

Mediatie van Leesactiviteiten in de Klas op de Relatie van Teacher Efficacy en Leesvoortgang van de Leerling

Naam: Lisanne P. A. Broos
Studentnummer: 0918342
Begeleider: Siuman Chung MSc
Tweede lezer: Roxette van den Bosch MSc
Differentiatie: Child and Education Studies, afdeling Leerproblemen
Inleverdatum: 07-07-2015
Revisiedatum: 31-07-2015

Inhoudsopgave

1. Abstract	Blz. 03
2. Inleiding	Blz. 04
3. Methode	Blz. 09
4. Resultaten	Blz. 13
5. Discussie	Blz. 17
6. Literatuurlijst	Blz. 21

Abstract

The purpose of this study is to examine the amount of reading activities as mediator on the relation between teacher efficacy and student reading progress. Participants were 23 teachers (4 male) and 89 students (51 boys) with reading problems. Teachers filled in a questionnaire to measure their teaching efficacy and were interviewed about the amount of reading activities in their classrooms. Students made Curriculum-Based Measurement (CBM) probes of maze tasks and reading aloud at the beginning and end of the study to measure reading progress. A mediation model with regression analyses was used to answer the research questions. The results reveal no relations between teacher efficacy, amount of reading activities and students' reading progress. This study shows that more research is needed to use CBM in Dutch education systems.

Keywords:

Curriculum-based measurement; teacher efficacy; student performance; reading activities

Mediatie van Leesactiviteiten in de Klas op de Relatie van Teacher Efficacy en Leesvoortgang van de Leerling

Sinds 2011 heeft de Nederlandse overheid aan het nieuwe onderwijssysteem 'Passend Onderwijs' gewerkt. Passend Onderwijs zou onderwijs moeten zijn dat "leerlingen uitdaagt, uitgaat van hun mogelijkheden en rekening houdt met hun eventuele beperkingen" (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2014, www.passendonderwijs.nl). De kinderen gaan, als het kan, naar het regulier onderwijs en het speciaal onderwijs blijft bestaan voor kinderen die daar het best op hun plek zijn. Dit schooljaar is het nieuwe onderwijssysteem in heel Nederland ingevoerd. In de toekomst moet dus elke leerling een zo passend mogelijke plek in het onderwijs krijgen, eventueel met extra begeleiding en maatwerk (Rijksoverheid, 2014).

Teacher efficacy

Door de invoering van Passend Onderwijs krijgen leerkrachten binnen het reguliere onderwijs de taak om leerlingen met zorgbehoeften, zoals ernstige gedrags- en leerproblemen, zoveel mogelijk adequaat onderwijs te bieden in hun eigen klassen. Zij moeten daarvoor wel bekwaam zijn. Niet alleen onderwijservaring en vaardigheden zouden een leerkracht bekwaam maken, maar ook zijn of haar persoonlijke gedachten over onderwijs (Leader-Janssen & Rankin-Erickson, 2013). Dit concept noemde Bandura (1997) self-efficacy, wat omschreven wordt als de gedachten die iemand heeft over zijn of haar bekwaamheid om een taak uit te voeren. Naast het concept self-efficacy, wat geldt voor de gedachten van een persoon in het algemeen, werd een specifiek concept geformuleerd voor leerkrachten in het onderwijs. Dit concept wordt teacher efficacy genoemd, wat omschreven kan worden als het gevoel van de leerkracht dat hij of zij invloed heeft op de leerprestaties van leerlingen (Gibson & Dembo, 1984; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Verder onderzoek naar teacher efficacy met de Teacher Efficacy Scale (TES) wees uit dat dit concept uit twee verschillende, maar gerelateerde factoren bestaat: personal efficacy en teaching efficacy (Gibson & Dembo, 1984). Personal efficacy is het gevoel van leerkrachten dat zij over de benodigde vaardigheden beschikken om veranderingen bij hun leerlingen te bewerkstelligen (Ashton & Webb, 1986). Teaching efficacy is het gevoel van leerkrachten dat leerlingen profiteren van educatieve ervaringen (Gibson & Dembo, 1984).

Teacher efficacy en lesgeven. Teacher (personal en teaching) efficacy kan een invloed hebben op de manier waarop een leerkracht lesgeeft aan zijn leerlingen. Voor het lesgeven in leesvaardigheid focust de leerkracht zich op het technisch en begrijpend lezen, waarbij leerlingen de volgende vaardigheden moeten leren en eigen moeten maken: fonologisch bewustzijn, fonemen, vlotheid, woordenschat en leesbegrip. De inhoudelijke kennis die leerkrachten opdoen

met het lesgeven in deze vaardigheden blijkt een hoge correlatie met de self-efficacy van leerkrachten te hebben (Leader-Janssen & Rankin-Erickson, 2013). Naast de beschikking over inhoudelijke leeskennis, moeten leerkrachten ook vaardig zijn in het ontwikkelen van verschillende instructies voor leerlingen, omdat niet iedereen profiteert van dezelfde instructie. De onderwijsstijlen die leerkrachten gebruiken hebben invloed op de tijd die gespendeerd wordt aan activiteiten in de klas en op de feedback die gegeven wordt aan de leerlingen tijdens het uitvoeren van de activiteiten (Byra, Sanchez & Wallhead, 2014). Ook blijkt dat meer geïndividualiseerde instructies van leerkrachten leiden tot hogere scores van hun leerlingen op leesvaardigheidstesten (Al Otaiba et al., 2011). Het proces van geïndividualiseerde instructies wordt beïnvloed door teacher efficacy, ongeacht het niveau waarin de leerkracht lesgeeft (Dixon, Yssel, McConnell & Hardin, 2014). Dit houdt in dat leerkrachten met een hoge score op teacher efficacy vaker hun instructie aanpassen dan leerkrachten met een lagere score. De score op teacher efficacy in dit onderzoek werd gemeten met de Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES) van Tschannen-Moran en Woolfolk-Hoy (2001). Zij vonden drie factoren van teacher efficacy: instructional strategy, classroom management en student engagement. Uit het onderzoek van Dixon et al. (2014) bleek dat alleen de efficacy van instructional strategy van de TSES en de personal efficacy van de TES het aanpassen van instructies voorspellen.

Teacher efficacy en leerlingenprestaties. Uit onderzoek van Abernathy-Dyer, Orlied en Cheek (2013) blijkt dat leerlingen profiteren van instructies én van een duidelijke en passende manier van lesgeven behorende bij de gebruikte leesmethoden. Daarnaast concludeerden zij dat leerkrachten met een hoge teacher efficacy veranderingen in de percepties van hun leerlingen aan kunnen brengen op het gebied van academische vaardigheden. Hierdoor wordt de “leerling efficacy” sterker met het gevolg dat de leerling gemotiveerder wordt voor het schoolwerk en meer geneigd is contact te zoeken met de leerkracht (Abernathy-Dyer et al., 2013). Verder blijkt dat leerkrachten, van zowel primair als secundair onderwijs, denken dat ze bij de meeste leerlingen invloed kunnen hebben op het gedrag wat zij tonen in de klas (Joosten, Verwoerd & Smeets, 2014). Echter, uit het onderzoek van Allinder (1995) blijkt dat de twee factoren van teacher efficacy (personal en teaching) op het gebied van rekenvaardigheid verschillende resultaten laten zien. Er werden significante verschillen gevonden op het aantal correcte rekensommen, het aantal correcte cijfers in de antwoorden en de slope bij de factor personal efficacy (Allinder, 1995). Leerlingen van leerkrachten met een hoge personal efficacy score lieten hogere gemiddelden zien op deze drie aspecten van rekenen dan leerlingen van leerkrachten met een lage personal efficacy. Bij de factor teaching efficacy werden deze significante resultaten niet gevonden (Allinder, 1995). Aan de hand van deze onderzoeken kan

met voorzichtigheid gezegd worden dat er een relatie is tussen teacher efficacy en leerlingenprestaties (Allinder, 1995; Abernathy-Dyer et al., 2013).

Instructies en activiteiten in de klas

Naast teacher efficacy zou de huidige leesinstructie in de klas de leesprestaties van leerlingen kunnen beïnvloeden. Uit onderzoek van Connor et al. (2009) kwam naar voren dat de interactie tussen leerlingen en instructies zorgt voor groei op geletterdheid. Hoe preciezer het aanbod van de hoeveelheid aanbevolen instructies voor een leerling, hoe groter de groei op geletterdheid was (Connor et al., 2009). Ook blijkt dat leerkrachten op verschillende manieren lesgeven aan leerlingen. Er was grote variatie in de hoeveelheid instructies in de klas en de hoeveelheid tijd die leerkrachten spendeerden aan het lesgeven in schoolvaardigheden (Puranik, Al Otaiba, Sidler & Greulich, 2014). Echter, het effect van aantal leesactiviteiten op de leerlingenprestaties is nog weinig onderzocht en bij oudere leerlingen nog niet onderzocht.

Zo hebben De Haan, Elbers en Leseman (2011) onderzoek gedaan naar academische activiteiten gegeven door leerkrachten in voorschoolse- en kleuterklassen. De ontwikkeling van leerlingen, vooral in de voorschoolse klassen, werd bevorderd door de gegeven activiteiten. De leerlingen lieten groei zien op gebied van taal, geletterdheid en rekenvaardigheden wanneer hun leerkracht een groot deel van de onderwijstijd besteedde aan activiteiten met deze onderwerpen (De Haan et al., 2011). Verder blijkt dat deze activiteiten positieve effecten hebben op de voortgang van rekenvaardigheid in voorschoolse- en kleuterklassen en de voortgang van geletterdheid in de kleuterklassen (De Haan, Elbers, Hoofs & Leseman, 2013).

Beide onderzoeken van De Haan et al. (2011; 2013) concluderen dat leerkrachten verschillen in de hoeveelheid tijd die zij besteden aan de academische vaardigheden in de klas. Ook wordt hierbij de relevantie van de onderwijsstijl van de leerkrachten benadrukt. Hoewel leerkrachten met dezelfde programma's en onderwijsconcepten werken, zijn er grote verschillen. De verschillen in tijdsbesteding aan activiteiten en wat de leerkrachten doen of niet doen in de klas, zijn gerelateerd aan de prestaties van leerlingen (De Haan et al., 2013; Puranik et al., 2014).

Curriculum-Based Measurement

De leerlingenprestaties en groei op academische vaardigheden worden met verschillende volgsystemen gemeten. Op dit moment wordt in Nederland de ontwikkeling van leerlingen veelal in beeld gebracht door CITO (Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling) door middel van de Cito-toets. Een van de nadelen van de toets is dat deze één tot drie keer per jaar afgenomen wordt, wat niet frequent genoeg is om te kijken naar de effectiviteit van instructies. Daarnaast

wordt deze toets niet vaak afgenomen bij middelbare scholieren. Een alternatief volgsysteem is Curriculum-Based Measurement (CBM), wat eind jaren '70 ontwikkeld is door Deno (1985). In de Verenigde Staten wordt steeds meer gebruik gemaakt van dit volgsysteem. Een voordeel van CBM is dat het ook bruikbaar is in het middelbare onderwijs (Espin, Wallace, Lembke, Campbell & Long, 2010). CBM bestaat uit een set van gestandaardiseerde procedures die ervoor zorgen dat leerkrachten de voortgang van leerlingen in lezen, spellen of rekenen door middel van een grafiek in beeld kunnen brengen. Door het frequent afnemen van CBM-taken kunnen leerkrachten de voortgang monitoren, instructies aanpassen en doelen verhogen. Aan het begin stelt de leerkracht een prestatiedoel vast wat de leerling na een periode van een aantal weken zou moeten halen. Als de groeilijn van een leerling duidt op het niet behalen van dit doel, wordt de instructie aangepast. Als de groeilijn van een leerling boven de doellijn ligt, presteert de leerling meer op de vaardigheid dan verwacht werd. Het doel wordt dan verhoogd.

CBM en leesvaardigheid. Twee veelgebruikte CBM-instrumenten in leesvaardigheid zijn hardop lezen (reading aloud) en maze-taken. Bij reading aloud gaat het om het goed en nauwkeurig voorlezen van een stukje tekst gedurende één minuut (Stecker, Fuchs & Fuchs, 2005). Uit onderzoek kwam naar voren dat reading aloud een paralleltestbetrouwbaarheid heeft van $r = .93$ tot $.96$ en een convergente validiteit van $r = .76$ tot $.79$ voor leerlingen in het voortgezet onderwijs (Espin et al., 2010). De zeer hoge score op betrouwbaarheid geeft aan dat de uitkomsten op vergelijkbare versies van reading aloud veel overeenstemming hebben. De score op convergente validiteit geeft de samenhang aan tussen de resultaten van reading aloud onderzoek en de resultaten van een gelijksoortig onderzoek. Reading aloud scoort hoog op deze vorm van validiteit.

Bij maze-taken gaat het om twee minuten stil lezen van een tekst, waarbij de leerling bij elk zevende woord een woordkeuze moet maken om het verhaal compleet en goed lopend te maken (Stecker et al., 2005). Uit onderzoek kwam naar voren dat maze-taken een paralleltestbetrouwbaarheid hebben van $r = .75$ tot $.96$ en een convergente validiteit van $r = .76$ tot $.88$ (Espin et al., 2010; Tichá, Espin & Wayman, 2009). De hoge tot zeer hoge score op betrouwbaarheid geeft aan dat de uitkomsten op vergelijkbare versies van maze-taken veel overeenstemming hebben. De convergente validiteit geeft de samenhang aan tussen de resultaten van maze-taken en de resultaten van soortgelijk onderzoek. Maze-taken scoren hoog op deze vorm van validiteit.

CBM en voortgang leerlingen. Daarnaast kwam ook naar voren dat het erop lijkt dat alleen de groeicurves van de maze-taken, en niet de reading aloud, een verandering over de tijd laten zien voor zowel laag presterende als hoog presterende leerlingen in het voortgezet

onderwijs (Espin et al., 2010; Tichá et al., 2009). Verder blijkt dat leerkrachten eerder kiezen voor het afnemen van maze-taken dan voor reading aloud, omdat maze-taken afgenomen kunnen worden in een groep, een hogere indruk validiteit hebben voor begrijpend lezen en meer geaccepteerd worden door oudere leerlingen (Espin et al., 2010).

CBM en teacher efficacy. Uit het onderzoek van Allinder (1995) in het speciaal onderwijs blijkt dat twee componenten van CBM (het vaststellen én verhogen van doelen) significant gerelateerd zijn aan de factoren personal efficacy en teaching efficacy van de TES. Leerkrachten met een hoge score op personal efficacy en leerkrachten met een hoge score op teaching efficacy verhogen het doel vaker (Allinder, 1995). Ook stellen leerkrachten met een hoge score op teaching efficacy ambitieuzere doelen op dan leerkrachten met een lagere score (Allinder, 1995). Dit resultaat werd niet gevonden bij de factor personal efficacy. Verder werden voor beide factoren geen significante verschillen gevonden bij de CBM-componenten: aantal meetpunten, aantal instructie aanpassingen en timing van aanpassingen. De voortgang van leerlingen kan mogelijk ook nog beïnvloed worden door andere positieve invloeden van teacher efficacy (Fuchs, Fuchs & Hamlett, 1989). Dit waren echter resultaten van een onderzoek op het gebied van rekenen. Op het gebied van lezen is nog geen onderzoek gedaan naar het effect van teacher efficacy op leesprestaties van leerlingen gemeten met CBM.

Onderzoeksvraag en deelvragen

Uit bovenstaande onderzoeken blijkt dat teacher efficacy met gegeven instructies samenhangt en dat teacher efficacy samenhangt met leerlingenprestaties. Onderzoek naar de invloed van gegeven instructies op voortgang van oudere leerlingen is nog niet gedaan, maar wel bij voorschoolse- en kleuterklassen. Voor dit onderzoek is daarom de volgende onderzoeksvraag gevormd: Is de mate van teacher efficacy gerelateerd aan de leesvoortgang van leerlingen en wordt deze relatie (partieel) gemedieerd door het aantal leesactiviteiten in de klas? Om dit mediatiemodel te toetsen worden stapsgewijs de volgende stappen doorlopen: 1) Is de mate van teacher efficacy gerelateerd aan de leesvoortgang van leerlingen?, 2) Is de mate van teacher efficacy gerelateerd aan het aantal leesactiviteiten in de klas?, en 3) Is het aantal leesactiviteiten in de klas gerelateerd aan de leesvoortgang van leerlingen, gecontroleerd voor de mate van teacher efficacy

Hypothesen. De hypothesen zijn dat teacher efficacy gerelateerd is aan de groei in leesvaardigheid van leerlingen (Broos, 2012). Een hoge score van een leerkracht op teacher efficacy is gerelateerd aan instructie aanpassingen (Dixon et al., 2014). Dit resultaat wordt wellicht ook gevonden bij het aantal uitgevoerde leesactiviteiten in de klas. Er is meer leesvoortgang te zien bij leerlingen die meer leesactiviteiten in de klas hebben in vergelijking

met leerlingen die dit minder hebben (Abernathy-Dyer et al., 2013; Puranik et al., 2014). Leerlingenprestaties worden zowel beïnvloed door leesinstructies als door de manier van lesgeven bij de leesmethoden die uiteindelijk een positieve invloed heeft op deze prestaties (Abernathy-Dyer et al., 2013; Connor et al., 2009). Dit resultaat wordt wellicht ook gevonden door het aantal leesactiviteiten te gebruiken als een vorm van leesinstructie.

Methode

Participanten en setting

Participanten waren 23 Nederlandse leerkrachten (4 mannen). De leeftijden lagen tussen 22 en 60 jaar met een gemiddelde van 41.9 (SD = 11.9) jaar. De leerkrachten verzamelden CBM-voortgangsdata van 2 tot 4 van hun eigen leerlingen die volgens hen moeite hebben met lezen. De gegevens van 89 leerlingen (51 jongens) zijn meegenomen in het onderzoek. De leeftijden lagen tussen 9 en 15 jaar met een gemiddelde van 11.3 jaar.

Participanten waren werkzaam op dertien scholen welke voornamelijk in Zuid-Holland liggen. Ten tijde van het onderzoek gaven de leerkrachten les in verschillende onderwijsvormen: basisonderwijs, speciaal basisonderwijs, speciaal onderwijs en-, voortgezet onderwijs. Het aantal onderwijsjaren van de leerkrachten lag tussen 1 en 37 jaar met een gemiddelde van 16.1 (SD = 10.0) jaar.

Onderzoeksdesign

Het onderzoeksdesign was een kwantitatief beschrijvend dan wel exploratief onderzoek zonder controlegroep. Bij het mediatiemodel in dit onderzoek ging het om twee onafhankelijke variabelen (voorspellers) en een afhankelijke variabele. De onafhankelijke variabelen waren teacher efficacy en aantal leesactiviteiten. De afhankelijke variabele was leesvoortgang van de leerling.

Meetinstrumenten

In dit onderzoek werd gebruik gemaakt van vier meetinstrumenten (geheel of delen ervan) die op verschillende momenten afgenomen werden. Deze meetinstrumenten waren allemaal onderdeel van een groter onderzoek.

Teacher Efficacy Vragenlijst. Teacher efficacy is het gevoel van een leerkracht dat hij/zij invloed heeft op de leerprestaties van leerlingen (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). De leerkrachten vulden een vragenlijst bestaande uit twaalf stellingen die gericht waren

op teacher efficacy. De korte versie van de vragenlijst “Teachers’ Sense of Efficacy Scale” (TSES), die ontwikkeld is door Tschannen-Moran en Woolfolk Hoy (2001), werd gebruikt in dit onderzoek. Deze vragenlijst heeft een betrouwbaarheid van $r = .90$, een convergente validiteit van $r = .52$ tot $.61$ en een divergente validiteit van $r = .16$ tot $.18$ (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). De Nederlandse versie van Pat-El, Tillema, Segers en Vedder (2012) van deze verkorte vragenlijst werd als startpunt gebruikt en aangepast indien nodig. Zo zijn vijf vragen verwijderd vanwege irrelevantie en geen toegevoegde waarde na vertaling. Daarna zijn drie vragen toegevoegd uit de lange versie van de TSES (met kleine aanpassing) die wel relevant waren voor het onderzoek. Verder zijn twee vragen zelf bedacht en toegevoegd die specifiek ingaan op leerlingen met een label; dyslexie en ADHD. Uiteindelijk bestond de vragenlijst uit twaalf stellingen waarin leesvaardigheid centraal stond. Oorspronkelijk gebruikt de TSES een 9-punts Likertschaal voor de stellingen, maar er is gekozen voor een 5-puntschaal van ‘niet goed’ tot ‘heel goed’. Uit het onderzoek van Pat-El et al. (2012) bleek dit een goede betrouwbaarheid en validiteit te laten zien.

Scoring. Per stelling kan de leerkracht 1 t/m 5 punten krijgen, waarna alle punten bij elkaar opgeteld worden tot een totaalscore. De scores van de leerkrachten liggen tussen de minimale score van 12 punten en de maximale score van 60 punten. Hoe hoger de score, hoe sterker het gevoel van de leerkracht is dat hij/zij invloed heeft op de prestaties van zijn leerlingen oftewel de teacher efficacy.

Interview. Het interview bestond uit meerdere onderdelen, waarvan een onderdeel in dit onderzoek gebruikt is. Het interview bestond onder andere uit het invullen van een leesinstructieschema wat de leerkrachten samen met de onderzoekers ingevuld hebben. In dit schema stond de wijze van de huidige leesinstructie die aangeboden wordt aan de leerlingen centraal. Het interview beoogde de (huidige) algemene leesinstructie die de leerkracht geeft in de klas, zowel technisch als begrijpend lezen, en eventueel aanvullende leesinstructie voor leerlingen met leesproblemen in kaart te brengen.

Scoring. De leerkrachten hebben aangegeven welke methode gebruikt wordt voor de leesinstructie, welke leesactiviteiten in het kader van deze methode uitgevoerd worden en of er ook leesactiviteiten ondernomen worden die buiten deze methode vallen. In dit onderzoek is gekeken naar huidige leesinstructie in de vorm van aantal leesactiviteiten in de klas per week. Voorbeelden van leesactiviteiten binnen een methode kunnen een stukje voorlezen, het maken van leesopdrachten en moeilijke woorden uit een tekst bespreken zijn. Zelfstandig lezen en lezen in duo’s zijn voorbeelden van leesactiviteiten buiten een methode. De score op deze variabele werd bepaald door het aantal leesactiviteiten, welke binnen en buiten de methode uitgevoerd

worden, bij elkaar op te tellen. De eventueel aanvullende leesactiviteiten voor leerlingen met leesproblemen zijn niet meegenomen in het onderzoek.

Maze-taken. Maze-taken zijn leestaken die bestaan uit informatieve teksten van ongeveer 400 tot 500 woorden waarin elk zevende woord vervangen is door een keuzemogelijkheid van drie woorden (eerste zin uitgezonderd). Hiervan is één woord het goede antwoord en zijn de andere twee woorden duidelijk geen goede antwoorden. De onjuiste woorden zijn van ongeveer dezelfde woordlengte. De leerlingen maakten voor de maze-taken gebruik van een computer. Ze lazen gedurende twee minuten de tekst en klikten tijdens het lezen de woorden aan, waarvan ze dachten dat het de juiste woorden waren. Het frequent afnemen van de maze-taken beoogde de voortgang in leesvaardigheid te meten.

Scoring. De maze-taken werden automatisch gescoord door de computer. Het aantal correcte en incorrecte woordkeuzes werden weergegeven in een grafiek. De scores aan het begin van de afnameperiode werden vergeleken met de scores aan het eind van de afnameperiode. Het verschil tussen de scores gaf de voortgang van een leerling aan op maze-taken.

Reading aloud. Reading aloud is een CBM-taak die gebruikt wordt om de algemene technische leesvaardigheid te meten bij leerlingen. In dit onderzoek werden informatieve teksten gebruikt die de leerlingen gedurende 1 minuut hardop voorlezen.

Scoring. Het aantal juist en onjuist gelezen woorden werden gescoord. Reading aloud is aan het begin en het einde van het onderzoek afgenomen. De score aan het begin van de afnameperiode werd vergeleken met de score aan het eind van de afnameperiode. Het verschil tussen de scores gaf de voortgang van een leerling aan op technisch lezen.

Procedure. De leerkrachten werden via contactpersonen van de universiteit gevraagd of zij mee wilden werken aan een grootschalig onderzoek. Zij kregen een toestemmingsbrief voor deelname aan het onderzoek en een toestemmingsbrief voor audio-opname. De leerlingen kregen een ouderbrief mee om toestemming te vragen voor het onderzoek. Er werd alleen data verzameld van de leerlingen voor wie toestemming verleend was.

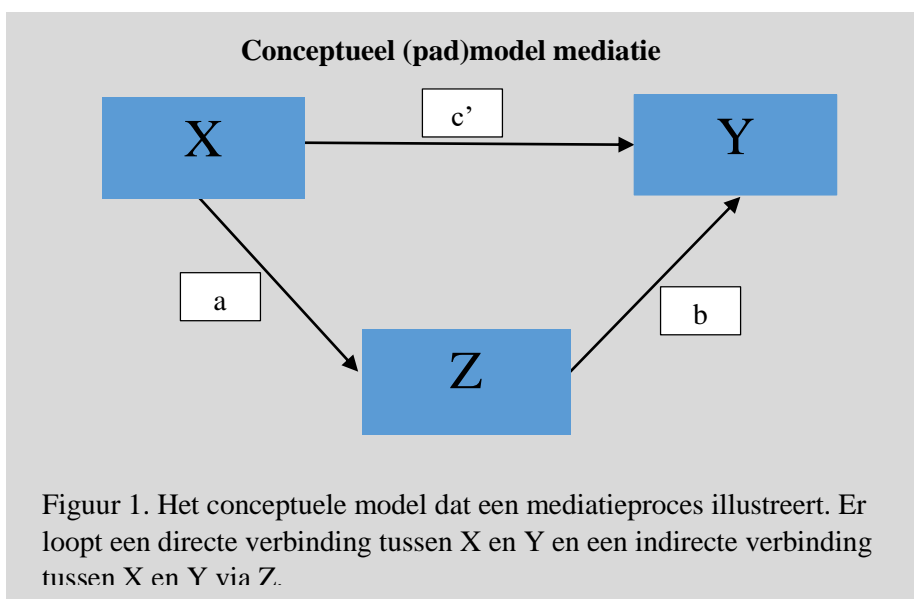
Medio december/januari vond de voormeting van de reading aloud en maze-taken plaats en begonnen de leerlingen met het maken van de wekelijkse maze-taken. Om deze maze-taken te maken, moesten de leerlingen via mazeonline.nl inloggen met hun eigen gebruikersnaam. In het begin werden twee taken afgenomen om het basisniveau/baseline van de leerling te bepalen. Daarna moesten de leerlingen wekelijks een maze-taak maken. Na 8-10 weken afname van de maze-taken werd medio maart/april de vragenlijst over teacher efficacy afgenomen bij de leerkrachten. Zij moesten deze vragenlijst op de computer invullen. Ongeveer twee weken later werd het interview afgenomen. Aan het eind van de afnameperiode, medio juni/juli, vond de

nameting van de reading aloud plaats en maakten de leerlingen de laatste twee maze-taken om het eindniveau vast te stellen.

Data-analyse

Allereerst werd een data-inspectie gedaan, waarbij gekeken werd naar de beschrijvende statistiek, de verdeling en normaliteit van de variabelen, de univariate of bivariate uitbijters en de missende waarden. Zo werd bij de numerieke variabelen gekeken naar het gemiddelde, de standaarddeviatie, de range, de gestandaardiseerde skewness (scheefheid) en de kurtosis (toppigheid). Daarna werd aan de hand van scheefheid, toppigheid, histogrammen, Q-Q plots en normaliteitstest Kolmogorov-Smirnov bepaald of de verdelingen normaal verdeeld zijn. Vervolgens werd gekeken naar eventuele uitbijters. De invloed van de uitbijter op de analyse werd bepaald en daarna werd besloten of de uitbijter verwijderd of behouden werd. Ook werd gekeken naar missende waarden in de dataset.

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden werd een mediatiemodel getoetst. Een mediatiemodel heeft als doel een verband tussen twee variabelen (X en Y) te toetsen met een extra onafhankelijke variabele (Z). Het conceptuele mediatiemodel wordt afgebeeld in Figuur 1. In dit onderzoek is gekeken naar zowel volledige als naar partiële mediatie. Bij volledige mediatie wordt het verband tussen X en Y volledig verklaard door Z. Bij partiële mediatie wordt het verband tussen X en Y voor een deel verklaard door Z, waardoor er nog een direct verband bestaat tussen X en Y. Daarna werd de Sobel test uitgevoerd om het mediatiemodel strenger te toetsen.



Er moeten regressie analyses uitgevoerd worden in drie stappen om het mediatiemodel te toetsen (Baron & Kenny, 1986). Stap 1: is X gerelateerd aan Y? Stap 2: is X gerelateerd aan Z? Stap 3: is Z gerelateerd aan Y, gecontroleerd voor X? Daarna kan bepaald worden of er sprake is van mediatie en of de mediatie volledig of partieel is. Om van mediatie te kunnen spreken moet dus aan drie voorwaarden voldaan zijn: X moet Z voorspellen, X moet Y voorspellen, Z moet Y voorspellen.

Het mediatiemodel wordt in dit onderzoek twee keer getoetst. In het eerste model staat X voor teacher efficacy, Y voor de groei op maze-taken als leesvoortgang van leerlingen en Z voor leesactiviteiten. In het tweede model zijn X en Z hetzelfde en staat Y voor de groei op reading aloud als leesvoortgang van leerlingen.

Resultaten

Beschrijvende statistiek en data inspectie

De beschrijvende statistiek van teacher efficacy, aantal leesactiviteiten, groei op maze-taken en groei op reading aloud staat in Tabel 1. Hier worden de gemiddelden, standaard deviaties, minimum, maximum en de gestandaardiseerde skewness en kurtosis weergegeven. De groei op maze-taken en reading aloud zijn berekend op basis van 4 leerlingen per leerkracht.

Tabel 1

Beschrijvende statistiek Teacher efficacy, Leesactiviteiten, Groei op maze-taken en op reading aloud

Variabele	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max	ZSkewness	ZKurtosis
Teacher efficacy	23	40.34	6.51	28	52	-0.26	-0.82
Leesactiviteiten	23	10.35	2.82	6	17	1.21	0.06
Groei maze-taken	20	4.26	2.78	-1.50	8.38	-0.55	-0.05
Groei reading aloud	21	9.48	9.92	-13	30	-0.07	0.48

De numerieke variabelen van dit onderzoek zijn geïnspecteerd op normaliteit, missings en uitbijters. Uit de data inspectie blijkt dat teacher efficacy, aantal leesactiviteiten, groei op maze-taken en groei op reading aloud normaal verdeeld zijn. Van 3 (maze) en 2 (reading aloud) leerkrachten zijn missende waarden met betrekking tot de groei in lezen van hun leerlingen, doordat het eindniveau op deze variabelen niet bepaald is. Deze leerkrachten zijn behouden,

omdat verwijdering nauwelijks invloed heeft op de analyses en om het aantal participanten zo groot mogelijk te houden. Daarnaast was er geen sprake van uitbijters.

Mediatie model

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden wordt een mediatiemodel getoetst. Het toetsen van een mediatie bestaat uit drie stappen (Baron & Kenny, 1986). Stap 1: is teacher efficacy gerelateerd aan leesvoortgang van leerlingen? Stap 2: is teacher efficacy gerelateerd aan aantal leesactiviteiten? Stap 3: is aantal leesactiviteiten gerelateerd aan leesvoortgang van leerlingen, gecontroleerd voor teacher efficacy? Daarna kan bepaald worden of er sprake is van mediatie en of de mediatie volledig of partieel is. Om van mediatie te kunnen spreken moet dus aan drie voorwaarden voldaan zijn: teacher efficacy moet aantal leesactiviteiten voorspellen, teacher efficacy moet leesvoortgang leerlingen voorspellen, aantal leesactiviteiten moet leesvoortgang leerlingen voorspellen.

Het mediatiemodel wordt in dit onderzoek twee keer getoetst. In het eerste model wordt de groei op maze-taken gebruikt als leesvoortgang van leerlingen. In het tweede model wordt de groei op reading aloud gebruikt als leesvoortgang van leerlingen.

Teacher efficacy en leesvoortgang leerlingen

De deelvraag bij stap 1 is: Is de mate van teacher efficacy gerelateerd aan de leesvoortgang van leerlingen? In de regressie analyse is leesvoortgang afhankelijk en teacher efficacy onafhankelijk (zie Tabel 2). Deze stap wordt twee keer gedaan. Eerst met leesvoortgang in de vorm van groei op maze-taken (Model 1) en daarna met leesvoortgang in de vorm van groei op reading aloud (Model 2).

Na analyse van Model 1 blijkt de correlatie tussen teacher efficacy en leesvoortgang een waarde te hebben van 0.33 en teacher efficacy verklaart 11% van de variantie in groei op maze-taken. In Tabel 2 is te zien dat de Bèta van teacher efficacy 0.13 (SE = 0.09) is en niet significant. Teacher efficacy is dus niet gerelateerd aan voortgang op maze-taken.

Na analyse van Model 2 blijkt de correlatie tussen teacher efficacy en leesvoortgang een waarde te hebben van 0.16 en teacher efficacy verklaart 3% van de variantie in groei op reading aloud. In Tabel 2 is ook te zien dat de Bèta van teacher efficacy -0.26 (SE = 0.37) is en niet significant. Teacher efficacy is dus niet gerelateerd aan voortgang op reading aloud.

Tabel 2

Resultaten regressie analyse teacher efficacy en leesvoortgang leerlingen

Model	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Model 1 maze-taken	0.33	0.11				
Constant			-1.13	3.66	-0.31	0.76
Teacher efficacy			0.13	0.09	1.49	0.15
Model 2 reading aloud	0.16	0.03				
Constant			-0.26	0.37	-0.72	0.48
Teacher efficacy						

Noot: Model 1,2 = teacher efficacy (X) → leesvoortgang leerlingen (Y), *R* = correlatie, *R*² = verklaarde variantie, *B* = ongestandaardiseerde regressie coëfficiënt, *SE* = standard error, *t* = t-waarde, *p* = p-waarde (2-zijdig).

Teacher efficacy en leesactiviteiten

De deelvraag bij stap 2 is: Is de mate van teacher efficacy gerelateerd aan het aantal leesactiviteiten in de klas? In de regressie analyse is aantal leesactiviteiten afhankelijk en teacher efficacy onafhankelijk.

Na de analyse blijkt de correlatie tussen teacher efficacy en aantal leesactiviteiten een waarde heeft van 0.18 en teacher efficacy verklaart 3% van de variantie in het aantal leesactiviteiten. In Tabel 3 is te zien dat de Bèta van teacher efficacy 0.08 (*SE* = 0.09) is en niet significant. Teacher efficacy is dus niet gerelateerd aan aantal leesactiviteiten.

Tabel 3

Resultaten regressie analyse teacher efficacy en aantal leesactiviteiten

Model	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Model 3	0.1	0.03				
Constant	8		7.24	3.82	1.90	0.07
Teacher efficacy			0.08	0.09	0.83	0.42

Noot: Model 3 = teacher efficacy (X) → aantal leesactiviteiten (Z), *R* = correlatie, *R*² = verklaarde variantie, *B* = ongestandaardiseerde regressie coëfficiënt, *SE* = standard error, *t* = t-waarde, *p* = p-waarde (2-zijdig).

Leesactiviteiten en leesvoortgang leerlingen

De deelvraag bij stap 3 is: Is het aantal leesactiviteiten in de klas gerelateerd aan de leesvoortgang van leerlingen, gecontroleerd voor de mate van teacher efficacy? In de regressie analyse is leesvoortgang afhankelijk en zijn leesactiviteiten en teacher efficacy onafhankelijk (zie Tabel 4). Deze stap wordt tweemaal gedaan. Eerst met leesvoortgang in de vorm van groei op maze-taken (Model 4) en daarna met leesvoortgang in de vorm van groei op reading aloud (Model 5).

Tabel 4

Resultaten regressie analyses teacher efficacy, aantal leesactiviteiten en leesvoortgang

Model	R	R ²	B	SE	t	p
Model 4 maze-taken	0.34	0.11				
Constant			-1.48	4.05	-0.37	0.72
Teacher efficacy			0.13	0.10	1.37	0.19
Leesactiviteiten			0.05	0.22	0.24	0.82
Model 5 reading aloud	0.25	0.06				
Constant			-0.22	0.37	-0.60	0.56
Teacher efficacy			-0.66	0.79	-0.84	0.41
Leesactiviteiten						

Noot: Model 4,5 = teacher efficacy (X), aantal leesactiviteiten (Z) → leesvoortgang (Y), R = correlatie, R² = verklaarde variantie, B = ongestandaardiseerde regressie coëfficiënt, SE = standard error, t = t-waarde, p = p-waarde (2-zijdig).

Na analyse van Model 4 blijkt de multiple correlatie tussen aantal leesactiviteiten en teacher efficacy en leesvoortgang een waarde te hebben van 0.34 en aantal leesactiviteiten verklaart samen met teacher efficacy 11% van de variantie in groei op maze-taken. In Tabel 4 is te zien dat de Bèta van teacher efficacy 0.13 (SE = 0.10) is en niet significant. De Bèta van aantal leesactiviteiten is 0.05 (SE = 0.22) en niet significant. Teacher efficacy samen met aantal leesactiviteiten is niet gerelateerd aan de voortgang/groei op maze-taken, dus er is geen sprake van mediatie.

Na analyse van Model 5 blijkt de multiple correlatie tussen aantal leesactiviteiten en teacher efficacy en leesvoortgang een waarde te hebben van 0.25 en aantal leesactiviteiten

verklaart samen met teacher efficacy 6% van de variantie in groei op reading aloud. In Tabel 4 is ook te zien dat de Bèta van teacher efficacy -0.22 (SE = 0.37) is en niet significant. De Bèta van aantal leesactiviteiten is -0.66 (SE = 0.79) en niet significant. Teacher efficacy samen met aantal leesactiviteiten is niet gerelateerd aan de voortgang/groei op reading aloud, dus er is geen sprake van mediatie.

Resultaat mediatiemodel

Er zijn geen relaties gevonden zijn tussen teacher efficacy, leesvoortgang van leerlingen en aantal leesactiviteiten, dus er is geen sprake van mediatie. Daarom is het niet nodig om te bepalen of er sprake is van volledige of partiële mediatie. De Sobel test, die op een directe manier mediatie toetst, is daarom niet uitgevoerd.

Discussie

In dit onderzoek is gekeken naar het effect van het aantal leesactiviteiten in de klas als mediator op de relatie tussen teacher efficacy en leesvoortgang van leerlingen. Om dit te onderzoeken is een mediatiemodel getoetst, waarvoor de hoofdvraag verdeeld is in drie deelvragen. Eerst is gekeken naar de relatie tussen teacher efficacy en leesvoortgang van leerlingen. Uit de resultaten is gebleken dat de correlatie tussen teacher efficacy en groei op maze-taken laag is en niet significant. De correlatie tussen teacher efficacy en groei op reading aloud is zeer laag en niet significant. Daarna is gekeken naar de relatie tussen teacher efficacy en aantal leesactiviteiten. Uit de resultaten is gebleken dat deze correlatie zeer laag is en niet significant. Als laatste is gekeken naar de relatie tussen aantal leesactiviteiten en leesvoortgang van leerlingen, waar teacher efficacy als extra onafhankelijke variabele is gebruikt. Uit de resultaten is gebleken dat de correlatie tussen aantal leesactiviteiten en groei op maze-taken laag is en niet significant. De correlatie tussen aantal leesactiviteiten en groei op reading aloud is zeer laag en niet significant.

De conclusie van het onderzoek is dat er geen significante relatie gevonden is tussen teacher efficacy en de leesvoortgang van leerlingen en geen significante relatie tussen teacher efficacy en huidige leesinstructie in de vorm van aantal leesactiviteiten. Hierdoor is er geen sprake van mediatie en mediërende factoren.

Verklaringen en beperkingen

Teacher efficacy. Uit de resultaten blijkt dat de hypothesen van de deelvragen niet uitgekomen zijn in het onderzoek. Een verband tussen teacher efficacy en leesvoortgang van leerlingen was zeker verwacht. Dat dit resultaat niet gevonden is, kan mogelijk liggen aan de manier waarop teacher efficacy gemeten is. De mate van teacher efficacy is bepaald aan de hand van een aangepaste versie van de Nederlandse vragenlijst van Pat-El et al. (2012). Het kan zijn dat met de aangepaste vragenlijst niet het juiste concept werd gemeten zoals beoogd. Van de teacher efficacy factoren van de TSES, die de basis vormde van de aangepaste vragenlijst, is alleen bekend dat ze voorspellend zijn bij het differentiëren van instructies (Dixon et al., 2014). Wellicht had een versie van de TES een beter beeld gegeven van teacher efficacy, omdat de factoren van deze vragenlijst meer onderzocht zijn in combinatie met CBM en leerlingenvoortgang (Allinder, 1995). Ook kan het zijn dat het concept teacher efficacy voor Nederlandse leerkrachten anders is dan voor Amerikaanse leerkrachten.

Een andere verklaring kan zijn dat alleen gekeken is naar de totale score op teacher efficacy en niet naar eventuele factoren van de vragenlijst, zoals bijvoorbeeld de factoren personal efficacy en teaching efficacy. Uit onderzoek van Allinder (1995) kwam naar voren dat personal efficacy wel resultaten liet zien en teaching efficacy niet. Personal efficacy had een betere indicatie kunnen zijn van teacher efficacy in plaats van de totale score op de vragenlijst, omdat het daarbij gaat om het gevoel van leerkrachten dat zij beschikken over de benodigde vaardigheden om leerlingen te laten groeien op leesvaardigheid (Ashton & Webb, 1986).

Leesvoortgang. Het niet gevonden verband kan ook liggen aan de leesvoortgang van de leerlingen. Leerlingen zouden meer leesvoortgang moeten laten zien bij hogere scores op teacher efficacy van de leerkrachten, zoals ook werd gevonden op het gebied van rekenvaardigheid (Allinder, 1995). Een mogelijke verklaring kan zijn dat de leesvoortgang op een andere manier berekend had kunnen worden. Hoewel Espin et al. (2010) ondervonden heeft dat alleen de groeicurves van maze-taken, en niet reading aloud, een verandering over de tijd laten zien, is in dit onderzoek gekeken naar de pre-post veranderingen. Pre-post veranderingen zijn minder betrouwbaar, omdat er niet gekeken wordt naar de andere verzamelde datapunten en bij missende data kan het een vertekend beeld geven van de groei. Het gebruik van gemiddelde groei over tijd met meerdere data-afname momenten had wellicht een betere indicatie kunnen zijn van leesgroei.

Een andere mogelijke verklaring kan zijn dat de leesvoortgang in dit onderzoek alleen gebaseerd is op leerlingen met leesproblemen en/of een dyslexieverklaring in plaats van een hele klas. Het kan zijn dat leerlingen met leesproblemen een andere groei laten zien of doormaken

dan reguliere leerlingen. Hierdoor kan de groei op leesvaardigheid lager uitgevallen zijn dan verwacht werd. Uit Amerikaans onderzoek blijkt echter dat leerlingen met leesproblemen groei kunnen laten zien die vergelijkbaar is met de groei van hun reguliere klasgenoten (Deno, Fuchs, Marston & Shin, 2001). Om deze verklaring te toetsen zou een vervolgonderzoek in Nederland plaats moeten vinden met leerlingen die geen problemen met hun leesvaardigheid hebben.

Naast het type leerling kan de verklaring liggen bij het aantal leerlingen waarop de leesvoortgang gebaseerd is. Als de groei op leesvaardigheid gebaseerd wordt op 2 of 4 leerlingen, hebben de extreme scores veel invloed op het gemiddelde. Bij meerdere leerlingen zou de invloed van negatieve scores op het gemiddelde van de groep afgezwakt kunnen worden, omdat men uit wil gaan van een positieve leesvoortgang.

Leesactiviteiten. Ten slotte is gekeken naar de invloed van de mogelijke mediator aantal leesactiviteiten. Dat er geen relatie is gevonden tussen aantal leesactiviteiten, teacher efficacy en leesvoortgang van leerlingen kan verklaard worden door de manier waarop het concept “huidige leesinstructie” gemeten is. Het aantal leesactiviteiten die gedaan worden in de klas zijn gemeten door de activiteiten die genoemd werden door de leerkracht bij elkaar op te tellen. Een beperking hiervan is dat sommige leerkrachten wel dezelfde leesmethoden gebruiken, maar minder of meer leesactiviteiten benoemen in het interview dan collega's. Een andere beperking kan de manier van coderen zijn geweest. Aan de ene activiteit werd veel meer tijd besteed dan aan een andere activiteit, maar ze werden wel hetzelfde gecodeerd. Dit kan uiteindelijk een vertekend beeld geven van wat er werkelijk in de klas gedaan wordt.

Een andere verklaring kan zijn dat het concept huidige leesinstructie meer omvat dan alleen het aantal leesactiviteiten dat in de klas uitgevoerd wordt. Een nadeel van uitsluitend gebruik maken van leesactiviteiten kan bijvoorbeeld zijn dat de kwaliteit van het lesgeven niet wordt meegenomen in het onderzoek. Uit eerdere onderzoeken naar instructies blijkt dat de hoeveelheid tijd die leerkrachten besteden aan leesvaardigheid en de onderwijsstijlen die zij hierbij gebruiken, van elkaar verschillen en gerelateerd zijn aan de prestaties van leerlingen (De Haan et al., 2011). Daarbij wordt de relevantie van onderwijsstijl benadrukt, omdat er grote verschillen zijn tussen leerkrachten terwijl zij met dezelfde onderwijsprogramma's werken (De Haan et al., 2013). Als meerdere componenten gebruikt worden om de huidige leesinstructie van een leerkracht te bepalen, kan de invloed op teacher efficacy en leesvoortgang beter onderzocht worden.

Ten slotte kan het verschil in type leerling ook een verklaring vormen voor de relatie tussen aantal leesactiviteiten en leesvoortgang van leerlingen. Het kan zijn dat leerlingen met leesproblemen en/of dyslexie te weinig profiteren van de leesactiviteiten die standaard gegeven

worden in de klas. Leerlingen met leesproblemen kunnen een groeisnelheid hebben vergelijkbaar met hun reguliere klasgenoten, maar dit geldt alleen wanneer de leerkrachten instructies geven die effectief zijn (Deno et al., 2001). De invloeden van het aantal leesactiviteiten en andere manieren van instructie geven op de voortgang van een hele klas van een leerkracht zou in het Nederlandse onderwijs onderzocht moeten worden om deze verklaring te toetsen.

Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Met het oog op Passend Onderwijs moeten leerkrachten middels hun manier van lesgeven ervoor moeten zorgen dat de voortgang van leerlingen met leerproblemen op schoolse vaardigheden toeneemt. De resultaten van dit onderzoek geven aan dat leerkrachtkenmerken en aantal leesactiviteiten in de huidige onderwijssituatie (nog) geen invloed hebben op de voortgang van deze leerlingen. Dit kan komen doordat leerkrachten niet in beeld hebben of de leerlingen profiteren van de instructies die gegeven worden. Door het gebruik van CBM kan bepaald worden of een instructie effectief is of dat iets aangepast moet worden. Echter, is er nog weinig onderzoek gedaan naar de werking en het effect van CBM op het Nederlandse onderwijs om hierover correcte uitspraken te doen.

Daarnaast is beperkt onderzoek gedaan naar de invloed van leesinstructies en activiteiten op leerkrachten en leerlingen, terwijl het onderwijs voor een groot deel gevormd wordt door het aanleren en oefenen van leesvaardigheid. In vervolgonderzoek moet meer aandacht worden besteed aan de invloed van leesinstructies en het meten van o.a. leesmethoden, leesactiviteiten, instructietijd en leestijd als vormen van huidige leesinstructie op leesvoortgang en prestaties. Ook is de invloed van teacher efficacy op voortgang van leerlingen nog niet voldoende onderzocht in Nederland om hier goede uitspraken over te doen.

Verder zou de motivatie en bereidheid van leerkrachten een rol kunnen spelen in de manier waarop zij zichzelf beoordelen op het gebied van teacher efficacy en de manier van lesgeven in schoolse vaardigheden. In een vervolgonderzoek zou gekeken moeten worden naar verschillen in aantal leesactiviteiten van leerkrachten die gemotiveerd zijn om leerlingen te helpen met problemen en leerkrachten die niet gemotiveerd zijn om dit te doen.

Literatuurlijst

- Abernathy-Dyer, J., Orlieb, E., & Cheek, E. H. (2013). An analysis of teacher efficacy and perspectives about elementary literacy instruction. *Current Issues in Education*, 16(3).
Verkregen van: <http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1290>
- Allinder, R. M. (1995). An examination of the relationship between teacher efficacy and Curriculum-Based Measurement and Student Achievement. *Remedial and Special Education*, 16(4), 247-254.
- Al Otaiba, S., Connor, C. M., Folsom, J. S., Greulich, L., Meadows, J., & Li, Z. (2011). Assessment data-informed guidance to individualize kindergarten reading instruction. *The elementary School Journal*, 111(4), 535-560.
- Ashton, P.T., & Webb, R.B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman and Company.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Broos, L. P. A. (2012). Bachelorscriptie ‘Using Curriculum-Based Measurement to examine teacher efficacy in relation with student performance’.
- Byra, M., Sanchez, B., & Wallhead, T. (2014). Behaviors of students and teachers in the command, practice, and inclusion styles of teaching: Instruction, feedback, and activity level. *European Physical Education Review*, 20(1), 3-19.
- Connor, C. M., Piasta, S. B., Fishman, B., Glasney, S., Schatschneider, C., Crowe, E., Underwood, P., & Morrison, F. J. (2009). Individualizing student instruction precisely: Effects of child x instruction interactions on first graders’ literacy development. *Child Development*, 80, 77–100. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01247.x
- Deno, S. L. (1985). Curriculum-Based Measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children*, 52(3), 219-232.
- Deno, S. L., Fuchs, L. S., Marston, D., & Shin, J. (2001). Using curriculum-based measurement to establish growth standards for students with learning disabilities. *School Psychology Review*, 30, 507–526.

- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated Instruction, Professional Development, and Teacher Efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 111-127.
- Espin, C. A., Wallace, T., Lembke, E. S., Campbell, H., & Long, J. D. (2010). Creating a progress-monitoring system in reading for middle-school students: tracking progress toward meeting high-stakes standards. *Learning Disabilities Research & Practice*, 25(2), 60-75.
- Fuchs, L.S., Fuchs, D., & Hamlett, C.L. (1989). Effects of instrumental use of curriculum-based measurement to enhance instructional programs. *Remedial and Special Education*, 10(2), 51-59.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Haan, A. K. E. de, Elbers, E., Hoofs, H., & Leseman, P. P. M. (2013). Targeted versus mixed preschools and kindergartens: effects of class composition and teacher-managed activities on disadvantaged children's emergent academic skills. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(2), 177-194. DOI: 10.1080/09243453.2012.749792
- Haan, A. de, Elbers, E., & Leseman, P. P. M. (2011). Teacher- and child-managed academic activities in preschool and kindergarten and their influence on children's gains in emergent academic skills. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(1), 43-58. DOI: 10.1080/02568543.2013.851750
- Joosten, F., Verwoerd A., & Smeets, K. (2014). Welk gedrag mag? Een onderzoek naar de manier waarop leraren met probleemgedrag omgaan. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 53(10), 395-408.
- Leader-Janssen, E. M., & Rankin-Erickson, J. L. (2013). Preservice Teachers' Content Knowledge and Self-Efficacy for Teaching Reading, *Literacy Research and Instruction*, 52:3, 204-229, DOI: 10.1080/19388071.2013.781253
- Ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2014). *Passend Onderwijs*. Verkregen op 15 april 2015 van www.passendonderwijs.nl.
- Pat-El, R.J., Tillema, H., Segers, M., & Vedder, P. (2014). Multilevel predictors of differing perceptions of assessment for learning practices between teachers and students. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1-17.
- Puranik, C. S., Al Otaiba, S., Sidler, J. F., & Greulich, L. (2014). Exploring the amount and type of writing instruction during language arts instruction in kindergarten classrooms. *Reading and Writing: an interdisciplinary journal*, 27(2), 213-236.

Rijksoverheid (2014). Zesde voortgangsrapportage November 2014. Verkregen van:
<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/documenten-en-publicaties/rapporten/2014/12/02/zesde-voortgangsrapportage-passend-onderwijs-2014.html>

Tichá, R., Espin, C. A., & Wayman, M. M. (2009). Reading progress monitoring for secondary-school students: Reliability, validity, and sensitivity to growth of reading-aloud and maze-selection measures. *Learning Disabilities Research & Practice, 24*, 132–142.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783-805.