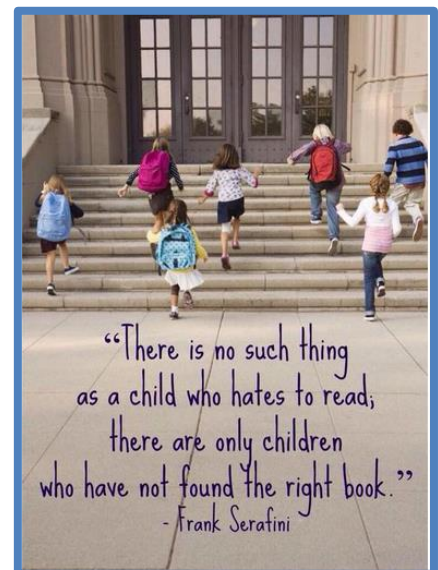


Toets PGO

Juf, komt u straks naar mijn boek kijken?

Het gevolg van vrij lezen voor leesplezier en technisch leesresultaten bij leerlingen met een autisme spectrum stoornis in het cluster 4 onderwijs.

Naam: Annelies Breevaart
Studentnummer: 2337940
Opleiding: master SEN
Lesplaats: Rotterdam
Studiebegeleiders:
A.Bouman en A.Riezebos
Datum: 15-06-2015



Inhoudsopgave

Samenvatting.....	4
1. Aanleiding en probleemstelling.....	5
1.1 De moeizame lezer en zijn motivatie	5
1.2 Het aanbod van boeken op school.....	5
1.3 De technisch leesresultaten op school.....	6
1.4 Relatie leesplezier, technisch lezen en maatschappelijk belang.....	8
1.5 Onderzoeksvraag.....	9
2. Theoretisch onderbouwing	10
2.1 Het belang van lezen.	10
2.2 Technisch lezen puur verklanken?	10
2.3 Is er verschil tussen attitude, motivatie of leesplezier?.....	11
2.3.1 Leesattitude, een breed begrip	11
2.3.2 Motivatie en welke rol het speelt bij lezen	11
2.3.3 Leesplezier (of motivatie?)	12
2.4 Vrij lezen als effectief middel voor leeskilometers	13
2.5 Is lezen op een cluster 4 school anders?	14
2.6 Conclusie	14
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie.	16
3.1 Het doel	16
3.2 Het middel	16
3.2 Onderzoeksparadigma en -strategie	16
3.3 De deelnemers:	17
3.4 Ethische aspecten.....	17
3.5 Data verzamelen.....	18
3.5.1 Werkwijze data verzamelen	18
3.5.2 Validiteit, betrouwbaarheid en triangulatie.....	19
Hoofdstuk 4 Data analyse.....	20
4.1 Data technisch lezen.....	20
4.1.1 data technisch lezen op groepsniveau	20
4.1.2 data technisch lezen op individueel niveau	22
4.2 Gegevens leesplezier	24
4.2.1 de vragenlijst	24
4.2.2 de uitkomsten.....	26

4.2.3 Hoe de boeken van dBos worden ontvangen door de leerlingen volgens de leerkrachten	26
4.3 De leesvoorkeur van de leerlingen.....	27
4.3.1 De leesvoorkeur voor aanvang van dBos.	27
4.3.2 De boeken die de leerlingen lenen in maart, een momentopname.	28
Hoofdstuk 5 Beantwoording van de onderzoeksvraag.	30
5.1 Deelvraag 1: Welk gevolg heeft vrij lezen van zelf gekozen boeken voor de technisch leesresultaten?	30
5.2 Deelvraag 2: Neemt het leesplezier toe door het lezen van zelf gekozen boeken?	30
5.2.1 wat de leerlingen zelf vinden	30
5.2.2 Observatie leerkrachten en van mijzelf.....	31
5.3 Deelvraag 3: Wat voor soort boeken vinden leerlingen met ASS aantrekkelijk om te lezen?	32
5.4 Beantwoording van de onderzoeksvraag.	32
5.5 Evaluatie	33
5.6 Het vervolg	33
6. Reflectie.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
7. Bronnen	35
Bijlage 1. Planning activiteiten	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 2. Vragenlijst leerlingen.	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 3. Vragenlijst leerkrachten.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 4. Individuele vorderingen leerlingen.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 5. Verwerkingsopdracht LTAA 4 Begrijpend Lezen.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 6. Verwerkingsopdracht LTAA 1: Visie op taalontwikkeling.	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.

Samenvatting

Het onderzoek gaat over het bevorderen van leesplezier bij leerlingen met een autisme spectrumstoornis (ASS) in de groepen 4, 6 en 8 op een cluster 4 school. Op grond van de literatuur en praktijkervaring als logopedist die leerlingen begeleidt met ernstige leesproblemen, is mijn verwachting dat het leesplezier zal toenemen bij vrij lezen. Vrij lezen is het lezen van boeken die aansluiten bij de persoonlijke interesse. Hierdoor zullen de leerlingen meer leeskilometers maken, waardoor ook de technisch leesresultaten zullen verbeteren. Leerlingen met ASS hebben volgens de literatuur een sterke voorkeur voor informatieve boeken, maar deze zijn nauwelijks aanwezig op school.

Het onderzoek is een ontwerponderzoek, waaruit moet blijken of het lezen van zelf gekozen boeken het beoogde resultaat oplevert. Om dit te kunnen realiseren is de school deel gaan nemen aan de Bibliotheek *op school* (dBos).

De onderzoeksvraag luidt: welk gevolg heeft het lezen van aantrekkelijke zelf gekozen boeken voor leerlingen met ASS in de groepen 4, 6 en 8 op een cluster 4 school? Om deze vraag te kunnen beantwoorden zijn er drie deelvragen opgesteld:

1. Welk gevolg heeft vrij lezen van zelf gekozen boeken voor de technisch leesresultaten?
2. Neemt het leesplezier toe door het lezen van zelf gekozen boeken?
3. Wat voor soort boeken vinden leerlingen met ASS aantrekkelijk om te lezen?

Om deze vragen te beantwoorden is gebruik gemaakt van de scores die zijn behaald op de Cito technisch lezen toetsen, een vragenlijst voor de leerlingen over leesplezier en een vragenlijst voor de leerkrachten.

De belangrijkste uitkomsten van dit onderzoek zijn:

Een toename van het leesplezier is niet terug te vinden in de vragenlijsten van de leerlingen, maar wordt wel geobserveerd. Het merendeel van de leerlingen, ook die met een leesachterstand, laat een leerrendement van 100% of meer zien op het gebied van technisch lezen. Leerlingen met ASS blijken inderdaad een sterke voorkeur te hebben voor informatieve boeken en wijken hiermee af van de landelijke trend. Het ruime aanbod van boeken zorgt ervoor dat leerlingen andere boeken zijn gaan lezen dan waar zij voor het onderzoek de voorkeur aan gaven. Het toepassen van vrij lezen blijkt per groep echter nog te variëren, zoals bijvoorbeeld de tijd die eraan wordt besteed. Daarom verdient het aanbeveling vrij lezen schoolbreed op dezelfde manier vorm te geven. Het effect zal groter worden als vrij lezen een structureel onderdeel is van het lesprogramma en leerkrachten dit stimuleren.

1. Aanleiding en probleemstelling

1.1 De moeizame lezer en zijn motivatie

In mijn dagelijkse praktijk als leesbehandelaar op een cluster 4 school heb ik te maken met leerlingen die aanvankelijk weinig of geen leesplezier beleven bij het lezen van een boek. Dat is niet verwonderlijk: het lezen van een tekst kost hen zoveel moeite dat alle aandacht gaat naar het ontsleutelen van de woorden. Hierdoor zijn zij niet gemotiveerd om te lezen. Een leerling moet dan wel veel doorzettingsvermogen hebben om verder te willen oefenen. Dit is echter wel noodzakelijk, want lezen is het enige middel om te leren lezen (Krashen, 2004). Zwakke lezers dienen zelfs extra oefentijd te krijgen (Gijssels, Scheltinga, van Druenen en Verhoeven, 2011).

Een meerderheid van onderzoeken laat zien dat wanneer leerlingen zich competentere voelen de motivatie om te lezen toeneemt (Vernooij, Vollenbroek & van der Hoogt, 2012) wat er voor pleit om het lezen vlot te stimuleren. Andersom zal een gemotiveerde lezer meer lezen wat weer competentere maakt, wat pleit voor een aantrekkelijk leesaanbod.

Dat het aanbieden van aantrekkelijke boeken belangrijk is, heb ik al ervaren tijdens mijn beginperiode als leesbehandelaar. Een leerling die steeds tijd rekt om onder het lezen uit te komen heb ik gevraagd naar zijn interesses. Door samen met hem te lezen over een onderwerp waar de leerling belangstelling voor heeft, lukt het niet alleen om hem aan het lezen te krijgen, maar ook met plezier. Door betrokkenheid bij de inhoud van de leesactiviteit kunnen beginnende en zwakke lezers vervolgens beter presteren (Janson, 2014)

Een andere leerling die steeds beweert niet van lezen te houden laat ik samen met zijn leesmaatje een grappig prentenboek lezen waarbij ieder een rol leest. Bij het lezen van De coole cowboy spat het plezier ervan af en bij een later evaluatiegesprek wil hij het graag nog eens lezen met moeder samen.

1.2 Het aanbod van boeken op school

Toen de school een jaar geleden naar nieuwbouw is verhuisd heb ik samen met enkele collega's de schoolbibliotheek gesaneerd. Na deze sanering blijken er genoeg (verhalende) Avi boeken te zijn evenals prentenboeken voor de onderbouw, gezien het aantal leerlingen op school (Walta, 2011). Het ontbreekt echter aan andere boeken, zoals informatieve boeken, waar leerlingen met ASS juist veel interesse in tonen (Wentink & van Oorschot, 2010), voorleesboeken, prentenboeken voor oudere leerlingen, makkelijk lezen boeken, series van boeken en luisterboeken.

Aangezien de collectie de laatste jaren ook nauwelijks meer aangevuld is, ontbreekt het ook aan actuele boeken.

Een ruim aanbod van boeken is belangrijk, alleen dan is de kans groot dat er een boek tussen staat dat aansluit bij de belangstelling van een lezer; lezen begint met selecteren (Figuur 1)



Figuur 1. De leescirkel. Uit *De leesomgeving; hoe volwassenen kinderen kunnen helpen van boeken te genieten*, door A. Chambers, 2002, Den Haag: Biblion Uitgeverij.

Dat het gemis aan aantrekkelijke boeken ook door leerlingen en leerkrachten wordt opgemerkt blijkt uit de volgende voorbeelden:

Veel leerlingen in de bovenbouw nemen boeken van thuis mee om op school te lezen.

Veel leerkrachten hebben een eigen voorraad boeken in de klas, die ze in de loop der tijd zelf hebben verzameld.

Ik krijg via een leerling een boekenbon van een oud-collega, omdat hij haar bij de rondleiding door de nieuwbouw had toevertrouwd dat de bibliotheek mooi was, maar dat er weinig leuke boeken waren. Ik heb voor het besteden van die boekenbon de betreffende leerling gevraagd om samen met zijn klasgenoten een wensenlijst op te stellen, zodat ik daar rekening mee zou kunnen houden. De respons kwam al snel, op het lijstje stond bovenaan het boek Guinness Worldrecords en de serie Waanzinnig om te weten. Als ik later vraag hoe het met de nieuwe boeken gaat vertelt de leerling dat er om het boek Guinness Worldrecords "wordt gevochten".

1.3 De technisch leesresultaten op school

Naast de constatering dat het ontbreekt aan aantrekkelijke boeken op school spelen ook de slechte technisch leesresultaten een rol bij het onderzoek dat ik wil gaan doen.

In juni 2014 heb ik een hiervan een overzicht gemaakt. Om een indruk te krijgen van leerlingen die zich bevinden in verschillende stadia van het technisch lezen heb ik gekozen voor

- Leerlingen uit groep 4, die het stadium van aanvankelijk lezen net achter zich hebben en beginnend lezers genoemd kunnen worden en vaak nog zeer gemotiveerd zijn, alleen al door het leren lezen zelf.
- Leerlingen uit groep 6, die in dit schooljaar het niveau van functionele geletterdheid bereikt zouden moeten hebben (Struiksmā, van der Leij & Vieijra, 2012). Het betreft tevens de groep leerlingen waarbij het leesplezier gaat afnemen, dat is landelijk gezien het sterkst in groep 5 (Broek & Broekhof, 2013).
- Leerlingen uit groep 8, die minimaal functioneel geletterd zijn en volgens de literatuur (Broek & Broekhof, 2013) het minst gemotiveerd zijn om te lezen op de basisschool.

N.B in juni 2014 zitten deze leerlingen nog in de groepen 3,5 en 7.

Tabel 1. Scores Avi toetsen leerlingen groepen 3, 5 en 7, juni 2014

Resultaat technisch lezen Juni 2014	Onder Beheersing/ onder gemiddeld	Beheersing/ gemiddeld	Boven Beheersing/ boven gemiddeld
Groepen 3: 33 leerlingen	AVI <E3: 75 %	AVI E3 15 %	>AVI E3 10 %
Groepen 5 41 leerlingen	AVI <E5 58 %	AVI E5 24 %	>AVI E5 18 %
Groepen 7 40 leerlingen	AVI <E7 42 %	AVI E7 16 %	>AVI E7 42 %

De AVI toetsen zijn zodanig genormeerd dat 75 % van de leerlingen op de afnamemomenten M en E (midden en einde van het schooljaar) de erbij behorende AVI kaart op Beheersingsniveau kan lezen (Förrer en van de Mortel, 2010). Die percentages liggen in de tabel beduidend lager.

De leerlingen op school hebben allen een psychiatrische diagnose. Om uit te sluiten dat in dit overzicht leerlingen voorkomen die een grotere kans hebben op een leesprobleem (Wentink en van Oorschot, 2010) heb ik een nieuw overzicht gemaakt van de leerlingen met alleen de diagnose ASS. (tabel 2)

Tabel 2. Scores Avi toetsen leerlingen met ASS, groepen 3, 5 en 7, juni 2014

Resultaat technisch lezen Juni 2014	Onder Beheersing/ onder gemiddeld	Beheersing/ gemiddeld	Boven Beheersing/ boven gemiddeld
Groepen 3 27 leerlingen	AVI <E3 77%	AVI E3 15%	> AVI E3 8%
Groepen 5 30 leerlingen	AVI <E5 46%	AVI E5 24%	> AVI E5 30%
Groepen 7 23 leerlingen	AVI <E7 43 %	AVI E7 14 %	> AVI E7 43 %

De resultaten in de groepen zijn vrijwel hetzelfde gebleven, hoewel het percentage lezers met beheersingsniveau AVI E5 of hoger in de groepen 5 in verhouding iets meer gestegen is van 42% naar 54 %.

Een groot deel van de leerlingen is geen vlotte lezer, zal zich daardoor minder competent voelen en zal minder gemotiveerd zijn om te lezen (Smits & Braams, 2013), terwijl juist deze leerlingen veel baat hebben bij veel lezen.

1.4 Relatie leesplezier, technisch lezen en maatschappelijk belang

Hoewel leerlingen tot goed technisch lezen komen door aanvankelijk expliciete instructie (van der Leij, 1998), spelen daarna leesmotivatie en leesplezier een grote rol bij het steeds vaardiger worden met lezen. Door dit verband ontstaat er een zogenaamde positieve spiraal (Figuur 2).



Figuur 2. Positieve spiraal. Uit "Lezen loont een leven lang," door S. Mol en A. Bus, 2011, *Levende Talen Tijdschrift*, 12, p.11.

Houtveen (2013) is dan ook van mening dat de belangrijkste opgave voor het onderwijs is ervoor te zorgen dat kinderen veel teksten en/of boeken lezen om vloeiend lezen te ontwikkelen. Goed leesonderwijs zorgt voor geletterdheid, waardoor men optimaal kan deelnemen aan de maatschappij.

Deze relatie wordt heel treffend in beeld gebracht in een kort filmpje 'Het leven van Lisa' (Stichting Lezen en Schrijven, 2014). Dit heb ik laten zien aan mijn collega's bij de presentatie van de projectgroep Taal die dit jaar op school is gestart. Deze projectgroep heeft onder andere als doel het Protocol Leesproblemen en Dyslexie verder te implementeren vanaf de groepen 5. Meerdere collega's raakten hiervan onder de indruk, omdat het filmpje heel goed weergeeft wat de maatschappelijke consequenties zijn van functionele ongeletterdheid.

1.5 Onderzoeksvraag

Aantrekkelijke boeken zijn van groot belang voor het maken van leeskilometers, waardoor het technisch lezen verbetert. Leesmotivatie en leesvaardigheid zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden (Vernooij, 2009). Op school is er een zeer beperkt aanbod aan boeken, het betreft vooral Avi boeken en prentenboeken voor de onderbouw, waardoor er een kleine kans is dat leerlingen een boek lezen dat hen persoonlijk aanspreekt. Leerlingen met ASS hebben zelfs vooral een voorkeur voor informatieve boeken, omdat zij zich moeilijk kunnen inleven in fictieve verhalen. Dit soort boeken is er nauwelijks op school.

Daarnaast is het een feit dat een groot deel van de leerlingen, verspreid over alle leerjaren, niet het leesniveau behalen dat zij zouden moeten behalen (Tabel 1 en Tabel 2).

Mijn idee is dat het kunnen kiezen van boeken die de leerlingen met ASS persoonlijk interesseren ervoor kan zorgen dat zij meer gemotiveerd zijn om te lezen op school, meer gaan lezen en dat dit kan resulteren in betere (technisch) leesresultaten en meer leesplezier.

De onderzoeksvraag die hier uit voortkomt is:

Welk gevolg heeft het lezen van aantrekkelijke zelf gekozen boeken voor leerlingen met ASS in de groepen 4, 6 en 8 op een cluster 4 school?

De deelvragen die hieruit voort komen zijn:

1. Welk gevolg heeft vrij lezen van zelf gekozen boeken voor de technisch leesresultaten?
2. Neemt het leesplezier toe door het lezen van zelf gekozen boeken?
3. Wat voor soort boeken vinden leerlingen met ASS aantrekkelijk om te lezen?

2. Theoretisch onderbouwing

2.1 Het belang van lezen.

Lezen is essentieel voor leren, wie goed leest en teksten begrijpt, kan kennis verwerven en zich ontwikkelen. Vaardige lezers zijn meer actief op de arbeidsmarkt, geletterdheid en economische groei stimuleren elkaar (Buisman, Allen, Fouarge, Houtkoop & Van der Velden, 2013). Daarom heeft leesonderwijs als doel het ontwikkelen van gemotiveerde lezers die het feit dat ze geletterd zijn gebruiken om te leren en te lezen voor hun plezier. Hierdoor kunnen zij optimaal deelnemen aan de maatschappij (Houtveen, 2013).

2.2 Technisch lezen puur verklanken?

Technisch lezen is het verklanken van woorden en zinnen (SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling, 2015). Technisch kunnen lezen, vooral vlot en vloeiend lezen is een voorwaarde voor begrijpend lezen, maar ook van groot belang voor de woordenschatontwikkeling (Vernooij et al., 2012). Wanneer het technisch lezen niet vlot verloopt, komt het begrijpen van de tekst in het gedrang, omdat het decoderen het werkgeheugen als het ware overbelast en de leerling zich niet kan richten op de inhoud van de tekst.

Janson (2014) beschrijft het technisch leesproces als volgt: wie gaat lezen start bij de letters, waarbij vervolgens klanken worden gezocht. Door die klanken worden de woorden herkend en daarmee de betekenissen. Een letter heeft geen betekenis, maar letter-klankcombinaties wel. Tijdens het lezen vindt dus ook een voortdurende koppeling plaats naar de betekenis. Janson (2014) pleit daarom voor het laten lezen van boeken die aansluiten bij de interesse van de leerling, de koppeling met de betekenis wordt makkelijker gemaakt.

In mijn praktijk kom ik leerlingen tegen die geen rekening houden met de betekenis van de woorden, wat zich uit in het verhaspelen van woorden tot niet bestaande woorden wat hen niet op lijkt te vallen, zij lezen rustig verder.

Goed technisch kunnen lezen speelt een grote rol bij het zelfvertrouwen. "Trage lezers lopen een verhoogd risico gedragsproblemen en motivatieproblemen te krijgen." (Vernooij et al., 2012, p.34). Wanneer de leerlingen zich competentier voelen bij lezen, zal de motivatie om te lezen toenemen. Smits en Braams (2006) sluiten hierbij aan door eveneens te wijzen op een positieve, steunende aanpak die nodig is voor het gevoel van competentie, maar benadrukken vooral het betrokken zijn door de leerlingen. Betrokkenheid die kan worden bereikt door het aanbieden van aantrekkelijke kinderliteratuur.

Bij groepsgewijs lezen ligt vaak de nadruk op de fouten wat al snel leidt tot weinig affiniteit met een tekst. “Of je de tekst begrijpt of niet en leuk vindt of niet, er wordt doorgelezen.” (Smits & Braams, 2006, p. 19). Daarom pleiten Smits en Braams (2006) voor het praten over de tekst, omdat leren lezen altijd begrijpend lezen moet zijn.

Hoewel technisch lezen een puur technische vaardigheid lijkt, blijkt uit bovenstaande alinea's al dat er meerdere factoren een rol spelen bij het technisch (leren) lezen, die zelfs voorwaarde kunnen zijn om tot lezen te komen. Goed kunnen lezen zorgt voor competentie (Vernooij et al., 2012), aansprekende boeken zorgen voor betrokkenheid en begrip (Smits & Braams, 2006), maar ook voor het makkelijker herkennen van betekenissen (Janson, 2014).

In de literatuur worden begrippen als leesmotivatie, leesattitude en leesplezier vaak naast elkaar genoemd, waarbij niet altijd een duidelijk onderscheid wordt gemaakt. Daarom volgt er in de volgende paragrafen een verkenning van deze begrippen, wat de onderlinge verbanden zijn en de relatie met de leerlingen in mijn praktijk.

2.3 Is er verschil tussen attitude, motivatie of leesplezier?

2.3.1 Leesattitude, een breed begrip

Boland (zoals geciteerd in Bonset en Hoogeveen, 2009) verstaat onder de term leesattitude dat de lezer gemotiveerd is én leesplezier heeft. Een goede voorspeller van leesattitude zou leesfrequentie zijn: wie vaak leest, staat positiever tegenover lezen en beleeft meer aan wat hij leest. In het internationaal vergelijkend onderzoek naar leesvaardigheid PIRLS (2011) wordt deze relatie beschreven: “leerlingen die lezen leuk vinden en gemotiveerd zijn om te lezen, lezen meer dan leerlingen met een negatieve houding ten opzichte van lezen; deze groep zal de vaardigheid beter onder de knie krijgen.” (p.66). Om dit verband aan te tonen hebben de leerlingen in dit onderzoek een vragenlijst voorgelegd gekregen over hun leesattitude. Stellingen over attitude zijn: “Ik vind lezen leuk”, “Ik lees alleen als het moet.” (p.79).

In Nederland blijkt slechts 20% van de leerlingen lezen leuk te vinden. Slechts drie van de 49 landen hebben een lager percentage. Uit dit onderzoek blijkt ook het belang en het positieve verband tussen leesattitude en leesvaardigheid, leerlingen die lezen leuk vinden blijken zeer vaardige lezers (Gille, Loijens, Noijons & Zwitser, 2010).

Binnen dit onderzoek is het begrip motivatie blijkbaar niet hetzelfde als leesattitude, aangezien hierover aparte stellingen worden voorgelegd. Deze luiden bijvoorbeeld: “Het is belangrijk om goed te kunnen lezen” en “Ik leer veel door te lezen.” Het lijkt hier meer te gaan om het nut van lezen, wat levert het op?

2.3.2 Motivatie en welke rol het speelt bij lezen

De definitie van leesmotivatie is volgens het SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling) de mate waarin de leerling gemotiveerd is om te (leren) lezen. Daarbij speelt ook de leesvoldoening een rol, een positieve waardering van het lezen (Tellegen en Catsburg, 1987).

Als een leerling in groep 3 leert lezen is hij meestal alleen al gemotiveerd door het feit dat hij leert lezen. Dat zie ik ook terug in de vragenlijsten die ik de leerlingen aan het begin van groep 4 heb voorgelegd over leesmotivatie. Ondanks het feit dat slechts vier van de 22 leerlingen op niveau leest, vinden 15 van deze leerlingen lezen leuk.

Na dit aanvankelijke enthousiasme wat ook landelijk te zien is, is een afname waar te nemen vanaf groep 5 in de basisschool (Broek & Broekhof, 2013). Op het moment dat de leerling zich als een incompetente lezer gaat zien, vermindert de motivatie (Smits & Braams, 2013; Vernooij et al., 2012). Smits en van Koeven (2013) spreken bij motivatie over persoonlijke intrinsieke motivatie die een belangrijke voorwaarde is om tot voldoende leeskilometers te komen. Hierbij spelen overwegingen als “wat heb ik eraan om dit te lezen?” of “is de tekst aantrekkelijk voor mij?” een rol (Smits & van Koeven, 2013).

In tegenstelling tot Smits en van Koeven (2013) valt die tweede vraag bij het PIRLS onderzoek (2011) weer onder het begrip leesattitude. Of een boek aantrekkelijk is, is voor iedere lezer weer anders, want niet iedereen is gecharmeerd van hetzelfde boek.

Hoewel slechts 20% van de Nederlandse leerlingen plezier heeft in lezen is een groter percentage, namelijk 65%, wel gemotiveerd om te lezen. Internationaal gezien is dit erg laag, slechts zeven landen van de 49 landen scoren hier lager.

2.3.3 Leesplezier (of motivatie?)

Leesplezier kan gedefinieerd worden als het verbinden van aangename associaties aan het lezen van boeken, wat ook kan worden ervaren door te worden voorgelezen (Tellegen & Catsburg, 1987).

Voor het begrip leesplezier gebruiken Smits en van Koeven (2013) dan weer de term intrinsieke motivatie wat samenhangt met de vraag “is deze tekst aantrekkelijk of interessant voor mij?” Als hierop een positief antwoord kan worden gegeven raakt de lezer als het ware in de flow, de lezer ervaart bijvoorbeeld plezier of spanning (Csikszentmihalyi, zoals geciteerd in Smits & van Koeven, 2013, p.249). De begrippen leesplezier en (intrinsieke) motivatie hebben veel raakvlak. Dat het lastig is deze begrippen duidelijk af te bakenen blijkt ook bij Smits en Braams (2006) die de termen door elkaar gebruiken, want “hoe groter de persoonlijke betrokkenheid, hoe groter de motivatie”, maar ook “....kan dit een manier zijn om tot overgave en betrokkenheid bij de tekst te komen en het leesplezier te ontdekken” (p.21).

Intrinsieke motivatie is meer een motivatie vanuit de persoon zelf.

In het kader van dit onderzoek geef ik de voorkeur aan de term leesplezier boven motivatie, omdat dit direct een positieve relatie legt met het lezen en ik er naar streef dat een leerling vooral plezier krijgt in lezen.

2.4 Vrij lezen als effectief middel voor leeskilometers

Vrij lezen of stillezen zijn twee verschillende benamingen die regelmatig gebruikt worden voor hetzelfde begrip, namelijk een periode van ongestuurd lezen (Vernooij, 2001). Onder vrij lezen wordt verstaan het zelfstandig lezen van een boek naar eigen keuze, wat niet alleen een gezonde leesattitude bevordert, maar ook de leesvaardigheid op het gebied van techniek, begrip, beleving en interesse (Walta, 2011). Onder stillezen wordt ook wel gewoon het tegenovergestelde verstaan van hardop lezen. Om verwarring te voorkomen gebruik ik alleen de term vrij lezen, voor het stillezen van zelf gekozen boeken.

Vrij lezen zou geen effectieve werkwijze zijn om vloeiendheid te ontwikkelen als leerlingen nog onvoldoende kunnen decoderen op woordniveau (Houtveen, 2013). Schwanenfugel en Ruston (zoals geciteerd in Houtveen, 2013) komen na recenter onderzoek tot dezelfde conclusie dat hardop lezen een belangrijke tussenfase is omdat het leesbegrip te veel lijdt als leerlingen met een laag leesniveau stillezen. Vernooij (2001) daarentegen pleit juist voor stillezen als alternatief middel voor hardop lezen door zwakke lezers, omdat zij dit vaak als positief zouden ervaren. Enerzijds doordat zij op deze manier geen hoorbare fouten maken en anderzijds doordat zij de kans krijgen om op eigen niveau te werken aan de decodeervaardigheden. In een recentere publicatie van Vernooij (Vernooij et al., 2012) wordt helemaal niet (meer) gesproken over stillezen als motiverend middel voor zwakke lezers. Schram (2012) stelt dat vrij lezen vooral effectief is vanaf AVI E4 niveau, omdat leerlingen dan vaardig genoeg zijn om stil te kunnen lezen. Stillezen gaat 30% sneller dan hardop lezen, waardoor er meer woorden gelezen worden in dezelfde tijd. Smits en Braams (2013) hebben meer aandacht voor de autonomie van de leerling:

“Wees niet bang om kinderen zelf boekjes te laten kiezen die boven hun eigen leesniveau liggen. Het belangrijkste is dat de leerling leest en daar plezier in heeft. Ze leggen de boekjes die boven hun pet gaan of waar ze niets aan vinden vanzelf weg.” (p.21).

Volgens Krashen (2004) is vrij lezen het meest effectieve middel gebleken om leeskilometers te maken en zodoende het lezen te bevorderen: “There is abundant evidence that literacy development can occur without formal instruction. Moreover, this evidence strongly suggests that reading is potent enough to do the entire job alone” (p.20). Dit resulteert uiteindelijk in de positieve spiraal (Mol & Bus, 2010), die behalve voor het lezen in de vrije tijd ook geldt voor het lezen op school. Het gunstige effect van vrij lezen wordt sterker naarmate het gedurende een langere periode (langer dan een jaar) gebeurt.

2.5 Is lezen op een cluster 4 school anders?

De leerlingen op mijn school hebben allemaal te maken met psychiatrische problematiek wat gevolgen kan hebben voor leren in het algemeen en/of lezen in het bijzonder.

Het merendeel van de leerlingen heeft een stoornis in het autistisch spectrum (ASS), daarnaast zijn er leerlingen met ADHD, een angststoornis of ODD (oppositionele gedragsstoornis).

Leerlingen met ASS hebben niet meer of minder problemen met technisch lezen dan leerlingen zonder diagnose, wel zijn er vaker problemen met het begrijpend lezen. Deze hebben te maken met de stoornis ASS, omdat er dan ook beroep wordt gedaan op de woordenschat en kennis van de wereld (Wentink & van Oorschot, 2010). Dit is heel herkenbaar in mijn praktijk, leerlingen lezen onverstoorbaar verder als woorden foutief worden ontsleuteld en zinnen om die reden grammaticaal niet meer kloppen. Zij maken bij het lezen onvoldoende gebruik van de context, sturen hun leesgedrag nauwelijks en kunnen zich niet goed verplaatsen in de belevingswereld van anderen (Hermans- Franssen, 2013). Vanwege die laatste reden zouden leerlingen met ASS meer interesse hebben voor informatieve boeken, fictieve verhalen vragen namelijk een vermogen tot verbeelden en inleven in situaties.

Wentink en van Oorschot (2010) spreken over een verminderde motivatie tot leren in het algemeen bij leerlingen in het cluster 4 onderwijs. Om de leesmotivatie te verbeteren bevelen zij aan om leerlingen zelf te laten kiezen uit een aantrekkelijk aanbod van boeken. Dit geldt echter voor alle leerlingen, zoals ik heb beschreven in de vorige paragrafen.

Leerlingen met ADHD hebben ongeveer 25% kans op een specifieke leerstoornis, waaronder meestal dyslexie (Wentink en van Oorschot, 2010). Ook leerlingen met een angststoornis, een oppositionele, opstandige gedragsstoornis (ODD) en/ of een antisociale gedragsstoornis lopen een groot risico op leesproblemen (Wentink & van Oorschot, 2010).

Vanwege dat verhoogde risico op (technisch) leesproblemen bij de leerlingen met een andere diagnose dan ASS beperk ik mij in het onderzoek tot leerlingen met alleen de diagnose ASS. (zie hoofdstuk 1).

2.6 Conclusie

Een goede lezer is een lezer die vlot en vloeiend leest (Vernooij et al., 2012) wat ervoor zorgt dat de lezer zich volledig kan richten op de inhoud van de tekst, het slaat als het ware een brug tussen technisch en begrijpend lezen. Wanneer leerlingen zich competentier voelen bij technisch lezen, zal ook de motivatie om te lezen toenemen.

Anderzijds geldt dat leerlingen die lezen leuk vinden, leesplezier hebben, meer zullen lezen dan leerlingen waarbij dat niet het geval is. Veel leeskilometers maken is belangrijk om een goede lezer te worden, want beter lezen wordt bereikt door lezen. "Reading is the only way, the only way to become good readers." (Krashen, 2004, p.37). Wanneer je minder talent hebt voor lezen is het belangrijk om meer oefentijd te krijgen om tot een zelfde vaardigheidsniveau te komen als een

leerling die daar meer aanleg voor heeft (Smits & Braams, 2013).

Daarom ben ik van mening dat het belangrijk is dat alle leerlingen, maar vooral ook de zwakke lezers, veel lezen gedurende hun gehele schoolloopbaan, wat alleen zal gebeuren als de leerlingen er plezier in hebben. Hierbij is het bieden van een aantrekkelijke leesomgeving belangrijk, een ruim assortiment aan boeken dat voor alle leerlingen aantrekkelijk is om te lezen doordat zij aansluiten bij hun persoonlijke interesses.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie.

3.1 Het doel

Uit de literatuur blijkt dat leesplezier en motivatie een relatie vertonen met leesresultaten. Ik wil onderzoeken of het lezen van zelf gekozen boeken de leerlingen met ASS op mijn school meer motiveert, waardoor zij meer leesplezier krijgen en betere resultaten laten zien op het gebied van technisch lezen. Dit heeft mij op de volgende onderzoeksvraag gebracht:

Welk gevolg heeft het lezen van aantrekkelijke zelf gekozen boeken voor leerlingen met ASS in de groepen 4, 6 en 8 op een cluster 4 school?

De deelvragen die hieruit voort komen zijn luiden als volgt:

1. Welk gevolg heeft vrij lezen van zelf gekozen boeken voor de technisch leesresultaten?
2. Neemt het leesplezier toe door het lezen van zelf gekozen boeken?
3. Wat voor soort boeken vinden leerlingen met ASS aantrekkelijk om te lezen?

3.2 Het middel

Het is niet mogelijk om een aantrekkelijke, veelzijdige en actuele bibliotheek op zeer korte termijn te realiseren. Daar heeft de school de middelen niet voor. Daarnaast is dan niet zeker dat er voor alle leerlingen wat wils is.

Om die reden heb ik ervoor gezorgd, door het aanvragen van een subsidie, dat de school deel kan nemen aan De Bibliotheek *op school* (dBos). Om optimaal aan te kunnen sluiten bij mijn overtuiging dat het er toe doet als de leerling zelf kiest wat hij leest, kies ik voor de variant waarbij leerlingen vanaf groep 4 zelf om de zes weken twee boeken bestellen in de speciale webshop die vervolgens op school worden bezorgd. Dit heeft ook de voorkeur bij de leerkrachten.

3.2 Onderzoeksparadigma en -strategie

Het onderzoek valt onder een Interpretatief paradigma wat wil zeggen dat “situaties voortdurend in beweging zijn en elke situatie onderhevig is aan meervoudige interpretaties, de werkelijkheid is complex” (de Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2012). Dit betekent dat ik niet aan zal kunnen tonen dat veranderingen of verbeteringen bij het leesplezier en technisch lezen uitsluitend gerelateerd zijn aan het lezen van zelf gekozen boeken, omdat hier mogelijk meer variabelen een rol spelen, die ik niet allemaal van tevoren kan inschatten.

Ik zal hier rekening mee houden bij de conclusies van mijn onderzoek.

Het onderzoek zal een ontwerponderzoek zijn, omdat het gericht is op het verbeteren of vernieuwen van een ontwerp (Plomp & Nieveen, 2007). In dit geval het bevorderen van leesplezier door invoeren van slechts één aspect van de aanpak van De Bibliotheek *op school*, namelijk het lezen van zelfgekozen boeken door de leerlingen in de klas. Het vereist geen specifieke bijdrage van de leerkracht. Het kan zijn dat deze aanpak bepaalde aanpassingen vraagt die in de praktijk gaan blijken. Het onderzoek zal plaats vinden in een specifieke setting, namelijk bij leerlingen met ASS binnen een cluster 4 school. Door het combineren van praktijk en theorie zal nieuwe kennis worden gegenereerd door het ontwerp toe te passen bij leerlingen met ASS (Bruïne, Everaert, Harinck, Riezebos-de Groot & van de Ven, 2011) op mijn school.

3.3 De deelnemers:

De direct betrokken deelnemers:

- Alle leerlingen van de groepen 4, 6 en met 8 die boeken bestellen en vragenlijsten invullen.
- Leerkrachten van de groepen 4, 6 en 8 die meewerken aan een interview en de leerlingen indien nodig helpen met het kiezen in de webshop.

De indirect betrokken deelnemers:

- Het gehele team inclusief management dat wordt ingelicht over de voortgang en de uitkomsten van het onderzoek.
- De leesconsulent van de bibliotheek die zal assisteren bij de invoering van dBos en betrokken is bij de verdere activiteiten die hieruit voortvloeien.
- Een collega logopedist die helpt bij het praktisch invoeren van dBos.
- Ouders van de leerlingen die gevraagd zullen worden of zij bezwaar hebben tegen het meewerken door de leerlingen aan de digitale landelijke leesmonitor.

3.4 Ethische aspecten

Ik zal mij gedurende het onderzoek houden aan de Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het HBO (Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijters & Peij, 2010) wat inhoudt dat:

1. Ik het professioneel- en maatschappelijk belang dien met het onderwerp van mijn onderzoek, geletterdheid als een voorwaarde om volwaardig deel te kunnen nemen aan de maatschappij. Ik zal mijn kennis delen met collega's binnen mijn werkkring.

2. Ik respectvol zal zijn naar betrokkenen en rekening zal houden met hun opvattingen, rechten, belangen, privacy, theorieën en methoden wanneer deze in de praktijk anders blijken te zijn dan die van mij.
3. Ik zorgvuldig zal zijn door gebruik te maken van beschikbare kennis uit wetenschap en praktijk, dit juist zal weergeven en zorgvuldig om zal gaan met verkregen data. Ik informeer mijn collega's en verwerk data anoniem.
4. Ik integer zal zijn door bronnen volledig weer te geven en mij bij het onderzoek onpartijdig op zal stellen.
5. Ik mij kan verantwoorden over het onderzoek, en de daarbij gehanteerde onderzoeksmethode.

3.5 Data verzamelen

3.5.1 Werkwijze data verzamelen

deelvraag	activiteit	methode	instrument
1. welk gevolg heeft het lezen van zelf gekozen boeken op technisch leesresultaten?	Literatuuronderzoek Meten	Literatuur over (samenhang) vrij lezen, technisch lezen, autisme gericht zoeken. Literatuur gevonden door sneeuwbaaleffect, lezen van bronnen die hierin worden genoemd. Toetsen	De diverse databanken, zoals bijvoorbeeld HBO-kennisbank, google scholar, NARCIS, PubMed. Cito AVI toetsen
2. Neem het leesplezier toe bij het lezen van zelf gekozen boeken?	Literatuuronderzoek Bevragen	Literatuur (zie vraag 1) Schriftelijke enquête leerlingen Mondelinge enquête leerkrachten	Diverse databanken (zie vraag 1) Gesloten vragenlijst: leesmonitor van De Bibliotheek <i>op school</i> . Semi- gestructureerde vragenlijst, samengesteld op grond van vragenlijst evaluatie dBos.
3. Welke boeken vinden leerlingen met ASS aantrekkelijk om te lezen?	Literatuuronderzoek Inventariseren leen- en leesgedrag leerlingen	Literatuur (zie vraag 1) Aantal geleende boeken per categorie scoren.	Diverse databanken (zie vraag 1) Webshop dBos

Voor het verzamelen van data omtrent het technisch lezen zal gebruik gemaakt worden van de Cito AVI toetsen.

Om leesbevordering in kaart te brengen wordt er door dBos jaarlijks gebruik gemaakt van de zogenaamde leesmonitor (Broek & Broekhof, 2013). Deze monitor bestaat onder andere uit digitale vragenlijsten voor leerlingen van de groepen 4-8. Van deze vragenlijsten maak ik een handmatige versie zodat de leerlingen deze aan het begin en aan het einde van de interventie kunnen invullen om eventuele veranderingen in leesmotivatie aan te kunnen tonen.

Ik maak een vragenlijst voor de leerkrachten over het gebruik van de boeken van dBos in de groep. De tijdplanning van het onderzoek staat vermeld in bijlage 1.

3.5.2 Validiteit, betrouwbaarheid en triangulatie

De Cito toetsen voor technisch lezen maken deel uit van het Cito Volgsysteem voor primair en speciaal onderwijs die landelijk worden gebruikt op veel scholen en voldoen op het gebied van validiteit en betrouwbaarheid, ze zijn erkend door de COTAN (Commissie Testaangelegenheden Nederland)

De leesmonitor is een digitaal instrument van dBos dat landelijk wordt ingezet om veranderingen te zien in leerlinggedrag (lezen en lenen) en leerkrachtgedrag. Het is vooral een praktisch instrument waarmee met een beperkt aantal vragen zoveel mogelijk informatie wordt verzameld. Uit wetenschappelijk oogpunt is het echter geen valide instrument (Broek & Broekhof, 2013).

Van de leesmonitor zal ik de vragenlijst gebruiken voor leerlinggedrag. Ik kies bewust voor deze lijst, omdat deze aansluit bij de werkwijze van dBos en er op grond van deze vragenlijst een profiel van een lezer kan worden vastgesteld, wel of niet enthousiast.

De triangulatie komt enerzijds tot stand door gebruik te maken van verschillende bronnen zoals literatuur, leerkrachten en leerlingen en anderzijds door diverse data te verzamelen. De Cito toetsen en de vragenlijst van de leesmonitor met gesloten vragen (Bijlage 2) leveren kwantitatieve data op. Een semi-gestructureerde vragenlijst (Bijlage 3) zal kwalitatieve data opleveren.

Hoofdstuk 4 Data analyse

In dit hoofdstuk presenteer ik de verschillende data die het onderzoek heeft opgeleverd betreffende de technisch leesresultaten, leesplezier en leesvoorkeur en een korte conclusie.

4.1 Data technisch lezen

Voor de nulmeting heb ik data verzameld van het technisch lezen van de leerlingen in juni in de toenmalige groepen 3, 5 en 7 (in februari zijn dit de groepen 4, 6 en 8). Het betreft de Avi leestoetsen die bij alle leerlingen op mijn school worden afgenomen.

De behaalde scores bepalen het technisch leesniveau dat kan worden gekoppeld aan een leerjaar en een didactische leeftijd (dl) in het basisonderwijs. Een schooljaar omvat tien maanden onderwijs (dl 10).

Er wordt uitgegaan van een gemiddeld leesniveau halverwege (M) en aan het eind (E) van de groep (tabel 3).

Tabel 3. Gemiddeld leesniveau per leerjaar.

Leerjaar/ groep	Midden schooljaar: jan-feb		Eind schooljaar: juni- juli	
3	dl 5	AVI M3	dl 10	AVI E3
4	dl 15	AVI M4	dl 20	AVI E4
5	dl 25	AVI M5	dl 30	AVI E5
6	dl 35	AVI M6	dl 40	AVI E6
7	dl 45	AVI M7	dl 50	AVI E7
8	dl 55	AVI Plus		

4.1.1 data technisch lezen op groepsniveau

De resultaten van de Avi toetsen in juni 2014 (tabel 4) is zowel het aantal leerlingen weergegeven als de percentages. Bij het willen verbeteren van het technisch leesniveau is het behalen van een bepaald percentage op groepsniveau namelijk een praktisch meetbaar en goed te evalueren (groeps-)doel (Vernooij et al., 2012).

Tabel 4. Technisch lezen leerlingen ASS groepen 3, 5 en 7 juni 2014.

Technisch lezen leerlingen ASS Juni 2014	Onder Beheersing/ onder gemiddeld	Beheersing/ gemiddeld	Boven Beheersing/ boven gemiddeld
(voormalig) groepen 3 27 leerlingen :	AVI <E3 78% 21	AVI E3 15% 4	> AVI E3 7% 2
(voormalig) groepen 5 30 leerlingen:	AVI <E5 47% 14	AVI E5 23% 7	> AVI E5 30% 9
(voormalig) groepen 7 23 leerlingen :	AVI <E7 43 % 10	AVI E7 14 % 3	>AVI E7 = AVI plus 43% 10

In februari 2015 zijn de leerlingen opnieuw getoetst met de Avi-kaarten.

Een groot deel van deze leerlingen zit nu in de groepen 4, 6 en 8, maar het aantal komt niet meer volledig overeen met dat van juni 2014. De meest voorkomende redenen waardoor het leerlingaantal in een groep kan variëren zijn: Kinderen zijn verhuisd, (tijdelijk) opgenomen in een instelling of overgeplaatst naar een andere afdeling binnen de school. Het kan ook voorkomen dat er bij een leerling met ASS intussen een bijkomende psychiatrische diagnose is gesteld, waardoor de leerling niet meer binnen de groep leerlingen met ASS valt. Eén groep 8 neemt geen deel meer, het is niet gelukt om deze leerlingen op tijd de enquête omtrent leesmotivatie in te laten vullen.

Tabel 5. Technisch lezen leerlingen ASS groepen 4, 6 en 8, februari 2015

Technisch lezen leerlingen ASS februari 2015	Onder Beheersing/ onder gemiddeld	Beheersing/ gemiddeld	Boven Beheersing/ boven gemiddeld
Groepen 4 21 leerlingen :	AVI <M4 76% 16	AVI M4 14% 3	>AVI M4 10% 2
Groepen 6 23 leerlingen:	AVI <M6 43% 10	AVI M6 10% 2	>AVI M6 47% 11
Groepen 8 14 leerlingen :	AVI <AVI plus 50% 7	> AVI plus 50% 7	

Uitkomsten

De scores op het gebied van technisch lezen zijn lastig te vergelijken, aangezien er in de groepen in februari minder leerlingen met ASS zitten. Als er gekeken wordt naar de percentages, komen de uitkomsten bij deze twee metingen min of meer overeen:

In de huidige groepen 4 laat 76% van de leerlingen nog een achterstand zien, in plaats van 78%.

In de huidige groepen 6 laat 43% van de leerlingen nog een achterstand zien, in plaats van 47%.

In de huidige groepen 8 laat 50% van de leerlingen nog een achterstand zien, in plaats van 43%.

Hoewel de leerlingen nog steeds een achterstand ten opzichte van het landelijk gemiddelde vertonen, kan het lezen zich intussen wel goed hebben ontwikkeld.

Die eventuele vooruitgang kan worden aangetoond door een leerrendement te berekenen.

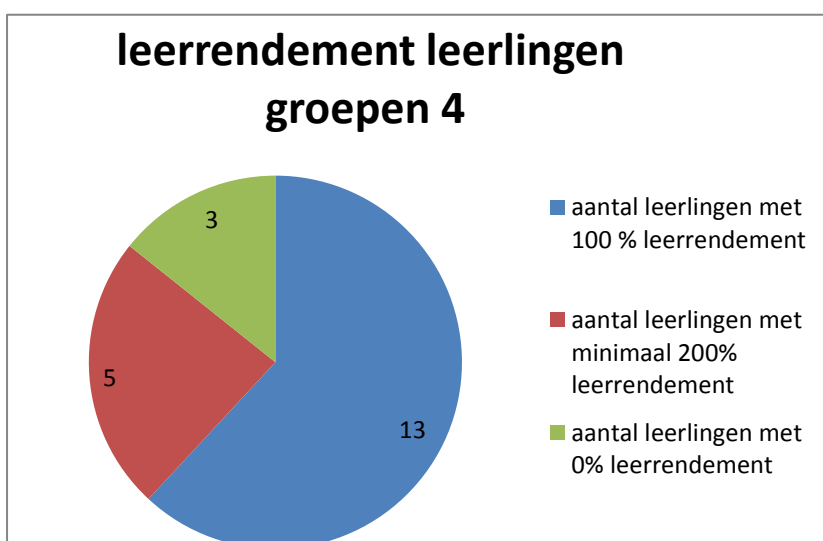
Om die groei aan te kunnen tonen heb ik de toetsresultaten van de leerlingen individueel geanalyseerd (bijlage 4). Een gemiddelde leerling gaat één Avi- niveau vooruit per half schooljaar of 5 dl (tabel 3). Het behaalde niveau kan worden uitgedrukt in didactisch leeftijdsequivalent. (Struiksmā et al., 2012). Wanneer het dle net zoveel stijgt als de didactische leeftijd is er sprake van 100% leerrendement in die periode.

4.1.2 data technisch lezen op individueel niveau

Groepen 4

In februari 2015 hebben drie leerlingen (14%) zich onvoldoende ontwikkeld, dat wil zeggen dat zij niet één Avi niveau zijn gestegen. Achttien leerlingen (86%) laten een leerrendement van 100% of meer zie (Tabel 6).

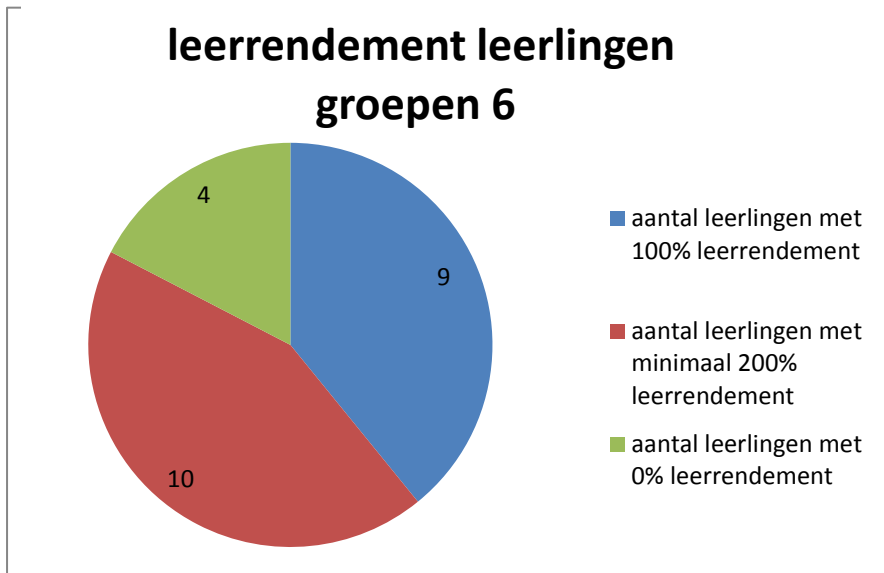
Tabel 6. Leerrendement groepen 4



Groepen 6

Van deze leerlingen hebben vier leerlingen (18%) zich onvoldoende ontwikkeld, dat wil zeggen dat zij niet één Avi niveau zijn gestegen. Negentien leerlingen (82%) laten een leerrendement van 100% of meer zien (tabel 7).

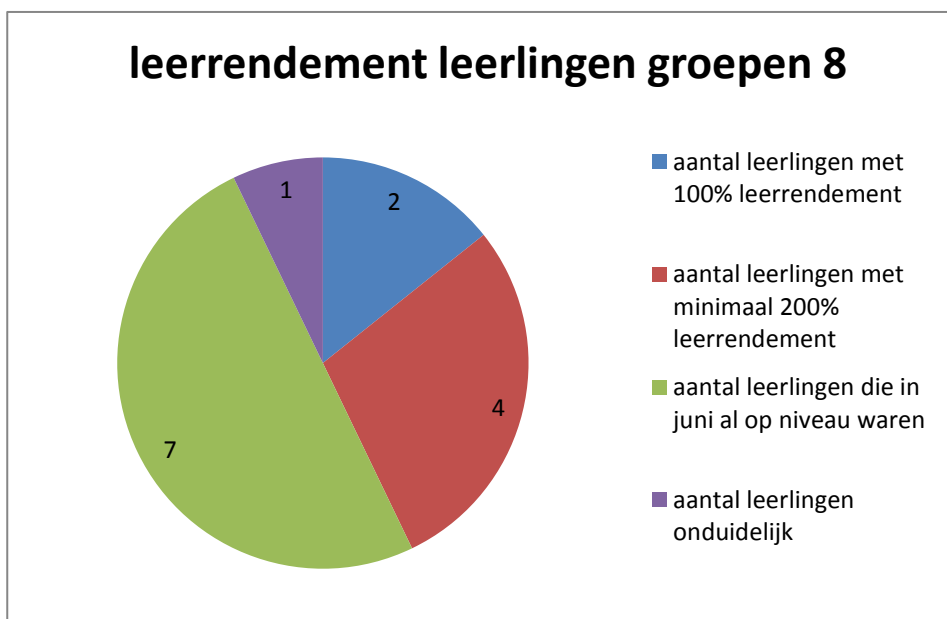
Tabel 7. Leerrendement groepen 6



Groepen 8.

Zeven leerlingen (50%) waren al op het juiste Avi-niveau, de andere zes leerlingen (42%) hebben zich goed ontwikkeld. Bij één leerling is niet te herleiden wat het leerrendement is, er is een te hoge Avi-toets afgenomen waarop de leerling onvoldoend heeft gescoord.

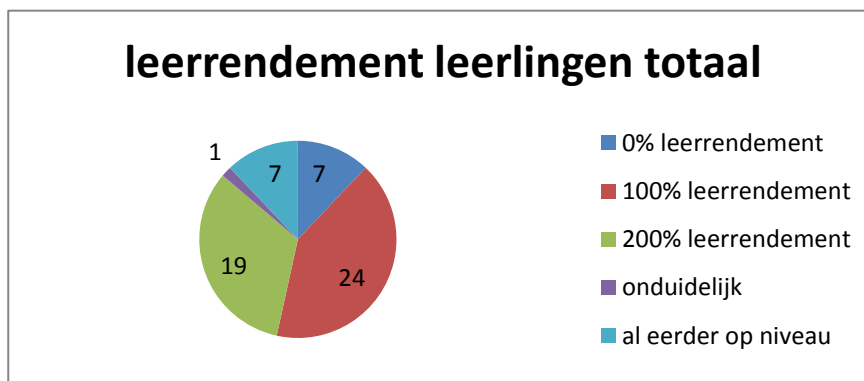
Tabel 8. Leerrendement groepen 6



Samenvattend:

Van de in totaal 58 leerlingen hadden 7 leerlingen in juni Beheersing Avi plus behaald, dat betekent dat zij zich niet meer verder hoefden te ontwikkelen. De overige 51 leerlingen zouden bij de tweede toetsing één Avi Beheersingsniveau hoger moeten halen. Bij zeven leerlingen (14%) is dit niet het geval, bij één leerling (2%) is de vooruitgang onduidelijk en bij 43 leerlingen (84%) is er sprake van een leerrendement van 100% of meer (tabel 9).

Tabel 9. Leerrendement leerlingen totaal



4.2 Gegevens leesplezier

4.2.1 de vragenlijst

Om het leesplezier van de leerlingen in kaart te brengen heb ik gebruik gemaakt van een vragenlijst van de Monitor van dBos (Bijlage 2) die ik in oktober en april heb laten invullen.

Deze vragenlijst bestaat uit 13 vragen die onder andere gaan over leesplezier, leesfrequentie, leesvoorkeur en boekenbezit. Op grond van enkele vragen kan er volgens dBos worden bepaald of de leerling een enthousiast lezer is ofwel plezier heeft in lezen.

Een enthousiast lezer:

- vindt lezen leuk
- leest ten minste een paar keer per week thuis voor zijn/ haar plezier
- vindt het leuk als hij/ zij in de klas een boek moet lezen
- gaat ten minste een paar keer per maand naar de openbare bibliotheek en vindt dit leuk
- bezit ten minste 20 boeken

Voor aanvang van het onderzoek lijken vier vragen van de vragenlijst aan te sluiten bij mijn idee over wat goede vragen zouden zijn om wel of geen leesplezier te bepalen. Na het bestuderen van de antwoorden bij de eerste afname besluit ik dat ik de vraag over bibliotheekbezoek toch niet mee wil laten tellen, omdat dan blijkt dat 73% van de leerlingen niet in een bibliotheek komen en het niet prettig vinden. Ik vind het geen valide maat bij deze leerlingen om leesplezier te meten.

De volgende vragen gebruik ik om het leesplezier te beoordelen. Wanneer de antwoorden in de (hier groen) gearceerde vakjes zijn aangekruist is de leerling een enthousiast lezer. De leerling omschrijft het lezen dan als leuk, zowel het lezen in het algemeen, als op school. De vragen gaan er ook vanuit dat een leerling die lezen leuk vindt, dit ook regelmatig zal doen (PIRLS, 2011) en meer dan 20 boeken bezit.

1. Hoe vind je het om een boek te lezen?

vervelend	niet zo leuk	best leuk	erg leuk
-----------	--------------	-----------	----------

2. Hoe vaak lees je thuis voor je plezier een boek?

nooit	een paar keer per jaar	een paar keer per maand	een paar keer per week	elke dag
-------	------------------------	-------------------------	------------------------	----------

3. Als ik een boek moet lezen van de juf/ meester vind ik dat:

vervelend	niet zo leuk	best leuk	erg leuk
-----------	--------------	-----------	----------

4. Hoeveel boeken heb je ongeveer?

0	1-20	21-50	51-100	meer dan 100
---	------	-------	--------	--------------

Na het bestuderen van de resultaten van de enquête in april besluit ik ook vraag 4 niet meer mee te nemen als een van de kenmerken van leesplezier. Ongeveer 50 % van de leerlingen geeft heel verschillende antwoorden. Het boekbezit kan tussen de twee afnames variëren van 0 of van 1 tot 20 naar meer dan 100 boeken de tweede keer en andersom. De vraag lijkt niet betrouwbaar, wat wil zeggen dat een vraag bij meerdere afnamen een zelfde antwoord zou moeten opleveren (de Lange et al., 2011). Het is niet waarschijnlijk dat het boekbezit zo snel verandert.

Ik vraag me af hoe de andere vragen zijn beantwoord en analyseer de antwoorden op een vraag, waarvan ik een deel van het antwoord weet:

Hoe kom je aan leesboeken?

we hebben boeken thuis	Ik krijg boeken cadeau	Ik haal boeken bij de bibliotheek op school	Ik haal boeken bij een bibliotheek buiten school	Ik bestel boeken op de computer en die worden op school bezorgd	ergens anders vandaan
------------------------	------------------------	---	--	---	-----------------------

Hieruit blijkt dat ondanks het feit dat al deze leerlingen via dBos boeken bestellen op de computer, die op school bezorgd worden, er slechts 18 van de 49 leerlingen in april 2015 dit antwoord aankruisen. Deze vraag die op het eerste gezicht eenzelfde antwoord moet opleveren, blijkt hier niet betrouwbaar.

4.2.2 de uitkomsten

Tabel 10. Leesplezier leerlingen groep 4, 6 en 8 oktober 2014 en april 2015

Groep	Oktober 2014		April 2015	
	enthousiast	niet enthousiast	enthousiast	niet enthousiast
4: 22 leerlingen	15	7	10	12
6: 21 leerlingen	14	7	7	14
8: 12 leerlingen	6	6	5	7

Aan de hand van deze uitkomsten kan worden gesteld dat het leesplezier bij de leerlingen niet is toegenomen, integendeel zelfs. Zowel in de groepen 4, 6 als 8 neemt het leesplezier af.

4.2.3 Hoe de boeken van dBos worden ontvangen door de leerlingen volgens de leerkrachten

Hiervoor is gebruik gemaakt van de vragenlijst voor leerkrachten (bijlage 2).

In het algemeen kan worden gesteld dat de boeken door alle leerlingen met enthousiasme worden ontvangen. De leerkrachten merken het volgende op: “Er wordt naar uitgekeken”, “Leerlingen willen er gelijk in beginnen”, “..lezen zolang mogelijk door tot ze echt op moeten ruimen”, “..kiezen soms eerder voor lezen dan voor tekenen in tegenstelling tot vroeger”. Een leerkracht zegt wel dat leerlingen die gewoon niet van lezen houden, het ook niet meer gaan doen dan voorheen.

Als ik vraag naar het leesplezier van leerlingen die deel uit maken van dit onderzoek is de algemene tendens dat de leerlingen graag hun zelfgekozen boeken lezen, maar ook die van elkaar.

4.3 De leesvoorkeur van de leerlingen.

4.3.1 De leesvoorkeur voor aanvang van dBos.

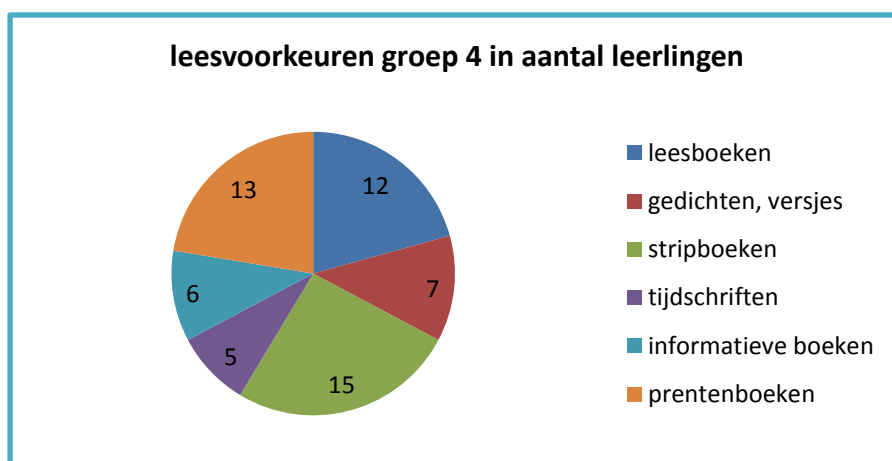
In de vragenlijst staat de volgende vraag over leesvoorkeur waarbij meerdere opties kunnen worden omcirkeld:

4. Welk soort boeken lees je graag?

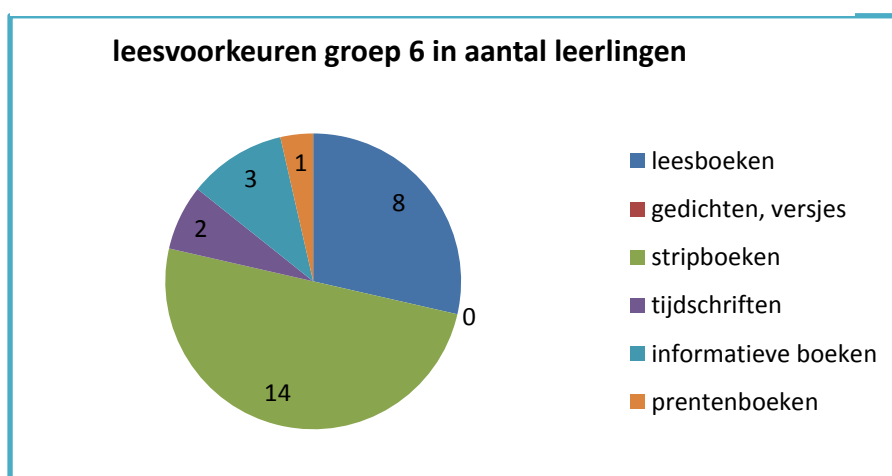
leesboeken	gedichten en versjes	stripboeken	tijdschriften	Informatieve boeken	prentenboeken
------------	-------------------------	-------------	---------------	------------------------	---------------

In oktober geven de leerlingen de volgende antwoorden:

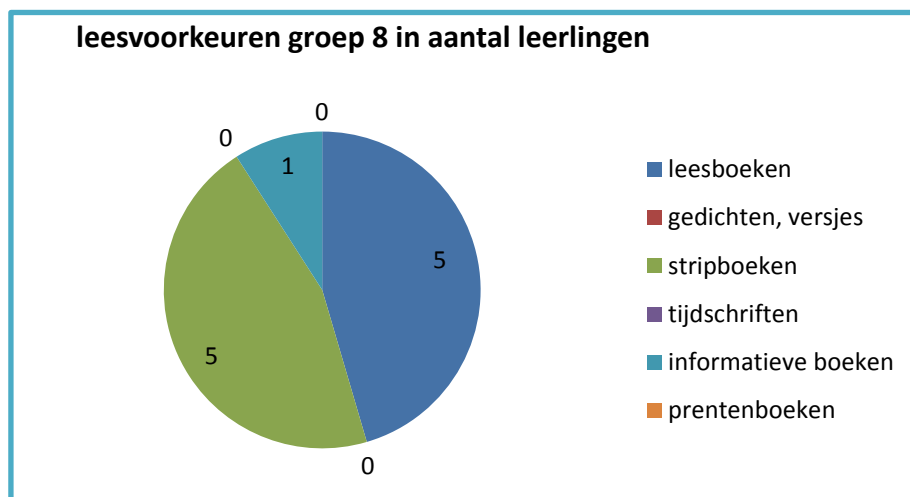
Tabel 11. Leesvoorkeur groep 4



Tabel 12. Leesvoorkeur groep 6



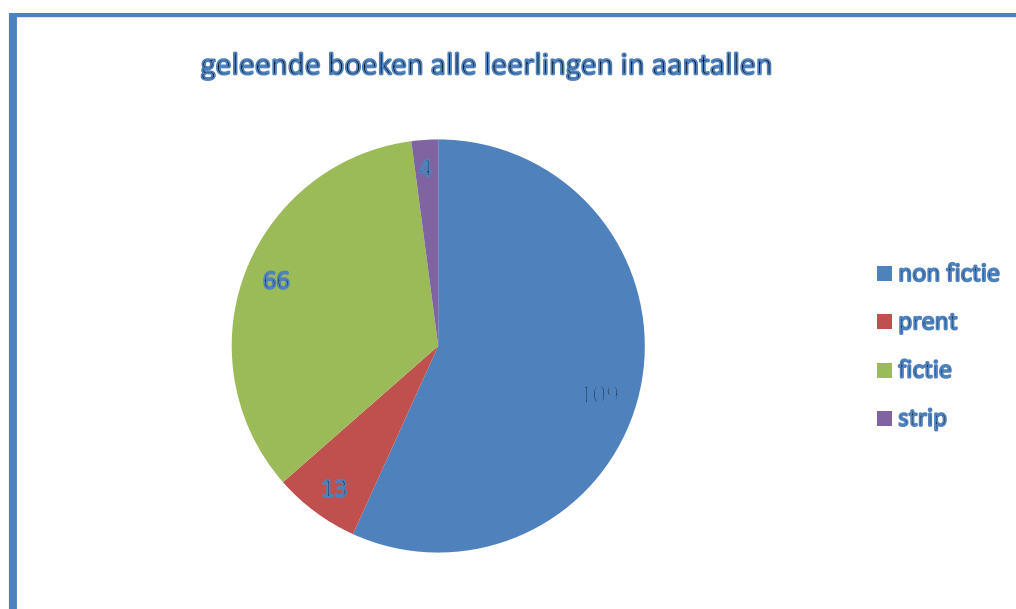
Tabel 13. Leesvoorkeur groep 8



In de groepen 4 is het heel divers, de leerlingen van de groepen 6 en 8 laten een duidelijke voorkeur zien voor stripboeken. Er wordt in verhouding weinig informatieve boeken aangekruist, terwijl leerlingen met ASS die graag zouden lezen (Wentink & van Oorschot, 2010).

4.3.2 De boeken die de leerlingen lenen in maart, een momentopname.

Tabel 14. Momentopname leengedrag



Dit laat een heel ander beeld zien, stripverhalen worden nauwelijks geleend en non-fictieboeken (niet verhalend, informatief) blijken graag te worden gelezen. Het leen- en leesgedrag komt niet overeen met wat de leerlingen van tevoren hebben aangegeven graag te willen lezen. Dit zou kunnen betekenen dat ook deze vraag onvoldoende betrouwbaar is, maar het lijkt er meer op dat het te maken heeft met wel of geen kennis hebben van andere boeken door een mager aanbod.

Leerkrachten vertellen naar aanleiding van de vragenlijst, maar ook in de wandelgangen dat leerlingen gericht boeken uitzoeken die aansluiten bij hun persoonlijke interesses en belevingswereld. Er zijn leerlingen die kookboeken lenen en vragen een recept mee te mogen nemen naar huis of de kookles op school. In een groep 4 waar de leerlingen een moestuin hebben, worden boeken gezocht over dit onderwerp. Door de keuze van hun klasgenoten komen zij ook in aanraking met andere boeken. Er zijn groepen waar de uitgelezen boeken in een kist komen te staan voor gemeenschappelijk gebruik. Hierdoor maken de leerlingen kennis met boeken die zij misschien niet direct zelf gekozen zouden hebben.

Hoofdstuk 5 Beantwoording van de onderzoeksvraag.

Het doel van dit onderzoek is de beantwoording van de vraag: Welk gevolg heeft het lezen van aantrekkelijke zelf gekozen boeken voor leerlingen met ASS in de groepen 4, 6 en 8 op een cluster 4 school. Om deze vraag te kunnen beantwoorden is deze opgedeeld in drie deelvragen die elk een aspect daarvan behandelen.

5.1 Deelvraag 1: Welk gevolg heeft vrij lezen van zelf gekozen boeken voor de technisch leesresultaten?

Als leerlingen ondanks goed leesonderwijs moeite blijven houden met het lezen dient het leesaanbod geïntensiveerd te worden door uitbreiding van instructie- en oefentijd (Gijsel et al, 2011). Bij remediëring leidt de didactische aanpak volgens Smits en Braams (2006) vaak tot een inhoudelijke verarming van de leesstof, waardoor de motivatie nog meer onder druk komt te staan. Vrij lezen is dan ook een goed middel om voldoende oefening aan te kunnen bieden, wat aanleiding is voor deelvraag 1. Door mee te doen aan dBos hebben de leerlingen de mogelijkheid boeken te lezen die aansluiten bij de eigen interesse.

Op groepsniveau is geen vooruitgang waar te nemen, maar wel op leerlingniveau.

In juni 2014 vertoonden 45 van de 80 leerlingen (56%) een achterstand op het gebied van technisch lezen, dat wil zeggen dat zij niet altijd één Avi of meer stegen binnen één toetsperiode, dus geen leerrendement lieten zien. In februari laten slechts zeven leerlingen (15%) geen leerrendement zien binnen één toetsperiode (H4. tabel 9).

5.2 Deelvraag 2: Neemt het leesplezier toe door het lezen van zelf gekozen boeken?

Door de boeken aan te laten sluiten bij de persoonlijke interesse van een leerling is mijn verwachting dat het leesplezier zal toenemen, wat is geformuleerd in deelvraag 2. Om deze vraag te kunnen beantwoorden hebben de leerlingen in oktober en in april dezelfde gesloten vragenlijst ingevuld. In april hebben de leerkrachten een semigestructureerde vragenlijst voorgelegd gekregen die ik samen met hen heb besproken.

5.2.1 wat de leerlingen zelf vinden

Uit de ingevulde vragenlijsten van de leerlingen is niet te concluderen dat het leesplezier is toegenomen, integendeel. De cijfers komen overeen met de landelijke tendens, naarmate de leerlingen ouder worden neemt de leesmotivatie af (Broek & Broekhof, 2013) en precies hetzelfde

patroon is af te leiden uit de antwoorden van de leerlingen. (De term leesmotivatie in dit onderzoek is naar mijn idee leesplezier, zie H2). De groep leerlingen die deel uitmaakt van het onderzoek op school bestaat voor 85% uit jongens, wat representatief is voor de hele leerlingpopulatie.

Uit nationaal en internationaal onderzoek (Broek & Broekhof, 2013; PIRLS, 2011) blijkt ook dat jongens minder graag lezen dan meisjes. Naast een geringere motivatie om te leren in het algemeen (Wentink & van Oorschot, 2010), blijkt het leesplezier af te nemen op school. Mogelijk wordt de uitslag wat vertekend vanwege een oververtegenwoordiging van jongens op school ten opzichte van de uitkomsten van Broek en Broekhof (2013) en het PIRLS onderzoek (2011).

In de loop van het onderzoek heb ik mijn bedenkingen gekregen bij de betrouwbaarheid en validiteit van enkele vragen in de vragenlijst van dBos die ik heb gebruikt (H4.2). In internationale literatuur wordt voor het meten van leesgedrag daarom vaak gebruik gemaakt van boekherkenninglijsten in plaats van vragenlijsten. Dit zou betrouwbaarder resultaten geven over het daadwerkelijke leesgedrag (Mol & Bus, 2011), ervan uitgaande dat leesfrequentie een maat is voor leesplezier. In het kader van dit onderzoek lijkt me dit geen geschikte manier, omdat een groot deel van de leerlingen niet vaak in aanraking komt met een uitgebreid aanbod aan boeken op school of door bibliotheekbezoek. De resultaten zijn dan voor een groot deel afhankelijk van een stimulerende leesomgeving van huis uit (Mol & Bus, 2011).

5.2.2 Observatie leerkrachten en van mijzelf.

Uit de vragenlijsten voor de leerkrachten blijkt dat zij allemaal van mening zijn dat de boeken met enthousiasme worden ontvangen en de leerlingen hierdoor worden gestimuleerd om te lezen. Er worden onderling boeken geruild, leerlingen steken elkaar aan een bepaald boek ook te gaan lezen (H4.2). Dit is heel waardevol, want uit onderzoek blijkt dat mensen vaak boeken kiezen waar ze vrienden over hebben horen praten (Chambers, 2002, p.79).

Ik constateer zelf ook plezier in boeken bij leerlingen die bij mij lezen als een boek aansluit bij hun interesse. Ik zie de leerlingen bijvoorbeeld vooruit bladeren in een boek, nieuwsgierig naar het verloop en hoor ze daar voorspellingen over doen. Dit betreft soms zelfs leerlingen die blijven antwoorden dat zij lezen niet leuk vinden. Leerlingen vragen me soms mee te lopen naar de klas om hun zelfgekozen boek te bekijken.

Conclusie deelvraag 2: Hoewel het uit de vragenlijst van de leerlingen niet is op te maken, valt het de leerkrachten en mij op dat de meeste leerlingen met veel plezier lezen als het boek aansluit bij de persoonlijke interesse. Het lijkt erop dat een vraag als "Vind je lezen leuk?" op zeer verschillende manieren wordt geïnterpreteerd. Dit blijkt ook als ik de vragenlijsten met de leerkrachten bespreek. Er worden voorbeelden aangehaald van leerlingen die het lezen van een taalles of ander soort les nooit leuk vinden. Bij doorvragen blijken de leerlingen de zelf gekozen boeken wel graag te lezen. Gezien het feit dat een dergelijke vraag door leerkrachten verschillend wordt geïnterpreteerd, zou het kunnen dat dit bij de leerlingen ook het geval is en een vraag over lezen opgevat wordt als het verplicht lezen van een les.

5.3 Deelvraag 3: Wat voor soort boeken vinden leerlingen met ASS aantrekkelijk om te lezen?

In de literatuur is te lezen dat leerlingen met ASS vooral informatieve boeken lezen, wat gerelateerd is aan hun stoornis, het moeilijk in kunnen leven in fictie (Hermans-Franssen, 2013). Om te onderzoeken of dit ook daadwerkelijk geldt voor onze leerlingen is deelvraag 3 geformuleerd. Hiervoor heb ik een analyse gemaakt van het leen- en leesgedrag in maart. Vervolgens heb ik deze gegevens vergeleken met de eerder aangegeven leesvoorkeur van de leerlingen voor aanvang van dBos.

Het blijkt dat de jongste leerlingen bij de eerste meting niet een specifieke voorkeur hebben voor een bepaald genre, maar de oudere leerlingen geven aan dat zij vooral stripboeken willen lezen. Aanbod en selectie hangen nauw samen: bij een bescheiden aanbod is de kans veel kleiner om een boek te vinden dat je wilt lezen, dan bij een groot aanbod (Chambers, 2002).

Veel leerlingen blijken van huis uit niet naar de bibliotheek te gaan en kunnen op die manier geen kennis maken met verschillende soorten boeken. De schoolbibliotheek is weinig uitdagend. Een leerkracht van een groep 8 vertelt dat het vrij lezen voor het gebruik van dBos bestond uit het lezen van de Donald Duck.

Nu het aanbod en de keuzemogelijkheid door dBos veel groter is, blijkt de voorkeur toch uit te gaan naar andere boeken (H.4.3.2).

De boekkeuze is conform de verwachting bij leerlingen met ASS (Wentink & van Oorschot, 2010; Hermans-Franssen, 2013) en daarmee afwijkend van de landelijke trend. Dat laat een ander beeld zien: jongens hebben vanaf groep 5 een lichte voorkeur voor stripboeken, met op de tweede plaats leesboeken en op de derde plaats informatieve boeken en meisjes geven vooral de voorkeur aan leesboeken en stripboeken (Broek & Broekhof, 2013, p.14).

5.4 Beantwoording van de onderzoeksvraag.

De onderzoeksvraag luidt: welk gevolg heeft het lezen van aantrekkelijke zelf gekozen boeken voor leerlingen met ASS in de groepen 4, 6 en 8 op een cluster 4 school?

Uit mijn onderzoek blijkt dat leerlingen met ASS baat hebben bij vrij lezen: zij lezen meer in de klassensituatie en met meer plezier, wanneer het om zelf gekozen boeken gaat. Bij 50 van de 58 leerlingen die zich nog verder moesten ontwikkelen op het gebied van technisch lezen is er sprake van een leerrendement van 100% of meer, bij één leerling is het rendement onbekend (H. 4.1). Het is moeilijk aan te tonen dat de vooruitgang in lezen uitsluitend veroorzaakt wordt door het invoeren van dBos, er spelen veel meer factoren een rol die buiten beschouwing zijn gelaten zoals de leesinstructie van een leerkracht, de hoeveelheid tijd die wordt besteed aan leesonderwijs of een stimulerende leesomgeving thuis.

De resultaten zijn voor mij een bevestiging van de literatuur, maar ook van mijn eigen ideeën en ervaring dat de positieve spiraal werkt (Mol & Bus, 2011). Het loont heel erg om te investeren in aantrekkelijke boeken voor de leerlingen, omdat het winst oplevert, zowel in leesplezier als in leesresultaten. De verwachting is dat het effect groter zal worden naarmate het vrij lezen langer is ingevoerd en een structureel onderdeel is van het lesprogramma (Mol & Bus, 2011; Huysmans,

Broekhof & van Dalen, 2013). Dit zal uiteindelijk zorgen voor meer competente lezers die beter zijn toegerust voor deelname aan de maatschappij (Buisman et al., 2013).

5.5 Evaluatie

Hoewel de leerkrachten bij aanvang van dit project uitleg hebben gekregen over de waarde van vrij lezen, is het invoeren van dBos geen vanzelfsprekendheid. In oktober blijkt niet iedere leerkracht dBos in te gaan zetten. Het lijkt te worden gezien als een extra activiteit in de groep, maar niet als een bijdrage aan het leesonderwijs. Door hulp te bieden bij het bestellen van boeken, doen alle groepen uiteindelijk mee. Dit had mogelijk voorkomen kunnen worden door een duidelijker uitleg van tevoren over het belang van dBos.

Over de inzet van vrij lezen blijkt bij het invullen van de vragenlijst voor leerkrachten verschillend te worden gedacht: het wordt structureel ingeroosterd, van een paar momenten per dag tot een paar maal per week of leerlingen mogen alleen vrij lezen als zij klaar zijn met hun werk. Er zijn leerkrachten die de leerlingen willen sturen bij hun boekenkeuze. Dit kan verschillende redenen hebben: de leerling kiest in hun ogen een te moeilijk of te makkelijk boek, steeds hetzelfde onderwerp, een stripboek of een boek met erg weinig tekst, waardoor het snel uit is. Deze leerkracht gaat voorbij aan de essentie van vrij lezen, namelijk de vrije keuze voor boeken (Walta, 2011; Smits & Braams, 2006). Het wisselend inzetten van vrij lezen en het willen sturen zijn factoren waar ik van tevoren geen rekening mee heb gehouden.

Het is op school geen gewoonte om trendanalyses te maken of om op groeps- of schoolniveau (lees-) resultaten te bespreken. Ik realiseer mij dat ik schoolbreed een beter beeld heb van de leesresultaten dan de leerkrachten, omdat ik deze voor mijn studie regelmatig in kaart heb gebracht. Dit verklaart voor mij waarom de noodzaak tot het inzetten van vrij lezen niet door iedereen wordt gevoeld.

5.6 Het vervolg

Door het meedoen aan dBos en het delen van de ervaring (en de voorzichtige resultaten) met het management is zij ook de waarde in gaan zien van dBos en wordt dit nu financieel ondersteund. Door deelname aan dBos zijn intussen drie collega's geschoold tot leescoördinator en hebben zij een leesplan opgesteld met als belangrijkste speerpunt de leesbevordering en het realiseren van een eigen aantrekkelijke schoolbibliotheek.

Na afronding van dit onderzoek zal ik de resultaten met het team delen en samen met de afdelingsdirecteur en leescoördinatoren plan ik een workshop voor het team over vrij lezen. Ik sluit mij volledig aan bij de bevindingen van Huysmans et al. (2013) die de landelijke effecten hebben onderzocht van dBos. Zij constateren voorzichtig een positief effect op leesattitude en leesfrequentie, maar ook dat het succes ervan voor een niet onaanzienlijk deel afhankelijk zal zijn van de inspanningen van de leerkrachten (en leescoördinatoren) die de leerlingen bijstaan. Het is toch uiteindelijk de leerkracht die er toe doet (Vernooij et al., 2012; Schmeier, 2015) als helpende

volwassene (Chambers, 2002) in de schoolsituatie.

Het zou interessant zijn een vervolgonderzoek te doen, waarbij schoolbreed op dezelfde manier het vrij lezen wordt vorm gegeven, zoals het structureel inroosteren, promoten en het houden van een boekenkring. De kwaliteitskaart Leesbevordering (School aan Zet, z.d.) waar de principes van Chambers (2002) ook aan bod komen zou hierbij als leidraad kunnen dienen.

7. Bronnen

Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H. & Peij, S. (2010). *Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo*. HBO-raad.

Bonset, H., Hoogeveen, M. (2009). *Lezen in het basisonderwijs: een inventarisatie van empirisch onderzoek naar begrijpend lezen, leesbevordering en fictie*. Geraadpleegd op 3-05-2015.

<http://www.slo.nl/downloads/2009/Lezen-in-het-basisonderwijs.pdf/>

Broek, M., Broekhof, K. (2013). *Lezen meten: een basis voor beleid*. Geraadpleegd op 2-10-2014.

<http://bibliotheek.debibliotheekopschool.nl/content/dam/landelijk/bibliotheekopschool/bestanden/20140828---brochure-lezen-meten---een-basis-voor-beleid---versie2.pdf>

Bruïne, E., Everaert, H., Harinck, F., Riezebos-de Groot, A. & Ven, A. van de (2011). *Bronnenboek Onderzoeksstrategieën*. Leoz.

Buisman, B., Allen, J., Fouarge, D., Houtkoop, W., & Velden, R. van der. (2013). *Welke volwassenen zijn goed in lezen?* Geraadpleegd op 2-05-2015. <http://www.leesmonitor.nu/leesprestaties-volwassenen>

Chambers, A. (2002). *De leesomgeving: hoe volwassenen kinderen kunnen helpen van boeken te genieten*. Den Haag: Biblion Uitgeverij.

Claassen, W., Bruïne, E. de., Schuman, H., Siemons, H. & Velthooven, B. van (2009). *Inclusief bekwaam: generiek competentieprofiel inclusief onderwijs*. Antwerpen- Apeldoorn: Garant.

Förrer, M., Mortel, K. van de (2010). *Lezen...denken...begrijpen!: handboek begrijpend lezen in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Gille, E., Loijens, C., Noijons, J. & Zwitser, R. (2010). Resultaten PISA-2009. Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen. Nederlandse uitkomsten van het Programme for International Student Assessment (PISA) op het gebied van leesvaardigheid, wiskunde en natuurwetenschappen in het jaar 2009. Arnhem: CITO.

Gijssel, M., Scheltinga, F., Druenen, M. van, Verhoeven, L. (2011). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie; Groep 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Hermans- Franssen, A. (2013). Lezen wat er (niet) staat. In D. Schram (red.), *De aarzelende lezer over de streep* (pp. 151-184). Delft: Eburon.

Houtveen, T. (2013). Hoe ziet goed leesonderwijs eruit? In D. Schram (red.), *De aarzelende lezer over de streep* (pp. 41-68). Delft: Eburon.

Huysmans, F., Broekhof, K. & Dalen, T. van. (2013). De Bibliotheek op school: een eerste blik op effecten op leesattitude en leesfrequentie. In D. Schram (red.), *De aarzelende lezer over de streep* (pp. 228-245). Delft: Eburon.

Janson, D. (2014). Hersenen en woorden in verbinding. Geraadpleegd op 7-05-2014.<http://wjlernen.nl/lezen-en-spellen.php>

Krashen, S. (2004). *The power of reading: insights from the research*. Portsmouth: Heinemann.

Lange, R. de., Schuman, S. & Montesano Montessori, N. (2012). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Leij, A. van der (1998). *Leesproblemen en dyslexie. Beschrijving, verklaring en aanpak*. Rotterdam: Lemniscaat.

Mol, S., Bus, A. (2011). Lezen loont een leven lang: De rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren. *Levende Talen Tijdschrift*, 3, 3-15.

Plomp, T., Nieveen, N. (2007). *An Introduction to Educational Design Research*. Enschede: SLO. Geraadpleegd op 11-11-2014 <http://www.slo.nl/organisatie/international/publications>.

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) (2011). Geraadpleegd op 7-05-2015. http://www.iea.nl/pirls_2011.html

School aan zet. Kwaliteitskaart Leesbevordering. Geraadpleegd op 17-06-2015. http://www.schoolaanzet.nl/uploads/tx_sazcontent/Kwaliteitskaart_Leesbevordering.pdf

Schmeier, M. (2015). *Expliciete Directe Instructie: tips en technieken voor een goede les*. Huizen: uitgeverij Pica.

Schram, D. (Red). (2013). *De aarzelende lezer over de streep: recente wetenschappelijke inzichten*. Delft : Eburon.

SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling). Geraadpleegd op 22-04-2015. <http://www.slo.nl>

Smits, A., Braams, T. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen: individuele, groepsgewijze en klassikale werkvormen voor de behandeling van leesproblemen*. Amsterdam: Boom.

Smits, S., Koeven, E. van (2013). Motiverende leesactiviteiten in de klas en de lezersidentiteit van de leraar. In D. Schram (red.), *De aarzelende lezer over de streep* (pp. 247-261). Delft: Eburon.

Stichting lezen en schrijven. *Het leven van Lisa*. Geraadpleegd op 10-10-2014. <https://www.youtube.com/watch?v=vW7qAw5lNXA>

Struiksmā, A., Leij, A. van der & Vieijra, J. (2012). *Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen*. Amsterdam: VU Uitgeverij.

Tellegen, T., Catsburg, I. (1987) *Waarom zou je lezen?* Groningen: Wolters-Noordhoff.

Vernooij, K. (2001). Leerlingen worden lezers door te lezen!: stillezen warm aanbevolen. Geraadpleegd op 4-05-2015. <http://www.makkelijklezenplein.nl/leerkrachten/leesonderwijs/artikelen-kees-vernooy>

Vernooij, K. (2009). *Lezen stopt nooit: van een stagnerende naar een doorgaande leesontwikkeling voor risicolezers*. Geraadpleegd op 31-05-2015.

http://www.beteronderwijsnederland.nl/files/Edith_lectoraat_def.100209%5B1%5Dgoede%20versie.pdf

Vernooij, K. Vollenbroek, R & Van der Hoogt, T. (2012). *Opbrengstgericht werken: Vlot en Vloeiend lezen*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Walta, J. (2011). *Open Boek: handboek leesbevordering door Jos Walta*. Eindhoven: Kinderboekwinkel de Boekenberg.

Vernooij, K., Vollenbroek, R., Hoogt, T. van der. (2012). *Opbrengstgericht werken: Vlot en Vloeiend lezen; werkboek voor Pabostudenten*. Apeldoorn: Garant.

Wentink, H., Oorschot, N. van (2010). *Met lezen aan de slag in cluster 4. Een katern bij de protocollen leesproblemen en dyslexie*. Geraadpleegd op 16-01-2015.

http://masterplandyslexie.nl/nl/catalog/view/met_lezen_aan_de_slag_in_cluster_4/8/27

Bijlage 6. 2
Sterkte-zwakte analyse dyslexiebeleid op school Niveau 1 en 2.

	WAT GAAT/VERLOOPT GOED	BENOEM DE ONTWIKKELPUNTEN	SMART FORMULERING GEWENSTE RESULTATEN	BELEIDSVOORSTELLEN/ ACTIEPLAN
SIGNALERING (NIVEAU 1)	Taken Fonemisch bewustzijn worden afgenomen bij de kleuters Taal voor kleuters en Rekenen voor kleuters wordt afgenomen. Afname van	Deze worden vaak door de logopedist afgenomen en (nog) niet door de leerkrachten. Er is nog onvoldoende overdracht naar groep 3 als deze vaardigheden bij een leerling tekort schieten. . CITO toetsen worden vaak afgenomen	De leerkracht neemt de taken Fonemisch Bewustzijn af rond de kerst en aan het einde van het schooljaar. Leerkracht groep 3 krijgt expliciete overdracht van risicokleuters. Leerlingen die een	Het bestaande protocol dyslexie wordt vertaald naar de situatie van onze school. Het is door de intern begeleider van de onderbouw en mij momenteel beschreven voor de onderbouw.(maart 2014) Het vervolg voor de hogere groepen zal in samenwerking met de intern begeleiders van de midden- en bovenbouw worden geschreven. Dit moet de leidraad gaan worden bij ons op school bij het constateren van leesproblemen. De grote lijnen van protocol dyslexie zullen ook in het schoolplan en de schoolgids komen te staan De intern begeleiders zullen zorgen voor de implementatie.

	methode gebonden toetsen en CITO toetsen lezen.	door de onderwijsassistenten. AVI en DMT toetsen worden vooral kwantitatief gescoord en niet kwalitatief. Direct interventie plegen met een duidelijk stappenplan gebeurt nog niet voldoende.	leesachterstand vertonen worden kwalitatief getoetst door de leerkracht. Leerlingen krijgen extra interventie indien nodig. .	
ONDERWIJS-AANBOD NIVEAU 2		Leerkracht heeft onvoldoende vaardigheden, kennis om leerlingen naast de leesmethode extra ondersteuning te geven in de groep die gestructureerd is en minstens 3 maal per week	Leerkracht heeft kennis van verschillende mogelijkheden van interventie in de klas en kan deze uitvoeren indien nodig. Leerkracht heeft inzicht in het geven van de juiste feedback bij het leren lezen Leerkracht neemt tussentijdse toetsen af om vooruitgang van leerling bij te houden. De Toetskalender Lezen is bij de leerkrachten bekend.	Voorlichting Connect lezen en Ralfi lezen voor de leerkrachten van de verschillende afdelingen. Voorlichting over de verschillende manieren van feedback geven.