interactieve voorleesmomenten beter te begrijpen, evenals de redenen waarom bepaalde acties tijdens het daadwerkelijk voorlezen wel of niet worden uitgevoerd. Dit biedt inzicht in hun opvattingen over interactief voorlezen en de ontwikkeling van hun vakdidactische kennis. Dit alles uiteraard rekening houdend met de huidige draagkracht van scholen. Daarnaast of daarbinnen kan het ook interessant zijn om de impact van het gebruik van de ontwikkelde rubrics en kijkwijzers als zelfevaluatie-instrumenten of als hulpmiddelen voor peer feedback te evalueren.

Aangezien de nabesprekingsfase in de lesvoorbereiding van leraren en hun voorleesactiviteiten zelf vaak onderbelicht of afwezig was, zijn er op dit gebied nog groeikansen. Het is echter mogelijk dat leraren deze meer diepgaande verwerking plannen in andere, latere activiteiten, wat niet duidelijk blijkt uit de voorleesfiches en de voorleesfilmpjes alleen. Aanvullend onderzoek, zoals interviews over weekplanning en activiteiten die volgen op de voorleesactiviteit, kan meer inzicht bieden in hun vervolgcities, plannen en beoogde doelen.

Een aspect dat binnen de huidige monitoring niet specifiek werd onderzocht, is in welke mate leraren mogelijkheden zagen om diversiteit bespreekbaar te maken, bijvoorbeeld via de keuze van teksten voor voorleesmomenten. Dit kwam enigszins aan bod bij het in kaart brengen van het betrekken en verbreden van de leefwereld van de kinderen, maar verdient in toekomstig onderzoek meer aandacht. De monitoringsanalyse liet enkele uiteenlopende opvattingen zien over het ervaren potentieel van interactief voorlezen op dit gebied, waarbij de verschillen tussen leraren groot waren. Zo zag een leraar veel mogelijkheden voor interactief voorlezen in dit opzicht: *“Ik probeer steeds op zoek te gaan naar boeken waarin de personages niet altijd allemaal een witte huidskleur hebben. Ik zorg dat er boeken zonder tekst aanwezig zijn. Ik zorg voor anderstalige boeken in de klas. Ik zorg voor boeken waarin de verschillen tussen mensen besproken worden. Ik zorg ervoor dat er geen ouderwetse boeken met ouderwetse waarden worden voorgelezen. Ik zorg ervoor dat er boeken zijn die de kwetsbaarheid van mensen bespreken. Ik bekijk boeken waarbij vrouwen en mannen geen stereotypen zijn. Ook zoek ik boeken over andere culturen of boeken over andere gezinssituaties dan de 'standaard' hetero witte gezinssituatie. Daarnaast zorg ik ook voor verschillende soorten boeken, zo zijn er informatieve boeken, voorleesboeken, prentenboeken, tijdschriften...”*. Echter, niet alle leraren in het traject deelden deze mening. Een leraar vermeldde bijvoorbeeld (in de evaluatie naar aanleiding van de startdag) het volgende: *“De sessie in de namiddag [inzake diversiteit] was voor onze school niet echt van toepassing. We zijn nog een erg witte school.”* Maar eerder onderzoek toont aan dat zelfs in minder of niet-diverse klassen, het nog steeds belangrijk is om diversiteit bespreekbaar te maken en niet te negeren (Kemple et al., 2016). Daarom is het cruciaal om leraren hierover te informeren en te professionaliseren, en te evalueren hoe professionalisering kan bijdragen aan het bijstellen van opvattingen. Vanuit een breder perspectief kan het onderzoek tot slot ook worden uitgebreid worden naar de impact van de inhoud uit #iedereenvoorlezen in lerarenopleidingen. Hierbij kan worden onderzocht hoe toekomstige leraren vanaf het begin van hun carrière kunnen worden voorbereid op het toepassen van effectieve interactieve voorleespraktijken.

SAMENVATTING

In Vlaanderen groeit de bezorgdheid over de afnemende leesvaardigheid en leesmotivatie van kinderen en jongeren, wat cruciale vaardigheden zijn voor hun volwaardige participatie in de kennismaatschappij. Als reactie hierop lanceerde de Vlaamse overheid in 2021 het initiatief 'Vrienden voor het Lezen, Samen voor een Leesoffensief'. Binnen dit kader werd het tweejarige professionaliseringstraject #iedereenvoorlezen geïntroduceerd door Iedereen Leest, gefinancierd door het Departement Onderwijs en Vorming. Dit traject richtte zich op interactief voorlezen in kleuter- en lager onderwijs, waarbij leraren samen met kinderen lezen en hun actieve participatie in het gesprek stimuleren. De professionalisering omvatte acht digitale modules (kenmerken van interactief voorlezen toepassen, een rijk leesaanbod binnen een kwalitatieve leesomgeving installeren, kwaliteitsvolle interactie stimuleren, woordenschat verrijken, tekstbegrip bevorderen, monitoren vanuit interactief voorlezen, samenwerken met een breed leesnetwerk, een leesbeleid uitbouwen). Daarnaast werden de scholen ook begeleid door trajectcoaches gericht op effectieve voorleesstrategieën. Interactief voorlezen werd ook ingezet als katalysator om een leesbeleid op schoolniveau te ontwikkelen of te versterken en om het leesnetwerk van scholen uit te breiden. Het doel was om de competenties van leraren en schoolteams te verbeteren zodat zij rijke talige interacties kunnen bevorderen en de lees- en taalontwikkeling van kinderen kunnen ondersteunen vanuit een gezamenlijk lees- en schoolbeleid.

De monitoring van het professionaliseringstraject door de onderzoeksgroep Taal, Leren, Innoveren van de vakgroep Onderwijskunde (Universiteit Gent) richtte zich op het in kaart brengen van leraarcompetenties (vakdidactische kennis, intentioneel en daadwerkelijk lesgedrag) en ervaringen van deelnemers en trajectcoaches. Met behulp van een mixed-method onderzoeksofzet werden zowel kwantitatieve als kwalitatieve data verzameld, wat resulteerde in een breed en rijk beeld van zowel de professionele ontwikkeling van de leraren als van de geboden ondersteuning tijdens het traject. Er werden drie meetmomenten ingepland: bij de start, na afloop van het eerste jaar en na afronding van het tweejarig traject.

Hieronder worden de resultaten bondig samengevat. Voor een meer gedetailleerd en genuanceerd beeld van de inzichten, verwijzen we graag door naar de resultatensectie en de eindbeschouwingen, inclusief de aanbevelingen.

De monitoring toont aan dat de deelnemers over het algemeen een positieve kijk hebben op de waarde van interactief voorlezen en de veelzijdigheid ervan waarderen, waarbij cognitieve, affectieve en sociale doelen worden gecombineerd. Deze waardering bleef consistent gedurende het hele traject. Ondanks deze positieve opvattingen benadrukt de monitoring het belang van professionalisering, aangezien de deelnemers bij de implementatie van interactief voorlezen verschillende uitdagingen tegenkomen. Bij de start werden vijf soorten uitdagingen geïdentificeerd: diversiteit onder kinderen (meertaligheid, verschillende interesses en taalniveaus), persoonlijke uitdagingen als leraar (tijd vrijmaken, geschikte boeken selecteren), groepssamenstelling, tekorten in materiaal en voorzieningen en lage ouderbetrokkenheid. Hoewel deze uitdagingen grotendeels bleven bestaan, experimenteerden leraren doorheen het traject met oplossingen zoals werken in kleine groepen, meer preteaching en het actualiseren van het boekenaanbod. Ook groeide het besef van de nood aan samenwerking op schoolniveau.

Om de vakdidactische kennis van de deelnemers, hun doelen met interactief voorlezen en de verwachte en ervaren uitdagingen bij de implementatie ervan in kaart te brengen, werden er open vragen opgenomen in de online modules. Dit betekent dat in de analyse de spontane, schriftelijke

antwoorden van de participanten werden meegenomen. Aanvankelijk bleek uit hun antwoorden dat de kennis van leraren over interactief voorlezen beperkt was. Dit is kennis over didactische strategieën voor de effectieve implementatie van interactief voorlezen. Gedurende het traject verbeterde deze kennis echter op enkele cruciale punten:

- Leraren werden zich meer bewust van de verschillende fasen in een voorleesactiviteit en het belang van interactie in elke fase.
- Ze benadrukten steeds vaker het stellen van open vragen om de denkprocessen van kinderen te stimuleren en om hun tekstbegrip te monitoren en te ondersteunen.
- Bovendien begonnen leraren interactief voorlezen steeds meer te zien als een kans om de woordenschat van kinderen uit te breiden.

Deze positieve evolutie bleek uit de analyse van hun antwoorden en werd bevestigd in een eindbevraging. Leraren rapporteerden daarin persoonlijke groei en verbeterde praktijken op bovenstaande vlakken. Voor andere effectieve kenmerken van interactief voorlezen, zoals het bespreken van boek- en teksteigenschappen, doorvragen en scaffolding, was echter geen duidelijke kennisvoortgang te zien. Hetzelfde geldt voor het bespreken van afbeeldingen en het betrekken van de leefwereld van kinderen. Dit kan erop wijzen dat misschien verdere inspanningen nodig zijn om leraren nog meer bewust te maken van het belang van deze aspecten in hun voorleespraktijk. Positieve feedback en aanmoediging van kinderen werden helemaal niet genoemd in de beschrijving van de deelnemers, wat suggereert dat leraren dit eerder als algemeen didactische kennis zien en niet als een specifiek kenmerk van interactief voorlezen.

Naast de vakdidactische kennis van leraren, werden ook hun vaardigheden in kaart gebracht om een interactief voorleesmoment voor te bereiden (intentioneel lesgedrag) en uit te voeren (observeerbaar lesgedrag). De voorbereiding werd gemaakt aan de hand van een voorleesfiche. Doorheen het traject viel op dat de schriftelijke uitwerking in de voorleesfiches niet altijd even uitgebreid en diepgaand was. Deze lagere scores moeten echter voorzichtig geïnterpreteerd worden, aangezien tijdsgebrek wellicht de oorzaak is, eerder dan een afname in vaardigheid. Leraren en trajectcoaches benadrukten immers dat leraren zich overbelast voelden door de combinatie van zowel intensieve professionalisering als de monitoring. Uit de analyse van de voorleesfiches blijkt verder dat leraren bij het voorbereiden van voorleesmomenten meer aandacht besteedden aan de doelen van de voorleesactiviteiten en zorgvuldig het tijdstip, de plaats, het boek en de doelgroep van de voorleesactiviteit kozen. Ze besteedden voldoende aandacht aan de voor- en tijdens-fase van het voorlezen, waarbij ze kinderen voorbereidden op de tekst en effectieve kenmerken van interactief voorlezen planden toe te passen tijdens het voorlezen. De voorbereiding van de nabespreking en verdere verwerking van de tekst na het voorlezen was op beide meetmomenten minder uitgebreid en concreet dan de voor- en tijdens-fases.

Om het daadwerkelijk lesgedrag van de deelnemers in kaart te brengen, werd hen gevraagd een video-opname van een interactief voorleesmoment in te dienen. Uit de opnames bleek dat leraren verbeteringen toonden in hun vermogen om effectieve interactieve voorleesactiviteiten uit te voeren. Ze besteedden meer aandacht aan het stimuleren van interactie vóór en tijdens het voorlezen, het stellen van effectieve vragen, het uitbreiden van de woordenschat en het gebruik van afbeeldingen en visuele elementen, ook al rapporteren ze deze vooruitgang niet zelf in hun antwoorden op de open vragen doorheen de modules. Er was echter minder vooruitgang te zien in het dieper ingaan op de inhoud van de tekst tijdens de interactie, maar dit aspect kwam al regelmatig voor bij aanvang van het traject. Daarnaast was er ook minder vooruitgang wat betreft het bespreken van de eigenschappen van de tekst of het boek. Hoewel de voorbereiding van de voor- en tijdens-fase van het voorlezen gedetailleerd was, bleef de na-fase minder uitgewerkt. Dit patroon was ook waarneembaar in het intentioneel voorleesgedrag, wat mogelijk wijst op een behoefte aan verdere aandacht voor de

nabespreking in verdere professionalisering. De toegenomen vakdidactische kennis van leraren over het belang van open vragen en woordenschatuitbreiding vertaalde zich ook naar hun daadwerkelijke voorleespraktijk. Leraren werden beter in het stellen van open vragen en het stimuleren van diepere gesprekken, evenals in het verduidelijken van woordenschat en het laten oefenen van nieuwe woorden in de context van de voorleesactiviteit. Positieve feedback en het betrekken van de leefwereld van kinderen kwamen al voor in de video-opnames aan het begin van de professionalisering en namen toe, hoewel leraren dit zelf niet altijd expliciet benoemden als een kenmerk van interactief voorlezen bij het in kaart brengen van hun vakdidactische kennis. De analyse suggereert verder dat het nog sterker inzetten op het linken van de tekst met de leefwereld van kinderen nuttig kan zijn om interactief voorlezen effectiever te maken door persoonlijke ervaringen te delen.

Na afloop van het tweejarige traject werden de deelnemers en trajectcoaches bevroegd over hun ervaringen met de professionalisering. Hoewel niet alle leraren monitoringsdata aanleverden, bleven ze betrokken en tevreden over het traject #iedereenvoorlezen. De leraren die de eindbevraging invulden, rapporteerden positieve ervaringen. Ze waardeerden de praktijkgerichte aanpak en de modules die zowel aansloten bij individuele doelen als de schoolcontext. Activerende werkvormen, gezamenlijke leeractiviteiten en mogelijkheden voor feedback werden zeer gewaardeerd. Het wordt aanbevolen om deze effectieve kenmerken te blijven benadrukken bij het verderzetten van #iedereenvoorlezen en bij het ontwikkelen van toekomstige professionaliseringstrajecten.

De gemiddelde tevredenheidsscore voor de modules en ontwikkelde materialen was hoog, wat de relevantie van de trajectinhoud bevestigt. Hoewel de laatste drie modules, gericht op monitoring via interactief voorlezen en beleidsmatige aspecten, iets lager werden gescoord, waren de reacties ook hier duidelijk positief. Leraren gaven aan dat het traject heeft geleid tot concrete beleidsontwikkeling en versterking van de leescultuur op school. Dit omvatte het opstellen van beleidsplannen, het verbeteren van de leesomgeving, en het versterken van samenwerkingen binnen de school en met bibliotheken en ouders.

Concluderend heeft de gecombineerde analyse van vakdidactische kennis, intentioneel en daadwerkelijk lesgedrag waardevolle inzichten opgeleverd. Er is een duidelijke samenhang gevonden tussen de toegenomen vakdidactische kennis en verbeteringen in de lespraktijk doorheen de professionalisering. Het traject heeft geleid tot een versterkt bewustzijn en meer kennis bij de deelnemers van de effectieve kenmerken van interactief voorlezen, evenals de integratie hiervan in de voorleesactiviteiten in de klas. Algemeen wijzen de resultaten van de monitoring op de waarde van het traject #iedereenvoorlezen en kan worden gesteld dat het de moeite loont deze hybride professionalisering te blijven aanbieden aan leraren en schoolteams.

BIJLAGEN

1. Bijlage 1: Voorleesfiche intentioneel lesgedrag
2. Bijlage 2: Rubric vakdidactische kennis
3. Bijlage 3: Rubric voorleesfiche intentioneel lesgedrag
4. Bijlage 4 deel 1: Good practice voorleesfiche
5. Bijlage 4 deel 2: Ingevulde rubric bij de good practice
6. Bijlage 5: Onderzoeksinstrument daadwerkelijk interactief voorleesgedrag
7. Bijlage 6: Reflectie-instrument daadwerkelijk interactief voorleesgedrag

Aan de slag met **INTERACTIEF VOORLEZEN**



BEGINSITUATIE

WANNEER LEES IK VOOR?

Hoeveel tijd heb ik voor het voorleesmoment? Welk moment van de dag kies ik? Kies ik een vast moment?

WAAR LEES IK VOOR?

Kan ik de ruimte aanpassen? Welke mogelijkheden heb ik?

WAAROM LEES IK VOOR?

Welk(e) doel(en) wil ik bereiken met dit voorleesmoment?

WAT LEES IK VOOR?

Welke tekst heb ik nodig om de doelen te bereiken? Waarom kies ik voor deze tekst?

AAN WIE LEES IK VOOR?

Aan hoeveel leerlingen zal ik voorlezen? Wat is de samenstelling van de groep? Welke voorkennis hebben ze? Wat zijn hun interesses? Welke differentiatienoden zijn er? Hoe kan ik aan deze noden tegemoetkomen?

AANPAK INTERACTIEF VOORLEESMOMENT



Een interactief voorleesmoment bestaat uit **drie fasen**. Om je grondig voor te bereiden op het gehele voorleesmoment, is het belangrijk na te denken over de vormgeving van elke fase. Aandacht voor de tips kan hierbij helpen. Schrijf bij de tips **enkele aandachtspunten of vragen** die je gedurende deze fase kan gebruiken. Elke tip hoeft **niet** noodzakelijk in elke fase aan bod te komen. **Kies** in functie van jouw doelen, tekst... jouw voorleesmoment.

VOOR HET LEZEN

De nadruk ligt op de voorbereiding en oriëntatie op de tekst. Dit kan door bijvoorbeeld voorspellingen te maken, de centrale prent of de kافت te bespreken, samen het leesdoel te bespreken,...



Ik bespreek deze **eigenschappen** van het boek:



Ik stel deze **open vragen**:



Ik ga in op deze **inhoud**:



Ik sta stil bij deze **woorden en uitdrukkingen**:



Ik ga in op deze **afbeelding(en)**:



Het voorleesmoment wordt in grote mate bepaald in **interactie**. Deze voorbereiding biedt een houvast voor alle tips, maar heb tijdens het voorleesmoment zeker ook **aandacht** voor andere elementen die doorheen de interactie relevant blijken.

De volgende effectieve kenmerken van interactief voorlezen zijn moeilijker voor te bereiden, maar verdienen zeker ook jouw aandacht tijdens de verschillende fasen van het voorlezen:



Help de kinderen door **extra vragen** te stellen en **tips** te geven.



Geef **positieve feedback** en **moedig** de kinderen aan.



Gebruik het verhaal om de kinderen **zelf** te laten vertellen.
Leg linken met hun **eigen leefwereld**.

TIJDENS HET LEZEN

Cruciaal bij deze fase is het vinden van een evenwicht tussen de flow van de tekst en ruimte voor inbreng van de voorlezer én de kinderen. Het voorleesdoel voor ogen houden en een sterke voorbereiding (zoals het noteren van mogelijke vragen bij bepaalde illustraties, woorden enz.) kunnen hierbij helpen.



*Ik bespreek deze **eigenschappen** van het boek:*



*Ik stel deze **open vragen**:*



*Ik ga in op deze **inhoud**:*



*Ik sta stil bij deze **woorden en uitdrukkingen**:*



*Ik ga in op deze **afbeelding(en)**:*

NA HET LEZEN

Hoewel deze fase vaak overgeslagen wordt, is het zeer belangrijk om ruimte te laten voor de nabespreking. Deze kan op zeer diverse manieren vorm krijgen. Er kan verder ingegaan worden op de inhoud, thema's of gevoelens bij het verhaal, aangehaalde woordenschat enz.



*Ik bespreek deze **eigenschappen** van het boek:*



*Ik stel deze **open vragen**:*



*Ik ga in op deze **inhoud**:*



*Ik sta stil bij deze **woorden en uitdrukkingen**:*



*Ik ga in op deze **afbeelding(en)**:*

REFLECTIE

HOE VERLIEP DIT VOORLEESMOMENT?

Wat viel er mij op tijdens dit moment? Wat verliep er goed? Wat verliep niet zoals verwacht/gepland?

WAAROM VERLIEP IETS GOED/MINDER GOED?

Welke redenen kan ik bedenken? Zijn deze organisatorisch van aard? Kan ik mij hierop voorbereiden?

VOLGENDE KEER...

Wat neem ik mee uit dit voorleesmoment?

DIT DOE IK VOLGENDE KEER WEER

DIT DOE IK VOLGENDE KEER ANDERS...EN OP DEZE MANIER

Probeer een concrete invulling te geven aan het alternatief.

Illustraties, copyright ©2022, Karolien Vanderstappen. Deze voorleesfiche is ontwikkeld voor het pilootproject #iedereenvoorlezen ©2022 in het kader van de actieagenda van het Leesoffensief en met steun van de Vlaamse Overheid, Departement Onderwijs en Vorming.

Bijlage 2: Rubric om vakdidactische kennis in kaart te brengen

	0	1	2	3	4	5
Faseren	De leraar vernoemt fasering niet.	De leraar vernoemt één van de drie fases (voor-, tijdens- of na-fase) maar gaat er niet dieper op in.	De leraar vernoemt de drie fases (voor-, tijdens- en na-fase) maar gaat er niet verder op in. - OF - De leraar vernoemt één fase en gaat hier dieper op in door een voorbeeld van een mogelijke aanpak te geven.	De leraar vernoemt de drie fases (voor-, tijdens- en na-fase) en licht dat bondig wat meer toe (bv. door te verwijzen naar vragen stellen of naar in interactie gaan,..) - OF - De leraar vernoemt de voor- en nafase en gaat daar dieper op in door een concreet voorbeeld of aanpak te geven.	De leraar benoemt de drie fases (voor-, tijdens- en na-fase) en geeft een duidelijke beschrijving van een mogelijke aanpak voor elke fase.	De leraar vernoemt de drie fases (voor-, tijdens- en na-fase) en licht bij elk van deze fases uitgebreid toe hoe die er zouden kunnen uitzien aan de hand van gepaste en concrete voorbeelden.
Het bespreken van de eigenschappen van de tekst	De leraar gaat niet in op de eigenschappen van een tekst (e.g., kaft, titel, auteur).	De leraar noemt één eigenschap van de tekst maar gaat er niet dieper op in.	De leraar noemt één eigenschap van de tekst en geeft kort aan welke soort vragen hierbij aan bod kunnen komen of welke aanpak gebruikt kan worden om daarop in te gaan. - OF - De leraar noemt verschillende eigenschappen van de tekst maar licht die niet verder toe.	De leraar noemt één eigenschap van de tekst en licht zowel de soort vragen als een mogelijke aanpak toe.	De leraar noemt twee eigenschappen van de tekst en licht telkens zowel de soort vragen als een mogelijke aanpak toe.	De leraar noemt meer dan twee eigenschappen van de tekst en geeft een gedetailleerde beschrijving van de aanpak en mogelijke vragen per eigenschap.

<p>Het stellen van open vragen</p>	<p>De leraar noemt het belang van interactie en het stellen van (open) vragen niet.</p>	<p>De leraar noemt het belang van interactie of open vragen maar gaat hier niet verder op in. - OF - De leraar geeft een voorbeeldvraag.</p>	<p>De leraar noemt het belang van open vragen en vermeldt hierbij één van de volgende zaken: - het belang van in gesprek gaan met de kinderen, - het behouden van de flow van het gesprek, - een voorbeeld van een open vraag (zoals wie-, wat-, waar-, waarom- en hoe-vragen), - het stellen van open vragen voor, tijdens en na het voorlezen.</p>	<p>De leraar noemt het belang van open vragen en vermeldt hierbij een combinatie van de volgende zaken: - het belang van in gesprek gaan met de kinderen, - het behouden van de flow van het gesprek, - een voorbeeld van een open vraag (zoals wie-, wat-, waar-, waarom- en hoe-vragen), - het stellen van open vragen voor, tijdens en na het voorlezen. - OF - De leraar formuleert meerdere voorbeelden van open vragen bij één van de voorleesfases</p>	<p>De leraar noemt het belang van het stellen van open vragen in elke fase van het voorlezen in combinatie met het belang van een goede flow en geeft hierbij voorbeeldvragen.</p>	<p>De leraar beschrijft per fase uitgebreid welke open vragen gesteld kunnen worden en heeft hierbij aandacht voor het behouden van de flow van het voorleesmoment. De leraar illustreert dit telkens aan de hand van concrete en passende voorbeelden.</p>
<p>Het stellen van extra vragen en het geven van tips</p>	<p>De leraar benoemt geen van de volgende zaken: - doorvragen, - als voorlezer zelf tips geven, - kinderen elkaar laten helpen.</p>	<p>De leraar noemt het belang van één van de volgende zaken maar gaat hier niet dieper op in: - doorvragen, - als voorlezer zelf tips geven,</p>	<p>De leraar noemt het belang van één van de volgende zaken en geeft hierbij een voorbeeld: - doorvragen, - als voorlezer zelf tips geven,</p>	<p>De leraar noemt twee van de volgende zaken en geeft hierbij een voorbeeld: - doorvragen, - als voorlezer zelf tips geven, - kinderen elkaar laten helpen.</p>	<p>De leraar noemt het belang van de volgende drie zaken en geeft af en toe een voorbeeld maar gaat er niet uitvoerig op in: - doorvragen, - als voorlezer zelf tips geven,</p>	<p>De leraar noemt het belang van de volgende drie zaken en gaat er uitvoerig op in aan de hand van concrete voorbeelden: - doorvragen, - als voorlezer zelf tips geven,</p>

		- kinderen elkaar laten helpen.	- kinderen elkaar laten helpen.		- kinderen elkaar laten helpen.	- kinderen elkaar laten helpen.
Het dieper ingaan op de inhoud van het verhaal	De leraar noemt het geven van informatie over de inhoud van de tekst niet.	De leraar noemt het geven van informatie over de inhoud van de tekst, maar gaat hier niet dieper op in.	De leraar noemt het belang van één van de volgende zaken: - dieper ingaan op bepaalde gebeurtenissen uit het verhaal, - de link leggen naar gerelateerde inhouden (i.e., verbreden).	De leraar noemt het geven van informatie over de inhoud van de tekst, en noemt het belang van één van de volgende zaken: - dieper ingaan op bepaalde gebeurtenissen uit het verhaal, - de link leggen naar gerelateerde inhouden (i.e., verbreden).	De leraar noemt het geven van informatie over de inhoud van de tekst, en noemt het belang van de volgende twee zaken: - dieper ingaan op bepaalde gebeurtenissen uit het verhaal, - de link leggen naar gerelateerde inhouden (i.e., verbreden).	De leraar staat uitgebreid stil bij het geven van informatie over de inhoud van de tekst en legt hierbij de link naar de beoogde leerdoelen. Aan de hand van concrete voorbeelden illustreert de leraar het belang van de volgende twee zaken: - dieper ingaan op bepaalde gebeurtenissen uit het verhaal, - de link leggen naar gerelateerde inhouden (i.e., verbreden).
Het aanleren van nieuwe woorden en uitdrukkingen	De leraar gaat niet in op het belang van het uitbreiden van de woordenschat van de kinderen.	De leraar noemt het belang van één van de volgende zaken maar gaat hier niet dieper op in: - het bevorderen van taalkennis, - het bevorderen van woordenschat.	De leraar noemt het belang van één van de volgende zaken en geeft hierbij een voorbeeld: - het bevorderen van taalkennis, - het bevorderen van woordenschat.	De leraar noemt het belang van één van de volgende zaken: - het bevorderen van taalkennis, - het bevorderen van woordenschat. De leraar geeft daarenboven ook toelichting over één	De leraar noemt het belang van één van de volgende zaken: - het bevorderen van taalkennis, - het bevorderen van woordenschat. De leraar geeft daarenboven ook toelichting over de volgende twee zaken:	De leraar staat uitgebreid stil bij het belang van de volgende zaken en illustreert telkens met concrete voorbeelden: - het bevorderen van taalkennis, - het bevorderen van woordenschat,

				<p>van de volgende zaken:</p> <ul style="list-style-type: none"> - het belang van een gepaste selectie van doelwoordenschat uit het verhaal - de bijzondere leerkansen die interactief voorlezen biedt om nieuwe woordenschat te gebruiken en hierop feedback te krijgen. 	<ul style="list-style-type: none"> - het belang van een gepaste selectie van doelwoordenschat uit het verhaal - de bijzondere leerkansen die interactief voorlezen biedt om nieuwe woordenschat te gebruiken en hierop feedback te krijgen. 	<ul style="list-style-type: none"> - het belang van een gepaste selectie van doelwoordenschat uit het verhaal - de bijzondere leerkansen die interactief voorlezen biedt om nieuwe woordenschat te gebruiken en hierop feedback te krijgen.
Het stilstaan bij de afbeeldingen	De leraar vernoemt het bekijken van de afbeeldingen niet.	De leraar vernoemt het belang van afbeeldingen, maar gaat hier niet dieper op in.	De leraar vernoemt het belang van vragen stellen over afbeeldingen. Voorbeelden van vragen worden meegegeven.	De leraar staat stil bij het belang van vragen stellen over afbeeldingen om verbanden te leggen met de inhoud van het verhaal.	De leraar staat stil bij het belang van vragen stellen over afbeeldingen om zowel: <ul style="list-style-type: none"> - verbanden te leggen naar de inhoud van het verhaal, - diepgaand met de leerlingen in interactie te gaan over de afbeelding. 	De leraar staat uitgebreid stil bij het belang van rijke en diepgaande interacties over afbeeldingen. Aan de hand van concrete voorbeelden illustreert de leraar het leggen van verbanden tussen de illustraties en de inhoud van het verhaal en het bespreken van de gelaagdheid van de afbeeldingen.
Het geven van positieve feedback en aanmoediging	De leraar vernoemt het geven van positieve feedback en het aanmoedigen van de kinderen niet.	De leraar vernoemt het belang van motivatie maar gaat hier niet dieper op in.	De leraar noemt het belang van één van de volgende zaken maar gaat hier niet dieper op in:	De leraar noemt het belang van één van de volgende zaken en geeft hierbij een voorbeeld:	De leraar noemt het belang de volgende zaken en geeft hierbij een voorbeeld: <ul style="list-style-type: none"> - het geven van positieve feedback, 	De leraar beschrijft uitgebreid het belang van positieve feedback en het aanmoedigen van kinderen en illustreert

			<ul style="list-style-type: none"> - het geven van positieve feedback, - het aanmoedigen van kinderen. 	<ul style="list-style-type: none"> - het geven van positieve feedback, - het aanmoedigen van kinderen. 	<ul style="list-style-type: none"> - het aanmoedigen van kinderen. 	dit met concrete en passende voorbeelden.
Het aansluiten bij en verbreden van de leefwereld	De leraar vernoemt het aansluiten bij en/of verbreden van de leefwereld en de interesses van de kinderen niet.	De leraar verwijst naar één van de volgende zaken maar gaat hier niet dieper op in: <ul style="list-style-type: none"> - aansluiten bij de belevingswereld, leefwereld of interesses van de kinderen, - het prikkelen van de fantasie van de kinderen, - bespreekbaar maken van diversiteit op vlak van cultuur, gender, gezinsvormen. 	De leraar verwijst naar een combinatie van de volgende zaken maar gaat hier niet dieper op in: <ul style="list-style-type: none"> - aansluiten bij de belevingswereld, leefwereld of interesses van de kinderen, - het prikkelen van de fantasie van de kinderen, - bespreekbaar maken van diversiteit op vlak van cultuur, gender, gezinsvormen. - OF - De leraar verwijst naar één van de volgende zaken en geeft een voorbeeld van een mogelijke aanpak of van onderwerpen van boeken: <ul style="list-style-type: none"> - aansluiten bij de belevingswereld, leefwereld of 	Naast het aansluiten bij de leefwereld en/of de interesses van de kinderen vernoemt de leraar ook het verbreden ervan. <ul style="list-style-type: none"> - OF - De leraar vernoemt het belang van een wisselwerking tussen persoonlijke inbreng van de voorlezer en persoonlijke inbreng van de kinderen. 	De leraar verwijst naar een combinatie van de volgende zaken: <ul style="list-style-type: none"> - het aansluiten bij en verbreden van de leefwereld en/of interesses van de kinderen, - het belang van een wisselwerking tussen persoonlijke inbreng van de voorlezer en persoonlijke inbreng van de kinderen. 	De leraar staat uitgebreid en aan de hand van concrete voorbeelden stil bij het aansluiten bij en verbreden van de leefwereld en de interesses van de kinderen. Hierbij is zowel aandacht voor persoonlijke inbreng van de voorlezer als van de kinderen. De leraar gaat hierbij thema's rond diversiteit niet uit de weg.

			interesses van de kinderen, - het prikkelen van de fantasie van de kinderen, - bespreekbaar maken van diversiteit op vlak van cultuur, gender, gezinsvormen.			
--	--	--	--	--	--	--

Bijlage 3: Rubric om intentioneel leesgedrag (voorbereiding van een voorleesactiviteit) in kaart te brengen

	Score 1	Score 2	Score 3	Score 4
Beginsituatie	De beginsituatie wordt niet of beperkt omschreven . De hoofdvragen zijn niet beantwoord en/of de antwoorden van de leerkrachten zijn oppervlakkig en niet onderbouwd . Uit de antwoorden op de vragen kan afgeleid worden dat de participant hier niet diepgaand over heeft nagedacht .	De beginsituatie wordt beperkt beschreven . De (meeste) hoofdvragen zijn beantwoord . De hoofdvragen zijn af en toe onderbouwd maar de onderbouwing is bescheiden en niet diepgaand en/of sluit niet aan bij het antwoord op de hoofdvraag. Uit de antwoorden op de vragen kan afgeleid worden dat de participant hier niet echt diepgaand over heeft nagedacht .	De beginsituatie wordt uitgebreid omschreven . De (meeste) hoofdvragen zijn beantwoord. De antwoorden op de hoofdvragen zijn af en toe onderbouwd met een argument. Uit de antwoorden op de vragen kan afgeleid worden dat de participant over bepaalde zaken dieper heeft nagedacht .	De beginsituatie wordt uitgebreid omschreven . De (meeste) hoofdvragen zijn beantwoord. De antwoorden op de hoofdvragen zijn meestal of altijd onderbouwd met argumenten. Uit de antwoorden op de vragen kan afgeleid worden dat de participant diepgaand nagedacht heeft over de volledige setting van het interactieve voorleesmoment.

	Score 1	Score 2	Score 3	Score 4
Voorfase	De voorfase wordt niet of beperkt omschreven . Dit houdt in dat er: - Maximum één effectief kenmerk diepgaand beschreven wordt. De overige criteria worden niet beschreven. Er wordt duidelijk en concreet beschreven hoe de voorlezer op de ingevulde criteria zal inzetten. OF - Maximum twee effectieve kenmerken oppervlakkig en minimaal ingevuld zijn.	De voorfase wordt beperkt omschreven . Dit houdt in dat er: - Maximum twee effectieve kenmerken diepgaand beschreven worden. De overige criteria worden niet beschreven. Er wordt duidelijk en concreet beschreven hoe de voorlezer op de ingevulde criteria zal inzetten. OF - Drie of meer effectieve kenmerken oppervlakkig en minimaal ingevuld zijn.	De voorfase wordt uitgebreid omschreven . Drie of meer effectieve kenmerken van interactief voorlezen worden diepgaand behandeld . Er wordt duidelijk en concreet beschreven hoe de voorlezer op de ingevulde criteria zal inzetten. De input van de participant is zeer algemeen . Uit de input van de participant is niet af te leiden waarom of hoe deze input precies tijdens de voorfase behandeld zal worden.	De voorfase wordt uitgebreid omschreven . Drie of meer effectieve kenmerken van interactief voorlezen worden diepgaand behandeld . Er wordt duidelijk en concreet beschreven hoe de voorlezer op de ingevulde criteria zal inzetten. De input van de participant is (gedeeltelijk) toegespitst op de voorfase . Uit de input van de participant is af te leiden waarom of hoe deze input tijdens de voorfase behandeld zal worden.

	Score 1	Score 2	Score 3	Score 4
Tijdensfase	<p>De tijdensfase wordt niet of beperkt omschreven. Dit houdt in dat er:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maximum één effectief kenmerk diepgaand beschreven is. De overige criteria worden niet beschreven. Er wordt duidelijk en concreet beschreven hoe de voorlezer op de ingevulde criteria zal inzetten. <p>OF</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maximum twee effectieve kenmerken oppervlakkig en minimaal ingevuld zijn. 	<p>De tijdensfase wordt beperkt omschreven. Dit houdt in dat er:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maximum twee effectieve kenmerken diepgaand beschreven zijn. De overige criteria worden niet beschreven. Er wordt duidelijk en concreet beschreven hoe de voorlezer op de ingevulde criteria zal inzetten. <p>OF</p> <ul style="list-style-type: none"> - Drie of meer effectieve kenmerken oppervlakkig en minimaal ingevuld zijn. 	<p>De tijdensfase wordt uitgebreid omschreven.</p> <p>Drie of meer effectieve kenmerken van interactief voorlezen worden diepgaand behandeld. Er wordt duidelijk en concreet beschreven hoe de voorlezer op de ingevulde criteria zal inzetten.</p> <p>De input van de participant is zeer algemeen. Uit de input van de participant is niet af te leiden waarom of hoe deze input precies tijdens de tijdensfase behandeld zal worden.</p>	<p>De tijdensfase wordt uitgebreid omschreven.</p> <p>Drie of meer effectieve kenmerken van interactief voorlezen worden diepgaand behandeld. Er wordt duidelijk en concreet beschreven hoe de voorlezer op de ingevulde criteria zal inzetten.</p> <p>De input van de participant is (gedeeltelijk) toegespitst op de tijdensfase. Uit de input van de participant is af te leiden waarom of hoe deze input tijdens de tijdensfase behandeld zal worden.</p>

	Score 1	Score 2	Score 3	Score 4
Nafase	<p>De nafase wordt niet of beperkt omschreven. Dit houdt in dat er</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maximum één effectief kenmerk diepgaand beschreven is. De overige criteria worden niet beschreven. Er wordt duidelijk en concreet beschreven hoe de voorlezer op de ingevulde criteria zal inzetten. <p>OF</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maximum twee effectieve kenmerken oppervlakkig en minimaal ingevuld zijn. 	<p>De nafase wordt beperkt omschreven. Dit houdt in dat er:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maximum twee effectieve kenmerken diepgaand beschreven zijn. De overige criteria worden niet beschreven. Er wordt duidelijk en concreet beschreven hoe de voorlezer op de ingevulde criteria zal inzetten. <p>OF</p> <ul style="list-style-type: none"> - Drie of meer effectieve kenmerken oppervlakkig en minimaal ingevuld zijn. 	<p>De nafase wordt uitgebreid omschreven.</p> <p>Drie of meer effectieve kenmerken van interactief voorlezen worden diepgaand behandeld. Er wordt duidelijk en concreet beschreven hoe de voorlezer op de ingevulde criteria zal inzetten.</p> <p>De input van de participant is zeer algemeen. Uit de input van de participant is niet af te leiden waarom of hoe deze input precies tijdens de nafase behandeld zal worden.</p>	<p>De nafase wordt uitgebreid omschreven.</p> <p>Drie of meer effectieve kenmerken van interactief voorlezen worden diepgaand behandeld. Er wordt duidelijk en concreet beschreven hoe de voorlezer op de ingevulde criteria zal inzetten.</p> <p>De input van de participant is (gedeeltelijk) toegespitst op de nafase. Uit de input van de participant is af te leiden waarom of hoe deze input tijdens de nafase behandeld zal worden.</p>

	Score 1	Score 2	Score 3	Score 4
Reflectie	<p>Er wordt niet uitgebreid gereflecteerd. De (meeste) vragen worden niet of slechts in beperkte mate beantwoord.</p> <p>Uit de antwoorden van de participant blijkt dat deze niet diepgaand gereflecteerd heeft over de voorleessessie. Er wordt niet uitgelegd waarom bepaalde zaken wel/niet vlot verliepen of het is niet duidelijk waarom een bepaalde verklaring aan een gebeurtenis gelinkt wordt.</p> <p>Er worden geen verwijzingen gemaakt naar zaken die elders in het voorleesfiche vermeld werden.</p>	<p>De (meeste) vragen worden beantwoord. De antwoorden op de vragen zijn relatief uitgebreid. De beschrijvingen gaan (beperkt) in de diepte.</p> <p>Uit de antwoorden van de participant blijkt dat deze niet diepgaand gereflecteerd heeft over de voorleessessie. Er wordt niet uitgelegd waarom bepaalde zaken wel/niet vlot verliepen of het is niet duidelijk waarom een bepaalde verklaring aan een gebeurtenis gelinkt wordt.</p> <p>Er worden geen verwijzingen gemaakt naar zaken die elders in het voorleesfiche vermeld werden.</p>	<p>De (meeste) vragen worden relatief uitgebreid beantwoord.</p> <p>Uit de antwoorden van de participant blijkt dat deze diepgaand gereflecteerd heeft over de voorleessessie. Er wordt uitgelegd waarom bepaalde zaken wel/niet vlot verliepen en de verklaringen kunnen gelinkt worden aan de gebeurtenissen.</p> <p>Er worden geen verwijzingen gemaakt naar zaken die elders in het voorleesfiche vermeld werden.</p>	<p>De (meeste) vragen worden relatief uitgebreid beantwoord.</p> <p>Uit de antwoorden van de participant blijkt dat deze diepgaand gereflecteerd heeft over de voorleessessie. Er wordt uitgelegd waarom bepaalde zaken wel/niet vlot verliepen en de verklaringen kunnen gelinkt worden aan de gebeurtenissen.</p> <p>Er worden verwijzingen gemaakt naar zaken die al elders in het voorleesfiche vermeld werden.</p>

Bijlage 4 deel 1: Voorbeeld van een ingevulde voorleesfiche (oudste kleuters) met rubricscores

Aan de slag met INTERACTIEF VOORLEZEN



BEGINSITUATIE

WANNEER LEES IK VOOR?

Hoeveel tijd heb ik voor het voorleesmoment? Welk moment van de dag kies ik? Kies ik een vast moment?

Op donderdag op het einde van de schooldag (14u45 tot 15u15). Dit is een vast moment op mijn weekkalender.

WAAR LEES IK VOOR?

Kan ik de ruimte aanpassen? Welke mogelijkheden heb ik?

In de kring aansluitend op de boekenhoek. Ik kan deze hoek vergroten en verkleinen en gezellig maken met dekentjes.

WAAROM LEES IK VOOR?

Welk(e) doel(en) wil ik bereiken met dit voorleesmoment?

- Ik had een nieuwe kleuter en wilde sociaal emotioneel deze kleuter zo snel mogelijk integreren. Vandaar het boekje met de titel "kikker speelt verstoppertje". Dit sluit aan bij de leefwereld van de kleuters en zorgt nadien voor samenspel op de speelplaats tussen de kinderen. Ook speel ik als afsluiter van het verhaal verstoppertje in de klas.

WAT LEES IK VOOR?

Welke tekst heb ik nodig om de doelen te bereiken? Waarom kies ik voor deze tekst?

- Kikker, Haas, Rat en eend spelen verstoppertje. – Kikker is hem. Hij telt één, twee, drie, vier,... (spelvorm)
- Eend staat achter de boom, klimt in de boom, diepe kuil, van achter een boom loert kikker naar een berg bladeren, op een boomstam, hoog boven de bomen, ...

AAN WIE LEES IK VOOR?

Aan hoeveel leerlingen zal ik voorlezen? Wat is de samenstelling van de groep? Welke voorkennis hebben ze? Wat zijn hun interesses? Welke differentiatienoden zijn er? Hoe kan ik aan deze noden tegemoetkomen?

Heb het aan heel de klasgroep interactief voorgelezen.

AANPAK INTERACTIEF VOORLEESMOMENT



Een interactief voorleesmoment bestaat uit **drie fasen**. Om je grondig voor te bereiden op het gehele voorleesmoment, is het belangrijk na te denken over de vormgeving van elke fase. Aandacht voor de tips kan hierbij helpen. Schrijf bij de tips **enkele aandachtspunten of vragen** die je gedurende deze fase kan gebruiken. Elke tip hoeft **niet** noodzakelijk in elke fase aan bod te komen. **Kies** in functie van jouw doelen, tekst... jouw voorleesmoment.

VOOR HET LEZEN

De nadruk ligt op de voorbereiding en oriëntatie op de tekst. Dit kan door bijvoorbeeld voorspellingen te maken, de centrale prent of de kapt te bespreken, samen het leesdoel te bespreken,...



*Ik bespreek deze **eigenschappen** van het boek:*

Titel van het boek "kickers dikke vriendjesboek" van Max Velthuijs. Ik leg uit dat dit boek drie verhalen bevat en lees de drie titels voor. En vertel dat we nu eerst het eerste verhaal uit dit boek gaan vertellen namelijk: "Kikker speelt verstoppertje".



*Ik stel deze **open vragen**:*

Hebben jullie vriendjes? Wie zijn jullie vriendjes? Over welke vriendjes denken jullie dat dit boek gaat? Welke dieren herken je op de voorpagina? Wat is verstoppertje? Wat heb je allemaal nodig om dit spel te spelen? Wat moeten je vriendjes weten om dit spel te kunnen meespelen?



*Ik ga in op deze **inhoud**:*

Wie heeft er al eens verstoppertje gespeeld? Waar heb je dat gespeeld? Leg eens uit hoe jij dat spel speelt.



*Ik sta stil bij deze **woorden en uitdrukkingen**:*

Welke spelletjes spelen jullie zoal met jullie vriendjes? Waarom is dit jouw vriendje? Welke dingen vinden jullie leuk om samen te doen?



*Ik ga in op deze **afbeelding(en)**:*

Jij bent mijn vriend/ ik heb geen vrienden.



Het voorleesmoment wordt in grote mate bepaald in **interactie**. Deze voorbereiding biedt een houvast voor alle tips, maar heb tijdens het voorleesmoment zeker ook **aandacht** voor andere elementen die doorheen de interactie relevant blijken.

De volgende effectieve kenmerken van interactief voorlezen zijn moeilijker voor te bereiden, maar verdienen zeker ook jouw aandacht tijdens de verschillende fasen van het voorlezen:



Help de kinderen door **extra vragen** te stellen en **tips** te geven.



Geef **positieve feedback** en **moedig** de kinderen aan.



Gebruik het verhaal om de kinderen **zelf** te laten vertellen.
Leg linken met hun **eigen leefwereld**.

TIJDENS HET LEZEN

Cruciaal bij deze fase is het vinden van een evenwicht tussen de flow van de tekst en ruimte voor inbreng van de voorlezer én de kinderen. Het voorleesdoel voor ogen houden en een sterke voorbereiding (zoals het noteren van mogelijke vragen bij bepaalde illustraties, woorden enz.) kunnen hierbij helpen.



Ik bespreek deze eigenschappen van het boek:

Ik toon de kleuters het blad binnenin (inhoudstafel) met de drie titels. Elke titel staat op een andere lijn. Dus hoeveel verhaaltjes denken jullie dat dit boek bevat? Ik leg uit dat ik het eerste verhaal wil voorlezen. Er staan ook cijfers onder. Ik leg uit dat dat cijfer weergeeft waar het verhaal begint. Kleuters attent maken dat de pagina's oplopen....



Ik stel deze open vragen:

Waarom staat de kikker tegen de boom? Waar heeft... zich verstopt? Wanneer mag kikker gaan zoeken? Tot hoeveel telt de kikker? Tellen jullie eens tot... Wat roept de kikker heel hard als hij gestopt is met tellen? Waarom roept hij dit?



Ik ga in op deze inhoud:

Hoe spelen jullie verstoppertje op school? Weten jullie wat een kuil is? Wat is een standbeeld?



Ik sta stil bij deze woorden en uitdrukkingen:

Welk zinnetje dien je te roepen voor je gaat zoeken?. "Wie niet weg is wordt gezien, ik kom!". Ik heb je gezien. Ik heb je niet gevonden. We tellen tot 20.



Ik ga in op deze afbeelding(en):

Waar zitten de dieren verstopt? Maak jullie eens heel klein zodat jullie in een kuil/put kunnen kruipen. Klim eens, spring eens,...Bedeck jullie ogen en tel mee.

NA HET LEZEN

Hoewel deze fase vaak overgeslagen wordt, is het zeer belangrijk om ruimte te laten voor de nabespreking. Deze kan op zeer diverse manieren vorm krijgen. Er kan verder ingegaan worden op de inhoud, thema's of gevoelens bij het verhaal, aangehaalde woordenschat enz.



Ik bespreek deze eigenschappen van het boek:



Ik stel deze open vragen:

- Waar ging het verhaal over? Wie was hem? Waar hadden de dieren zich verstopt? Waarom roepen alle dieren op kikker?...



Ik ga in op deze inhoud:

- Hoe kunnen wij in de klas verstoppertje spelen? Wij spelen in de klas verstoppertje en maken afspraken om ogen dicht te doen tegen het schoolbord, te tellen tot 20 en dan te zoeken. Kls voeren uit en bespreken waar ze de kleuter gevonden hebben.
- "Wie niet weg is wordt gezien, ik kom!".



Ik sta stil bij deze woorden en uitdrukkingen:

- Waarom zitten de dieren (voorkant kft boek) allemaal aan de tafel? Wat doen de vriendjes na het verstoppertje spelen?

REFLECTIE

HOE VERLIEP DIT VOORLEESMOMENT?

Wat viel er mij op tijdens dit moment? Wat verliep er goed? Wat verliep niet zoals verwacht/gepland?

- Evenwicht tussen open vragen en verhaal OK.
- Iedereen deed mee en genoot zeker van het afsluitspel "verstoppertje in de klas" en ik weet zeker dat zij dit spelletje voortaan ook op de speelplaats gaan doen. Zo kunnen ze al zeker een spel met de nieuwe kleuter spelen op de speelplaats. Doel: sociaal emotioneel.
- Plaatsbegrippen kwamen wel aan bod en heb ik wel laten uitvoeren maar onvoldoende gekend na één keer, moet dit laten terug komen in andere activiteiten.
- Kleuters hebben elkaar geholpen en dingen aan elkaar getoond en uitgelegd.

WAAROM VERLIEP IETS GOED/MINDER GOED?

Welke redenen kan ik bedenken? Zijn deze organisatorisch van aard? Kan ik mij hierop voorbereiden?

- Iets te weinig blijven stilstaan bij het moment dat de kikker verdwaald was. Ik heb het gevoel dat hij hierbij had te weinig naar gevraagd bij de kinderen. Ook niet gevraagd of zij al eens verdwaald zijn geweest. Ik kan dit wel voorzien als ik het boek een tweede keer voorlees.
- Ook meer een algemeen gesprek hebben over al dan niet vriendjes hebben en de gevoelens die hierbij horen nog meer verwoorden.

VOLGENDE KEER...

Wat neem ik mee uit dit voorleesmoment?

DIT DOE IK VOLGENDE KEER WEER

Zelfde als wat ik nu gedaan heb met de extra aandacht voor... (hieronder beschreven)

DIT DOE IK VOLGENDE KEER ANDERS...EN OP DEZE MANIER

Probeer een concrete invulling te geven aan het alternatief.

- Ik heb minder de nadruk gelegd op het begrip 'verdwaald' en daar wil ik bij het volgende voorleesmoment (tweede keer voorlezen) wat meer de aandacht op richten.
- Iets te weinig blijven stilstaan bij het moment dat de kikker verdwaald was en het gevoel dat hij hierbij had te weinig naar gevraagd bij de kinderen. Ook niet gevraagd of zij al eens verdwaald zijn geweest. Ik kan dit wel voorzien als ik het boek een tweede keer voorlees.

Illustraties, copyright ©2022, Karolien Vanderstappen. Deze voorleesfiche is ontwikkeld voor het pilootproject #iedereenvoorlezen ©2022 in het kader van de actieagenda van het Leesoffensief en met steun van de Vlaamse Overheid, Departement Onderwijs en Vorming.

Bijlage 4 deel 2: Voorbeeld van een ingevulde voorleesfiche (oudste kleuters) met rubricscores

	Score 1	Score 2	Score 3	Score 4
Beginsituatie	<p>De beginsituatie wordt niet of beperkt omschreven. De hoofdvragen zijn niet beantwoord en/of de antwoorden van de leerkrachten zijn oppervlakkig en niet onderbouwd.</p> <p>Uit de antwoorden op de vragen kan afgeleid worden dat de participant hier niet diepgaand over heeft nagedacht.</p>	<p>De beginsituatie wordt beperkt beschreven. De (meeste) hoofdvragen zijn beantwoord. De hoofdvragen zijn af en toe onderbouwd maar de onderbouwing is bescheiden en niet diepgaand en/of sluit niet aan bij het antwoord op de hoofdvraag.</p> <p>Uit de antwoorden op de vragen kan afgeleid worden dat de participant hier niet echt diepgaand over heeft nagedacht.</p>	<p>De beginsituatie wordt uitgebreid omschreven. De (meeste) hoofdvragen zijn beantwoord. De antwoorden op de hoofdvragen zijn af en toe onderbouwd met een argument.</p> <p>Uit de antwoorden op de vragen kan afgeleid worden dat de participant over bepaalde zaken dieper heeft nagedacht.</p>	<p>De beginsituatie wordt uitgebreid omschreven. De (meeste) hoofdvragen zijn beantwoord. De antwoorden op de hoofdvragen zijn meestal of altijd onderbouwd met argumenten.</p> <p>Uit de antwoorden op de vragen kan afgeleid worden dat de participant diepgaand nagedacht heeft over de volledige setting van het interactieve voorleesmoment.</p>

	Score 1	Score 2	Score 3	Score 4
Voorfase	<p>De voorfase wordt niet of beperkt omschreven. Dit houdt in dat er:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maximum één effectief kenmerk diepgaand beschreven wordt. De overige criteria worden niet beschreven. Er wordt duidelijk en concreet beschreven hoe de voorlezer op de ingevulde criteria zal inzetten. <p>OF</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maximum twee effectieve kenmerken oppervlakkig en minimaal ingevuld zijn. 	<p>De voorfase wordt beperkt omschreven. Dit houdt in dat er:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maximum twee effectieve kenmerken diepgaand beschreven worden. De overige criteria worden niet beschreven. Er wordt duidelijk en concreet beschreven hoe de voorlezer op de ingevulde criteria zal inzetten. <p>OF</p> <ul style="list-style-type: none"> - Drie of meer effectieve kenmerken oppervlakkig en minimaal ingevuld zijn. 	<p>De voorfase wordt uitgebreid omschreven. Drie of meer effectieve kenmerken van interactief voorlezen worden diepgaand behandeld. Er wordt duidelijk en concreet beschreven hoe de voorlezer op de ingevulde criteria zal inzetten.</p> <p>De input van de participant is zeer algemeen. Uit de input van de participant is niet af te leiden waarom of hoe deze input precies tijdens de voorfase behandeld zal worden.</p>	<p>De voorfase wordt uitgebreid omschreven. Drie of meer effectieve kenmerken van interactief voorlezen worden diepgaand behandeld. Er wordt duidelijk en concreet beschreven hoe de voorlezer op de ingevulde criteria zal inzetten.</p> <p>De input van de participant is (gedeeltelijk) toegespitst op de voorfase. Uit de input van de participant is af te leiden waarom of hoe deze input tijdens de voorfase behandeld zal worden.</p>

	Score 1	Score 2	Score 3	Score 4
Tijdensfase	<p>De tijdensfase wordt niet of beperkt omschreven.</p> <p>Dit houdt in dat er:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maximum één effectief kenmerk diepgaand beschreven is. De overige criteria worden niet beschreven. Er wordt duidelijk en concreet beschreven hoe de voorlezer op de ingevulde criteria zal inzetten. <p>OF</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maximum twee effectieve kenmerken oppervlakkig en minimaal ingevuld zijn. 	<p>De tijdensfase wordt beperkt omschreven.</p> <p>Dit houdt in dat er:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maximum twee effectieve kenmerken diepgaand beschreven zijn. De overige criteria worden niet beschreven. Er wordt duidelijk en concreet beschreven hoe de voorlezer op de ingevulde criteria zal inzetten. <p>OF</p> <ul style="list-style-type: none"> - Drie of meer effectieve kenmerken oppervlakkig en minimaal ingevuld zijn. 	<p>De tijdensfase wordt uitgebreid omschreven.</p> <p>Drie of meer effectieve kenmerken van interactief voorlezen worden diepgaand behandeld. Er wordt duidelijk en concreet beschreven hoe de voorlezer op de ingevulde criteria zal inzetten.</p> <p>De input van de participant is zeer algemeen. Uit de input van de participant is niet af te leiden waarom of hoe deze input precies tijdens de tijdensfase behandeld zal worden.</p>	<p>De tijdensfase wordt uitgebreid omschreven.</p> <p>Drie of meer effectieve kenmerken van interactief voorlezen worden diepgaand behandeld. Er wordt duidelijk en concreet beschreven hoe de voorlezer op de ingevulde criteria zal inzetten.</p> <p>De input van de participant is (gedeeltelijk) toegespitst op de tijdensfase. Uit de input van de participant is af te leiden waarom of hoe deze input tijdens de tijdensfase behandeld zal worden.</p>

	Score 1	Score 2	Score 3	Score 4
Nafase	<p>De nafase wordt niet of beperkt omschreven.</p> <p>Dit houdt in dat er</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maximum één effectief kenmerk diepgaand beschreven is. De overige criteria worden niet beschreven. Er wordt duidelijk en concreet beschreven hoe de voorlezer op de ingevulde criteria zal inzetten. <p>OF</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maximum twee effectieve kenmerken oppervlakkig en minimaal ingevuld zijn. 	<p>De nafase wordt beperkt omschreven.</p> <p>Dit houdt in dat er:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maximum twee effectieve kenmerken diepgaand beschreven zijn. De overige criteria worden niet beschreven. Er wordt duidelijk en concreet beschreven hoe de voorlezer op de ingevulde criteria zal inzetten. <p>OF</p> <ul style="list-style-type: none"> - Drie of meer effectieve kenmerken oppervlakkig en minimaal ingevuld zijn. 	<p>De nafase wordt uitgebreid omschreven.</p> <p>Drie of meer effectieve kenmerken van interactief voorlezen worden diepgaand behandeld. Er wordt duidelijk en concreet beschreven hoe de voorlezer op de ingevulde criteria zal inzetten.</p> <p>De input van de participant is zeer algemeen. Uit de input van de participant is niet af te leiden waarom of hoe deze input precies tijdens de nafase behandeld zal worden.</p>	<p>De nafase wordt uitgebreid omschreven.</p> <p>Drie of meer effectieve kenmerken van interactief voorlezen worden diepgaand behandeld. Er wordt duidelijk en concreet beschreven hoe de voorlezer op de ingevulde criteria zal inzetten.</p> <p>De input van de participant is (gedeeltelijk) toegespitst op de nafase. Uit de input van de participant is af te leiden waarom of hoe deze input tijdens de nafase behandeld zal worden.</p>

	Score 1	Score 2	Score 3	Score 4
Reflectie	<p>Er wordt niet uitgebreid gereflecteerd. De (meeste) vragen worden niet of slechts in beperkte mate beantwoord.</p> <p>Uit de antwoorden van de participant blijkt dat deze niet diepgaand gereflecteerd heeft over de voorleessessie. Er wordt niet uitgelegd waarom bepaalde zaken wel/niet vlot verliepen of het is niet duidelijk waarom een bepaalde verklaring aan een gebeurtenis gelinkt wordt.</p> <p>Er worden geen verwijzingen gemaakt naar zaken die elders in het voorleesfiche vermeld werden.</p>	<p>De (meeste) vragen worden beantwoord. De antwoorden op de vragen zijn relatief uitgebreid. De beschrijvingen gaan (beperkt) in de diepte.</p> <p>Uit de antwoorden van de participant blijkt dat deze niet diepgaand gereflecteerd heeft over de voorleessessie. Er wordt niet uitgelegd waarom bepaalde zaken wel/niet vlot verliepen of het is niet duidelijk waarom een bepaalde verklaring aan een gebeurtenis gelinkt wordt.</p> <p>Er worden geen verwijzingen gemaakt naar zaken die elders in het voorleesfiche vermeld werden.</p>	<p>De (meeste) vragen worden relatief uitgebreid beantwoord.</p> <p>Uit de antwoorden van de participant blijkt dat deze diepgaand gereflecteerd heeft over de voorleessessie. Er wordt uitgelegd waarom bepaalde zaken wel/niet vlot verliepen en de verklaringen kunnen gelinkt worden aan de gebeurtenissen.</p> <p>Er worden geen verwijzingen gemaakt naar zaken die elders in het voorleesfiche vermeld werden.</p>	<p>De (meeste) vragen worden relatief uitgebreid beantwoord.</p> <p>Uit de antwoorden van de participant blijkt dat deze diepgaand gereflecteerd heeft over de voorleessessie. Er wordt uitgelegd waarom bepaalde zaken wel/niet vlot verliepen en de verklaringen kunnen gelinkt worden aan de gebeurtenissen.</p> <p>Er worden verwijzingen gemaakt naar zaken die al elders in het voorleesfiche vermeld werden.</p>

Bijlage 5: Onderzoeksinstrument om het daadwerkelijk interactief voorleesgedrag in kaart te brengen

Faseer het voorleesmoment	
Aanwezigheid voor-fase	De fase voor het lezen is herkenbaar en duidelijk aanwezig in het voorleesmoment.
Aanwezigheid tijdens-fase	De fase tijdens het lezen is herkenbaar en duidelijk aanwezig in het voorleesmoment.
Aanwezigheid na-fase	De fase na het lezen is herkenbaar en duidelijk aanwezig in het voorleesmoment.
Interactie tijdens voor-fase	Er is voldoende tijd en aandacht voor de interactie met de kinderen in de fase voor het lezen.
Interactie tijdens tijdens-fase	Er is voldoende tijd en aandacht voor de interactie met de kinderen in de fase tijdens het lezen.
Interactie tijdens na-fase	Er is voldoende tijd en aandacht voor de interactie met de kinderen in de fase na het lezen.
Bespreek samen de eigenschappen van het boek	
Voorlezer bespreekt de eigenschappen van het boek	De voorlezer bespreekt eigenschappen van het boek, bv. de titel, auteur, illustrator, cover, achterflap, soort boek, ...
Kinderen nemen actieve rol op	Kinderen kunnen actief mee de eigenschappen van het boek verkennen, bv. ze mogen zelf de bladzijde omdraaien, ze worden uitgedaagd om zelf de titel te lezen.
Stel open vragen	
Kinderen krijgen tijd en ruimte om te antwoorden	Kinderen krijgen de tijd en ruimte om op open vragen te antwoorden en hierdoor ontstaat er een gesprek , bv. de voorlezer creëert de ruimte om kinderen te laten reageren op elkaars antwoorden.
Voorlezer vraagt verder door	De voorlezer gaat verder in op de antwoorden van de kinderen om een diepgaander gesprek op te bouwen, bv. de voorlezer legt linken tussen bepaalde antwoorden, antwoorden worden teruggekoppeld naar het verhaal.
Flow voorleesmoment	De voorlezer doseert de aandacht voor open vragen en gesprek en onderbreekt de flow van het voorleesmoment niet.
Help de kinderen door extra vragen te stellen en tips te geven	
Voorlezer stelt extra vragen	De voorlezer vraagt door wanneer het antwoord op een gestelde vraag niet meteen komt, bv. herhaling van de vraag met andere woorden, het stellen van bijvragen.
Voorlezer moedigt kinderen aan om elkaar te helpen	De voorlezer moedigt de kinderen aan om elkaar te helpen bij het zoeken van het antwoord op de vraag.
Voorlezer geeft hint en tips	De voorlezer gebruikt het boek of de tekst om hints en tips te geven aan de leerlingen, bv. de voorlezer wijst naar een bepaalde illustratie die met de vraag te maken heeft, de voorlezer herhaalt elementen of fragmenten uit het verhaal die kunnen helpen om het antwoord te vinden.
Kinderen geven meer eigen input door hints en tips	De hints en tips helpen de kinderen om tot antwoorden, een dieper inzicht of meer eigen input te komen.

Ga dieper in op de inhoud van de tekst	
Voorlezer geeft extra informatie i.f.v. tekstbegrip	De voorlezer geeft meer informatie over inhoud die noodzakelijk is voor het tekstbegrip .
Voorlezer gaat verder in op gebeurtenissen	De voorlezer gaat verder in op bepaalde gebeurtenissen in de tekst. Dit kan zowel verduidelijkend als verdiepend zijn.
Voorlezer zorgt voor verdieping zonder flow te doorbreken	De verdieping zorgt voor een rijkere context van het verhaal maar doorbreekt de flow van het verhaal niet.
Sta stil bij nieuwe woorden en uitdrukkingen	
Voorlezer verduidelijkt woordenschat	De voorlezer verduidelijkt op een diepgaande manier woorden en uitdrukkingen uit de tekst, bv. door het inzetten van illustraties, het woord te onderzoeken vanuit de context waarin het gebruikt wordt.
Voorlezer heeft aandacht voor sleutelwoorden in de tekst	De voorlezer heeft aandacht voor de sleutelwoorden die belangrijk zijn om de tekst te kunnen begrijpen.
Voorlezer benut extra leerkansen op vlak van woordenschat	De voorlezer benut extra leerkansen op vlak van nieuwe woordenschat, bv. er wordt dieper ingegaan op woorden die tijdens de interactie naar boven komen.
Kinderen krijgen kans om woordenschat in te oefenen	De kinderen krijgen de kans om zelf nieuwe woordenschat te gebruiken en ontvangen hierover feedback , bv. de voorlezer stelt in het voorleesmoment een vraag die de kinderen de mogelijkheid geeft om eerder besproken woorden te gebruiken.
Bekijk samen aandachtig de afbeelding	
Kinderen krijgen ruimte om spontaan op afbeeldingen te reageren	De kinderen krijgen ruimte om spontaan te reageren op de afbeelding, bv. de voorlezer toont een afbeelding en laat kinderen reageren zonder direct verder te lezen.
Voorlezer gaat dieper in op reacties van kinderen over afbeeldingen	De voorlezer gaat dieper in op de reacties van de kinderen over de afbeeldingen waardoor gesprek ontstaat.
Voorlezer legt verbanden tussen afbeeldingen en andere elementen uit de tekst	Het verband tussen afbeeldingen en andere elementen uit de tekst (zoals de verhaallijn , bepaalde woordenschat ,...) vormt input voor een gesprek met de kinderen.
Geef positieve feedback en moedig de kinderen aan	
Voorlezer geeft positieve feedback	Als een kind eigen input geeft, spontaan reageert of het antwoord geeft op een vraag, geeft de voorlezer positieve feedback .
Voorlezer moedigt kinderen aan om input te geven	De voorlezer moedigt de kinderen aan om te reageren of zelf input te geven tijdens het voorleesmoment.
Gebruik de tekst om kinderen te laten vertellen en leg linken met hun leefwereld	
Voorlezer heeft aandacht voor de leefwereld van kinderen	De voorlezer heeft aandacht voor elementen uit de tekst of opmerkingen van kinderen die elementen bevatten uit hun leefwereld en gaat hier dieper op in.
Voorlezer verbreedt de leefwereld van kinderen	De voorlezer bespreekt de gebeurtenissen uit de tekst die de leefwereld van kinderen kunnen verbreden .
Voorlezer deelt persoonlijke informatie	De voorlezer deelt persoonlijke informatie mee die aansluit bij de tekst om kinderen zo aan te moedigen om zelf linken met hun leefwereld te zoeken.
Kinderen krijgen ruimte om input te geven gerelateerd aan de eigen leefwereld	De kinderen krijgen ruimte om te vertellen over dingen uit het verhaal waar ze al dan niet bekend mee zijn.



Bijlage 6: Reflectie-instrument voor scholen om het eigen interactief voorleesgedrag in kaart te brengen




KIJKWIJZER Interactief voorlezen






Deze rubric kan helpen om het interactief voorleesmoment van **jezelf of een collega** onder de loep te nemen.

Geef aan op een schaal van 1 t.e.m. 5 in welke mate de stellingen van toepassing zijn. (1: helemaal niet waar, 2: eerder niet waar, 3: soms waar/soms niet waar, 4: eerder waar en 5: helemaal waar). Extra plaats voor opmerkingen of feedback is voorzien in het witte vak.

Faseer het voorleesmoment	1	2	3	4	5	nvt	
De verschillende fases (voor , tijdens , na) zijn herkenbaar en duidelijk aanwezig in het voorleesmoment.							
De voorlezer heeft voldoende aandacht voor de aanpak van elke fase, <i>bv. voor het voorlezen kunnen kinderen zich oriënteren op de tekst, tijdens het voorlezen is er een goede balans tussen de flow van de tekst en ruimte voor eigen inbreng, de nafase fungeert als belangrijke nabespreking van de tekst.</i>							
In elke fase is er voldoende tijd en aandacht voor de interactie met de kinderen .							
De voorlezer werkt doorheen de fases van het voorleesmoment aan de vooropgestelde doelen .							
Bespreek samen de eigenschappen van het boek	1	2	3	4	5	nvt	
De voorlezer bespreekt eigenschappen van het boek, <i>bv. de titel, auteur, illustrator, cover, achterflap, soort boek ...</i>							
Kinderen kunnen actief mee de eigenschappen van het boek verkennen, <i>bv. ze mogen zelf de bladzijde omdraaien, ze worden uitgedaagd om zelf de titel te lezen.</i>							
De voorlezer bespreekt de eigenschappen van het boek tijdens de verschillende fases .							
Stel open vragen	1	2	3	4	5	nvt	
De voorlezer stelt open vragen gedurende alle fases van het voorleesmoment.							
Kinderen krijgen de tijd en ruimte om op open vragen te antwoorden en hierdoor ontstaat er een gesprek , <i>bv. de voorlezer creëert de ruimte om kinderen te laten reageren op elkaars antwoorden.</i>							
De voorlezer gaat verder in op de antwoorden van de kinderen om een diepgaander gesprek op te bouwen, <i>bv. de voorlezer legt linken tussen bepaalde antwoorden, antwoorden worden teruggekoppeld naar het verhaal.</i>							
De voorlezer doseert de aandacht voor open vragen en gesprek en onderbreekt de flow van het voorleesmoment niet.							

Help de kinderen door extra vragen te stellen en tips te geven	1	2	3	4	5	nvt	
De voorlezer vraagt door wanneer het antwoord op een gestelde vraag niet meteen komt, <i>bv. herhaling van de vraag met andere woorden, het stellen van bijvragen.</i>							
De voorlezer moedigt de kinderen aan om elkaar te helpen bij het zoeken van het antwoord op de vraag.							
De voorlezer gebruikt het boek of de tekst om hints en tips te geven aan de leerlingen, <i>bv. de voorlezer wijst naar een bepaalde illustratie die met de vraag te maken heeft, de voorlezer herhaalt elementen of fragmenten uit het verhaal die kunnen helpen om het antwoord te vinden.</i>							
De hints en tips helpen de kinderen om tot antwoorden , een dieper inzicht of meer eigen input te komen.							
Ga dieper in op de inhoud van de tekst	1	2	3	4	5	nvt	
De voorlezer geeft meer informatie over inhoud die noodzakelijk is voor het tekstbegrip .							
De voorlezer gaat verder in op bepaalde gebeurtenissen in de tekst. Dit kan zowel verduidelijkend als verdiepend zijn.							
De verdieping zorgt voor een rijkere context van het verhaal maar doorbreekt de flow van het verhaal niet.							
De voorlezer verdiept en verbreedt gebeurtenissen uit de tekst in functie van de gekozen doelen van het voorleesmoment.							
Sta stil bij nieuwe woorden en uitdrukkingen	1	2	3	4	5	nvt	
De voorlezer verduidelijkt op een diepgaande manier woorden en uitdrukkingen uit de tekst, <i>bv. door het inzetten van illustraties, het woord te onderzoeken vanuit de context waarin het gebruikt wordt.</i>							
De voorlezer heeft aandacht voor de sleutelwoorden die belangrijk zijn om de tekst te kunnen begrijpen.							
De voorlezer benut extra leerkansen op vlak van nieuwe woordenschat, <i>bv. er wordt ingegaan op woorden die tijdens de interactie naar boven komen.</i>							
De kinderen krijgen de kans om zelf nieuwe woordenschat te gebruiken en ontvangen hierover feedback , <i>bv. de voorlezer stelt in het voorleesmoment een vraag die de kinderen de mogelijkheid geeft om eerder besproken woorden te gebruiken.</i>							

Bekijk samen aandachtig de afbeelding	1	2	3	4	5	nvt	
De kinderen krijgen ruimte om spontaan te reageren op de afbeelding, <i>bv. de voorlezer toont een afbeelding en laat kinderen reageren zonder meteen verder te lezen.</i>							
De voorlezer gaat dieper in op de reacties van de kinderen over de afbeeldingen waardoor gesprek ontstaat.							
De voorlezer besteedt extra aandacht aan de afbeeldingen die om verduidelijking vragen omwille van hun gelaagdheid .							
Het verband tussen afbeeldingen en andere elementen uit de tekst (zoals de verhaallijn , bepaalde woordenschat ,...) vormt input voor een gesprek met de kinderen.							
Geef positieve feedback en moedig de kinderen aan	1	2	3	4	5	nvt	
Als een kind eigen input geeft, spontaan reageert of het antwoord geeft op een vraag, geeft de voorlezer positieve feedback .							
De voorlezer moedigt de kinderen aan om te reageren of zelf input te geven tijdens het voorleesmoment.							
Gebruik de tekst om kinderen te laten vertellen en leg linken met hun leefwereld	1	2	3	4	5	nvt	
De voorlezer heeft aandacht voor elementen uit de tekst of opmerkingen van kinderen over hun leefwereld en gaat hier dieper op in.							
De voorlezer bespreekt de gebeurtenissen uit de tekst die de leefwereld van kinderen kunnen verbreden .							
De voorlezer deelt persoonlijke informatie mee die aansluit bij de tekst om kinderen zo aan te moedigen om zelf linken met hun leefwereld te zoeken.							
De kinderen krijgen ruimte om te vertellen over dingen uit het verhaal waar ze al dan niet bekend mee zijn.							
De voorlezer heeft, in alle fases , aandacht voor de leefwereld van de kinderen.							

REFERENTIES

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, I. (2020). The theory of planned behavior: Frequently asked questions. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(4), 314-324.
- Alatalo, T., & Westlund, B. (2021). Preschool teachers' perceptions about read-alouds as a means to support children's early literacy and language development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 21(3), 413-435.
- Barnes, E.M., Dickinson, D. K., & Grifenhagen, J. F. (2017) The role of teachers' comments during book reading in children's vocabulary growth, *The Journal of Educational Research*, 110(5), 515-527. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1134422>
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2001). Text talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The Reading Teacher*, 55(1), 10-20
- Bellini, S., Pereda, V., Cordero, N., & Suarez-Morales, L. (2016) Developing Multicultural Awareness in Preschool Children: A Pilot Intervention. *Open Journal of Social Sciences*, 4, 182–189. <http://dx.doi.org/10.4236/jss.2016.47028>
- Beneke, M. R., & Cheatham, G. A. (2020). Teacher Candidates Talking (but Not Talking) About Dis/ability and Race in Preschool. *Journal of Literacy Research*, 52(3), 245–268. <https://doi.org/10.1177/1086296X20939561>
- Bergman-Deitcher, D., Aram, D., & Adar, G. (2017). Book selection for shared reading: Parents' considerations and researchers' views. *Journal of Early Childhood Literacy*, 19(3). <https://doi.org/10.1177/1468798417718>
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., and Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies. Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für psychology*, 223(1), 3-13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Blömeke, S. (2017). Modelling teachers' professional competence as a multi-dimensional construct.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brown, R. F., John, A. S., Hu, Y., & Sandhu, G. (2024). Differential Electronic Survey Response: Does Survey Fatigue Affect Everyone Equally? *Journal of Surgical Research*, 294, 191-197.
- Bus, G. A., 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. <https://doi.org/10.3102/00346543065001001>
- Cabell, S. Q., Zucker, T. A., DeCoster, J., Melo, C., Forston, L., & Hamre, B. (2019). Prekindergarten Interactive Book Reading Quality and Children's Language and Literacy Development: Classroom Organization as a Moderator. *Early Education and Development*, 30(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1514845>
- Çetinkaya, F.C., Ates, S. & Yildirim, K. (2019). Effects of Interactive Book Reading Activities on Improvement of Elementary School Students' Reading Skills. *International Journal of Progressive Education*, 15(3), 180-193. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.193.13>
- Chan, M., Buttiler, M.B.; Yang, F.; Yang, J.; Uchikoshi, Y.; Zhou, Q. (2022). Teachers' Language Use in Multilingual Head Start Classrooms: Implications for Dual Language Learners. *Children*, 9, 1871. <https://doi.org/10.3390/children9121871>
- Chen, P.-S. D. (2011). Finding quality responses: The problem of low-quality survey responses and its impact on accountability measures. *Research in Higher Education*, 52, 659-674.

- Cilliers, J., Fleisch, B., Kotze, J., Mohohlwane, N., Taylor, S., & Thulare, T. (2022). Can virtual replace in-person coaching? Experimental evidence on teacher professional development and student learning. *Journal of Development Economics*, 155, 102815.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207–234. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804_2
- 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 2023 in internationaal vergelijkend perspectief*. Leuven: KU Leuven.
- Deshmukh, R. S., Pentimonti, J. M., Zucker, T. A., & Curry, B. (2022). Teachers' Use of Scaffolds Within Conversations During Shared Book Reading. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 53(1), 150-166. https://doi.org/10.1044/2021_ishss-21-00020
- Desimone, L. (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>
- De Vries, S., Roorda, G., & van Veen, K. (2017). *Lesson study: Effectief en bruikbaar in het Nederlandse onderwijs?* Groningen: Zalsman Groningen B.V
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation Between Language Experiences in Preschool Classrooms and Children's Kindergarten and Fourth-Grade Language and Reading Abilities. *Child Development*, 82(3), 870-886. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x>
- Döhrmann, M., Kaiser, G. & Blömeke, S. (2012). The Conceptualisation of Mathematics Competencies in the International Teacher Education Study TEDS-M. *ZDM*. 44, 325-240, <https://doi.org/10.1007/s11858-012-0432-z>
- Dowdall, N., Melendez-Torres, G. J., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L., & Cooper, P. J. (2020). Shared picture book reading interventions for child language development: A systematic review and meta-analysis. *Child development*, 91(2). <https://doi.org/10.1111/cdev.13225>
- Dudley, P. (2013). Teacher learning in Lesson Study: What interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence of pupils learning, to develop practice knowledge and so enhance their pupils' learning. *Teaching and Teacher Education*, 34, 107–121. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.006>
- Duthois, T. (2022). Het effect van interactief voorlezen op de leesmotivatie van OKAN-leerlingen: een mixed-method onderzoek.
- Fairman, J. C., Smith, D. J., Pullen, P. C., & Lebel, S. J. (2020). The challenge of keeping teacher professional development relevant. *Professional Development in Education*, 49(2), 197–209. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1827010>
- Farrow, J.M., Wasik, B. A. & Hindman, A. H. (2020). Exploring the unique contributions of teachers' syntax to preschoolers' and kindergarteners' vocabulary learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 178-190. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.08.005>
- Fielding-Barnsley, R., & Purdie, N. (2003). Early intervention in the home for children at risk of reading failure. *Support for Learning*, 18(2), 77–82. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.00284>
- Filiatrault-Veilleux, P., Bouchard, C., Trudeau, N., & Desmarais, C. (2016). Comprehension of inferences in a narrative in 3- to 6-year-old children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(5), 1099–1110. https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-15-0252

- Freed J., & Cain K. (2017). Assessing school-aged children's inference-making: the effect of story test format in listening comprehension. *International Journal of Language Communication Disorders*, 52(1), 95-105. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12260>
- Goldin-Meadow, S., Levine, S.C., Hedges, S.C., Huttenlocher, J., Raudenbush, S., Small, S. (2014). New evidence about language and cognitive development based on a longitudinal study: hypotheses for intervention. *American Psychologist*, 69(6), 588-599. <https://doi.org/10.1037/a0036886>
- Gonzales, J. E., Pollard-Durodola, S., Simmons, D. C., Taylor, A. B., Davis, M. J., Fogaty, M., & Simmons, L. (2014). Enhancing preschool children's vocabulary: Effects of teacher talk before, during and after shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 214-226. <https://doi.org/10.1080/10409280802595417>
- Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2011). Emotional state talk and emotion understanding: A training study with preschool children. *Journal of Child Language*, 38(5), 1124-1139. doi:10.1017/S0305000910000772
- Greenhoot, A. F., Beyer A. M., & Curtis, J. (2014). More than pretty pictures? How illustrations affect parent-child story reading and children's story recall. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00738>
- Grøver, V., Rydland, V., Gustafsson, J. E., & Snow, C. E. (2020). Shared book reading in preschool supports bilingual children's second-language learning: A cluster-randomized trial. *Child development*, 91(6), 2192-2210.
- Hadley, E. B., & Dickonson, D. K. (2019). Cues for word-learning during shared book-reading and guided play in preschool. *Journal of Child Language*, 46(6), 1202-1227. <https://doi.org/10.1017/S0305000919000552>
- Hadley, E.B., Dedrick, R. F., Dickinson, D. K., Eunsook, K., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2021). Exploring the relations between child and word characteristics and preschoolers' word-learning. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 77, <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101332>
- Hammer, C. S., & Sawyer, B. (2016). Effects of a culturally responsive interactive book-reading intervention on the language abilities of preschool dual language learners: A pilot study. *Dialog*, 18(4), 59-79. <https://journals.charlotte.edu/dialog/article/view/421>
- Hardma, M., and Jones, L. (1999). Sharing books with babies: evaluation of an early literacy intervention. *Educational Review*, 51(3), 221-229. <https://doi.org/10.1080/00131919997461>
- Jansman, M. (2015). Kinderen vertellen zelf het verhaal. *Het jonge kind*, 28-31. <https://www.kpz.nl/wp-content/uploads/2018/03/HJK-artikel-Mirthe-Jansman-februari-2015.pdf>
- Justice, L. M., Jiang, H., & Strasser K. (2018). Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children's language growth? *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 79-92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.003>
- Kappenberg, A., Licandro, U. (2022). More than words - how second language learners initiate and respond during shared picture book reading interactions. *Early Child Development and Care*, 196(11-12), 1287-1300. <https://doi.org/10.1080/03004430.2022.2088740>
- Kemple, K. M., Lee, I. R., & Harris, M. (2016). Young children's curiosity about physical differences associated with race: Shared reading to encourage conversation. *Early Childhood Education Journal*, 44(2), 97-105. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0683-0>
- Kirkpatrick, D., & Kirkpatrick, J. (2006). *Evaluating Training Programs: The Four Levels, 3rd Edn.* San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Klefstad, J. M., & Martinez, K. C. (2013). Promoting Young Children's Cultural Awareness and Appreciation Through Multicultural Books. *YC Young Children*, 68(5), 74-81. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/promoting-young-childrens-cultural-awareness/docview/1511123619/se-2>

- Luo, R., Tamis-LeMonda, C. S., Kuchirko, Y., Ng, F. F., & Liang, E. (2014). Mother–child book-sharing and children’s storytelling skills in ethnically diverse, low-income families. *Infant and Child Development*, 23(4), 402–425. <https://doi.org/10.1002/icd.1841>.
- Marulis, L. M., & Neuman, S. B. (2010). The effects of vocabulary intervention on young Children’s word learning: A meta- analysis. *Review of Educational Research*, 80(3), 300-335. <https://doi.org/10.3102/0034654310377087>
- McGregor, K. K., Sheng, L., & Ball, T. (2007). Complexities of expressive word learning over time. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(4), 353-364. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2007\)037](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2007)037)
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2016). *Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen?* Departement Onderwijs en Vorming.
- Mergan, N. (2022). Het effect van interactief voorlezen op de receptieve woordenschatontwikkeling van OKAN-leerlingen.
- Mol, S. E., Bus, A. G. de Jong, M. T., & Smeets, J. H. D. (2008). Added Value of Dialogic Parent–Child Book Readings: A Meta- Analysis. *Early Education and Development*, 19(1). <https://doi.org/10.1080/10409280701838603>
- 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. <https://doi.org/10.3102/0034654309332561>
- Morrow, L. M. (1990). Assessing children's understanding of story through their construction and reconstruction of narrative. In L. M. Morrow, & J. K. Smith (Eds.), *Assessment for instruction in early literacy* (pp. 110– 133). Prentice Hall.
- Morrow, L. M., & Smith, J. K.(1990).Theeffectsofgroupsizeoninteractivestorybook reading. *Reading Research Quarterly*, 25(3), 213– 231. <https://doi.org/10.2307/748003>
- Moschovaki, E., & Meadows, S. (2005). Young children's cognitive engagement during classroom book reading: Differences according to book, text genre, and story format. *Early Childhood Research and Practice*, 7(2) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1084854.pdf>
- Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>
- Nicolopoulou, A., Hale, E., Leech, K., Weinraub, M., & Maurer, G. (2023). Shared Picturebook Reading in a Preschool Class: Promoting Narrative Comprehension Through Inferential Talk and Text Difficulty. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01497-5>
- Nodelman, P., Hamer, M., & Reimer, M. (2017). *More than Words about Pictures: Current Research on Picturebooks and Visual/Verbal Texts for Young People*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315621814>
- OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- OECD (2023), *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.
- Op ‘t Eynde, E., Depaepe, F., Van Den Noortgate, W., Verschaffel, L., & Torbeyns, J. (2022). Future preschool teachers’ mathematical questions during shared book reading. *European Journal of Psychology of Education* 38(4), 1707–1727. <https://doi.org/10.1007/s10212-022- 00664-3>
- Palmer, B., Harshbarger, S., & Koch, C. (2001). Storytelling as a Constructivist Model For Developing Language and Literacy. *Journal of Poetry Therapy*, 14, 199-212. <https://doi.org/10.1023/A:1017541527998>

- Ping, M. T. (2014). Group interactions in dialogic book reading activities as a language learning context in preschool. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(2), 146-158. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.03.001>
- Pollard-Durodola, S. D., Gonzalez, J. E., Saenz, L., & Davis, H. S. (2023). The sustainability of content enriched shared book reading vocabulary practices and preschool emergent bilinguals. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.
- Price, L. H., Bradley, B. A., & Smith, J. M. (2012) A comparison of preschool teachers' talk during storybook and information book read-alouds. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3): 426–440. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.02.003>
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T. Buttery & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education (2nd ed., pp. 102–119)*. New York: Macmillan.
- Rotsaert, J. (2024). Waar interactief voorlezen verbindt en ontwikkeling in wint: Een kwalitatief onderzoek met een focus op diversiteit tijdens interactieve voorleesmomenten bij jonge kinderen. Niet-gepubliceerde masterproef.
- Schapira, R., & Aram, D. (2020) Shared Book Reading at Home and Preschoolers' Socio-emotional Competence, *Early Education and Development*, 31(6), 819-837, <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1692624>
- Schapira, R., Bergman Deitcher, D., & Aram, D. (2021). Variability and stability in parent–child discourse during and following repeated shared book reading. *Reading and Writing*, 34(1), 273-300.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching (pp. 3–36)*. New York: Macmillan.
- Simsek, Z. C., & Erdogan, N. I. (2015). Effects of the dialogic and traditional reading techniques on children's language development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 754–758. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.172>
- Şimşek, Z. C., & Erdoğan, N. I. (2020). Comparing the effects of different book reading techniques on young children's language development. *Reading & Writing*, 34(4), 817–839. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10091-9>
- Steunpunt toetsontwikkeling en peilingen (2018). Peiling Nederlands lezen, luisteren en schrijven in het basisonderwijs. https://peilingsonderzoek.be/wp-content/uploads/2018/11/Brochure_Nederlands_BaO_2018_DEF.pdf
- Steunpunt toetsontwikkeling en peilingen (2023). Peiling Nederlands in de eerste graad secundair onderwijs. Versie na heranalyses. https://peilingsonderzoek.be/wp-content/uploads/2023/06/NL_SO1AB_2022_Brochure_peiling-luisteren-en-lezen_versie-juni-2023.pdf
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A. et al. Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *J Educ Change* 7, 221–258 (2006). <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Strasser, K., Larraín, A., & Lissi, M. R. (2013). Effects of storybook reading style on comprehension: The role of word elaboration and coherence questions. *Early Education & Development*, 24(5), 616– 639. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.715570>
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of research. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning (pp. 127–146)*. New York: Macmillan.

- Trivette, C. M., & Dunst, C. J. (2007). Relative effectiveness of dialogic, interactive, and shared reading interventions. *Learning, 1*(2), 1–12. <http://works.bepress.com/carol-trivette/331/>
- van der Wilt, F., Smits-van der Nat, M., & van der Veen, C. (2022). Shared book reading in early childhood education: Effect of two approaches on children's language competence, story comprehension, and causal reasoning. *Journal of Research in Childhood Education, 36*(4), 592-610.
- Van Elsäcker, W., Van Beek, A., Hillen, J., & Peters, S. (2006). *De Taallijn, interactief taalonderwijs in groep 1 en 2*. Expertisecentrum Nederlands.
- Van Hove, G., & Roets, G. (2014). *Qualitative Research for Educational Sciences, (2)*. Essex: Pearson Education.
- Van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools, 45*(7), 627–643. <https://doi.org/10.1002/pits.20314>
- Van Kleeck, A., Gillam, R. B., Hamilton, L. & McGrath, C. (1997). The relationship between middle class parent's book-sharing discussions and their preschoolers abstract language development. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 40*, 1261-1272. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4006.1261>
- Vanparys, S., Debeer, D., & Van Keer, H. (2023). What ('s the) Difference? Interactive Book Reading with At-Risk and Not-At- Risk First and Second Graders. *Journal of Research in Childhood Education*.
- Vernooy, K. (2007). Het stimuleren van begrijpend luisteren door interactief voorlezen. *Jeugd in school en wereld, 91*, 1-6.
- Voltmer K., Hormann O., Pietsch M., Maehler C., & von Salisch M. (2021) Teaching the Teachers About Language Support Strategies: Effects on Young Children's Language Development. *Frontiers in Psychology, 12*, 660750. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.660750>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the Pages of a Book: Interactive Book Reading and Language Development in Preschool Classrooms. *Journal of Educational Psychology, 93*(2), 243-250. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.2.243>
- Wasik, B.A., Hindman, A.H. & Snell, E.K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly, 37*, 39–57. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.04.003>
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L. Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture-book reading. *Developmental Psychology, 24*, 552-558. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>
- Yurdakul, Y., Beyazit, U., & Ayhan, A. B. (2023). The effect of dialogic book reading on preschool children's perspective taking skills. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01567-8>
- Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, & A. B. Bauer (Eds.), *On reading to children: Parents and teachers (pp. 177–200)*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Zucker, T. A., Cabell, S. Q., Justice, L. M., Pentimonti, J. M., & Kaderavek, J. N. (2013). The role of frequent, interactive prekindergarten shared reading in the longitudinal development of language and literacy skills. *Developmental psychology, 49*(8), 1425–1439. <https://doi.org/10.1037/a0030347>

Zucker, T., Pentimonti, J., Tambyraja, S., & Justice, L. (2018). Systematic assessment of book reading-Video coding version 2.2. *Unpublished instrument, The University of Texas Health Science Center at Houston, Houston, TX.*