

Aandacht voor leesplezier in het VMBO, omdat lezen moet!

Leesattitude-bevordering bij leerlingen met ESM in het voortgezet onderwijs.



Dorien Kloppenburg
S1022808
d.kloppenburg@kentalis.nl
Begeleider: Lonny Fennis en Jael de Jong
ENXSO.PRAKT juni 2012

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave.....	2
Samenvatting	4
Voorwoord.....	5
Hoofdstuk 1 Inleiding	6
De aanleiding van het onderzoek.....	6
Centrale vraagstelling en doelstelling van het onderzoek.....	7
De onderzoeksvragen.....	7
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader	9
Inleiding	9
Ernstige spraak- en taalmoeilijkheden (ESM).....	9
Leesvaardigheid bij ESM	9
Leesonderwijs bij ESM.....	11
De leesattitude.....	11
De elementen van een positieve leesattitude	13
Directe ervaringen en eigen verwachtingen.....	13
Indirecte ervaringen en verwachtingen van een ander.....	13
De factoren van een positieve leesattitude.....	14
Persoonlijke kenmerken van de lezer	14
Leesvaardigheid of 'Self efficacy'	15
Leesaanbod (faciliteiten)	15
Schoolorganisatie en leerkrachtvaardigheden bij het bevorderen van de leesattitude ...	17
Samengevat	17
Hoofdstuk 3 Opzet van het onderzoek.....	19
Inleiding	19
Onderzoeksgroep	19
Onderzoeksinstrumenten.....	19
De procedure	20
Triangulatie.....	20
Draagvlak	20
Literatuurlijst	21
Hoofdstuk 4 Resultaten	22
Inleiding	22
Onderzoeksvraag 2: Welke leesattitude-bevorderende factoren zijn aanwezig tijdens de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven', volgens de leerlingen in de klassen 1B, 2B en 3A'?	22
Onderzoeksvraag 3: Welke leesattitude-bevorderende factoren, worden ingezet tijdens de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven', volgens de leerkrachten?	26
Onderzoeksvraag 4: Hoe ziet het leesklimaat van de leerlingen in de (onderbouw)klassen 1B, 2B en 3A er uit in de thuissituatie?.....	32
Hoofdstuk 5 Conclusies.....	39
5.1 Inleiding	39
Onderzoeksvraag 2: Welke leesattitude-bevorderende factoren zijn aanwezig tijdens de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven', volgens de leerlingen in de klassen 1B, 2B en 3A'?	39
Onderzoeksvraag 3: Welke leesattitude-bevorderende factoren, worden ingezet tijdens de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven', volgens de leerkrachten?	41
Onderzoeksvraag 4: Hoe ziet het leesklimaat van de leerlingen in de (onderbouw)klassen 1B, 2B en 3A er uit in de thuissituatie?.....	43
5.2 Aanbevelingen voor de onderwijspraktijk	45
5.3 Discussie	46
5.4 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek	46
5.5 Kennisdeling	47
Literatuur	48

Bijlagen	52
Bijlage 1: Overzicht leerlingen Kentalis de Stijgbeugel.....	52
Bijlage 2: Instrument 2	54
Vragenlijst leerlingen: “leesvoorkeuren, waardering leesactiviteiten en ontvangen ondersteuning ouders”	54
Bijlage 3: Instrument 3	58
Vragenlijst voor de leerlingen: “Wat vind ik van lezen”?	58
Bijlage 4: Instrument 4	60
Semi-gestructureerd gesprek met leerlingen over de waardering van de twintig minuten lezen van het ‘taalplan lezen en schrijven’	60
Bijlage 4 A Uitwerking van semi-gestructureerd gesprek met leerlingen over de twintig minuten lezen van het ‘taalplan lezen en schrijven’	61
Bijlage 5: Instrument 5	68
Checklist voor het leesaanbod in de schoolbibliotheek en in de klaslokalen	68
Bijlage 6: Instrument 6 Vragenlijst leerkrachten over de het lezen na de pauze	70
Bijlage 7: Instrument 7 Semi-gestructureerd gesprek met leerkrachten over de waardering van de twintig minuten lezen van het ‘taalplan lezen en schrijven’	72
Bijlage 7 A Uitwerking van semi-gestructureerd gesprek met leerkrachten over de twintig minuten lezen van het ‘taalplan lezen en schrijven’	73
Bijlage 8: Instrument 8	78
Observatielijst leerkrachtvaardigheden	78
Bijlage 9: Instrument 9 Observatielijst leerlingen van de klassen 1B, 2B en 3A.....	81
Bijlage 10: Overzicht leesniveau leerlingen uit onderzoeksgroep aan de hand van het Leerlingvolgsysteem (LVS)	88

Samenvatting

In dit onderzoek is in de literatuur gezocht naar de elementen van een positieve leesattitude en de factoren, die dit bevorderen. Vervolgens is gekeken naar welke leesattitude-bevorderende factoren in de school- en thuissituatie aanwezig zijn voor leerlingen met ESM en op welke wijze de school een ondersteunende rol hierin vervult of kan vervullen.

In schooljaar 2011-2012 is op "Kentalis de Stijgbeugel", een cluster 2 VSO-school, gestart met een 'taalplan lezen en schrijven' om de leesvaardigheid van de leerlingen met ESM te vergroten. Iedere lesdag wordt door alle leerlingen op een vast tijdstip twintig minuten lang gelezen in een zelfgekozen boek.

Bijna zestig procent van de leerlingen met ESM heeft op het VSO onderwijs een onvoldoende of zwakke leesvaardigheid en ongeveer een kwart heeft een dyslexieverklaring. Uit het onderzoek blijkt dat veel leerlingen een extrinsieke leesmotivatie hebben en de verwachting is dat VMBO-leerlingen in de adolescentenleeftijd (tijdelijk) niet meer gaan lezen (Land, 2009). Dit zou de achterstanden in de leesvaardigheden verder kunnen vergroten (Bogaert et al., 2008).

Binnen het onderwijs dient hiermee rekening gehouden te worden. Een leerlijn technisch leesvaardigheid voor het voortgezet onderwijs en de beschikbaarheid van compenserende hulpmiddelen voor leerlingen met een dyslexieverklaring is daarom gewenst.

Een belangrijke leesattitude-bevorderende factor, die op "Kentalis de Stijgbeugel" aanwezig is, is dat er gelegenheid wordt geboden om zelfgekozen fictie te lezen onder schooltijd.

Leerlingen kunnen hierbij ondersteuning krijgen van leerkrachten mits zij hierom vragen. Leerkrachten hebben een voorbeeldrol en laten zien dat ze zelf ook lezen. Er is geen verplichte literatuur, die in de onderbouw gelezen moet worden.

In de bibliotheek van hun thuisomgeving vinden leerlingen het moeilijk om een boek te kiezen, er zijn geen flexibele uitleentermijnen en thuis is een beperkt leesaanbod aanwezig waardoor het moeilijk wordt om aan de juiste boeken te komen. De schoolbibliotheek en de ondersteunende rol van leerkrachten bij de boekkeuze van de leerlingen is dan belangrijk. De schoolbibliotheek voorziet in een behoefte om vooral "makkelijk" leesbare, niet "al te dikke" boeken van met name de verhaalsoorten "spanning", "romantiek", "realistische verhalen" en "grappige verhalen".

Hun leesvoorkeuren lijken niet erg af te wijken van die van hun leeftijdsgenoten. Het grote voordeel van de schoolbibliotheek is de flexibele uitleentermijn en de hulp bij het kiezen van een "geschikt" leesboek. Door problemen in het technisch leesniveau, tekstbegrip en verwerkingscapaciteit is het voor de leerlingen moeilijk om een populair boek op hun leesniveau te vinden. De behoefte aan "makkelijk" te lezen boeken voor jongeren is groot en boeken van uitgeverij "Eenvoudig Communiceren" lijken in een behoefte te voorzien. Verbetering van de toegankelijkheid van de schoolbibliotheek en vervanging van veel leesmateriaal in de schoolbibliotheek en klaslokalen op "Kentalis de Stijgbeugel" is gewenst. Non-fictie, strips en tijdschriften ontbreken grotendeels en er is weinig audiovisuele en digitale media, zoals "e-books".

Op het gebied van leesbevordering zou naast het stillezen andere leesactiviteiten, zoals het deels voorlezen van een boek, het (interactief) voorlezen door de leerkracht, en praten over de leesbeleving, aangeboden kunnen worden. Thuis wordt weinig gesproken over gelezen boeken, waardoor het wenselijk is om dit vaker dan nu het geval is op school te laten plaats vinden. Om het verhaal te verduidelijken en aantrekkelijker te maken zouden meer audiovisuele- en digitale media ingezet kunnen worden om het leesgedrag bij leerlingen met ESM te bevorderen.

Voorwoord

Afgelopen periode heb ik met plezier gewerkt aan het onderzoek naar bevordering van de leesattitude bij leerlingen met ESM in de puberleeftijd. In deze periode heb ik gesprekken gevoerd met leerlingen en collega's, vragenlijsten afgenomen en klassen bezocht tijdens de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven'.

Via deze weg wil ik mijn collega's, ook zij die niet deelgenomen hebben aan het onderzoek, bedanken voor hun medewerking, hulp en steun tijdens deze periode. Ook wil ik in het bijzonder de leerlingen uit de klassen 1B, 2B en 3A bedanken voor het invullen van de vragenlijsten, de medewerking tijdens de observaties en hun oprechte reacties tijdens het semi-gestructureerde gesprek met hen. Zonder deze hulp was mijn onderzoek niet gelukt. De belangstelling, steun en positieve reacties van iedereen tijdens mijn ziekteperiode en tijdens het uitvoeren van het onderzoek hebben me heel erg goed gedaan.

Verder wil ik mijn "critical friends", Roy, Mariël en in het bijzonder Klaas-Jan bedanken voor het lezen en de feedback op mijn stukken. Met hun hulp heb ik me verder kunnen ontwikkelen.

Ook gaat mijn dank uit naar de begeleiders vanuit "Windesheim" en in het bijzonder Lonny Fennis, Letty Ario en Jael de Jong voor de feedback, die me verder geholpen hebben bij mijn onderzoek.

Mijn speciale dank gaat uit naar mijn echtgenoot Paul en de kinderen Joris, Marrit en Bram. Zij hebben me enorm gesteund en waar nodig hulp geboden in de afgelopen periode.

Hoofdstuk 1 Inleiding

“Kentalis de Stijgbeugel” is een school voor Voortgezet Speciaal Onderwijs (VSO). Alle leerlingen hebben een ernstige beperking in hun communicatieve redzaamheid en hebben een cluster twee indicatie. Deze ernstige problemen in de communicatieve redzaamheid kenmerken zich in: ernstige spraak- en taalproblemen (ESM), doofheid, slechthorendheid of één van deze beperkingen in combinatie met een stoornis binnen het autistisch spectrum, zoals PDD-NOS of autistische stoornis.

Het regulier schoolprogramma van de onderbouw is verlengd met een extra schooljaar (drie jaar in plaats van twee jaar). Op “Kentalis de Stijgbeugel” kunnen leerlingen naar het Voorbereidend Middelbaar Beroeps Onderwijs (VMBO) op basis, kader en theoretische leerweg niveau of naar de onderbouw van het Hoger Algemeen Vormend Onderwijs (Havo). Het is ook mogelijk om een niet diplomagerichte stroming in het individueel maatschappijgericht onderwijs (IMO) te volgen. Deze leerlingen krijgen veel praktisch onderwijs en worden begeleid bij het vinden van betaald werk (arbeidstoeleiding).

De aanleiding van het onderzoek

De leesvaardigheid is erg belangrijk bij het ontwikkelen van schoolse vaardigheden. De mondelinge taalvaardigheden dienen hierbij als basis. Uit het triangelmodel voor lezen van Bishop & Snowling, (2004) kan men afleiden dat de relatie tussen technisch lezen, tekstcontext en grammaticakennis bepalend is voor het lezen met begrip. Als leerlingen problemen met taalverwerving hebben, kunnen deze leerlingen ook een achterstand in leesvaardigheden (technisch lezen, woordenschat, tekstbegrip) ontwikkelen.

De leesvaardigheid heeft, naast de leesattitude en leesmotivatie, een sterke invloed op het leesgedrag (Schooten, Glopper & Stoel, 2004). Een betere leesvaardigheid leidt tot een positieve leesattitude en meer leesmotivatie, waardoor meer gelezen wordt. Door veel te lezen wordt ook de ontwikkeling van andere taalvaardigheden, zoals spreken en schrijven gestimuleerd.

Echter, door nog onbekende oorzaken wordt minder voor het plezier gelezen door pubers in de leeftijd van 12 tot 18 jaar (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD, 2011]). Mogelijk neemt de leesmotivatie (tijdelijk) af bij pubers (Land, 2009) of de verplichte literatuurkeuze en bijbehorende opdrachten spreken hen minder aan (Stoter, Kamphuis & Kamphuis, 2009; Krashen, 2004).

Leerlingen op “Kentalis de Stijgbeugel” geven in de leesgedragsvragenlijst (Aarnoutse, 1989) aan, dat ze lezen saai vinden. Ze lezen vaak alleen maar omdat het moet. Er is sprake van een utilitaire leesmotivatie (Stokmans, 2006).

Pubers met ESM kunnen hierdoor een risicogroep vormen. Ze lezen minder dan gewenst en ontwikkelen daardoor een (nog grotere) achterstand in hun leesvaardigheid en een negatieve leesattitude.

Dit schooljaar is “Kentalis de Stijgbeugel” gestart met een ‘taalplan lezen en schrijven’. Dit plan houdt in dat alle leerlingen iedere lesdag op een vast tijdstip twintig minuten stil lezen in een zelfgekozen boek. De onderbouwleerlingen besteden daarnaast twintig minuten aan schrijfopdrachten gedurende vier dagen per week. Tijdens het lezen zitten de leerlingen dan in het klaslokaal bij de (vak)docent, die het volgend lesuur zijn of haar vak geeft aan de klas. Het doel van deze lessen is het vergroten van de leesvaardigheid.

Lang niet alle leerlingen zien nut en noodzaak van het ‘taalplan lezen en schrijven’ in. Zo vragen sommige leerlingen met enige regelmaat of ze de leestijd mogen benutten als extra lestijd. Andere leerlingen vergeten hun leesboek mee te nemen en pakken een willekeurig tijdschrift om in te bladeren. Of, ze hebben wel een boek en doen alsof ze lezen. Een enkele leerling leest telkens een ander boek, omdat het vorige boek thuis zou zijn uitgelezen. Het lijkt er op dat niet alle leerlingen met plezier lezen in een boek naar keuze. Door deze negatieve leesattitude zou er minder gelezen kunnen worden dan docenten mogelijkkerwijs

veronderstellen. Er is volgens Stokmans (2006) namelijk een sterke relatie tussen leesattitude en het leesgedrag. Als de leesattitude positief is, wordt er meer gelezen.

Docenten gaan tijdens de leestijd van het 'taalplan lezen en schrijven' verschillend om met de invulling van de tijd. De leesactiviteiten verschillen. Meestal is de docent een voorbeeld voor de leerlingen en leest tijdens de twintig minuten zelf ook een boek. Een enkele docent gebruikt de tijd om in de klas een verhaal voor te lezen. Ook wordt de leestijd incidenteel benut als extra lestijd. Dit laatste speelt vooral in de bovenbouw, omdat leerkrachten te weinig lestijd hebben voor het examenprogramma.

Ook geven sommige docenten leerlingen toestemming om in een ander lokaal tijdens het lezen een leesboek te halen. Hierdoor wordt de rust in de eigen en in de andere klas verstoord. Andere docenten geven leerlingen zonder boek een willekeurig blad, dat in het lokaal ligt.

De tijd, die voor het lezen gepland staat, wordt niet altijd voldoende benut. Leerkrachten op "Kentalis de Stijgbeugel" laten grote verschillen zien in de begeleiding van de leerlingen. De begeleiding van de lezer met een onvoldoende leesvaardigheid laat te wensen over. Het "Mattheus effect" (Stanovich, 1986) kan zich voordoen. Doordat de zwakke lezers op "Kentalis de Stijgbeugel" mogelijk negatieve leeservaringen opdoen, neemt de leesmotivatie af en hun leesattitude wordt negatief. Het leesgedrag zou af kunnen nemen en de verschillen met de goede lezers worden nog groter.

Wanneer het leesgedrag afneemt, worden de taalvaardigheden (o.a. woordenschat, grammaticale kennis) minder ontwikkeld. Mindere taalvaardigheden kunnen weer leiden tot mindere schoolprestaties.

Centrale vraagstelling en doelstelling van het onderzoek

Bovenstaande leidt tot de vraag: Hoe kunnen (vak)leerkrachten leerlingen op "Kentalis de Stijgbeugel" in de klassen 1B, 2B en 3A begeleiden tijdens de daarvoor gereserveerde tijd, zodat de leerlingen positieve leeservaringen op kunnen doen?

Het uiteindelijke doel van het onderzoek is dat leerlingen op "Kentalis de Stijgbeugel" een positieve leesattitude en een betere leesmotivatie hebben, waardoor de leesomvang en de betrokkenheid bij het lezen toeneemt.

De onderzoeksvragen

Onderstaande vragen zijn geformuleerd om te ontdekken welke leesattitude-bevorderende factoren bij ESM leerlingen ingezet zouden moeten worden om de leerlingen op "Kentalis de Stijgbeugel" met meer plezier en betrokkenheid te laten lezen.

1: Hoe kan, volgens de literatuur, de leesattitude van pubers vergroot worden?

- Welke belangrijke elementen van een positieve leesattitude zijn te vinden in de literatuur?
- Welke factoren kunnen, volgens de literatuur, een positieve leesattitude bevorderen?
- Op welke wijze kan de school, volgens de literatuur, een ondersteunende rol vervullen om een positieve leesattitude te verkrijgen?
- Op welke wijze kan de thuissituatie, volgens de literatuur, een ondersteunende rol vervullen om een positieve leesattitude te verkrijgen?

2: Welke leesattitude-bevorderende factoren zijn aanwezig tijdens de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven', volgens de leerlingen in de klassen 1B, 2B en 3A?

- Welke leesvoorkeuren hebben deze leerlingen?
- Wat vinden deze leerlingen van het beschikbare leesmateriaal tijdens de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven'?
- Aan welke ondersteuning hebben deze leerlingen behoefte tijdens de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven'?

- Hoe waarderen deze leerlingen de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven'?
- Welke verbeterpunten geven deze leerlingen aan om met meer plezier te lezen tijdens de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven'?

3: Welke leesattitude-bevorderende factoren, worden ingezet tijdens de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven', volgens de leerkrachten?

- Welk leesmateriaal wordt aangeboden door de (vak)leerkrachten tijdens de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven'?
- Welke leesactiviteiten worden aangeboden door de (vak)leerkrachten tijdens de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven'?
- Welke ondersteuning biedt de leerkracht aan tijdens de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven'?
- Hoe waarderen de (vak)leerkrachten de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven' bij deze leerlingen?
- Welke verbeterpunten geven de (vak)leerkrachten aan om de leesattitude bij deze leerlingen te bevorderen?

4: Hoe ziet het leesklimaat van de leerlingen in de (onderbouw)klassen 1B, 2B en 3A er uit in de thuissituatie?

- Welk leesmateriaal is beschikbaar voor deze leerlingen in de thuissituatie?
- Welke ondersteuning krijgen deze leerlingen van hun ouders?
- Hoe waarderen de leerlingen het 'vrij' lezen in de thuissituatie?
- Welke verbeterpunten geven deze leerlingen aan om met plezier te lezen in de thuissituatie?

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

Inleiding

In dit hoofdstuk wordt een theoretische onderbouwing gegeven voor het stimuleren van een positieve leesattitude bij leerlingen met ernstige spraak- en taalmoeilijkheden (ESM).

Leerlingen met een positieve leesattitude lezen met plezier en zijn betrokken bij hetgeen zij lezen, waardoor de leesvaardigheid kan toenemen (Jansma, Kleunen & Leenders, 2011; Bogaert, Devlieghere, Hacquebord, Rijkers, Timmermans & Verhallen, 2008; Kamil, Borman, Dole, Kral, Salinger & Torgesen, 2008). De relatie tussen de leesattitude en leesvaardigheid is bij VMBO leerlingen echter zwak (Land, 2009).

In dit hoofdstuk komen achtereenvolgens de leesattitude en de leesproblemen bij leerlingen met ESM, de elementen en de factoren van de leesattitude, die bevorderend werken op de leesattitude aan bod en de leerkrachtvaardigheden bij leesbevordering.

Ernstige spraak- en taalmoeilijkheden (ESM)

Leerlingen met ESM hebben een afwijkend verloop van de spraak- en/of taalontwikkeling, die niet verklaard kan worden door gehoorproblemen, tweetaligheid, aantoonbare neurologische afwijkingen, ernstige fysieke en emotionele problemen, algemene cognitieve beperkingen of afwijkende omgevingsfactoren (Van Weerdenburg, Bonder & Sofstra-Bremer, 2009).

Binnen de spraak- en taalontwikkeling worden door Daal, Verhoeven & Balkom (2004) en Conti-Ramsden & Botting (1999) bij ESM vier ontwikkelingsdomeinen: de spraakproductie, de lexicale semantiek, de syntactische sequentieel (de grammaticale kennisontwikkeling) en centrale auditieve verwerking onderscheiden. Om de diagnose ESM te krijgen, is in ten minste twee van deze taalgebieden sprake van een aantoonbare achterstand ten opzichte van de overige ontwikkelingsgebieden waardoor de waargenomen taalvaardigheden niet aansluiten bij het intelligentieniveau van het kind (Bree, Kerkhoff & Wijnen, 2010; Goorhuis & Schaerlaeckens, 2008).

Ook kunnen er problemen zijn in het vermogen om de taal te gebruiken in de communicatie met anderen ook wel de pragmatiek genoemd. De problemen in de pragmatiek kunnen zich uiten in: moeite hebben met de beurtwisseling, geen rekening houden met de voorkennis van anderen of ze kunnen niet de juiste vragen stellen om iets te weten te komen. Mogelijk zijn er ook beperkingen in de wederkerigheid met anderen waardoor ze niet aan kunnen sluiten op het verhaal van een ander (Van Weerdenburg, et al., 2009).

Veel verschillende factoren hebben invloed op de spraak- en taalontwikkeling, waardoor de problemen erg divers zijn bij ESM. Door de kindspecifieke eigenschappen, zoals het IQ, de motivatie, concentratie en werkgeheugen, is de groep heterogeen. Ook de achtergronden, zoals het taalaanbod, en de (vroegtijdige) interventie beïnvloeden de taalontwikkeling (Bree, Kerkhoff & Wijnen, 2010; Schijf, 2009; Van Weerdenburg et al., 2009).

Taalproblemen kunnen op latere leeftijd verergeren en doorwerken op de gehele ontwikkeling van de leerling door de rol van het werkgeheugen. Dit kan verklaard worden doordat met name het fonologisch werkgeheugen een rol speelt bij de auditieve conceptualisatie en die hangt weer samen met de syntactische vaardigheid. Bovendien speelt bij zowel werkgeheugentaken als taaltaken woordkennis een rol (Daal, Verhoeven & Balkom, 2004; Snowling 2008).

Leesvaardigheid bij ESM

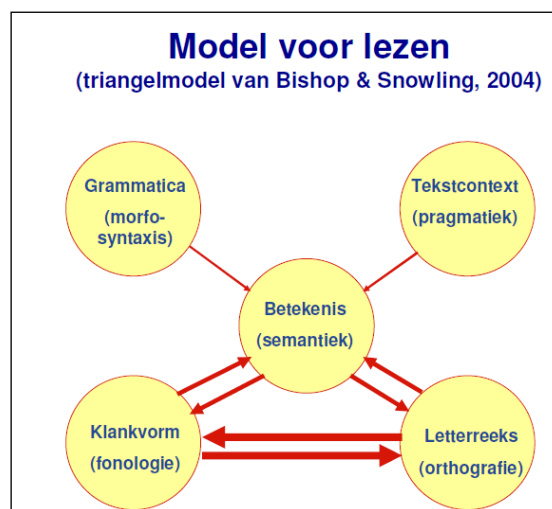
Leesvaardigheid is de vaardigheid om teksten te lezen en te begrijpen. Na lezing van de tekst wordt hiervan een voorstelling gevormd, waarmee relaties tussen de tekstdelen gelegd kunnen worden. Uit de teksten kunnen concepten van nieuwe begrippen uit de tekst herleid worden en verschillende tekstsoorten worden onderscheiden. Ook bestaande kennis wordt in verband gebracht met de gelezen tekst (Jansma, et al., 2011; Bogaert, et al., 2008; Kamil, et al., 2008).

Om tot lezen te kunnen komen is allereerst de technische leesvaardigheid belangrijk. Dit

wordt ook wel het decoderen genoemd. Bij het decoderen worden geschreven letters gekoppeld aan de bijbehorende klanken, waarbij ook morfologische kennis wordt opgedaan (Wentink, Hoogenboom & Cox, 2009; Schijf, 2009; Smits & Braams, 2006). Daarna wordt de aandacht verlegd naar het tekstbegrip. Een voorwaarde om tot tekstbegrip te komen, is een grote woordenschat en een goede technische leesvaardigheid (Jansma, et al., 2011; Bogaert et al., 2008; Kamil et al., 2008).

Uit het triangelmodel voor lezen (figuur 1) van Bishop & Snowling (2004) is af te leiden dat de relatie tussen technisch lezen, opgebouwde woordkennis, tekstcontext en grammaticaal bewustzijn bepalend is voor het tekstbegrip.

Woordkennis heeft, volgens Hacquebord, Linthorst & Stellingwerf (2004), een sterke relatie met tekstbegrip en wordt daardoor een belangrijke voorspeller voor tekstbegrip genoemd. De leesvaardigheid (het lezen met begrip) hangt dus af van het niveau van het technisch lezen, de woordkennis, de grammaticale kennis en het tekstbegrip (Jansma, et al., 2011; Bogaert et al., 2008; Bishop & Snowling 2004).



Figuur 1: triangelmodel bij lezen.
Aangepast van: Wentink, H., Hoogenboom, S., & Cox, A., (2009). *Leesonderwijs en leesbegeleiding voor leerlingen met ernstige spraak en/of taalmoeilijkheden (ESM). Een katern bij de protocollen leesproblemen en dyslexie.*
's Hertogenbosch: Masterplan Dyslexie p.12.

Door de taalproblemen hebben leerlingen met ESM een groot risico op leesproblemen. Deze problemen zouden kunnen liggen op het gebied van de fonologische verwerking, het tekstbegrip of beide. Deze verschillende verwerkingsprocessen kunnen de leesproblemen verergeren (Snowling, 2008).

Problemen in de fonologische verwerking beïnvloeden de technische leesvaardigheid, ofwel het decoderen en de directe woordherkenning (Wentink, et al., 2009; Schijf, 2009; Smits & Braams, 2006).

Problemen op het lexicaal-semantische en syntactische vlak, kunnen leiden tot een onvoldoende woordkennis en verminderde syntactische kennis, waardoor het moeilijk wordt om de betekenis van een onbekend woord uit een tekst achterhalen. Een verminderd tekstbegrip is het gevolg (Snowling, 2008; Daal et al., 2004).

Doordat de taalontwikkeling beïnvloed wordt door veel factoren (IQ, omgeving, interventies, werkgeheugen) en dus divers is, zijn ook de leesproblemen bij ESM leerlingen niet eenduidig (Bree, et al., 2010; Snowling, 2008; Daal et al., 2004).

ESM en dyslexie hebben raakvlakken. Zo is dyslexie ook een ontwikkelingsstoornis, waarbij achterstanden van de lees- en/of spellingsvaardigheid ten opzichte van leeftijdsgenoten

worden waargenomen. Na een behandeling verdwijnen deze achterstanden niet. Bij het onderzoek naar de oorzaken van dyslexie moet, evenals bij ESM, gekeken worden naar gedrag, cognitie, neurobiologie en omgevingsfactoren, omdat deze de stoornis kunnen beïnvloeden (Bree, et al., 2010; Snowling, 2008).

Toch gaan Bree, et al. (2010), evenals Bishop & Snowling (2004), uit van de kwalitatieve verschillenhypothese. Dit houdt in dat dyslexie en ESM verschillende stoornissen zijn.

De oorsprong van dyslexie en de bijbehorende leesproblemen kunnen liggen in de fonologische verwerking en het serieel benoemen. Door interactie van spraak- en taalvaardigheden kunnen verschillen in het verloop van dyslexie ontstaan, omdat goede taalvaardigheden de problemen bij het lezen kunnen compenseren (Bree, et al., 2010; Snowling, 2008).

De leesproblemen van leerlingen met ESM, die problemen binnen het fonologisch gebied hebben, kunnen lijken op die van leerlingen met dyslexie. Echter, bij ESM is minstens één extra ontwikkelingsdomein van de spraak- taalontwikkeling betrokken, waardoor minder compensatie mogelijk is en leesproblemen kunnen verergeren. Het werken aan het bevorderen van de taalvaardigheden is in beide gevallen gewenst.

Ook is het mogelijk dat dyslexie en ESM in combinatie voorkomen. Op de onderzochte school is een duidelijke relatie tussen beide diagnoses waargenomen. Eenentwintig procent van de leerlingen op die school heeft een diagnose dyslexie (zie bijlage 1) terwijl het landelijke percentage tussen de drie en vier procent zou moeten liggen (Blomert, 2005).

Leesonderwijs bij ESM

Het leesonderwijs neemt naast de aandacht voor de spraak- en taalontwikkeling een belangrijke plaats in het onderwijs aan leerlingen met ESM. Zij vormen een speciale groep binnen een school met extra onderwijsbehoeften op het gebied van taal-, lees- en schrijfvaardigheden (Wentink, et al., 2009; Smits & Braams, 2006). Goede leesinstructies (leesteknik, woordenschatopbouw, leesstrategieën en visualisaties) helpen de leesvaardigheid bij alle leerlingen en in het bijzonder de leerlingen met ESM te vergroten (Wentink, et al., 2009; Bogaert et al., 2008; Smits & Braams, 2006). Geschreven taal kan bij een zwak werkgeheugen ook ingezet worden om de taal te leren (Van Weerdenburg et al., 2009).

Niet alle leerlingen verlaten de basisschool met een voldoende leesvaardigheid ("AVI 9 beheerst" voor het einde van groep zes), waardoor ook op de middelbare school nog passende leesinstructies op het gebied van technische leesvaardigheid (directe woordherkenning, leesvloeiendheid, leestempo), tekstbegrip (woordenschat, grammaticakennis, leesstrategieën) gegeven moeten worden aan zwakke lezers. Om op school (vak)inhoudelijk bezig te zijn met teksten is een voldoende leesvaardigheid een voorwaarde voor schoolsucces (Bogaert et al., 2008; Kamil et al., 2008).

Daarnaast is het bereiken van een minimale vaardigheid ("AVI 9 beheerst" voor eind groep 8) voor lezen aan het eind van de onderwijsloopbaan nodig om zelfstandig in de maatschappij te kunnen functioneren (Bogaert et al., 2008).

Naast goed leesonderwijs zou er veel en vaak gelezen moeten worden. Door het lezen van fictie in de vrije tijd zou, volgens Schooten & Gloppe (2006), de woordenschat toe kunnen nemen. Leerlingen met ESM zouden daarom extra moeten lezen en een positieve leesattitude is dan gewenst. Een voorwaarde hiervoor is een minimale technische leesvaardigheid ofwel het beheersen van "AVI 9" voor het einde van groep 8 (Melekoglu, 2011; Van Weerdenburg et al., 2009).

De leesattitude

Het begrip leesattitude en het begrip leesmotivatie worden nog wel eens door elkaar gebruikt. Dit is niet verwonderlijk, omdat de leesmotivatie en de leesattitude elkaar beïnvloeden (Stokmans, 2006).

De *leesmotivatie* wordt gevormd door de persoonlijke doelen, die iemand heeft om te lezen.

Anders gezegd: het zijn de redenen waarom iemand leest. Leesplezier en autonomie zijn voorbeelden van belangrijke motieven om te lezen (Krashen, 2004). Deze redenen zijn leidend bij de verwachtingen en de ervaringen, die de lezer opdoet bij het lezen en vormen de houding ten opzichte van het lezen (Stokmans, 2006; Stalpers, 2005).

Onder de *leesattitude* wordt de intentie om te lezen ofwel de leeshouding verstaan. Deze intentie wordt onder meer gevormd door de directe en indirecte ervaringen van de lezer en eigen of andermans verwachtingen van het lezen. Directe ervaringen kunnen de leeservaringen op school of in de vrije tijd zijn en indirecte ervaringen worden opgedaan door het leesgedrag van anderen of leesbevorderende handelingen, zoals waardierend spreken over lezen door ouders en leerkrachten (Stokmans, 2006; Stalpers, 2005).

De opgedane (in)directe ervaringen vormen de basis voor de verwachte waardering voor het lezen. Wanneer de verwachte waardering positief is, bevordert dit het leesgedrag (Stokmans, 2006; Stalpers, 2005).

De leesattitude blijft door de jaren heen redelijk stabiel en veranderingen in de attitude kosten veel tijd (Schooten & Glopper, 2006; Stokmans, 2006; Stalpers, 2005).

Bij de leesattitude wordt een onderscheid gemaakt in affectieve, cognitieve en conatieve (gedrag) componenten voor het waargenomen leesgedrag. Het affectieve component heeft te maken met opgeroepen gevoelens en emoties, de cognitieve met kennisverrijking en het conatieve met de gedragsintentie.

Volgens Stokmans (2006) en Stalpers (2005) maakt het conatieve component geen deel uit van de attitude. Het leesgedrag is het gevolg en heeft een evaluatief karakter. De te verwachten affectieve en cognitieve consequenties van lezen bepalen het waargenomen leesgedrag. De lezer, die als doel heeft om plezier te beleven of kennis op te doen met het lezen, wordt bevredigd in zijn behoeften en zal in zijn vrije tijd extra gaan lezen.

Volgens McKenna, Kear & Ellsworth (1995) wordt de leesattitude alleen beïnvloed door het oproepen van gevoelens en emoties. Naast schoolse verplichtingen wil de lezer gaan lezen als dit positieve gevoelens oproept (Schooten & Glopper, 2006; Stokmans, 2006; Stalpers, 2005; Schooten, Glopper & Stoel, 2004).

In de leesattitude maakt Stokmans (2006) een onderscheid in een hedonistische (affectieve) en utilitaire (cognitieve) leesattitude. Bij de hedonistische leesattitude gaat het om het plezier beleven bij het lezen, het opgaan in een verhaal of inleving in een fantasiewereld. Utilitaire doelstellingen hebben te maken met de zelfontplooiing, zoals vergroten van kennis en verbeteren van de leesvaardigheid.

Ook stemmingsregulatie (het hanteren van negatieve gevoelens) of het ontvluchten van problemen zijn leesdoelen (Tellegen, Alink & Welp, 2002). Met welk doel gelezen wordt, is afhankelijk van de situatie en de tijd (Stokmans, 2006).

De hedonistische en utilitaire leesattitude (Stokmans, 2006) lijkt overeen te komen met de intrinsieke en instrumentele motivatie uit de algemene motivatietheorie waar een onderscheid wordt gemaakt in intrinsieke, instrumentele en extrinsieke motivatie (Guthrie & Cox, 2001). De intrinsieke (hedonistische) motivatie is vooral lezen voor afleiding of plezier, de instrumentele (of utilitaire) motivatie is lezen om iets te weten te komen en de extrinsieke motivatie die Guthrie & Cox (2001) nog noemen, is lezen door druk van buiten af. Stokmans (2006) noemt dit de verwachtingen van het lezen door een ander. Bij Stokmans (2006) is de motivatie verder tijdsgebonden en situatiespecifiek. Afhankelijk van de situatie, de beschikbare tijd en de gemoedstoestand wordt overgegaan tot leesgedrag.

De leesattitude heeft een grote invloed op het leesgedrag dan de leesvaardigheid. Door het ontwikkelen van een positieve leesattitude neemt de leesomvang toe en daarmee de leesvaardigheid (Stokmans, 2006). Een betere leesvaardigheid kan leiden tot meer schoolsucces (Jansma, 2011; Bogaert et al., 2008; Kamil et al., 2008).

De leesattitude bij leerlingen met ESM en zwakke lezers verdient, om niet in een negatieve spiraal terecht te komen, bijzondere aandacht. Door tekorten in de spraak- en

taalontwikkeling kunnen leerlingen met ESM op puberleeftijd een onvoldoende niveau leesvaardigheid hebben (Wentink et al., 2009). Minder goed ontwikkelde taal- en leesvaardigheden kunnen leiden tot negatieve leeservaringen. McCray (2001) stelt dat zwakke lezers tijdens het lezen blijven hangen in het uitproberen en steeds opnieuw fouten maken. Door frustraties neemt het leesplezier af waardoor mogelijk minder gelezen wordt en de achterstand in de taal- en leesvaardigheid kan toenemen (Schooten & Glopper, 2006; Stalpers, 2005).

Stanovich (1986) sprak in dit verband als eerste over het Mattheüseffect. De goede lezers ontwikkelen steeds betere leesvaardigheden waardoor de verschillen met zwakke lezers alleen maar toenemen.

De elementen van een positieve leesattitude

Directe ervaringen en eigen verwachtingen

Positieve directe leeservaringen en de eigen affectieve of cognitieve verwachtingen van de lezer thuis en op school bepalen voor een groot deel het leesgedrag. De leesattitude wordt het meest gestimuleerd door een hedonistische leesattitude of de intrinsieke leesmotivatie. Dit houdt in het lezen voor plezier, het opgaan in een verhaal, het beleven van spanning en het betreden van een fantasiewereld (Stokmans, 2006; Stalpers, 2005; Guthrie & Cox, 2001).

Als de lezer “geboeid” wordt door het verhaal voldoet dit aan de verwachtingen, waardoor positieve emoties (affect) opgeroepen worden en het leesgedrag zou toe kunnen nemen. Van de cognitieve verwachtingen (kennisverrijking en informatie vergaren) en het lezen om problemen te vergeten, is de invloed geringer (Schooten & Glopper, 2006; Stokmans, 2006). Bij een leerzaam (cognitief) verhaal vraagt de lezer zich eerder af welk belang (utilitair) hij heeft bij het lezen van de tekst (Van de Klundert, 2012).

Ook autonomie is, met name bij adolescenten, een belangrijk motief om te willen lezen en draagt bij aan de leesattitude (Schooten & Glopper, 2006; Krashen, 2004; Guthrie & Cox, 2001). Jongeren kunnen dan tijdens het ‘vrij lezen’ op school of thuis in zelfgekozen leesmateriaal, dat hen aanspreekt, lezen. Het afschaffen van literatuurlijsten, verplichte lees- of verwerkingsopdrachten, zoals boekverslagen bevordert het leesplezier. Door leesplezier neemt vooral de leesvaardigheid toe. Ook groeit de woordenschat, kunnen grammaticaregels beter toegepast worden en verbetert mogelijk de schrijfvaardigheid. Een voorwaarde is echter wel dat er veel gelezen moet worden en dit moet een langere periode volgehouden worden (Stoter, Kamphuis & Kamphuis, 2009; Krashen, 2004).

Op veel middelbare scholen wordt bij het vak Nederlands nog gewerkt met verplichte literatuurlijsten wat remmend kan werken op de autonomie en het leesplezier. Jongeren kunnen zich moeilijker herkennen in de hoofdpersonen van de volwassenenliteratuur en de verhalen spreken hen minder aan. Zij hebben wel een voorkeur om over leeftijdsgenoten te lezen waarin zij zich kunnen herkennen. In adolescentenliteratuur zijn de hoofdpersonen leeftijdsgenoten, die vaak op zoek zijn naar hun eigen identiteit. Dit sluit aan op de belevingswereld van jongeren (Land, 2009; Stoter et al., 2009; Krashen, 2004; Guthrie & Cox, 2001). Binnen het literatuuronderwijs zou daarom het lezen van adolescentenliteratuur toegestaan moeten worden. Deze literatuur is dan bedoeld, als opstapje naar de academische literatuur en kan de leesattitude bevorderen (Stoter et al., 2009; Lierop-Debrauwer, 2006; Krashen, 2004).

Indirecte ervaringen en verwachtingen van een ander

Ook positieve indirecte leeservaringen hebben invloed op het leesgedrag. Al op hele jonge leeftijd kan voorbeeldgedrag op het gebied van lezen door imitatie leiden tot een positieve leesattitude (Schooten & Glopper, 2006). Ook een stimulerend leesklimaat dat sterk bepaald wordt door de verwachtingen van anderen ofwel de sociale norm over lezen, draagt eraan

bij.

Zo hebben het leesgedrag van anderen, (interactief) voorlezen, het waarderen spreken over lezen, het benadrukken van het leesplezier en veel spreken over, wat gelezen wordt, een positieve invloed op de leesattitude (Jansen & Klinkenberg, 2011; Stalpers, 2005). Ook bibliotheekbezoek en boeken cadeau doen dragen eraan bij (Van de Klundert, 2012).

Ouders, vrienden en in mindere mate leerkrachten bepalen in combinatie met de hoeveelheid tijd, die ze samen doorbrengen, het leesklimaat. In de adolescentieperiode krijgen vrienden en leeftijdsgenoten een steeds grotere rol (Stokmans, 2006; Stalpers, 2005). Vanuit de thuissituatie worden VMBO-leerlingen weinig gestimuleerd om te lezen. Bij pubers in de leeftijd van twaalf tot achttien jaar wordt door nog onbekende oorzaken een (tijdelijke) afname van de leesmotivatie waargenomen (Land, 2009). Hierdoor wordt minder gelezen in de vrije tijd. Mogelijke oorzaken kunnen de verplichte literatuurkeuze en bijbehorende opdrachten zijn (Stoter, et al., 2009; Krashen, 2004) of de concurrentie van tv, (computer)games en sociale media (Tellegen, et al., 2002).

Als pubers wel lezen, wordt het grootste deel aan het lezen van teksten voor school besteed. Zij lezen omdat het moet (extrinsieke motivatie) of ze willen iets te weten komen (instrumentele motivatie). Deze gelezen teksten worden als saai beoordeeld (Land, 2009). Wetende dat bij leerlingen met ESM in de puberleeftijd mogelijk problemen (frustraties) hebben met de leesvaardigheid, is het voorstelbaar dat dit voor hen helemaal geldt. Een stimulerend leesklimaat op school en daarbuiten is dan gewenst om het leesgedrag te stimuleren (Stokmans, 2006; Stalpers, 2005).

De factoren van een positieve leesattitude

Verschillende factoren, zoals persoonlijke kenmerken van de lezer, de leesvaardigheid, leesaanbod (tekstkenmerken, tekststructuren, tekstsoorten) en geboden leesinterventies spelen een ook een rol bij het ontstaan van verschillen in de leesattitude. Stalpers (2005) noemt niet de leesvaardigheid maar de 'self efficacy' als een belangrijke factor. 'Self efficacy is de zelfingeschatte vaardigheid om bepaald gedrag uit te voeren' (Bandura, 1994 in Stalpers, 2005 p.19).

Persoonlijke kenmerken van de lezer

Hoe iemand het lezen ervaart, is sterk afhankelijk van de persoon en zijn kenmerken, zoals, geslacht, leeftijd, opleiding en sociale afkomst. Het IQ, opleidingsniveau, opgedane kennis en vaardigheden, karaktereigenschappen, kennisbehoefte, fantasievermogen en reflectiebehoefte hebben invloed op de leeservaringen (Stokmans, 2006; Schooten & Gloppe, 2006; Stalpers, 2005).

Ook de sociale afkomst, ouderbetrokkenheid en opleidingsniveau van ouders hebben invloed. Zo is bekend dat jongeren uit de lagere sociaal-economische milieus over het algemeen weinig lezen, terwijl leerlingen met ouders die een hogere opleiding hebben genoten meer lezen (Stalpers, 2005; Schooten, et al., 2004).

Andere positieve factoren zijn ondersteuning krijgen bij het maken van huiswerk, een grotere woordenschat bezitten en meer leesonderwijs hebben genoten (Schooten, et al., 2004).

Op puberleeftijd blijken verschillen bij jongens en meisjes te bestaan op het gebied van de leesattitude. Jongens staan negatiever tegenover lezen dan meisjes. Meisjes lezen vaker om een goed gevoel te krijgen en hebben dan ook een grotere intrinsieke motivatie (Schooten, et al., 2004).

Het verschil in leesattitude bij jongens en meisjes wordt door Schlundt Bodien en Nelck-da Silva Rosa (2005) verklaard door de relatie van de leesattitude op de persoonlijkheidsontwikkeling, ook wel de ego-ontwikkeling genoemd. De ego-ontwikkeling van meisjes verloopt op puberleeftijd sneller dan jongens. Meisjes kunnen op jongere leeftijd al reflecteren op teksten in relatie met zichzelf en wereld om hen heen. Lezen wordt dan belangrijk gevonden en meer gewaardeerd.

Leesvaardigheid of 'Self efficacy'

Stalpers (2005) noemt de 'self efficacy' en de bereidheid om na te denken over wat gelezen is, die het leesgedrag beïnvloeden. De zelfingeschatte vaardigheid ('self efficacy') beïnvloedt de (in)directe ervaringen en de leesmotivatie (of de te verwachten consequenties) waarmee het gevolgen kan hebben voor het leesgedrag. Hiervoor is echter nog te weinig empirisch wetenschappelijk bewijs geleverd (Stalpers, 2005).

Wel blijkt dat leerlingen met vertrouwen in het volbrengen van de leestaak, een positieve hedonistische en utilitaire leesattitude ontwikkelen en zij lezen meer dan anderen met minder vertrouwen in hun leesvaardigheden (Stokmans, 2006; Stalpers, 2005). Als de jongeren zelf aangeven dat ze voldoende leesvaardig zijn, lijken ze meer zelfvertrouwen en leesplezier te hebben wat leidt tot meer leesgedrag (Stokmans, 2006; Stalpers, 2005).

Het zijn daarom niet zozeer de tekorten in leesvaardigheid waardoor minder gelezen wordt maar een verminderd leesplezier (Stokmans, 2006). Volgens Tellegen et al., (2002) weegt het belang van lezen (utilitaire leesattitude) zwaarder dan een zwakke leesvaardigheid.

Met plezier lezen, is echter geen garantie voor betere resultaten op het gebied van tekstbegrip (Land, 2009). Verminderde leesplezier, waardoor minder gelezen wordt, is ook geen oorzaak van verminderde leesprestaties op gebied van tekstbegrip (Land, 2009). Het lijkt dan niet uit te maken of leerlingen lezen leuk vinden. Het tekstbegrip hangt, volgens Land (2009) niet af van hoeveel gelezen wordt in de vrije tijd of wat VMBO'ers van lezen vinden. Het tekstbegrip is wel sterk afhankelijk van de moeilijkheidsgraad van teksten, die mede bepaald wordt door tekstsoorten, tekstenkenmerken en tekststructuren (Jansma et al., 2011; Land, 2009; Bogaert, et al., 2008; Hacquebord et al, 2004).

Andere leesvaardigheden, zoals technische leesvaardigheid, woordenschat) zijn wel afhankelijk van frequent leesgedrag (Jansma et al., 2011; Bogaert, et al., 2008; Hacquebord et al, 2004).

Minder goed ontwikkelde leesvaardigheden bij VMBO leerlingen krijgen wel steeds meer invloed op het leesplezier, frustraties kunnen ontstaan en het leesplezier neemt af (Land, 2009). Leesprestaties blijven door de jaren heen bij VMBO leerlingen redelijk constant en het tekstbegrip kan per moment wisselen (Land, 2009). Het is dus voor VMBO leerlingen belangrijk om in een prettige sfeer een leuk boek te lezen (Stokmans, 2006).

Leerlingen met ESM kunnen door de taalproblemen ook minder goed ontwikkelde leesvaardigheden hebben, die kunnen liggen in de technische leesvaardigheid, tekstbegrip of beide (Schijf, 2009; Wentink et al., 2009; Smits & Braams, 2006). Door mogelijk opgedane negatieve ervaringen met lezen schatten zij hun leesvaardigheid laag in, waardoor het risico op verminderd leesplezier en verminderd leesgedrag bestaat.

De 'self efficacy' neemt verder af, omdat zij dan ook niet goed kunnen nadenken over wat gelezen is. Een zwakke auditieve verwerking bemoeilijkt dit nog meer (Snowling, 2008; Daal et al., 2004).

Voor tekstbegrip lijkt het niet uit te maken of er frequent en met plezier gelezen wordt. Voor de technische leesvaardigheid en woordenschat wel (Jansma et al., 2011; Land, 2009; Bogaert, et al., 2008; Stokmans, 2006; Hacquebord et al., 2004).

Het is dan ook gewenst dat ook leerlingen met ESM positieve leeservaringen opdoen door teksten onder het frustratieniveau aan te bieden waardoor de 'self efficacy' en het leesplezier toeneemt.

Leesaanbod (faciliteiten)

Onder een 'positieve lezersomgeving' wordt een aanbod van leesmateriaal, dat tegemoet komt aan de leesmotieven en de beleavingswereld van de lezer en stimulatie uit zijn directe sociale omgeving verstaan. Ook is er voldoende tijd en gelegenheid om te lezen (Van de Klundert 2012 p. 5; Stalpers, 2005).

Om het leesplezier bij leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs te vergroten, zou het leesmateriaal op school dan ook uitnodigend en uitdagend moeten zijn en bestaan

uit boeken, die leerlingen graag lezen (Schooten & Glopper, 2006; Stokmans, 2006; Stalpers, 2005; Krashen, 2004; Yoon, 2002). Adolescentenliteratuur bijvoorbeeld spreekt jongeren aan, omdat de hoofdpersonen vaak leeftijdsgenoten zijn en de verhalen dicht bij hun eigen belevingswereld liggen (Land, 2009; Stoter et al., 2009; Lierop-Debrauwer, 2006; Krashen, 2004; Guthrie & Cox, 2001).

Bij het lezen van fictie kan het helpen om achtergrondkennis van één schrijver, genre of onderwerp te hebben. De gelezen tekst wordt dan beter begrepen, doordat de hoofdpersonen of het onderwerp al bekend zijn bij de lezer (Krashen, 2004). Voorbeelden hiervan zijn series, zoals de boeken over "Harry Potter", "De grijze jager" en de reeks "Hoe overleef ik ..".

Ook voor strips en non-fictie boeken zou de belangstelling groter kunnen zijn (OECD, 2011; Tellegen, 2007; Coles & Hall, 2002). In het algemeen zijn jongens meer dan meisjes gemotiveerd om kennis op te doen (utilitaire leesattitude of instrumentele leesmotivatie) en lezen zij graag over bijvoorbeeld voetbal of computers (Tellegen, 2007; Hopper, 2005; Coles & Hall, 2002).

In de loop der jaren is het leesgedrag sterk veranderd. Door de opkomst van het computergebruik en de sociale media is er minder 'vrije' tijd over om te lezen in boeken of tijdschriften (Schooten, et al., 2004). Eerst was er een verschuiving in lezen van gedrukte materialen naar televisiekijken. Nu lijkt de toename van het computergebruik ten koste te gaan van het televisiekijken. Vooral bij de jongere generatie en hoger opgeleiden heeft een verschuiving van gedrukte en audiovisuele media naar digitale media, die gebruik maken van gedrukte en audiovisuele media, plaatsgevonden. Boeken blijven nog wel populair om te ontspannen of weg te dromen uit de realiteit (Huysmans & Hillebrink, 2008).

Internet maakt het zoeken van informatie in het digitale tijdperk eenvoudiger dan voorheen en is vooral voor de liefhebbers van non-fictie sterk in opkomst als bron. Toch bestaan er twijfels over de betrouwbaarheid van de gevonden informatie en de vaardigheid van de gebruikers om binnen de overvloed op internet de juiste informatie te vinden (Huysmans & Hillebrink, 2008).

De onderzoeken naar het effect van het gebruik maken van de nieuwe media ("e-readers", "iPad's"), staat nog in de kinderschoenen. Er is een stijgende lijn waarneembaar in het gebruik ervan. Het gebruik van digitale media is vooral bij de jongere generatie mannen populair en daarmee zou leesattitude bevorderd kunnen worden (Van de Klundert, 2012; Grams, 2003). Vrouwen (ook oudere) staan positief tegenover digitale media en willen dit in de toekomst meer gebruiken. Hun leesattitude verandert weinig, omdat zij in het algemeen meer plezier aan lezen beleven en regelmatig lezen, dan de jongere generatie (Van de Klundert, 2012).

Het lezen van een scherm wordt wel korter en minder vaak gedaan dan het lezen van gedrukt materiaal. Mogelijk is de lezer eerder afgeleid door de mogelijkheden van het apparaat, het scherm is te klein, vermoeide ogen ontstaan en de keuze in het leesmateriaal is nog beperkt (Van de Klundert, 2012).

Door beeld en geluid te gebruiken bij verhalen worden mogelijk andere doelgroepen, zoals jonge mannen, aangesproken, waardoor hun leesgedrag toe kan nemen (Van de Klundert, 2012; Grams, 2003; Tellegen, et al., 2002).

Andere activiteiten, zoals interactief voorlezen, het aanbieden van (prenten)boeken in combinatie met filmbeelden of geluiden en audiovisuele media, stimuleren het leesgedrag op jonge leeftijd. Hoewel er in het voortgezet onderwijs nog te weinig onderzoek is gedaan naar de effecten hiervan op de leesattitude van jongeren (De Vries, 2007; Lemaire, 2004; Verhallen, Bus & Jong, 2004) lijkt het voorlezen in de laatste klas van de basisschool een positief effect op de leesattitude te hebben (Vylder, 2009).

Schoolorganisatie en leerkrachtvaardigheden bij het bevorderen van de leesattitude

Om de leesattitude te bevorderen zou binnen de schoolorganisatie een effectief leesbeleid met een leerlijn voor de technische leesvaardigheid, voldoende effectieve leertijd en expliciete aandacht voor leesplezier moeten zijn (Vylder, 2009; Bogaert et al., 2008; Kamil et al., 2008; Struiksmā, 2008). Leesinterventies, alleen gericht op decodeervaardigheden en begripsstrategieën, werken demotiverend als leerlingen in de hogere klassen komen, omdat dan ingegaan wordt op de fouten van de leerling (Kamil et al., 2008).

Gegevens van leerlingen uit het LVS¹ worden geanalyseerd en leesproblemen worden aangepakt door de differentiatiecapaciteit op klassenniveau en de vaardigheden van de leerkracht te versterken. Of, door extra leer- en instructietijd te geven aan de zwakkere lezers middels remedial teaching (Kamil et al., 2008; Struiksmā, 2008)

(Vak)leerkrachten hebben op school een belangrijke taak om de leesattitude te bevorderen. Na vrienden en ouders brengen zij een groot deel van de tijd met leerlingen door. Guthrie & Cox (2001) beschreven zeven voorwaarden voor de klassenpraktijk om de betrokkenheid te vergroten bij het lezen: het lees- of kennisdoel vaststellen en benoemen, ervaringen uit de realiteit gebruiken om voorkennis van het onderwerp op te halen, gebruik maken van veel bronnen en ruilboeken, autonomie van de leerlingen in deelonderwerpen en leesteksten, instructie van de cognitieve (lees)strategieën, begeleiding tijdens het samenwerken en terugblikken op het leerproces. Door teksten te expliciteren, responsief en cultureel betrokken te zijn en het vergroten van de metacognitieve kennis (onderwerp, leesstrategieën) bij de leerling wordt het leesgedrag gestimuleerd (Land, 2009; Kamil, et al., 2008; McCray, 2001).

(Vak)leerkrachten maken tijd vrij om leerlingen in zelfgekozen leesmateriaal te laten lezen, interactief bezig te zijn met leesactiviteiten en te praten over de beleving van het lezen (Stokmans, 2006). Ook gericht leesonderwijs blijft in het voortgezet onderwijs nodig (Jansma et al., 2011; Bogaert et al., 2008). Naast onderwijs in structuuranalyse bij het lezen moet vooral aandacht besteed worden aan de tekstervaringen van de leerlingen bij het literatuuronderwijs (Struiksmā, 2008; Schooten & Glopper, 2006).

Expliciete aandacht voor leesplezier en leesvaardigheden bij leerlingen met ESM zijn nodig om een positieve leesattitude te behouden (Vylder, 2009). Het is gewenst, dat het aanbod van het leesmateriaal (fictie) past bij het technisch leesniveau, het niveau van tekstbegrip en de leeftijd van de lezer om zo het leesplezier te behouden (Bogaert et al., 2008).

De meeste boeken zijn echter ingedeeld in leeftijdscategorieën met een opklimmende moeilijkheidsgraad. Op de basisschool wordt, gemiddeld genomen, in groep zes een voldoende leesvaardigheid bereikt. Boeken met een passend leesniveau kunnen vaak te kinderachtig zijn, omdat het verhaal dan niet meer past bij de leeftijd.

Als de technische leesvaardigheid voldoende is, zou een verminderd tekstbegrip nog kunnen leiden tot problemen bij leerlingen met ESM. Op de middelbare school neemt de moeilijkheidsgraad van teksten toe (Land, 2009). Door taalproblemen hebben zij moeite om nieuwe begrippen te herleiden uit een tekst of kunnen moeilijk verbanden leggen tussen de tekstdelen (Van Weerdenburg, et al., 2009; Wentink, et al., 2009).

Samengevat

De elementen van de leesattitude zijn enerzijds de directe leeservaringen en eigen verwachtingen van het lezen en anderzijds de indirecte leeservaring en de verwachtingen van de ander, ook wel de sociale norm (Stokmans, 2006; Schooten & Glopper, 2006; Stalpers, 2005).

De beste voorspellers van het leesgedrag zijn de directe ervaringen en de eigen affectieve en cognitieve verwachtingen van jezelf (Stokmans, 2006; Stalpers, 2005; Schooten, et al., 2004). Bij het ouder worden, krijgt de affectie en de autonomie steeds meer invloed (Schooten, et al., 2004; Krashen, 2004; Yoon, 2002).

¹ Leerlingen Volg Systeem

Factoren, die een rol kunnen spelen bij de leesattitude zijn de persoonlijke kenmerken, zoals geslacht, leeftijd, IQ, opleiding en sociale afkomst, de zelfingeschatte leesvaardigheid ('self efficacy') en de bereidheid om na te denken. Ook het beschikbare leesaanbod, de toegankelijkheid ervan en de beschikbare tijd beïnvloeden het leesgedrag (Stokmans, 2006; Schooten & Glopper, 2006; Stalpers, 2005; Krashen, 2004).

Een leesklimaat waar ouders en leerkrachten leesmodel zijn, (interactief) wordt voorgelezen, bibliotheekbezoeken afgelegd worden, boeken cadeau gedaan worden, waarderend gesproken wordt over lezen en het leesplezier benadrukt wordt, stimuleert de leesattitude (Van de Klundert, 2012; Jansen & Klinkenberg, 2011; Stalpers, 2005).

Factoren, die de leesattitude bevorderen, zijn lezen met plezier in een boek naar keuze, de afwezigheid van bijbehorende opdrachten, het toestaan van adolescentenliteratuur in plaats van een verplichte literatuurkeuze en de inzet van nieuwe media (Van de Klundert, 2012; Stoter, et al., 2009; Krashen, 2004; Grams, 2003; Tellegen, et al., 2002).

Verskillende onderzoeken tonen aan dat vooral het lezen met plezier en regelmatig lezen kunnen leiden tot een betere ontwikkeling van de leesvaardigheid (OECD, 2011; Schooten & Glopper, 2006; Stokmans, 2006; Krashen, 2004).

Leerlingen met ESM in de puberleeftijd kunnen door de taal- en leesproblemen negatieve ervaringen opdoen, waardoor zij lage verwachtingen van hun leesprestaties hebben (Wentink, et al., 2009; Smits & Braams, 2006; Stokmans, 2006; Stalpers, 2005). Het leesplezier neemt af en er wordt dan mogelijk minder gelezen in vergelijking met leeftijdsgenoten.

Om een positieve leesattitude te behouden zou een leesbeleid met expliciete aandacht voor leesplezier naast leesvaardigheden op school moeten zijn (Vylder, 2009). Leerkrachten van pubers met ESM zouden een affectieve leerling-gerichte benadering moeten hebben. Zij hebben een rol, als bemiddelaar bij het lezen. Het is gewenst dat leerlingen succeservaringen opdoen en plezier beleven aan lezen. In de directe omgeving is een stimulerend leesklimaat, waarbij aangesloten wordt op de belevingswereld van de leerling en waar de tekstbeleving centraal staat. De verplichte literatuurkeuze en bijbehorende opdrachten worden achterwege gelaten. Het aanbod van het leesmateriaal is afgestemd op de leeftijd en het niveau van de leesvaardigheid (Kamil, et al., 2008; Lemaire, 2004). Leesbevordering bij een negatieve leesattitude is lange termijn werk (Land, 2009; Lemaire, 2004).

Hoofdstuk 3 Opzet van het onderzoek

Inleiding

Aan het einde van het schooljaar wordt het taalplan lezen geëvalueerd vanuit verschillende invalshoeken. In de theorie is gezocht naar elementen en factoren die van invloed zijn op de leesattitude en het leesgedrag bevorderen. Verschillende lessen lezen worden geobserveerd, de leerlingen en de leerkrachten worden bevraagd naar hun ervaringen en het leesaanbod op school en in de klaslokalen wordt onderzocht. In dit hoofdstuk is de opzet van het onderzoek te lezen

Onderzoeksgroep

Het onderzoek vindt plaats in alle onderbouwklassen op de locatie "Hommelseweg". Dit betreft drie klassen (1B, 2B en 3A) met 22 leerlingen, die op VMBO basis, kader en theoretische leerweg niveau werken. De andere klassen (examenklassen) op de locatie "Hommelseweg" worden buiten beschouwing gelaten, omdat zij door stage en praktijklessen minder vaak aanwezig zijn op school tijdens het lezen en zij lezen veelal voor hun fictiedossier, een verplicht onderdeel voor het examenvak Nederlands.

Van de onderzochte klassen worden twee leerlingen buiten beschouwing gelaten, omdat één leerling pas in mei 2012 geplaatst is in klas 3A en de andere leerling is doof functionerend, woont nog maar kort in Nederland en heeft te weinig school- en leeservaring. Door ziekte van een leerling tijdens de onderzoeksperiode bestaat de uiteindelijke onderzoeksgroep uit 19 leerlingen (N= 19).

Daarnaast worden vier vrouwelijke leerkrachten (N=4), die het lezen begeleiden in de verschillende klassen van de onderzoeksgroep, bevraagd en geobserveerd.

Onderzoeksinstrumenten

A. Instrument 2 (bijlage 2)

Met deze lijst wordt geïnventariseerd welke verhaalsoorten, boeken of ander leesmateriaal graag gelezen wordt en wat bij de leerlingen thuis aan leesaanbod aanwezig is. In dit instrument is het schrijven beperkt gebleven tot het aankruisen van een meerkeuze antwoord, omdat leerlingen door de taalproblematiek ook moeite hebben met het schrijven en formuleren van zinnen. De gehanteerde begrippen zijn aan bod geweest bij het vak Nederlands en zijn grotendeels bekend bij de leerlingen.

Omdat niet iedereen kan deelnemen aan het semi-gestructureerd gesprek, wordt bij de onderzoeksgroep door middel van stellingen ook gevraagd naar de waardering van de leesactiviteiten en geboden ondersteuning in de thuissituatie. Bij de keuzemogelijkheden is gebruik gemaakt van een driepuntenschaal in plaats van een vijfpuntenschaal, omdat de onderzoeksgroep kampt met ernstige taal- en leesproblemen, soms in combinatie met verwerkingsproblematiek.

Ouders worden niet betrokken in het onderzoek, omdat de leerlingen een steeds groter wordende zelfstandigheid ontwikkelen, waardoor de rol van de ouders langzaamaan minder belangrijk gaat worden.

B. Instrument 3 (bijlage 3)

Door middel van het beantwoorden van stellingen middels een driepuntenschaal kunnen leerlingen aangeven of ze ermee eens of oneens zijn. Als ze geen duidelijke mening hebben, kruisen ze "twijfel" aan. Zo wordt een beeld verkregen van de persoonlijke motieven (leesplezier, kennis opdoen, ontspannen) waarom de leerling leest. Ook zijn er stellingen over de leeshouding en het leesgedrag in de thuissituatie. Het taalgebruik is eenvoudig gehouden en de keuze is beperkt (driepuntenschaal in plaats van vijfpuntenschaal) om de keuzestress bij de onderzoeksgroep te beperken.

C. Instrument 4 (bijlage 4)

Tijdens het gesprek wordt gevraagd naar de mening van de leerlingen over het beschikbare leesmateriaal en het lezen op school en het lezen in de vrije tijd. Ook kunnen ze aangeven welke ondersteuningsbehoefte de leerlingen hebben en welke eventuele verbeterpunten zij hebben voor het lezen op school en in de vrije tijd.

D. Instrument 5 (bijlage 5)

Door de onderzoeker wordt middels een turflijst geïnventariseerd welk materiaal op school in de schoolbibliotheek en de gebruikte lokalen aanwezig is. Hierbij is gebruik gemaakt van de kwaliteitskaarten van "PORaad" (2012). De richtlijnen voor de bovenbouwgroepen van het basisonderwijs worden gehanteerd, omdat de beleavingswereld van de leerlingen met ESM vaak beter aansluit op die van jongere leerlingen en niet alle leerlingen hebben een voldoende leesvaardigheid (AVI niveau 9 behaald aan het einde van groep 8, wat nodig is om onderwijs op VMBO niveau te volgen).

E. Instrument 6 (bijlage 6)

Deze lijst is aanvullend op de observatie tijdens de les, omdat het leesgedrag, de geboden leesactiviteiten en ondersteuning per dag kunnen verschillen. Leerkrachten kunnen aan de hand van gesloten- en meerkeuzevragen aangeven welke leerlingen met regelmaat geen boek bij zich hebben en welke leesactiviteiten en ondersteuning bij de onderzoeksgroep wordt aangeboden. Ook wordt hier wordt naar de mening van de leerkrachten gevraagd en is er ruimte om knelpunten en verbeterpunten van het leesonderwijs aan te geven.

F. Instrument 7 (bijlage 7)

In het gesprek met de leerkrachten (N=4) wordt gevraagd naar de waardering van de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven' en welke verbeterpunten zij hiervoor aan kunnen geven.

G. Instrument 8 (bijlage 8) en Instrument 9 (bijlage 9)

De lessen lezen in de verschillende klassen worden door de onderzoeker op film vastgelegd (bij vakleerkrachten en bij Pabo docenten). Iedere vijf minuten (vier meetmomenten) wordt aan de hand van de "Observatielijst leerkrachten" genoteerd wat de leerkracht op dat moment doet. Op hetzelfde moment wordt aan de hand van de "Observatielijst leerlingen" het gedrag van elke leerling gescreeend. Zo kan worden nagegaan of de vaardigheden van de leerkrachten passen bij de behoeften aan ondersteuning van de leerlingen.

De procedure

In dit survey-onderzoek zijn naast de leerkrachten (N=4) ook drie klassen (N=20) betrokken. Door vragenlijsten af te nemen, gesprekken te voeren en observaties in de klassen te doen wordt de informatie verzameld. De gegevens worden door de onderzoeker verzameld en verwerkt. De onderzoeker bezoekt alle klassen eenmalig voor een observatie. Tevens worden gegevens uit het leerlingvolgsysteem gebruikt.

Triangulatie

Om de betrouwbaarheid en de validiteit van dit onderzoek te vergroten is het van belang om een gevarieerde onderzoeksgroep samen te stellen en informatie uit verschillende bronnen te verkrijgen.

In het literatuuronderzoek is gebruik gemaakt van nationale en internationale literatuur van verschillende auteurs, waarbij verschillende informatiebronnen gebruikt zijn om te zoeken naar elementen en factoren, die van invloed zijn op de leesattitude bij leerlingen in de puberleeftijd. Op deze elementen en factoren zijn de vragenlijsten, gespreksonderwerpen en observatielijsten gebaseerd, waarmee de leerlingen en de leerkrachten bevraagd worden. Naast de literatuur is een gevarieerde onderzoeksgroep van belang. De onderzoeksgroep bestaat uit leerlingen in de onderbouw op VMBO basis-, kader- en theoretische leerweg niveau en vier leerkrachten, die hun les geven. Twee leerkrachten hebben een Pabo opleiding en twee leerkrachten hebben een lerarenopleiding respectievelijk voor het vak Wiskunde en Geschiedenis. De leerkrachten met een Pabo opleiding zijn breed inzetbaar, geven meerdere vakken, zoals Nederlands, Geschiedenis, Aardrijkskunde, Biologie en werken voornamelijk in de onderbouw.

Draagvlak

Voordat het onderzoek start is door de onderzoeker overleg gevoerd met de verschillende disciplines op school over het onderzoeksplan. Allereerst is overleg gepleegd met de teamleider, intern begeleider en schoolpsycholoog (leden van de Commissie van

Begeleiding (CVB) en medeverantwoordelijk voor het beleid binnen de school) over de aard van het onderzoek en het belang ervan voor de school. Daarna is het onderzoeksplan diverse malen met hen besproken en daar waar nodig aangepast. Tijdens het onderzoek worden betrokkenen op de hoogte gehouden van het verloop van het onderzoek. In een vergadering over het “taalplan lezen en schrijven” is het onderzoek aangekondigd en de leerkrachten, die meewerken aan het onderzoek, zijn kort daarvoor persoonlijk benaderd. In een volgende vergadering is het onderzoek nader toegelicht aan alle collega's. De leerlingen zijn in de klas tijdens het lezen door de onderzoeker benaderd, de doelstellingen zijn verhelderd en er is gevraagd om hun medewerking aan het onderzoek te verlenen. De resultaten, conclusies en aanbevelingen worden na afloop van het onderzoek gepresenteerd aan alle collega's in de algemene teamvergadering.

Literatuurlijst

PORaad (2012). *Kwaliteitskaarten & Handreikingen*. gelezen 21 juni 2012 via <http://www.taalpilots.nl/implementatiekoffer>

Hoofdstuk 4 Resultaten

Inleiding

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek besproken waarmee de verschillende deelvragen beantwoord worden. De onderzoeksvragen en met name onderzoeksvraag 1 met de bijbehorende deelvragen worden deels vanuit het literatuuronderzoek (zie hiervoor hoofdstuk twee) en deels vanuit het praktijkonderzoek beantwoord.

Onderzoeksvraag 2: Welke leesattitude-bevorderende factoren zijn aanwezig tijdens de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven', volgens de leerlingen in de klassen 1B, 2B en 3A'?

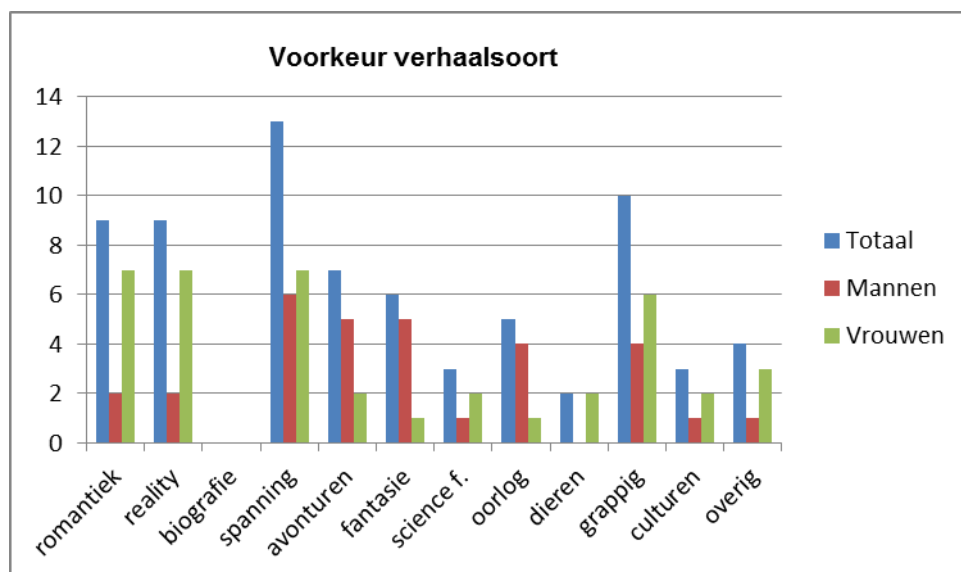
Deelvraag 1: Welke leesvoorkeuren hebben deze leerlingen?

Om deze deelvraag te beantwoorden is gebruik gemaakt van de antwoorden op vraag 1 van "instrument 2" (bijlage 2) waar de leerlingen hun voorkeur voor verhaalsoort (genre) en leesmateriaal aangeven.

Dertien leerlingen (68%) hebben een voorkeur een "spannend" boek. Daarnaast is de belangstelling voor "grappige" (52,6 %), "romantische" (47,3 %) en "realistische" (47,3 %) verhalen groot. Er is geen belangstelling voor "biografische" boeken.

Voor de verhaalsoorten "spannend", "grappige", "romantische" en "realistische" hebben respectievelijk zes jongens en zeven meisjes, vier jongens en zes meisjes, twee jongens en zeven meisjes én twee jongens en zeven meisjes hun voorkeur.

De meisjes hebben meer voorkeuren dan de jongens aangegeven voor de verschillende verhaalsoorten (figuur 1).



Figuur 1: Voorkeur verhaalsoorten

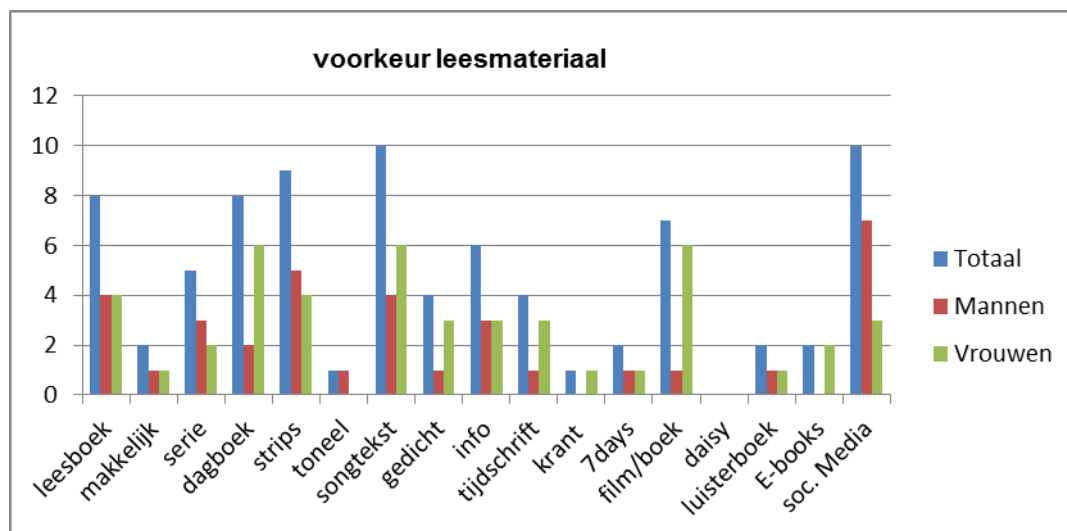
Op het gebied van het leesmateriaal hebben de leerlingen de grootste voorkeur voor sociale media ("facebook", "hyves", "sms") en songteksten. Tien leerlingen (52,6 %) bestaande uit zeven jongens en drie meisjes maken regelmatig gebruik van de sociale media en 52,6 % van de leerlingen (vier jongens en zes meisjes) lezen songteksten.

Strips, leesboeken en dagboeken zijn redelijk populair. Negen leerlingen (47,3%) lezen strips (vijf jongens en vier meisjes) en acht leerlingen (42 %) lezen in leesboeken (vier jongens en vier meisjes) of lezen dagboeken (twee jongens en zes meisjes).

Eerst een film kijken en daarna het boek lezen is vooral bij meisjes populair (zes meisjes tegenover een jongen).

Voor toneelstukken, kranten, “7Days”, luisterboeken, “e-books” (digitale boeken) en het gebruiken van de “daisy-speler” is weinig belangstelling. Ook lezen weinig leerlingen (één jongen en één meisje) “makkelijk lezen” boeken. Hieronder vallen ook de boeken van uitgeverij “Eenvoudig Communiceren”.

Voor serieboeken, non-fictie boeken en tijdschriften is een redelijke belangstelling (figuur 2).



Figuur 2: Voorkeur leesmateriaal

Deelvraag 2: Wat vinden deze leerlingen van het beschikbare leesmateriaal tijdens de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven'?

Door het voeren van een semi-gestructureerd gesprek met zes leerlingen wordt een beeld verkregen van de waardering van het beschikbare leesmateriaal op school (bijlage 4: “Instrument 4”).

In het gesprek geven de leerlingen aan dat ze regelmatig gebruik maken van het leesmateriaal dat op school aanwezig is. Het grote voordeel van het lenen van boeken op school is dat de uitleentermijn flexibel is. Bij het lenen van boeken uit de bibliotheek in de thuisomgeving is, voordat het boek uitgelezen is, de uitleentermijn al verstreken. Omdat de boeken, die zij lezen populair zijn, is verlenging van de uitleentermijn niet mogelijk. Een ander nadeel is dat in hun bibliotheek de populaire boeken moeilijk te verkrijgen zijn, omdat de vraag hiernaar groot is.

Dit probleem bestaat volgens de leerlingen niet bij “e-books”, omdat deze gedownload kunnen worden en daardoor onbeperkt beschikbaar zijn. Deze “e-books” en bijbehorende e-readers worden gemist in de schoolbibliotheek.

Eén leerling geeft aan dat in de schoolbibliotheek een ruime keuze is aan dunne boeken. De verhalen in deze boeken kunnen beter onthouden worden en het uitlezen van het boek duurt niet zo lang.

Enkele leerlingen geven aan dat zij de boeken van uitgeverij “Eenvoudig Communiceren” in de schoolbibliotheek waarderen. Deze bevatten leuke verhalen en zijn gemakkelijk te lezen wat helpt bij het maken van een boekverslag. Zij geven ook aan dat die boeken te weinig voorradig zijn op school.

Andere leerlingen hebben een voorkeur voor dikkere boeken. Na het begin van het boek, dat in het algemeen “saai” gevonden wordt, wordt het spannend en willen ze weten hoe het verhaal eindigt. Ook over serieboeken, zoals bijvoorbeeld de “Harry Potter” reeks waar de hoofdpersonen al bekend zijn en het verhaal verder gaat, wordt gezegd dat deze boeken al snel “spannend” zijn (bijlage 4A: “Uitwerking van het semi-gestructureerd gesprek”).

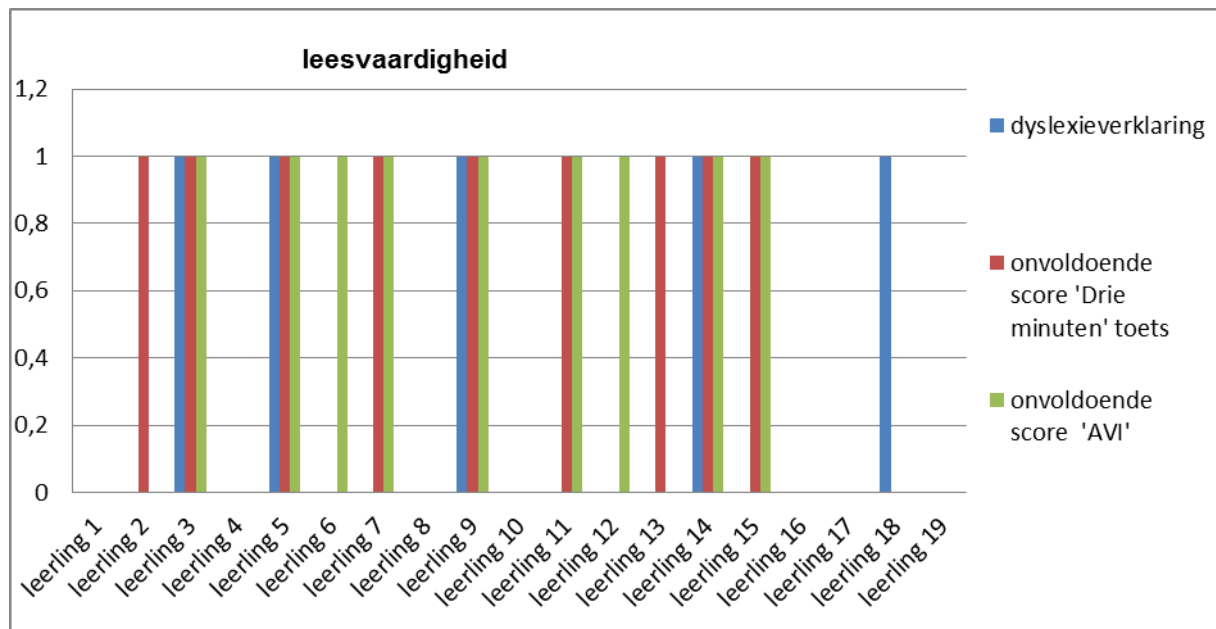
Deelvraag 3: Aan welke ondersteuning hebben deze leerlingen behoefte tijdens de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven'?

Om informatie te krijgen over de onderwijsbehoefte van de leerling is eerst gebruik gemaakt van de gegevens over de leesvaardigheid van de leerlingen. Er is sprake van een voldoende technische leesvaardigheid als leerlingen bij de “Drie-Minuten-Test” (losse woorden) van midden groep acht het niveau A, B of C heeft behaald en “AVI 9 beheerst” (of “AVI-uit”). In figuur 3 is af te lezen welke leerlingen dit niveau niet behaald hebben en extra ondersteuning nodig hebben op gebied van extra oefening op het gebied van technisch lezen en/of compenserende maatregelen bij dyslexie.

Vijf leerlingen (26,3%) hebben een dyslexieverklaring van wie één meisje voldoende leesvaardig is. De andere vier leerlingen met een dyslexieverklaring (drie jongens en een meisje) zijn onvoldoende leesvaardig. Bij één jongen en twee meisjes zonder dyslexie verklaring is ook sprake van een onvoldoende leesvaardigheid, waarmee het percentage leerlingen met een onvoldoende leesvaardigheid 36,8 % wordt.

Daarnaast is bij twee andere jongens en twee andere meisjes (21 %) vastgesteld dat zij een zwakke leesvaardigheid hebben.

In totaal hebben drie jongens en vijf meisjes, van wie één meisje een dyslexieverklaring heeft, (42 %) uit de onderzoeksgroep een voldoende leesvaardigheid (figuur 3 en bijlage 10: “Overzicht leesniveau leerlingen”).



Figuur 3: Behoefte aan ondersteuning leesvaardigheid per leerling

Vervolgens is tijdens het semi-gestructureerd gesprek met leerlingen over de waardering van de twintig minuten lezen van het ‘taalplan lezen en schrijven’ (bijlage 4: “Instrument 4”) gevraagd naar de ondersteuningsbehoefte van de leerlingen (bijlage 4A: “Uitwerking van het semi-gestructureerd gesprek”)

In het gesprek geven de leerlingen aan dat de problemen erg divers zijn. De ene leerling heeft een groot lettertype nodig om te kunnen lezen, een andere leerling heeft problemen op tekstbegrip en heeft plaatjes over het verhaal nodig om het verhaal te begrijpen. Weer een andere leerling geeft aan dat hij het verhaal niet goed kan onthouden. Ook wordt aangegeven dat sommige leerlingen moeite hebben met hun boekkeuze. Ze weten niet welk boek leuk is en willen graag van anderen horen of een boek leuk is en door het grote aanbod in de bibliotheek thuis kunnen ze niet het juiste boek vinden.

Daarnaast wordt een beeld verkregen van de onderwijsbehoefte op het gebied van leesbevordering tijdens de observaties. In klas 1B vallen twee leerlingen op tijdens het lezen, die regelmatig langere tijd bladeren in het boek. Ze lijken niet te bladeren om iets terug te lezen. Aan het einde van de les geeft een leerling aan dat ze het boek “niet leuk” vindt om te

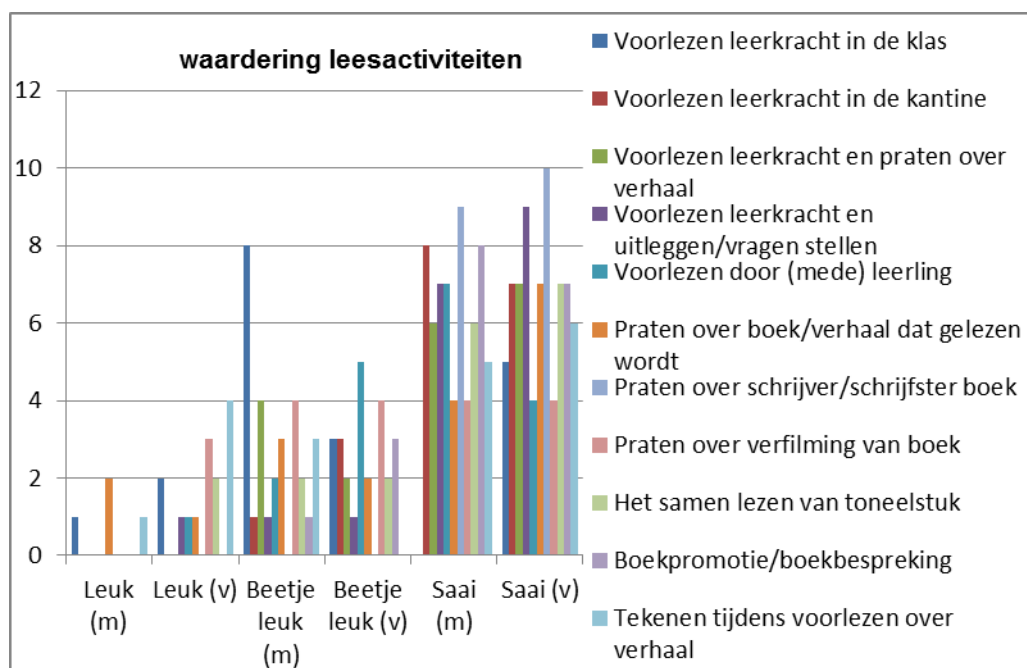
lezen waarna een kort gesprekje over de leesbelevens volgt in de groep. In klas 2B heeft slechts één leerling bij aanvang van de les al zijn boek op tafel. De andere leerlingen lijken het lezen uit te stellen door te treuzelen om het leesmateriaal te pakken. Tijdens het lezen bladert één leerling regelmatig in het boek en lijkt niet te lezen. In klas 3A zijn drie leerlingen snel afgeleid en kijken rond in de klas. Een andere leerling heeft een stripboek voor zich en daaronder ligt een blaadje met aantekeningen, die zij uit haar hoofd leert tijdens het lezen. (bijlage 8: “Observatielijst leerlingen”).

Deelvraag 4: Hoe waarderen deze leerlingen de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven'?

Tijdens de twintig minuten lezen hebben de leerlingen al eerder aangegeven dat ze het lezen “saai” en “niet leuk” vinden. Dit betreft vooral de leesactiviteit “stillezen”. Met vraag 2 van “Instrument 2” (bijlage 2) wordt onderzocht wat de leerlingen vinden van de andere aangeboden leesactiviteiten tijdens de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven'.

Ook bij de andere aangeboden leesactiviteiten wordt overwegend “saai” aangekruist. Weinig activiteiten worden als “leuk” gewaardeerd. Het voorlezen door de leerkracht in de klas ondervindt de meeste bijval. Drie leerlingen (15,8%) vinden dit “leuk” terwijl elf leerlingen (57,9%) dit “een beetje leuk” vinden. Ook het praten over een verfilming van een boek wordt door drie leerlingen “leuk” en acht leerlingen (42 %) “een beetje leuk” gevonden. Praten over het boek of verhaal, dat gelezen wordt, het voorlezen door een (mede)leerling en het tekenen tijdens het voorlezen over het verhaal zit in de middenmoot. De eerstgenoemde activiteit wordt door drie leerlingen “leuk” en vijf leerlingen (26,3%) “een beetje leuk” gevonden. Het voorlezen door een (mede)leerling wordt door één leerling (5,3%) “leuk” en zeven leerlingen (36,8%) “een beetje leuk” gevonden terwijl respectievelijk vijf leerlingen het tekenen tijdens voorlezen over het verhaal “leuk” en drie leerlingen dit “een beetje leuk” vinden.

Het merendeel van de leerlingen geeft aan dat het de verschillende aangeboden activiteiten “saai” vindt, met name het praten over de schrijver of schrijfster van het boek (100 %), het voorlezen door een leerkracht en uitleggen of vragen stellen (84 %), het houden van een boekpromotie (78,9 %) en het voorlezen door de leerkracht in de kantine (78,9 %). In figuur 4 is het aantal leerlingen verdeeld in jongens (m) en meisjes (v) en hun waardering van de leesactiviteiten af te lezen.



Figuur 4: Waardering leesactiviteiten

Bovenstaande komt overeen met de reacties die de leerlingen tijdens het semi-gestructureerd gesprek over de waardering van de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven' betreffende de leesactiviteiten aangeven (bijlage 4: "Instrument 4"). In het gesprek is ook geïnventariseerd hoe de leerlingen het lezen waarderen. Na de eerste bekende reacties wordt doorgevraagd, waarbij wordt aangegeven dat sommige leerlingen lezen moeilijk vinden of de teksten van een boek niet kunnen onthouden. Hierdoor hebben zij moeite om het verhaal te begrijpen en verliezen al snel de aandacht tijdens het lezen. Ook wordt aangegeven dat de leerlingen het moment waarop de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven' in het rooster staat niet prettig vinden. De reden, die zij hiervoor aangeven is dat ze de overgang van een (drukke) pauze naar stil zitten en lezen te groot vinden. De reacties over de tijdsduur van het lezen zijn verdeeld. Leerlingen geven aan dat zij de duur te lang vinden, waardoor het lezen als "saai" wordt ervaren. Anderen vinden daarentegen de tijd te kort, omdat ze aan het eind net in het verhaal verdiept zijn en willen weten hoe het verhaal verder gaat (bijlage 4A: "Uitwerking van het semi-gestructureerd gesprek").

Deelvraag 5: Welke verbeterpunten geven deze leerlingen aan om met meer plezier te lezen tijdens de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven'?

Tijdens het semi-gestructureerd gesprek met leerlingen over de waardering van de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven' ("Instrument 4") worden door de leerlingen ook verbeterpunten aangegeven om met meer plezier te lezen. Over het leesmateriaal wordt aangegeven dat er meer leesboeken met grotere letters en plaatjes, die het verhaal verduidelijken, aanwezig zouden moeten zijn om het verhaal beter te kunnen begrijpen en onthouden. Daarnaast zouden leerlingen tijdschriften, die ook door leeftijdsgenoten worden gelezen en meer strips willen lezen. Ook is er vraag naar films, die gebaseerd zijn op een leesboek en "e-books". De films kunnen het verhaal verduidelijken en "e-books" hebben volgens de leerlingen meer mogelijkheden. Een van de genoemde voordelen van een "e-book" is dat er mogelijk minder weerstand is voor de lezers, die problemen hebben met het lezen van dikke boeken, omdat dit in tegenstelling tot een leesboek niet zichtbaar is. Ook is er een digitaal woordenboek beschikbaar bij "e-readers" en de lettergrootte in de tekst kan aangepast worden. Volgens de leerlingen zijn nieuwe "e-books" in het algemeen goedkoper omdat deze gedownload worden. De door leerlingen genoemde nadelen zijn het mislukken van het downloaden of het leeg raken van batterij tijdens het lezen. Leerlingen geven aan dat er meer voorgelezen zou kunnen worden. Ook het samen lezen van toneelstukken om vervolgens het verhaal na te spelen zou volgens enkele leerlingen uitgetoetst kunnen worden. Een laatste door de leerlingen aangegeven verbeterpunt is het verplaatsen van het tijdstip naar een ander moment van de dag. Sommige leerlingen hebben een voorkeur om, bijvoorbeeld, aan het einde van de lesdag te lezen. Anderen hebben weer een voorkeur voor lezen tijdens het eerste lesuur of helemaal niet lezen. (bijlage 4A: "Uitwerking van het semi-gestructureerd gesprek")

Onderzoeksvraag 3: Welke leesattitude-bevorderende factoren, worden ingezet tijdens de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven', volgens de leerkrachten?

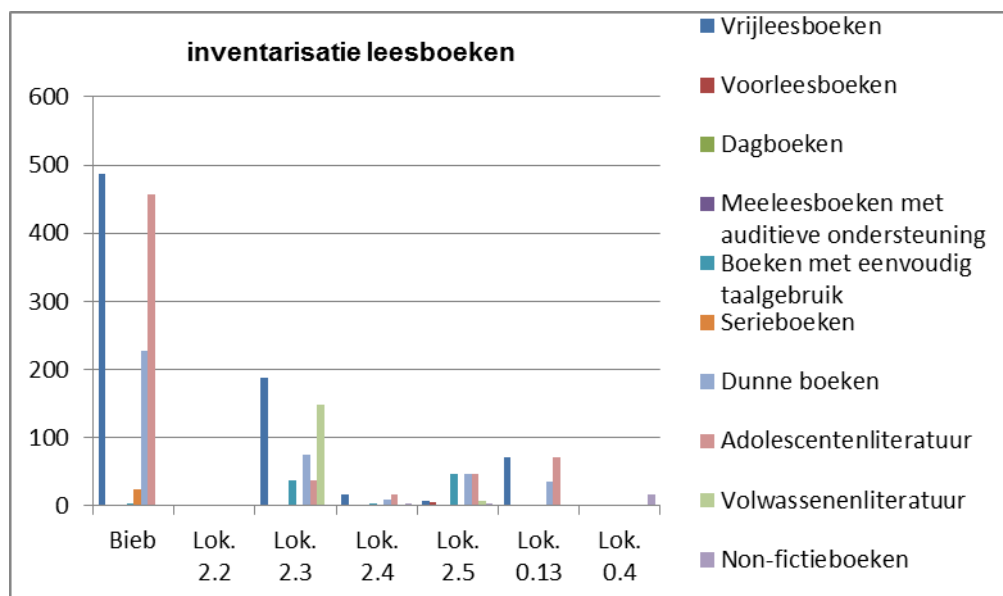
Deelvraag 1: Welk leesmateriaal wordt aangeboden door de (vak)leerkrachten tijdens de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven'?

Door de onderzoeker is met behulp van "Instrument 5" (bijlage 5) geïnventariseerd welk leesmateriaal op school beschikbaar is in de schoolbibliotheek en in de lokalen waar de leerlingen les krijgen.

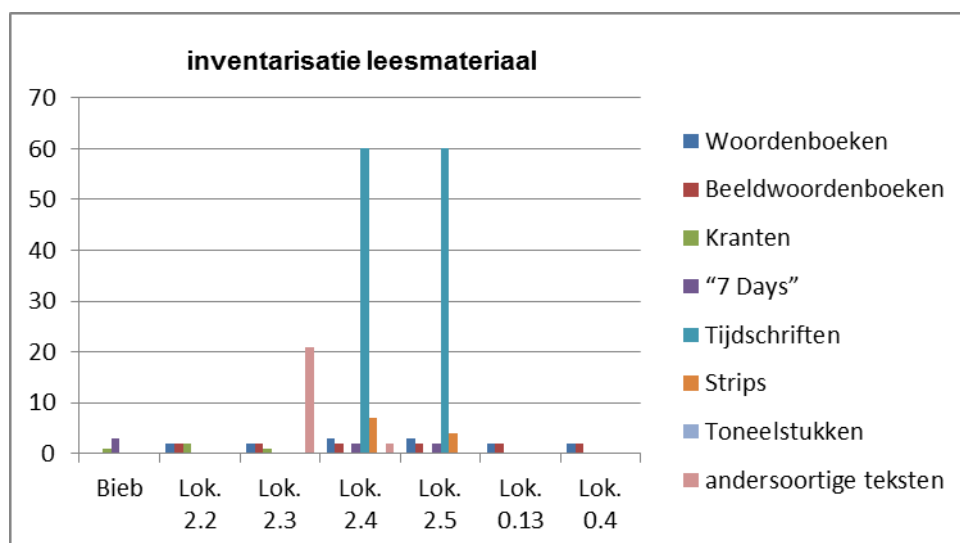
De algemene indruk van het leesaanbod is dat de meeste boeken in de schoolbibliotheek en in de lokalen stukgelezen en erg verouderd zijn, waardoor de leerlingen minder uitgenodigd

kunnen worden om deze te lezen. Non-fictie boeken ontbreken in de schoolbibliotheek, maar zijn wel te vinden in de lokalen, waarbij opgemerkt dient te worden dat vakleerkrachten voornamelijk non-fictie boeken op hun eigen vakgebied hebben. De totale collectie op non-fictie gebied (methodeboeken uitgezonderd) is in de onderzochte lokalen onvoldoende. De keuze in verhaalsoorten is in zowel de schoolbibliotheek als in de lokalen 2.3, 2.4 en 2.5 divers. In lokaal 0.13 is een ruime collectie Engelstalige (dus geen Nederlandstalige) boeken met variatie in de verhaalsoorten aanwezig. In de lokalen 2.2 en 0.4, respectievelijk het lokaal voor Bedrijfsadministratie en Natuurkunde ontbreken de leesboeken en ander leesmateriaal.

De keuze in het leesmateriaal is in het algemeen beperkt. In de schoolbibliotheek staan alleen leesboeken variërend in verhaalsoort, dikte, moeilijkheidsgraad. Strips, "daisy-spelers", audioapparatuur en songteksten zijn afwezig. "Makkelijk lezen" boeken (ook van uitgeverij "Eenvoudig Communiceren"), dichtbundels, luisterboeken en boekverfilmingen zijn beperkt voorradig en liggen verspreid in de schoolbibliotheek en in de lokalen op school. In alle onderzochte lokalen zijn voldoende woorden- en beeldwoordenboeken aanwezig. Per lokaal, uitgezonderd lokaal 2.2 waar Bedrijfsadministratie wordt onderwezen, is één computer beschikbaar voor de leerlingen. In lokaal 2.2 en 0.4 wordt geen leesmateriaal aangetroffen (figuur 5 en 6 en bijlage 5: "Checklist leesaanbod").



Figuur 5: Inventarisatie leesboeken in schoolbibliotheek en klaslokalen



Figuur 6: Inventarisatie leesmateriaal in schoolbibliotheek en klaslokalen

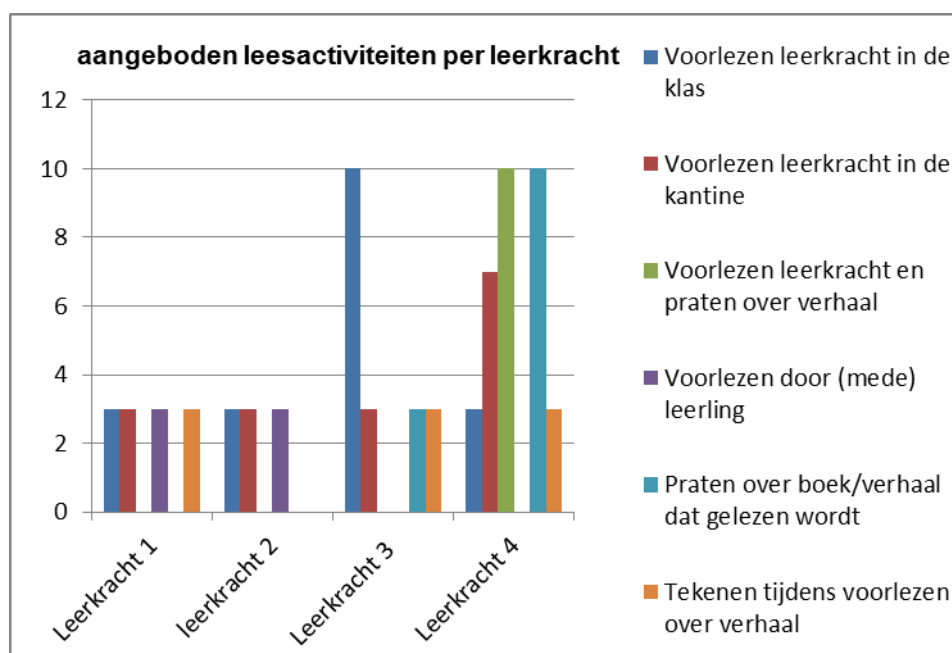
Deelvraag 2: Welke leesactiviteiten worden aangeboden door de (vak)leerkrachten tijdens de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven'?

Om deze vraag te beantwoorden is gebruik gemaakt van drie instrumenten, die ingezet worden bij de leerkrachten en leerlingen. Eerst is door leerkrachten een vragenlijst ("Instrument 6") ingevuld en vervolgens heeft een semi-gestructureerd gesprek respectievelijk met de leerkrachten ("Instrument 7") en de leerlingen ("Instrument 4") plaatsgevonden.

Daarnaast zijn verschillende lessen geobserveerd in de onderzoeksgroep. Tijdens de observaties werd, echter, alleen de leesactiviteit stillezen waargenomen.

De leesactiviteiten die door de leerkrachten bij vraag C van "Instrument 6" worden aangegeven zijn afhankelijk van de leerkracht. De meest aangeboden activiteit is stillezen. Leerkracht 1 geeft aan dat in haar lessen af en toe wordt voorgelezen door een leerling uit de groep. Leerkracht 2 heeft dit ook aangegeven. Leerkracht 3 leest zelf een keer per week voor en leerkracht 4 leest ook een keer per week voor en praat met de leerlingen over het verhaal. Zij geeft ook aan dat er één keer per maand wordt voorgelezen door een leerkracht in de kantine met alle klassen. In het algemeen hebben de leerkrachten aangegeven dat de meeste leerlingen hun leesboek bij zich hebben in de les.

In figuur 7 staan de aangeboden leesactiviteiten per leerkracht. Aan de frequentie is een waardering toegekend, die loopt van nooit (0 punten), af en toe (3 punten), één keer per maand (7 punten) en één keer per week (10 punten).



Figuur 7: Aangeboden leesactiviteiten per leerkracht

In het semi-gestructureerd gesprek (bijlage 7A: "Uitwerking semi-gestructureerd gesprek met leerkrachten") geven de leerkrachten aan dat de leesactiviteiten hoofdzakelijk bestaan uit stillezen. De leerlingen krijgen de mogelijkheid om onder schooltijd te lezen en te werken aan hun boekverslagen voor het vak Nederlands. Als leerlingen het boek uit hebben, krijgen ze de mogelijkheid om in de leestijd een samenvatting over het boek te schrijven of iets over de schrijfter op te zoeken.

Eén keer per maand wordt er in de kantine op de locatie "Hommelseweg" voor alle aanwezige klassen op school voorgelezen door een leerkracht. Een andere leerkracht geeft aan dat haar leerlingen mogen tekenen over het verhaal tijdens het voorlezen.

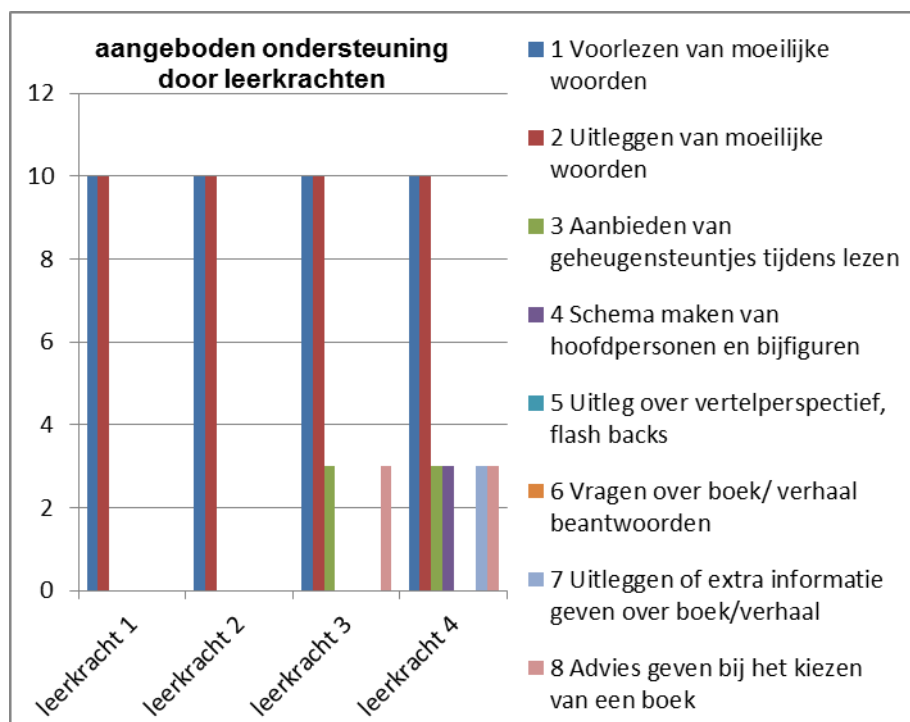
Bovenbeschreven activiteiten worden ook genoemd door de leerlingen in het semi-gestructureerde gesprek (bijlage 4A). Hoofdzakelijk wordt er door de leerlingen gelezen om

vervolgens een boekverslag te kunnen maken. De leerlingen geven wel aan dat er vaker door leerkrachten voorgelezen zou mogen worden.

Deelvraag 3: Welke ondersteuning biedt de leerkracht aan tijdens de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven'?

Door middel van een vragenlijst voor de leerkrachten ("Instrument 6") en observatie van de leerkrachten ("Instrument 8") wordt een beeld verkregen van de aangeboden ondersteuning tijdens de twintig minuten lezen.

In de antwoorden op vraag D in de vragenlijst voor de leerkrachten ("Instrument 6") geven alle vier de leerkrachten aan dat zij gemiddeld "een keer per week" moeilijke woorden voorlezen en uitleggen. Incidenteel ("af en toe") worden door twee leerkrachten (leerkracht 3 en 4) geheugensteuntjes tijdens het lezen aangeboden of wordt advies gegeven bij het kiezen van een boek. Leerkracht 4 biedt ook "af en toe" hulp bij het maken van een schema van de hoofdpersonen en bijfiguren en geeft extra uitleg over een boek/verhaal (figuur 8)



Figuur 8: Aangeboden leesondersteuning door leerkrachten

De geboden ondersteuning van de leerkrachten waarop tijdens de observatie wordt gelet, zijn het bieden van hulp bij het kiezen van het leesmateriaal, het vervullen van een voorbeeldfunctie (leesmodel) als leerkracht, zorg dragen voor het klimaat tijdens de leesactiviteiten, het bieden van ondersteuning en het praten over (als verwerking van) gelezen boeken.

Waargenomen wordt dat alle leerkrachten zorgen voor een rustige leesomgeving en bij aanvang van de les wordt gecontroleerd of iedereen voldoende leesmateriaal bij zich heeft. Ook is er bij twee leerkrachten ruimte om in het boekenaanbod in het klaslokaal te snuffelen en wordt gevraagd naar de interesses van de leerling. Aan het eind van de les geven twee leerkrachten advies bij het kiezen van een boek (bijvoorbeeld: "als een niet al te dik boek na 35 bladzijden nog "saai" is, kun je beter een ander boek kiezen").

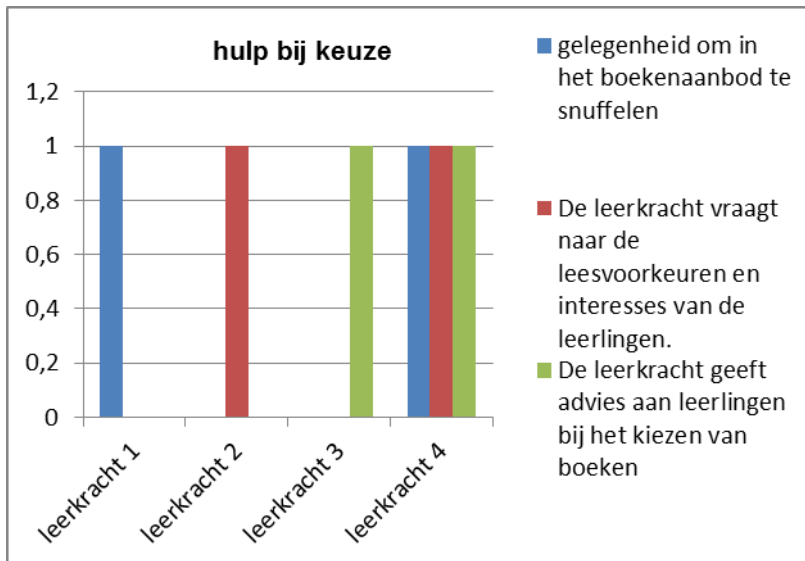
Twee leerkrachten lezen zelf ook een boek en laten zien dat zij plezier beleven aan het lezen door af en toe stilltjes te lachen of de bladzijde af te lezen na het belsignaal. De twee andere leerkrachten zijn in dezelfde tijd bezig met lesvoorbereiding en nakijkwerk.

Ook wordt bij drie leerkrachten gezien dat zij een moeilijk woord uitleggen en dat één leerling werkt met een aantekeningenschriftje tijdens het lezen.

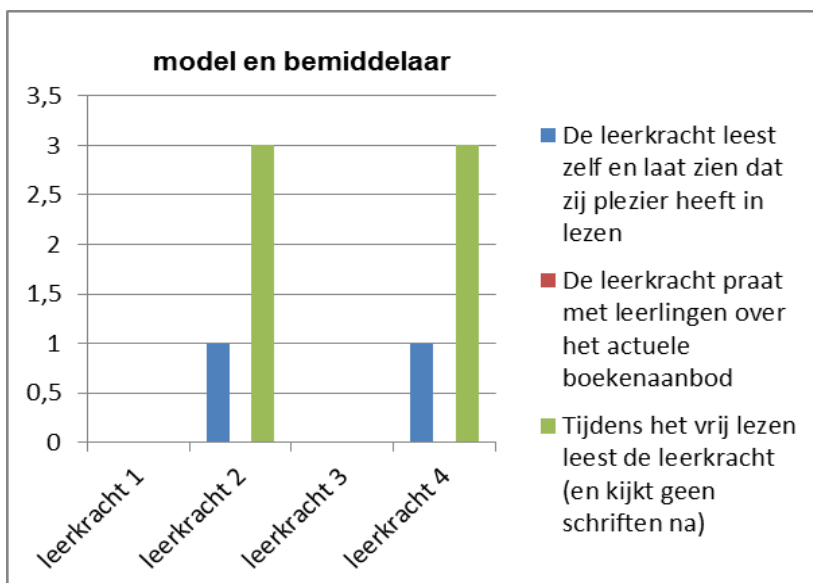
Bij drie leerkrachten wordt na afloop van de les nog even met de leerlingen gesproken over

de boeken, die gelezen zijn.

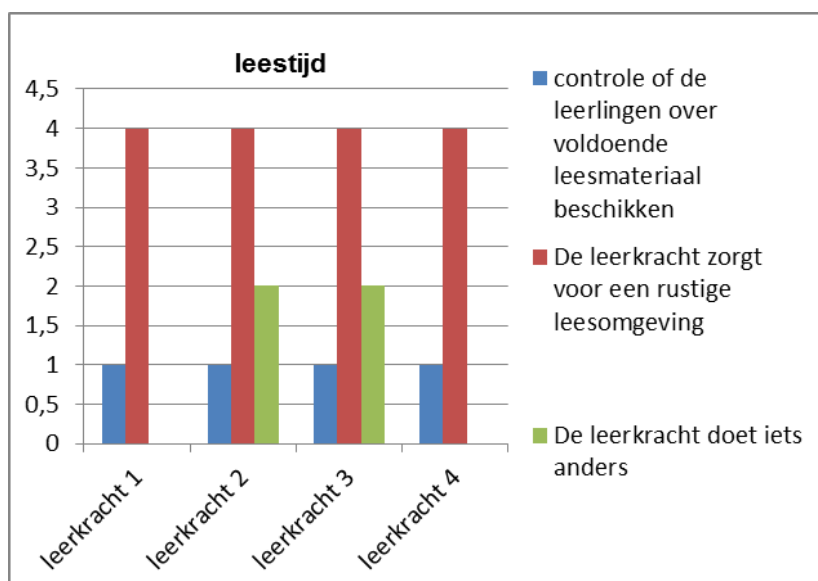
In figuur 9, 10, 11 en 12 staan de waargenomen handelingen bij de vier leerkrachten en hoe vaak het gedrag tijdens de vier meetmomenten van de les is geobserveerd. De observatielijst leerkrachtvaardigheden staat verder uitgewerkt in bijlage 8.



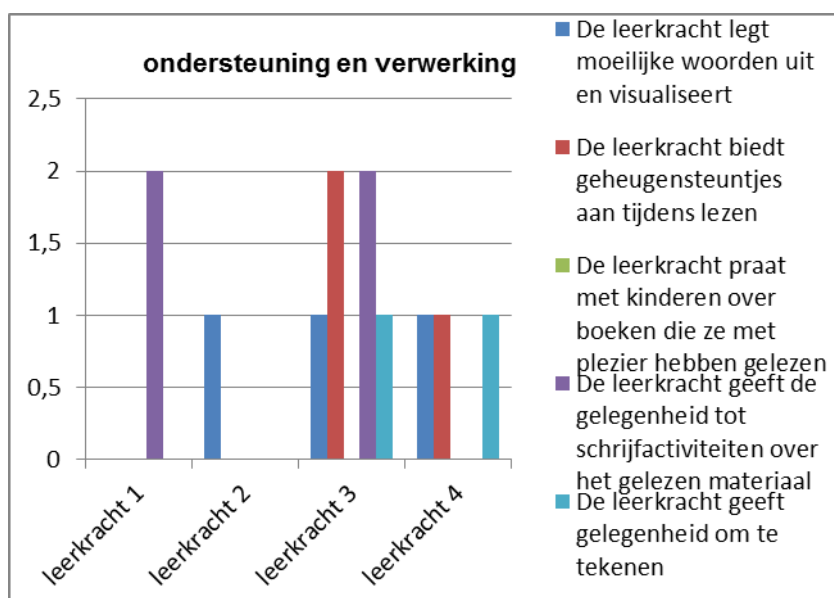
Figuur 9: Geboden ondersteuning per leerkracht bij het kiezen van boeken



Figuur 10: Voorbeeldgedrag per leerkracht bij het lezen van boeken



Figuur 11: Zorg dragen voor het klimaat per leerkracht tijdens de leesactiviteiten



Figuur 12: Ondersteuning per leerkracht tijdens het lezen en de verwerking ervan

Deelvraag 4: Hoe waarden de (vak)leerkrachten de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven' bij deze leerlingen?

Tijdens het semi-gestructureerd gesprek met de leerkrachten ("Instrument 7") is gevraagd naar hun mening over de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven'. De vier leerkrachten die deelnemen aan het gesprek zijn van mening dat de leerlingen op de onderzochte school extra oefening op het gebied van leesvaardigheid kunnen gebruiken om opgedane leesachterstanden te doen verminderen. Eén leerkracht is van mening dat er in de thuissituatie van de leerlingen toch al weinig gelezen wordt en school vervult nu een voorbeeldfunctie door extra te lezen. Verder vinden zij het leesmoment een rustmoment in school. Na de pauze zijn leerlingen druk en zij komen tot rust door het lezen. In het lesuur dat daarop volgt zijn de leerlingen rustiger dan daarvoor.

Dit is anders wanneer een toets gepland staat in de lessen na de pauze, omdat leerlingen aangeven dat ze de leestijd willen benutten om te leren. Ook valt de leerkrachten op dat veel leerlingen snel afgeleid zijn tijdens het lezen en de indruk bestaat dat weinig leerlingen met plezier lezen.

Meestal wordt een boek gelezen om vervolgens een boekverslag te maken in de leestijd. Als het boekverslag ingeleverd is, wordt door enkele leerlingen geen ander boek meegenomen totdat het volgend boekverslag gepland staat. Hierdoor bestaat bij leerkrachten het idee dat leerlingen de leestijd benutten als een huiswerkmoment voor het vak Nederlands. Een vakleerkracht merkt nog op dat zij voor haar vak en met name in de bovenbouw, ook extra leestijd voor haar vak kan gebruiken om de examenleerlingen op het examen voor te bereiden.

De leerkrachten geven ook aan dat zij minder tevreden zijn over de planning in het rooster. De groepen hebben bijna iedere dag een andere leerkracht, omdat het lezen begeleid wordt door de (vak)leerkracht die het derde lesuur ingeroosterd staat. Zo ontstaat er geen continuïteit in de begeleiding van het lezen. Ook gaan de onderbouwgroepen één dag per week naar de andere locatie om praktijklessen te volgen. Het gebeurt dan regelmatig dat leerlingen hun leesboek in het kluisje op de andere locatie hebben liggen en geen leesmateriaal bij zich hebben. De leerlingen gaan tijdens de leestijd op zoek naar leesmateriaal of stellen het lezen uit door met de leerkracht in discussie/gesprek te gaan (bijlage 7A).

Deelvraag 5: Welke verbeterpunten geven de (vak)leerkrachten aan om de leesattitude bij deze leerlingen te bevorderen?

In het semi-gestructureerd gesprek ("Instrument 7") opperen enkele leerkrachten als een belangrijk verbeterpunt dat leerlingen onder begeleiding van een leerkracht zouden moeten oefenen met het lezen. Voorgesteld wordt om onder begeleiding te lezen in groepjes op ieders eigen leesniveau of 'tutorlezen', waarbij een goede lezer een minder goede lezer helpt met lezen. Zij vinden het stillezen bij de doelgroep niet voldoende om de leesachterstanden in te halen.

Een andere leerkracht is voorstander van het voorlezen en leerlingen te laten tekenen over het verhaal. Zij geeft aan dat leerlingen zo kennis kunnen maken met moeilijkere boeken. Een andere leerkracht oppert om samen hetzelfde boek te lezen en goede lezers voor te laten lezen. Het voordeel daarvan is dat alle leerlingen meelesen en zo zien hoe de voorgelezen woorden geschreven moeten worden. In de klas kan gesproken worden over het verhaal en vragen over de tekst kunnen dan makkelijker door de leerkracht of medeleerlingen uitgelegd worden.

Een door leerkrachten belangrijk genoemd verbeterpunt betreft de schoolbibliotheek. De schoolbibliotheek bestaat uit twee afsluitbare kasten in de kantine, de boekkeuze is beperkt en boeken zien er 'aftands' uit. Leerkrachten hebben de behoefte aan een mediacentrum waarin (luister)boeken, DVD's, computers/laptops geleend kunnen worden en verschillende vastgestelde tijdstippen om onder schooltijd boeken te ruilen. Ook is er vraag naar voorleesboeken (voorbeeldtitels zijn niet bekend bij leerkrachten) voor jongeren. Er wordt nu voorgelezen uit spannende boeken van bijvoorbeeld Heleen van Vreeswijk. Deze spreken de leerlingen aan, alleen duurt het te lang om het hele boek voor te lezen (zie bijlage 7A:

"Uitwerking van het semi-gestructureerde gesprek met leerkrachten").

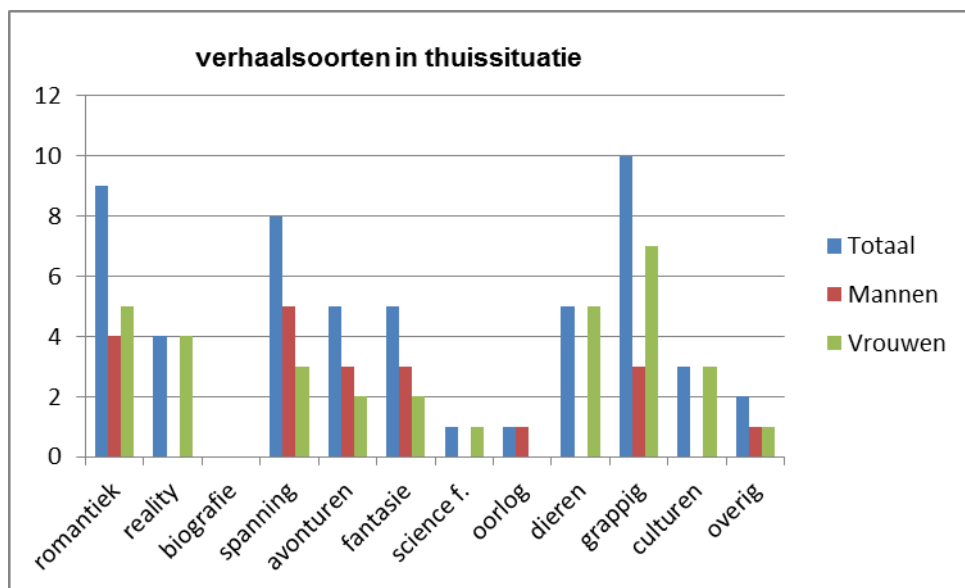
Onderzoeksvraag 4: Hoe ziet het leesklimaat van de leerlingen in de (onderbouw)klassen 1B, 2B en 3A er uit in de thuissituatie?

Deelvraag 1: Welk leesmateriaal is beschikbaar voor deze leerlingen in de thuissituatie?

Om deze deelvraag te beantwoorden is gebruik gemaakt van vraag 3 van "Instrument 2" (bijlage 2) waarbij leerlingen aangeven welk leesmateriaal volgens hen thuis aanwezig is. De leerlingen geven aan dat de verhaalsoorten "romantiek", "spanning" en "grappige verhalen" in bijna de helft (47,3 %) van de huishoudens aanwezig zijn. Bij de meisjes zijn tien verschillende verhaalsoorten thuis vertegenwoordigd. Bij de jongens daarentegen zijn zeven verhaalsoorten te vinden. "Biografie" is een verhaalsoort die thuis bij geen enkele leerling aanwezig is (figuur 13).

Bij drie jongens is thuis volgens hen geen keuze in verhaalsoorten. Eén meisje heeft alleen

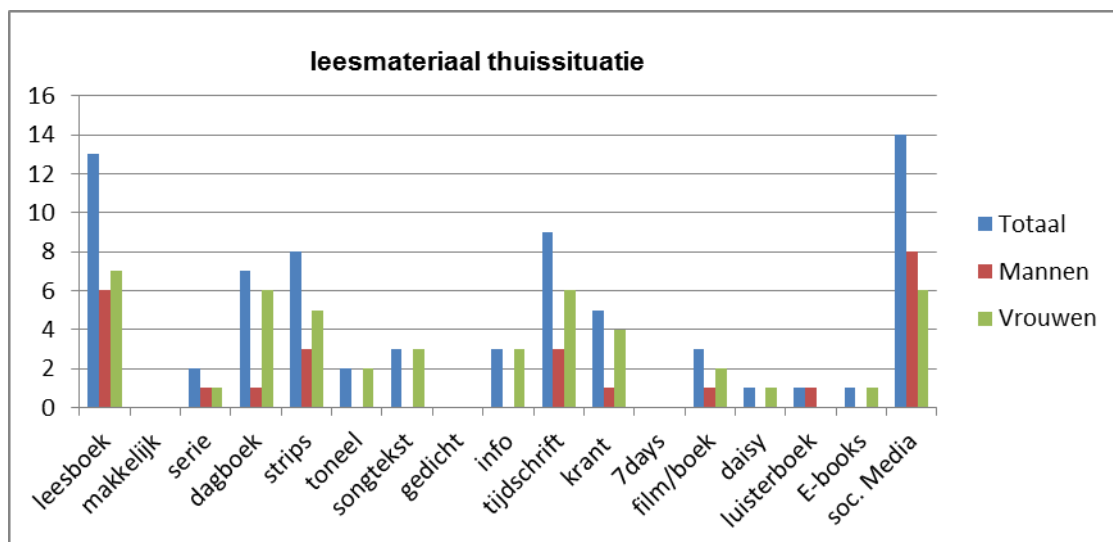
“overig” (Bijbel) aangekruist en andere verhaalsoorten ontbreken thuis (figuur 13).



Figuur 13: Verhaalsoorten in de thuissituatie

Leesboeken, strips, tijdschriften en sociale media is gemiddeld genomen bij 57,9 % van de leerlingen thuis beschikbaar. Bij drie jongens en drie meisjes (in totaal 31,6 %) zijn thuis geen leesboeken aanwezig. Eén jongen en vier meisjes (in totaal 26,3 %) kunnen thuis geen gebruik maken van de sociale media.

Bij alle leerlingen ontbreken in de thuissituatie de “Makkelijk lezen” boeken (ook boeken van “Eenvoudig Communiceren”), gedichten en de “7Days” (weekkrant voor jongeren). Eén meisje (5,3 %) heeft thuis de beschikking over een “e-book” en één jongen (5,3 %) maakt thuis gebruik van luisterboeken (figuur 14).



Figuur 14: Leesmateriaal in thuissituatie

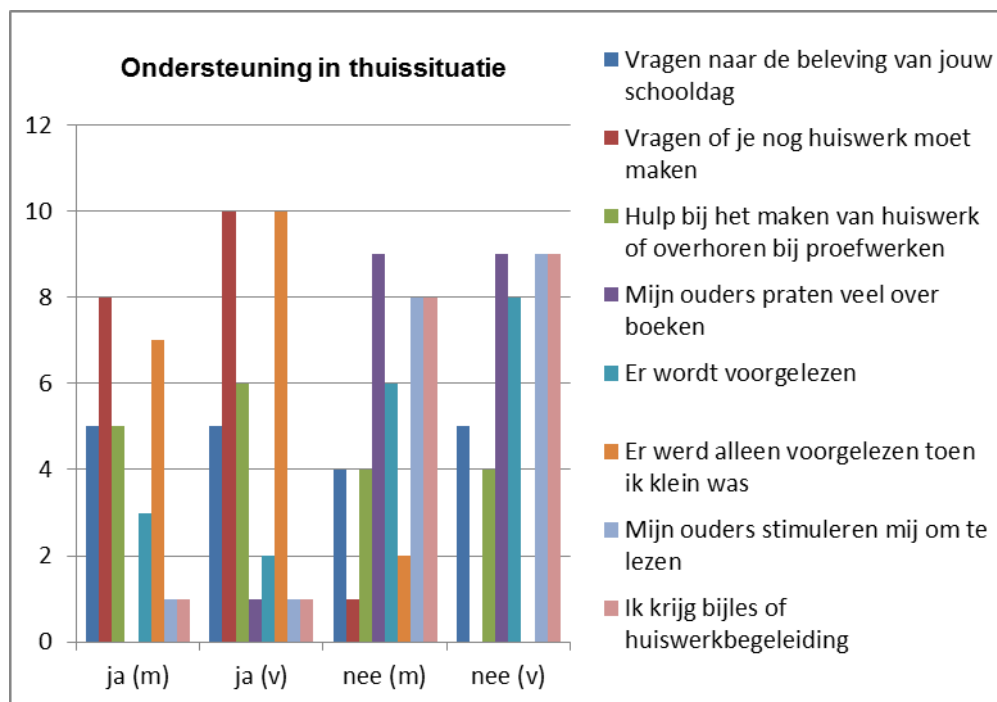
Deelvraag 2: Welke ondersteuning krijgen deze leerlingen van hun ouders?

Om deze deelvraag te beantwoorden is gebruik gemaakt van vraag 3 van “Instrument 2” (bijlage 2) waar de leerlingen aangeven welke ondersteuning volgens hen door hun ouders wordt geboden.

“Het vragen naar de beleving van de schooldag” wordt bij tien leerlingen (52,6 %) bestaande uit vijf jongens en vijf meisjes thuis gevraagd. “Het vragen of er nog huiswerk gemaakt moet worden” wordt volgens de leerlingen op één jongen na bij iedereen (94,7 %) thuis gedaan.

Elf leerlingen (57,9 %) bestaande uit vijf jongens en zes meisjes geven aan dat zij daadwerkelijk hulp van hun ouders krijgen in de vorm van “overhoren” of “hulp bij het maken van huiswerk”. Eén jongen (leerling 8) en één meisje (leerling 19) samen 10,6 % krijgen thuis ook “bijles” of “huiswerkbegeleiding”.

Volgens zeventien leerlingen (89,4 %) werd er bij hen vroeger voorgelezen en vijf leerlingen (26,3 %) ervan geven aan dat er nu ook nog wordt voorgelezen. Bij één meisje (5,3 %) wordt thuis veel gepraat over boeken en twee leerlingen (één jongen en één meisje) worden gestimuleerd om te lezen. Ouders van deze leerlingen (10,6 %) stimuleren om naar de bibliotheek te gaan of er worden boeken gekocht. In figuur 15 waarin zichtbaar is welke ondersteuning wel (ja) of niet (nee) geboden wordt zijn de antwoorden verder opgedeeld in jongens (m) en meisjes (v).



Figuur 15: Geboden ondersteuning thuis

Deelvraag 3: Hoe waarden de leerlingen het ‘vrij’ lezen in de thuissituatie?

Om een antwoord op deze vraag te krijgen, is het belangrijk om een beeld te hebben van de leesmotivatie van de leerlingen. Hierbij is gebruik gemaakt van “Instrument 3” (bijlage 3) en specifiek de stellingen van rubriek A, B en C. Deel A geeft aan hoe de “intrinsieke motivatie” (wat vind ik van lezen) van de leerlingen is. Deel B betreft de “utilitaire (instrumentele) leesmotivatie” ofwel “waarom lees ik”. Bij deel C wordt aangegeven of leerlingen lezen om te ontspannen (“waarom lees ik nog meer”) of om problemen te vergeten.

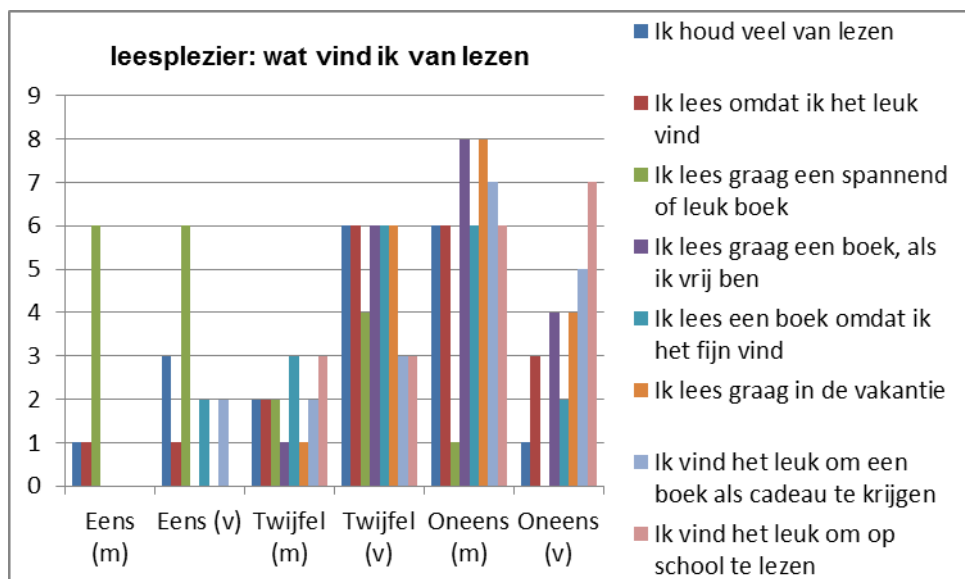
De jongens geven aan dat ze in 66% van de stellingen in de rubriek “intrinsieke motivatie” “oneens” zijn. Bij de andere stellingen wordt getwijfeld (22 %) en één jongen (11%) is het “eens” met de stelling “Ik houd van lezen” en “Ik lees omdat ik het leuk vind”.

Zes jongens (66 %) beantwoorden de stelling “Ik lees graag een spannend boek” met “eens”. twee jongens (33 %) “twijfelen” hierover en één jongen (11 %) is het daarmee “oneens”.

Door de meisjes is in 32,5 % van de verschillende stellingen in de rubriek “intrinsieke motivatie” geantwoord met “oneens”. Veel meisjes hebben de stellingen beantwoord met “twijfel” (50 %) en bij 17,5 % ervan is “eens” ingevuld.

Zes meisjes (60 %) zijn het “eens” met de stelling “Ik lees graag een spannend boek” en vier (40 %) “twijfelen” hierbij.

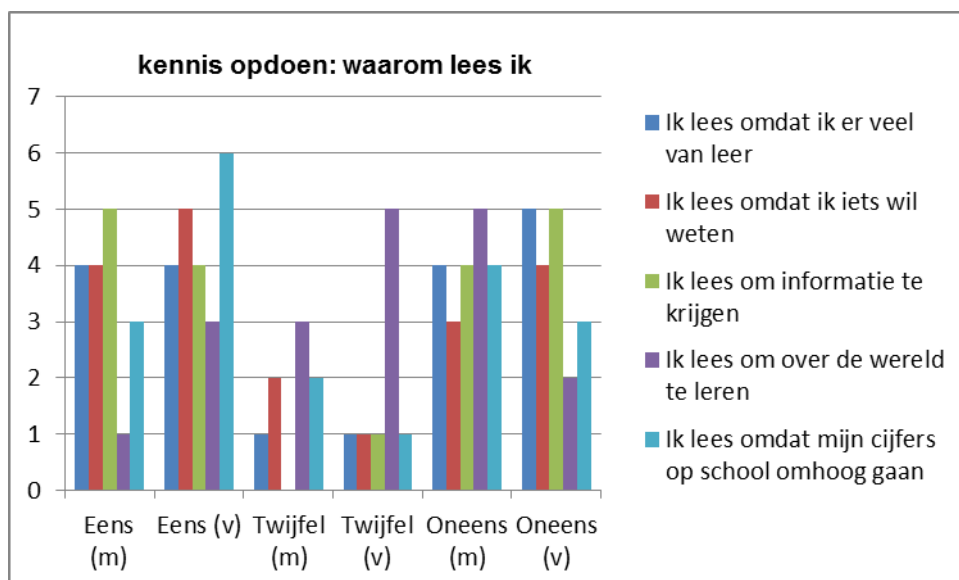
Wat daarnaast nog meer opvalt is dat zes jongens (66.6 %) en zeven meisjes (70 %) er niet van houden om op school te lezen. En, zeven jongens (77,7 %) en vijf meisjes (50 %) vinden het niet leuk om een boek cadeau te krijgen (figuur 16).



Figuur 16: Wat vind ik van lezen?

De meningen over de stellingen bij deel B “Waarom lees ik” zijn verdeeld. De aantallen jongens die “eens” hebben ingevuld op de drie stellingen “Ik lees omdat ik er veel van leer”, “Ik lees omdat ik iets wil weten” en “Ik lees om informatie te krijgen” zijn respectievelijk vier jongens (44,5 %), vier jongens (44,5%) en vijf jongens (55,5 %). Eén leerling (11,1 %) is het “eens” met de stelling “Ik lees om over de wereld te leren” en drie jongens (33,3 %) met de stelling “Ik lees omdat mijn cijfers op school omhoog gaan”.

Bij de meisjes zijn respectievelijk vier meisjes (40 %), vier meisjes (40 %) en vijf meisjes (50 %) het “eens” met de drie stellingen “Ik lees omdat ik er veel van leer”, “Ik lees omdat ik iets wil weten” en “Ik lees om informatie te krijgen”. Drie meisjes (30%) zijn het “eens” met de stelling “Ik lees om over de wereld te leren” en zes meisjes (60 %) met de stelling “Ik lees omdat mijn cijfers op school omhoog gaan” (figuur 17).

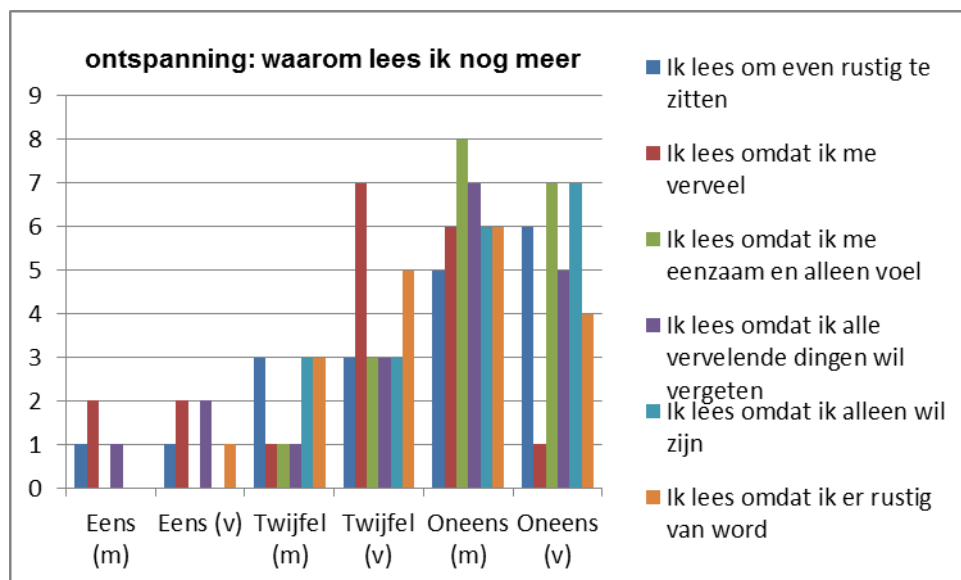


Figuur 17: Waarom lees ik?

Bij de stellingen van onderdeel C “Waarom lees ik nog meer” hebben achtereenvolgens één jongen en één meisje (in totaal 10,6 %), twee jongens en twee meisjes (21 %) én één jongen en twee meisjes (15,8 %) “eens” aangekruist bij respectievelijk “Ik lees om even rustig te zitten”, “Ik lees omdat ik me verveel” en “Ik lees omdat ik alle vervelende dingen wil

vergeten". Eén meisje heeft ook "eens" geantwoord op de stelling "Ik lees omdat ik er rustig van word".

Het merendeel van de stellingen is door de jongens (70,4 %) met "oneens" beantwoord. Meisjes hebben op 40 procent van de stellingen "twijfel" ingevuld terwijl dit percentage bij de jongens op 22,2 ligt. Met name bij de stelling "Ik lees omdat ik me vervel" wordt door zeven meisjes tegenover één jongen met "twijfel" beantwoord terwijl twee meisjes en twee jongens (samen 21 %) zijn het "eens" en zes jongens en één meisje (samen 36,8 %) het "oneens" zijn met deze stelling (figuur 18).

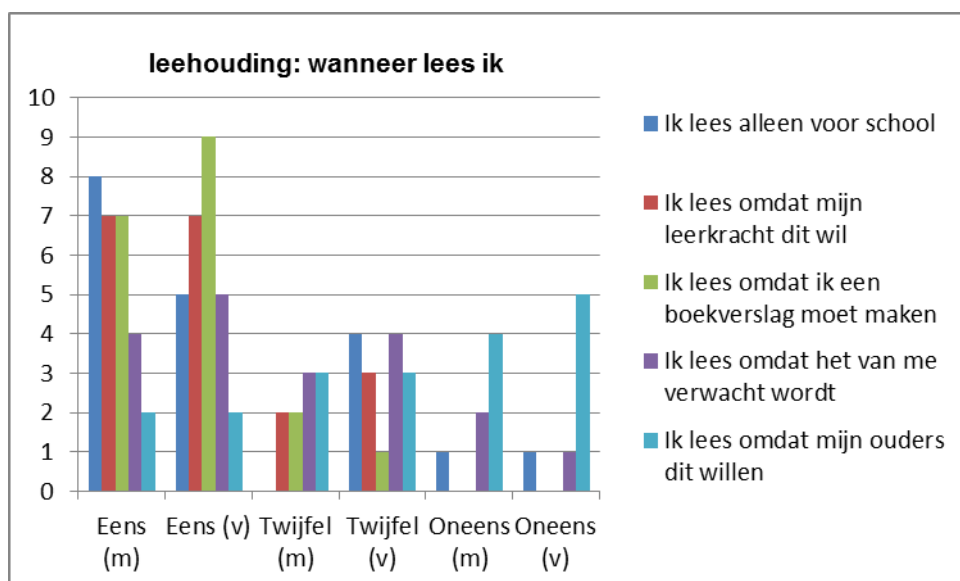


Figuur 18: Waarom lees ik nog meer?

Vervolgens is het goed om een beeld te krijgen van de leeshouding en het leesgedrag van de leerlingen. Hiervoor wordt gekeken naar de stellingen van deel D en E bij "Instrument 3" (bijlage 3) waar leerlingen aangeven of ze "eens" of "oneens" zijn met de stellingen bij de vragen "Wanneer ze gaan lezen?" en "Hoe ze gaan lezen?". Er is ook een optie om voor "twijfel" te kiezen.

In figuur 19 is af te lezen dat het merendeel van de jongens (88,8 %) leest voor school. Zeven jongens (77,7 %) lezen om een boekverslag te maken en 77,7 % omdat de leerkracht dit wil. Vier jongens (44,5 %) lezen omdat het van hen verwacht wordt en twee jongens (22,2 %) lezen, omdat hun ouders dit willen.

Van de meisjes leest 50 % voor school. Zeven meisjes (70 %) lezen, omdat de leerkracht dit wil en negen meisjes (90 %) lezen om een boekverslag te maken. Vijf meisjes (50 %) lezen omdat het van hen verwacht wordt en twee meisjes (twintig%) lezen, omdat hun ouders dit willen (figuur 19).



Figuur 19: Wanneer lees ik?

Bij de stellingen in deel E ("hoe ga ik lezen") van "Instrument 3" wordt door vijf jongens en één meisje (in totaal 31,6 %) "eens" ingevuld bij de stelling "Als ik lees hoor ik niets meer om me heen". Twee jongens en zes meisjes (42 %) zijn het daarmee "oneens" en twee jongens en drie meisjes (26,3 %) geven "twijfel" aan.

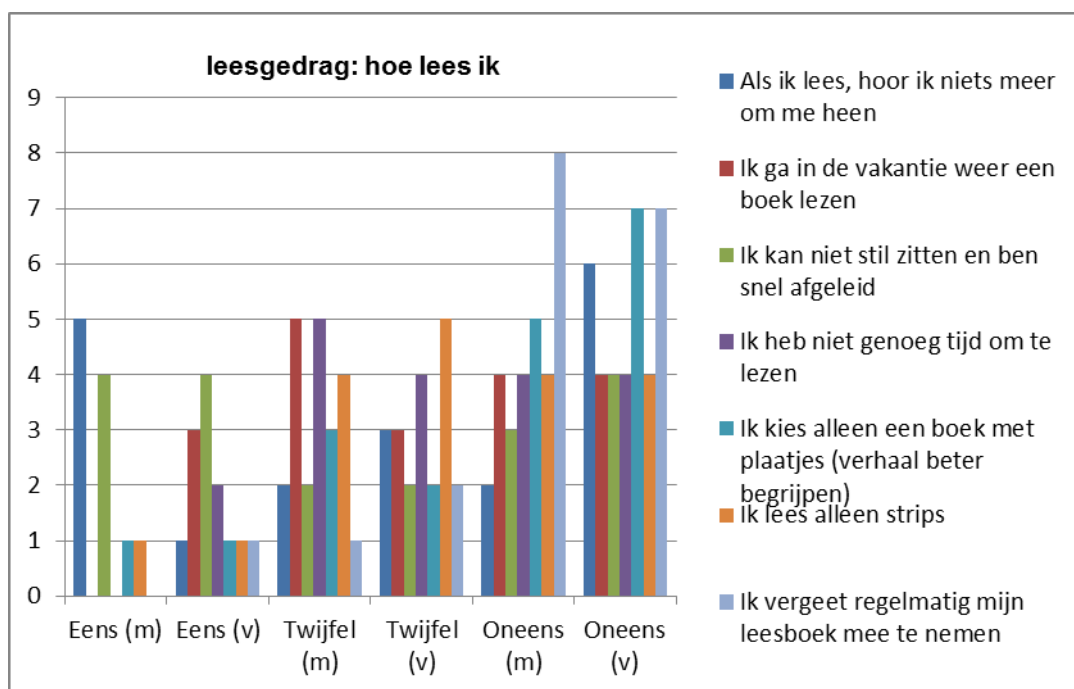
Vier jongens en vier meisjes (in totaal 42 %) zijn het "eens" met de stelling "Ik kan niet stilzitten en ben snel afgeleid".

Op de stelling "Ik ga in de vakantie weer een boek lezen" geven vijf jongens en drie meisjes (42 %) "twijfel" als antwoord, terwijl drie andere meisjes (15,8 %) "eens" heeft ingevuld. De rest is het "oneens" met de stelling.

Twee meisjes (10,6 %) geven ook aan dat zij "eens" zijn met de stelling "Ik heb niet genoeg tijd om te lezen". Dit is bij de jongens niet het geval.

Eén jongen en één meisje (samen 10,6 %) hebben op de stelling "Ik lees alleen strips" met "eens" beantwoord. Vier jongens en vijf meisjes (samen 47,6 %) kozen voor "twijfel". De resterende leerlingen (42 %) hebben "oneens" aangekruist. Op de stelling "Ik kies alleen een boek met plaatjes" hebben één jongen en één meisje (10,6 %) met "eens" geantwoord. Drie jongens en twee meisjes (26,3 %) kozen voor "twijfel" en de rest (58,3 %) heeft "oneens" aangekruist.

Opvallend is dat de meerderheid van de leerlingen (78,9 %) "oneens" antwoordt op de stelling "Ik vergeet regelmatig mijn leesboek mee te nemen naar school". Twee meisjes en één jongen (samen 15,9 %) hebben hierbij "twijfel" aangekruist en één meisje (5,3 %) is het "eens" met deze stelling (figuur 20).



Figuur 20: Hoe lees ik?

Deelvraag 4: Welke verbeterpunten geven deze leerlingen aan om met plezier te lezen in de thuissituatie?

In het semi-gestructureerd gesprek ("Instrument 4") is aan de leerlingen ook gevraagd wat zou kunnen helpen om thuis met plezier te lezen. Leerlingen hebben aangegeven dat ze thuis veel op internet en in tijdschriften (ook samen met vriendinnen) lezen. Leerlingen vinden het belangrijk dat het boek leuk en niet te moeilijk moet zijn. De meningen over wat een leuk boek is zijn verdeeld. Een onverwacht einde ('cliffhanger') van het verhaal wordt wel door de meerderheid gewaardeerd.

Eén leerling vertelde dat hij voor straf wel eens verplicht wordt om te lezen, wat volgens hem averechts werkt op het leesplezier. Medeleerlingen vullen aan dat ze net doen alsof ze lezen als ze voor straf moeten lezen.

Het kiezen van een boek in de bibliotheek in de thuisomgeving vinden de meeste leerlingen lastig. Ze weten niet goed welk boek ze moeten kiezen en het is hen niet duidelijk waar welke boeken staan waardoor ze het gezochte boek niet kunnen vinden tussen de grote aantallen boeken in de bieb.

Omdat de meeste leerlingen aangeven dat ze niet lang achtereen kunnen lezen, worden opnieuw de voordelen genoemd van de "e-books" (onderzoeksvraag 2 deelvraag 2 in dit hoofdstuk).

Leerlingen geven ook aan dat er tijdens de vakantie meer gelezen wordt. Bijvoorbeeld op een regenachtige dag of als leerlingen zich vervelen willen ze wel een boek lezen.

Ook wordt geopperd dat het lezen sneller lijkt te gaan als er muziek geluisterd kan worden. (bijlage 4A: "Uitwerking van het semi-gestructureerde gesprek met leerlingen")

Hoofdstuk 5 Conclusies

5.1 Inleiding

Aan de hand van de resultaten uit hoofdstuk 4 worden in dit hoofdstuk per deelvraag conclusies beschreven waarbij de deelvragen van onderzoeksvraag 1 in het theoretisch kader beantwoord zijn. Vervolgens wordt een antwoord geformuleerd op de centrale vraagstelling van dit onderzoek.

Na de conclusies zijn de discussiepunten en aanbevelingen naar aanleiding van dit onderzoek te lezen. De onderzoeksvragen en bijbehorende deelvragen zijn hier leidend voor de opbouw van het hoofdstuk.

Onderzoeksvraag 2: Welke leesattitude-bevorderende factoren zijn aanwezig tijdens de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven', volgens de leerlingen in de klassen 1B, 2B en 3A'?

Leerlingen geven aan dat de schoolbibliotheek voorziet in een behoefte om vooral makkelijk te lezen, niet al te dikke boeken van met name de verhaalsoorten "spanning", "romantiek", "realistische verhalen" en "grappige verhalen" te kunnen lenen. Het grote voordeel is de flexibele uitleentermijn en de hulp bij het kiezen van een "geschikt" leesboek.

Als leesactiviteit wordt met name het voorlezen door de leerkracht door een grote groep leerlingen gewaardeerd.

Deelvraag 1: Welke leesvoorkeuren hebben deze leerlingen?

Zowel jongens en meisjes (68 %) lijken een grote voorkeur te hebben voor "spannende" boeken en in mindere mate voor "grappige" boeken. Meisjes lijken daarnaast een redelijke belangstelling voor "romantische" en "realistische" verhalen te hebben. Bovendien spreken zij voor meer verschillende verhaalsoorten hun voorkeur uit. Hierin lijken geen verschillen in leesvoorkeuren te bestaan met leeftijdsgenoten (OECD, 2011).

De aangegeven belangstelling voor leesboeken lijkt redelijk (47,3 %). Hierbij moet opgemerkt worden dat de leerlingen voor school verplicht worden om leesboeken te lezen, wat hun keuze voor leesboeken zou kunnen verklaren.

Het gebruik maken van de sociale media, zoals facebook, hyves, chat en sms, en songteksten lijken bij zowel jongens als meisjes een grote voorkeur (52,6 %) te genieten. Ook strips genieten evenveel belangstelling. Hierbij valt op dat jongens een iets grotere voorkeur hiervoor uitspreken. Deze bevinding sluit aan bij eerdere onderzoeken van OECD, (2011), Huysmans & Hillebrink (2008), Tellegen (2007) en Coles & Hall (2002).

Het bekijken van een film om daarna het boek te lezen wordt door meer meisjes (zes) verkozen tegen één jongen. Dit zou kunnen impliceren dat meisjes na het bekijken van een film, eerder dan jongens, geïnteresseerd kunnen worden om het verhaal daarover te lezen. Dit sluit aan bij de onderzoeken van Tellegen et al. (2002) dat meisjes meer geboeid zijn door lezen en de filmbeelden kunnen helpen om het verhaalbegrip te vergroten (Krashen, 2004).

Wat verder opvalt bij de leerlingen met een dyslexieverklaring is dat zij bijna geen gebruik maken van luisterboeken of "daisy-spelers". Mogelijk speelt de combinatie dyslexie en taalproblemen hierin een rol waardoor deze hulpmiddelen bij leerlingen met ESM minder effectief zouden kunnen zijn óf deze hulpmiddelen worden nu ouderwets gevonden.

Deelvraag 2: Wat vinden deze leerlingen van het beschikbare leesmateriaal tijdens de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven'?

De meningen over het beschikbare leesmateriaal zijn verdeeld. Leerlingen van de onderzoeksgroep hebben wel een voorkeur om uit de schoolbibliotheek boeken te lenen, omdat de uitleentermijn van boeken flexibel is. Ze hebben namelijk meer tijd nodig dan de gebruikelijke uitleentermijn om hun boek uit te lezen.

Ook zijn er in de schoolbibliotheek niet al te dikke boeken, die makkelijk te lezen zijn, zoals de boeken van bijvoorbeeld uitgeverij "Eenvoudig Communiceren". De verhalen in deze boeken zijn volgens de leerlingen beter te onthouden en daardoor beter te begrijpen. De

keuze hierin is echter beperkt. Omdat bij veel leerlingen uit de onderzoeksgroep een onvoldoende of zwakke technische leesvaardigheid is vastgesteld (deelvraag 3) onderschrijven de leerlingen hiermee de bevindingen van Jansma et al. (2011), Bogaerts et al. (2008) en Kamil et al. (2008) dat het tekstbegrip onder andere af kan hangen van de technische leesvaardigheid.

In de schoolbibliotheek ontbreken volgens de leerlingen “e-books”. Ze verwachten ondanks hun geringe ervaring ermee veel voordelen in het gebruik ervan, omdat populaire boeken gedownload kunnen worden. Ook zeggen ze bij “e-books” de mogelijkheid te hebben om de lettergrootte aan te passen en het is niet zichtbaar hoe dik het “e-book” is.

Deelvraag 3: Aan welke ondersteuning hebben deze leerlingen behoefte tijdens de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven'?

Het percentage leerlingen met een dyslexieverklaring bedraagt binnen de onderzoeksgroep 26,3 % waardoor in vergelijking met het landelijk gemiddelde, dat op drie tot vier procent (Blomert, 2005) ligt, beduidend meer leerlingen problemen met de technische leesvaardigheden hebben, met spellingsproblemen kampen of een combinatie van beide problemen hebben.

Deze leerlingen zouden compenserende hulpmiddelen, zoals een groot lettertype of voorlezen van geschreven teksten (bijvoorbeeld het computerprogramma Kurzweil), nodig kunnen hebben.

Daarnaast ligt het percentage leerlingen met een zwakke of onvoldoende technische leesvaardigheid hoog (57,8 %) waardoor het voor deze leerlingen moeilijker wordt om onderwijs op VMBO niveau te kunnen volgen. Ook zou verwacht kunnen worden dat zij geen positieve leesattitude hebben, omdat een voldoende technische leesvaardigheid hiervoor belangrijk is (Melekoglu, 2011; Van Weerdenburg et al., 2009; Stalpers, 2005).

Hieruit kan geconcludeerd worden dat binnen het onderwijs aan iets minder dan 60 procent van de leerlingen uit de onderzoeksgroep gerichte aandacht nodig is voor de technische leesvaardigheid. De hulp tijdens het lezen zou dan kunnen bestaan uit het voorlezen (voorzeggen) van moeilijke woorden door de leerkracht.

Naast problemen in de technische leesvaardigheid geven leerlingen aan dat ze moeite hebben om complexe verhaallijnen, gebeurtenissen of uitgebreide beschrijvingen van bijvoorbeeld de hoofdpersonen te kunnen onthouden en/of begrijpen. Van deze problemen op het gebied van tekstbegrip zijn geen recente toetsgegevens waardoor niet objectief vast te stellen is welke hulp daadwerkelijk geboden zou moeten worden. Leerlingen zouden hiervoor extra uitleg, illustraties of geheugensteuntjes nodig kunnen hebben tijdens het lezen.

Tijdens de observatie is waargenomen dat leerlingen het moeilijk vinden om betekenis te verlenen aan onbekende begrippen. De ene leerling vraagt wel om hulp en de andere bladert in een boek of kijkt zoekend om zich heen. De rust in de groep wordt door hun gedrag niet verstoord met het risico dat deze leerlingen niet de hulp van de leerkracht (uitleggen van het begrip in voor de leerling begrijpelijke taal en visualisering) krijgen die ze nodig hebben om hun woordenschat uit te breiden (Hacquebord et al., 2004).

Op het gebied van leesbevordering lijken de leerlingen hulp nodig te hebben bij het kiezen van een boek. Hun leesvoorkeuren lijken niet erg af te wijken van die van hun leeftijdsgenoten (deelvraag 1 van onderzoeksvraag 2). Het technisch leesniveau, tekstbegrip en verwerkingscapaciteit zou wel problemen kunnen geven, waardoor zij mogelijk moeite hebben om een populair boek op hun leesniveau te vinden. Leerlingen uit de onderzoeksgroep zouden elkaar hierin kunnen adviseren, waardoor praten over gelezen boeken of deels een boek voorlezen zou kunnen helpen bij het kiezen van een boek op hun eigen leesniveau (Jansen & Klinkenberg, 2011; Stalpers, 2005).

Deelvraag 4: Hoe waarderen deze leerlingen de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven'?

In het algemeen worden de aangeboden leesactiviteiten tijdens de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven' als “saai” ervaren. Bij doorvragen lijkt het voorlezen door de

leerkracht en het praten over het boek, de verfilming ervan of gelezen verhaal enigszins gewaardeerd te worden.

Leerlingen geven ook aan dat ze het lezen om verschillende redenen moeilijk vinden en dat de overgang van de (“drukke”) pauze naar het (stil)lezen te groot is. Over de tijdsduur van het lezen geven met name de leerlingen met minder ontwikkelde leesvaardigheden aan dat het lezen te “lang” duurt en soms doen alsof zij lezen. Andere leerlingen zouden daarentegen langer willen lezen. Mogelijk hebben zij een voldoende leesvaardigheid en lezen zij graag.

Uit bovenstaande zou de conclusie getrokken kunnen worden dat de twintig minuten lezen van het ‘taalplan lezen en schrijven’ niet voor alle leerlingen even zinvol is. Het risico is aanwezig dat lezers met onvoldoende leesvaardigheden niet of te weinig lezen om hun leesvaardigheid verder te ontwikkelen.

Deelvraag 5: Welke verbeterpunten geven deze leerlingen aan om met meer plezier te lezen tijdens de twintig minuten lezen van het ‘taalplan lezen en schrijven’?

Mogelijke verbeterpunten die door de leerlingen worden aangegeven om met meer plezier te lezen zijn bijvoorbeeld nog meer “niet al te dikke” en “makkelijk” te lezen leesboeken of “e-books” voor “e-readers” in de schoolbibliotheek of klaslokalen. Ook willen de leerlingen tijdschriften en strips lezen.

Over boekverfilmingen zijn de leerlingen verdeeld over de vraag of het boek eerst gelezen moet worden of niet. Het voordeel van de film bekijken en vervolgens het boek te lezen is dat dan het verhaal beter begrepen wordt door lezers met leesproblemen. Door bekendheid met de hoofdpersonen en achtergrondkennis wordt het gelezen verhaal beter begrepen (Krashen, 2004).

Het tijdstip waarop gelezen moet worden, zou verplaatst kunnen worden naar een ander moment van de dag waarop geen grote overgang is van actief bezig zijn naar stil zitten, omdat leerlingen aangeven moeite te hebben met taakwisselingen.

Een ander voorstel dat geopperd wordt en niet op de onderzochte school wordt aangeboden, is het samen lezen van een toneelstuk om dit vervolgens na te spelen.

Onderzoeksvraag 3: Welke leesattitude-bevorderende factoren, worden ingezet tijdens de twintig minuten lezen van het ‘taalplan lezen en schrijven’, volgens de leerkrachten?

Volgens de leerkrachten wordt gelegenheid geboden om te lezen en te werken aan boekverslagen onder schooltijd. Leerlingen kunnen hierbij ondersteuning krijgen van leerkrachten mits zij hierom vragen. De meningen over de twintig minuten lezen van het ‘taalplan lezen en schrijven’ van de leerkrachten zijn verdeeld en de aangeboden leesactiviteiten naast het stillezen zijn afhankelijk van de leerkracht. De continuïteit op gebied van leesbevordering staat daarmee onder druk.

Deelvraag 1: Welk leesmateriaal wordt aangeboden door de (vak)leerkrachten tijdens de twintig minuten lezen van het ‘taalplan lezen en schrijven’?

Op de onderzochte school is behoefte aan een ruimte waar een “bemande” mediatheek ingericht zou kunnen worden. De boeken en andere leesmaterialen zouden daar overzichtelijk gepresenteerd moeten worden.

Het beschikbare leesmateriaal in de schoolbibliotheek is voor een groot deel toe aan vervanging en er ontbreken non-fictie boeken, tijdschriften en strips. Ook zou in de schoolbibliotheek meer boekverfilmingen en digitale media, zoals “e-readers” en hulpmiddelen op het gebied van leesondersteuning beschikbaar moeten zijn.

In de klaslokalen is in het algemeen te weinig “uitnodigend” leesmateriaal te vinden. Deels doordat leerlingen afhankelijk van het lesuur in een ander lokaal les krijgen. Na het lezen van hun leesboek of het vergeten ervan is vaak geen alternatief leesmateriaal aanwezig in een lokaal en de schoolbibliotheek kan alleen onder begeleiding van de leerkracht Nederlands bezocht worden.

Bovenstaande gegevens hebben een negatieve invloed op de leesattitude en het leesgedrag

(Van de Klundert, 2012; Schooten & Glopper, 2006; Stokmans, 2006; Stalpers, 2005; Krashen, 2004; Yoon, 2002).

Deelvraag 2: Welke leesactiviteiten worden aangeboden door de (vak)leerkrachten tijdens de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven'?

Leerkrachten besteden volgens de gegevens van dit onderzoek relatief weinig aandacht aan gesprekken met de leerlingen over de gelezen boeken. Ook is er weinig gelegenheid voor de leerlingen om tijdens de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven' te spreken over hun leesbeleving. De hiervoor genoemde activiteiten zijn naast het (interactief) voorlezen belangrijk om een positieve leesattitude bij leerlingen te ontwikkelen (Jansen & Klinkenberg, 2011; Stalpers, 2005).

Omdat in de groepen de individuele leesniveaus verschillen en veel leerlingen behoefte hebben aan leesondersteuning is de leesactiviteit stillezen niet voor alle leerlingen stimulerend om hun leesgedrag te bevorderen. Er zou meer gekeken moeten worden naar de individuele behoefte aan leesondersteuning om frustraties tijdens het lezen en diensengevolge verminderd leesplezier te voorkomen (Schooten & Glopper, 2006; Stalpers, 2005).

Opvallend is dat de leerkrachten 1 en 2, die beiden een lerarenopleiding hebben genoten, vergeleken met leerkracht 3 en 4 met minder regelmaat voorlezen en minder met de leerlingen praten over de gelezen verhalen. Mogelijk zijn zij, als vakleerkrachten, minder bekend met de onderwijsbehoeften op het gebied van leesbevordering van de leerlingen in de onderzoeksgroep.

Deelvraag 3: Welke ondersteuning biedt de leerkracht aan tijdens de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven'?

De informatie die door de leerkrachten is gegeven op vragen van de vragenlijst leerkrachten (bijlage 6) komt overeen met hetgeen geobserveerd is. In het algemeen wordt door de leerkrachten gezorgd voor een rustige leesomgeving, er is controle of de leerlingen voldoende leesmateriaal bij zich hebben en er wordt bij aanvang van de les ruimte geboden om te snuffelen in het boekenaanbod. Er is ruimte om vragen te stellen, moeilijke woorden worden op verzoek voorgelezen en/of uitgelegd. Ook worden geheugensteuntjes gebruikt door leerlingen, die moeite hebben om een verhaal te kunnen onthouden of begrijpen.

Opgemerkt moet worden dat het initiatief voor ondersteuning veelal bij de leerlingen ligt en aan het einde van de les wordt door één leerkracht pas opgemerkt dat één leerling niet heeft gelezen waarna vervolgens een kort gesprekje plaatsvond.

Leerkrachten zouden tijdens de les regelmatig kunnen observeren welke leerlingen niet lezen of extra ondersteuning nodig hebben, zodat eerder hulp geboden kan worden aan leerlingen, die hieraan behoefte hebben.

Het zelf lezen en hieraan plezier beleven wordt bij leerkracht 1 en 3 waargenomen waarmee zij een voorbeeldfunctie (leesmodel) vervullen wat bijdraagt aan een positieve leesattitude (Schooten & Glopper, 2006; Stalpers, 2005). Leerkracht 2 en 4 zijn tijdens de les bezig met andere zaken en lezen zelf niet. Het is niet mogelijk om hieruit conclusies te trekken, omdat per leerkracht slechts één les is geobserveerd en er sprake kan zijn van een momentopname.

Indien mogelijk zou er vaker tijdens de les door leerkrachten advies gegeven kunnen worden bij het kiezen van leesmateriaal. Ook het praten met de leerlingen over gelezen boeken is gewenst, omdat leerlingen hebben aangeven dat zij moeite hebben om leesboeken te kiezen die geschikt zijn voor hun leesniveau en ook nog "leuk" zijn om te lezen.

Deelvraag 4: Hoe waarderen de (vak)leerkrachten de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven' bij deze leerlingen?

Uit het semi-gestructureerd gesprek kan geconcludeerd worden dat de leerkrachten wel de noodzaak zien van het verbeteren van de leesvaardigheid bij de leerlingen door extra te lezen. Als bijkomend voordeel van het vaste leesmoment noemen enkele leerkrachten, dat leerlingen rustiger worden en het nodigt wel uit om in gesprek met leerlingen te gaan over

gelezen boeken.

Nadelig op het lezen werken geplande toetsen in de lesuren na het lezen. Leerlingen zijn dan onrustig of gebruiken de leestijd om snel nog even te leren (met of zonder toestemming van de leerkracht) voor de toets.

Een kanttekening is dat na bijna één schooljaar lang extra lezen er nog geen verbeteringen in de leesattitude en technische leesvaardigheden bij de leerlingen wordt waargenomen. Mogelijk zijn de verwachtingen van leerkrachten op dit gebied te hoog waardoor hun motivatie dreigt te verminderen. Veranderingen in de leesattitude en vorderingen op het gebied van leesvaardigheid kosten namelijk veel tijd (Schooten & Glopper, 2006; Stokmans, 2002; Stalpers, 2005).

Deelvraag 5: Welke verbeterpunten geven de (vak)leerkrachten aan om de leesattitude bij deze leerlingen te bevorderen?

Leerkrachten noemen verschillende verbeterpunten. Samen boeken lezen en praten over boeken, meer voorlezen door de leerkrachten, minder vrijblijvendheid tijdens het lezen en weloverwogen boekenkeuze van leerlingen stimuleren.

Ook zouden meer voorleesboeken voor jongeren op school beschikbaar moeten zijn. Nu wordt voorgelezen uit een door leerlingen gekozen leesboek en het duurt te lang om het hele boek voor te lezen.

Doordat groepen door verschillende leerkrachten begeleid worden tijdens het lezen, wisselt het aanbod van leesactiviteiten, de leesinterventie en het leesklimaat waardoor te weinig continuïteit in het bevorderen van een positieve leesattitude ontstaat. Goede samenwerking en kennisuitwisseling is hiervoor nodig (Vylder, 2009; Bogaert et al., 2008; Kamil et al., 2008; Struiksmā, 2008).

Onderzoeksvraag 4: Hoe ziet het leesklimaat van de leerlingen in de (onderbouw)klassen 1B, 2B en 3A er uit in de thuissituatie?

De leerlingen in de onderzoeksgroep kunnen in de thuisomgeving moeilijk aan de juiste boeken komen. In de thuissituatie is een beperkt leesaanbod en de bibliotheek in de thuisomgeving kan niet voldoende in hun behoefte voorzien. Thuis wordt weinig gesproken over gelezen boeken. De ouders bieden volgens de leerlingen wel ondersteuning aan hen, bijvoorbeeld door te vragen of het huiswerk nog moet worden gemaakt en op verzoek van de leerlingen wordt daadwerkelijke hulp geboden of overhoord.

Veel leerlingen hebben een extrinsieke leesmotivatie en de verwachting is dat leerlingen in de adolescentenleeftijd ondanks verbeterpunten voor de thuissituatie niet veel meer gaan lezen omdat de interesses van VMBO leerlingen (tijdelijk) niet bij lezen liggen (OECD, 2011; Land, 2009).

Deelvraag 1: Welk leesmateriaal is beschikbaar voor deze leerlingen in de thuissituatie?

Van de graag gelezen verhaalsoorten “spanning” en “reality” lijken thuis volgens de leerlingen minder boeken aanwezig te zijn. Ook valt op dat meisjes meer verhaalsoorten (tien) aangeven dan jongens (zeven verhaalsoorten).

Betreffende het leesmateriaal geven leerlingen aan dat de informatieboeken en boeken die “makkelijk” te lezen zijn bij hen thuis minder aanwezig zijn en tijdschriften worden wel thuis gelezen. Songteksten zouden ook weinig thuis te vinden zijn terwijl wel gebruik wordt gemaakt van sociale media. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat bij leerlingen niet bekend is dat deze via internet te vinden zijn.

Door de antwoorden van de leerlingen en het leesmateriaal dat ze vanuit thuis meenemen naar school bestaat wel de indruk dat in de meeste huishoudens weinig leesmateriaal dat leerlingen aanspreekt aanwezig is en dat ze afhankelijk van de bibliotheek (op school of thuis) zijn voor het boekenaanbod.

Deelvraag 2: Welke ondersteuning krijgen deze leerlingen van hun ouders?

Bijna alle leerlingen geven aan dat ouders aan hen regelmatig vragen of ze huiswerk moeten maken en dat er vroeger is voorgelezen. Bij iets meer dan de helft van de leerlingen wordt geholpen bij het huiswerk maken. Hieruit zou geconcludeerd kunnen worden dat ouders zich waarschijnlijk bewust zijn van de leerproblemen van hun kinderen en ouderbetrokkenheid is aanwezig. Dit is bevorderend voor de leesattitude (Schooten et al., 2004).

Hierbij moet wel gemeld worden dat veel leerkrachten tijdens de les extra ruimte geven om huiswerk onder begeleiding te kunnen maken, waardoor de behoefte aan ondersteuning thuis mogelijk geringer is. In de onderbouw staat huiswerkbegeleiding ook ingeroosterd waarbij studievoordigheden aangeleerd worden.

Bij ongeveer een kwart van de leerlingen zou thuis nu nog voorgelezen worden. Er is niet gevraagd of dit voorlezen bij een jonger broertje of zusje thuis plaatsvindt of dat leerlingen met dyslexie hulp vragen om voorgelezen te worden bij het maken van huiswerk.

Het vragen naar de beleving van de schooldag en het stimuleren van het leesgedrag door ouders, wat een stimulans zou kunnen zijn voor de leesattitude, wordt echter weinig gedaan volgens de leerlingen (Jansen & Klinkenberg, 2011; Stalpers, 2005).

Deelvraag 3: Hoe waarderen de leerlingen het 'vrij' lezen in de thuissituatie?

De leerlingen van de onderzoeksgroep lijken weinig voor hun plezier te lezen hoewel met name meisjes op de vragen in deel A van instrument 3 (bijlage 3) iets meer "eens" en veel "twijfel" hebben aangegeven. Bij zowel jongens als meisjes is het lezen van een "spannend" boek een uitzondering hierop. Liefst 63,1 procent van hen leest graag een "spannend" boek. De leerlingen willen wel lezen om iets te leren, ze willen iets te weten te komen of lezen om informatie te krijgen. De verschillen tussen de jongens en de meisjes zijn hierbij niet zo groot. Meisjes willen wel meer lezen om iets over de wereld te weten of om hogere cijfers op school te krijgen. Hieruit zou geconcludeerd kunnen worden dat bij de leerlingen eerder sprake is van een utilitaire leesattitude en geen hedonistische (Stokmans, 2006). Weinig leerlingen hebben aangegeven dat ze lezen met het doel stemmingsregulatie (bijvoorbeeld ontsnappen aan de werkelijkheid). Wel geven veel meisjes aan dat ze twijfelen of ze gaan lezen als ze zich vervelen, wat aansluit bij het gegeven dat meisjes vaker lezen om een goed gevoel te krijgen (Schooten et al., 2004).

De leeshouding van de leerlingen in de onderzoeksgroep wordt sterk bepaald door wat anderen van hen verwachten. Ze lezen voor school, omdat de leerkracht dit wil of ze lezen omdat ze een boekverslag moeten maken, waardoor de leerlingen extrinsiek gemotiveerd lijken te zijn (Guthrie & Cox, 2001).

Over de intentie om in de vakantie weer te gaan lezen, wordt door bijna de helft van de leerlingen getwijfeld. Drie meisjes zijn dit daadwerkelijk van plan.

Bovenstaande bevindingen sluiten aan bij die van Land (2009) dat pubers op het VMBO lezen omdat het moet (extrinsieke motivatie) of ze lezen voor school (instrumentele motivatie/utilitaire leesattitude).

Daarnaast geeft iets minder dan de helft van het aantal leerlingen aan dat ze niet stil kunnen zitten en snel afgeleid zijn. Ongeveer de helft van de jongens en één meisje geven aan dat ze niets om zich heen horen als ze lezen. Dit zou kunnen impliceren dat bijna de helft concentratieproblemen heeft en bijna een kwart zich wel kan concentreren tijdens het lezen. Hierbij moet wel aangetekend worden dat ook slechthorende leerlingen aan dit onderzoek hebben deelgenomen waardoor deze conclusie niet met zekerheid getrokken kan worden. Verder kan geconcludeerd worden dat bijna 58 procent van de leerlingen minder goed ontwikkelde leesvaardigheden heeft en bij bijna de helft van de leerlingen lijkt sprake te zijn van een extrinsieke motivatie om te lezen. Hierdoor zouden deze leerlingen extra ondersteuning op het gebied van lezen en leesattitude-bevorderende maatregelen nodig kunnen hebben (Jansma et al., 2011; Bogaert et al., 2008; Kamil et al., 2008).

Deelvraag 4: Welke verbeterpunten geven deze leerlingen aan om met plezier te lezen in de thuissituatie?

Leerlingen geven wel verbeterpunten aan om met plezier te lezen, zoals hulp bij hun

boekkeuze in de bibliotheek van hun woonplaats en een langere uitleentermijn zodat ze het geleende boek uitgelezen is. Van de populaire boeken zou daar een ruimere voorraad beschikbaar moeten zijn of ze willen het “e-book” ervan lezen met behulp van een “e-reader”. Wat opvalt is dat weinig leerlingen zelf in bezit zijn van populaire boeken. Ook geven ze aan dat ze niet graag een boek, als cadeau, willen ontvangen. Dit zou hun leesattitude kunnen beïnvloeden. Het boekenaanbod thuis en positieve indirecte leeservaringen, zoals voorlezen en boeken cadeau doen, hebben namelijk een positieve invloed op de leesattitude (Van de Klundert, 2012). Mogelijk speelt een rol dat bij pubers een (tijdelijke) afname voor lezen wordt waargenomen (Land, 2009; Schlundt Bodien & Nelck-da Silva Rosa, 2005). Leerlingen hebben ook aangegeven dat ze zich niet lang achtereen kunnen verdiepen in een boek en tijdens het lezen willen ze luisteren naar muziek. Dit zou een aanwijzing kunnen zijn voor het veranderende leesgedrag van de jongere generatie of er is sprake van concurrentie door andere media (Van de Klundert, 2012; Huysmans & Hillebrink, 2008; Tellegen et al., 2002).

Uit bovenstaande zou geconcludeerd kunnen worden dat leerlingen wel verbeterpunten om met meer plezier thuis te lezen aan willen geven uitgaande van de situatie dat school hen verplicht om te lezen. Afgevraagd kan worden of deze leerlingen op een uitzondering na nu thuis met plezier gaan lezen.

Hoe kunnen (vak)leerkrachten leerlingen op “Kentalis de Stijgbeugel” in de klassen 1B, 2B en 3A begeleiden tijdens de daarvoor gereserveerde tijd, zodat de leerlingen positieve leeservaringen op kunnen doen?

Het antwoord op de centrale vraagstelling van dit onderzoek leidt tot de onderstaande aanbevelingen voor de onderwijspraktijk.

5.2 Aanbevelingen voor de onderwijspraktijk

Doordat veel leerlingen met ESM op het VMBO een achterstand op het gebied van technische leesvaardigheid hebben gaat het lezen vaak nog ten koste van het tekstbegrip en het leesplezier. Gerichte observatie van het leesgedrag en (pro-actieve) interventies op het gebied van de individuele leesproblemen van de leerlingen waarbij goede samenwerking en kennisuitwisseling essentieel is, is hierbij gewenst (Van Weerdenburg et al., 2009; Wentink et al., 2009; Bogaert et al., 2008; Smits & Braams, 2006). Hiervoor is een effectief leesbeleid en een leerlijn technische leesvaardigheid voor het voortgezet onderwijs op de onderzochte school nodig (Vylder, 2009; Bogaert et al., 2008; Kamil et al., 2008; Struiksmā, 2008). De leesproblemen van de leerlingen zouden ook gevolgen kunnen hebben voor het zelfstandig verwerken van de teksten bij het vakonderwijs. Het is daarom gewenst dat (vak)leerkrachten van leerlingen met ESM ook aandacht besteden aan tekstuitleg (Land, 2009; Bogaert et al., 2008).

Ouders zouden geïnformeerd kunnen worden over hun rol bij het bevorderen van de leesattitude bij leerlingen met ESM. Thuis zouden zij eventueel vaker kunnen voorlezen, spreken over gelezen boeken of bibliotheekbezoeken stimuleren. Ook zou de kennis over leeftijdsadequate leesmaterialen, die passen bij de leesvaardigheden en de interesses van de leerlingen bij ouders vergroot kunnen worden.

In de schoolbibliotheek (of mediatheek) en in de klaslokalen zou meer “uitnodigend” leesmateriaal waaronder non-fictie boeken, tijdschriften, strips, boekverfilmingen (DVD's) en digitale media, zoals “e-readers” en hulpmiddelen op het gebied van leesondersteuning beschikbaar moeten zijn. Boeken van de uitgeverij “Eenvoudig communiceren” lijken in een behoefte te voorzien omdat ze “niet al te dik” en “makkelijk” te lezen zijn en passen bij de belevingswereld van de jongeren. Ook de toegankelijkheid en de bezetting van de schoolbibliotheek is een aandachtspunt. De schoolorganisatie zou moeten investeren in verbetering van de schoolbibliotheek en de leesmaterialen, zodat het lezen bij deze groep leerlingen wordt bevorderd.

Tijdens de leesactiviteiten zou er vaker door leerkrachten advies gegeven kunnen worden bij de keuze van leesboeken, die geschikt zijn voor het leesniveau van de leerlingen en ook nog “leuk” zijn om te lezen. Ze zouden bijvoorbeeld kunnen stimuleren om leerlingen onderling gesprekken te laten voeren over gelezen boeken én met hen praten over hun leeservaringen en de leesbeleving.

Als aangeboden leesactiviteit zou er vaker dan nu het geval is voorgelezen kunnen worden door de leerkracht, bij voorkeur met veel onderlinge interactie. Een film, gebaseerd op een boek, kan ook vertoond worden zodat het verhaal beter begrepen kan worden.

Ook het behandelen van teksten in het vakonderwijs zou tot de leesactiviteiten kunnen behoren, omdat leerlingen voornamelijk een utilitaire leesattitude bezitten en eventueel leesondersteuning nodig hebben bij deze teksten (Bogaert et al., 2008).

5.3 Discussie

Bovenstaande aanbevelingen zijn gedaan voor de onderwijspraktijk aan leerlingen met ESM. Omdat niet alle leerlingen de basisschool met een voldoende leesvaardigheid, nodig voor hun opleidingsniveau, verlaten is het te overwegen om te onderzoeken of bovengenoemde aanbevelingen voor meer doelgroepen binnen het voortgezet onderwijs toe te passen zijn. Met name in het VMBO onderwijs zijn de teksten bij methoden van het vakonderwijs vaak eenvoudig, omdat rekening gehouden wordt met eventuele lees- of begripsproblemen van de leerlingen. Hierdoor wordt het leggen van verbanden tussen de onderlinge tekstdelen moeilijker (Land, 2009). Mogelijk zou het versterken van de leesvaardigheid en het bevorderen van de leesattitude bij de leerlingen het zelfstandig verwerken van de teksten bij het vakonderwijs kunnen vergroten. Vakleerkrachten zouden dan ook aandacht moeten besteden aan leesonderwijs (Bogaert et al., 2008).

5.4 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Het verdient aanbeveling om te onderzoeken of het werken aan de achterstanden in de technische leesvaardigheid én extra leesactiviteiten in de twintig minuten lezen plaats moet vinden. Ook is het zinvol om te onderzoeken welk tijdstip geschikt is hiervoor en hoe dit op het VMBO ingeroosterd kan worden.

Verder onderzoek is gewenst naar de gevolgen van de leesproblemen bij leerlingen met ESM voor het zelfstandig verwerken van de teksten bij het vakonderwijs. Eventueel zou onderzocht kunnen worden welke interventies door (vak)leerkrachten geboden moeten worden om het zelfstandig verwerken door leerlingen van teksten bij zaakvakken te bevorderen.

De boeken van uitgeverij “Eenvoudig Communiceren” lijken in een behoefte te voorzien omdat deze jongeren behoefte hebben aan leeftijdsadequate “makkelijk” te lezen boeken. Onderzocht kan worden of dit daadwerkelijk voor meer leerlingen opgaat en of meer boeken van deze uitgeverij aangeschaft kunnen worden.

Ook zou onderzocht kunnen worden of het inzetten van audiovisuele en digitale media, zoals films en “e-books”, zouden kunnen helpen om de leesvaardigheid en/of de leesattitude bij leerlingen met ESM te bevorderen.

Het voorstel om samen een toneelstuk te lezen en vervolgens een optreden/uitvoering te verzorgen zou onderzocht moeten worden op haalbaarheid en wenselijkheid. Verschillende doelstellingen op het gebied van spraak- en taalontwikkeling zouden hiermee behaald kunnen worden. Opgemerkt dient te worden dat niet alle leerlingen hieraan durven deel te nemen.

Afgaande de conclusies bij onderzoeksvraag 3 zou een onderzoek naar de kennis, motivatie en verwachtingen van leerkrachten op het gebied van extra leesonderwijs op het VMBO bij leerlingen met ESM zinvol kunnen zijn.

De vorderingen op het gebied van de leesvaardigheden en de leesattitude bij de leerlingen die deelnemen aan het ‘taalplan lezen en schrijven’ dienen nauwkeurig geregistreerd te worden. Ook na het verlaten van de school is een longitudinaal onderzoek naar de effecten van het bevorderen van de leesattitude bij jongeren met ESM gewenst om te zien of waargenomen achterstanden op de lange duur worden verminderd en het leesplezier is

toegenomen.

5.5 Kennisdeling

Het literatuuronderzoek en de gevonden resultaten zullen aan het begin van het schooljaar 2012-2013 gepresenteerd worden aan het team van Kentalis de Stijgbeugel. Middels een PowerPoint-presentatie wordt het team geïnformeerd over de wijze waarop volgens de literatuur, de leesattitude van pubers vergroot kan worden en in relatie gebracht kan worden met het leesgedrag van de leerlingen in de thuissituatie.

Vervolgens worden de aanwezige leesattitude-bevorderende factoren en de verbeterpunten ervan op de locatie “Hommelseweg” belicht, die de leerlingen en de leerkrachten uit de onderzoeksgroep hebben aangegeven, aangevuld met mijn conclusies en aanbevelingen.

Na afloop van de presentatie zullen afspraken met het team gemaakt en vastgelegd worden om tijdens de daarvoor gereserveerde tijd gerichte aandacht voor leesbevordering te hebben én een aanpak om de achterstanden van de technische leesvaardigheid weg te werken.

Het plan is ook om een voorlichtingsavond voor ouders/verzorgers van leerlingen op “Kentalis de Stijgbeugel” te organiseren om voorlichting te geven over het ‘taalplan lezen en schrijven’ om daarin de rol van de ouders te kunnen verduidelijken.

In het kader van de ontwikkelingen op het gebied van “Passend Onderwijs” is het voornemen de gevonden resultaten in een relevant vakblad te publiceren om de gevonden kennis over leesbevordering bij leerlingen met ESM in de puberleeftijd te delen met andere VMBO scholen.

Na overleg met de schooldirectie is het voornemen dat er tijdens de “Kentalisdag” van de regio Oost (Arnhem, Nijmegen en Silvolde) een workshop over leesbevordering bij pubers met ESM wordt gegeven aan de collega’s van andere regionale scholen van “Kentalis”. Het streven is april 2013 een workshop over het bevorderen van leesattitude bij leerlingen met ESM te verzorgen op het landelijke Siméa-congres te Lunteren.

Literatuur

Bishop, D. V., & Snowling, M. J., (2004). Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different? *Psychological Bulletin*, Vol. 130 (6), Nov. 2004, pp. 858-886.

Blomert, L., (2005). *Dyslexie in Nederland. Theorie, praktijk en beleid*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.

Bogaert, N., Devlieghere, J., Hacquebord, H., Rijkers, J., Timmermans S., Verhallen, M., (2008). *Aan het werk. Adviezen ter verbetering van functionele leesvaardigheid in het onderwijs*. Nederlandse taalunie. Gelezen 10 april 2012 via: http://taalunieversum.org/onderwijs/publicaties/functionele_leesvaardigheid/aan_het_werk.pdf

Bree, E., de, Kerkhoff, A., & Wijnen, F., (2010). *Overeenkomsten en verschillen tussen dyslexie en primaire taalstoornissen*. In: Verhoeven, L., Wijnen, F., van den Bos, K., & Kleijnen, R., (red.). *Zorg om dyslexie*. Apeldoorn/Leuven: Garant (2010)

Coles, M., & Hall, C., (2002). Gendered readings: Learning from children's reading choices. *Journal of Research in Reading*, 25, pp. 96-108

Conti-Ramsden, G., & Botting, N., (1999). Classification of Children With Specific Language Impairment. In: *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. Vol. 42 October 1999 pp. 1195-1204

Daal, J., van, Verhoeven, L., & Balkom, H., van (2004). Subtypes of severe speech and language impairments: psychometric evidence from 4-year-old children in the Netherlands. In: *Journal of speech language and hearing research* . Dec 2004, Vol. 47 Issue 6, pp. 1411-1423

Daal, J., (2008). *Variation of language, cognition and behavior in children with specific language impairment*. Gelezen 25 februari 2012 via: <http://www.ru.nl/publish/pages/534142/ww08part3bsi090813web.pdf>

Goorhuis, S. M., & Schaerlaekens, A. M., (2008). *Handboek taalontwikkeling, taalpathologie en taaltherapie bij Nederlands sprekende kinderen*. Utrecht: De Tijdstroom.

Grams, D., (2003). *E-books: Motivating Students To Read Independently*. Gelezen twintig mei 2012 via: http://goknow.com/GettingStarted/Documents/Grams_D_e-books.pdf

Guthrie, J., T., & Cox, K., E., (2001). Classroom conditions for motivation and engagement in reading. In: *Educational Psychological review* (13) 3 pp. 283-302.

Hacquebord, H. I., Linthorst, T. R., & Stellingwerf B. P., (2004) *Vocabulairkennis bij taalzwakke leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Gelezen 24 november 2011 via: <http://edu.fss.uu.nl/ord/fullpapers/Hacquebord FP.doc>

Hopper, R., (2005). What are teenagers reading? Adolescent fiction reading habits and reading choices. *Literacy 2005 Volume 39 Issue 3* pp. 113-120.

Huysmans, F., & Hillebrink, C., (2008). *De openbare bibliotheek tien jaar van nu*. Gelezen 14 juni 2012 via: http://www.scp.nl/Publicaties/Alle_publicaties/Publicaties_2008/De_openbare_bibliotheek_tien_jaar_van_nu_De_hoofdlijnen

Jansen, H., & Klinkenberg, L., (2011). *Interactief op het VMBO en in het Praktijkonderwijs Verslag van een onderzoek naar de effecten van interactief voorlezen*. Gelezen 17 mei 2012 via: <http://www.aps.nl/NR/rdonlyres/CE4003FB-406F-4681-8B77-51E2100C25CD/0/Interactiefvoorlezenverslagonderzoek.PDF>

Jansma, N., Kleunen van, E., & Leenders, E., (2011) *Lezen onder de loep*. Gelezen 24 november 2011 via <http://www.slo.nl/downloads/2011/lezen-onder-de-loep.pdf/>.

Kamil, M. L., Borman, G.D., Dole, J., Kral, C. C, Salinger, T., & Torgesen, J., (2008). Improving Adolescent Literacy: Effective Classroom and Intervention Practices. In: *IES Practice Guide. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance*. Gelezen 23 mei 2009 via: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/3e/89/86.pdf

Klundert van de, A. M., (2012). De relatie tussen leesattitude en het lezen van fictie in een digitaal tijdperk. Gelezen 27 mei 2012 via: <http://igitur-archive.library.uu.nl/student-theses/2012-0402-200731/ScriptieUpload.pdf>

Krashen, S., (2004). *Free voluntary reading: new research, applications and controversies*. Gelezen 12 maart 2012 via: <http://sdrashen.com/articles/singapore/singapore.pdf>

Land, J., (2009). *Zwakke lezers, sterke teksten? Effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van VMBO-leerlingen*. Gelezen 16-02-2012 via: <http://igitur-archive.library.uu.nl/dissertations/2009-0211-203112/land.pdf>

Lemaire, C., (2004). *Lezen doen we samen! De praktische consequenties van onderzoek naar leesgedrag en leesbevordering*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Lierop-Debrauwer, H., (2006). *Literaire competentie en de adolescentenroman*. In: Mottart, A., & Vanhooren, S., (2006). *Twintigste conferentie van het schoolvak Nederlands*. pp. 268-271.

McCray, A., (2001). The intermediate grades. Middle school students with reading disabilities. In: *The reading teacher*. vol.55, no 3 november 2001 pp. 298-300.

McKenna, M., C., Kear, D., J., Ellsworth, R., A. (1995). Children's attitudes toward reading: a national survey. In: *Reading Research Quarterly* vol. 30, (4) pp. 934-956. Gelezen 26 mei 2012 via: <http://www.jstor.org/stable/748205>

Melekoglu, M. A., (2011). Impact of motivation to read on reading for struggling readers with and without learning disabilities. *Learning disability Quarterly*. November 2011 vol. 34 no. 4 pp. 248-261

OECD (2011). *Education at a Glance 2011*. OECD Indicators, OECD Publishing. Gelezen mei 2012 via: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>

Schijf, G., M., (2009). *Lees- en spellingvaardigheden van brugklassers*. Gelezen 28 november 2011 via: <http://dare.uva.nl/document/128473>. Universiteit van Amsterdam.

Schlundt Bodien, W., & Nelck-da Silva Rosa, F., (2005). *Als jongeren lezen. Een longitudinaal empirisch onderzoek naar verband tussen ego-ontwikkeling en leesattitude ontwikkeling bij adolescenten van 13 tot 19 jaar en didactisch model voor reflectief lezen*. Gelezen 24 april 2012 via: http://www.lezen.nl/files.php?file_id=284

Schooten, E. Van, & De Glopper, K., (2006). Literary response and attitude toward reading

fiction in secondary education trends and predictors. *Educational Studies in Language and Literature*, Vol. 6, No. 1, pp.97-174. Gelezen 15 mei 2012 via: <http://dare.uva.nl/record/315037urn:nbn:nl:ui:29-315037XML>

Schooten, E. Van, De Gloppe, K., & Stoel, R., D., (2004). Development of attitude toward reading adolescent literature and literary reading behavior. *Poetics*, Vol 32 (5), Oktober 2004, pp. 343-386.

Smits, A., & Braams, T., (2009). *Dyslectische kinderen leren lezen. Individuele groepsgewijze en klassikale werkvormen voor de behandeling van leesproblemen*. Amsterdam: Uitgeverij Boom

Snowling, M. J., (2008). *Children's reading difficulties: nature, causes and interventions*. In: Verhoeven, L., & Wentink, H., (red) *Onderkenning en aanpak van Leesproblemen en dyslexie*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant pp. 21-30

Stalpers, C., (2005). *Gevormd door leeservaringen. De relatie tussen leesattitude, het lezen van fictie en het voornemen van adolescenten om lid te blijven van de openbare bibliotheek*. Gelezen 18 april 2012 via: <http://igitur-archive.library.uu.nl/student-theses/2012-0402-200731/ScriptieUpload.pdf>

Stanovich, K. E., (1986). *Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy*. Gelezen 10 april 2012 via: http://www.psychologytoday.com/files/u81/Stanovich__1986_.pdf

Stokmans, M., (2006). *Leesattitude: de motor achter leesgedrag?!* in: Schram, D., & A. M., Raukema (Red.). *Lezen in de lengte en lezen in de breedte*. Delft: Uitgeverij Eburon pp. 269-289

Stoter, M., Kamphuis, A., & Kamphuis, L., (2009). *Puberaal (lees)gedrag. De invloed van adolescentenliteratuur op het MTV onderwijs*. Gelezen 15 maart 2012 via: <http://igitur-archive.library.uu.nl/student-theses/2009-0112>.

Struiksma, C., (2008). *Passend onderwijs bij leesproblemen en dyslexie*. In: Verhoeven, L. en Wentink, H. (red). *Onderkenning en aanpak van Leesproblemen en dyslexie*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant pp. 135-144

Tellegen, S., (2007). *Leesgedrag van VMBO leerlingen*. In Schram, D., (2007). *Lezen in het VMBO onderzoek – interventie - praktijk*. Amsterdam: Stichting lezen.

Tellegen, S., Alink, L., & Welp, P., (2002). *De attractie van boek en computerspel*. Gelezen 17 mei 2012 via: http://www.lezen.nl/index.html?spsearch=&age_group_id=3&menu_item_id=2001&sp1=3

Verhallen, M. J. A. J., Bus, A. G., Jong de, M. T., (2004). *Elektronische boeken in de voerschoolse educatie*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Vries de, N., (2007) *Lezen we nog. Een inventarisatie van onderzoek op gebied van lezen en leesbevordering*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Vylder de, A., (2009). *Leidt voorlezen tot een beter leesattitude?* Gelezen 15 juni 2012 via: http://www.cultuurnetwerk.nl/producten_en_diensten/onderzoek/documenten/DeVylder.pdf

Weerdenburg, M. Van, Bonder, F., & Sofstra-Bremer, C., (2009). *Veelzeggend. Speciaal*

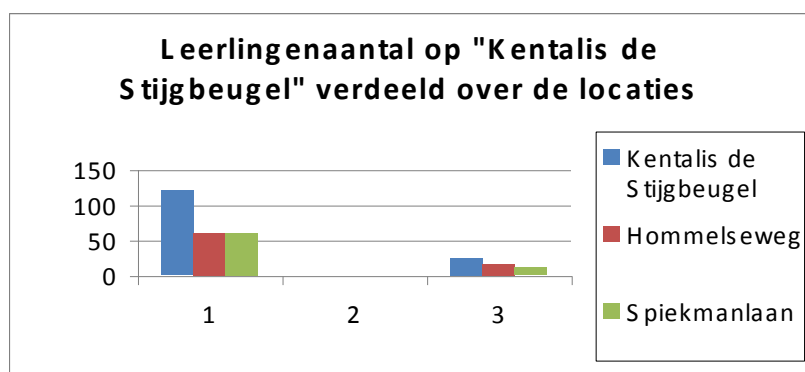
onderwijs aan kinderen met ernstige spraak- en taalmoeilijkheden. Acco Leuven/Den Haag.

Wentink, H., Hoogenboom, S., & Cox, A., (2009). *Leesonderwijs en leesbegeleiding voor leerlingen met ernstige spraak en/of taalmoeilijkheden (ESM). Een katern bij de protocollen leesproblemen en dyslexie*. 's Hertogenbosch: Masterplan Dyslexie

Yoon, J., C., (2002). *Three decades of sustained silent reading: a meta-analytic review of the effects of SSR on attitude toward reading*. Gelezen 15 mei via: <http://www.freepatentsonline.com/article/Reading-Improvement/97058788.html>.

Bijlagen

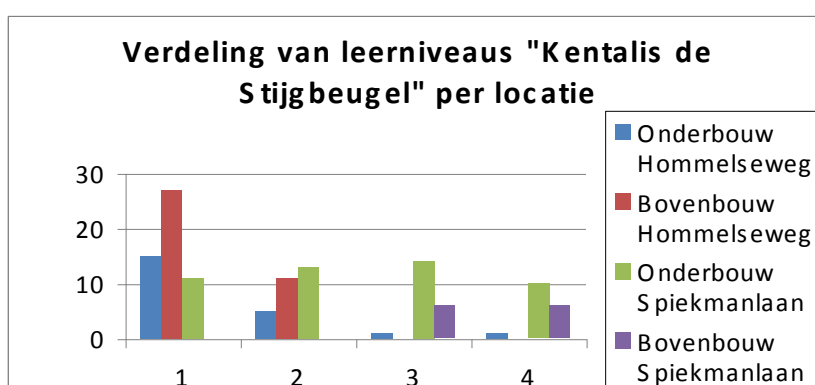
Bijlage 1: Overzicht leerlingen Kentalis de Stijgbeugel



Nummer 1 op de horizontale (x-as) : het totale leerlingenaantal

Nummer 3 op de horizontale (x-as) : het leerlingenaantal met een dyslexieverklaring

Grafiek 1: De blauwe kolom geeft het totaal aantal leerlingen (120) op de Stijgbeugel aan van wie 27 leerlingen (ongeveer 21%) een dyslexieverklaring hebben. In de rode kolom is het aantal leerlingen (60) op de locatie Hommelseweg af te lezen, van wie 16 leerlingen een dyslexieverklaring hebben en de groene kolom geeft het aantal leerlingen (60) op de locatie Spiekmanlaan weer, van wie 11 leerlingen een dyslexieverklaring hebben.



De nummers van de horizontale (x-as) komen overeen met verschillende leerniveaus:

1. VMBO basis
2. VMBO kader
3. VMBO theoretische leerweg/HAVO
4. IMO

Grafiek 2: Het overzicht van de opleidingsniveaus van de leerlingen op Kentalis de Stijgbeugel per locatie. De blauwe kolom geeft de niveaus van de onderbouw en de paarse kolom van de bovenbouw op de locatie Hommelseweg weer. De beige kolom laat de opleidingsniveaus van de onderbouw en de lichtblauwe kolom van de bovenbouw op de locatie Spiekmanlaan zien.

Locatie Hommelseweg:

In de onderbouw zitten 22 leerlingen in de onderbouw. Op basisniveau werken 15 leerlingen en vijf leerlingen werken op kaderniveau. Eén leerling doet theoretische leerweg en één leerling heeft een aangepast programma. Zes van de 22 leerlingen hebben een dyslexieverklaring.

In de bovenbouw zitten 38 leerlingen. Hiervan volgen 27 leerlingen een opleiding op basisniveau en 11 leerlingen een opleiding op kaderniveau. Tien van de 38 leerlingen hebben een dyslexieverklaring.

Locatie Spiekmanlaan:

In de onderbouw zitten 10 leerlingen in de IMO, 11 leerlingen volgen basis-, 13 leerlingen kader-, 14 leerlingen theoretische leerwegniveau. Negen van de 48 leerlingen hebben een dyslexieverklaring

In de bovenbouw zes leerlingen in de IMO en zes volgen onderwijs op theoretische leerwegniveau. Twee van de 12 leerlingen hebben een dyslexieverklaring.

Bijlage 2: Instrument 2

Vragenlijst leerlingen: “leesvoorkeuren, waardering leesactiviteiten en ontvangen ondersteuning ouders”

Naam:

Vraag 1: Wat vind je leuk om te lezen?

Meerdere keuzes zijn mogelijk.

- ☐ niet lezen
- ☐ Fictie:
 - ☐ Romantische verhalen
 - ☐ Reality boeken (verhalen over problemen thuis, drugs, loverboys)
 - ☐ Biografieën (verhalen over iemands leven)

 - ☐ Spannende verhalen/ thrillers/ detectives
 - ☐ Avonturen verhalen over ridders, cowboys, indianen
 - ☐ Fantasier verhalen
 - ☐ Science Fiction (verhalen over de toekomst)
 - ☐ Oorlogsverhalen

 - ☐ Dierenverhalen
 - ☐ Grappige verhalen
 - ☐ Verhalen over andere landen en culturen
 - ☐ Overig
- ☐ Non-fictie
 - ☐ Informatieboeken (woordenboeken, schoolboeken, opzoekboeken)
 - ☐ Tijdschriften (“Pauze”, “Esta”, enz)
 - ☐ Kranten (“Metro”, “Spits”, “Volkskrant”)
 - ☐ “7 Days” of “Kidsweek”
- ☐ Boeken
 - ☐ Leesboeken
 - ☐ “Makkelijk lezen” boeken
 - ☐ Boeken van uitgeverij “Eenvoudig Communiceren”
 - ☐ Serie boeken: “De grijze jager”, “Harry Potter”, “De Honger spelen”
 - ☐ Dagboeken (“Anne Frank”, “Hoe overleef ik...”)
- ☐ Overig materiaal
 - ☐ Strips (“Donald Ducks”, enz.)
 - ☐ Toneelstukken
 - ☐ Liedjes/songteksten
 - ☐ Gedichten
- ☐ Audiovisuele media (tv, video, DVD) en digitale media (computer, spelcomputer)
 - ☐ Eerst een film kijken en daarna lees ik het boek
 - ☐ “Daisy-speler”
 - ☐ Luisterboeken
 - ☐ “E-books” met een “e-reader”
 - ☐ “Facebook” / “hyves” / “chatten” / “sms”

Vraag 2: Activiteiten tijdens de les:

Kruis aan welk activiteiten je leuk vindt tijdens de les lezen:

Leuk	Beetje leuk	Saai	
0	0	0	Voorlezen leerkracht in de klas
0	0	0	Voorlezen leerkracht in de kantine
0	0	0	Voorlezen leerkracht en praten over verhaal
0	0	0	Voorlezen leerkracht en uitleggen/vragen stellen
0	0	0	Voorlezen door (mede) leerling
0	0	0	Praten over boek/verhaal dat gelezen wordt
0	0	0	Praten over schrijver/schrijfster boek
0	0	0	Praten over verfilming van boek
0	0	0	Het samen lezen van toneelstuk
0	0	0	Boekpromotie/boekbespreking
0	0	0	Tekenen tijdens voorlezen over verhaal

Vraag 3: Wat is er thuis aanwezig en wordt gelezen door ouders/ broers/zussen?
Meerdere keuzes zijn mogelijk.

- ☐ Fictie:
 - ☐ Romantische verhalen
 - ☐ Reality boeken (verhalen over problemen thuis, drugs, loverboys)
 - ☐ Biografieën (verhalen over iemands leven)

 - ☐ Spannende verhalen/ thrillers/ detectives
 - ☐ Avonturen verhalen over ridders, cowboys, indianen
 - ☐ Fantasier verhalen
 - ☐ Science Fiction (verhalen over de toekomst)
 - ☐ Oorlogsverhalen

 - ☐ Dierenverhalen
 - ☐ Grappige verhalen
 - ☐ Verhalen over andere landen en culturen
 - ☐ Overig
- ☐ Non-fictie
 - ☐ Informatieboeken (woordenboeken, schoolboeken, opzoekboeken)
 - ☐ Tijdschriften ("Pauze", "Esta", enz)
 - ☐ Kranten ("Metro", "Spits", "Volkskrant")
 - ☐ "7 Days" of "Kidsweek"
- ☐ Boeken
 - ☐ Leesboeken
 - ☐ "Makkelijk lezen" boeken
 - ☐ Boeken van uitgeverij "Eenvoudig Communiceren"
 - ☐ Serie boeken: "De grijze jager", "Harry Potter", "De Honger spelen"
 - ☐ Dagboeken ("Anne Frank", "Hoe overleef ik...")
- ☐ Overig materiaal
 - ☐ Strips ("Donald Ducks", enz.)
 - ☐ Toneelstukken
 - ☐ Liedjes/songteksten
 - ☐ Gedichten
- ☐ Audiovisuele media (tv, video, DVD) en digitale media (computer, spelcomputer)
 - ☐ Eerst een film kijken en daarna lees ik het boek
 - ☐ "Daisy-speler"
 - ☐ Luisterboeken
 - ☐ "E-books" met een "e-reader"
 - ☐ "Facebook" / "hyves" / "chatten" / "sms"

Vraag 4: Welke hulp krijg jij van jouw ouders?

	Ja	Nee
1. Vragen naar de beleving van jouw schooldag (bijv. "Hoe was het vandaag?")	0	0
2. Vragen of je nog huiswerk moet maken	0	0
3. Hulp bij het maken van huiswerk of overhoren bij proefwerken	0	0
4. Mijn ouders praten veel over boeken	0	0
5. Er wordt voorgelezen	0	0
6. Er werd alleen voorgelezen toen ik klein was	0	0
7. Mijn ouders stimuleren mij om te lezen (ze kopen boeken of gaan naar de bibliotheek)	0	0
8. Ik krijg bijles of huiswerkbegleiding	0	0

Bijlage 3: Instrument 3

Vragenlijst voor de leerlingen: "Wat vind ik van lezen"?

Naam:

Kruis aan of jij het eens of oneens bent met onderstaande stellingen.

Bij twijfel kruis je het middelste bolletje aan.

	Eens	Twijfel	Oneens
A Wat vind ik van lezen?			
1. <u>Ik houd veel van lezen</u>	0	0	0
2. <u>Ik lees omdat ik het leuk vind</u>	0	0	0
3. <u>Ik lees graag een spannend of leuk boek</u>	0	0	0
4. <u>Ik lees graag een boek, als ik vrij ben</u>	0	0	0
5. <u>Ik lees een boek omdat ik het fijn vind</u>	0	0	0
6. <u>Ik lees graag in de vakantie</u>	0	0	0
7. <u>Ik vind het leuk om een boek als cadeau te krijgen</u>	0	0	0
8. <u>Ik vind het leuk om op school te lezen bijvoorbeeld in de pauze</u>	0	0	0
B Waarom lees ik?			
1. <u>Ik lees omdat ik er veel van leer</u>	0	0	0
2. <u>Ik lees omdat ik iets wil weten</u>	0	0	0
3. <u>Ik lees om informatie te krijgen</u>	0	0	0
4. <u>Ik lees om over de wereld te leren</u>	0	0	0
5. <u>Ik lees omdat mijn cijfers op school omhoog gaan</u>	0	0	0
C Waarom lees ik nog meer?			
1. <u>Ik lees om even rustig te zitten</u>	0	0	0
2. <u>Ik lees omdat ik me verveel</u>	0	0	0
3. <u>Ik lees omdat ik me eenzaam en alleen voel</u>	0	0	0
4. <u>Ik lees omdat ik alle vervelende dingen wil vergeten</u>	0	0	0
5. <u>Ik lees omdat ik alleen wil zijn</u>	0	0	0
6. <u>Ik lees omdat ik er rustig van word</u>	0	0	0

D Wanneer ga ik lezen?

1. <u>Ik lees alleen voor school</u>	0	0	0
2. <u>Ik lees omdat mijn leerkracht dit wil</u>	0	0	0
3. <u>Ik lees omdat ik een boekverslag moet maken</u>	0	0	0
4. <u>Ik lees omdat het van me verwacht wordt</u>	0	0	0
5. <u>Ik lees omdat mijn ouders dit willen</u>	0	0	0

E Hoe ga ik lezen?

1. <u>Als ik lees, hoor ik niets meer om me heen</u>	0	0	0
2. <u>Ik ga in de vakantie weer een boek lezen</u>	0	0	0
3. <u>Ik kan niet stil zitten en ben snel afgeleid</u>	0	0	0
4. <u>Ik heb niet genoeg tijd om te lezen</u>	0	0	0
5. <u>Ik kies alleen een boek met plaatjes (verhaal beter begrijpen)</u>	0	0	0
6. <u>Ik lees alleen strips</u>	0	0	0
7. <u>Ik vergeet regelmatig mijn leesboek mee te nemen</u>	0	0	0

Bijlage 4: Instrument 4

Semi-gestructureerd gesprek met leerlingen over de waardering van de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven'.

Doel semi-gestructureerd interview: Aanvullende informatie verkrijgen om de onderzoeksvragen 2.2, 2.3, 2.4 2.5 en 4.4 te kunnen beantwoorden.

De onderzoeksvragen luiden:

2.2 Wat vinden deze leerlingen van het beschikbare leesmateriaal tijdens de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven'?

2.3 Aan welke ondersteuning hebben deze leerlingen behoefte tijdens de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven'?

2.4 Hoe waarderen deze leerlingen de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven'?

2.5 Welke verbeterpunten geven deze leerlingen aan om met meer plezier te lezen tijdens de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven'?

4.4 Welke verbeterpunten geven deze leerlingen aan om met plezier te lezen in de thuissituatie?

Middels een semi-gestructureerd gesprek wordt informatie verkregen over de meningen en verbeterpunten van de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven' bij de leerlingen.

Respondenten: Per klas een vertegenwoordiger/leerling uit klassen 1B, 2B en 3A (N=6).

Opzet: semi-gestructureerd - ongeveer twintig minuten.

Door het stellen van open vragen wordt ruimte geboden om te reageren. Er ligt een aantal vragen vast, maar wanneer er behoefte aan is, kan er verder gevraagd worden op een aantal punten. Er wordt een video-opname gemaakt van het gesprek, zodat de gegeven antwoorden later uitgewerkt kunnen worden.

Opbouw van het gesprek:

Inleiding: Dit schooljaar hebben we iedere lesdag na de kleine pauze twintig minuten gelezen in een leesboek. Ik ben benieuwd naar jullie ervaringen en meningen. Vandaar dat ik een aantal vragen ga stellen.

De hoofdvragen:

1 Hoe hebben jullie de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven' ervaren?

2 Welke suggesties hebben jullie om met meer plezier te lezen tijdens de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven'?

3 Wat vind je van het leesmateriaal op school?

4 Welk leesmateriaal zou er op school moeten zijn?

5 Welke hulp of hulpmiddelen heb je nodig van de leerkrachten bij het lezen?

6 Hoe sta je tegenover het 'vrij' lezen thuis?

7 Welke suggesties hebben jullie om met meer plezier in de vrije tijd (thuis) te lezen?

Afronding:

Korte samenvatting geven van de gesprekken.

Na uitwerking van het gesprek worden de verslagen gelezen door betrokkenen en n.a.v. de reacties worden de uitwerkingen aangepast.

Bijlage 4 A

Uitwerking van semi-gestructureerd gesprek met leerlingen over de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven'.

Zes leerlingen uit de klassen 1B, 2B en 3A nemen deel aan dit gesprek over de meningen en verbeterpunten van de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven' bij de leerlingen. Het gesprek vindt plaats in lokaal 2.5 tijdens de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven'. Het gesprek, dat heeft plaatsgevonden op 19 juni 2012, wordt hieronder woordelijk weergegeven.

Leerkracht: "Luister, we zitten hier in een klein groepje bij elkaar. Probeer goed naar elkaar te luisteren. Dus luister eerst goed naar wat de ander zegt, denk daar even over na en kijk of je daar iets ook over wilt vertellen.

De eerste vraag die ik jullie stel is: Hoe is jullie ervaring met het lezen op school? Wat vind je ervan? Hoe gaat het? Wie kan daar iets over zeggen?"

(stilte)

Leerkracht: "Nou als ik in de klas zit hebben jullie altijd meteen een antwoord klaar en nu valt het stil."

Meisje 1 (links): "Je moet toch even nadenken."

Leerkracht: "Ja dat klopt."

(stilte)

Leerkracht: "Wat vind jij van lezen, jongen 1?"

Jongen 1 (links): "Soms wel leuk, en soms niet. Maar het is soms wel een beetje saai dat als je na de pauze direct als je heel druk bent geweest, heel rustig moet zijn."

Leerkracht: "Oke! Jij vindt de overgang van de drukke pauze naar het stil lezen in de klas moeilijk"

Jongen 1 (links): "Ja, dat vind ik best lastig. Ja!"

Leerkracht: "Oké, daar heb je wel een goed punt."

Leerkracht: "Wat vinden jullie daarvan?"

Meisje 1 (links): "Ik ben het eens met jongen 1."

Leerkracht: "Dus oké, eigenlijk is het moment na de pauze lastig, omdat je dan heel druk bent en dan moet je daarna weer tot rust komen. Maar dat kan ook een voordeel hebben."

Meisje 2 (midden): "Maar we worden juist druk als we daarna weer moeten werken."

Meisje 1 (links): "Na het lezen moeten we andere boeken pakken."

Meisje 2 (midden): "Dan zijn we wel druk."

Leerkracht: "Nee, dat hoeft niet want als je dan daarna het vak hebt, ben je tot rust gekomen en dan kun je weer gaan leren. Dus, het heeft ook een voordeel."

Meisje 2 (midden): "hmm.." (Instemmend geluid)

Leerkracht: "Cruijff zegt altijd: 'Ieder nadeel heeft zijn voordeel'."

Meisje 1 (links): "Ja, dat is wel waar. Als je een nadeel hebt maar ook een voordeel."

Leerkracht: "Ja, en wat vinden jullie van het lezen zelf?"

Meisje 4 (rechts): "Best saai. Ligt eraan."

(Rumoer omdat de leerlingen hun mening geven.)

Meisje 1 (links): "Ligt eraan"

Jongen 1 (Links): "Ligt eraan welk boekje."

Leerkracht: "Dus het hangt af van het boek. Daar ga ik straks een vraag over stellen. Maar het is dus heel erg belangrijk welk boek je leest.

Meisje 1 (links): "Als het een saai boek is dan is het niet leuk en als het een leuk boek is dan is het leuk."

(Leerkracht knikt instemmend)

Leerkracht: "Ja, oké. Dus dat is wel heel belangrijk. Wat je leest, is dus belangrijk of dat je het leuk vindt of niet."

Leerkracht: "En moet je het ook goed kunnen? Moet je het ook goed kunnen lezen?"

Meisje 2 (midden): "Ja."

Meisje 1 (links): "Ja"

Meisje 2 (midden): "Dat maakt het wel makkelijker."

Meisje 1 (links): "Als het kleine letters zijn moet je goed kijken en met grote letters maakt het niets uit."

Jongen 1 (links): Grote letters zijn makkelijker."

Leerkracht: "Ja ik hoor dus verschillende reacties. Sommigen zeggen dus grotere letters. En maakt dat voor jou ook uit, meisje 4? Maakt het voor jou uit of het grote of kleine letters zijn?"

Meisje 4 (rechts): "Nee."

Meisje 2 (midden): Maar wel meer plaatjes in boeken, dan begrijp je het sneller."

Leerkracht: "Plaatjes vinden jullie ook belangrijk."

Meisje 1 (links): "Mij maakt het niet uit klein en ook niet groot."

Leerkracht: "En, wat vind jij dan van plaatjes?"

Meisje 1 (links): "Soms wel, soms niet. Het is wel makkelijker te begrijpen als er een plaatje in zit."

Leerkracht: "Plaatjes helpen om het makkelijker te snappen. En jij, Jongen 2?"

Jongen 2 (midden): "Het moeten geen moeilijke teksten zijn."

Leerkracht: "Dus de moeilijkere teksten moeten weg. Maar wij hebben boeken op school van "Eenvoudig Communiceren" en deze zijn makkelijker te lezen. Hebben jullie die boeken wel eens gelezen?"

Jongen 2 (midden): "Ja"

Leerkracht: "Jongen 2, jij hebt ze op school gelezen. Zijn dat dan boeken die voor jou makkelijker te lezen zijn?"

Jongen 2 (midden): Ja, ze zijn makkelijk om samenvattingen van te maken. Het zijn niet veel bladzijden, maar ook niet te weinig."

Leerkracht: "Oké, makkelijker om een samenvatting van te maken.. Vind je het dan ook leuker om een samenvatting te maken?"

Jongen 2 (midden): "Ja dat ook. Maar dan onthoud ik ze ook."

Leerkracht: "Oké, dat is een hele goede."

Jongen 2 (midden): "Want als het dik en met kleine letters is moet je veel onthouden."

Leerkracht: "Dus je wilt eigenlijk ook dunnere boeken hebben om het beter te onthouden. Heeft er iemand een andere tip om een boek te onthouden?"

Meisje 2 (midden): "Ik heb zelf een tekening moeten tekenen en er stukjes bij moeten schrijven"

Leerkracht: "Oké, dus eigenlijk aantekeningen maken bij het verhaal. Zeg ik dat goed?"

Meisje 2 (midden): "Ja."

Meisje 1 (links): Of bij een hoofdstuk de titel ... (komt niet uit haar zin)

Leerkracht: "Bedoel jij dat jij door de inhoudsopgave weer herinnert waarover het gaat?"

Meisje 1 (links): "Ja."

Leerkracht: "En als je dan naar de inhoudsopgave gaat kijken in het boek, herinner je het dan ook?"

Meisje 1 (links): "Daar staan wel de hoofdstukken met de inhoud."

Leerkracht: "En is dat dan een geheugensteuntje, of makkelijker om te onthouden?"

Meisje 1 (links): "Nou, ik kijk niet zo vaak in de inhoudsopgave."

Leerkracht: "Waar vind je vaak een inhoudsopgave, in welke boeken?"

Meisje 2 (midden): "Leesboeken"

Meisje 3 (rechts): "E-books"

Meisje 4 (rechts): "Informatieboeken"

Leerkracht: "Juist, informatieboeken en ook in sommige leesboeken."

Leerkracht: "Eigenlijk hebben wij gewoon door te praten al heel veel over verbeterpunten gehoord. We hebben al: 1. Liever niet na de pauze, want dan zijn we zo druk. Maar op welk moment zouden jullie het zelf prettig vinden?"

Meisje 1 (links): "Laatste uur van de school."

Helft van de leerlingen: "Ja het laatste uur van de school."

Andere helft: "Nee, het eerste uur van school."

Jongen 2 (midden): "Het eerste uur, want als je dan te laat komt hoeft je het niet te doen."

Leerkracht: "Dus jij zegt nu eigenlijk dat je het niet leuk vind."

Jongen 2 (midden): "Nee, maar ik vind het ook niet leuk."

Leerkracht: "Kun je ook vertellen waarom je het niet leuk vind?"

Jongen 2 (midden): "Ik word er slaperig van."

Meisje 4 (rechts): "Nou het ligt eraan welk boek je leest."

Jongen 2 (midden): "Ik wordt van elk boek slaperig."

Leerkracht: "Dus lezen kost jou veel energie?"

Jongen 2 (midden): "Ja.."

Meisje 1 (links): "Als ik 's avonds een boek lees val ik sneller in slaap."

Meisje 2 (midden): "Ik niet hoor. Ik word meer actief."

Leerkracht: "Dat is grappig hè, dat het voor iedereen anders werkt. De een wordt heel druk en de ander kan er beter van slapen."

Leerkracht: "Ik lees ook heel vaak in bed, want dan wordt ik rustiger en val ik sneller in slaap."

Meisje 2 (midden): "Vaak als ik een leuk boek heb wil ik doorlezen dus dan slaap ik 's avonds niet."

Jongen 1 (links): "Dat heb ik ook een keer gehad met een spannend boek. Dan sliep ik pas om 5 uur."

Leerkracht: "Ja dat heb ik bij dikke boeken ook heel vaak, dan wil je nog even het hoofdstuk afmaken, maar dan is dat nog 100 bladzijden."

Jongen 1 (links): "Nou altijd als ik zo'n dik boek heb (maakt gebaar met hand, zo'n zes centimeter) denk ik: oh nee, waarom moet ik dit lezen? Maar zo'n klein boek is veel fijner, dan denk ik: oh dan heb ik niet zoveel bladzijden."

Leerkracht: "Dus dat scheelt, jij wilt ook dunnere boeken."

Jongen 1 (links): "Ja."

Meisje 4 (rechts): "Maar dikke boeken zijn soms juist ook wel handig, dan weet je precies waarover het gaat."

Meisje 3 (rechts): "Dan is het ook veel spannender."

Meisje 1 (links): "Ik heb ook een boek gelezen maar de film had ik al eerder gezien, maar het is heel anders."

Meisje 4 (rechts): "Ze moeten eigenlijk films kopen bij de boeken."

Leerkracht: "Dus dat is ook een verbeterpuntje. Maar nu gaan we door naar vraag drie: Wat vinden jullie van het leesmateriaal? Jullie hebben al gezegd dat de films zouden moeten passen bij de boeken."

Meisje 2 (midden): "Ja, want dan begrijp je de boeken beter."

Leerkracht: "Maar moeten de films dan precies hetzelfde zijn als in het boek?"

Jongen 1 (links): "Nee, dat kan helemaal niet."

Meisje 1 (links): "Ja, dat kan wel, dat was bij de film "Afblijven" ook."

Meisje 4 (rechts): "Ja, maar dan ga je het boek niet meer lezen."

Leerkracht: "Dus ik hoor verschillende dingen. Enerzijds is het heel leuk en moet het precies gaan zoals ik het boek, maar dan zegt meisje 4 dat je het boek niet meer gaat lezen."

Meisje 3 (rechts): "Dan moet je eerst het boek lezen en dan de film."

Jongen 1 (links): "Nee, eerst de film kijken en dan het boek."

Meisje 1 (links): "Ja, want bij het boek wordt meestal iets extra's bij verteld."

Leerkracht: "Ja, ik hoor nu dus eigenlijk een verschil. Want de een kan wel makkelijk lezen, snapt het verhaal en gaat daarna naar de film kijken. Maar de ander wilt eerst de film zien, zodat ze het verhaal snappen om daarna het boek te lezen. Dus, dan heeft het weer meer te maken met hoe goed je kunt lezen."

Meisje 1 (links): "Het wordt makkelijker door de bewegende beelden."

Meisje 2 (midden): "Ook als je plaatjes hebt is het makkelijker te begrijpen."

Leerkracht: "Dus zoals jullie al zeiden, willen jullie ook plaatjes in boeken."

Jongen 1 (links): "Ja of die boeken waar je het net over had."

Meisje 1 (links): "Over de taal?"

Jongen 1 (links): "Ja de digitale boeken."

Leerkracht: "Oh, de 'e-books'. En wat wil je daarover zeggen?"

Jongen 1 (links): "Die wil ik ook wel houden eigenlijk."

Meisje 1 (links): "Ja, ik ook."

Leerkracht: "En waarom zijn de handig?"

Meisje 1 (links): "Je kan de letters groter maken, er zitten plaatjes is en je kunt met je vingers schrijven."

Jongen 1 (links): "En het ziet er niet uit als een dik boek."

Meisje 1 (links): "Je leest het ook makkelijker want dan denk ik: oh het verhaal kan ook niet zo lang zijn."

Leerkracht: "Oh, dat vind ik heel leuk om te horen, want eigenlijk zeggen jullie dat jullie er eigenlijk tegenop zien om een dik boek te lezen en als je dat niet weet kies je misschien toch een dik boek."

Meisje 2 (midden): "Voor dyslecten is het ook handig want de woorden worden vaak ook extra verduidelijkt."

Leerkracht: "En hoe doen ze dat dan? Weet je dat?"

Meisje 2 (midden): "Dan hebben ze zo'n soort woordenboek erbij gezet."

Leerkracht: "Oké, je kunt die woorden opzoeken in dat woordenboek."

(Leerkracht richt zich tot meisje 3 en meisje 4)

Leerkracht: "Ik denk dat jullie dit ook interessant kunnen vinden want het gaat over 'e-books'. Ik ben daar zelf niet zo bekend mee, maar er zijn al wat leerlingen die ermee hebben gewerkt en die zeggen dat het heel handig is. Maar wat vinden jullie van de 'e-books'?"

Meisje 2 (midden): "Ik vind het wel heel handig ja."

Leerkracht: "Waarom? Kan je dat even vertellen?"

Meisje 4 (rechts): "Dan hoef je niet zo vaak naar de bieb en zo te gaan."

Leerkracht: "Oh, ja! Dat is een voordeel. Maar hoe kom je dan aan die boeken?"

Meisje 4 (rechts): "Dan kan je direct de boeken opzoeken die je wilt vinden en dan ze downloaden."

Leerkracht: "En dat downloaden, geeft dat nooit problemen dan?"

Jongen 2 (midden): "Nee."

Meisje 1 (links): "Ja, soms."

Meisje 2 (midden): "Ja soms heb je een dagstoring en dan is het wel weer over."

Leerkracht: "Als je een e-book gaat downloaden, kun je dan alle boeken downloaden?"

Meisje 2 (midden): "Nee, maar je kunt ze wel aanvragen."

Meisje 1 (links): "Bij sommigen moet je geld betalen."

Leerkracht: "Oké, dus titels kun je aanvragen gratis of wel tegen betaling."

Meisje 4 (rechts): "Bij de bieb moet je ook betalen, als je te laat bent met je boek en bij 'e-books' niet."

Leerkracht: "Oh! Kun jij ze lenen bij de bieb? En, het voordeel van 'e-books' is dat je de boeken dus langer kunt lenen."

Jongen 1 (links): "Ja!"

Meisje 2 (midden): "En als je een boek leuk vinden kan je hem zelfs vaker lezen."

Leerkracht: "Dus het probleem van de bibliotheek is eigenlijk dat je iedere keer de boeken weer terug moet brengen en verlengen."

Meisje 2 (midden): "Je kan ook zo'n 'informatie-App' downloaden en dan kan je kijken wanneer welke boeken op de site zijn."

Leerkracht: "Dus, je kunt ook 'App's' downloaden."

Meisje 3 (rechts): "Dus de conclusie is, is dat wij allemaal 'E-books' willen."

Leerkracht: "Jullie willen wel 'E-books' hebben. Ik hoorde al eerder, dat jullie niet naar de bieb willen gaan, maar nu vertellen jullie ook waarom jullie niet willen gaan. Want je hebt het boek vaak nog niet uit en dan moet je het alweer terugbrengen. Klopt dit?"

Meisje 2 (midden): "Ja! En ook vaak als je daar bent denk je, woh waar moet ik kijken? Want je ziet overal boeken staan en dan denk je, wat zocht ik ook alweer? Of het staat niet duidelijk aangegeven of staan boeken door elkaar."

Leerkracht: "Maar hoe kom je daar dan achter?"

Meisje 2 (midden): "Vragen."

Leerkracht: "Maar dan moet je al een titel weten. Want kunnen jullie makkelijk een boek kiezen?"

Meisje 1 (links): "Nee, dat is heel moeilijk."

Leerkracht: "Weten jullie wat jullie leuk vinden? Weten jullie wat jullie zouden willen lezen?"

Meisje 2 (midden): "Humorboeken."

Meisje 1 (links): "Fantasieboeken of spannende boeken of echtgebeurde verhalen."

Leerkracht: "Hoe moet het dan aflopen?"

Meisje 4 (rechts): "Of dood of levend."

Meisje 2 (midden): "Eigenlijk moet het gewoon spannend zijn en dat het einde eigenlijk niet is gebeurd. En dan denk je woh, dat had ik niet verwacht."

Leerkracht: "Dus een boek moet een onverwacht eind hebben."

Leerkracht: "We hebben nu al vijf vragen behandeld."

Leerkracht: "We gaan nu over naar de zesde vraag: 'Vrij lezen thuis, wanneer doen jullie dat?'"

Meisje1 (links): "Ik lees veel op internet"

(Leerlingen beantwoorden de vraag en praten vervolgens door elkaar)

Leerkracht: "Ik hoor veel verschillende dingen tegelijk. Wie leest er in de vakantie?"

Bijna alle leerlingen: "Soms."

Leerkracht: "Waarom?"

Meisje 2 (midden): "Als het boek leuk is lees ik het in een dag uit, en als het saai is zie ik het de hele vakantie niet meer."

Meisje 1 (links): "Als je een stomme dag hebt, het regent, of als ik niets te doen heb, niet ga zwemmen dan lees ik wel".

Leerkracht: "Nog meer?"

Meisje 3 (rechts): "Tijdschriften, lees ik wel, met vriendinnen"

Meisje 4 (rechts): "Op internet vind ik het allerleukste".

Leerkracht: "Jij vindt lezen op internet heel leuk. Wat lees je op internet dan?"

Meisje 4 (rechts): "Nieuws en zo, wat belangrijk is. Het opmerkelijke, opmerkelijke dingen."

Leerkracht: "Dus, jij kijkt naar nieuws op internet."

Meisje 2 (midden): "Op Nu.nl"

Leerkracht: "Dus, jij leest nieuws op internet. Wie doet dat nog meer?"

Allemaal door elkaar: "Soms".

Jongen 1 (links): "Ik kijk liever het journaal."

Meisje 2: (links): "Via 'e-books'! Alleen het nadeel is, batterijen kunnen snel leeg."

Jongen 2 (midden): "Ik heb liever een boek, die kun je gemakkelijker gebruiken."

Meisje3 (rechts): "'E-books' gaan leeg."

Leerkracht: "Oke, ik ga nu even terug naar het vrij lezen, thuis. Op vakantie komen jullie wel aan lezen toe, maar ook doordeweeks, als je thuis bent?"

Meisje 1 (links): "Alleen als ik niks te doen heb."

Jongen 1 (links): "Alleen voor school."

Leerkracht: "En, jij Meisje 3?"

Meisje 3 (rechts): "Ik lees thuis."

Leerkracht: "Jij leest altijd wel thuis, maar jij leest dus veel op internet, zei je net."

Meisje 3 (rechts): "ja"

Meisje 2 (links): "Ik lees series"

Leerkracht: "ja, daar hadden we aan het begin van het gesprek ook al over. Van die serieboeken, waarvan je al een klein beetje weet over het verhaal."

Meisje 1 (links): "Of een ander verhaal."

Meisje 4 (rechts): "Of een 'cliffhanger'. Een 'cliffhanger', dat is leuk. Dan wil je vaak al meteen het volgende boek in huis hebben."

Leerkracht: "Net zo als bij de Harry Potter."

Jongen 1 (links): "Harry Potter is raar gemaakt. Ze heeft eerst het eerste en laatste boek geschreven, en wat daar tussen in gebeurt wist ze nog niet."

Leerkracht: "Wat grappig."

Meisje 1 (links): "Ik heb driemaal een boek van Harry Potter gelezen."

Meisje 2 (links): "Driemaal?"

Meisje 1 (links): "Nee, driekwart. Ik heb vijf boeken van haar."

Leerkracht: "Oke! Misschien hebben jullie een idee, wat er in de schoolbibliotheek zou

moeten komen."

Meisje 3 (rechts): "'E-books'."

Meisje 4: (rechts): "Misschien moeten jullie geschiedenis- en stripboeken voorlezen."

Meisje1 (links): Of, serieboeken. "

Leerkracht: "En vinden jullie het belangrijk dat er een schoolbibliotheek is?"

Meisje 2 (midden): "Ja dat wel! Als je thuis geen boeken hebt.."

Jongen 1 (links): "Of, als je informatie moet zoeken voor een werkstuk."

Meisje 1 (links): "Ja, of je hebt geen biebpassje."

Leerkracht: "En moet je als je iets leest uit de schoolbibliotheek het ook op tijd inleveren?"

Meisje 2 (midden): "Nee."

Jongen 1 (links): "Ja, je moet wel een bepaalde limiet hebben. Het wordt wel opgeschreven. Je moet wel een keer zeggen dat je hem wilt verlengen of zo voor hoe lang je het nodig hebt."

Leerkracht: "Ja, want hoe gaat dat dan met de populaire boeken die iedereen wilt lezen?"

Meisje 2 (midden): "Die zijn snel weg."

Jongen 1 (links): "Die moet je reserveren van tevoren."

Meisje 4 (rechts): "E-books' kun je altijd lezen, er staat geen wacht rij in.."

Meisje 1 (links): "En het downloaden duurt maar tien, twintig minuten."

Meisje 4 (rechts): "Nee, maar 10 minuten."

Leerkracht: "Ik hoor nu een heleboel dingen, maar eigenlijk lezen jullie dus wel thuis."

Meisje 2, 3 en 4: "Soms."

Jongen 1 (links): "Soms"

Leerkracht: "Ik hoor dat jullie lezen thuis als jij je verveelt en dan lees je het liefst op internet. Als je niet leest, wat is dan de reden?"

Meisje 2 (midden): "Boek te moeilijk. Geen zin."

Meisje 3 (rechts): "Het is een saai boek."

Leerkracht: "Of, je hebt andere dingen te doen."

Meisje 4 (rechts): "Of, je wilt graag contact hebben met je vrienden."

Jongen 1 (links): "Of, als je straf hebt en wordt verplicht te lezen. Soms moet je verplicht lezen."

Meisje 2 (midden): "Sowieso lees je altijd, de hele dag door."

Leerkracht: "Ik hoor net dat als je straf hebt en verplicht moet gaan lezen. Wat vinden jullie daar dan van?"

Meisje 4 (rechts): "Een beetje lezen en een beetje uit het raam kijken."

Leerkracht: "Krijg je wel eens straf dan dat je verplicht moet lezen?"

Meisje 2 (links): "Ik heb een keer in mijn leven straf gekregen, maar dat was straf boven."

Jongen 1 (links): "Ik heb wel eens voor straf moeten lezen, buiten, dat is nog veel erger."

Leerkracht: "Oh, ja?"

Meisje 4 (rechts): "Ik word altijd uit de klas gestuurd, dat is pas straf."

Leerkracht: "Als je straf krijgt en verplicht moet lezen, wat krijg je dan voor gevoel over lezen?"

Jongen1 (links): "Dan denk je, beuuu."

Meisje 3 (midden): "Dan heb je geen zin of het boek te lezen. Ligt er aan wat je gedaan hebt, dan."

Jongen 1 (links): "Als je muziek luistert tijdens het lezen, is veel leuker. Het gaat veel sneller."

Meisje1 (links): "Met geluid op is het leuker."

Leerkracht: "Ik hoor jullie ook vertellen, met muziek op ga ik wel lezen. Als je zelf kunt kiezen, dan ga je dus wel lezen, thuis."

Meisje 3 (midden): "Ja, dan wel."

Leerkracht: "Ik hoor jullie ook zeggen, als ik straf krijg, dan doe ik alsof ik lees. Of ik ga het raam uit." (gelach....)

Meisje 3 (midden): "Woon je dertien hoog, dan ga je even het raam uit."

Meisje 5 (rechts): "Heb je dan een lange sjaal."

(gelach om deze opmerking)

Leerkracht: "Straf en lezen gaan dus niet samen."

Jongen 1 (links): "Nee, dat vind ik geen leuke straf."

Meisje 3 (midden): "Behalve als het de 'Donald Duck' is."

Leerkracht: "Wat zou ik, als leerkracht, op school moeten doen, zodat jullie uit jezelf gaan lezen."

Allen: "'E-books' kopen."

Leerkracht: "Wacht even, dus 'E-books' kopen, zelf voorlezen."

Jongen 2 (midden): "Voorlezen vind ik leuk, dan hoef ik niet zelf te doen."

Leerkracht: "Hebben jullie nog meer suggesties ofwel meer ideeën om lezen leuk te gaan vinden, zodat je thuis ook gaat lezen."

Meisje 3 (midden): "Eigenlijk moeten we boeken hebben met een leuke 'cliffhanger'."

Jongen 1 (links): "Een e-book met een tijdslot, die je na een kwartier dicht kunt doen."

Meisje 3 (midden): "Een e-book met een timer, even pauze om te rusten."

Meisje 3 (midden): "Als ik een uur moet lezen, ben ik duizelig."

Leerkracht: "Vindt iedereen dat?"

Meisje 4 (rechts): "Ligt er aan, als ik een spannend boek heb, wil ik doorlezen."

Leerkracht: "Ik ben het wel met jou eens. Als ik een goed boek lees, wil ik niet na een kwartier stoppen, dan wil ik doorlezen."

Jongen 1 (links): "'E-books', die kun je aan- en uitzetten."

Leerkracht: "Hebben jullie nog tips voor ons, voor de leraren op school."

Meisje 3 (midden): "Meer voorlezen."

Enkele meisjes: "Meer voorlezen, met enkele stemmen."

Leerkracht: "Hebben jullie wel eens een toneelstuk gelezen, waarmee je kunt meelezen."

Meisje 3 (midden): "Ja, dat is leuk."

Instemming van anderen volgt.

Meisje 3 (midden): "Ja, een toneelstuk doen of een musical, dan studeren we dat in met groepjes op school."

Leerkracht: "Hoe doe je dat doe het dan als iemand niet goed kan lezen of onthouden?"

Jongen 1 (links): "Schriftje meegeven, moeten ze mee naar huis nemen."

Leerkracht: "Als Leerkracht zie ik dat veel leerlingen lezen niet zo leuk vinden. Gaan zij dan wel een toneelstuk lezen?"

Meisje 1 (midden): "Nou nee! Meer combineren, lezen, leren en doen."

Leerkracht: "Hoe moet ik me dat dan voorstellen? Een musical leren over biologie of geschiedenis?"

Meisje 4 (rechts): "Of, voorlezen en meelezen."

Leerkracht: "Oke! Ik heb heel veel gehoord. Jullie willen graag spannende boeken met een 'cliffhanger' en 'e-books' lezen. Thuis lezen jullie graag op internet en tijdschriften." Jullie hebben nog veel meer verteld. Ik ga de film nog een keer bekijken en maak een samenvatting van dit gesprek. Ik vertel jullie later wel wat ik heb gedaan met alle informatie."

Bijlage 5: Instrument 5**Checklist voor het leesaanbod in de schoolbibliotheek en in de klaslokalen**

	Aanwezig leesmateriaal (aantal boeken)	Bieb	Lok. 2.2	Lok. 2.3	Lok. 2.4	Lok. 2.5	Lok. 0.13	Lok. 0.4
1	Vrijleesboeken	486	-	187	17	8	72	-
2	Voorleesboeken	-	-	-	1	5	-	2
3	Dagboeken ("Anne Frank", "Hoe overleef ik...")	-	-	-	1	1	-	-
4	Meeleesboeken met auditieve ondersteuning	2	-	-	-	-	-	-

	Variatie moeilijkheidsgraad (aantal boeken)	Bieb	Lok. 2.2	Lok. 2.3	Lok. 2.4	Lok. 2.5	Lok. 0.13	Lok. 0.4
1	Boeken met eenvoudig taalgebruik en makkelijk verhaal, "Makkelijk lezen" boeken en boeken van uitgeverij "Eenvoudig Communiceren"	4	-	38	3	47	-	-
2	Serieboeken: "De Grijze Jager", "Harry Potter", "De Honger spelen"	24	-	-	-	2	-	-
3	Dunne boeken	228	-	75	10	47	35	-
4	Adolescentenliteratuur	456	-	38	17	47	72	-
5	Volwassenenliteratuur	-	-	149	-	8	-	-

	Variatie genre (waardering)	Bieb	Lok. 2.2	Lok. 2.3	Lok. 2.4	Lok. 2.5	Lok. 0.13	Lok. 0.4
1	Romantische verhalen	60	0	60	60	60	60	0
2	Reality boeken (over drugs, loverboys, problemen thuis)	40	0	60	60	75	60	0
3	(Auto)biografieën	0	0	60	0	0	60	0
5	Spannende verhalen/ thrillers/ detectives	60	0	60	60	60	60	0
6	Avonturen verhalen over ridders, cowboys, indianen	60	0	60	50	50	60	0
7	Fantasieverhalen	60	0	60	60	60	60	0
8	Science Fiction	0	0	40	0	0	40	0
9	Oorlogsverhalen	60	0	50	50	50	40	0
10	Dierenverhalen	60	0	40	50	60	40	0
11	Grappige verhalen	60	0	60	60	60	60	0
12	Verhalen over andere landen en culturen	60	0	40	40	40	40	0

Goed 75**Voldoende = 60****Matig = 50****Onvoldoende = 40**

	Non-fictie (aantal boeken / kranten / tijdschriften)	Bieb	Lok. 2.2	Lok. 2.3	Lok. 2.4	Lok. 2.5	Lok. 0.13	Lok. 0.4
8	Woordenboeken	-	2	2	3	3	2	2
9	Beeldwoordenboeken	-	2	2	2	2	2	2
10	Non-fictieboeken (ook encyclopedie)	-	2	-	4	4	1	16
11	Kranten ("Metro", "Spits", "Pauze")	1	2	1	-	-	-	-
12	"7 Days"	3	-	-	2	2	-	-
14	Tijdschriften ("Esta", "Tina", "Donald Duck")	-	-	-	49	64	-	-
15	Strips	-	-	-	7	4	-	-
16	Toneelstukken	-	-	-	-	-	-	-
17	Andersoortige teksten (poëzie, songteksten)	-	-	21	2	-	-	-

	Audiovisuele media (aantal stuks)	Bieb	Lok. 2.2	Lok. 2.3	Lok. 2.4	Lok. 2.5	Lok. 0.13	Lok. 0.4
1	Film (DVD) en boek	-	-	3	-	-	-	-
2	"Daisy-speler"	-	-	-	-	-	-	-
3	Luisterboeken	5	-	-	-	1	-	-
4	"E-books" met een "e-reader"	-	-	-	-	-	-	-
5	Aantal beschikbare computers ("Facebook"/ "hyves"/ "chat"/ "sms")	-	10	1	1	1	1	1

Voldoende aanbod op school bestaat uit:

- Vrijleesboeken: vijf boeken per leerling
- Non fictie boeken: een tot twee boeken per leerling (cd-rom = een boek)
- Woordenboeken: twee 'Juniorwoordenboeken' en een 'Dikke van Dalen' per lokaal
- Beeldwoordenboeken: een tot twee boeken per lokaal
- Voorleesboeken: een tot twee per lokaal

Voldoende variatie in aanbod:

- Moeilijkheidsgraad.
- Serieboeken
- Dunne en dikke boeken
- Adolescentenliteratuur
- Volwassenenliteratuur
- Genre
- Non-fictie
- Audiovisuele media

Aanvullend voor moeilijk lezende kinderen:

- Makkelijk Lezen Boeken / Eenvoudig Communiceren Boeken:
- Luisterboeken

Algemene opmerkingen :

De boeken zijn zwaar verouderd en zien er beduimd en verkleurd uit.

Bijlage 6: Instrument 6

Vragenlijst leerkrachten over de het lezen na de pauze

In het kader van mijn onderzoek wil ik van jullie weten hoe jullie de leeslessen in de klassen 1B, 2B en 3A hebben ervaren en of jullie verbeterpunten hebben voor volgend schooljaar. Ik wil jullie verzoeken om de onderstaande vragen te beantwoorden.

A Leesgedrag leerlingen

1 Hebben de leerlingen in het algemeen een leesboek bij zich? Ja / Nee

2 Welke leerlingen hebben met grote regelmaat geen boek bij zich en wat is daarvan de reden?

B Wat vind jij van het lezen na de pauze?

Kies uit: eens, oneens of twijfel	Eens	Oneens	Twijfel
1 Ik vind lezen een rustmoment na de pauze	0	0	0
2 Ik vind extra lezen nodig om de leesvaardigheid van leerlingen te verbeteren	0	0	0
3 Ik vind het zonde van de lestijd. Ik kan beter extra uitleg geven voor mijn vak	0	0	0
4 Ik vind het leuk om in werktijd te lezen	0	0	0
5 Ik vind de leestijd te kort	0	0	0
6 Ik vind het lezen tijdverspilling want de leerlingen lezen toch niet	0	0	0

C Welke leesactiviteiten vinden plaats in klas tijdens het twintig minuten lezen?

Kies uit:

A 1 keer per week

C Af en toe

B 1 keer per maand

D Nooit

	A	B	C	D
1 Voorlezen door leerkracht in de klas	0	0	0	0
2 Voorlezen door de leerkracht in de kantine	0	0	0	0
3 Voorlezen door leerkracht en praten over het gelezen verhaal	0	0	0	0
4 Voorlezen door een (mede) leerling	0	0	0	0
5 Praten over de schrijver/schrijfster van een boek	0	0	0	0
6 Praten over een verfilming van een boek	0	0	0	0
7 Praten over een boek/ verhaal dat in de groep gelezen wordt	0	0	0	0
8 Het samen lezen van een toneelstuk	0	0	0	0
9 Boekpromotie/boekbespreking	0	0	0	0

10 Teken en tijdens voorlezen over dat wat voorgelezen wordt	0	0	0	0
--	---	---	---	---

D Welke extra hulp wordt geboden tijdens het lezen?

Kies uit :A Elke les

B meer dan een keer per week

C minder dan een keer per week

D Nooit

	A	B	C	D
1 Voorlezen van moeilijke woorden	0	0	0	0
2 Uitleggen van moeilijke woorden	0	0	0	0
3 Aanbieden van geheugensteuntjes tijdens lezen (bijv. aantekeningenschriftje)	0	0	0	0
4 Schema maken van hoofdpersonen en bijfiguren	0	0	0	0
5 Uitleg over vertelperspectief, flash backs	0	0	0	0
6 Vragen over boek/ verhaal beantwoorden	0	0	0	0
7 Uitleggen of extra informatie geven over boek/verhaal	0	0	0	0
8 Advies geven bij het kiezen van een boek	0	0	0	0

E Welke knelpunten ondervind je tijdens het lezen in de klas ____?

F Welke eventuele verbeterpunten voor het lezen in klas ____ heb jij om bij deze leerlingen het lezen te bevorderen?

Bijlage 7: Instrument 7

Semi-gestructureerd gesprek met leerkrachten over de waardering van de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven'.

Doel semi-gestructureerd interview: Aanvullende informatie verkrijgen om de onderzoeksvragen 3.4 en 3.5 te kunnen beantwoorden.

De onderzoeksvragen luiden:

- 3.4 Hoe waarderen de (vak)leerkrachten de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven' bij deze leerlingen?
- 3.5 Welke verbeterpunten geven de (vak)leerkrachten aan om de leesattitude bij deze leerlingen te bevorderen?

Middels een semi-gestructureerd gesprek wordt informatie verkregen over de mening en verbeterpunten van de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven' bij de leerkrachten.

Respondenten: Twee tot drie (vak)leerkrachten in de klassen 1B, 2B en 3A (N=3)

Opzet: semi-gestructureerd - ongeveer twintig minuten na schooltijd.

Door het stellen van open vragen wordt ruimte geboden om te reageren. Er ligt een aantal vragen vast, maar wanneer er behoefte aan is, kan er verder gevraagd worden op een aantal punten. Er wordt een video-opname gemaakt van het gesprek, zodat de gegeven antwoorden later uitgewerkt kunnen worden.

Opbouw van het gesprek:

Inleiding: Dit schooljaar hebben we iedere lesdag na de kleine pauze twintig minuten gelezen in een leesboek. Ik ben benieuwd naar jullie ervaringen en meningen. Vandaar dat ik een aantal vragen ga stellen.

De hoofdvragen:

- Hoe hebben jullie de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven' ervaren?
- Hebben de leerlingen iets aan de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven' gehad?
- Wat zou er anders moeten tijdens de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven'?
- Welke verbeterpunten heb jij/ hebben jullie om de leesattitude te bevorderen?

Afronding:

Korte samenvatting geven van het gesprek.

Na uitwerking van het gesprek worden de verslagen gelezen door betrokkenen en n.a.v. de reacties worden de uitwerkingen aangepast.

Bijlage 7 A

Uitwerking van semi-gestructureerd gesprek met leerkrachten over de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven'.

Aan dit gesprek over de meningen en verbeterpunten van de twintig minuten lezen van het 'taalplan lezen en schrijven' nemen vier leerkrachten deel. Het gesprek vindt plaats in lokaal 2.5 na afloop van het laatste lesuur die dag. Het gesprek, dat heeft plaatsgevonden op 26 juni 2012, wordt hieronder woordelijk weergegeven.

Leerkracht 1 (gespreksleider): "Fijn dat jullie er zijn en mee willen werken aan mijn onderzoek. Het doel van deze bijeenkomst is om te evalueren wat de effecten zijn van de twintig minuten lezen van 'het taalplan lezen en schrijven', dat we dit schooljaar op onze school hebben ingevoerd. Daarom zou ik heel graag van jullie willen weten, wat jullie ervaringen hiermee zijn."

Leerkracht 3: "Over het algemeen is het zeer goed bevallen. De meeste tijd hielden de leerlingen zich aan de gemaakte afspraken en hadden ze iets te lezen bij zich. Maar er is altijd wel een leerling die geen boek bij zich heeft. Dit zie je vooral vaak bij de onderbouwgroepen, omdat ze één keer per week naar de andere locatie gaan om praktijklessen te volgen. Dan gebeurt het vaak dat leerlingen hun leesboek in het kluisje op de andere locatie laten liggen en daardoor geen leesmateriaal bij zich hebben."

Leerkracht 2: "Ja, maar dat heeft niets te maken met het extra lezen wat we doen. Dat heeft meer te maken met de organisatie op school. Het is misschien een beter idee om zelf als school voor goed leesmateriaal te zorgen. Eigenlijk zou er veel meer leesmateriaal in de lokalen of op school moeten liggen."

Leerkracht 4: "Ja, inderdaad! Maar de schoolbibliotheek werkt niet goed. Leerlingen moeten aan een leerkracht vragen of ze iets mogen lenen."

Leerkracht 3: "En, die heeft niet altijd zin om de sleutel te regelen. Wij hebben toch al genoeg te doen op school."

Leerkracht 4: "Eigenlijk zouden er vaste tijden moeten zijn om boeken te ruilen."

Leerkracht 3: "En een registratiesysteem, want veel boeken verdwijnen op school en niemand weet waar deze zijn."

Leerkracht 4: "Ik heb voor de zekerheid altijd tijdschriften, strips of een boek bij me. Of als meerdere leerlingen een boek vergaten, pakte ik voor hen ook wel een huis-aan-huisblad zoals de "Hoog en Laag" of een dagblad als "De Gelderlander" mee van thuis."

Leerkracht 1: "Eigenlijk zeggen jullie dus dat jullie de schoolbibliotheek niet goed vinden en er te weinig leesmateriaal achter de hand is op school, waarom jullie zelf maar iets meenemen. Dan lezen de leerlingen toch niet wat ze zelf hebben uitgekozen. Dat kan ook demotiverend werken?"

Leerkracht 3: "Nou, ik las in mijn eigen groep laatst een boek voor dat eigenlijk te dik was, maar omdat het spannend was ging het goed. Daarna konden alle leerlingen meepraten over het boek en was iedereen redelijk enthousiast. Dat boek hebben ze ook niet zelf uitgekozen. Dat zouden veel meer leerkrachten moeten doen. Door het voorlezen komen leerlingen ook een keer in contact met een "dik" en "moeilijker" boek. Als ze dit zelf niet hoeven te lezen, vinden ze het soms nog leuk ook."

Leerkracht 2: "Daar zit wat in. Maar het boek moet wel in de smaak vallen bij zowel de jongens als de meisjes. Voor leerlingen is het leuker als ze hun eigen boek kunnen kiezen. Een bijkomend voordeel is dat ze door het lezen veel rustiger aan de les kunnen beginnen. Na de pauze zijn ze vaak zo druk en dan gaat veel lestijd verloren."

Leerkracht 4: "Ik vond het in het begin nog wel moeilijk de klas rustig te krijgen als ze moesten lezen, hoor! Vooral als ze geen zin hadden om te lezen of geen leuk boek hadden."

Leerkracht 2: "Ja, ze vinden het inderdaad wel moeilijk om zich te verdiepen in het lezen. Ze zijn snel afgeleid of ze laten zich snel afleiden. Maar aan de andere kant, als ze eenmaal aan het lezen waren, was het erg rustig."

Leerkracht 4: "Ja, je moet ze soms wel aan het lezen zetten anders lezen ze nooit. Ik vind dat het lezen toch te vrijblijvend is. Veel leerlingen nemen zo maar een boek mee en kijken niet of zij het onderwerp wel leuk vinden. Zelfs kinderboeken worden meegenomen. Dat is

toch veel te makkelijk voor ze. In de bovenbouw moeten ze literatuur voor school lezen.”

Leerkracht 2 : “Ik vind vooral dat het voor veel kinderen die thuis weinig lezen goed is dat ze dit op school doen. Hier kunnen ze geholpen worden bij het lezen en hun woordenschat uitbreiden.”

Leerkracht 3: “Is dit zo? Volgens de testen bij de schoolpsycholoog zijn de leerlingen niet vooruit gegaan. Ik weet het dus niet helemaal zeker. Persoonlijk denk ik van wel. Lezen heeft volgens mij altijd zin. Daar steek je altijd wel iets van op.”

Leerkracht 2: “Ja inderdaad! Lezen is altijd goed. Je wordt er in ieder geval niet dommer van. Ze leren nieuwe woorden kennen. Laatst had ik een leerling die naar mij toe kwam om nog even te vertellen dat het boek uit is en dat ze nu een nieuw boek heeft gevonden dat niet zo moeilijk is om te lezen. Ik dacht dat dat het boek van Anne Frank was. Maar dan zo’n dunner versie.”

Leerkracht 3: “Weet je, lezen werkt aanstekelijk. Ik zag dat leerlingen elkaar de boeken doorgeven, die ze gelezen hadden. Soms om boekverslagen voor het vak Nederlands te kunnen maken. Maar ook boeken, die ze leuk vinden om te lezen, zoals boeken van “Carry Slee of “de nieuwe boeken, die jij in jouw lokaal hebt liggen waarin al die nare dingen gebeuren. Soms stuur ik leerlingen naar jouw klas, als ze geen boek bij zich hebben. Jij hebt boeken, die niet zo moeilijk zijn”

Leerkracht 1: Jij bedoelt de boeken van uitgeverij Eenvoudig Communiceren?”

Leerkracht 3: “Ja! Die!”

Leerkracht 4: “Maar, het is toch de bedoeling dat leerlingen zelf boeken van thuis meenemen. Ze kunnen toch ook naar de bieb, thuis!”

Leerkracht 2: “Dat doen ze niet makkelijk. Misschien weten niet alle ouders dat ze gratis naar de bieb kunnen”

Leerkracht 3: “Niet overal is het gratis. Overal wordt tegenwoordig op bezuinigd en veel bibliotheken verdwijnen of vragen in sommige woonplaatsen een extra bijdrage.”

Leerkracht 2: Van thuis nemen sommige leerlingen zo maar een boek mee. Dat boek is dan veel te moeilijk. Zo bracht een leerling een boek mee over de ontvoering van Natalee Holloway en een andere leerling nam de Bijbel mee naar school. Dan lezen ze wel, maar het zijn niet altijd de goede boeken.”

Leerkracht 3: “Eerlijk gezegd, vind ik dat helemaal niet zo erg. Als ze maar lezen en begrijpen wat er staat.”

Leerkracht 4: “Zo werkt dat toch niet. De leesvaardigheden van de leerlingen moeten wel goed genoeg zijn om het verhaal te kunnen begrijpen. Anders gaat het ten koste van de motivatie. Is het te moeilijk dan ga je niet meer met plezier lezen.”

Leerkracht 1: “Oké, De meningen over het lezen lopen nog wat uiteen. We zijn het er wel over eens dat leerlingen ook op school meer gestimuleerd moeten worden om te lezen. Er zijn wel verbeteringen nodig om de leerlingen met meer betrokkenheid te laten lezen. Hebben jullie hier nog ideeën voor?”

Leerkracht 3: “Ja, ja. Natuurlijk, kan het beter.”

Leerkracht 2: “We moeten meer uitleggen. Eén leerling begon bijvoorbeeld boeken over de Tweede Wereldoorlog te lezen, nadat ze over de achtergrond van met name haar vader had gehoord. Dit boek was eigenlijk te moeilijk voor haar dus ze kwam vaak dingen vragen, omdat ze moeite had om de achtergronden te begrijpen. Als je het uitlegt, zie je de anderen denken, oh zit dat zo. Ze steken er zo wel iets van op.”

Leerkracht 3: “Weet je, de leerlingen praten er onderling ook veel over. In de pauzes bijvoorbeeld. Soms ruilen ze boeken met elkaar. Twee leerlingen, die gek zijn van die science fiction-achtige boeken, wisselen veel met elkaar uit.”

Leerkracht 2: “Dat is toch prima!”

Leerkracht 4: “Ja, dat is niet het probleem. Het probleem is dat ze niet gericht lezen en te snel afgeleid raken. Ze lezen maar weten niet goed wat ze lezen. Ze begrijpen sommige boeken helemaal niet. Voor de leerlingen die thuis helemaal niet of nauwelijks lezen, is het lezen op school noodzakelijk, maar de tijd is te kort en alles is veel te vrijblijvend.”

Leerkracht 1: “Oké! Hoe zou het dan anders kunnen?”

Leerkracht 2: “Hmm, dat vind ik een lastige vraag. Daar zit ik ook vaak mee. Ik merk dat de

leerlingen door het lezen tot rust komen, waardoor ze het daaropvolgend lesuur rustiger beginnen dan daarvoor.”

Leerkracht 3: “Dit is anders wanneer een toets gepland staat in de lesuren na de pauze, omdat ze dan de leestijd willen benutten om te leren.”

Leerkracht 4: “Klopt. Ik erger me daar dood aan. De leerlingen willen nog te vaak, in ieder geval vaker dan mij lief is, de leestijd benutten voor het maken van hun huiswerk. Dat doen ze thuis maar!”

Leerkracht 1 (Dorien): “Hoe ga je daar dan mee om?”

Leerkracht 4: “Daar is de leestijd niet voor bedoeld, dus daar ga ik niet op in.”

Leerkracht 3: “Oh ja, dat herken ik wel. Soms wordt een boek gelezen om vervolgens een boekverslag te maken in de leestijd. Ik heb liever dat ze dan extra oefenen met wiskunde. Daar zijn sommige ook zwak in. En, als het boekverslag eenmaal ingeleverd is, doen ze niets meer. Krijg ze dan nog maar gemotiveerd”

Leerkracht 4: “Dat is toch van de knots. Dat zijn luie leerlingen, die thuis niets doen en onderweg in de taxi of tijdens een pauze even hun huiswerk maken.”

Leerkracht 2: “Tuurlijk, ik zie dat ook wel gebeuren. Leuk is anders, maar ik zie het toch als mijn taak om daar verandering in te brengen. Om ze te laten ervaren, hoe leuk lezen kan zijn.”

Leerkracht 1: “De reacties zijn dus al met al wisselend. Hebben jullie verder nog ideeën, zoals ik net al een aankaatte, over wat er anders zou moeten tijdens de twintig minuten lezen?”

Leerkracht 4: “Nou, er is gewoon meer structuur nodig. Zoals ik al vaker heb gezegd vind ik het niet handig dat leerlingen zelf mogen bepalen welk boek ze lezen. Ze kiezen vaak boeken uit die te moeilijk voor ze zijn, of ze pakken een willekeurig boek uit te kast omdat ze iets moeten lezen.”

Leerkracht 2: “Inderdaad, maar dat kun je gemakkelijk ondervangen. Het lijkt me handig om aan het begin van het jaar gezamenlijk een boek te lezen en daar klassikaal over te praten. Je kunt ook aan de hand van leesopdrachten zien of de leerlingen de boeken wel goed hebben gelezen en begrepen.”

Leerkracht 4: “Ja, dat kan. Een andere mogelijkheid is om per klas richtlijnen op te stellen voor de leerlingen en de begeleiding die de leerlingen nodig hebben. Ik weet niet van alle leerlingen welke problemen ze op leesgebied hebben.”

Leerkracht 3: “Of dat de mentor eerst een akkoord moet geven voor het boek dat ze uitgekozen hebben.”

Leerkracht 2: “Dat vind ik een goed idee, maar dan moeten alle leerkrachten zich wel aan de afspraken houden. We zouden ook meer moeten voorlezen in de klas. Wij zijn een rolmodel voor de leerlingen en wij moeten laten zien hoe leuk lezen kan zijn. Dat werkt hoor. Ik zie het nu ook bij mijn eigen leerlingen.”

Leerkracht 3: “Ik laat de leerlingen zelf voorlezen”

Leerkracht 2: “Niet iedere leerling durft of kan voorlezen.”

Leerkracht 4: “Niet alle leerkrachten willen dit. Het liefst lezen ze zelf in hun eigen boek. Dat is makkelijk lesgeven.”

Leerkracht 1: “Oké, maar hoe willen jullie het in de praktijk voor elkaar krijgen dat alle collega's actief en betrokken zijn bij het 20 minuten lezen?”

Leerkracht 3: “In principe moet elke docent dat natuurlijk zelf willen. Maar, als sommigen niet mee willen werken”

Leerkracht 2: “Ja kom op! Dat is toch niet te doen. Hoe wil je dat controleren?”

Leerkracht 4: “Om te zien of iedereen zich aan de gemaakte afspraken houdt, bijvoorbeeld als het gaat om het voorlezen, moet de leiding dan maar steekproefsgewijs controlebezoeken aan de klassen brengen. Maar eigenlijk zou het helemaal niet nodig moeten zijn. Het is toch ons streven om de leerlingen wat bij te brengen? Toch?”

Leerkracht 2: “Ja, daar heb je helemaal gelijk in. En waarom zou je daarvoor niet willen inzetten? Het is toch je werk!”

Leerkracht 4: “Ik kan ook geen geldig excuus bedenken. Maar ik vind wel dat niet alleen de leerkracht, maar ook de ouders een rol moeten spelen in het stimuleren van het lezen bij de

leerlingen. Dat begint al met het zorgen van voldoende boeken in huis.”

Leerkracht 3: “Ja, al is het een leesmap.”

Leerkracht 4: “Ja, en wat dacht je van de bieb? Nou, de ouders kunnen hun kinderen daar best wel even op wijzen. Het lijkt me wel lastig om daar van school uit iets aan te doen.”

Leerkracht 1: “Het vergroten van de betrokkenheid van de ouders bij het stimuleren van het leesgedrag is een verhaal apart. Daar moeten we het een andere keer maar over hebben. Is er verder nog iets dat anders moet aan de twintig minuten lezen?”

Leerkracht 2: “Jazeker, de planning kan beter. De groepen hebben bijna iedere dag een andere leerkracht, omdat het lezen begeleid wordt door de leerkracht die het derde lesuur ingeroosterd staat. Zo ontstaat er geen continuïteit in de begeleiding van het lezen.”

Leerkracht 3: “Absoluut, hierdoor is het ook lastig om de leesontwikkeling van de leerlingen goed te volgen.”

Leerkracht 4: “Ik zou niet zo goed weten, hoe je dat qua planning kunt oplossen. Het lijkt me roostertechnisch moeilijk haalbaar.”

Leerkracht 1: “Dat is misschien een punt dat ik in mijn onderzoek kan gebruiken. Ik kan het als een punt van aanbeveling bij de schoolleiding aankaarten. Ik zal dit meenemen. Maar hebben jullie verder nog verbeterpunten om de leesattitude te bevorderen?”

Leerkracht 3: “Nou gewoon, door de leerlingen te helpen bij het kiezen van een boek dat ze graag willen lezen. Ik denk dat het wel belangrijk is dat de leraar in de gaten houdt of de leerling niet een te moeilijk boek uitkiest waardoor het leesplezier verloren kan gaan.”

Leerkracht 2: “Ja, Zo denk ik er ook over. Ik denk ook dat we in de klas meer over lezen en leesboeken moeten praten leerlingen.”

Leerkracht 3: “Onze schoolbibliotheek moet ook verbeterd worden. Waarom hebben wij op onze school geen mediatheek. Dan is het probleem van het tekort aan computers ook opgelost.”

Leerkracht 4: “We hebben nu toch extra laptops”

Leerkracht 2: “Maar die zijn nog niet aangesloten op ons netwerk.”

Leerkracht 3: “En er zou iemand moeten komen die zorg draagt voor de schoolbibliotheek.”

Leerkracht 2: “Eigenlijk mag je het niet eens een bibliotheek noemen. Hij bestaat uit twee kasten in de kantine, de boekkeuze is beperkt en boeken zien er aftands uit.”

Leerkracht 2: “Zou er niet eerst meer en nieuwere leesboeken voor de bibliotheek aangeschaft kunnen worden.”

Leerkracht 3: “En, een leeshoek!”

Leerkracht 4: “Ja, en ik ben het met jou eens. Waarom hebben wij niet, zoals bij veel andere scholen, de beschikking over een mediacentrum waarin boeken en luisterboeken, dvd's geleend kunnen worden. Ook de computers of laptops kunnen daar gebruikt worden om dingen op te zoeken? Daar is echt behoefte aan.”

Leerkracht 3: “Ik mis ook voorleesboeken op school.”

Leerkracht 4: “Ja! Vooral korte verhalen voor jongeren. Er wordt nu voorgelezen uit spannende boeken van bijvoorbeeld auteur Heleen van Vreeswijk. Deze spreken de leerlingen aan, alleen duurt het te lang om het hele boek voor te lezen.”

Leerkracht 3: “En als er meer keuze is kunnen de leerlingen ook makkelijker boeken van hun niveau uit kiezen. Want nu is het ook vaak de keus dat ze een te moeilijk boek moeten kiezen of dat een makkelijk kinderboek wat niet meer past bij hun leeftijd moeten lezen.”

Leerkracht 4: “Ja, en als leerlingen geen boek bij zich hebben kunnen ze even naar de mediatheek om een boek te halen.”

Leerkracht 3: “Dan moet er wel iemand zitten om de geleende boeken te noteren. Anders moeten wij leerkrachten dat weer doen en dan gaat het vaak mis. Je weet wel hoe dat gaat: dan is er weer een invaller of het klassenboek is kwijt.”

Leerkracht 2: “Tja, dit klinkt allemaal heel mooi. Maar hoe werkt het in de praktijk?”

Leerkracht 1: “Eigenlijk zeggen jullie wel dat het goed is dat we op vastgestelde tijden extra lezen op onze school. De randvoorwaarden zijn echter nog niet optimaal. De schoolbibliotheek verdient de nodige aandacht. Zijn er nog andere verbeterpunten?”

Leerkracht 3: “Ik ben wel voorstander van het extra lezen als een vast onderdeel in het lesrooster van onze school.”

Leerkracht 4: “Tja, weet je nou wat het is.. Stil lezen is bij onze doelgroep niet voldoende om de leesachterstanden in te halen. Er zou veel meer aandacht voor het technisch lezen moeten zijn. Vroeger hadden we een remedial teacher. Dit is allemaal al wegbezuinigd.”

Leerkracht 2: “Hmm, ik begrijp wat je bedoelt. Maar het is gewoon een kwestie van én-én-én. Het gaat om stillezen, voorlezen en nagaan of ze begrijpen wat ze hebben gelezen.”

Leerkracht 3: “Ja, want met stillezen alleen kom je er niet. De leerlingen moeten de tekst ook goed tot zich door laten dringen. Dan pas leren ze nieuwe woorden en doen ze kennis op.”

Leerkracht 4: “Dat ben ik me je eens. Leerlingen zouden vaker onder begeleiding van een leerkracht moeten oefenen met het lezen, bijvoorbeeld door samen hetzelfde boek te lezen. Je kunt als variant daarop ook alleen de goede lezers vragen om delen van het gezamenlijk gelezen boek hardop voor te laten lezen.”

Leerkracht 3: “Ja, maar ik vind wel dat je ook de slechtere lezers moet laten oefenen met het hardop voorlezen, niet alleen de goede lezers. Verder ben ik wel met je eens dat leerlingen samen met de leraar moeten oefenen en hetzelfde boek moeten lezen. Het voordeel daarvan is dat alle leerlingen meelesen en zo zien hoe de voorgelezen woorden geschreven worden. Ook vragen over het verhaal kunnen dan klassikaal worden behandeld.”

Leerkracht 2 en 4 (praten door elkaar): “Ho, Ho! Denk wel aan het zelfvertrouwen en het veilige klimaat....”

Leerkracht 4: “Ik ben meer voorstander van het onder begeleiding laten lezen in groepjes. Of, je maakt gebruik van het ‘tutor lezen’, waarbij een goede lezer een minder goede lezer helpt met lezen. Het succes ervan staat of valt natuurlijk met de combinaties die ontstaan.”

Leerkracht 2: “Bedoel je het Ralfi lezen?”

Leerkracht 4: “Bijvoorbeeld!”

Leerkracht 2: “Weet je wat ik leerlingen laat doen tijdens het voorlezen? Ik laat ze tekenen over het verhaal.”

Leerkracht 3: “Nou, ik weet niet of dat werkt hoor. Misschien luisteren ze dan niet naar het verhaal.”

Leerkracht 4: “Nou het is toch het proberen waard. Of je kunt ter afwisseling als docent met de klas ook woordspelletjes doen. Of de leerlingen in groepjes een potje scrabble laten spelen. Als ze maar net taal bezig zijn.”

Leerkracht 1: “Oké! De tijd is om. Ik heb veel gehoord en ik probeer alles te verwerken in mijn onderzoek. Ontzettend bedankt voor jullie tijd en inbreng. Ik maak een korte samenvatting van het gesprek en stuur dit per mail aan jullie. Als jullie nog opmerkingen op de samenvatting hebben dan hoor ik dit graag. Volgend schooljaar zal ik in overleg met onze leidinggevende de resultaten van mijn onderzoek presenteren. Dan horen jullie hoe het verder gaat.”

Bijlage 8: Instrument 8

Observatielijst leerkrachtvaardigheden

Datum:

Naam leerkracht

Ingevuld door:

Tijdens de les wordt geobserveerd op 4 verschillende momenten. Meetmoment 1 start om 10.30 uur, vijf minuten na het belsignaal. Iedere vijf minuten is er een volgend meetmoment en wel om 10.35 uur, 10.40 uur en 10.45 uur.

Aankruisen als de activiteit wordt waargenomen.

Checklist voor de leerkracht die leerlingen helpt bij het kiezen van boeken:

	Hulp bij kiezen	10.30 uur	10.35 uur	10.40 uur	10.45 uur
1	De leerkracht geeft de leerlingen zonder leesmateriaal (boek uit/vergeten) gelegenheid in het boekenaanbod te snuffelen	Leerkracht 1 en 4			
2	De leerkracht vraagt naar de leesvoorkeuren en interesses van de leerlingen.	Leerkracht 2 en 4			
3	De leerkracht geeft advies aan leerlingen bij het kiezen van boeken				Leerkracht 3 en 4
4	De leerkracht biedt gelegenheid om naar de schoolbibliotheek te gaan				
5	De leerkracht geeft leerlingen gelegenheid boeken te introduceren en elkaar leestips te geven			Leerkracht 1	Leerkracht 3

Checklist voor de leerkracht als model en bemiddelaar:

	Leesmodel / bemiddelaar	10.30 uur	10.35 uur	10.40 uur	10.45 uur
1	De leerkracht leest zelf en laat zien dat zij plezier heeft in lezen	Leerkracht 2 en 4		Leerkracht 2	
2	De leerkracht praat met leerlingen over het actuele boekenaanbod				Leerkracht 4
3	Tijdens het vrij lezen leest de leerkracht (en kijkt geen		Leerkracht 2 en 4	Leerkracht 2 en 4	Leerkracht 2 en 4

	schriften na)				
--	---------------	--	--	--	--

Checklist voor de leestijd:

	activiteiten	10.30 uur	10.35 uur	10.40 uur	10.45 uur
1	De leerkracht controleert of elke leerling bij de start van de leestijd voldoende leesmateriaal heeft om de tijd lezend mee door te brengen	Leerkracht 1, 2, 3 en 4			
2	De leerkracht zorgt voor een rustige leesomgeving	Leerkracht 1, 2, 3 en 4	Leerkracht 1, 2, 3 en 4	Leerkracht 1, 2, 3 en 4	Leerkracht 1, 2, 3 en 4
3	De leerkracht leest voor				
4	De leerkracht leest voor en praat over het verhaal				
5	De leerkracht laat een leerling voorlezen				
6	De leerkracht praat over boek/verhaal dat gelezen wordt				
7	De leerkracht praat over schrijver/schrijfster boek				
8	De leerkracht praat over een verfilming van een boek				
9	De leerkracht leest een toneelstuk met de klas				
10	De leerkracht organiseert een boekpromotie /boekbespreking				
11	De leerkracht doet iets anders (verlaat de ruimte, kijkt werk na)		Leerkracht 1	Leerkracht 1 en 2	

Checklist geboden ondersteuning tijdens leestijd

	ondersteuning	10.30 uur	10.35 uur	10.40 uur	10.45 uur
1	De leerkracht leest moeilijke woorden voor				
2	De leerkracht legt moeilijke woorden uit en visualiseert		Leerkracht 2	Leerkracht 3 en 4	
3	De leerkracht biedt geheugensteuntjes aan tijdens lezen (bijv. aantekeningenschriftje)		Leerkracht 3	Leerkracht 3 en 4	
4	De leerkracht geeft advies of helpt bij het maken van een schema van hoofdpersonen en bijfiguren				
5	De leerkracht legt uit over vertelperspectief, terugblikken (flash-backs)				
6	De leerkracht beantwoordt vragen over boek/ verhaal				
7	De leerkracht legt uit of geeft extra informatie over boek/verhaal				

Checklist voor praten over en verwerken van gelezen boeken:

	activiteiten	10.30 uur	10.35 uur	10.40 uur	10.45 uur
1	De leerkracht praat met kinderen over verhalen die ze heeft voorgelezen				
2	De leerkracht praat met kinderen over boeken die ze met plezier hebben gelezen				Leerkracht 2, 3 en 4
3	De leerkracht geeft de gelegenheid tot schrijfactiviteiten over het gelezen materiaal		Leerkracht 1 en 3	Leerkracht 1 en 3	
4	De leerkracht geeft gelegenheid om te tekenen				Leerkracht 3 en 4

Bijlage 9: Instrument 9**Observatielijst leerlingen van de klassen 1B, 2B en 3A**

Datum: 18 juni 2012

Klas: 1B

Ingevuld door: Onderzoeker

Tijdens de les worden de leerlingen geobserveerd op 4 verschillende momenten: vijf minuten na belsignaal, tijdens het lezen om 10.35 uur en 10.40 uur en aan het einde van de leestijd om 10.45 uur.

Vul hieronder de namen van de leerlingen in.

Namen:

1. Leerling 1
2. Leerling 2
3. Leerling 3
4. Leerling 10
5. Leerling 11
6. Leerling 12
7. Leerling 13
8. Leerling 14
9. Leerling 15

In kolom 1 kruis je aan welk gedrag leerling 1 vertoont. In kolom 2 kruis je het gedrag van leerling 2 aan en zo verder.

	Aanvang van de les 10.30 uur	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	De leerling heeft een eigen leesboek op tafel	x	x	x	x	x	x	x	x	
2	De leerling begint meteen met lezen	x		x	x	x		x		
3	De leerling bladert in het boek								x	
4	De leerling kijkt om zich heen						x			
5	De leerling verlaat lokaal (kluisje/toilet)									
6	De leerling heeft geen leesmateriaal									x
7	De leerling ruilt het boek									
8	Anders: maakt een toets		x							x

	Na vijf minuten lezen 10.35 uur	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	De leerling heeft na 5 minuten nog geen leesmateriaal									x
2	De leerling kijkt rond/ bladert in boek							x		
3	De leerling vraagt naar de betekenis van een woord/zin									
4	De leerling stelt een vraag over het boek								x	
5	De leerling werkt met schema of geheugensteuntje tijdens lezen (bijv. aantekeningenschriftje)								x	
6	De leerling vertelt over hetgeen hij/zij gelezen heeft									
7	De leerling schrijft over het boek/verhaal dat hij heeft gelezen									
8	De leerling tekent over het boek/verhaal dat hij heeft gelezen									
9	De leerling vertelt over de leesbeleving									
10	Anders: maakt een toets									

	Na tien minuten lezen 10.40 uur	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	De leerling heeft na 10 minuten nog geen leesmateriaal									x
2	De leerling kijkt rond/ bladert in boek	x								
3	De leerling vraagt naar de betekenis van een woord/zin									
4	De leerling stelt een vraag over het boek									
5	De leerling werkt met schema of geheugensteuntje tijdens lezen (bijv. aantekeningenschriftje)								x	
6	De leerling vertelt over hetgeen hij/zij gelezen heeft									
7	De leerling schrijft over het boek/verhaal dat hij heeft gelezen								x	
8	De leerling tekent over het boek/verhaal dat hij heeft gelezen									
9	De leerling vertelt over zijn leesbeleving									
10	Anders: maakt een toets									x

	Einde leestijd 10.45 uur	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	De leerling stopt meteen na belsignaal	x		x	x	x	x	x	x	
2	De leerling leest de bladzijde af		x							
3	De leerling vertelt in de klas over het boek/verhaal dat hij/zij gelezen heeft									
4	De leerling vertelt in de klas over zijn leesbeleving							x		
5	De leerling praat met medeleerling over het boek/verhaal									
6	De leerling praat met medeleerling over iets anders					x			x	
7	Anders: maakt een toets									x

Instrument 9: Observatielijst leerlingen

Datum: 13 juni 2012

Klas: 2B

Ingevuld door: Onderzoeker

Vul hieronder de namen van de leerlingen in.

Namen:

1. Leerling 4
2. Leerling 5
3. Leerling 6
4. Leerling 16

In kolom 1 kruis je aan welk gedrag leerling 1 vertoont. In kolom 2 kruis je het gedrag van leerling 2 aan en zo verder.

	Aanvang van de les 10.30 uur	1	2	3	4
1	De leerling heeft een eigen leesboek op tafel	x	x		
2	De leerling begint meteen met lezen			x	
3	De leerling bladert in het boek				x
4	De leerling kijkt om zich heen				
5	De leerling verlaat lokaal (kluisje/toilet)				
6	De leerling heeft geen leesmateriaal	x			

7	De leerling ruilt het boek				
8	Anders	x			

	Na vijf minuten lezen 10.35 uur	1	2	3	4
1	De leerling heeft na 5 minuten nog geen leesmateriaal				
2	De leerling kijkt rond/ bladert in boek		x		
3	De leerling vraagt naar de betekenis van een woord/zin				
4	De leerling stelt een vraag over het boek				
5	De leerling werkt met schema of geheugensteuntje tijdens lezen (bijv. aantekeningenschriftje)				
6	De leerling vertelt over hetgeen hij/zij gelezen heeft				
7	De leerling schrijft over het boek/verhaal dat hij heeft gelezen				
8	De leerling tekent over het boek/verhaal dat hij heeft gelezen				
9	De leerling vertelt over de leesbeleving				
10	Anders				

	Na tien minuten lezen 10.40 uur	1	2	3	4
1	De leerling heeft na 5 minuten nog geen leesmateriaal				
2	De leerling kijkt rond/ bladert in boek	x	x		
3	De leerling vraagt naar de betekenis van een woord/zin				
4	De leerling stelt een vraag over het boek				
5	De leerling werkt met schema of geheugensteuntje tijdens lezen (bijv. aantekeningenschriftje)				
6	De leerling vertelt over hetgeen hij/zij gelezen heeft				x
7	De leerling schrijft over het boek/verhaal dat hij heeft gelezen				
8	De leerling tekent over het				

	boek/verhaal dat hij heeft gelezen				
9	De leerling vertelt over zijn leesbeleving				
10	Anders:				

	Einde leestijd 10.45 uur	1	2	3	4
1	De leerling stopt meteen na belsignaal	x	x	x	
2	De leerling leest de bladzijde af				x
3	De leerling vertelt in de klas over het boek/verhaal dat hij/zij gelezen heeft				
4	De leerling vertelt in de klas over zijn leesbeleving				
5	De leerling praat met medeleerling over het boek/verhaal				
6	De leerling praat met medeleerling over iets anders	x	x		
7	Anders				

Instrument 9: Observatielijst leerlingen

Datum: 20 juni 2012

Klas: 3A

Ingevuld door:

Vul hieronder de namen van de leerlingen in.

Namen:

1. Leerling 7
2. Leerling 8
3. Leerling 9
4. Leerling 17
5. Leerling 18
6. Leerling 19

In kolom 1 kruis je aan welk gedrag leerling 1 vertoont. In kolom 2 kruis je het gedrag van leerling 2 aan en zo verder.

	Aanvang van de les 10.30 uur	1	2	3	4	5	6
1	De leerling heeft een eigen leesboek op tafel	x	x	x	x	x	x
2	De leerling begint meteen met lezen					x	

3	De leerling bladert in het boek						
4	De leerling kijkt om zich heen						
5	De leerling verlaat lokaal (kluisje/toilet)						
6	De leerling heeft geen leesmateriaal						
7	De leerling ruilt het boek						
8	Anders						

	Na vijf minuten lezen 10.35 uur	1	2	3	4	5	6
1	De leerling heeft na 5 minuten nog geen leesmateriaal						
2	De leerling kijkt rond/ bladert in boek	x	x		x		
3	De leerling vraagt naar de betekenis van een woord/zin						
4	De leerling stelt een vraag over het boek						
5	De leerling werkt met schema of geheugensteuntje tijdens lezen (bijv. aantekeningenschriftje)						
6	De leerling vertelt over hetgeen hij/zij gelezen heeft						
7	De leerling schrijft over het boek/verhaal dat hij heeft gelezen						
8	De leerling tekent over het boek/verhaal dat hij heeft gelezen						
9	De leerling vertelt over de leesbeleving						
10	Anders: leert voor toets						x

	Na tien minuten lezen 10.40 uur	1	2	3	4	5	6
1	De leerling heeft na 5 minuten nog geen leesmateriaal						
2	De leerling kijkt rond/ bladert in boek		x				
3	De leerling vraagt naar de betekenis van een woord/zin						x
4	De leerling stelt een vraag over het boek						
5	De leerling werkt met schema of geheugensteuntje tijdens lezen (bijv. aantekeningenschriftje)						

6	De leerling vertelt over hetgeen hij/zij gelezen heeft						
7	De leerling schrijft over het boek/verhaal dat hij heeft gelezen						
8	De leerling tekent over het boek/verhaal dat hij heeft gelezen						
9	De leerling vertelt over zijn leesbeleving						
10	Anders: leert voor toets						

	Einde leestijd 10.45 uur	1	2	3	4	5	6
1	De leerling stopt meteen na belsignaal	x	x	x	x		x
2	De leerling leest de bladzijde af					x	
3	De leerling vertelt in de klas over het boek/verhaal dat hij/zij gelezen heeft						
4	De leerling vertelt in de klas over zijn leesbeleving						
5	De leerling praat met medeleerling over het boek/verhaal						
6	De leerling praat met medeleerling over iets anders			x			x
7	Anders: leert voor toets						

Bijlage 10: Overzicht leesniveau leerlingen uit onderzoeksgroep aan de hand van het Leerlingvolgsysteem (LVS)

Schooljaar 2011-2012 gemeten in Februari 2012

Naam	Diagnose	Leerniveau	Drie Minuten Toets (losse woorden)	AVI toetsen Leeskaarten
leerling 1	Sh	1K	M8A	Plus B
leerling 2	ESM	1B	M8E, E5C/M6C	Plus B
leerling 3	D- ESM	1B	M8E, M3C	E3 B, M4 I
leerling 4	ESM	2B	M8C	Plus B
leerling 5	D- Sh-Dp	2B	M8E, E4C	E5 B, M6 I
leerling 6	ESM	2B	M8C	E7 B, Plus I
leerling 7	Df	3B	M8E, ME6C	E6 B, M7 I
leerling 8	Sh	3B	M8 A	Plus B
leerling 9	D- ESM	3K	M8E, E4C	E5 B, M6 I
leerling 10	ESM	1B	M8A	Plus B
leerling 11	ESM /ASS	1B	M8E, E4C	M6 B, E6 I
leerling 12	ESM	1B	M8C	E7 B, Plus I
leerling 13	ESM	1B	M8D / E6C/M7C/E7C	Plus B
leerling 14	D- ESM	1B	M8E, ME4C	E5 B, M6 I
leerling 15	ESM	1B	M8E, M5C	M5 B, E5 I
leerling 16	Df	2TL	M8 B	Plus B
leerling 17	Sh	3B	M8 B	Plus B
leerling 18	D-ESM	3K	M8 C	Plus B
leerling 19	Sh	3K	M8 B	Plus B

Voldoende leesvaardig ("Drie-Minuten-Test" (losse woorden) van midden groep acht het niveau A, B of C behaald en AVI negen beheerst):

Leerling 1, 4, 8, 10, 16, 17, 18 en 19 (3 jongens en 5 meisjes)

Zwakke leesvaardigheid ("Drie-Minuten-Test" (losse woorden) van midden groep acht het niveau D , E of lager behaald of frustratieniveau onder AVI negen) :

Leerling 2, 6, 12 en 13 (2 jongens en 2 meisjes)

Onvoldoende leesvaardigheid("Drie-Minuten-Test" (losse woorden) van midden groep acht het niveau D, E of lager behaald en frustratieniveau onder AVI negen):

Leerling 3, 5, 7, 9, 11, 14 en 15 (4 jongens en 3 meisjes)

Basisniveau: 14 leerlingen (Leerling 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15 en 17)

Kaderniveau: 4 leerlingen (Leerling 1, 9, 18, 19)

Theoretisch leerweg: 1 leerling (Leerling 16)

Vijf leerlingen hebben een dyslexieverklaring (Leerling 3, 5, 9, 14 en 18)

.