

Welke jongere is (g)een lezer?

De weerstand voorbij...

Dit onderzoek is (mede) gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO)

Projectnummer 405-17-916

Femke Scheltinga, Wanda Polak (ITTA UvA)

Christel Dood, Nicole Swart, Heleen Strating (Expertisecentrum Nederlands)

Mienke Droop, Liza van de Bosch, Eliane Segers (Radboud Universiteit)



Radboud Universiteit



Inhoud

Voorwoord	3
Hoofdstuk 1: Inleiding	4
Hoofdstuk 2: Literatuurstudie	7
Hoofdstuk 3: Ontwikkelen vragenlijst leesmotivatie	24
Hoofdstuk 4: Focusgroepen en interviews	31
Hoofdstuk 6 Slotbeschouwing	52
Referenties	56
Bijlage A: Uitkomsten motivatievragenlijst	61
Bijlage B: Gespreksleidraad focusgroepen leerlingen	63
Bijlage C: Gespreksleidraad focusgroepen docenten	67
Bijlage D: Vragenlijst ervaren veranderingen in de leesles (nameting onderdeel van Taak 3)	69
Bijlage E: Effectieve elementen leesbevorderingsprogramma's. Uitleg & algemene tips	70
Bijlage F: Aanpassingen individuele leerbehoeften	72

Voorwoord

Voor u ligt het eindverslag van het project: “Welke jongere is (g)een lezer? De weerstand voorbij...” Dit project is uitgevoerd in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) binnen het actieprogramma Tel Mee Met Taal (405-17-916) en vormde een samenwerking tussen ITTA, Expertisecentrum Nederlands, en Radboud Universiteit Nijmegen. Het project is gestart in de zomer van 2017, en is inmiddels formeel afgerond, maar er zullen nog een aantal kennisbenuttingsactiviteiten plaatsvinden om de ontwikkelde materialen onder de aandacht te brengen.

Het verslag opent met een algemene inleiding, waarin de doelstellingen uiteen worden gezet (hoofdstuk 1). In dit onderzoeksproject richtten wij ons op bestaande initiatieven op het gebied van leesbevordering. Allereerst werd op basis van literatuurstudie en het bevragen van ervaringsdeskundigen (jongeren) nagegaan welke interventies werken en voor wie (zie hoofdstuk 2). Door het betrekken van leerlingen aan de hand van een vragenlijst (hoofdstuk 3) en gesprekken in focusgroepen (hoofdstuk 4) werd ernaar gestreefd verschillende type lezers in kaart te brengen. Daarbij werd, mede op basis van literatuur, bepaald welke kenmerken belangrijk zijn om in de interventie rekening mee te houden. Diverse interventies werden ‘gemarkeerd’ op eigenschappen en mogelijke variaties (aanpassingen) werden beschreven. Zo ontstond er een overzicht van mogelijke aanpassingen en aandachtspunten voor verschillende type lezers zodat docenten met leerlingen voor een passend programma kunnen kiezen en de interventie ‘op maat’ kunnen maken. Door de bestaande interventies meer ‘op maat’ aan te bieden, waarbij rekening wordt gehouden met de individuele kenmerken en behoeften van leerlingen, beoogden we een positief effect op leesmotivatie te behalen. Deze werkwijze werd in een experiment onderzocht met een voor- en nameting (zie hoofdstuk 5). Hoofdstuk 6 geeft een slotbeschouwing.

Hoofdstuk 1: Inleiding

Een groeiend aantal leerlingen en studenten in het (v)mbo ervaart problemen met leesvaardigheid. Er is een groep leerlingen die het basisonderwijs verlaat met een laag taal- en leesniveau en op 15-jarige leeftijd kan bij benadering 13-14% van de jongeren worden aangeduid als laaggeletterd. Vooral in het vmbo hebben leerlingen een relatief laag leesniveau, wat in het bijzonder geldt voor de leerlingen in vmbo-basis en vmbo-kader (Kordes, Bolsinova, Limpens, & Stolwijk, 2013). De meeste van deze leerlingen stromen door naar verwante opleidingen in het mbo (www.onderwijsincijfers.nl) zonder dat de meerderheid de leesachterstand heeft ingehaald.

Jongeren lezen ook steeds minder. Dat hangt deels samen met het opleidingsniveau: leerlingen in hogere opleidingen lezen over het algemeen vaker dan leerlingen in lagere opleidingen (Gille, Loijens, Noijons, & Zwitser, 2010). Maar ook al voor de overgang naar een vorm van voortgezet onderwijs zien we dat leerlingen het lezen niet leuk meer vinden. De afname van leesplezier begint vanaf groep 6 (Nielen & Bus, 2016; Van Tuyl & Gijssel, 2015) of misschien zelfs al eerder (Huysmans, 2013). Deze trend zet zich voort als leerlingen naar het voortgezet onderwijs gaan. Voor veel leerlingen in het vmbo neemt het leesplezier verder af en de leesvermijding neemt juist toe (Van Tuijl & Gijssel, 2015).

De leerlingen die minder vaak lezen, blijken ook de minder vaardige lezers te zijn (Nielen & Bus, 2016). Leesproblemen kunnen een afname van leesmotivatie in de hand werken (Poskiparta, Niemi, Lepola, Ahtola, & Laine, 2003). Leerlingen die moeite met lezen ervaren zullen minder snel geneigd zijn om een boek te pakken. Bovendien worden faalangst, maar ook sociale en gegeneraliseerde angst en een laag zelfbeeld genoemd in relatie met een zwakke leesvaardigheid (Piccolo et al., 2016). Angst en een laag zelfbeeld kunnen ook samenhangen met een lage leesmotivatie, en daardoor tot minder leeservaringen en leeskilometers leiden, wat de leesontwikkeling negatief beïnvloedt (Martin-Chang & Gould, 2008; Morgan, Fuchs, Compton, Cordray, & Fuchs, 2008; Petscher, 2010).

De relatie tussen taal- en leesvaardigheid, leesfrequentie en leesmotivatie lijkt dus tot op zekere hoogte wederkerig te zijn. Daarnaast zijn er allerlei factoren die bij zowel het ontstaan van taal- en leesproblemen en verminderd leesplezier een rol spelen, zoals onderwijs, omgeving en diverse leerlingkenmerken. Voor het terugdringen van taal- en leesproblemen is in de eerste plaats aandacht voor het onderwijsaanbod van belang. Er wordt gesuggereerd dat leesmotivatie vanaf de hogere groepen deels afneemt doordat er steeds meer nadruk komt te liggen op 'lezen om te leren'. Leerlingen lezen vooral omdat het verplicht is, aangestuurd door docenten (Oostdam, Peetsma, Derriks, & Van Gelderen, 2006). Illusterend is bijvoorbeeld dat veel leerlingen het eens zijn met de stelling 'ik lees alleen omdat het moet'. Leerlingen ervaren een groot verschil tussen wat ze willen en moeten lezen op school (De Milliano, 2013). Lezen uit een zelf gekozen boek komt minder vaak voor op school (Huysmans, 2013).

Verschillende leerlingkenmerken hangen ook samen met de taal- en leesontwikkeling en motivatie. Zo speelt sekse een rol. Over het algemeen beleven jongens minder plezier aan lezen (o.a. Gille et al., 2010; Meelissen et al., 2012). Verschillende cognitieve factoren en gedragsfactoren kunnen ook een rol spelen bij het ontstaan van taal- en leesproblematiek en daarmee de leesmotivatie beïnvloeden. Zwakke lezers met een geschiedenis van leesproblemen en negatieve ervaringen zijn sneller geneigd om een leesaversie te ontwikkelen (Nielen, Mol, Sikkema-de Jong, &

Bus, 2015). Al van jongs af aan hebben kinderen met (taal)leerproblemen dikwijls minder interesse in boeken (Justice, Logan, Işitan, & Saçkes, 2016).

Om de negatieve spiraal van zwakke leesvaardigheid en afname van leesmotivatie te doorbreken, is aandacht voor leesbevordering in het taalbeleid op scholen van belang (zie bijvoorbeeld Stichting Lezen en ITTA, 2014). Om invulling te geven aan leesbevordering op school te geven zijn er de afgelopen jaren verschillende initiatieven geweest om leerlingen in het (v)mbo weer aan het lezen te krijgen (bijvoorbeeld: De Weddenschap, #BOOK, Read2me, 4you!). Toch zien docenten vaak niet de gewenste effecten en zien zij alleen op de korte termijn een opleving van de leesmotivatie.

Om de motivatie positief te stimuleren zou er in interventies rekening gehouden moeten worden met een aantal aspecten. Interventies behalen effect als zij de interesses van leerlingen aanspreken, sociale interacties rond boeken en teksten stimuleren, hun gevoel van autonomie ondersteunen, de redenen en het belang van lezen duidelijk maken, leerlingen helpen om (beheersings)doelen te stellen en gevoelens van competentie (positieve zelfevaluatie) stimuleren (Van Steensel et al., 2016). Interventies zouden zich dus vooral op het bevorderen van de intrinsieke motivatie moeten richten. De intrinsieke motivatie hangt samen met begrijpend lezen over de tijd (Logan, Medford, & Hughes, 2011). Kinderen en jongeren zijn van nature nieuwsgierig, en hebben een intrinsieke motivatie om te leren (Self Determination Theory, zie Ryan & Deci, 2016). De omgeving speelt een rol in het faciliteren of ondermijnen van die motivatie. In het onderwijs ligt de nadruk vaak op *hoe* en *wat* zij moeten leren, maar *waarom* zij bepaalde taken moeten uitvoeren is vaak niet duidelijk. Als leerlingen een persoonlijk doel (of leeroriëntatie) hebben, waarom zij bepaalde kennis en vaardigheden willen beheersen, leidt dit tot een toename van motivatie en diepere leerstrategieën en interesse voor de lesinhoud (Kaplan & Middleton, 2002; Senko & Miles, 2008). Ook blijkt dat leerlingen maar beperkte keuzevrijheid met betrekking tot de inhoud krijgen, hoewel dit juist motiverend zou werken (Kostons, Donder, & Opdenakker, 2014). Bovendien is het motiverend als leerlingen positieve verwachtingen hebben over de taak en zichzelf en de taak kunnen waarderen bij de afronding ervan. In interventies gericht op leesbevordering zouden deze aspecten ook aandacht moeten krijgen zoals uit de literatuurstudie van Van Steensel et al. (2016) blijkt. Naast het bevorderen van intrinsieke motivatie door aandacht voor onder andere autonomie en competentie, zou er goed gekeken moeten worden naar de mate van leesvermijding (Van Tuijl & Gijssels, 2015). Intrinsieke motivatie en leesvermijding zijn afzonderlijke constructen van leesmotivatie. Ze zijn niet tegengesteld maar dragen elk afzonderlijk bij (zie ook Van Steensel, Oostdam & Van Gelderen, 2013). Leesvermijding hangt mogelijk ook samen met gevoelens van angst (Piccolo, et al., 2016).

In de praktijk wordt dikwijls een keuze gemaakt voor een leesbevorderingstraject. De mate waarin er binnen dergelijke trajecten rekening wordt gehouden met verschillen tussen leerlingen verschilt. Vaak lijkt de aanpak volgens het principe 'one size fits all', maar een meer gedifferentieerde aanpak, waarbij rekening wordt gehouden met de kenmerken van leerlingen, sorteert mogelijk meer effect. De effectiviteit van interventies hangt immers mede samen met de kenmerken van leerlingen waarop zij zich richten (Van Steensel, Van der Sande, Bramer, & Arends, 2016). Door binnen leesbevorderingsactiviteiten te differentiëren komt er zowel ruimte voor autonomie als voor competentie. Leerlingen moeten keuzemogelijkheden hebben. Het gaat dan niet alleen om het kiezen van leesmateriaal dat aansluit bij de eigen interesse, maar ook om de wijze waarop er gelezen wordt (bijvoorbeeld: digitaal, in een 'boekenclub' of alleen in de bibliotheek) en met welke ondersteuning (bijvoorbeeld: met tekst-naar-spraak software of online woordenboek). Leerlingen die

lezen in sterke mate vermijden, hebben mogelijk meer aandacht en uitleg nodig om tot succeservaringen te komen en om de relevantie van lezen te doorzien (Guthrie, Coddington, & Wigfield, 2009). In recente studies is bovendien aangetoond dat het vermijden van lezen mogelijk samenhangt met angst voor lezen (Nielen & Bus, 2016; Piccolo et al., 2016). Voor leerlingen voor wie lezen als bedreigend wordt ervaren, is mogelijk een individuele aanpak nodig waarin er een situatie wordt gecreëerd die minder angst oproept (Piccolo et al., 2016).

We hebben een onderzoeksproject uitgevoerd waarin we beogen: 1) op basis van literatuuronderzoek inzicht te krijgen in de relatie tussen aspecten van leesmotivatie (intrinsieke motivatie en leesvermijding) en specifieke kenmerken van leerlingen, en hoe zich dit vertaalt naar interventiekenmerken die voor verschillende leerlingen effectief zijn, 2) op basis van focusgroepen met leerlingen en docenten ervaringsgegevens meer zicht te krijgen op wat motiveert of negatieve motivatie in stand houdt en 3) met een experimentele studie het effect te onderzoeken van 'op maat' interventie, rekening houdend met de kenmerken van de leerlingen, op leesmotivatie en leesvaardigheid.

In dit eindrapport doen we verslag van de resultaten van dit onderzoeksproject. Vanuit een literatuurstudie, gesprekken met leerlingen en docenten en een inventarisatie van bestaande programma's is er een toolbox samengesteld om docenten middelen aan te reiken om samen met leerlingen de juiste aanpak voor leesbevordering te kiezen. Er zijn verschillende redenen waarom leerlingen niet graag lezen en het is aannemelijk dat niet iedere aanpak werkt voor iedere leerling. Met de werkwijze uit de toolbox kunnen leerlingen op maat worden gemotiveerd. We hebben er nadrukkelijk *niet* voor gekozen om nieuwe interventies te ontwikkelen, maar juist gebruik te maken van wat er in de afgelopen jaren is ontwikkeld en zijn weg heeft gevonden naar de onderwijspraktijk en waarvan de effecten al positief zijn gebleken.

Het verslag is als volgt opgebouwd. In hoofdstuk 2 doen we verslag van de literatuurstudie. Het doel van literatuurstudie was vooral om in kaart brengen op welke wijze aan leesbevordering kan worden gewerkt bij verschillende leerlingen (bijvoorbeeld leerlingen met een meertalige achtergrond, leerlingen met een autisme spectrum stoornis, et cetera). In hoofdstuk 3 doen we verslag van onderzoek naar de ontwikkeling van een instrument voor het meten van leesmotivatie. Doel van dit onderzoek was te komen tot een korte vragenlijst die docenten kunnen inzetten in het onderwijs. De vragenlijst is voorgelegd aan leerlingen uit het eerste en vierde jaar van het vmbo en aan mbo-studenten. In hoofdstuk 4 zijn resultaten beschreven van focusgroepen die we hebben gehouden met leerlingen en docenten uit het vmbo en mbo. De gesprekken met de leerlingen hadden als doel inzicht te krijgen in de leesmotivatie van leerlingen en hoe zij zelf denken dat zij het beste ondersteund kunnen worden. De gesprekken met docenten waren gericht op inzicht krijgen in de manier waarop docenten aandacht besteden aan leesmotivatie. In hoofdstuk 5 doen we verslag van onderzoek naar de effecten van de ontwikkelde werkwijze bij leerlingen in het eerste jaar van het vmbo. Tot slot volgt in hoofdstuk 6 een slotbeschouwing.

Hoofdstuk 2: Literatuurstudie

Om in kaart te brengen op welke wijze er bij leesbevordering rekening gehouden kan worden met kenmerken van leerlingen, is er bij de start van het project een literatuurstudie uitgevoerd. Het voornaamste doel was om te inventariseren welke aanpassingen er gedaan kunnen worden in leesbevorderingsactiviteiten om beter aan te sluiten bij de behoeften en kenmerken van leerlingen en hen zo te motiveren tot lezen. Er is gezocht naar wetenschappelijke literatuur over leesbevordering bij leer- of gedragsproblemen en verschillende achtergrond- en leerlingkenmerken. Daarbij hebben we niet zozeer gekeken naar studies gericht op het verhelpen van leesproblemen. We waren vooral geïnteresseerd in effectieve interventies om ervaren problemen bij (vrij) lezen te verminderen en verschillende leerlingen te betrekken bij leesbevorderingsactiviteiten. Voor alle leerlingen geldt uiteraard dat zij moeten worden geprikkeld om een basishouding van leesplezier en leesbegrip te ontwikkelen (Van Vreckem, Axters, & Linsen, 2014), maar de aard van de leesproblematiek en verschillende leerlingkenmerken bepalen mogelijk mede de aanpak waarvoor gekozen moet worden. Op basis van de bevindingen kunnen adviezen worden geformuleerd voor docenten die aandacht aan lezen en leesmotivatie willen besteden.

Methode

Er is gebruik gemaakt van de database Psycinfo voor het zoeken van literatuur. Per doelgroep is gezocht naar effectieve aanpakken om lezen te bevorderen waarbij de voorkeur uitging naar reviews en meta-analyses. Er is gekozen voor doelgroepen die in het regulier onderwijs voorkomen en docenten zijn tijdens een expertmeeting van Stichting Lezen gevraagd voor welke doelgroepen ze graag adviezen zouden ontvangen. De volgende doelgroepen en/of leerlingkenmerken zijn in de literatuurstudie opgenomen:

- Leerlingen met taal- en/of leesproblemen (technisch en begrijpend lezen)
- Leerlingen met beperkte concentratie of aandachtspanne (ADHD, ADD)
- Leerlingen met autisme spectrum stoornissen
- Leerlingen met matige/beperkte cognitieve vermogens
- Leerlingen met een anderstalige/meertalige achtergrond
- Jongens versus meisjes
- Leerlingen uit verschillende thuissituaties, invloed van SES

Voor de beschrijving per doelgroep is een vast stramien gevolgd.

A. Typering: een korte beschrijving van de doelgroep en/of het leerlingkenmerk.

B. Gevolgen voor leesvaardigheid: een beschrijving van de leesvaardigheid van de doelgroep of de relatie tussen de leesvaardigheid en het leerlingkenmerk.

C. Gevolgen voor leesmotivatie: een beschrijving van de gevolgen van de leesvaardigheid en/of leerlingkenmerken voor de leesmotivatie.

D. Wetenschappelijke achtergrond: Bevindingen uit onderzoek over wat effectieve aanpakken zijn om lezen te bevorderen.

E. Concrete adviezen: Vertaling van bevindingen uit de literatuur naar concrete adviezen voor docenten.

Leerlingen met taal- en/of leesproblemen

A. Typering

De aard van leesproblemen bij leerlingen kan zeer uiteenlopend zijn. Zo kan de oorzaak bijvoorbeeld liggen bij de technische leesvaardigheid dan wel bij de woordenschat (Cain, Lemmon, & Oakhill, 2004). Leerlingen met een zwakke technische leesvaardigheid ervaren problemen met het ontsleutelen van de geschreven taal. Bij een aantal van deze leerlingen kan sprake van dyslexie zijn, maar er zijn ook leerlingen die problemen ervaren die niet als dyslexie gediagnosticeerd zijn. De leesproblemen worden dan vooral gekenmerkt door een traag leestempo (Torgesen, 2005). Deze problemen met technisch lezen kunnen een effect hebben op het leesbegrip (Snowling, 2013). Een goede en vlotte woordherkenning is namelijk essentieel voor het begrip zodat er ruimte vrijkomt in het werkgeheugen om de betekenis van de tekst te doorgronden.

Ook leerlingen die geen moeite hebben met technisch lezen, kunnen problemen ervaren met leesbegrip. De reden kan zijn dat een leerling beperkte grammaticale kennis heeft of een beperkte kennis van de wereld (Perfetti, 1992). Als voorgaande aspecten geen probleem vormen, kan het zijn dat een leerling geen gebruik maakt van leesstrategieën, ongeacht of hij of zij deze nu wel of niet beheerst (Pressley & Gaskins, 2006). Een goede lezer maakt voldoende inferenties, noodzakelijk om ideeën te koppelen en details in te vullen die niet expliciet vermeld worden in de tekst (Cain & Oakhill, 1999). Minder vaardige lezers maken minder inferenties, waardoor het moeilijk is om tot een coherente tekstrepresentatie en tot adequaat begrip te komen. Wat ook een rol kan spelen, is de capaciteit van het (werk)geheugen; een zwak werkgeheugen heeft veel gevolgen voor het ontwikkelen van schoolse vaardigheden, zoals technisch en begrijpend lezen en rekenen (Poullisse & Goossens, 2010). Leerlingen kunnen bijvoorbeeld problemen ervaren bij het verwerken van moeilijke zinnen (Wassenberg et al., 2010). Als het gaat om leesbegrip wordt ook gewezen op het belang van kennis van verhaalstructuren (Oakhill, Cain, & Bryant, 2003).

B. Gevolgen voor leesvaardigheid

Het is evident dat de hier beschreven doelgroep met diverse aspecten van lezen problemen ervaart. Doordat het lezen moeite kost zullen deze leerlingen dikwijls minder vaak lezen en minder leeskilometers maken. Dit betekent voor sommige leerlingen dat zij na de basisschool in een neerwaarde spiraal komen: de leesvaardigheid wordt niet verder ontwikkeld of onderhouden en/of neemt verder af. Dit heeft ook gevolgen voor hun leeswoordenschat. Leerlingen komen met minder woorden in aanraking.

Lezen wordt geleidelijk steeds meer een middel om te leren. Lezen functioneert om te leren in de verschillende (zaak)vakken. Relatief veel vmbo-leerlingen zijn echter onvoldoende in staat om schoolboekteksten voor het eigen schoolniveau met begrip te lezen. Schoolboekteksten worden vaak gekenmerkt door korte zinnen, weinig signaalwoorden en verbindingswoorden. Zwakke lezers hebben juist steun aan structuursignalen zoals connectieven en een doorlopende tekstpresentatie, omdat ze dan zelf niet meer de relaties hoeven te interpreteren. Helaas is dit in strijd met de praktijk: hoe lager het niveau, hoe vaker leerteksten gefragmenteerd zijn (Land, 2009).

C. Gevolgen voor leesmotivatie

Leerlingen die leesproblemen ervaren zullen minder vaak lezen en kunnen ook leesaversie ontwikkelen (Mol & Bus, 2011; Nielen, Mol, Sikkema-de Jong, & Bus, 2015). Ze hebben dikwijls vooral weinig vertrouwen in hun leescapaciteiten (*self-efficacy*) of in hun vermogen om hun leesvaardigheid te verbeteren. De leerlingen missen vaak intrinsieke motivatie, maar vertonen extrinsieke motivatie;

ze lezen alleen omdat het moet, van de docent of voor cijfers. Ze lezen zelden voor hun eigen plezier (Guthrie & Davis, 2010). Leerlingen pakken minder vaak een boek om zelf te gaan lezen.

D. Wetenschappelijke achtergrond

In hun review beschrijven Duke en Pearson (2009) dat naast goede instructie van de docent in strategieën, leerlingen op andere manieren gestimuleerd moeten worden. Leerlingen moeten ervaren hoe het is om teksten te lezen met echte redenen. De taalomgeving moet rijk zijn met aandacht voor woordenschat door het bespreken van en onderhandelen over woorden en hun betekenissen. Lezers met een zwakke technische leesvaardigheid kunnen worden ondersteund in het accuraat en automatisch decoderen van woorden. Ook het schrijven van authentieke teksten en het praten over teksten dragen bij aan een beter leesbegrip.

Guthrie en Davis (2010) stellen dat leerlingen zeer gevoelig zijn voor context. In de juiste situatie, met een aantrekkelijke tekst en steun van leeftijdgenoten of docenten, kunnen leerlingen die als worstelende lezers bekend staan, toch ook aandachtig lezen. Om de betrokkenheid bij het lezen te vergroten, en de leescompetentie te bevorderen, kunnen docenten verschillende acties ondernemen: rijke kennisdoelen formuleren, interacties uit de echte wereld gebruiken, leerlingen een overvloed aan interessante boeken en materialen verschaffen, keuzevrijheid bieden bij het leesmateriaal, directe instructie geven over belangrijke leesstrategieën en samenwerking aanmoedigen bij veel aspecten van leren.

E. Concrete adviezen

Er is een aantal concrete oplossingen denkbaar met het oog op de leesbevordering voor leerlingen met taal- en/of leesproblemen. Zwakke lezers zijn geholpen door *modelling* en *scaffolding* van leesstrategieën en door ze (kleine) doelen te laten behalen voor succeservaringen (Gersten & Baker, 2000; Taboada, 2013). Voor een beter en dieper begrip van de tekst is het van belang dat leerlingen met elkaar praten of discussieren over teksten en boeken (Ebbers et al., 2008). Woordbewustzijn en woordenschatontwikkeling blijken het best gevoed te worden in een verbale leeromgeving (Gersten & Baker, 2000).). Bovendien kunnen zwakke lezers steun ervaren van goede lezers, wat pleit voor een samenwerking tussen zwakke en sterke lezers.

De leesbaarheid van een tekst wordt deels bepaald door de interesse in en de kennis over het onderwerp (Bos-Aanen, Sanders, & Lentz, 2001). Bij de keuze van leesmateriaal is het voor leerlingen met leesproblemen dan ook belangrijk om aan te sluiten bij hun interesses en voorkennis (Guthrie & Davies, 2003; Gersten & Baker, 2000). Zwakke lezers kunnen soms ook boeken of teksten lezen op een hoger niveau dan zij beheersen (Blok, Oostdam, & Boendermaker, 2013). Nagegaan moet worden wat de leerling hiervoor nodig heeft, gekoppeld aan persoonlijke beheersingsdoelen (Guthrie & Davis, 2010; Duke & Pearson, 2009). Als een leerling merkt dat hij de tekst of het boek met hulp of hulpmiddelen kan lezen, wordt het competentiegevoel vergroot.

Een ander aspect dat naar voren komt, is dat het voor de zwakke lezer duidelijk is *waarom* hij of zij zou moeten lezen, bijvoorbeeld: door veel te lezen zal het lezen gemakkelijker gaan wat in heel veel situaties voordeel biedt.

Het is van belang dat leerlingen leren omgaan met hun leesprobleem en strategieën aanleren om hiermee om te gaan (Navalany, Carawan, & Renwick, 2010). Programma's die zich richten op het leren omgaan met leesproblemen zijn effectief gebleken (Firth, Frydenberg, Steeg, & Bond, 2013). Het versterken van zelfvertrouwen, hulp durven inschakelen, oplossingen zoeken en het probleem aanpakken in plaats van uit de weg gaan, zijn vaardigheden die leerlingen kunnen helpen. Als het

technisch lezen van teksten leerlingen erg veel moeite kost, kunnen diverse digitale (hulp)middelen ondersteuning bieden bij het zelfstandig lezen. Digitaal lezen met een e-reader of tablet kan bovendien motiverend zijn (Miranda et al., 2011), al kan de motivatie ook weer afnemen als de nieuwigheid ervan af is (Ehmig, Reuter, & Menke, 2011). Om leerlingen te helpen begrijpen wat ze lezen en om de tekststructuur duidelijk te maken, kunnen ze steun hebben aan visuele schema's, zoals woordwebben en vergelijking/contrast- of probleem/oplossings-kaarten (Baker en Gersten, 2002). Tenslotte komt naar voren dat het aan te raden is om geen vergelijking te maken met andere leerlingen om zo concurrentie met klasgenoten te vermijden. Focus liever op *intrapersoonlijke* dan op *interpersoonlijke* successen (Sideris, 2006).

Leerlingen met beperkte concentratie of aandachtspanne (ADHD, ADD)

A. Typering

Sommige leerlingen ervaren problemen met concentratie en aandacht. Bij een aantal van hen kan sprake zijn van ADHD (Attention Deficit Hyperactivity disorder) of ADD (Attention Deficit Disorder). Leerlingen met ADHD hebben naast aandachtsproblemen ook last van hyperactiviteit en maken in tegenstelling tot leerlingen met ADD vaak de indruk snel geprikkeld en opgewonden te zijn (Van Lieshout, 2009). Vanzelfsprekend zijn er ook mildere vormen van concentratie en aandachtsproblemen die niet als een stoornis worden gediagnosticeerd. Over het algemeen zullen leerlingen met een beperkte aandachtspanne meer moeite hebben om langere aaneengesloten tijd taakgericht aan opdrachten te werken. Ze raken sneller afgeleid of kunnen hun concentratie niet vasthouden.

B. Gevolgen voor leesvaardigheid

Leerlingen met concentratie- en aandachtsproblemen kunnen problemen met zowel technisch als begrijpend lezen ervaren (Willcutt, Pennington, Olson, Chhabildas & Hulslander, 2005). Bij leerlingen met ADHD komt bijvoorbeeld vaak dyslexie voor (Gezondheidsraad, 2000). Aandachtsproblemen en niet zozeer hyperactiviteit gaan vooral samen met problemen met technisch lezen (Willcutt & Pennington, 2000). Aandachtsproblemen of onoplettendheid kan het verwerven van bepaalde leesgerelateerde cognitieve vaardigheden belemmeren en zo invloed hebben op de leesvaardigheid (Dally, 2006). Een mogelijke verklaring is dat leerlingen minder gevoelig zijn voor instructie in bijvoorbeeld fonologische vaardigheden die een belangrijke voorwaarde voor technisch lezen vormen (Dally, 2006). Aandachtsproblemen leiden niet altijd tot problemen met technisch lezen, maar leerlingen ervaren later problemen met leesbegrip (Zentall, Tom-Wright, Lee, 2013). Dit wordt vaker gevonden dan problemen met technisch lezen (Beike & Zentall, 2011). Een mogelijke verklaring voor zwak leesbegrip is dat leerlingen moeite hebben met geconcentreerd verwerken van de (moeilijke) zinnen (Wassenberg et al., 2010). Om tot leesbegrip te komen moeten leerlingen informatie in het geheugen vasthouden wat voor leerlingen met aandachtsproblemen moeilijk kan zijn. Moeilijkheden met teksten ontstaan als de teksten lang zijn, er onderbrekingen in de verhaallijn voorkomen (door beschrijvingen, uitweidingen) en er oorzakelijke relaties in de tekst voorkomen (Beike & Zentall, 2011).

C. Gevolgen voor leesmotivatie

Leerlingen met ADHD tonen over het algemeen een lagere motivatie in brede zin. Ze hebben lagere verwachtingen van zichzelf, zijn minder geneigd om nieuwe dingen te leren of om opdrachten af te maken zonder docentsturing, doen minder moeite, ervaren minder plezier in leren en maken

minder consistent gebruik van leerstrategieën (Carlson, Booth, Shin, & Canu, 2002; Zentall & Beike, 2012). Binnen de context van lezen en leesonderwijs laten leerlingen in de loop van hun schoolloopbaan vaak een afname in sociale motivatie zien. Dat wil zeggen dat ze niet gemotiveerd zijn om met vrienden over boeken te praten, boeken te delen en samen met vrienden te lezen. De leerlingen werken niet zozeer samen, maar gaan de competitie aan en dat is hun doel om beter te gaan lezen (extrinsieke motivatie). In de hogere groepen nemen naast de sociale motivatie, ook de intrinsieke en extrinsieke motivatie verder af (Tannock, et al., 2018). Factoren als sociale moeilijkheden, sociale acceptatie en problemen met leesbegrip spelen daarbij mogelijk een rol. Leerlingen met ADHD laten echter niet per definitie een lage leesmotivatie zien. De leesmotivatie hangt samen met hun leesvaardigheid. Als leerlingen geen moeite met leesvaardigheid laten zien, kunnen ze zelfs meer geneigd zijn om hun best te doen bij korte leestaken omdat ze competitief zijn en prestatiedoelen nastreven. Ook kunnen ze gemotiveerd zijn om te leren door aan te sluiten bij eigen interesses en nieuwsgierigheid en om zelfstandig te werken, uitgaande van hun eigen oordeel (behoefte aan *self-determination*) (Lee & Zentall, 2012).

D. Wetenschappelijke achtergrond

Onderzoek naar interventies bij ADHD heeft dikwijls als doel het effect van medicatie op het gedrag in kaart te brengen. Ook zijn er studies waarin gekeken wordt naar de effecten van interventies gericht op het verbeteren van leesvaardigheid. Soms wordt dan de vergelijking gemaakt tussen leerlingen met dyslexie en AD(H)D. Medicatie heeft een sterk effect op schoolprestaties, vooral op het (zittend) maken van schoolopdrachten en taakgerichtheid, maar er is weinig bewijs dat de medicatie de leesvaardigheid op lange termijn positief beïnvloedt (Baweja et al., 2015). Om leesvaardigheid te bevorderen worden effectieve componenten genoemd als expliciete instructie, mondelinge en visuele prompts, herhaalde oefening, aanleren van routines, verminderen van taakcomplexiteit en eisen aan werkgeheugen, *chunking* en herhaling van instructies met voldoende pauzes, regelmatige wisselingen in opdrachten, bijsturing en feedback bij taken (Tannock et al., 2018; zie <http://teachadhd.ca>). Leesinterventies ontworpen voor leerlingen met leesproblemen of dyslexie zijn geschikt voor leerlingen met ADHD en dyslexie, maar ze hebben daar mogelijk wel meer ondersteuning van de docent bij nodig om het taakgericht gedrag te vergroten, en door aanbod van gevarieerd materiaal en activiteiten om de betrokkenheid vast te houden (Tannock et al., 2018).

E. Concrete adviezen

Op basis van de hierboven beschreven studies kunnen concrete adviezen/aanpassingen worden geformuleerd om bij leesbevordering rekening te houden met leerlingen met AD(H)D. Sommige leerlingen hebben baat bij hardop lezen omdat ze dan worden gedwongen hun aandacht bij de geschreven tekst te houden (Schuck, 2008). Bij stillezen zijn leerlingen vaker geneigd tekstdelen over te slaan. Het lokt bovendien minder een houding van zelfreflectie en monitoring van het leesproces uit. Daarnaast is het van belang dat de taken uitdagend en gestructureerd zijn (Kuester & Zentall, 2011). Voor leerlingen met leesproblemen is het belangrijk tegemoet te komen aan de problemen met aandacht. Dat betekent dat actieve betrokkenheid gestimuleerd moet worden en dat er rekening gehouden moet worden met het werkgeheugen, de moeite met verwerkingssnelheid en de selectieve en volgehouden aandacht. Visuele ondersteuning kan daarbij helpen zoals kleur toe te voegen de tekst. Teksten kunnen worden ingekort of in korte stukken verdeeld. Leerlingen die geen leesproblemen hebben, profiteren van verandering en vernieuwing van

het leesmateriaal. Leesmateriaal met verrassende karakters, veel acties, levendige beschrijvingen en onverwachte verhaaleinden motiveren deze leerlingen.

Leerlingen met autisme spectrum stoornissen (ASS)

A. Typering

Autisme is een stoornis die zich op meerdere manieren kan uiten. Voorheen werd onderscheid gemaakt in verschillende diagnoses, te weten: PDD-NOS, Asperger en Klassiek Autisme. In het meest recente handboek voor psychiatrie, de DSM-5 (2013), worden deze diagnoses echter samengevoegd onder één noemer: Autisme Spectrum Stoornis (ASS). Er worden twee domeinen onderscheiden bij ASS, namelijk: 1) beperkingen in de sociale communicatie en interactie; 2) repetitief gedrag en specifieke interesses. Individuen met ASS beschikken over zwaktes, maar ook over sterktes, en wat betreft hun intelligentie is er sprake van een grote spreiding; van boven tot onder gemiddeld (Randy, Newman, & Grigorenko, 2010). In de literatuur worden individuen met ASS met een boven gemiddelde intelligentie ook wel aangeduid als *'high-functioning'* en vaak wordt de voormalige diagnose Asperger gezien als bovengemiddeld binnen het spectrum.

B. Gevolgen voor leesvaardigheid

Onderzoek laat zien dat ongeacht waar kinderen vallen binnen het spectrum ASS, zij over het algemeen over een goede technische leesvaardigheid beschikken (Nation, Clarke, Wright, & Williams, 2006). In dat opzicht wordt autisme zelfs geassocieerd met hyperlexie, waarbij er sprake is van extreem goede en zich snel ontwikkelende technische leesvaardigheid (Grigorenko, Klin, & Volkmar, 2002). Wat betreft begrijpend lezen blijkt echter dat kinderen met ASS over het algemeen veel moeite hebben met het begrijpen van geschreven tekst. Voornamelijk in de bovenbouw van het basisonderwijs, waar de verschuiving naar lezen om te leren plaatsvindt en teksten langer en moeilijker worden, ervaren zij leesproblemen. De meta-analyse van Brown et al. (2013) toont aan dat de leerlingen vooral moeite hebben met teksten met een hoger sociaal karakter, en minder met de "drogere" zaakvakteksten. Kortom, er lijkt over het algemeen een grote discrepantie te zijn in de technische en begrijpende leesvaardigheid van kinderen met ASS. Het onderzoek van Nation et al. (2006) laat echter ook zien dat dit niet geldt voor alle kinderen; er is sprake van grote heterogeniteit wat betreft de leesvaardigheid van kinderen met ASS.

C. Gevolgen voor leesmotivatie

Kinderen met ASS worden vaak geconfronteerd met leeractiviteiten en huiswerkopdrachten die moeilijk zijn voor hen of waar zij geen interesse in hebben. Onderzoek laat zien dat dit kan leiden tot milde of zware vormen van verstoring gedrag om bepaalde taken te vermijden of om hieronderuit te komen (Ochs et al., 2001). Alhoewel er zeer weinig studies te vinden zijn die specifiek gaan over leesmotivatie bij kinderen/jongeren met ASS, lijkt het waarschijnlijk dat er ook sprake is van geringe leesmotivatie bij kinderen met ASS, gezien de moeilijkheden met begrijpend lezen en de lage motivatie voor school in het algemeen. Deze lage leesmotivatie komt zeer waarschijnlijk voort uit desinteresse en niet zozeer uit onbekwaamheid.

D. Wetenschappelijke achtergrond

In de literatuur over lezen bij kinderen/jongeren met ASS valt op dat er meer onderzoek is gedaan naar het bevorderen van leesvaardigheid, waarbij de nadruk ligt op tekstbegrip, en in veel mindere mate naar het bevorderen van de leesmotivatie. Ook het aantal interventiestudies gericht

op het verbeteren van tekstbegrip bij kinderen/jongeren met ASS is gering. Uit de reviewstudie van Randi et al. (2010) blijkt dat deze interventies het meest effectief zijn wanneer deze gericht zijn op specifieke cognitieve processen waarmee zij moeite hebben, zoals verbanden leggen tussen verschillende tekstelementen, het genereren en beantwoorden van vragen en het monitoren van hun tekstbegrip. Meer specifiek hebben Knight en Sartini (2015) gekeken naar welke strategieën effectief zijn gebleken (d.w.z. *evidence-based*) als het gaat om het vergroten van de leesvaardigheid bij ASS. Hieruit blijkt dat het aanbieden van visuele ondersteuning (bijv. *graphic organizers*) en het gebruik van zogenaamde *response prompting* strategieën (d.m.v. directe instructie) bevorderlijk zijn voor het aanleren van begripsvaardigheden bij verschillende schoolvakken bij kinderen en jongeren met ASS. Ook het onderzoek van Senokosoff (2015) sluit hier bij aan, alhoewel zij zich specifiek richten op zogenaamde '*high-functioning*' kinderen met ASS. Ook voor deze kinderen zijn er specifieke lesmethoden en strategieën die de begrijpend leesvaardigheid kunnen stimuleren, zoals directe instructie, het herhaaldelijk voorlezen van de tekst (door de docent en/of computer), het stellen van vragen tijdens het lezen (bijv. 'waarom-vragen') en hulp bieden bij het organiseren en monitoren van tekstbegrip (bijv. *graphic organizers* of *story maps*). Hoewel de review studie van Randi et al. (2010) laat zien dat voor kinderen met ASS samenwerkend leren en peer tutoring niet de meest optimale situaties zijn, omdat zij bij voorkeur liever alleen werken, blijkt uit de studie van Senokosoff (2015) dat *peer-mediated* klassikale instructie wél effectief kan zijn bij *high-functioning* kinderen met ASS; zij zijn in staat om samen te werken met klasgenoten en profiteren hiervan, zowel op academisch als op sociaal gebied.

Wat betreft het bevorderen van leesmotivatie is weinig wetenschappelijke literatuur te vinden specifiek gericht op ASS. Wel zijn er enkele studies gedaan die zich richten op de algemene (school)motivatie van kinderen/jongeren met ASS. Een manier om de betrokkenheid en motivatie van kinderen met ASS te vergroten is om hun beperkte/specifieke interesses te gebruiken in instructies en leeractiviteiten (Mancil & Pearl, 2008). Ook het aanbrenge van variatie door verschillende taken af te wisselen en het bieden van keuzemogelijkheden kan de motivatie vergroten (Koegel, Singh, & Koegel, 2010). Keuzemogelijkheden kunnen betrekking hebben op de taak zelf (welke materialen worden gebruikt?), maar ook op de setting (waar wordt de taak uitgevoerd?). Door leertaken op deze manier vorm te geven werd de weerstand om te beginnen met een taak verlaagd en was er sprake van betere prestaties, meer interesse en minder verstorend gedrag bij kinderen met ASS (Koegel et al., 2010).

E. Concrete adviezen

Op basis van de hierboven beschreven studies kunnen concrete adviezen worden geformuleerd wat betreft leesbevordering voor leerlingen met ASS. Ten eerste is het van belang dat docenten gebruik maken van directe instructie bij het aanleren van strategieën (Randi et al., 2010; Knight & Sartini, 2015). Een voorbeeld hiervan is de zogenaamde MLT-strategie (model-lead-test), waarbij de docent eerst het probleem of de vaardigheid demonstreert of voordoet (bijvoorbeeld vragen stellen bij de tekst), vervolgens de vaardigheid laat invullen door de leerlingen of hen laat antwoorden als groep, om tot slot te testen of leerlingen de vaardigheid zelfstandig beheersen (Knight & Sartini, 2015). Ten tweede is het van belang dat docenten proberen om aan te sluiten bij de beperkte interesse van de leerlingen (Mancil & Pearl, 2008) en hen keuzemogelijkheden te bieden (Koegel et al., 2010). Deze keuzemogelijkheden kunnen betrekking hebben op de teksten of boeken (bijvoorbeeld Welk boek of welke tekst sluit aan bij zijn/haar interesses?), maar ook op het uitvoeren van de activiteit (bijvoorbeeld Waar wil hij/zij lezen: achter de computer, op de tablet of in de

leeshoek?). Het is van belang dat docenten inzicht hebben in de beperkte interesse van deze leerlingen (Wat zijn zijn/haar interesses, hoe kan ik deze verbreden?) en nadenken over hoe zij deze kunnen verwerken in hun lessen (Hoe kan ik deze interesses toepassen zodat ze bijdragen aan academische en sociale ontwikkeling?). Ten derde kan visuele ondersteuning bij teksten leerlingen met ASS helpen om teksten beter te begrijpen (Knight & Sartini, 2015; Senokossoff, 2016). Een voorbeeld hiervan is het maken van een *graphic organizer* (Hoe is de tekst opgebouwd?) of een *story map* (Welke verhaallijnen komen voor in de tekst?). Tot slot kan samenwerkend leren een manier zijn om sociale interactie te stimuleren en academische vaardigheden op het gebied van lezen te stimuleren (Senokossoff, 2016), mits de cognitieve en sociale ontwikkeling van de leerlingen met ASS dit toelaat. Zo zouden leerlingen elkaar kunnen bevragen over een zelf uitgekozen en gelezen tekst of boek.

Leerlingen met matige/beperkte cognitieve vermogens

A. Typing

Als er sprake is van beperkte cognitieve vermogens bij een leerling, wordt er vaak gesproken van een '*intellectual disability*', oftewel een verstandelijke beperking. Dit houdt in dat het geestelijk vermogen van een leerling zo zwak is dat het zijn/haar functioneren in het dagelijks leven bepaalt; zijn/haar cognitieve, sociale en praktische ontwikkeling blijven achter. De DSM-5 (2013) stelt drie criteria voor de diagnostisering van een verstandelijke beperking. Ten eerste is er sprake van verstandelijk duidelijk onder het gemiddelde functioneren (d.w.z. een IQ van 50-55 tot 70). Ten tweede is er sprake van tekorten of beperkingen van het aanpassingsgedrag op ten minste twee van de volgende terreinen: communicatie, zelfverzorging, zelfstandig kunnen wonen, sociale en relationele vaardigheden, gebruikmaken van gemeenschapsvoorzieningen, zelfstandig beslissingen nemen, functionele intellectuele vaardigheden, werk, ontspanning, gezondheid en veiligheid. Tot slot is er al sprake van de beperking voor het achttiende jaar. De praktijkdefinitie van een lichte verstandelijke beperking die in Nederland wordt gehanteerd (De Beer, 2011) houdt in dat er sprake is van 1) een IQ-score tussen de 50 en 85; 2) beperkt sociaal aanpassingsvermogen; en 3) bijkomende problematiek, zoals leerproblemen, een psychiatrische stoornis, lichamelijke problemen, problemen in het gezin en sociale omstandigheden. Vooralsnog kwamen leerlingen met een verstandelijke beperking vaak terecht in het speciaal onderwijs, maar sinds de invoering van de Wet op Passend Onderwijs in 2014 blijven kinderen met een licht verstandelijke beperking weer vaker in het regulier onderwijs.

B. Gevolgen voor leesvaardigheid

Al in de vroege ontwikkelingsfasen is er bij kinderen met een verstandelijke beperking sprake van een achterstand wat betreft beginnende geletterdheid. Zo laat een onderzoek met zesjarigen zien dat kinderen met een verstandelijke beperking lager scoren op alle aspecten van beginnende geletterdheid (d.w.z. fonologisch bewustzijn, letterkennis en technisch lezen) en de onderliggende cognitieve en talige vaardigheden (Van Tilborg, Segers, Van Balkom, & Verhoeven, 2018). Deze vertraagde ontwikkeling lijkt met name te wijten aan de problemen die deze kinderen ervaren met het fonologisch bewustzijn; deze factor is in grotere mate van invloed op de leesvaardigheid van kinderen met een verstandelijke beperking in vergelijking met zich normaal ontwikkelende kinderen. De studie van Van Wingerden, Segers, Van Balkom en Verhoeven (2017) laat zien dat na drie jaar leesonderwijs slechts de helft van de kinderen met een verstandelijke beperking technische leesvaardigheid op het niveau van groep 3 beheerst en dat er sprake is van grote variatie in

leesvaardigheid. Het is dan ook niet verwonderlijk dat ook hun begrijpend leesvaardigheid lager is dan die van zich normaal ontwikkelende kinderen (Van Wingerden et al., 2017). Zij hebben voornamelijk moeite met impliciet tekstbegrip waarbij verbanden moeten worden gelegd tussen verschillende tekstelementen en hun eigen (achtergrond)kennis, oftewel hogere orde begripsvaardigheden (Van Wingerden, Segers, Van Balkom, & Verhoeven, 2014). Deze problemen worden deels veroorzaakt door beperkingen in taalvaardigheid (o.a. woordenschat, grammatica en de basisvoorwaarden voor geletterdheid), maar ook direct door hun cognitieve beperking (o.a. non-verbaal redeneren).

C. Gevolgen voor leesmotivatie

Hoewel het van groot belang is dat deze groep leerlingen wordt ondersteund als het gaat om hun leer- en leesontwikkeling, is er slechts in beperkte mate wetenschappelijk onderzoek gedaan naar lezen bij kinderen met een verstandelijke beperking en dat geldt ook voor leesmotivatie. Gezien de leesproblemen die veel van hen ervaren is het niet verrassend dat kinderen met een verstandelijke beperking niet vaak lezen en dat zij gefrustreerd en gedemotiveerd raken van het lezen van lange en moeilijke teksten (Fajardo et al., 2014). Hun lage leesmotivatie lijkt dus in grote mate samen te hangen met hun beperkte bekwaamheid op het gebied in lezen, maar ook desinteresse zou hierbij een rol kunnen spelen.

D. Wetenschappelijke achtergrond

Ook het aantal leesinterventiestudies bij kinderen met een verstandelijke beperking is zeer gering. De studies die tot dusver zijn gedaan, zijn voornamelijk gericht op het vergroten van de leesvaardigheid (Fajardo et al., 2014; Grünke, Wilbert, & Stegemann, 2013) en in mindere mate op het vergroten van de leesmotivatie. Grünke en collega's (2013) hebben een interventiestudie gedaan bij kinderen (10-14 jaar) met een laag IQ; het gaat om een *case-study* met zes participanten die moeite hadden met begrijpend lezen, maar niet met technisch lezen. De interventie betrof *story mapping*, een vorm van *graphic organizers* waarbij de docent de leerlingen voordoet hoe zij de centrale elementen uit een verhaal (bijv. setting, personen, probleem, gebeurtenissen, oplossing) kunnen extraheren. De resultaten lieten zien dat deze interventie het leesbegrip van de leerlingen vergrootte en dus effectief bleek te zijn om hen te helpen een tekst beter te begrijpen. Een andere interventie die effectief bleek wat betreft het vergroten van de leesvaardigheid van kinderen met een verstandelijke beperking is het gebruik van zogenaamde *easy-to-read* teksten (Fajardo et al., 2014). Deze korte, digitale internetteksten zijn minder lang en bieden kinderen meer mogelijkheden om keuzes te maken die aansluiten bij hun interesses.

E. Concrete adviezen

Op basis van de hierboven beschreven studies kunnen enkele concrete oplossingen/aanpassingen worden geformuleerd wat betreft leesbevordering voor kinderen/jongeren met een verstandelijke beperking. Ten eerste is het van belang om de leesinstructie stapsgewijs op te bouwen en te beginnen met makkelijke teksten die minder cognitieve capaciteit vergen en daarna langzaam uit te breiden naar moeilijkere teksten; dit vergroot hun competentiegevoel. Hoewel het soms langer duurt voordat de geletterdheid op gang komt bij kinderen met een verstandelijke beperking, zijn er zeker mogelijkheden. Het geven van gerichte en gestructureerde instructies (m.b.t. fonologisch bewustzijn, decoderen, begrijpend lezen) en het aansluiten bij hun interesses en leefwereld, kan hen helpen deze mogelijkheden zo optimaal mogelijk

te benutten (Van Wingerden-Fontein, 2017). Zo kunnen er bijvoorbeeld *easy-to-read* teksten worden gebruikt om ervoor te zorgen dat teksten qua lengte, niveau en onderwerp aansluiten om zo frustratie te vermijden en motivatie te vergroten. Ten tweede kan het bieden van visuele ondersteuning helpen om de leesvaardigheid en –motivatie te vergroten. Dit kan bijvoorbeeld gedaan worden door het gebruik van *graphic organizers*, zoals *story mapping* (Grünke et al., 2013), om kinderen/jongeren te helpen de centrale elementen uit een tekst te halen en zo de tekst(structuur) beter te begrijpen. Ook illustraties die helpen bij het begrijpen van moeilijke woorden in een tekst of het leggen van verbanden binnen een tekst, kunnen hen hierbij ondersteunen (Van Wingerden, 2017).

Leerlingen met een anderstalige/meertalige achtergrond

A. Typering

Van tweedetaalverwerving is sprake als de tweede taal verworven wordt nadat de moedertaal verworven is. Er worden twee vormen van tweedetaalverwerving onderscheiden (Bossers, Kuiken, & Vermeer, 2015). Bij *simultane* taalverwerving loopt de verwerving van de tweede taal grotendeels parallel aan de verwerving van de moedertaal; de taal wordt voor de leeftijdsgrens van vier jaar aangeleerd. Van *successieve* taalverwerving is sprake als iemand de tweede taal begint te leren wanneer de moedertaal al redelijk wordt beheerst. Veel kinderen groeien op met twee of meer talen. Veel van hen spreken thuis een andere taal dan op school; eerst leren ze de thuistaal en daarna de schooltaal. Voor meertalige kinderen in Nederland is het Nederlands de tweede taal die zij leren. Daarnaast zijn er kinderen die een dubbele moedertaal hebben, omdat ze in een tweetalige omgeving opgroeien doordat een van de ouders van buitenlandse afkomst is. In principe kan iedereen twee of meer talen leren spreken.

Deze doelgroep is grofweg op te delen in twee subgroepen: degenen die in Nederland zijn opgegroeid, maar thuis een andere taal spreken (meertalige achtergrond) en leerlingen die op latere leeftijd naar Nederland zijn gekomen en het Nederlands nog moeten leren (anderstalige achtergrond). Bij de taalvaardigheid in het Nederlands speelt voor deze leerlingen het taalaanbod in de thuisomgeving een grote rol. Niet alleen de hoeveelheid, maar ook de rijkdom van het taalaanbod is van belang. De vloeiendheid waarmee de eerste en tweede taal gesproken en beheerst wordt, is in grote mate afhankelijk van de rijkdom van het taalaanbod (Stellingwerf & Visser, 2008). Stellingwerf et al. (2004) suggereren dat het voor de taalontwikkeling van kinderen niet uitmaakt welke taal er thuis gesproken wordt, maar dat de kwaliteit van en variatie in taal die de ouders gebruiken van belang is. Denk hierbij aan de hoeveelheid boeken in huis, de frequentie van bibliotheekbezoek, gesprekken tussen ouders en kinderen over diverse onderwerpen. Leerlingen uit een taalarme thuisomgeving ondervinden moeilijkheden met de schoolse taal, omdat die zo ver van hun eigen thuistaal verwijderd ligt.

B. Gevolgen voor leesvaardigheid

Onderzoek wijst uit dat het al dan niet spreken van Nederlands met de ouders een minder belangrijke factor is dan het socio-economisch thuismilieu in het voorspellen van de prestaties voor technisch lezen (Van de Gaer et al., 2006). In de meeste studies wordt socio-economische status geoperationaliseerd als het opleidingsniveau van de ouders (vooral de moeder), het beroep van de ouders, en (in mindere mate) factoren als inkomen en cultureel kapitaal (Van den Branden & Verhelst, 2009). Ook in nationaal en internationaal onderzoek naar onderwijseffectiviteit (waaronder PISA en PIRLS) blijkt de variabele ‘socio-economische status’ een zeer grote impact te hebben op

leerlingresultaten. Klassen of scholen met hoge concentraties van anderstalige leerlingen behalen niet per definitie lagere resultaten, maar het merendeel van de leerlingen die thuis een andere taal dan het Nederlands spreken en ondermaats presteren, zijn dikwijls ook leerlingen met een lage socio-economische status. Socio-economische status lijkt meer gewicht in de schaal te leggen dan thuistaal *an sich* (Van den Branden & Verhelst, 2009).

Tweedetaalverwervers leren beter en gemakkelijker een tweede taal als zij over een goede basis in hun moedertaal beschikken. Al in 1978 werd dit idee door Jim Cummins geformuleerd in zijn afhankelijkheidshypothese. Deze hypothese stelt dat het beheersen van de moedertaal voorwaarde is voor een goede taalvaardigheid in een tweede taal. Wie begrippen kent vanuit zijn moedertaal, hoeft die concepten niet in een andere taal te leren, maar enkel het label waarmee het concept in de andere taal wordt uitgedrukt. In de jaren tachtig zijn in Nederland enkele onderwijsexperimenten uitgevoerd die Cummins' hypothese lijken te bevestigen (Teunissen, 1986; Appel, 1984, e.a.). Men concludeert hieruit dat het gebruik van een vreemde taal niet schadelijk hoeft te zijn voor de verwerving van het Nederlands (Kuiken, 2012).

Een belangrijke factor van invloed op leessucces is de woordenschat. Woorden zijn geen losse eenheden, maar zijn met elkaar verbonden in een netwerk dat bestaat uit allerlei verbindingen en dwarsverbindingen tussen woorden (Verhallen & Verhallen, 1994). Hoe meer woorden zich in dit netwerk bevinden en hoe meer verbindingen er zijn, hoe dieper de woordkennis is. Tweedetaalverwervers hanteren deze hiërarchische betekenisverbindingen vaak minder goed (Van den Nulft & Verhallen, 2002). Ze kennen minder woorden en minder betekenisrelaties tussen woorden. Ook in het voortgezet onderwijs blijkt de woordenschat van meertalige leerlingen ongeveer een kwart kleiner te zijn dan die van eentalige Nederlandse kinderen (Sanders, 1990, in Appel & Vermeer, 1994). Tweektalige leerlingen beginnen niet alleen met een achterstand, de verschillen lijken in de loop van de tijd eerder toe dan af te nemen (Appel & Vermeer, 2000). Deze toename is mogelijk te verklaren vanuit het feit dat je woorden moet kennen om nieuwe woorden te kunnen oppikken. Als er in het taalaanbod te veel onbekende woorden voorkomen, wordt het in zijn geheel niet begrepen. Maar als er af en toe een enkel onbekend woord voorkomt, dan kan dat woord worden geleerd (Appel & Vermeer, 2000). Eén van de meest consistente bevindingen die uit woordenschatonderzoek naar voren komt, is dat een beperkte woordenschat bijna altijd leidt tot slechte schoolresultaten (Anderson & Nagy, 1992).

C. Gevolgen voor leesmotivatie

Wat vooral naar voren komt in studies naar leesmotivatie bij anders- en meertaligen, is dat het een complex en dynamisch proces is. Dit wordt veroorzaakt door meerdere verschillende invloeden op leerlingen, die bovendien veranderen in de loop van de tijd (de Burgh-Hirabe, 2013). Mori (2002) bevestigt de multidimensionaliteit van leesmotivatie en suggereert dat leerlingen niet te snel gelabeld moeten worden als (on)gemotiveerd om te lezen. De leesbetrokkenheid is bepalend voor de bekwaamheid in de tweede taal, voor het leesbegrip en voor de woordenschat (Taboada, 2013). Hoofdfactoren die de leesmotivatie van anders- of meertaligen beïnvloeden, zijn: het doel om de tweede taal te verbeteren, instrumentele voordelen, ondervonden vooruitgang en succeservaringen, intrinsieke waardes, het materiaal, opvattingen over tweedetaalleren, autonomie, externe eisen, afleiding en zelfregulering. Volgens de Burgh-Hirabe (2013) hebben materialen en houding ten opzichte van het lezen in een tweede taal meer invloed op de leesmotivatie dan een laag leesvermogen of een bevorderlijke socioculturele omgeving en kunnen de eerste twee componenten de laatste twee compenseren.

Anders- of meertalige lezers die op latere leeftijd een tweede taal leren, kunnen verschillende vormen van angst ten opzichte van lezen in de tweede taal ervaren: een *algemene* angst ten opzichte van de tweede taal, specifieke *leesangst* in de tweede taal of perceptie van leesmoeilijkheid in de tweede taal, maar ook problemen met een onbekend schriftsysteem (inclusief een weinig betrouwbare klank-tekenkoppeling) of met onbekend cultureel materiaal (kennistekort) (Saito, 1999). Leesangst wijkt sterk af van algemene tweede taal-angst, die onafhankelijk is van de taal. Deze angst wordt vooral geassocieerd met luisteren en spreken, maar ook lezen kan aanzetten tot angst (hoewel in mindere mate). Zowel een algemene angst als een leesangst in de tweede taal kunnen leiden tot lagere prestaties voor begrijpend lezen.

D. Wetenschappelijke achtergrond

In hun reviewstudie naar effectieve taalstimuleringsmaatregelen zijn Vanbuel, Boderé en Van den Branden (2017) onder meer nagegaan hoe goed leesonderwijs eruitziet en welke maatregelen volgens internationale onderzoeksliteratuur bevorderlijk zijn voor de leesvaardigheid van leerlingen in het regulier onderwijs. Hierbij is onderscheid gemaakt tussen NT1- en NT2-leerlingen. Expliciete en systematische instructie van leesstrategieën, woordenschat en spelling heeft zeker een belangrijke invloed op de leesvaardigheid van leerlingen. Van belang hierbij is dat leerlingen weten waarom en wanneer de strategieën nuttig zijn en dat ze gemotiveerd worden om ze voor en tijdens het lezen te gebruiken. Directe instructie zou vooral voordelig zijn voor anderstalige leerlingen. Zij halen bovendien meer voordeel uit een combinatie van expliciete en interactieve instructie. Het best kan men met authentieke, boeiende taken aan de slag te gaan, die bovendien functioneel zijn. Verder blijken schrijfactiviteiten zoals samenvattingen van of notities bij een tekst ervoor te kunnen zorgen dat leerlingen betere lezers worden. Aangeraden wordt om in de klas een combinatie van verschillende soorten schrijfactiviteiten te gebruiken. Het stimuleren van leesmotivatie en leerlingen leesplezier laten ervaren zijn ook van belang om de leesvaardigheid van leerlingen te bevorderen en het inzetten van thuistalen van anderstalige leerlingen kan een positieve invloed hebben op hun leesvaardigheid in de tweede taal. Over het gebruik van ICT en andere mediatoepassingen konden voorlopig nog geen uitspraken worden gedaan, aangezien er onvoldoende studies voorhanden waren. Alle bovenstaande maatregelen moeten volgens Vanbuel, Boderé en Van den Branden (2017) geïntegreerd voorkomen. Afzonderlijk verliezen ze veel van hun kracht. Bovendien lijken ze beter te werken in reguliere klassensituaties dan in situaties waarbij leerlingen apart worden geremedieerd door de zorgleraar.

E. Concrete adviezen

Op basis van de beschreven studies zijn er een aantal concrete oplossingen denkbaar met het oog op leesbevordering voor anders- of meertalige leerlingen. Ten eerste is het van belang dat de sociale interactie wordt bevorderd. Woordbewustheid en woordenschat-ontwikkeling worden het best gevoed in een verbale leeromgeving (Gersten & Baker, 2000). Door leerlingen met elkaar te laten praten of discussieren over teksten en boeken ontstaat beter en dieper begrip van de tekst. Laat leerlingen uitwisselen rondom verschillende culturele thema's. Daarnaast kan het helpen om leerlingen met een taalmaatje te laten samenwerken. Ten tweede is het van belang om aan te sluiten bij de interesses. Dit kan door te zorgen voor gevarieerd materiaal, qua onderwerp, genre en niveau (De Burgh-Hirabe, 2013) en aansluitend bij diverse culturele achtergronden (Lopera Medina, 2014). Houd rekening met de verschillen die er zijn in culturele achtergrond en ook met de rol van geletterdheid daarbinnen. Ook boeken met personages waarin leerlingen zich kunnen herkennen,

helpen bij het aansluiten bij de interesses. Om het gevoel van competentie te bevorderen, is het aan te raden om anders- of meertalige leerlingen verschillende boeken en teksten rondom een zelfde thema te laten lezen zodat ze herhaald met woorden en begrippen in aanraking komen. Ook zouden ze gestimuleerd moeten worden om gebruik te maken van woordenhulp en om nieuw geleerde woorden te onderstrepen of opschrijven. Ten slotte is het bevorderlijk voor het competentiegevoel als deze leerlingen geholpen worden bij het omgaan met leesangst; onderken dat leesangst bestaat door ze voor te bereiden op de mogelijkheid van leesmoelijkheden en angst bij leesopdrachten (Saito, 1999). Het gevoel van autonomie wordt bij deze doelgroep bevorderd door leerlingen de vrijheid te bieden om zelf boeken te kiezen en ook wanneer en waar deze te lezen (DeBurgh-Hirabe, 2013). Als het doel van vrij lezen leesplezier of motivatie is, kan men leerlingen ook laten kiezen uit boeken in de eigen taal. Het belang van lezen in de tweede taal dient echter wel duidelijk gemaakt te worden, namelijk dat de leerling door veel te lezen kennis over onderwerpen maar ook van de Nederlandse taal kan uitbreiden.

Jongens versus meisjes

A. Typering

Binnen het onderwijs zijn er verschillen waarneembaar tussen jongens en meisjes. Algemeen bekend is dat op jonge leeftijd jongens beter zijn in rekenen, terwijl meisjes beter zijn in taal (Inspectie van het Onderwijs, 2017). Verder is bekend dat jongens vaker ondersteuning nodig hebben in het onderwijs dan meisjes. Zo zitten er in het speciaal onderwijs bijna driemaal zoveel jongens als meisjes, waarbij het grootste verschil zichtbaar is in cluster 4, wat is bedoeld voor kinderen met ernstige ontwikkelings- en gedragsstoornissen (CBS, 2015). De prestatieverschillen tussen jongens en meisjes lijken verder toe te nemen naarmate de schoolloopbaan vordert; in het voortgezet onderwijs doen meisjes vaker havo of vwo dan jongens en bovendien volgen meisjes vaker een opleiding in het hoger onderwijs en studeren zij ook sneller af dan jongens.

B. Gevolgen voor leesvaardigheid

Zoals aangegeven scoren meisjes vanaf jonge leeftijd beter op taal en dat uit zich ook in hun leesvaardigheid. De meest recente PIRLS meting uit 2016 laat zien dat op 10-jarige leeftijd meisjes significant hoger scoren op leesvaardigheid dan jongens, zowel op internationaal als nationaal niveau (Expertisecentrum Nederlands, 2017). Hierbij is gekeken naar twee verschillende leesdoelen (voor ontspanning en om ervaring op te doen of om informatie te verzamelen en te gebruiken) en naar twee begripsprocessen (informatie opzoeken en conclusies trekken of informatie integreren en evalueren). Meisjes scoren op beide leesdoelen en op beide begripsprocessen hoger dan jongens. Ook in het voortgezet onderwijs zijn de verschillen in leesvaardigheid zichtbaar, zoals blijkt uit de PISA resultaten van 2015 bij 15-jarigen (CITO, 2016). Ook daar scoren meisjes significant hoger op leesvaardigheid dan jongens.

C. Gevolgen voor leesmotivatie

Behalve een lagere leesvaardigheid is er bij jongens ook vaker sprake van een lage motivatie voor lezen. Zo laat het onderzoek van Logan en Johnston (2009) zien dat jongens lager scoren op leesvaardigheid, leesfrequentie en lees- en schoolattitude dan meisjes en dat er bij jongens sprake was van een verband tussen hun leesvaardigheid en hun houding ten opzichte van lezen en school in het algemeen. Daarentegen blijkt dat bij meisjes juist de percepties van de docent wat betreft begrijpend leesprestaties van invloed is op hun leesmotivatie, terwijl dat niet geldt voor jongens

(Boerma, Mol, & Jolles, 2015). Er lijkt dus niet alleen een verschil te zijn in de leesmotivatie van jongens en meisjes, maar ook in de factoren die hun leesmotivatie beïnvloeden.

D. Wetenschappelijke achtergrond

Ondanks de verschillen in leesmotivatie en de onderliggende factoren, zijn er slechts weinig (interventie)studies die specifiek gaan over het vergroten van leesvaardigheid en leesmotivatie bij jongens en meisjes. Wel is er een onderzoek waarbij gekeken is naar de invloed van interesse op leesvaardigheid en in hoeverre jongens en meisjes verschillen in dat opzicht. Uit deze studie van Oakhill en Petrides (2007) blijkt dat jongens beter scoorden op begrijpend lezen wanneer een onderwerp hen aansprak. Bij meisjes was de begrijpend leesvaardigheid daarentegen niet gerelateerd aan hun interesse in het onderwerp. De onderzoekers concluderen dat variëteit aan onderwerpen en genres van belang is en dat het, met name voor jongens, belangrijk is dat boeken en/of teksten aansluiten bij hun interesses. De studie van Fisher en Frey (2012) sluit hierbij aan door eveneens te stellen dat het bieden van keuzemogelijkheden essentieel is om jongens te motiveren om te gaan lezen. Daarnaast noemen zij dat het lezen een doel moet dienen, zoals het oplossen van een vraagstuk of iets te weten willen komen. Meer algemeen geven Logan en Johnston (2009) aan dat het bij leesonderwijs van belang is om een positieve houding tegenover lezen te promoten en om te werken aan de zelfverzekerdheid van leerlingen. Dit laatste aspect lijkt bij meisjes een grotere invloed te hebben dan bij jongens (Boerma et al., 2015).

E. Concrete adviezen

Op basis van de hierboven beschreven studies kunnen concrete oplossingen/aanpassingen worden gegeven wat betreft leesbevordering voor jongens en meisjes. Allereerst is het voor jongens van belang om te lezen met een doel, bijvoorbeeld om iets te weten te komen. Het formuleren van persoonlijke doelen kan hierbij helpen om hen het nut van lezen in te laten zien en daarmee de motivatie te vergroten. Ten tweede is het met name voor jongens belangrijk om hen keuzemogelijkheden (en daarmee eigenaarschap en het gevoel van autonomie) te bieden, zodat de tekst en/of de boeken beter aansluiten bij hun interesses. Het aanbieden van boeken in verschillende genres en teksten over actuele onderwerpen die aansluiten bij hun leefwereld of waarmee zij zich kunnen identificeren, kunnen hierbij helpen. Ten derde bevordert het hebben van een positieve attitude wat betreft lezen en school in het algemeen ook hun motivatie. Dit kan bijvoorbeeld bereikt worden door het nut van lezen te benoemen of door rolmodellen in te zetten om zo het imago van lezen (dat veelal gezien wordt als 'meisjesactiviteit') te verbeteren. Hoewel het ook voor meisjes van belang is dat er sprake is van keuzemogelijkheden en autonomie, zijn er ook nog andere aspecten waarop men zich kan richten. Zo blijkt het bij meisjes vaker een gebrek te zijn aan zelfverzekerdheid wat betreft lezen. Om dit te vergroten is het belangrijk dat er succeservaringen worden opgedaan door het lezen van teksten en/of boeken die niet alleen aansluiten bij hun interesse maar ook bij hun leesniveau en om hen positieve feedback te geven. Wanneer zij zelfverzekerder zijn over hun leesvaardigheid, zal ook de perceptie van de docent een minder belangrijke rol spelen en zal de leesmotivatie toenemen.

Leerlingen uit verschillende thussituaties, invloed van SES

A. Typering

Om gelijke kansen in het onderwijs te vergroten is er vanaf 1985 een gewichtenregeling van kracht in het basisonderwijs in Nederland. Deze regeling is erop gericht om onderwijsachterstanden

van risicoleerlingen te bestrijden (DUO, 2015). Hierbij wordt gekeken naar factoren in de thuissituatie van kinderen die het risico op een onderwijsachterstand vergroten. Aanvankelijk werd gekeken naar een combinatie van de etniciteit, opleiding en het beroep van ouders/verzorgers. Vanaf 2006 is het criterium etniciteit komen te vervallen en wordt er alleen nog gekeken naar het opleidingsniveau, waarbij er drie categorieën worden onderscheiden: 1) geen onderwijs of maximaal basisonderwijs; 2) maximaal lager beroepsonderwijs, voorbereidend beroepsonderwijs, kaderberoepsgerichte leerweg, leerwegondersteunend beroepsonderwijs of vmbo basis; 3) meer dan twee klassen of leerjaren mavo, vmbo gemengde leerweg, vmbo theoretische leerweg, havo of vwo, of een afgeronde opleiding mbo, hbo of wo. Het basisgewicht voor iedere leerling is 0.0 en dit kan oplopen tot 1.2 afhankelijk van de categorie waarin zij vallen. Het gewicht dat een leerling krijgt toebedeeld, bepaalt vervolgens de subsidie die een school voor de leerling krijgt en daarmee is deze gewichtenregeling in financieel opzicht een belangrijk instrument voor basisscholen. Ook in de onderzoeksliteratuur wordt de sociaaleconomische status (SES) van een kind, wat veelal gelijk staat aan het opleidingsniveau van hun ouders/verzorgers, als een belangrijke factor gezien in de ontwikkeling. Met name de taalontwikkeling wordt beïnvloed door de sociale context thuis; in alle thuisomgevingen is er sprake van taalstimulering, maar de mate waarin dit gebeurt verschilt behoorlijk en zorgt voor verschillen tussen individuen en groepen als het gaat om het verloop van de taalontwikkeling (Hoff, 2006). Over het algemeen hebben kinderen van ouders met een laag inkomen of kinderen waar er thuis een andere taal wordt gesproken een achterstand in mondelinge taalvaardigheid ten opzichte van kinderen uit middenklasse gezinnen, hetgeen consequenties heeft voor hun verdere schoolloopbaan (Hoff, 2013).

B. Gevolgen voor leesvaardigheid

De achterstand in mondelinge taalvaardigheid bij kinderen uit lagere sociaaleconomische milieus lijkt van invloed te zijn op hun technische leesvaardigheid, maar ook vooral op hun begrijpend leesprestaties. Zo blijkt uit het meest recente PIRLS onderzoek dat scholen met meer leerlingen uit economisch achtergestelde gezinnen en minder leerlingen met Nederlands als eerste taal aanzienlijk lager scoorden op begrijpend leesprestaties (EN, 2017). Ook in de wetenschappelijke onderzoeksliteratuur wordt er vaak een verband aangetoond tussen SES en leesvaardigheid, waaraan gezinskenmerken als geletterde thuisomgeving en ouderbetrokkenheid ten grondslag liggen (Aikens & Barbarin, 2008).

C. Gevolgen voor leesmotivatie

De achterstand in begrijpend lezen en de lagere leesfrequentie van kinderen en jongeren uit lagere sociale milieus lijkt vooral veroorzaakt te worden door de minder rijke (taal)omgeving waarin zij opgroeien. Zo laat de meta-analyse van Mol en Bus (2011) zien dat de aanwezigheid van boeken, ook wel *print exposure* genoemd, een opwaartse spiraal teweegbrengt: kinderen die beter zijn in leesvaardigheid lezen meer en omdat er meer boeken aanwezig zijn, ontwikkelt hun leesvaardigheid zich ieder jaar sneller. Zo verklaart *print exposure* gedurende de schoolloopbaan een belangrijk deel van de variantie in mondelinge taalvaardigheid, op de middelbare school is dit zelfs dertig procent. Voor deze groep jongeren lijkt er niet zozeer sprake te zijn van een lage motivatie, maar het beperkte aanbod in leesmateriaal in de thuisomgeving zorgt ervoor dat zij minder lezen in hun vrije tijd.

D. Wetenschappelijke achtergrond

Zoals beschreven is voor deze groep kinderen/jongeren een lage leesmotivatie niet zozeer het primaire probleem, het gaat om de beperkte taal- en leesstimulering die zij krijgen in hun thuisomgeving. Dit wordt bevestigd door studies die laten zien dat het verrijken van die taalomgeving vaak al een positief effect heeft op de leesfrequentie en leesvaardigheid van kinderen en jongeren uit gezinnen met een laag inkomen. Zo blijkt uit de meta-analyse van Kim en Quinn (2013), waarin 41 verschillende interventies werden betrokken, dat klasseninterventies waarbij leerkrachten extra leesonderwijs verzorgen en thuisinterventies waarbij kinderen/jongeren zelfstandig aan de slag gaan met lezen een positief effect hebben op verschillende leesuitkomsten, zoals technisch lezen, leesbegrip en woordenschat. Deze interventies vonden plaats tijdens de zomervakantie en waren het meest effectief voor kinderen uit lagere sociaaleconomische milieus.

E. Concrete adviezen

Op basis van de hierboven beschreven studies kan er een aantal concrete oplossingen/aanpassingen worden geformuleerd. Voor deze groep leerlingen is het van groot belang dat er een rijke taalomgeving geboden wordt, zowel op school als thuis, zodat zij voldoende kansen hebben om hun taal- en leesvaardigheid te vergroten. Allereerst kan dit thuis gedaan worden door de *print exposure* te vergroten, bijvoorbeeld door het aanbieden van een bibliotheekabonnement of een boekenpakket tijdens de zomervakantie. Daarnaast kan dit op school gedaan worden door het aanbieden van extra (taal)lessen of instructie door de leerkracht of docent, waarbij de nadruk ligt op het ontwikkelen van academische woordenschat.

Conclusies

Het doel van de literatuurstudie was om zicht te krijgen op aanpassingen die voor specifieke doelgroepen en leerlingkenmerken gedaan kunnen worden binnen leesbevorderingsprogramma's en leesbevorderingstrajecten. Leerlingen kunnen om verschillende redenen en oorzaken problemen ervaren met leesvaardigheid en dit kan een effect hebben op de leesmotivatie van leerlingen. Ook kunnen andere factoren zoals achtergrond, thuissituatie of verschillen tussen jongens en meisjes van invloed zijn op de leesmotivatie. Er is nadrukkelijk gezocht naar onderzoeksliteratuur over leesbevordering bij verschillende doelgroepen. Bij het in kaart brengen van literatuur bleek dat onderzoek vaak vooral gericht is op de effectiviteit van interventies op leesvaardigheid en minder vaak wordt gekeken hoe de leesmotivatie bij specifieke doelgroepen bevorderd kan worden. Toch was het mogelijk om per doelgroep of leerlingkenmerk een aantal concrete adviezen te formuleren op basis van de wetenschappelijke literatuur.

Het valt op dat er voor de verschillende doelgroepen overeenkomsten zijn in kenmerken van de interventies en de suggesties die worden gedaan voor concrete activiteiten en/of materialen. Als effectieve kenmerken van interventies worden bijvoorbeeld genoemd autonomie versterken, competentiegevoel vergroten door te zorgen voor succeservaringen en het belang van lezen onderstrepen. Concreet leidt dit tot adviezen als het gebruik van visuele ondersteuning, het inzetten van strategieën, samenwerkingsvormen, interactie over teksten en eigen doelen laten stellen.

Ondanks de overeenkomsten zal de precieze invulling dikwijls wel per doelgroep kunnen verschillen. Bijvoorbeeld: als leerlingen baat hebben bij visuele ondersteuning kan de keuze voor de vorm per leerling anders zijn. *Graphic organizers* verschillen in inhoud, structuur en doel. En er zijn ook andere vormen van visuele ondersteuning zoals gebruik van picto's. Per leerling en doelgroep zullen er dus mogelijk andere keuzes gemaakt moeten worden. Een ander voorbeeld is dat het competentiegevoel op verschillende manieren versterkt kan worden. Een leerling met zwakke

technische leesvaardigheid kan profiteren van technische hulpmiddelen waarmee hij de tekst beter kan begrijpen of een leerling met een korte aandachtspanne ervaart dat lezen beter gaat als hij op een rustige plek zit en de tekst in korte delen opdeelt. Een laatste voorbeeld is dat er een divers boekenaanbod is voor verschillende leerlingen waarbij rekening gehouden wordt met culturele diversiteit, jongens- versus meisjesboeken, et cetera.

Kortom, de literatuurstudie die beschreven is in dit hoofdstuk laat zien dat interventies op het gebied van leesmotivatie kunnen aansluiten bij specifieke individuele leerling kenmerken al zijn er ook veel overeenkomsten in de aanpakken. De uitkomsten van de literatuurstudie zijn gebruikt voor de opzet van de focusgroepen (hoofdstuk 4) en de uitwerking van de toolbox voor docenten (hoofdstuk 5). Een belangrijk onderdeel uit de toolbox zijn overzichten waarop docenten direct kunnen zien hoe zij het leesplezier en het vertrouwen in de leesvaardigheid kunnen stimuleren en leesvermijding kunnen verminderen bij verschillende doelgroepen. De informatie uit de literatuurstudie is hiervoor benut.

Hoofdstuk 3: Ontwikkelen vragenlijst leesmotivatie

In de voorgaande hoofdstukken is aan bod gekomen hoe leesmotivatie zich ontwikkelt bij verschillende doelgroepen en dat er een relatie bestaat met leesvaardigheid. Er zijn concrete adviezen verzameld om aansluitend bij de verschillen tussen leerlingen aan leesmotivatie te werken. Om in kaart te brengen wat de leesmotivatie van leerling is, is het van belang dat er een instrument gebruikt wordt waarmee de leesmotivatie van deze jongeren op een betrouwbare en efficiënte wijze in kaart gebracht kan worden. Enerzijds is dit van belang voor onderzoeksdoeleinden; we beogen met dit project immers verandering in leesmotivatie te bewerkstelligen naar aanleiding van een interventie op maat. Anderzijds kan het een praktisch nut dienen; een dergelijk instrument kan docenten meer inzicht geven in de leesmotivatie van zijn/haar leerlingen om zo meer ondersteuning op maat te kunnen bieden. Het nadeel van bestaande vragenlijsten is dat ze vaak erg lang en complex zijn, waardoor ze niet goed aansluiten bij de doelgroep in het huidige project.

In dit hoofdstuk worden allereerst het ontwerp van de vragenlijst en de onderzoeksafname en -analyses beschreven. Vervolgens worden de bevindingen weergegeven met als belangrijkste uitkomst de ontwikkeling van de definitieve leesmotivatievragenlijst voor het huidige onderzoeksproject.

Ontwerp vragenlijst

Bij het ontwerpen van de vragenlijst voor het huidige onderzoeksproject baseerden wij ons ten eerste op een bestaande vragenlijst van Guthrie, Coddington en Wigfield (2009) om zowel positieve motivatie (d.w.z. leesplezier) als negatieve motivatie (d.w.z. leesvermijding) in kaart te brengen. In de vragenlijst van Guthrie et al. (2009) worden 28 vragen gesteld die in te delen zijn in vier subschalen, te weten: 1) *intrinsic motivation*, 2) *avoidance*, 3) *self-efficacy*, 4) *perceived difficulty*. De vragen worden beantwoord aan de hand van een vierpunt schaal (1 = nooit, 2 = niet vaak, 3 = vaak, 4 = altijd). Deze subschalen zijn gevalideerd in hun studie met ongeveer 250 leerlingen uit groep 7 in de VS. Deze vragen, en de indeling in subschalen, hebben wij vertaald en opgenomen in onze eigen vragenlijst.

Ten tweede hebben we nog een extra subschaal toegevoegd, te weten: leesangst. Gebaseerd op het werk van Piercey (2013) en Zbornik en Wallbrown (1991) hebben wij daartoe zes vragen over zogenoemde '*physical states*' toegevoegd en nog twee zelf bedachte, positief gestelde vragen.

In totaal bevatte onze vragenlijst dus 36 items, gepresenteerd in de vorm van stellingen, waarbij leerlingen op een vierpunt schaal dienden aan te geven in hoeverre deze stellingen voor hen van toepassing waren (1 = helemaal niet waar, 2 = meestal niet waar, 3 = meestal waar, 4 = helemaal waar). De items van de subschalen zijn in een willekeurige volgorde in de vragenlijst opgenomen. In onderstaande tabel zijn de stellingen per subschaal weergegeven.

Tabel 3.1. *Stellingen per subschaal vragenlijst 36 items*

Subschalen en bijbehorende items	Item nummer
Intrinsic motivation	
• Ik lees graag in mijn vrije tijd	Item 1
• Ik lees graag nieuwe boeken	Item 5
• Ik vind lezen saai *	Item 9
• Ik houd wel van een moeilijk boek	Item 19
• Ik vind het leuk om een interessant boek te lezen, ook als het een moeilijk boek is	Item 25
• Ik vind het leuk om lang achter elkaar in een boek te lezen	Item 27
• Ik vind het leuk als boeken me aan het denken zetten	Item 33
Avoidance	
• Ik raad vaak waar een tekst over gaat om snel klaar te zijn	Item 8
• Ik kies makkelijkere boeken, zodat ik niet zo veel moeite hoeft te doen	Item 10
• Ik ben vaak op zoek naar een goed boek *	Item 17
• Ik denk vaak 'ik wil dit niet lezen'	Item 22
• Als ik boeken moet lezen voor school, probeer ik er onderuit te komen.	Item 28
• Ik zou willen dat ik voor school niet hoeft te lezen	Item 31
• Ik lees zo weinig mogelijk	Item 32
Self-efficacy	
• Als ik een moeilijk woord lees, kan ik te weten komen wat het betekent	Item 4
• Ik kan lange woorden goed hardop lezen	Item 11
• Ik leer meer van lezen dan de meeste leerlingen in de klas	Item 14
• Ik kan alle woorden makkelijk herkennen als ik lees	Item 23
• Ik denk dat ik volgend jaar een betere lezer ben	Item 24
• Ik kan goed woorden onthouden	Item 29
• Als ik veel moeilijke woorden tegenkom in een tekst, stop ik met lezen *	Item 35
Perceived difficulty	
• Ik heb extra hulp nodig bij lezen	Item 2
• Ik ben een goede lezer *	Item 3
• Ik vind de verhalen die we lezen op school moeilijk te begrijpen	Item 7
• Ik maak veel leesfouten	Item 12
• De teksten die we in de les lezen zijn te moeilijk voor mij	Item 16
• Ik heb het gevoel dat andere leerlingen beter kunnen lezen dan ik	Item 21
• Hardop voorlezen in de klas is lastig voor mij	Item 26
Physical states	
• Ik word zenuwachtig als ik in een groepje hardop moet lezen	Item 6
• Ik word vrolijk van lezen *	Item 13
• Lezen kost me veel energie	Item 15
• Lezen ontspant me *	Item 18
• Zodra ik begin met lezen, word ik zenuwachtig	Item 20
• Ik kan niet goed nadenken als ik lees	Item 30
• Ik word verdrietig als ik eraan denk dat ik moet lezen	Item 34
• Als ik aan het lezen ben, kan ik zomaar de tijd vergeten*	Item 36

N.B. * geeft aan dat deze items negatief gesteld zijn (hoge waarde betekent lage score op subschaal)

Afname vragenlijst vmbo en mbo

In het najaar van 2017 is bovenstaande vragenlijst afgenomen onder een relatief grote groep vmbo-leerlingen en mbo-studenten met als doel de betrouwbaarheid te bepalen én de vragenlijst te verbeteren. De vragenlijst maakte vervolgens ook deel uit van een vervolgstudie. Behalve de 36 stellingen over leesmotivatie bevatte de vragenlijst ook enkele algemene meerkeuzevragen over leesattitude en leesfrequentie.

In totaal is de leesmotivatie vragenlijst ingevuld door 569 jongeren, waarvan 41% meisjes en 59% jongens. Een relatief groot deel van de jongeren geeft aan dyslexie te hebben (14%), de andere jongeren geven aan geen dyslexie te hebben (77%) of dit niet te weten (9%). De jongeren is niet gevraagd naar andere leerstoornissen omdat onze inschatting was dat zij daar niet over zouden rapporteren. De jongeren zijn afkomstig van tien verschillende scholen, waarvan vier middelbare scholen en zes mbo-scholen, in de provincies Zuid-Holland, Noord-Holland, Utrecht, Noord-Brabant en Gelderland. De vmbo-leerlingen ($n = 367$, 64%) zaten in de eerste (40%), tweede (4%), derde (4%) of vierde (52%) klas en volgden onderwijs op verschillende niveaus: vmbo-b (19%), vmbo-k (17%), vmbo-gl (6%), vmbo-tl (51%) of zaten in een gemengde klas (8%). Hun gemiddelde leeftijd was 15.7 jaar (variërend van 10 tot 17 jaar). De mbo-studenten ($n = 202$, 36%) zaten in het eerste (70%), tweede (25%) of derde leerjaar (7%) en hun gemiddelde leeftijd was 18.5 jaar (variërend van 16 tot 45 jaar). Het invullen van de vragenlijst nam ongeveer 20 minuten in beslag en kon, afhankelijk van ICT-mogelijkheden op school, digitaal (21%) of op papier (79%) gedaan worden.

Analyses vragenlijst gegevens

Voor het analyseren van de vragenlijstgegevens zijn in eerste instantie de gegevens van alle jongeren, zowel vmbo-leerlingen als mbo-studenten, meegenomen in de analyses. Aan de hand van betrouwbaarheidsanalyses en factoranalyses werd onderzocht of de oorspronkelijke vijf subschalen konden worden herleid en welke items ongeschikt of van weinig toegevoegde waarde waren om zo de vragenlijst in te korten. Alvorens de analyses uit te voeren, werden enkele negatief-gestelde items gehercodeerd (zie Tabel 3.1).

De eerste subschaal (*intrinsic motivation*) bestond uit zeven items met een Cronbach's α van .873. Met het oog op efficiëntie zijn er echter toch twee items verwijderd (item 5 en item 25) die overlap toonden met andere items. De resterende vijf items hebben een hoge Cronbach's α (.817) en laden op één component zoals blijkt uit een factoranalyse.

De tweede subschaal (*avoidance*) bestond uit zeven items met een Cronbach's α van .747. Het verwijderen van twee items (item 8 en item 17) liet de Cronbach's α enigszins stijgen (.768) en de resterende vijf items laden op één component, zoals blijkt uit een factoranalyse.

De derde subschaal (*self-efficacy*) bestond uit zeven items en liet een iets lagere, maar acceptabele Cronbach's α zien (.644). Het verwijderen van item 35 (lage item totaal correlatie), item 24 (overlap qua inhoud) en item 14 (onduidelijk volgens docent) leidde nauwelijks tot een daling in Cronbach's α (.626) en de resterende vier items laden op één component, zoals blijkt uit een factoranalyse.

De vierde subschaal (*perceived difficulty*) bestond uit zeven items met een Cronbach's α van .793. Het verwijderen van twee items (item 7 en item 16) die enigszins overlap vertoonden met andere items leidde slechts tot een kleine daling in Cronbach's α (.758) en de resterende vijf items laden op één component, zoals blijkt uit een factoranalyse.

De vijfde subschaal (*physical states*) bestond uit acht items met een Cronbach's α van .644. Het stapsgewijs verwijderen van vier items (item 6, item 20, item 30 en item 15) leidde tot een

stijging van Cronbach's α (.709) en de resterende vier items laden op één component, zoals blijkt uit een factoranalyse.

Bovenstaande analyses hebben ertoe geleid dat 13 van de 36 items zijn verwijderd. De resterende 23 items zijn vervolgens onderworpen aan een factoranalyse (met varimax rotatie), waarbij eigenwaardes > 1.00 acceptabel werden bevonden. Hieruit bleek dat er vier factoren konden worden onderscheiden (eigenwaardes > 1.00) die samen 54.8% van de variantie verklaarden. Kijkend naar de ladingen van de items per factor bleek echter dat voor de vierde factor slechts één item een hoge lading had (item 34: .64) terwijl alle andere items een (zeer) lage lading lieten zien ($< .38$). Daarom is besloten de factoranalyse nogmaals uit te voeren, ditmaal met drie factoren in plaats van vier. Deze drie factoren bleken meer dan 50% van de variantie te verklaren (50.3%) en de keuze voor drie factoren kwam overeen met het *screeplot* criterium. Ook in termen van convergerende en divergerende validiteit laat deze drie-factor oplossing een positief beeld zien: ieder item laadt hoog ($> .40$) op ten minste één factor en er is slechts één item (item 32) dat hoog laadt op meerdere factoren. In Tabel 3.2 zijn de items en de ladingen per factor weergegeven voor deze drie-factor oplossing. Op factor 1 hebben 8 items de hoogste factorlading; dit lijken over het algemeen de items te zijn van de subschalen *intrinsic motivation* en *physical states* en vallen onder de noemer 'leesplezier'. Op factor 2 hebben negen items de hoogste lading; dit lijken over het algemeen de items te zijn van de subschalen *self-efficacy* en *perceived difficulty* en vallen onder de noemer 'leesvertrouwen'. Op factor 3 hebben zes items de hoogste factorlading; deze items zijn afkomstig van de subschaal *avoidance* en vallen onder de noemer 'leesvermijding'.

Tabel 3.2. Factoranalyse met drie factoren: Itemladingen per factor

Item nummer + stelling (oorspronkelijke subschaal)	F1	F2	F3
1. Ik lees graag in mijn vrije tijd (IM)	.744	-.057	-.227
9. Ik vind lezen saai (IM)	.603	-.008	-.453
19. Ik houd wel van een moeilijk boek (IM)	.678	-.194	-.171
27. Ik vind het leuk om lang achter elkaar in een boek te lezen (IM)	.759	-.096	-.160
33. Ik vind het leuk als boeken me aan het denken zetten (IM)	.714	-.092	-.073
10. Ik kies makkelijkere boeken, zodat ik niet zo veel moeite hoeft te doen (AV)	-.371	.224	.496
22. Ik denk vaak 'ik wil dit niet lezen' (AV)	-.218	.114	.660
28. Als ik boeken moet lezen voor school, probeer ik er onderuit te komen. (AV)	-.044	.084	.695
31. Ik zou willen dat ik voor school niet hoeft te lezen (AV)	-.403	.019	.605
32. Ik lees zo weinig mogelijk (AV)	-.551	.048	.570
4. Als ik een moeilijk woord lees, kan ik te weten komen wat het betekent (SE)	.231	-.514	.162
11. Ik kan lange woorden goed hardop lezen (SE)	.040	-.656	-.055
23. Ik kan alle woorden makkelijk herkennen als ik lees (SE)	.259	-.586	.236
29. Ik kan goed woorden onthouden (SE)	.272	-.519	.107
2. Ik heb extra hulp nodig bij lezen (PD)	.057	.606	.119
3. Ik ben een goede lezer (PD)	-.255	.674	.079
12. Ik maak veel leesfouten (PD)	-.074	.725	.179
21. Ik heb het gevoel dat andere leerlingen beter kunnen lezen dan ik (PD)	.124	.644	.365
26. Hardop voorlezen in de klas is lastig voor mij (PD)	.221	.612	.331
13. Ik word vrolijk van lezen (PS)	-.780	.089	.175
18. Lezen ontspant me (PS)	-.782	.085	.177
34. Ik word verdrietig als ik eraan denk dat ik moet lezen (PS)	-.217	-.030	.485
36. Als ik aan het lezen ben, kan ik zomaar de tijd vergeten (PS)	-.631	.046	.100

N.B. IM = intrinsic motivation, AV = avoidance, SE = self-efficacy, PD = perceived difficulty, PS = physical states. Deze factoranalyse is gebaseerd op de gehele steekproef ($N = 567$), eenzelfde factoranalyse met alleen vmbo-leerlingen ($N = 367$) liet nagenoeg dezelfde resultaten zien.

Als vervolgens wordt gekeken naar de betrouwbaarheid (Cronbach's α) van deze 23 items per factor (na hercoderen van de items 2, 3, 12, 21, 26, 13, 34 en 36) blijkt dat er sprake is van een zeer goede interne consistentie voor alle drie de factoren, zowel voor de gehele sample als voor vmbo-leerlingen specifiek (zie Tabel 3.3). Om ervoor te zorgen dat alle factoren ongeveer evenveel items omvatten en om de lengte van de vragenlijst zoveel mogelijk in te perken, is er besloten om nog een drietal items te verwijderen (factor 1: item 36, factor 2: item 4 en item 29) op basis van statistische (laagste item-totaal correlatie) en inhoudelijke argumenten (overlap/weinig toegevoegde waarde). Het verwijderen van deze drie items resulteerde in de finale vragenlijst bestaande uit 20 items, met nagenoeg evenveel items per factor en goede interne consistentie (Cronbach's $\alpha > .70$), zowel voor de totale steekproef als specifiek voor vmbo-leerlingen, zoals weergegeven in Tabel 3.3.

Tabel 3.3. *Betrouwbaarheid (Cronbach's α) per factor voor totale steekproef (n = 569) en voor vmbo-leerlingen (n = 367)*

Factor	Betrouwbaarheid ingekorte vragenlijst (23 items)	Betrouwbaarheid finale vragenlijst (20 items)
Leesplezier	(8 items)	(7 items)
- Totale steekproef	.881	.876
- vmbo leerlingen	.858)	.849
Leesvertrouwen	(9 items)	(7 items)
- Totale steekproef	.801	.758
- vmbo leerlingen	.790	.774
Leesvermijding	(6 items)	(6 items)
- Totale steekproef	.776	.766
- vmbo leerlingen	.745	.745

Descriptieve analyses

Op basis van de drie factoren zijn tevens enkele descriptieve analyses uitgevoerd. Daartoe zijn allereerst gemiddelde scores per factor berekend (d.w.z. maximaal te behalen punten : aantal items), met een range van 1 (laagste score) tot 4 (hoogste score). Voor 'leesplezier' en 'leesvertrouwen' komt een hoge score overeen met een positieve leesattitude, terwijl een hoge score voor 'leesvermijding' overeenkomt met een negatieve leesattitude. Pearson correlaties laten zien dat leesvermijding een zwakke, negatieve relatie heeft met leesvertrouwen ($r = -.26, p < .001$) en een sterke, negatieve relatie met leesplezier ($r = -.62, p < .001$). Daarnaast was er ook een zwakke, positieve relatie tussen leesplezier en leesvertrouwen ($r = .21, p < .001$). Dit betekent dat jongeren die minder vertrouwen hebben in hun leesvaardigheid en minder leesplezier ervaren, lezen vaker vermijden.

Vervolgens zijn enkele non-parametrische testen (Mann-Whitney U tests) uitgevoerd om groepsverschillen in kaart te brengen tussen: 1) vmbo-leerlingen en mbo-studenten, 2) jongens en meisjes, en 3) jongeren met dyslexie en zonder dyslexie (zie Tabel 3.4). Ten eerste laten de resultaten zien dat de mbo-studenten significant lager scoorden op leesplezier dan de vmbo-leerlingen ($U = 25975.00, z = -3.76, p < .001, r = -0.16$), terwijl zij niet verschilden op leesvertrouwen ($p = .166$) en leesvermijding ($p = .155$). Ten tweede bleek dat jongens significant lager scoorden op leesplezier ($U = 26914.00, z = -3.87, p < .001, r = -0.17$) en significant hoger op leesvermijding dan meisjes ($U = 29394.00, z = -3.18, p = .001, r = -0.14$), terwijl zij niet verschilden in leesvertrouwen ($p = .598$). Ten derde lieten de resultaten zien dat jongeren met dyslexie minder leesplezier ervaarden ($U = 9635.50, z = -4.42, p < .001, r = -0.20$), minder vertrouwen hadden in hun leesvaardigheid ($U = 4946.50, z = -8.93, p < .001, r = -0.41$) en lezen vaker vermeden ($U = 12231.00, z = -2.99, p = .003, r = -0.14$) dan jongeren zonder dyslexie.

Tabel 3.4. Gemiddelde score en standaarddeviatie voor de drie factoren, opgesplitst per niveau, geslacht en dyslexie

	Leesplezier <i>M (SD)</i>	Leesvertrouwen <i>M (SD)</i>	Leesvermijding <i>M (SD)</i>
Niveau			
- Vmbo	2.1 (0.7)	3.1 (0.6)	2.2 (0.7)
- Mbo	1.9 (0.8)	3.0 (0.6)	2.3 (0.8)
Geslacht			
- Meisjes	2.2 (0.8)	3.0 (0.6)	2.2 (0.7)
- Jongens	1.9 (0.7)	3.0 (0.6)	2.4 (0.7)
Dyslexie			
- Ja	1.7 (0.6)	2.5 (0.6)	2.5 (0.7)
- Nee	2.1 (0.8)	3.2 (0.5)	2.2 (0.7)

Tot slot laten de algemene vragen over leesattitude en leesfrequentie zien dat de meerderheid van de jongeren het lezen van boeken (helemaal) niet leuk vindt (59.8%). Dat geldt voor zowel de vmbo-leerlingen (58.8%) als de mbo-studenten (61.5%). Verder geeft meer dan de helft van de jongeren aan (bijna) nooit een boek, tijdschrift of stripboek te lezen in zijn/haar vrije tijd.

Conclusies

De huidige deelstudie heeft enkele belangrijke resultaten en inzichten opgeleverd. Allereerst is hier een verkorte vragenlijst uit voortgekomen die op betrouwbare wijze verschillende leesmotivatieprofielen van jongeren in kaart kan brengen, hetgeen bruikbaar is voor zowel onderzoeksdoeleinden voor de onderwijspraktijk. De oorspronkelijke vragenlijst bestond uit 36 items en was gebaseerd op vijf subschalen, terwijl de ingekorte vragenlijst met 20 items en drie subschalen aanzienlijk efficiënter is. Er kan daarbij onderscheid gemaakt worden tussen drie aspecten/profielen van leesmotivatie, te weten: leesplezier, leesvertrouwen en leesvermijding. Leerlingen kunnen verschillend scoren op deze drie aspecten. Ze kunnen uitvallen op een of meer van deze aspecten en dit zal naar verwachting om een verschillende aanpak vragen. De items over leesangst (subschaal *physical states*, zoals opgenomen in de oorspronkelijke vragenlijst) bleken geen afzonderlijke schaal te vormen. Er zijn drie items behouden in de finale vragenlijst waarvan er twee horen bij leesplezier en een bij leesvermijding. Ten tweede bevestigen de uitkomsten van het vragenlijst onderzoek de negatieve leesattitude onder jongeren op het vmbo en het mbo. Dit geldt in het bijzonder voor jongens en jongeren met dyslexie; zij ervaren minder leesplezier en vermijden lezen vaker. Tevens lezen de jongeren niet of nauwelijks in hun vrije tijd, hetgeen aansluit bij recent, landelijk onderzoek onder middelbare scholieren in Nederland (Feskens, Kuhlemeijer, & Limpens, 2016). De uitkomsten van onze studie zijn samengevat in één overzicht (zie Bijlage A) en bevestigen de noodzaak van het ondernemen van activiteiten rondom leesbevordering onder jongeren. Ten slotte zijn de gegevens van de vragenlijsten gebruikt om specifieke leerlingen te selecteren voor de focusgroep interviews. In het volgende hoofdstuk wordt hier dieper op ingegaan.

Hoofdstuk 4: Focusgroepen en interviews

Aan de hand van de vragenlijsten die in het voorgaande hoofdstuk zijn beschreven, is een eerste inventarisatie gemaakt van de mate van leesmotivatie onder jongeren. Hieruit volgen verschillende leesmotivatieprofielen. Jongeren kunnen verschillend (hoog – laag) scoren op aspecten van leesmotivatie: leesplezier, leesvermijding en leesvertrouwen. Ze kunnen leesplezier ervaren, ondanks een laag vertrouwen in de eigen leesvaardigheid. Algemeen bevestigen de uitkomsten van de vragenlijst de negatieve leesattitude onder jongeren in het vmbo en mbo. Om beter zicht te krijgen op de ervaringen en meningen van zowel leerlingen, studenten als docenten, hebben er met leerlingen, studenten en docenten interviews plaatsgevonden in de vorm van focusgroepen. In de focusgroepen met leerlingen en studenten zijn we dieper ingegaan op de redenen achter de leesmotivatie en beoogden we ervaringsgegevens te verkrijgen om zo meer zicht te krijgen op wat motiveert of negatieve motivatie in stand houdt. Jongeren zijn dikwijls goed in staat om hun ideeën hierover te verwoorden (Alons, 2010). Op deze manier probeerden we een beeld te krijgen van hoe jongeren zichzelf zien als lezer en hoopten we te komen tot een aantal type lezers. We verwachtten een onderscheid te maken naar maten van motivatie (leesplezier, leesvertrouwen en leesvermijding) en kenmerken van jongeren in het (v)mbo. In de focusgroepen met docenten onderzochten we hoe hun ervaringen met en houding ten opzichte van leesonderwijs en het stimuleren van leesmotivatie zijn, hoe zij de leesmotivatie van de jongeren ervaren, welke oorzaken en redenen zij vermoeden, en wat *best practices* vanuit het veld zijn.

In dit hoofdstuk worden bij de methode het ontwerp van de gespreksleidraden en de samenstelling en afname van de focusgroepen met jongeren en docenten beschreven. Vervolgens worden de uitkomsten van de gesprekken weergegeven bij de resultaten, die zowel gaan over vmbo-leerlingen en mbo-studenten als over vmbo- en mbo-docenten. Bij de jongeren zijn de resultaten geclusterd onder de volgende thema's: verandering in leesattitude, redenen om te lezen en het belang van lezen, belemmerende factoren, faciliterende factoren en mogelijke aanpassingen als het gaat om leesbevordering. Bij de docenten gaat het om de thema's redenen om te lezen, leesbevordering binnen schoolbeleid en draagvlak, belemmerende en faciliterende factoren en mogelijke aanpassingen rondom leesbevordering. Daar waar verschillen zijn gevonden tussen de groepen zijn deze afzonderlijk besproken. Tenslotte volgen aan het eind van hoofdstuk de belangrijkste conclusies uit de focusgroepen.

Methode

Voor de samenstelling van de focusgroepen met jongeren is gebruikgemaakt van de resultaten van de vragenlijst. Voorafgaand aan de focusgroepen vulden in totaal 569 jongeren, waarvan 367 vmbo-leerlingen en 202 mbo-studenten, individueel de vragenlijst in over hun leesgedrag. Binnen het vmbo waren dit zowel leerlingen van aan de interventie deelnemende scholen als van niet-deelnemende scholen. Uit de klassen die de vragenlijst invulden, zijn op basis van de antwoorden die de jongeren gaven, groepen samengesteld voor de interviews.

Op het vmbo zijn door de onderzoekers 14 focusgroepen met vier of vijf leerlingen gevormd, waarvan vijf groepen van eerstejaars- en negen groepen van vierdejaars jongeren. Twee van de vijf groepen eerstejaars jongeren volgden onderwijs op het niveau vmbo-basis/kader, twee op het niveau vmbo-theoretisch en een op het niveau vmbo-theoretisch/havo. Een van de negen groepen vierdejaars jongeren volgde onderwijs op het niveau vmbo-basis, een op het niveau vmbo-

kader en zeven op het niveau vmbo-theoretisch. Op het mbo zijn in totaal negen groepen van studenten gevormd, waarvan zeven groepen in niveau 2, een in niveau 2/3 en een in niveau 4.

De samenstelling van de groepen is gebaseerd op de vragenlijstcores, waarbij het streven was om zoveel mogelijk extreem scorende jongeren op de motivatie-aspecten leesplezier, leesvertrouwen en leesvermijding te bevragen. Het streven was zo homogeen mogelijke groepen samen te stellen, namelijk groepen met een positieve leesattitude (hoge score op leesplezier en leesvertrouwen) en groepen met een negatieve leesmotivatie (lage score op leesplezier en hoge score op leesvermijding). Er waren 18 focusgroepen met jongeren met een overwegend negatieve leesmotivatie en vijf groepen met een positieve motivatie. Wanneer er niet voldoende jongeren waren met extreme scores, zijn de jongeren gekozen die het hoogst/laagst scoorden maar die niet in de extreme categorie vielen. De docent bekeek het voorstel voor de groepjes van vier a vijf jongeren per focusgroep en besliste of de samenstelling van jongeren goed was. Indien gewenst, kon dit bijgesteld worden.

De gespreksleidraad voor de focusgroepen met jongeren (Bijlage B) is ontwikkeld door de onderzoekers van het huidige project. Aan de orde kwamen de onderwerpen verandering in leesattitude, redenen om te lezen, het belang van lezen, belemmerende factoren, faciliterende factoren en mogelijke aanpassingen als het gaat om leesbevordering. Hierbij baseerden wij ons onder meer op het interviewinstrument van Van Koeven (2015) en op voorbeelden van leesgesprekken van Prenger (2016) en Berends (2013). Bij de interviews lag de focus niet op individuele antwoorden, maar op de verschillen tussen meningen en de ideeën die jongeren zelf hadden. Om een semigestructureerd gesprek met de jongeren te realiseren, stelden de onderzoekers, die zelf de interviews afnamen, zich op als gespreksleider en niet zozeer als interviewer. De insteek was om het gesprek niet te zeer te sturen, maar om zo veel mogelijk reacties en uitwisseling uit te lokken. De gespreksleider stelde zo veel mogelijk open vragen en vroeg eventueel door om bij te sturen of te verduidelijken. Jongeren werden geprikkeld om vrijuit te spreken. De interviews zijn anoniem opgenomen op een voicerecorder, waarvoor vooraf passieve toestemming werd verleend.

Om een goed beeld te krijgen van de doelgroep vonden er naast de focusgroepen met jongeren voorafgaand aan de interventie ook vier interviews plaats met docenten en een zorgspecialist. Op het vmbo gebeurde dit met een groep van twee docenten en een groep van twee docenten en een zorgspecialist. Op het mbo is een groep van drie docenten en een groep van twee docenten geïnterviewd. Ook dit waren zowel aan de interventie deelnemende als niet-deelnemende docenten/scholen. Aan de hand van de gespreksleidraad in Bijlage C hebben wij de ervaringen van de docenten geïnventariseerd. Aan de orde kwamen de onderwerpen redenen om te lezen, leesbevordering binnen schoolbeleid en draagvlak, belemmerende en faciliterende factoren en mogelijke aanpassingen rondom leesbevordering. Doel was om na te gaan wat volgens hen wel en niet werkt op het gebied van het stimuleren van lezen bij jongeren en om zoveel mogelijk ideeën, ervaringen en praktijkvoorbeelden te verzamelen. De interviews vonden plaats in groepsverband zodat docenten elkaar konden aanvullen en op elkaar konden reageren.

Resultaten

Bij het analyseren van de interviews zijn de gegeven antwoorden geclusterd onder de eerdergenoemde onderwerpen. In de gesprekken met jongeren gaat het om: verandering in leesattitude, redenen om te lezen en het belang van lezen, belemmerende factoren, faciliterende factoren en mogelijke aanpassingen. Bij het uitwerken van de gesprekken met jongeren is geen

onderscheid gemaakt tussen de antwoorden van jongens en meisjes, deze zijn bij de analyse samengenomen. Tussen oudere en jongere jongeren is bij de uitwerking wel onderscheid gemaakt, maar werden weinig opmerkelijke verschillen geconstateerd in de antwoorden. Wel merkten we dat de eerstejaars vmbo-leerlingen over het algemeen meer moeite hadden met reflecteren, wat tot gevolg had dat er soms minder (diepgaande) antwoorden werden gegeven. Zo leken ze zich iets minder goed te kunnen verplaatsen in bepaalde in het interview gegeven situaties, zoals hoe je je voelt als je een tekst moet lezen met moeilijke woorden of wat je gedachten zijn als je van de docent een boek in twee weken uit moet lezen. Wat verder nog gezegd kan worden over het verschil tussen jongere en oudere jongeren, is dat de leesattitude onder oudere jongeren over het algemeen nog wat negatiever leek te zijn.

Leerlingen en studenten

Bij de analyse van de gesprekken uit de focusgroepen zijn de antwoorden geclusterd naar verschillende onderwerpen die aan de orde kwamen.

Verandering in leesattitude

De jongeren is tijdens het gesprek gevraagd naar hun leesattitude in het verleden. Hierbij valt op dat de meeste jongeren een negatievere houding hebben gekregen ten opzichte van lezen. De meeste jongeren vonden lezen op de basisschool (redelijk) leuk, maar naarmate ze ouder worden vinden ze lezen steeds minder interessant. Het feit dat jongeren steeds minder vrije tijd hebben naarmate hun schoolloopbaan vordert, speelt hierbij mee. Zo zegt een mbo-student: "Vroeger las ik veel, maar nu, door al het huiswerk, niet meer." Ook geven jongeren aan dat zij hun vrije tijd anders besteden: "Des te ouder je wordt des te meer dingen komen kijken in het leven. Werken, sporten, vriendinnetje" en "Lezen kan je wel wijzer maken. Maar er zijn tegenwoordig zoveel leukere dingen om te doen, dan ga je niet nog meer lezen naast school" en "Nu heb je een telefoon." Daarnaast geven jongeren als reden het verplichtende karakter dat lezen krijgt vanaf de middelbare school en soms al eerder: "Hoe ouder je wordt hoe volwassener de boeken worden en dat vind ik minder leuk", "In de bovenbouw moet je meer lezen omdat het moet. Dat maakt lezen minder leuk" en "Het was toen heel gemakkelijk en niet veel. Nu is het veel meer en dikkere boeken. Dunne boeken zijn dan weer te saai."

Daartegenover staan de jongeren die op op dit moment een positieve leesattitude hebben. Ook de leesattitude van deze jongeren is in de loop der jaren veranderd. Zowel positief als negatief: "Ik vind lezen nu minder leuk. Vroeger kon ik me inleven in het verhaal. Er was toen vaak een karakter waar ik mezelf in kon inleven. Nu heb ik ook veel meer andere dingen te doen en maak ik minder snel tijd vrij voor een boek. Ik vind lezen nu minder leuk dan op de middelbare school. Als stripverhalen worden meegenomen, dan vind ik lezen wel leuk". Sommige jongeren vinden het lezen juist leuker worden "Hoe ouder ik word, hoe meer ik dingen wil leren" en "Bij mij werd het steeds leuker."

Redenen om te lezen en het belang van lezen

Bijna alle jongeren met een negatieve leesattitude geven aan dat ze alleen lezen omdat het moet: "De laatste tijd lees ik alleen als het moet van school. Ik ga niet uit mezelf een boek lezen." Opvallend is dat bij navraag een aanzienlijk deel van de jongeren zegt geen hekel aan lezen te hebben: "Nee, geen hekel. We lezen natuurlijk wel veel, op WhatsApp en Facebook en zo, dat is ook lezen" en "Niet echt hekel, maar ik heb er geen zin in." Leesvermijdend gedrag wordt wel vertoond

onder de jongeren; als ze een samenvatting of recensie van een boek kunnen lezen of als er een film van is, heeft dat voor velen de voorkeur boven het lezen van het boek zelf. Jongeren die aangeven echt een hekel aan lezen te hebben, proberen lezen actief te vermijden, ook als het moet: "Ja, ik probeer er dan voor te zorgen dat ik het boek niet hoeft te lezen. Komt omdat ik het heel saai vind. Ik vind het gewoon niet leuk" en "Ik zou het helemaal niet doen als het moet. Ook niet voor een cijfer, maakt me helemaal niet uit." Leesangst wordt niet als zodanig herkend bij de jongeren. Sommige jongeren geven wel aan (een beetje) stress of tegenzin te ervaren als ze moeten voorlezen in de klas. Of zeggen het te begrijpen als iemand anders daar zenuwachtig van wordt. Een deel van de jongeren vindt lezen niet belangrijk: "Nee, niet belangrijk. Niet dat ik een boek ga lezen" en "Je kunt veel luisteren." Andere jongeren begrijpen wel dat lezen belangrijk is, maar vinden dat onvoldoende een reden waarom zij zelf zouden gaan lezen: "Lezen is toch belangrijk in het leven. Je moet wel weten wat je moet doen en wat er gebeurt om je heen, bijvoorbeeld dat je de 'exit' kunt lezen", "Ik kan het, dus dan hoeft het niet meer" en "Nieuws is wel belangrijk. Je leert veel woordjes. Heb wel eens gelezen dat als je iedere dag een kwartier leest dat je dan 2000 meer woorden kent. Maar dat vinden wij onzin." Daarnaast zijn er jongeren die lezen wel belangrijk vinden als het gaat om hun eigen toekomst: "Ik denk persoonlijk dat lezen je best ver brengt in het leven. Het is belangrijk dat je dingen om je heen begrijpt", "Ik denk ook dat het belangrijk is, bijvoorbeeld als je informatie wil hoe je medicijnen moet innemen" en "Later is het belangrijk om je studie af te maken."

Jongeren met een positieve leesattitude geven aan dat ze lezen omdat ze het boek of de tekst interessant vinden om te lezen. Verder geven ze aan dat ze lezen ook belangrijk vinden voor hun ontwikkeling: "Ja, toen ik niet las, was ik slecht in Nederlands. Toen ik ben gaan lezen, ben ik ook beter geworden in Nederlands", "Belangrijk, ik merk ook dat ik er een betere woordenschat van krijg en meer begrijp" en "Ja, ik vind het wel belangrijk. Als je gewoon veel leest, dan lees je gemakkelijker en leer je veel woorden. Van veel lezen wordt je Nederlands beter."

Belemmerende factoren

Er zijn verschillende factoren naar voren gekomen die de jongeren als reden zien waarom ze niet of minder lezen. Veel jongeren noemen de voorkeur om zich in hun vrije tijd liever bezig te houden met social media. "Vroeger was het anders, toen had je geen telefoon. Nu wil je niks missen op WhatsApp en Facebook en zo." Hoewel social media leuker wordt gevonden dan lezen, komt ook naar voren dat het als afleidend ervaren wordt en als dwingend, in de zin van het niets willen missen: "Ik kan niet stilzitten, een boek past daar niet bij. Ik vind het moeilijk om van mijn telefoon af te blijven, ik raak dan kwijt waar ik was met het lezen. Op school scheelt dat wel dat je telefoon er niet ligt." "Op school is anders dan thuis, want het moet. En je telefoon zit in de telefoentas." Als belemmerend voor het lezen worden met name een beperkt concentratievermogen genoemd ("Ik houd het maar voor vijf minuten vol") en weinig bij de leefwereld aansluitend leesmateriaal of een beperkte keuzevrijheid ("De boeken van school zijn een beetje oud, daar kom je niet ver mee"). Andere belemmerende factoren die genoemd werden zijn leesproblemen of dyslexie ("Ik kreeg te horen dat ik dyslexie had, dus toen ging ik minder lezen. Kost ook veel aandacht om te lezen" en "Ik kan niet zo heel goed lezen en dan heb je de motivatie er niet voor"), teksten met veel moeilijke woorden ("Als ik moeilijke woorden zie, dan heb ik meteen geen zin meer om te lezen") en een beperkt langetermijngeheugen ("Nu vind ik het moeilijk om woorden te onthouden. Dat maakt lezen lastig. Vroeger moest ik altijd opschrijven wat ik had gelezen in een boek. Anders had ik het niet kunnen onthouden").

Faciliterende factoren en mogelijke aanpassingen

Uit de gesprekken kwamen verschillende faciliterende factoren naar voren. Wanneer het gaat om het bevorderen van de concentratie geven jongeren aan dat de omgeving waarin ze lezen zo min mogelijk afleidend moet zijn: telefoon wegleggen en stilte in de klas (“Ik vind het moeilijk om van mijn telefoon af te blijven, ik raak dan kwijt waar ik was met het lezen. Op school scheelt dat wel dat je telefoon er niet ligt” en “Op school is anders dan thuis, want het moet. En je telefoon zit in de telefoontas”). Muziek luisteren tijdens het lezen werkt voor sommige jongeren ook concentratiebevorderend: “We moeten ons kunnen focussen. Bijvoorbeeld met oortjes in zitten.” De leesomgeving lijkt van invloed te zijn op de leesmotivatie: sommige jongeren lezen liever thuis, omdat ze dan bijvoorbeeld rustig alleen kunnen zijn en op een lekkere stoel kunnen zitten en andere jongeren zullen eerder op school lezen dan thuis, omdat de thuissituatie onvoldoende rust geeft om te lezen en een afleidende telefoon binnen handbereik is. De jongeren die een beperkte aandachtsspanne hebben, lezen liever niet te lang. Andere jongeren geven aan dat het ook niet te kort moet zijn (tien minuten), omdat je dan niet in het verhaal kan komen. Lezen afwisselen met het maken van een opdracht of een spelletje kan ook de concentratie bevorderen. Een boekverslag is bij de meeste jongeren niet populair. Liever een creatieve opdracht of een opdracht in groepjes maken. Ook als het bijvoorbeeld gaat om het wel of niet koppelen van een deadline aan het lezen, verschillen de meningen: een deel van de jongeren zegt dat de docent ze de tijd moet geven om een boek echt op eigen tempo uit te lezen, terwijl anderen zeggen dat ze een deadline nodig hebben omdat ze anders sowieso geen boek gaan (uit)lezen.

Daarnaast waren alle jongeren het over een ding eens, namelijk dat het leesmateriaal moet aansluiten bij de interesses en belevingswereld van de jongeren: “Erachter komen wat hun interesse is en dan dat soort boeken aanbieden. Net als een jongen in mijn klas. Hij heeft uiteindelijk echt een boek over een voetballer gelezen”, “Betere boeken, modernere boeken, nieuwere. Oude zijn echt saai. In moderne boeken staat het anders omschreven qua locaties en taalgebruik”, “Ik denk dat als je boeken weet die jou interesseren, dat je dan eerder gaat lezen dan als je van die saaie boeken gewend bent” en “Ligt eraan, zolang het maar spannend is. Dat het echt gebeurd is.” Hierbij viel op dat bepaalde jongeren alleen lezen wanneer het voor hen een doel heeft en niet zozeer voor de ontspanning: “Lezen moet wel een doel hebben. Niet zomaar voor je plezier lezen.” Deze jongeren willen wel iets gaan lezen als het hen bijvoorbeeld informeert: “Schoolboeken zijn belangrijker, als je een Donald Duck leest, leer je daar niks van”, “Iets wat je niet snapt en waar je meer over wil weten”, “Informatie die ik nodig heb” en “Dingen die in de buurt zijn gebeurd.” Dit kan naast het opdoen van kennis ook gaan om het krijgen van een betere woordenschat, maar ook wanneer je vragen over een tekst/boek moet beantwoorden of als je er een cijfer voor krijgt (“Bij een tekst zonder vragen gaan we de tekst niet lezen”). Dit wil niet zeggen dat jongeren daadwerkelijk gaan lezen wanneer er een cijfer tegenover staat: “Maakt uit, doe ik ook niet. Dat is pure luiigheid. Waarom moeilijk doen als het makkelijk kan. Soms heb je wel eens een toets met tekst terwijl het antwoord in de vraag staat. Ik ga dan niet dat stuk tekst lezen. Dan maar een 1.”

Ook wordt duidelijk dat een deel van de jongeren liever iets anders leest dan boeken: “Ik lees soms wel een interessant krantenbericht, berichten die gaan over waar iedereen het over heeft”, “Een tijdschrift zou ik misschien nog wel lezen. Lekker de plaatjes bekijken”, “Een artikel of een korte tekst zou kunnen. Het moet me dan wel echt aanspreken. Over mensen die ik ken of zo.” Het mag ook digitaal zijn, zoals bijvoorbeeld een boekenapp. Uit de gesprekken met jongeren kwamen ook punten naar voren waar de meningen over verschillen. Zo willen sommigen graag plaatjes bij een tekst (“Dan krijg je er een beeld bij en is het minder moeilijk om te lezen”), terwijl

anderen juist vinden dat er geen plaatjes bij moeten zitten, omdat je dan je eigen fantasie kunt gebruiken. Ook zijn er enkele jongeren die het prettig vinden als een boek wordt voorgelezen, als je daarbij op je eigen tempo kunt lezen. Andere jongeren vinden het te afleidend om tegelijkertijd te lezen en te luisteren.

Het kiezen van interessant en goed te begrijpen leesmateriaal blijkt een uitdaging. Jongeren gaan verschillend om met moeilijke woorden in een boek; de ene leerling legt het meteen weg en de ander probeert de betekenis uit de context te halen. Ondersteuning bij het kiezen van leesmateriaal zou daarbij kunnen helpen: "Meer informatie over hoe moeilijk een boek is. Als het te moeilijk is, dan is het niet goed voor je. Als het te makkelijk is, dan wil je het ook niet lezen. Betere informatie op de kaft, meer dan twee zinnen. Belangrijk om al een goed beeld te hebben van waarover het boek gaat." Wanneer het gaat om het aangeraden krijgen van een boek verschillen de jongeren van mening. Sommige jongeren willen graag zelf een boek uitzoeken en andere vinden het ook prettig als een medeleerling of een docent een boek aan zou raden.

Docenten

Bij het analyseren van de interviews zijn de gegeven antwoorden geclusterd onder de eerdergenoemde onderwerpen. In de gesprekken met docenten kwamen onder meer aan bod: redenen om te lezen, leesbevordering binnen schoolbeleid en draagvlak, belemmerende en faciliterende factoren, en mogelijke aanpassingen.

Redenen om te lezen

Uit de gesprekken met docenten blijkt dat zij het lastig vinden om hun leerlingen en studenten te motiveren: "Het is een kwestie van een hele lange adem. Hoe lager het niveau, hoe moeilijker het wordt. Thuis staan er ook geen boeken en dan wordt het ook niet gestimuleerd. Vorig jaar drie leerlingen die het hele jaar tijdens het leeshalfuur geen boek open hebben gedaan terwijl we hier veel keuze hebben. Dat vind ik dan wel lastig, wat je met hen moet doen." De docenten zien dat jongeren het lezen vermijden en alleen lezen als het moet. Leesangst wordt ook door de docenten niet herkend. Voorleesangst wordt wel herkend. Daarnaast krijgen leerlingen als ze onvoldoendes krijgen soms een beetje faalangst: "Ze kunnen erg op zien tegen die lappen tekst." Jongeren lezen wel wanneer zij iets te weten willen komen, het hen iets oplevert, zoals een cijfer of geld ("Leerlingen scoren op een toets heel anders dan op een oefentoets"), of wanneer het hen interesseert.

Leesbevordering binnen schoolbeleid en draagvlak

De scholen verschillen sterk van elkaar wanneer het gaat om het schoolbeleid en het draagvlak daarvan binnen de school. Bij de twee vmbo-scholen vormt leesbevordering een onderdeel van het beleid. Bij de ene school is er een leesbevorderingsproject in opgenomen, maar de docent verwacht niet dat dit schoolbreed bekend is en gedragen wordt. Bij de andere school wordt er al meerdere jaren structureel ingezet op leesbevordering. Hier zijn twee coördinatoren leesbevordering die de activiteiten organiseren en afstemmen met hun collega's. In de lokalen staat een boekenkast en zij krijgen jaarlijks de mogelijkheid om boeken aan te schaffen.

De docenten van de twee mbo-scholen schetsen een meer vergelijkbaar beeld. Ze vinden het wel belangrijk, maar het maakt geen onderdeel uit van het lesprogramma en het beleid binnen de opleidingen en is daarmee sterk afhankelijk van de individuele docent ("Lezen is in het mbo nog steeds belangrijk, maar de tijd ontbreekt"). Het is lastig om hier op het mbo tijd voor te krijgen,

omdat niet alle collega's het belang inzien van lezen en fictie geen onderdeel vormt van het examen. Studenten moeten lezen om zich voor te bereiden op het centraal examen, begrijpend lezen en zakelijke teksten. Het remediëren van technisch lezen vindt men niet passen binnen het mbo, het zal dan eerder gecompenseerd moeten worden. Niet elke vakdocent heeft in de gaten hoe slecht de taalvaardigheid is van de studenten: "Dan wordt er bijvoorbeeld in de les gereflecteerd, waarbij studenten iets moeten doen met een metafoor. Het gros van de studenten weet waarschijnlijk niet eens wat een metafoor is... Dit wordt met goede bedoelingen gedaan, maar is echt te hoog gegrepen voor deze studenten." Het taalniveau van de leerstof voor de inhoudelijke vakken is voor sommige studenten te hoog gegrepen.

De docenten denken zelf wel dat het belangrijk is om aandacht te besteden aan de taalontwikkeling van studenten en proberen het niveau op te krikken. Ook al wordt het belang van leesbevordering hierbij aan de ene kant onderkend, aan de andere kant wordt aangegeven dat bijvoorbeeld studenten van 20 van de BBL-opleiding vaak al op een leeftijd zijn waarop het stimuleren van lezen niet meer werkt: "Je bent dan al te laat. We hebben wel eens wat geprobeerd: de leerlingen hadden in een leesurtje een bepaald tijdschrift gelezen en daarna ging de docent er vragen over stellen. Dit werd niet gewaardeerd." De docenten in het mbo ervaren leesbevordering veelal niet als hun hoofdtaak. Zij geven aan dat het belangrijk is dat hier van jongs af aan aandacht aan moeten worden besteed en dat het niet het gewenste resultaat oplevert als je hier pas in het mbo aandacht aan besteedt.

Belemmerende en faciliterende factoren

Uit de gesprekken komen diverse factoren naar voren die belemmerend zijn voor de aanpak van leesbevordering op school. Het gaat hierbij zowel om organisatorische belemmeringen als om eigenschappen van leerlingen.

Organisatie Wat betreft de organisatorische factoren vormt onvoldoende draagvlak binnen de school een grote belemmering. Het kan wel voorkomen dat in projectvorm aandacht wordt besteed aan leesbevordering, maar er verandert structureel onvoldoende als er te weinig draagvlak is. Naast draagvlak spelen tijd en geld een belangrijke rol; het vrijmaken van voldoende tijd binnen het lesprogramma, van budget voor bijvoorbeeld de aanschaf van leesmateriaal dat aansluit bij de interesses van leerlingen en studenten en van docentenuren zodat de aandacht voor leesbevordering niet afhankelijk blijft van de eigen inzet van individuele docenten. Hierbij wordt opgemerkt dat als er dan boeken worden aangeschaft, deze ook voldoende bereikbaar moeten zijn. Een mediatheek met beperkte openingstijden werkt belemmerend als je leerlingen bijvoorbeeld wilt ondersteunen bij hun boekkeuze.

Wanneer deze organisatorische factoren wel aanwezig zijn, vormen het faciliterende factoren om leesbevordering structureel een onderdeel te maken van je onderwijs. Een mediatheek/bibliotheek in de school of in de buurt van de school is ook een faciliterende factor. Direct toepasbaar lesmateriaal met een korte en concrete instructie voor docenten kan dit extra stimuleren ("Het hoeft natuurlijk niet uitputtend te zijn, maar als je succeservaringen hebt met een paar voorbeelden, dan ga je het vaker gebruiken").

Leerling- en studentkenmerken De belemmerende kenmerken van leerlingen en studenten komen grotendeels overeen met de eigenschappen die de jongeren zelf hebben genoemd. Het beperkte concentratievermogen is dan ook iets dat terugkomt in de interviews: "De grootste uitdaging van het examen is dat ze 90 minuten lezen. Veel studenten hebben een gediagnostiseerde gedragsstoornis zoals ADHD/ADD, soms PDD-NOS. Voor de examens oefenen ze met een timer.

Tussendoor gaan ze even vijf minuten tekenen, zijn ze even met iets anders bezig." Een beperkte taalvaardigheid ("Lastig voor ze als ze een beperktere woordenschat hebben, dan is lezen ook moeilijk voor ze" en "Boeken zijn moeilijk, bijvoorbeeld C-boeken. Zijn wel hun thema's, maar is veel te moeilijk") en leesproblemen of dyslexie ("negatieve ervaringen met technisch lezen") vormen ook een belemmerende factor. Andere factoren die van invloed kunnen zijn, zijn een beperkt bevattingsvermogen ("Sommigen vinden het niet interessant, maar het gaat ook wel eens het bevattingsvermogen te boven"), moeite met de lange termijnplanning ("Het moet voor hen iets opleveren, zoals bijvoorbeeld een cijfer. Tussentijds, het liefst zelfs per les, volgende week is al te ver weg"), beperkt langetermijngeheugen, beperkte intrinsieke motivatie ("Leerlingen zitten hier omdat ze slecht zijn in taal en rekenen. Was lezen op de basisschool al niet leuk, op het vmbo ook niet en nu moeten ze nog een keer. Dat maakt het wel lastig om ze te motiveren") en onvoldoende ondersteuning vanuit de thuissituatie ("Invloeden van thuis, bijvoorbeeld de gewoonte dat je iedere avond nog even 15 minuten leest").

Wanneer jongeren het belang van lezen inzien, kan dat juist faciliterend werken. Dit kan bij bepaalde jongeren alleen duidelijk worden gemaakt als je het eigen leven van de jongeren raakt. Dit kun je doen door ervaringsverhalen te laten zien die betrekking hebben op of raakvlakken hebben met hun eigen situatie, bijvoorbeeld over jongeren die in de schulden raken doordat ze geen wijs kunnen worden uit bestaande contracten of als een zwangere studente een belangrijke brief van het consultatiebureau krijgt, maar deze niet begrijpt. Toch blijft ook dit vaak maar kort hangen bij de leerlingen, zegt een docent. Andere faciliterende factoren zijn onderwijsniveau/bevattingsvermogen ("Het verschilt wel sterk tussen de niveaus. Op de basisleerlingen zul je eerder mopperen van 'kom op nou jongens'. Bij kader gaat dat veel beter. Zij kunnen zich ook beter concentreren") en ouderbetrokkenheid. Dit laatste is niet altijd haalbaar om te stimuleren ("Je zou misschien ouders kunnen betrekken, maar je maakt hier als school wel keuzes in. Je kunt niet overal een ouderavond voor regelen").

Mogelijke aanpassingen

Ondanks dat het een uitdaging is om het lezen te stimuleren, wordt een aantal manieren genoemd. Allereerst wordt gewezen op het belang van meer afwisseling; even lezen en even iets doen. Op deze manier kun je ook tegemoetkomen aan de beperkte aandachtspanne van leerlingen. Volgens de docenten zien veel jongeren lezen als verloren tijd. Vaak is het ook te moeilijk en bovendien niet dynamisch genoeg. "Je kunt een concrete verwerkingsopdracht koppelen aan het lezen, bijvoorbeeld om vijf plaatjes te zoeken die bij het boek passen, om interviewvragen te bedenken voor de hoofdpersoon, of om een songtekst te zoeken die bij het boek past. Op deze manier biedt je hen ook een concreet eindresultaat."

De docenten geven aan dat de aanwezigheid van voldoende leesmateriaal dat aansluit bij de interesse en belevingswereld van groot belang is. Je kunt hen dan ook beter ondersteunen bij het uitkiezen van een boek: "Een boekenkast in je lokaal geeft veel voordelen. Als een boek dan niet leuk is, kun je ze daar gemakkelijk verder bij helpen" en "Ik denk dat ze ook niet heel specifiek weten hoe ze een boek uit moeten zoeken dat hen interesseert." De docenten zien ook voor zichzelf een voorbeeldrol weggelegd, door wanneer de leerlingen en studenten lezen zelf ook te lezen of door zich in hen te verplaatsen: "Rolmodel zijn: ik ben ook niet heel sterk in taal, maar je moet dit wel kunnen."

Ook wordt gewezen op het belang van niet te hoog gestelde doelen en rekening houden met de moeilijkheidsgraad van teksten: "Beter is om leerlingen successen te laten ervaren. Laat ze

zien dat er voor iedereen wel een boek is dat bij hen past, dat aansluit op hun interesses. En maak ze ook duidelijk dat het niet persé een boek hoeft te zijn; zo lang je maar leest, ook al zijn het strips.” Verder probeert men de leerlingen leesstrategieën aan te leren en duidelijk te maken dat je niet altijd alles nauwkeurig hoeft te lezen. “Door middel van leesstrategieën tijd besparen vinden ze fijn. Dan hoeven ze minder te lezen.”

Conclusies

De focusgroepen hebben veel informatie opgeleverd. Leerlingen en studenten konden over het algemeen goed verwoorden waar zij, als het gaat om lezen, tegenaan lopen en wat hen zou kunnen helpen. De gesprekken met eerstejaars vmbo-leerlingen verliepen echter moeizamer. De gespreksleidraad vergde een zeker reflectievermogen, wat lastig bleek te zijn voor veel van deze leerlingen. Deze constatering was belangrijk om mee te nemen bij de ontwikkeling van de Toolbox: hoe zorg je ervoor dat de leesgesprekken tussen docenten en vmbo-leerlingen voldoende informatie opleveren voor de docent om een passende interventie, met adequate individuele aanpassingen en aandachtspunten, te selecteren?

Als het gaat om redenen om te lezen, gaven zowel docenten als leerlingen en studenten aan dat jongeren vooral lezen omdat het moet. Er is weinig sprake van leesplezier. De meeste jongeren lazen nog wel met plezier op de basisschool, maar naarmate ze ouder werden, werd dat steeds minder. Bovendien wordt het belang van lezen door jongeren onvoldoende ingezien. Docenten zien zeker het belang van lezen, maar met name docenten in het mbo ervaren leesbevordering veelal niet als hun taak. Het maakt geen onderdeel uit van het lesprogramma en zodoende is er geen tijd voor vrij lezen. In het vmbo worden hiervoor meer mogelijkheden gezien, maar ook hier is niet altijd voldoende draagvlak.

Docenten, leerlingen en studenten onderkennen dat bij een aanzienlijk deel van de jongeren het lezen belemmerd wordt door een beperkt concentratievermogen. Andere belemmerende factoren voor het lezen zijn het feit dat men weinig positieve leeservaringen heeft (gehad), leesproblemen ervaart, beperkte intrinsieke motivatie heeft, en bovendien steeds minder vrije tijd heeft. Leesangst wordt zowel door docenten als door jongeren niet herkend; voorleesangst wel enigszins.

Zowel leerlingen en studenten als docenten benadrukken dat moet worden aangesloten bij de belevingswereld van jongeren. Hiervoor is het van groot belang om gevarieerd en interessant leesmateriaal ter beschikking te hebben en aan te bieden. Wat nadrukkelijk naar voren kwam in de gesprekken met docenten en met de jongeren, is dat sommige jongeren alleen lezen als het hen merkbaar en direct iets oplevert; een cijfer, betere woordenschat, kennis, met andere woorden als het lezen functioneel is. Daarnaast zijn er zeker ook leerlingen die wel voor hun plezier bijvoorbeeld een spannend boek lezen. De docent moet zorgen dat jongeren (kleine) successen ervaren bij het lezen. Ook zijn leerlingen, studenten en docenten het erover eens dat teksten niet te lang (en ingewikkeld) moeten zijn en dat er niet te lang aan een stuk gelezen moet worden. Het lezen afwisselen met een creatieve of een concrete opdracht wordt meermaals genoemd door docenten en jongeren als motiverend voor het lezen. Op deze manier wordt er ook rekening gehouden met het beperkte concentratievermogen van jongeren.

Voorgaande en andere praktische inbreng van de leerlingen en studenten zelf en van hun docenten hebben bijgedragen aan de vormgeving van de interventie die in het volgende hoofdstuk wordt toegelicht.

Hoofdstuk 5: Interventiestudie

Uit de hiervoor beschreven deelstudies is de verkregen kennis en informatie gebruikt om een toolbox samen te stellen. In de toolbox worden verschillende handreikingen aan docenten geboden om de leesmotivatie bij jongeren te bevorderen, rekening houdend met verschillen in leesmotivatie en leesvaardigheid. Daarbij is onder andere uitgegaan van effectieve componenten van leesbevorderingsinterventies zoals het aanspreken van interesses van leerlingen, het stimuleren van sociale interacties rond boeken en teksten, het ondersteunen van gevoel van autonomie, het duidelijk maken van de redenen en het belang van lezen, het helpen van leerlingen om (beheersings)doelen te stellen en het stimuleren van gevoelens van competentie (positieve zelfevaluatie) (Van Steensel et al., 2016). Uit de literatuurstudie zijn aanbevelingen afgeleid om aan al deze effectieve componenten specifieke invulling per doelgroep te geven. Met de ontwikkelde vragenlijst (hoofdstuk 3) kunnen docenten bepalen wat de mate van leesplezier, leesvermijding en leesvertrouwen van leerlingen is.

In deze deelstudie is gekeken naar de effectiviteit en de bruikbaarheid van deze toolbox. Vanwege de haalbaarheid hebben we ons, zoals ook in het projectvoorstel stond, gericht op leerlingen in het eerste jaar van het vmbo, juist omdat in deze groep nog veel winst te behalen valt, en omdat deze groep nog doorstroomt naar het mbo. Het onderzoek bevatte een experimentele groep die bestond uit klassen waarvan de docenten een training hadden gekregen. In de klassen werd vervolgens tijdens de interventie aandacht besteed aan leesbevordering, waarbij docenten in elke klas tien leerlingen selecteerden die extra aandacht zouden krijgen, o.a. door het voeren van een leesgesprek. Docenten in de controlegroep ontvingen geen extra training of begeleiding en kregen ook geen toegang tot de toolbox. Voor en na de interventie werden bij de experimentele- en controle klassen vragenlijsten omtrent leesmotivatie en leesfrequentie afgenomen, alsmede toetsen om leesvaardigheid (technisch en begrijpend) en woordenschat in kaart te brengen. De hoofdvraag van het onderzoek was: In hoeverre is het mogelijk de leesvaardigheid en leesmotivatie van leerlingen in vmbo te bevorderen door op maat aandacht te besteden aan leesbevordering? Daarnaast is bekeken in hoeverre extra aandacht door middel van het voeren van een individueel leesgesprek een additioneel effect had op een dergelijke interventie.

Methode

Proefpersonen

Er namen in totaal zeven scholen deel aan het onderzoek. De ouders van de leerlingen zijn vooraf geïnformeerd over de studie en er is toestemming gevraagd voor deelname van hun zoon of dochter aan het onderzoek. Er waren 20 leerlingen die niet mochten deelnemen en 26 andere leerlingen namen om andere redenen niet deel aan de voor- en nameting. De onderzoeksgroep bestond daardoor uit 491 leerlingen (53.2% jongens), waarvan 267 leerlingen in de experimentele groep en 224 in de controlegroep. Zes van de zeven scholen hadden zowel een experimentele groep als een controlegroep. De zevende school leverde alleen een interventiegroep. Er waren tien docenten in de interventiegroep en elf in de controlegroep. De leerlingen waren afkomstig van verschillende vmbo-niveaus: basis (18.9%), basis/kader (23.0%), basis/kader/theoretisch (7.3%), kader (13.4%), kader/(gemengd)/theoretisch (16.7%), gemengd/theoretisch (11.4%) en theoretisch (9.2%). De leerlingen is gevraagd aan te geven of ze dyslexie hadden. Van de totale groep gaf 17.3% hierop een bevestigend antwoord, 73.1% ontkennend, en 7.3% gaf aan dit niet te weten. Ook de

thuis taal is bevestigd. De leerlingen gaven aan meestal Nederlands thuis te spreken met hun moeder (78.2%) en vader (78.0%), een kleinere groep sprak evenveel Nederlands als een andere taal met hun moeder (9.6%) en vader (9.2%), en tot slot was er een groep die meestal een andere taal sprak met hun moeder (8.6%) en vader (6.9%). In Tabel 5.1 zijn de leerlingkenmerken uitgesplitst naar experimentele groep en controlegroep.

Tabel 5.1. *Frequentieverdeling van leerlingkenmerken uitgesplitst naar experimentele groep en controlegroep.*

	Geslacht		vmbo-niveau							Thuis taal*			Dyslexie		Totaal
	J	M	B	BK	BKT	K	K(G)T	GT	T	NL	NL en andere	Andere	Wel	Niet	
Experimenteel (N)	142	125	31	100	19	44	20	28	25	197	22	45	41	205	267
%	53%	47%	12%	37%	7%	16%	7%	10%	9%	74%	8%	17%	15%	77%	100%
Controle (N)	119	104	62	13	17	22	62	28	20	175	21	21	44	154	224
%	53%	46%	28%	6%	8%	10%	28%	13%	9%	78%	9%	9%	20%	69%	100%

* NL = thuis wordt met ouder(s) meestal Nederlands gesproken; NL en andere = met één ouder wordt meestal Nederlands gesproken en met één ouder wordt de helft van de tijd of meer een andere taal gesproken; Andere = de helft van de tijd of meer wordt thuis een andere taal gesproken met ouder(s).

Testmaterialen

De leesvaardigheid is in kaart gebracht door het meten van technische leesvaardigheid, woordenschat en begrijpende leesvaardigheid. Tevens is een vragenlijst afgenomen om leesmotivatie in kaart te brengen. Bij de nameting is tot slot nog een korte vragenlijst afgenomen om veranderingen in de leesles in kaart te brengen.

Technische leesvaardigheid is gemeten met de Doorstreepleestoets (Van Bon, 2007), versie 3. Deze test bestaat uit een kaart met daarop vier kolommen met in totaal 120 tweelettergrepige woorden en pseudowoorden. De taak van de leerling is om kolom voor kolom stil te lezen en de pseudowoorden door te strepen. Leerlingen krijgen een minuut de tijd en de opdracht is om de taak zo snel en zo goed mogelijk uit te voeren. De ruwe score is het aantal goed beoordeelde items: aantal beoordeeld minus het aantal onterecht doorgestreepte woorden en het aantal onterecht niet doorgestreepte pseudowoorden. De taak is klassikaal afgenomen.

Woordenschat is in kaart gebracht met het onderdeel 'synoniemen' van de Nederlandse Intelligentietest voor Onderwijsniveau (NIO; Van Dijk & Tellegen, 2004). Deze taak bestaat uit 30 items waarbij de leerling uit een serie van vijf alternatieven het juiste synoniem moet kiezen bij een dikgedrukt woord. De taak bevatte zelfstandig naamwoorden, werkwoorden en bijvoeglijk naamwoorden. Binnen het huidige sample bleek deze test een lage betrouwbaarheid te hebben, (Cronbach's alpha = .462 op de voormeting en .476 op de nameting), wellicht door restrictie of range, wat wil zeggen dat de scores niet sterk van elkaar varieerden.

Begrijpend lezen is gemeten met de SALSA toets (Van Steensel, Oostdam & van Gelderen, 2013b), specifiek ontwikkeld voor het vmbo. De test bestaat uit verschillende (korte) teksten, met bij elke tekst meerkeuzevragen en open vragen. De test heeft twee versies. Versie A bevatte vijf teksten met in totaal 30 meerkeuzevragen en zeven open vragen. Versie B bevatte vijf teksten met in totaal 30 meerkeuzevragen en vier open vragen. Bij de voormeting is Versie A afgenomen, bij de nameting Versie B. Om een eventueel verschil in vooruitgang in begrijpend lezen tussen de twee groepen te

meten, zijn de scores op voor- en nameting omgezet in z-scores. De betrouwbaarheid van deze taak bleek redelijk te zijn binnen het huidige sample (Cronbach's alpha = .686 op de voormeting en .769 op de nameting).

Leesmotivatie is gemeten met de voor het onderzoek ontwikkelde Vragenlijst Lezen, waarvan de opzet en ontwikkeling zijn beschreven in hoofdstuk 3 en de vragenlijst is opgenomen in de toolbox (zie bijlage 5 in de toolbox. Leesmotivatievragenlijst). De Vragenlijst Lezen bevatte 20 items om leesmotivatie te meten en bestond uit drie subschalen: zeven vragen maten leesplezier, zeven vragen maten leesvertrouwen en zes vragen maten leesvermijding. Daarnaast gaven de leerlingen voor verschillende leesmaterialen (teksten huiswerk, leesboek, tijdschrift, stripboek, krant, teksten voor geloof, informatie op computer/tablet/telefoon) aan of en hoe lang ze deze de dag ervoor hadden gelezen, zowel op school als thuis. De 6-punts Likert schaal varieerde van "Niet gedaan" tot "Meer dan 60 minuten". Leerlingen konden bij iedere vraag ook aankruisen dat ze de tijdsduur niet meer wisten.

Ervaren veranderingen in de leesles is bevraagd door leerlingen bij de nameting acht stellingen voor te leggen over hoe ze de lessen hebben ervaren. Bij iedere stelling konden ze op een 4-punt Likert schaal aangeven in hoeverre ze het eens waren met de stelling (bijvoorbeeld "De leesles is leuker geworden."). De vragenlijst (zie Bijlage D) is ontwikkeld ten behoeve van het huidige project met vragen die aansloten op de richtlijnen uit de toolbox.

Interventie

De interventie bestond uit materialen in de toolbox die docenten konden gebruiken tijdens de interventie. Deze materialen werden toegelicht in een training aan deelnemende docenten. De toolbox is ontwikkeld op basis van de literatuurstudie (hoofdstuk 2) en de interviews met leerlingen en docenten (hoofdstuk 4). In de toolbox is voor de docenten omschreven welke informatie zij kunnen gebruiken om de leesmotivatie van de leerlingen in kaart te brengen en hoe zij, op basis van deze informatie en gegevens over hun vaardigheden, een 'profiel' van de leerling kunnen bepalen. Deze profielen geven informatie over de mate van leesplezier, leesvertrouwen en leesvermijding bij de leerlingen en welke andere factoren een belemmerende (bijv. leesproblemen of gedragsproblemen) of protectieve (bijv. goede woordenschat) rol kunnen spelen. Deze profielen zijn belangrijk bij de keuze voor individuele en klassikale aanpassingen aan bestaande leesbevorderingsprogramma's.

In de toolbox worden ook suggesties gegeven voor kleine aanpassingen in programma's en activiteiten voor verschillende doelgroepen en type lezers. In de toolbox zijn deze suggesties weergegeven in de vorm van algemene aanpassingen aan de programma's en activiteiten (zie Bijlage E) en aanpassingen voor specifieke groepen leerlingen (zie Bijlage F). Daarnaast zijn in de toolbox ook voorbeelden van motiverende activiteiten, algemene tips en een lijst met handige apps en websites opgenomen. De volledige toolbox is in de loop van april online te vinden op de website www.itta.uva.nl.

In de toolbox zijn in totaal zes verschillende bestaande leesprogramma's beschreven. Voor ieder leesprogramma is een korte samenvatting gegeven en zijn kenmerken (bijv. doelgroep, rol van de docent en duur en frequentie) opgesomd. Daarnaast wordt voor zes effectief gebleken elementen (die gekoppeld zijn aan de drie aspecten van motivatie) aangegeven of er binnen dit programma aan dit element voldaan wordt en als dat niet zo is hoe aanpassingen aan het programma ervoor kunnen zorgen dat dit wel gedaan wordt. De zes elementen zijn: (1) werken met beheersingsdoelen (plezier, vertrouwen en vermijding), (2) aansluiten bij interesses (voornamelijk plezier), (3) sociale interactie

(voornamelijk plezier), (4) creëren van autonomie (voornamelijk plezier), (5) bespreken van het belang van lezen (voornamelijk vermijding) en (6) vergroten van competentiegevoel (voornamelijk vertrouwen).

Voordat docenten aan de slag gingen met de toolbox hebben zij een voorlichtingstraining gevolgd. Doel van de training was enerzijds het waarborgen van de theoretische kennis die ten grondslag lag aan de ontwikkeling van de toolbox en anderzijds docenten vertrouwd laten raken met de inhoud van de toolbox. Tijdens de training zijn eerst, op een interactieve manier, de theoretische onderwerpen besproken. Onderwerpen die aan bod kwamen, waren onder andere: de relatie tussen leesbevordering, leesmotivatie en leesvaardigheid; welke elementen leesbevorderingsprogramma's effectief maken; en welke behoeftes specifieke groepen leerlingen kunnen hebben. Tijdens het tweede deel van de training werd dieper ingegaan op de inhoud van de toolbox en de toepassing in de eigen lespraktijk. Hierbij werd een koppeling tussen de besproken theorie en de toepassing in de praktijk gelegd. Aan het einde van de training werden een aantal praktische zaken met de docenten besproken, zoals het verwerken van de leesmotivatievragenlijsten en het selecteren van de leerlingen voor de intensieve begeleiding.

Procedure toetsafname

Tijdens de voormeting zijn zowel de leesmotivatie als de leesvaardigheid van de leerlingen in kaart gebracht. Deze vaardigheden zijn getest om een startniveau te bepalen en het mogelijk te maken om aan het einde van de interventie de prestaties tussen de experimentele- en controlegroep te vergelijken. Uitkomsten van de leesmotivatievragenlijsten dienden daarnaast voor docenten uit de interventiegroep ook als input om de lessen beter aan te laten sluiten bij de individuele behoeften van de leerlingen die de meer intensieve begeleiding kregen. Alle testen zijn klassikaal gedurende twee klokuren (inclusief een pauze van minimaal 20 minuten) afgenomen. In Sessie 1 werden achtergrondgegevens gevraagd (geslacht, dyslexie, opleidingsniveau, thuistaal), en werd de technische leesvaardigheid, woordenschat en leesmotivatie bevraagd. In Sessie 2 werd de begrijpend lezen taak afgenomen (versie A). De nameting vond eind juni of begin juli plaats en bestond wederom uit twee sessies. Sessie 1 was hetzelfde als bij de voormeting, maar aangevuld met de evaluatievragen over eventuele veranderingen in de leesles. In Sessie 2 werd de Salsa begrijpend leestaak afgenomen, echter nu versie B.

Uitvoering van de interventie

De interventiegroep voerde in de periode van maart tot en met juli de interventie uit, terwijl de controlegroep het reguliere lesprogramma continueerde. Docenten in de experimentele conditie werd gevraagd wekelijks via een online vragenlijst vragen over de voortgang te beantwoorden. Hier werd echter weinig gebruik van gemaakt. Om zicht te krijgen op de wijze van uitvoer is er tussentijds telefonisch contact en/of mailcontact geweest. Na afloop is de interventie kort geëvalueerd met de docenten.

Resultaten

Beschrijvende statistieken

Het onderzoek vond plaats tijdens een drukke periode in het schooljaar, waardoor het niet mogelijk was voor sommige scholen om alle testen van de nameting in te plannen. In de resultatensectie zullen de leerlingaantallen daardoor variëren. In Tabel 5.2 zijn de beschrijvende statistieken weergegeven voor de interventie- en controlegroep. Op de voormeting waren er geen significante verschillen tussen de groepen (alle p 's > .6).

Tabel 5.2. *Gemiddelde scores en standaarddeviaties voor Experimentele- en Controlegroep op voor- en nameting voor Technisch Lezen (TL), Woordenschat (VOC), Begrijpend lezen (BL) ruwe score en z-score, Leesplezier (LP), Leesvertrouwen (LV) en Leesvermijding (LM).*

	Interventiegroep				Controlegroep			
	Voormeting		Nameting		Voormeting		Nameting	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
TL	66.08	21.47	74.46	21.09	67.49	18.11	80.73	18.44
VOC	12.40	3.05	13.27	3.23	12.34	2.77	12.73	2.74
BL ruw	21.64	5.05	23.51	5.57	21.40	5.00	21.44	5.97
BL z-score	.03	1.01	.20	.95	-.02	1.00	-.16	1.02
LP	2.05	.76	2.03	0.74	1.99	.76	1.84	.74
LV	2.94	.65	3.04	.60	2.91	.60	2.95	.65
LM	2.18	.66	2.19	.67	2.20	.71	2.39	.72

De correlaties tussen de verschillende variabelen zijn weergegeven in Tabel 5.3. In de lijn der verwachting zijn er hoge correlaties tussen voor- en nameting. Tevens is te zien dat de technische leesvaardigheid samenhangt met de eigen inschatting van leesvaardigheid van de leerlingen. Woordenschat hangt samen met begrijpend lezen, en zoals verwacht hangt leesplezier positief samen met begrijpend lezen, en leesvermijding negatief. De drie componenten van begrijpend lezen laten een onderlinge samenhang zien, waarbij met name leesplezier en leesvermijding sterk (negatief) correleren.

Tabel 5.3. Pearson correlaties tussen Technisch Lezen (TL), Woordenschat (VOC), Begrijpend lezen (BL) ruwe score, Leesplezier (LP), Leesvaardigheid (LV) en Leesvermijding (LM) op voormeting (1) en nameting (2).

	TL1	TL2	VOC1	VOC2	BL1	BL2	LP1	LP2	LV1	LV2	LM1	LM2
TL1	-											
TL2	.64*	-										
VOC1	.04	.07	-									
VOC2	.04	.13	.59*									
BL1	.04	.17	.36*	.55*								
BL2	.00	.04	.34*	.48*	.58*							
LP1	-.04	.02	.21*	.26*	.41*	.42*						
LP2	.23*	.23*	.13	.24*	.13	.29*	.19*					
LV1	.02	-.06	-.16*	-.20*	-.28*	-.32*	-.68*	-.25*				
LV2	-.04	-.02	.13	.23*	.24*	.42*	.77*	.23*	-.62*			
LM1	.27*	.35*	.16	.28*	.27*	.30*	.19*	.83*	-.26*	.18*		
LM2	.04	-.00	-.14	-.11	-.19*	-.32*	-.63*	-.20*	.67*	-.70*	-.24*	-

* $p < .01$

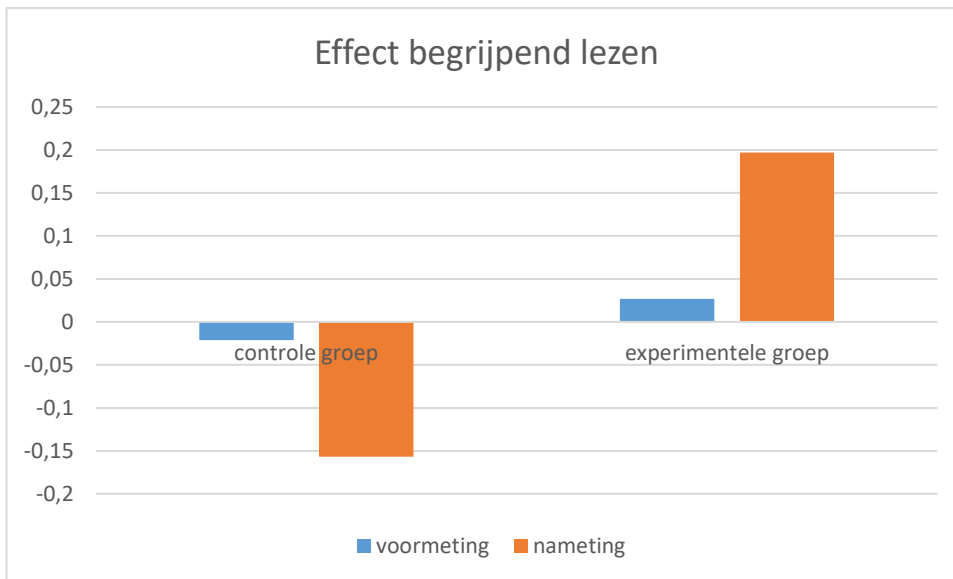
Effect interventie

De effecten van de interventie zijn getoetst door het uitvoeren van *general linear model* analyses met herhaalde metingen. De tussen-subjecten variabele was Groep (experimenteel, controle), de binnen-subjecten variabele was Tijd (voormeting, nameting). De afhankelijke variabelen waren respectievelijk technische leesvaardigheid, woordenschat, begrijpende leesvaardigheid, en leesmotivatie (aparte analyses voor leesplezier, leesvaardigheid en leesvermijding). Indien de experimentele groep meer (of minder) vooruit gaat dan de controlegroep, dan is dat te zien in een interactie tussen Tijd en Groep. Een hoofdeffect van Tijd duidt een voor- of achteruitgang over beide groepen aan, een hoofdeffect van Groep duidt een overall verschil tussen beide groepen aan.

Technische leesvaardigheid. De analyse is uitgevoerd over een groep van 159 leerlingen in de controlegroep en 143 in de interventiegroep. Er bleek een interactie tussen Tijd en Groep ($F(1, 300) = 5.92, p = .016, \eta^2_p = .019$). Er was tevens een hoofdeffect van Tijd ($F(1, 300) = 136.67, p \leq .001, \eta^2_p = .313$), maar geen hoofdeffect van Groep ($F(1, 300) = 3.17, p = .076, \eta^2_p = .01$). Beide groepen scoorden hoger op de nameting dan op de voormeting, maar de controlegroep ging meer vooruit in technisch leesvaardigheid dan de experimentele groep.

Woordenschat. De analyse is uitgevoerd over een groep van 110 leerlingen in de controlegroep en 143 in de interventiegroep. Er bleek geen interactie tussen Tijd en Groep ($F(1, 230) = 1.74, p = .189, \eta^2_p = .007$). Er was wel een hoofdeffect van Tijd ($F(1, 230) = 12.71, p \leq .001, \eta^2_p = .052$), maar geen hoofdeffect van Groep ($F < 1$). Beide groepen scoorden hoger op de nameting dan op de voormeting, maar er was geen verschil in vooruitgang in woordenschat.

Begrijpend lezen. De analyse is uitgevoerd over een groep van 113 leerlingen in de controlegroep en 90 in de interventiegroep. Omdat het hier om z-scores gaat, is het alleen zinvol om naar de interactie te kijken. Er bleek een interactie tussen Tijd en Groep ($F(1, 201) = 5.69, p = .018, \eta^2_p = .028$). De experimentele groep las op de nameting beter dan de controlegroep. Figuur 5.1 geeft het effect grafisch weer.

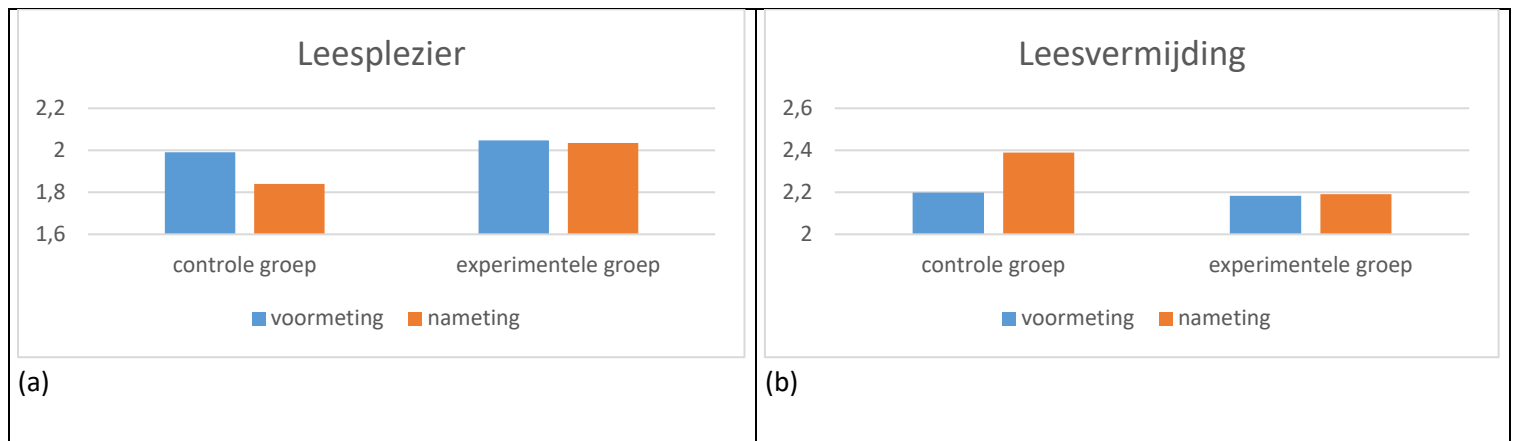


Figuur 5.1. Effect van de interventie op begrijpend lezen, weergegeven in z-scores.

Leesmotivatie: leesplezier. De analyse is uitgevoerd over een groep van 146 leerlingen in de controlegroep en 162 in de interventiegroep. Er bleek een interactie tussen Tijd en Groep ($F(1, 306) = 5.80, p = .017, \eta^2_p = .019$). Er was tevens een hoofdeffect van Tijd ($F(1, 306) = 8.27, p = .004, \eta^2_p = .026$), maar geen hoofdeffect van Groep ($F(1, 306) = 2.39, p = .123, \eta^2_p = .008$). De experimentele groep bleef stabiel over tijd ($t(161) = .35, p = .724$), terwijl de controlegroep een daling in leesplezier liet zien ($t(145) = 3.29, p = .001$) (Zie Figuur 5.2a).

Leesmotivatie: leesvertrouwen. De analyse is uitgevoerd over een groep van 132 leerlingen in de controlegroep en 157 in de interventiegroep. Er bleek geen interactie tussen Tijd en Groep ($F(1, 287) = 1.55, p = .214, \eta^2_p = .005$). Er was wel een hoofdeffect van Tijd ($F(1, 287) = 10.10, p = .002, \eta^2_p = .034$), maar geen hoofdeffect van Groep ($F < 1$). Beide groepen scoorden hoger op de nameting dan op de voormeting, maar er was geen verschil in vooruitgang tussen beide groepen.

Leesmotivatie: leesvermijding. De analyse is uitgevoerd over een groep van 146 leerlingen in de controlegroep en 159 in de interventiegroep. Er bleek een interactie tussen Tijd en Groep ($F(1, 303) = 8.75, p = .003, \eta^2_p = .028$). Er was tevens een hoofdeffect van Tijd ($F(1, 303) = 10.21, p = .002, \eta^2_p = .033$), maar geen hoofdeffect van Groep ($F(1, 303) = 2.18, p = .141, \eta^2_p = .007$). De experimentele groep bleef stabiel over tijd ($t(158) = -.17, p = .867$), terwijl de controlegroep meer leesvermijding liet zien ($t(145) = -4.38, p < .001$) (Zie Figuur 5.2b).



Figuur 5.2. Effect van de interventie op leesplezier (a) en leesvermijding (b); de experimentele groep blijft stabiel over tijd. De controlegroep gaat achteruit op leesplezier en vooruit op leesvermijding.

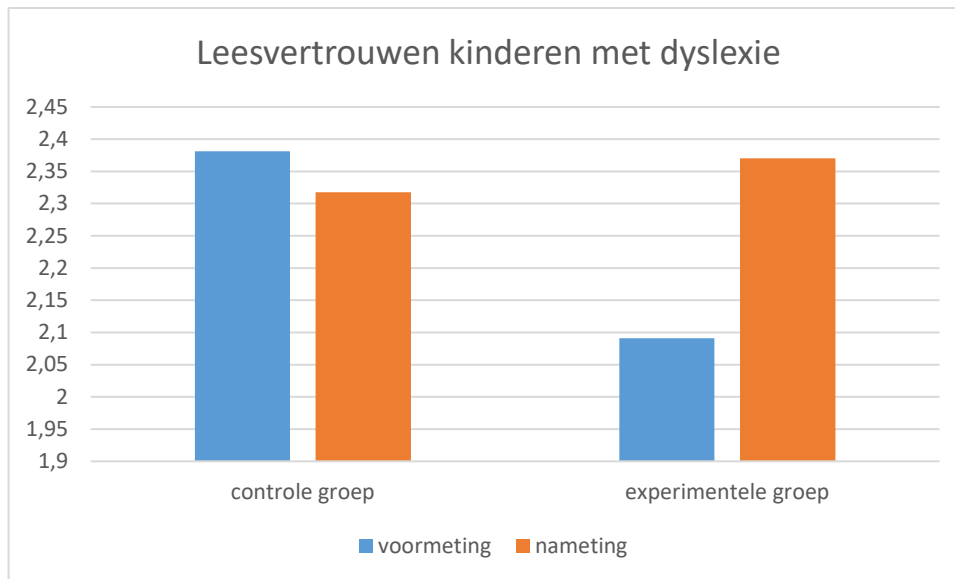
Additionele analyses. Met additionele analyses is exploratief onderzocht of de effecten gemodereerd worden door geslacht of het wel of niet hebben van dyslexie (degenen die antwoordden niet zeker te zijn van wel/geen dyslexie zijn buiten beschouwing gelaten). Daartoe zijn deze variabelen afzonderlijk toegevoegd aan de verschillende analyses als tussen-subject variabele. Het al dan niet thuis een andere taal spreken is buiten beschouwing gelaten, omdat hiervoor de groepen te klein werden in de analyses.

Wat *geslacht* betreft bleek er voor geen van de afgenomen taken een significante interactie tussen Tijd en Groep, met andere woorden, het effect van de interventie was gelijk voor jongens en meisjes. Er waren wel verschillende hoofdeffecten; effecten waarop jongens en meisjes verschillen ongeacht Tijd of Groep. Jongens bleken gemiddeld gezien lager te scoren op technisch lezen en op leesplezier, en hoger op leesvermijding. Dit gold zowel voor de voor- als de nameting (zie Tabel 5.4). Er bleken geen verschillen tussen jongens en meisjes in woordenschat en begrijpend leesscores.

Tabel 5.4. Overall scores jongens en meisjes op technisch Lezen (TL), Woordenschat (VOC), Begrijpend Lezen (BL), Leesplezier (LP), Leesvertrouwen (LV) en Leesvermijding (LM) op voormeting (1) en nameting (2).

	Jongens			Meisjes		
	M	SD	N	M	SD	N
TL1	64.42	19.93	248	70.37	18.80	219
TL2	75.19	19.53	164	80.56	19.94	159
VOC1	12.22		202	12.05		178
VOC2	12.79		136	13.11		143
BL1 _{ruw}	19.22		152	20.98		175
BL2 _{ruw}	20.77		134	22.72		142
BL1 _{z-score}	-.20		85	.14		118
BL2 _{z-score}	-.18		85	.13		118
LP1	1.81	.72	240	2.19	.78	210
LP2	1.76	.71	174	2.13	.75	158
LV1	2.95		235	2.84		211
LV2	3.05		165	2.92		154
LM1	2.36	.71	240	2.13	.66	212
LM2	2.39	.67	175	2.19	.70	156

Voor *dyslexie* werd wel een moderatie-effect gevonden bij leesvertrouwen. De analyse is uitgevoerd over een groep van 96 leerlingen in de controlegroep zonder dyslexie en 27 met dyslexie, en 126 in de interventiegroep zonder dyslexie en 22 met dyslexie. Er was nu wel een interactie tussen Tijd en Groep ($F(1, 267) = 7.85, p = .005, \eta^2_p = .029$), en tevens een drieweg-interactie tussen Tijd, Groep en Dyslexie ($F(1, 267) = 8.71, p = .003, \eta^2_p = .032$). Er was ook een hoofdeffect van Tijd ($F(1, 267) = 9.98, p = .002, \eta^2_p = .036$), geen hoofdeffect van Groep ($F < 1$), en wel een hoofdeffect van Dyslexie ($F(1, 267) = 111.84, p < .001, \eta^2_p = .295$). Om de drieweg-interactie te kunnen duiden is de analyse apart uitgevoerd voor leerlingen met en zonder dyslexie. Voor leerlingen zonder dyslexie is er geen effect van de interventie op leesvertrouwen. Voor kinderen met dyslexie echter wel (interactie Tijd * Groep $F(1, 47) = 6.054, p = .018, \eta^2_p = .114$). De scores verschillen niet significant op de voormeting ($p = .09$) of de nameting ($p = .61$), maar de leerlingen uit de experimentele groep gaan meer vooruit in de tijd (zie Figuur 5.3). Voor de overige afhankelijke variabelen in dit onderzoek werden dergelijke moderatie-effecten niet gevonden. Wel bleken leerlingen met dyslexie lager te scoren op technische leesvaardigheid, lager op woordenschat, lager op leesplezier en hoger op leesvermijding (zie Tabel 5.5).



Figuur 5.3. Effect van de interventie op leesvertrouwen bij leerlingen met dyslexie.

Tabel 5.5. Overall scores leerlingen zonder en met dyslexie op technisch Lezen (TL), Woordenschat (VOC), Begrijpend Lezen (BL), Leesplezier (LP), Leesvertrouwen (LV) en Leesvermijding (LM) op voormeting (1) en nameting (2).

	Geen dyslexie			Wel dyslexie		
	M	SD	N	M	SD	N
TL1	69.76	19.10	340	54.63	19.91	80
TL2	80.26	19.49	244	66.39	16.94	59
VOC1	12.29	2.92	279	11.38	3.09	63
VOC2	13.28	2.85	214	11.51	3.18	47
BL1 _{ruw}	20.49		246	18.29		47
BL2 _{ruw}	22.23		214	19.23		47
BL1 _{z-score}	.10		159	-.68		30
BL2 _{z-score}	.06		159	-.41		30
LP1	2.02	.76	330	1.83	.77	78
LP2	1.99	.76	255	1.71	.69	59
LV1	3.09		325	2.24		78
LV2	3.16		246	2.34		55
LM1	2.19	.69	329	2.45	.67	79
LM2	2.26	.68	254	2.44	.69	59

Evaluatie van de interventie

Om de effecten van de interventie te duiden is vervolgens gekeken naar de vragenlijsten die achteraf zijn afgenomen omtrent de door de leerlingen waargenomen veranderingen in de lessen (zie Bijlage D). Hiervoor zijn de acht vragen separaat onderzocht met een non-parametrische toets (Mann-Whitney U), aangezien er sprake is van ordinaal meetniveau (d.w.z. vierpuntschaal: helemaal niet waar / meestal niet waar / meestal waar / helemaal waar). Op drie van de acht vragen was er een verschil ($p < .001$) tussen de experimentele- en de controlegroep: "De leesles is leuker geworden",

“Ik heb vaker gelezen op school”, en “We praten vaker over boeken.” De interventiegroep scoorde hier hoger op dan de controlegroep.

Additionele effecten voor geselecteerde leerlingen

Een secundair doel van de studie was om te kijken naar het effect van extra aandacht aan leesbevordering voor een kleine groep leerlingen. Docenten werd gevraagd om tien leerlingen te selecteren op basis van de uitkomsten op de motivatievragenlijst. Met deze leerlingen werden leesgesprekken gevoerd om te achterhalen wat de leerling wil en nodig heeft.

Bij een vergelijking tussen de geselecteerde leerlingen en de leerlingen in de interventie-klas bleken er geen verschillen in vooruitgang te zijn. Met andere woorden: alle leerlingen profiteerden gelijk van de leesbevorderingsactiviteiten. Het is interessant om te zien dat de door de docenten geselecteerde leerlingen over het algemeen een *hogere* woordenschat en begrijpende leesvaardigheid hebben dan de andere leerlingen in de interventieklassen, zowel voor als na de interventie. Verder rapporteren deze leerlingen voor de interventie meer leesplezier. Het lijkt dat de docenten dus niet de leerlingen selecteren die het laagst scoren. Over het algemeen blijken de docenten de interventie ook met name klassikaal te hebben aangepakt en is de individuele aanpak er door de drukte van alledag vaak wat bij ingeschoten. Verder verdiepend onderzoek is nodig, om meer inzicht te krijgen in de keuze van de docenten en in hoe ze precies met de geselecteerde leerlingen hebben gewerkt. Dit viel buiten de te realiseren mogelijkheden van het huidige onderzoek.

Conclusie

Het doel van het interventie-onderzoek was om te onderzoeken of een leesinterventie op maat in staat zou zijn om leesvaardigheid en leesmotivatie te vergroten bij brugklasleerlingen in het vmbo. De interventie bleek effect te hebben op de ontwikkeling van begrijpend lezen en leesmotivatie. De experimentele groep ging meer vooruit op begrijpend lezen dan de controlegroep. Wat leesmotivatie betreft bleef de experimentele groep stabiel voor wat betreft leesplezier en leesvermijding, terwijl de controlegroep achteruitging op leesplezier en meer leesvermijding liet zien. De leerlingen in de experimentele groep gaven bij de nameting aan dat de leeslessen leuker waren geworden, dat ze vaker lazen op school en dat er meer gepraat werd over boeken. De interventie bleek geen effect te hebben op technische leesvaardigheid. Er was hier ook geen effect verwacht. Echter, opvallend genoeg ging de controlegroep op technisch lezen meer vooruit dan de experimentele groep. Dit effect is moeilijk te verklaren, omdat we niet weten hoe de lessen in de controlegroepen eruitzagen, maar wellicht is hier meer aandacht besteed aan het technische lezen en juist minder aan het begrijpend lezen.

De gevonden resultaten moeten met voorzichtigheid worden geïnterpreteerd. De interventieperiode was kort, de docenten kregen een korte training en uit korte gesprekken met de leerkrachten na afloop om *treatment fidelity* in te schatten bleek dat er verschillen zijn geweest in de mate waarop docenten de interventie hebben uitgevoerd. Zo hebben sommige docenten toch een meer klassikale aanpak gehanteerd, terwijl andere docenten met behulp van de toolbox activiteiten hebben aangepast aan interesse of behoefte van leerlingen. De docenten waren enthousiast over de toolbox, de informatie die werd aangereikt en de verkenning van mogelijkheden voor hun eigen onderwijs, maar gaven aan meer tijd nodig te hebben om deze goed te implementeren in het onderwijs. Er waren verschillen tussen de scholen in de mate waarin leesbevordering al onderdeel was van hun onderwijs. Op de ene school kostte het daarom meer tijd om deze nieuwe werkwijze te implementeren dan op andere scholen. Zij waren ook positief over de leesgesprekken en het gebruik

van de vragenlijst als middelen om met leerlingen in gesprek te gaan over hun leeservaringen en leesinteresse. Wel liepen zij hierbij aan tegen de praktische uitvoerbaarheid in het plannen van deze gesprekken in de reguliere onderwijstijd. De docenten gaven aan het komende schooljaar de toolbox te blijven of meer te willen gaan benutten. Daarnaast bleken de leerlingen in de interventiegroep de leeslessen positiever te beoordelen dan de leerlingen in de controlegroep. Zij merkten bovendien dat er meer gelezen werd en meer over boeken gesproken werd. Op grond van deze bevindingen concluderen we dat de toolbox en werkwijze voor docenten mogelijkheden bieden in stimulerend leesonderwijs aan leerlingen in het vmbo. Aan het begin van het schooljaar starten, wanneer het beter in de jaarplanning past, en een uitgebreider trainings- en begeleidingstraject tijdens de implementatie, zouden de effectiviteit naar verwachting nog vergroten.

Hoofdstuk 6 Slotbeschouwing

In dit laatste hoofdstuk geven we een samenvatting van het project en de verschillende onderdelen. Uit de eerste ervaringen volgen een aantal aandachtspunten voor implementatie en vervolgonderzoek.

Algemene samenvatting en conclusie:

Veel jongeren in het (v)mbo hebben moeite met lezen, lezen weinig en zijn ook niet gemotiveerd om te lezen. Met dit gegeven als uitgangspunt startten we het project 'Welke jongere is (g)een lezer? De weerstand voorbij...' in het kader van het actieprogramma Tel mee met Taal dat door het NRO is uitgezet. Het project viel onder het thema: leesaversie onder laagtaalvaardige jongeren en succesvolle interventies

Het project had als doel docenten handvatten te bieden voor het op maat kunnen aanbieden van bestaande initiatieven voor leesbevordering. De achterliggende gedachte daarbij was dat er veel initiatieven, materialen en projecten op het gebied van leesbevordering beschikbaar zijn die veelal klassikaal worden ingezet en die voor een brede doelgroep zijn ontwikkeld (bijvoorbeeld voor de onderbouw van alle lagen van het voortgezet onderwijs). Binnen de beschikbare initiatieven wordt er geen of nauwelijks aandacht besteed aan individuele verschillen tussen leerlingen en hun specifieke onderwijsbehoeften op het gebied van leesvaardigheid. Om leerlingen met leesaversie voor lezen te motiveren is een aanpak nodig die meer op maat is en die tegemoet komt aan behoeften van leerlingen. In het project hebben we onderzocht welke aanpassingen binnen bestaande initiatieven nodig zijn om ze in de klas op maat uit te voeren. Om te komen tot die aanpassingen hebben we een viertal activiteiten uitgevoerd die in dit verslag beschreven zijn: 1) literatuurstudie naar lezerskenmerken. 2) onderzoek naar leesmotivatie van een grote groep (v)mbo leerlingen en studenten, 3) gesprekken met leerlingen en docenten 4) onderzoek naar het werken met de aanpassingen in de praktijk.

De in hoofdstuk 2 beschreven literatuurstudie was gericht op het in kaart brengen van mogelijke specifieke aanpassingen en aandachtspunten voor verschillende groepen leerlingen zoals leerlingen voor wie Nederlands de tweede taal is, jongens versus meisjes, leerlingen met dyslexie of stoornissen binnen het autismespectrum. Uit de literatuurstudie blijkt dat er veel effectstudies naar leesinterventies zijn gericht op het verbeteren van leesvaardigheid bij verschillende doelgroepen. Minder vaak wordt gekeken hoe de leesmotivatie op maat bevorderd kan worden. Wat opvalt is dat de suggesties die worden gedaan voor verschillende doelgroepen en/of leerlingkenmerken overeenkomsten vertonen. Het gaat daarbij zowel om inhoudelijke kenmerken van de interventie als om concrete activiteiten en materialen. Het gebruik van visuele ondersteuning, het inzetten van strategieën, samenwerking, interactie over teksten en het belang van lezen onderstrepen door eigen doelen te laten stellen worden vaak genoemd. Wel zal de precieze invulling ervan per doelgroep kunnen verschillen afhankelijk van de specifieke behoeften. De wijze waarop bijvoorbeeld het competentiegevoel wordt vergroot en de activiteiten en/of middelen die daarbij worden ingezet kunnen voor leerlingen doelgroepen verschillen. Dergelijke bevindingen zijn uitgewerkt tot concrete adviezen voor docenten. Hoe kan het competentiegevoel van leerlingen met lees- en/of taalproblemen versterkt worden en hoe kan dit bij bijvoorbeeld anderstalige leerlingen?

In hoofdstuk 3 en 4 zijn de resultaten van het onderzoek naar leesmotivatie van jongeren in het (v)mbo beschreven. Met de ontwikkelde vragenlijst konden we een onderscheid maken in

leesplezier, leesvertrouwen en leesvermijding. Leesangst konden we niet als een aparte factor onderscheiden. Het onderzoek bevestigt de negatieve leesmotivatie onder jongeren op het vmbo en het mbo. Dit geldt in het bijzonder voor jongens en jongeren met dyslexie; zij ervaren minder leesplezier en vermijden lezen vaker dan meisjes en jongeren zonder dyslexie. Tevens lezen de jongeren niet of nauwelijks in hun vrije tijd, hetgeen aansluit bij recent, landelijk onderzoek onder middelbare scholieren in Nederland (OECD, 2015). Een belangrijke bevinding is bovendien dat de leesmotivatie van leerlingen daalt naarmate zij ouder worden. De vmbo leerlingen zijn nog enigszins gemotiveerd om te lezen, de 4^e jaars vmbo leerlingen zijn minder gemotiveerd en de mbo-studenten laten een verdere daling van de leesmotivatie zien.

In de gesprekken met de leerlingen (hoofdstuk 4) bleek dat vooral de oudere leerlingen en studenten goed konden verwoorden waar zij bij het lezen tegenaan lopen. Eerstejaars vmbo leerlingen vonden dit nog moeilijk. Zowel docenten als leerlingen gaven aan dat leerlingen vooral lezen omdat het moet. Er is weinig sprake van leesplezier. De meeste leerlingen lezen nog wel met plezier op de basisschool, maar naarmate ze ouder werden, werd dat steeds minder. Bovendien wordt het belang van lezen door leerlingen onvoldoende ingezien. Docenten zien zeker het belang van lezen, maar met name docenten in het mbo ervaren leesbevordering veelal niet als hun taak. Het maakt geen onderdeel uit van het lesprogramma en zodoende is er geen tijd voor vrij lezen. In het vmbo worden hiervoor meer mogelijkheden gezien, maar ook hier is niet altijd voldoende draagvlak. Docenten en leerlingen onderkennen beide dat bij een aanzienlijk deel van de leerlingen het lezen belemmerd wordt door een beperkt concentratievermogen. Andere belemmerende factoren voor het lezen zijn het feit dat men weinig positieve leeservaringen heeft (gehad), leesproblemen ervaart, beperkte intrinsieke motivatie heeft, en bovendien steeds minder vrije tijd heeft. Leesangst wordt zowel door docenten als door leerlingen niet herkend; voorleesangst wel enigszins. Veel leerlingen noemen wel dat zij lezen vermijden.

Leerlingen, studenten en docenten hebben behoefte aan gevarieerd leesmateriaal dat aansluit bij de belevingswereld en interesses van leerlingen. Daarbij is het voor leerlingen belangrijk dat leesactiviteiten hen merkbaar en direct iets opleveren; een cijfer, betere woordenschat, kennis, met andere woorden als het lezen functioneel is. Op die manier ervaren zij ook succes en profijt van het lezen. Leerlingen hebben ook behoefte aan afwisseling. Het lezen afwisselen met een creatieve of een concrete opdracht wordt meermaals genoemd door zowel docenten als leerlingen als bevorderend voor het lezen. Daarnaast zijn er zeker ook leerlingen die wel voor hun plezier bijvoorbeeld een spannend boek lezen. Voor deze leerlingen is het belangrijk dat zij ondersteund worden in het behouden van hun motivatie. Zij geven aan in hun vrije tijd weinig tijd voor lezen te hebben, omdat ze veel andere dingen kunnen doen. Voor deze groep kan het creëren van tijd om te lezen op school bijdragen aan het in stand houden van hun leesmotivatie.

In hoofdstuk 5 zijn de resultaten van een interventieonderzoek beschreven. Het doel van het interventie-onderzoek was om te onderzoeken of een leesinterventie op maat in staat zou zijn om leesvaardigheid en leesmotivatie te vergroten bij brugklasleerlingen in het vmbo. De interventie bleek effect te hebben op de ontwikkeling van begrijpend lezen en leesmotivatie. Wat leesmotivatie betreft bleven de leerlingen in de interventiegroep stabiel voor wat betreft leesplezier en leesvermijding, terwijl de controlegroep achteruitging op leesplezier en meer leesvermijding liet zien. De leerlingen in de experimentele groep gaven bij de nameting aan dat de leeslessen leuker waren geworden, dat ze vaker lezen op school en dat er meer gepraat werd over boeken. Hoewel de resultaten met voorzichtigheid moeten worden geïnterpreteerd gezien de relatief korte interventieperiode en de beperkte tijd die de docenten hadden om zich hierop voor te bereiden, laat

het onderzoek zien dat meer aandacht voor leesbevorderende activiteiten aan het begin van het vmbo kansen biedt voor het ondersteunen van leerlingen bij hun leesvaardigheid en het behouden van leesmotivatie. Het feit dat de docenten het komende schooljaar de toolbox willen blijven benutten geeft aan dat zij de meerwaarde voor de praktijk zien. Belangrijk als start van de interventie waren het voeren van de leesgesprekken en het gebruik van de vragenlijst. Deze instrumenten bieden docenten handvatten om met leerlingen in gesprek te gaan over hun interesses en leeservaringen en op die manier hun leerlingen beter te leren kennen. Om de gesprekken onder schooltijd te realiseren dienen de docenten wel gefaciliteerd te worden of ondersteund door bijvoorbeeld een mediathecaris of taalcoördinator.

Op grond van deze bevindingen concluderen we dat de toolbox en werkwijze voor docenten mogelijkheden bieden in stimulerend leesonderwijs aan leerlingen in het vmbo. Aan het begin van het schooljaar starten, wanneer het beter in de jaarplanning past, en een uitgebreider trainings- en begeleidingstraject tijdens de implementatie, zouden de effectiviteit naar verwachting nog vergroten.

Implicaties voor school en vervolgonderzoek

In het afgelopen jaar hebben docenten van zeven scholen de ontwikkelde werkwijze een half jaar uitgetoetst. Per school ging het om enkele docenten van de vaksectie Nederlands. Om de werkwijze volledig met de vaksectie te implementeren is meer tijd nodig zoals elke implementatie een lange adem vraagt. Enerzijds moeten docenten voldoende tijd krijgen om zich in de materialen te verdiepen en een plan van aanpak op te stellen. Anderzijds zullen docenten langere tijd volgens werkwijze moeten werken om het zich volledig eigen te maken. Ook andere functionarissen in een school zouden hierbij een rol kunnen krijgen. De orthopedagoog of schoolpsycholoog heeft gespecialiseerde kennis op gebied van leer- en leesproblemen en kan adviezen geven over vormen van passende ondersteuning en het voeren van leesgesprekken. Een mediathecaris kan op school zorg dragen voor een goede actuele collectieopbouw met een ruime diversiteit aan leesmaterialen die op een aantrekkelijke manier gepresenteerd worden. Bovendien kan de mediathecaris leerlingen helpen bij het maken van een boekkeuze. Niet alle leerlingen weten hoe zij leesmaterialen moeten zoeken en ook niet op basis van welke informatie zij een keuze kunnen maken. De mediathecaris kan bovendien de verbinding leggen tussen de school en de plaatselijke bibliotheek. Met de bibliotheek kunnen afspraken worden gemaakt over het lenen van boeken en over deelname aan activiteiten rondom lezen.

Onze kortlopende interventie laat zien dat er in een korte periode in de klassen van de deelnemende scholen al iets in beweging is gezet. Daarbij is van belang te realiseren dat het om een weerbarstige problematiek gaat. Het feit dat de leesmotivatie van leerlingen in de interventiegroepen niet verder achteruitgang is gegaan, is in dat opzicht een zeer positief resultaat en geeft aan dat het belangrijk is om vanaf het eerste jaar vmbo in te zetten op het versterken van leesmotivatie en dit in de latere jaren te blijven voortzetten. De dalende trend in leesmotivatie die in onderzoek is aangetoond kan zo mogelijk worden stopgezet. Het is aan te bevelen om in vervolgonderzoek in te zetten op een langere interventieperiode, waarbij de docenten meer tijd krijgen om zich de werkwijze eigen te maken. Naast het meten van leerlingresultaten zou in vervolgonderzoek meer aandacht moeten zijn voor het onderzoeken van de kwaliteit van de uitvoering in de klas. Inzicht in wat er daadwerkelijk in de klassen gebeurt, hoe docenten leerlingen begeleiden en hoe leerlingen de activiteiten uitvoeren is nodig om te komen tot het verbeteren van de leesvaardigheid en leesmotivatie van jongeren. In het huidige project lag de nadruk sterk op

leesbevordering en daarmee al gauw op het lezen van boeken en fictie. Voor veel jongeren is lezen vooral een functionele activiteit die ze willen uitvoeren als het ook echt nodig is. In vervolgprojecten verdient het aanbeveling om het onderzoek te verbreden naar het lezen binnen de (beroeps)vakken om zo te komen tot optimale ondersteuning van het vergroten en behouden van leesvaardigheid en motivatie om te lezen.

Praktische opbrengsten van het project

Alle materialen uit de toolbox die op basis van de informatie uit de verschillende fasen van het project zijn ontwikkeld zullen, nadat deze zijn vormgegeven, online toegankelijk worden gemaakt voor het onderwijs. Om de materialen onder de aandacht te brengen hebben er al kennisbenuttingsactiviteiten plaatsgevonden en de komende maanden worden daarvoor ook benut. Het gaat om presentaties op studiedagen en bij masterclasses en verschillende conferenties. Vanuit het consortium zullen er nieuwsberichten worden verspreid. Het ITTA en het Expertisecentrum Nederlands zullen de bevindingen en de materialen in hun scholingsaanbod rondom leesvaardigheid en leesonderwijs integreren. We beogen op die manier een zo breed mogelijk publiek te bereiken in diverse sectoren van het onderwijs.

Referenties

- Aikens, N. L., & Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology, 100*, 235-251.
- Alons, L. (2010). *Campagne Leersucces vmbo-mbo. Leersucces in beeld*. Zwanenburg: Drukkerij Koopmans Zwanenburg.
- Anderson, R. C., & Nagy, W. E. (1992, Winter). The vocabulary conundrum. *American Educator, 16*(4), 14-18, 45-47.
- Appel, R. (1984) *Immigrant children learning Dutch. Sociolinguistic and psycholinguistic aspects of second-language acquisition*. Dordrecht: Foris.
- Appel, R., & Vermeer, A. (2000). Tweede-taalverwerving en simultane taalverwerving. In: S. Gillis & A. Schaerlaekens (red.), *Kindertaalverwerving. Een handboek voor het Nederlands*. Groningen: Martinus Nijhoff.
- Baweja, R., Mattison, R. E., & Waxmonsky, J. G. (2015). Impact of attention-deficit hyperactivity disorder on school performance: what are the effects of medication?. *Pediatric Drugs, 17*(6), 459-477.
- Beer, Y. de (2011). 'De Kleine Gids Mensen met een licht verstandelijke beperking 2011'. Alphen aan de Rijn: Kluwer.
- Beike, S. M., & Zentall, S. S. (2012). "The snake raised its head": Content novelty alters the reading performance of students at risk for reading disabilities and ADHD. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 529-540.
- Berends, R. (2013). *Leesgesprekken*. Verkregen via http://downloads.slo.nl/Documenten/Berends_R_2013_Leesgesprekken_HetBlad_12_3.pdf
- Blok, H., Oostdam, R., & Boendermaker, C. (2013). Effectieve leeshulp aan raders en spellers. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 52*(1), 10-17.
- Boerma, I. E., Mol, S. E., & Jolles, J. (2015). Teacher perceptions affect boys' and girls' reading motivation differently. *Reading Psychology, 37*, 547-569. Bossers, B., Kuiken, F. Vermeer, A. (red) (tweede herziene druk 2015). *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs*. Uitgeverij Coutinho.
- Brown, H. M., Oram-Cardy, J., & Johnson, A. (2013). A meta-analysis of the reading comprehension skills of individuals on the autism spectrum. *Journal of autism and developmental disorders, 43*(4), 932-955.
- Cain, K., & Oakhill, J. (1999). Inference making and its relation to comprehension failure. *Reading and Writing, 11*, 489-503.
- Cain, K., Lemmon, K., & Oakhill, J. (2004). Individual differences in the inference of word meanings from context: the influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology, 96*(4), 671-681.
- Carlson, C. L., Booth, J., Shin, M., & Canu, W. (2002). Parent-, teacher-, and self-rated motivational styles in the ADHD subtypes. *Journal of Learning Disabilities, 35*(2): 104-113.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) (2015). *Speciale scholen; leerlingen, schooltype, leeftijd 1991-2013*. Verkregen via <http://statline.cbs.nl/Statweb/publication/?DM=SLNL&PA=37746SOL&D1=0&D2=a&D3=1,4,7,15,20,24,27,30,37,42&D4=I&HDR=T,G3,G1&STB=G2&VW=T>
- De Burgh-Hirabe, R. (2013). A model of motivation for extensive reading in Japanese as a foreign language. *Reading in a Foreign Language, 25*(1), 72-93.
- De Milliano, I.I.C.M. (2013) *Literacy development of low-achieving adolescents: The role of engagement in academic reading and writing*. Universiteit van Amsterdam: Dissertatie.
- Dienst Uitvoering Onderwijs. (2015). *Toelichting Gewichtenregeling basisonderwijs per 1 januari 2015*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Verkregen via <http://www.jeugdinformatie.nl/nl/Download-NJi/Gewichtenregelingtoelichting2015.pdf>
- DSM-V (2013). *Handboek voor de classificatie van psychische stoornissen. Nederlandse vertaling van Diagnostic Manual of Mental Disorders 5th Edition*. American Psychiatric Association.

- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2009). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. *What Research Has to Say About Reading Instruction*, 205-242.
- Ebbers, W. E., Pieterse, W. J., & Noordman, H. N. (2008). Electronic government: Rethinking channel management strategies. *Government Information Quarterly*, 25, 181-201.
- Fajardo, I., Avila, V., Ferrer, A. Tavares, G. Gómez, M., Hernández, A. (2014). Easy-to-read texts for students with intellectual disability: Linguistic factors affecting comprehension. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27, 212-225.
- Feskens, R., Kuhlemeier, H., & Limpens, G. (2016). *Resultaten PISA-2015: Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen*. Verkregen via <https://www.lezenenschrijven.nl/uploads/editor/resultaten-pisa-2015-in-vogelvlucht.pdf>
- Fisher, D., & Frey, N. (2012). Motivating boys to read: Inquiry, modeling, and choice matter. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55, 587-596.
- Fleuren, M.A.H., Paulussen, T.G.W.M., Van Dommelen, P., & Van Buuren, S. (2014). Towards a measurement instrument for determinants of innovations. *International Journal for Quality in Health Care*, 26(5), 501-510.
- Gersten, R. & Baker, S. (2000). What we know about effective instructional practices for English-language learners. *Exceptional Children*, 66(4), 454.
- Gille, E., Loijens, C., Noijons, J., & Zwitser, R. (2010). *Resultaten PISA-2009 in vogelvlucht. Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen. Nederlandse uitkomsten van het Programme for International Student Assessment (PISA) op het gebied van leesvaardigheid, wiskunde en natuurwetenschappen in het jaar 2009*. Arnhem: Cito.
- Grigorenko, E. L., Klin, A., & Volkmar, F. (2003). Hyperlexia: Disability or superability? *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44, 1079-1091.
- Grünke, M., Wilbert, J., Stegemann, K. C. (2013). Analyzing the effects of story mapping on the reading comprehension of children with low intellectual abilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 11, 51-64.
- Gubbels, J., Netten, A., & Verhoeven, L. (2017). *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland: PIRLS-2016*. Verkregen via <http://www.expertisecentrumnederlands.nl/wp-content/uploads/2017/12/PIRLS-2016.pdf>
- Guthrie, J. T., Coddington, C. S., & Wigfield, A. (2009). Profiles of motivation for reading among African American and Caucasian students. *Journal of Literacy Research*, 41, 317-353.
- Guthrie, J. T. & Davis, M. H. (2010) Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading & Writing Quarterly*, 19:1, 59-85.
- Hacquebord, H. I. (2007). *Lezen in het vmbo. Onderzoek-interventie-praktijk*. Schram, D. & Raukema, M. (red.). Delft: Eburon, p. 55 – 77. Stichting Lezen Reeks; no. 11.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55-88.
- Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: Implications for closing achievement gaps. *Developmental Psychology*, 49, 4-14.
- Huysmans, F. (2013). *Van woordjes naar wereldliteratuur. De leeswereld van kinderen van 7-15 jaar*. Amsterdam/Den Haag: Stichting lezen/SIOB.
- Inspectie van het Onderwijs (2017). *Peil. Onderwijs: Taal en rekenen 2015-2016*. Verkregen via <https://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/onderwijsinspectie/documenten/rapporten/2017/04/12/taal-rekenen/rapport+taal+en+rekenen.pdf>
- Justice, L. M., Logan, J. A., İşitan, S., & Saçkes, M. (2016). The home-literacy environment of young children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 131-139.
- Kaplan, A., & Middleton, M. (2002). Should childhood be a journey or a race? Response to Harackiewicz et al. (2002). *Journal of Educational Psychology*, 94, 646-648.
- Kamhi, A. G., & Catts, H. W. (1986). Toward an understanding of developmental language and reading disorders. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51, 337-347.

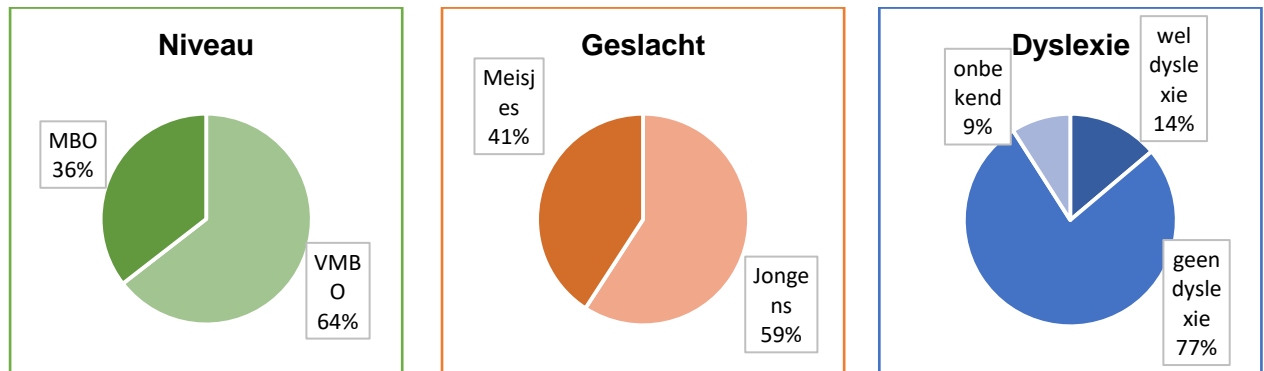
- Kim, J. S. & Quinn, D. M. (2013). The effects of summer reading on low-income children's literacy achievement from kindergarten to grade 8: A meta-analysis of classroom and home interventions. *Review of Educational Research, 83*, 386-431.
- Knight, V. F., & Sartini, E. (2015). A comprehensive literature review of comprehension strategies in core content areas for students with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders, 45*, 1213-1229.
- Koegel, L. K., Singh, A. K., & Koegel, R. L. (2010). Improving motivation for academics in children with autism. *Journal of autism and developmental disorders, 40*, 1057-1066.
- Kordes, J., Bolsinova, M., Limpens, G., & Stolwijk, R. (2013). *Resultaten PISA-2012. Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen. Nederlandse uitkomsten van het Programme for International Student Assessment (PISA) op het gebied van wiskunde, natuurwetenschappen en leesvaardigheid in het jaar 2012*. Arnhem: CITO.
- Kostons, D., Donder, A.S., & Opdenakker, M.C. (2014). *Zelfgestuurd leren de onderwijspraktijk. Een kennisbasis voor effectieve strategie-instructie*. Concept Reviewrapport (NRO), Groningen: GION.
- Kuiken, F. (2012). Moeten allochtone ouders Nederlands praten met hun kinderen? In M. Boogaard & M. Jansen (editors), *Alles wat je altijd al had willen weten over taal: de taalcanon*. 21-23. Amsterdam: Meulenhoff.
- Land, J. (2009). *Zwakke lezers, sterke teksten? Effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van VMBO-leerlingen*. Stichting Lezen Reeks 13.
- Logan, S., & Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading, 32*, 199-214.
- Logan, S., Medford, E., & Hughes, N. (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences, 21*(1), 124-128.
- Lopera, S. (2014). Motivation conditions in a foreign language reading comprehension course offering both a web-based modality and a face-to-face modality. *PROFILE, 16*(1), 89-104.
- Mancil, G. R., & Pearl, C. E. (2008). Restricted Interests as Motivators: Improving Academic Engagement and Outcomes of Children on the Autism Spectrum. *Teaching Exceptional Children Plus, 4*, n6.
- Martin-Chang, S. L., & Gould, O. N. (2008). Revisiting print exposure: Exploring differential links to vocabulary, comprehension and reading rate. *Journal of Research in Reading, 31*(3), 273-284.
- Meelissen, M. R. M., Netten, A., Drent, M., Punter, R. A., Droop, M., & Verhoeven, L. (2012). *PIRLS-en TIMSS-2011: trends in leerprestaties in lezen, rekenen en natuuronderwijs*. Enschede/Nijmegen: UTwente/Expertisecentrum Nederlands.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological bulletin, 137*, 267.
- Mori, S. (2002). Redefining motivation to read in a foreign language. *Reading in a Foreign Language, 14*, 91-110.
- Morgan, P. L., Fuchs, D., Compton, D. L., Cordray, D. S., & Fuchs, L. S. (2008). Does early reading failure decrease children's reading motivation? *Journal of learning disabilities, 41*(5), 387-404.
- Nation, K., Clarke, P., Wright, B., & Williams, C. (2006). Patterns of reading ability in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*, 911-919.
- Nielen, T., Mol, S., Sikkema-de Jong, M., & Bus, A. (2015). Waarom veel kinderen en adolescenten niet meer lezen. *4W: Weten Wat Werkt en Waarom, 1*(4), 6-14.
- Nielen, T. M., & Bus, A. G. (2016). *Onwillige lezers. Onderzoek naar redenen en oplossingen*. Delft: Eburon.
- Oakhill, J. V., Cain, K., & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes, 18*, 443-468.
- Oakhill, J. V., & Petrides, A. (2007). Sex differences in the effects of interest on boys' and girls' reading comprehension. *British Journal of Psychology, 98*, 223-235.

- Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Solomon, O., & Sirota, K. (2001). Inclusion as social practice: Views of children with autism. *Social Development, 10*, 399–419.
- Onderwijsraad. (2017). *Vluchtelingen en onderwijs. Naar een efficiëntere organisatie, betere toegankelijkheid en hogere kwaliteit*. (Samenvatting). Verkregen via <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2017/vluchtelingen-en-onderwijs-naar-enefficiëntere-organisatie-betere-toegankelijkheid-en-hogere-kwaliteit/volledig/item7509>
- Oostdam, R., Peetsma, T., Derriks, M., & Van Gelderen, A. (2006). *Leren van het Nieuwe Leren: casestudies in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: SCO.
- Perfetti, C. A. (1992). The representation problem in reading acquisition. In: Gough, P. B., Ehri, L. C., Treiman, R. (Red.) *Reading Acquisition*. Erlbaum, Hillsdale, NJ, 145–74.
- Petscher, Y. (2010). A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading. *Journal of Research in Reading, 33*(4), 335-355.
- Piccolo, L. R., Giacomoni, C. H., Julio-Costa, A., Oliveira, S., Zbornik, J., Haase, V. G., & Salles, J. F. (2016). Reading Anxiety in L1: reviewing the Concept. *Early Childhood Education Journal, 45*, 537-543.
- Piercey, R. R. (2013). *Reading self-efficacy in early adolescence: Which measure works best?* (Doctoral dissertation, University of Kentucky). Verkregen via http://uknowledge.uky.edu/edp_etds/10
- Poskiparta, E., Niemi, P., Lepola, J., Ahtola, A., & Laine, P. (2003). Motivational-emotional vulnerability and difficulties in learning to read and spell. *British Journal of Educational Psychology, 73*(2), 187-206.
- Poullisse, N., & Goossens, W. (2010). *Het werkgeheugen en schoolse vaardigheden*. Utrecht: VHZartikelen.
- Prenger, J. 2016. *Werkblad lesbrief*. Verkregen via <http://downloads.slo.nl/Documenten/download%20vragenlijst.pdf>
- Pressley, M., & Gaskins, I. (2006). Metacognitive competent reading is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students? *Metacognition and Learning, 1*, 99–113.
- Randi, J., Newman, T., & Grigorenko, E. L. (2010). Teaching children with autism to read for meaning: Challenges and possibilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*, 890-902.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2016). Facilitating and hindering motivation, learning and well-being in schools. Research and Observations from Self-Determination Theory. In K. R. Wentzel & D.b. Miele (Red.), *Handbook on motivation at schools*, 96-119. New York: Routledge.
- Saito, Y., Horwitz, E. K., & Garza, T. J. (1999). Foreign language reading anxiety. *Modern Language Journal, 83*, 202–218.
- Schiefele, U., & Schaffner, E. (2016). Factorial and Construct Validity of a New Instrument for the Assessment of Reading Motivation. *Reading Research Quarterly, 51*(2), 221-237.
- Schram, D. (2013). *De aarzelende lezer over de streep: Recente wetenschappelijke inzichten*. Delft: Eburon.
- Schuck, S. E. B. (2008). *Reading comprehension and the role of oral and silent reading: Comparing children with and without attention deficit hyperactivity disorder*. University of California, Riverside.
- Senko, C., & Miles, K.M. (2008). Pursuing their own learning agenda: How mastery-oriented students jeopardize their class performance. *Contemporary Educational Psychology, 33*, 561-583.
- Senokossoff, G. W. (2016). Developing Reading Comprehension Skills in High-Functioning Children With Autism Spectrum Disorder: A Review of the Research, 1990–2012. *Reading & Writing Quarterly, 32*, 223-246.
- Sideridis, G. D., Mouzaki, A., Simos, P., & Protopapas, A. (2006). Classification of students with reading comprehension difficulties: The roles of motivation, affect, and psychopathology. *Learning Disability Quarterly, 29*, 159-180.
- Stellingwerf, B.P., M. Pulles en F. Dusseljee (2004), *Kansen in het graan: Rapportage Kansrijk Oost-Groningen*, Rijksuniversiteit Groningen.

- Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling (2016). Resultaten PISA-2015: Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen. Verkregen via: <file:///C:/Users/U107206/Downloads/cito-pisa-rapport-2015.pdf>
- Stellingwerf, B.P. & Visser, S. (2008). Meertaligheid op school Lyndensteyn. s.n
- Stichting Lezen en ITTA (2014). *Leesbevordering en leesvaardigheid in het vmbo: noodzaak en kansen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Taboada, M. & Habel, C. (2013). Rhetorical relations in multimodal documents. *Discourse Studies* 15(1), 65–89.
- Tannock, R., Frijters, J. C., Martinussen, R., White, E. J., Ickowicz, A., Benson, N. J., & Lovett, M. W. (2018). Combined modality intervention for ADHD with comorbid reading disorders: a proof of concept study. *Journal of learning disabilities*, 51(1), 55-72.
- Teunissen, J.M.F.B.G. (1986) *Een school, twee talen. Een onderzoek naar de effecten van een tweetalig-bicultureel onderwijsprogramma voor Marokkaanse en Turkse leerlingen op basisscholen te Enschede*. Dissertatie RUU. Utrecht.
- Van Bon, W. H. J. (2007). *Doorstreepleestoets*. Leiden: PITS B.V.
- Van de Gaer, E., Pustjens, H., Damme, J. van de, & De Munter, A. (2006). Tracking and the effects of school-related attitudes on the language achievement of boys and girls. *British Journal of Sociology of Education*, 27(3), 293-309.
- Van Dijk, H., & Tellegen, P.J. (2004) *Nederlandse Intelligentietest voor Onderwijsniveau*. Amsterdam: Boom test uitgevers.
- Van Koeven, E. (2015). *Je vak moet je doen, niet lezen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Van Steensel, R.C. M., van der Sande, L., Bramer, W., & Arends, L. (2016) *Effecten van leesmotivatie-interventies. Uitkomsten van een meta-analyse*. Reviewstudie in opdracht van het NRO. Rotterdam: Erasmus Universiteit.
- Van Steensel, R. C. M., Oostdam, R. J., & Van Gelderen, A. J. S. van (2013). Vermijding en frustratie. Het belang van negatieve motivaties voor de leesvaardigheid van vmbo'ers. In D. Schram (Ed.), *De aarzelende lezer over de streep. Recente wetenschappelijke inzichten*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Van Steensel, R. C. M., Oostdam, R. J., & van Gelderen, A. J. S. (2013b). Assessing reading comprehension in adolescent low achievers: Subskills identification and task specificity. *Language testing*, 30(1), 3-21.
- Van Tilborg, A., Segers, E., Van Balkom, H., & Verhoeven, L. (2018). Modeling individual variation in early literacy skills in kindergarten children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 72, 1-12.
- Van Tuijl, C., & Gijssels, M.A.R. (2015). Stabiliteit van leesplezier en leesvermijding. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 54 (2), 60-73.
- Van Wingerden-Fontein, E. (2017). Reading comprehension in children with intellectual disabilities (Proefschrift, Radboud Universiteit Nijmegen).
- Van Wingerden, E., Segers, E., Van Balkom, H., & Verhoeven, L. (2014). Cognitive and linguistic predictors of reading comprehension in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 35, 3139-3147.
- Van Wingerden, E., Segers, E., Van Balkom, H., & Verhoeven, L. (2017). Foundations of reading comprehension in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 60, 211-222.
- Zbornik, J. J., & Wallbrown, F. H. (1991). The development and validation of a scale to measure reading anxiety. *Reading Improvement*, 28, pp-pp.
- Zentall, S. S., & Beike, S. M. (2012). Achievement and social goals of younger and older elementary students: Response to academic and social failure. *Learning Disability Quarterly*, 35(1), 39-53.
- Zentall, S. S., Tom-Wright, K., & Lee, J. (2013). Psychostimulant and Sensory Stimulation Interventions That Target the Reading and Math Deficits of Students With ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 17(4), 308–329. <https://doi.org/10.1177/1087054711430332>

Bijlage A: Uitkomsten motivatievragenlijst

In het najaar van 2017 is de vragenlijst over lezen ingevuld door 569 jongeren in totaal. Zij zijn afkomstig van 10 scholen (4 middelbare scholen en 6 MBO scholen) in de provincies Zuid-Holland, Noord-Holland, Utrecht, Noord-Brabant en Gelderland.



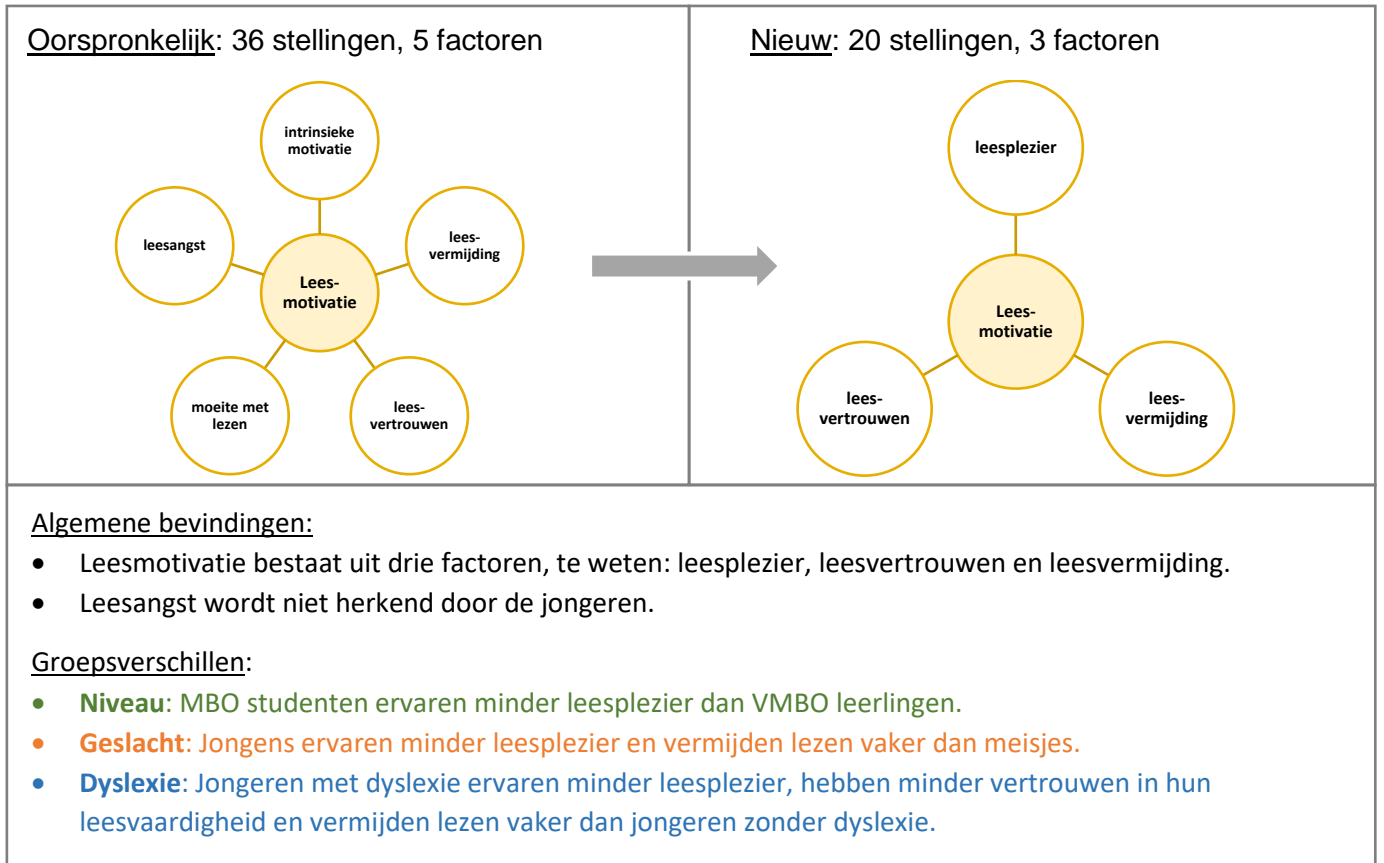
- De VMBO leerlingen zitten in de 1^e (40%), 2^e (4%), 3^e (4%) of 4^e (52%) klas en volgen onderwijs op verschillende niveaus: VMBO B (19%), VMBO K (17%), VMBO GL (6%), VMBO TL (51%) of zitten in een gemengde klas (8%). Hun gemiddelde leeftijd is 15.7 jaar (variërend van 10 tot 17 jaar).
- De MBO studenten zitten in het 1^e (70%), 2^e (25%) of 3^e leerjaar (7%) en hun gemiddelde leeftijd is 18.5 jaar (variërend van 16 tot 45 jaar).

Algemene vragen

Het overgrote deel van de VMBO leerlingen en MBO studenten vindt het lezen van boeken (helemaal) niet leuk. Slechts een klein deel van de jongeren geeft aan lezen wel (heel erg) leuk te vinden. Ongeveer de helft van de jongeren geeft aan (bijna) nooit te lezen in zijn/haar vrije tijd.

Stellingen leesmotivatie

De gegevens van de jongeren zijn gebruikt om een betrouwbare en verkorte versie van de vragenlijst over leesmotivatie te creëren. Deze nieuwe versie wordt momenteel gebruikt bij een vervolgstudie om na te gaan in hoeverre de leesmotivatie van jongeren verandert door een interventie gericht op leesbevordering in het VMBO.



Bijlage B: Gespreksleidraad focusgroepen leerlingen

1. **Toon een fragment van de DVD Campagne leersucces *De leerling aan het woord*. Fragment: 'Lees je wel eens?' 0:00 – 1:20. Voer naar aanleiding hiervan een gesprek.**
[inschatting duur: 10 minuten]

Doel: Beeld vormen van wat leerlingen zelf vinden van lezen en wat ze doen.

Vraag: Begin met een open vraag en laat leerlingen met elkaar uitwisselen. Ben je het eens met iemand? Herken je iets? Kun je dat uitleggen?

Doorvragen (wat – hoe – waarom)

- Wat lees jij meestal? Lees je bijvoorbeeld vooral voor school (schoolboeken) of websites, of handleidingen of een roman/boek? Vraag door of ze om het type boek, onderwerp of kaft kiezen.
- Lees je liever iets op papier of liever op je telefoon/tablet/laptop?
- Ga je wel eens naar de bibliotheek? Heb je een abonnement
- Hoe belangrijk is lezen? Waarom?

2. **Leg afbeeldingen van leesmaterialen op tafel. Voer naar aanleiding daarvan een gesprek.**
[inschatting duur: 10 minuten]

Doel: Beeld vormen van de voorkeuren die leerlingen hebben.

Vraag: Als je hieruit kunt kiezen, wat zou je dan willen lezen?

Doorvragen (waarom – wat - wanneer/hoe vaak)

Kun je ook uitleggen waarom je hiervoor kiest?

Lees je dit ook wel eens?

Of mis je iets zoals bijvoorbeeld een spel/storyline game? Of lees je vooral studieboeken?

Kies je altijd/het liefst voor een tijdschrift/boek waarvan een film is/etc...? Waarom?





3. **Leg de leerlingen een probleem voor. Idee hierbij is dat leerlingen over een algemeen probleem nadenken, dat niet per definitie over henzelf gaat maar waar ze wel mogelijk ideeën over hebben. Laat ze reageren op elkaar.**

Doel: Meninge over leesmotivatie, leesvermijding, leesangst,

Problemen om voor te leggen:

1. Heel veel jongeren lezen alleen maar als het moet. Herkennen jullie dat? Wat vinden jullie daarvan? Heb je dat zelf ook? Open laten reageren
 2. Er zijn ook jongeren die proberen helemaal nooit te hoeven lezen, omdat ze er zo'n hekel aan hebben. Herkennen jullie dat? Wat vinden jullie daarvan? Heb je dat zelf ook? Open laten reageren.
 3. En er zijn ook wel jongeren die krijgen echt stress van lezen. Herkennen jullie dat? Wat vinden jullie daarvan? Heb je dat zelf ook? Open laten reageren.
4. **Leg de leerlingen/studenten verschillende situaties voor en vraag hen om aan de hand van een vel met emoticons aan te geven hoe zij zich gewoonlijk voelen in een dergelijke situatie. Laat hen eerst individueel antwoorden invullen en voer naar aanleiding daarvan een gesprek.**

Doel: Lezersprofiel verder uitdiepen, achterhalen welke emoties met bepaalde lezerskenmerken gepaard gaan

Situaties

- a) De docent vraagt of je in de klas een stukje hardop wil voorlezen
- b) De docent vertelt dat jullie in twee weken een boek uit moeten lezen
- c) Je komt in een tekst veel moeilijke woorden tegen die je niet kent

Vragen

- a. Hoe voel je je als dit gebeurt?
- b. Waarom heb je voor deze smiley gekozen?
- c. Hoe komt het dat je je dan zo voelt?
- d. Kun je een voorbeeld noemen?



5. **Vraag de leerlingen/studenten om terug te denken aan vroeger, de basisschool. Vraag hoe zij destijds over leesvaardigheid dachten en wat er in de loop van de jaren is veranderd. Laat hen het schema invullen en voer naar aanleiding hiervan een gesprek.**

Doel: Achterhalen hoe bepaalde lezerskenmerken zich hebben ontwikkeld

Vragen:

Leg uit hoe het schema werkt. Laat mogelijkheden zien. Trek een lijn. Bijvoorbeeld: 'Ikzelf vond het eerst heel spannend om te leren lezen (groen), maar daarna vond ik het niet zo leuk omdat ik er niet zo goed in was (oranje), maar toen ik geen avi-toets meer hoefde te maken vond ik het wel okee (geel/groen)'. Laat het schema eerst invullen en dan bespreken. Niet zozeer inzoomen op individu maar op ervaringen (gedeeld en ook verschillend en de achtergronden).

Bespreek de tijden. Onderbouw: toen je leerde lezen (groep 3),

- Als we nu naar de schema's kijken..., wat valt jullie op? Laten reageren.
- Stel vragen ter verduidelijking afhankelijk van reacties.

Hoe leuk vond je het om te lezen?	
In de onderbouw	
In de middenbouw	
In de bovenbouw	

6. **Vraag de leerlingen/studenten wat ze zou helpen om lezen leuker te maken. Wat zouden de docenten moeten doen/wat zou er op school moeten gebeuren?**

Doel: Doel is om te achterhalen wat hun eigen ideeën zijn over wanneer lezen leuk is.

Vragen: Laat leerlingen vrij brainstormen en op elkaar reageren. Stel eventueel, indien nodig, vragen of stimuleer om door te praten.

Doorvragen kan op inhoud – wijze van aanbod – werkvormen/activiteiten.

7. **Geef de leerlingen/studenten een aantal mogelijke (onderdelen van) interventies op strookjes. Voer naar aanleiding hiervan een gesprek.**

Doel: Verdieping/verduidelijking/uitbreiding van vraag 6.

Vraag: Ik noem een paar voorbeelden van lezen op school. Wat vinden jullie daarvan? Herken je het? Vind je/likt het je leuk? Waarom wel/niet?

Ook hier weer vrij laten reageren, ook op elkaar. Mogelijk zijn er al punten bij 6

1. Met elkaar praten over boeken die je hebt gelezen (*interactie*)
2. Zelf een boek kiezen in de bibliotheek (*autonomie*)
3. 'Lezen' met een luisterboek/ Lezen en luisteren tegelijkertijd (*competentie/autonomie*)
4. Lezen om iets te leren of te weten te komen (*belang/doel*)
5. Lezen over bijvoorbeeld je hobby of vakantieland of iets anders wat je interesseert (*interesse*)
6. Korte verhalen of artikelen lezen (*competentie*).

8. **Afsluitende vraag: zijn er nog dingen die je zou willen zeggen? Wat vonden jullie ervan om over dit onderwerp te praten?**

Bijlage C: Gespreksleidraad focusgroepen docenten

Noteer met welke docenten/functionarissen binnen school je het gesprek voert.

Korte introductie

Hoe ziet het leesonderwijs er bij u op school uit?

- Is er beleid ten aanzien van leesonderwijs? Zo ja: hoe ziet dit beleid eruit?
- Wat voor teksten lezen de leerlingen tijdens de lessen bij Nederlands en bij andere vakken?
 - Welke opdrachten zijn hieraan gekoppeld en welke werkvormen worden ingezet?
- Krijgen de leerlingen opdrachten waarvoor zij buiten de les moeten lezen?
 - Wat zijn dit voor opdrachten?
 - Welke materialen lezen de leerlingen?
 - En hoe wordt dit vormgegeven?
- Lezen de leerlingen nog veel offline of wordt er ook veel online gelezen?
 - Welke teksten lezen de leerlingen online?
 - Is hierin een voorkeur merkbaar?
- In hoeverre vinden er (klassikale) gesprekken plaats over lezen? Hoe krijgt dit vorm?
- Waar bent u trots op ten aanzien van het leesonderwijs bij u op school?
- Wat zou er wat dit betreft nog verbeterd kunnen worden?

In hoeverre bent u tevreden over de leesvaardigheid van leerlingen bij u op school?

- Zijn de leerlingen voldoende leesvaardig om goed mee te komen op school?
 - Zijn er wat dit betreft grote verschillen tussen leerlingen onderling?
 - Hoe uit zich dit? Op welke momenten wordt dit zichtbaar?
- Heeft u het gevoel dat de leerlingen met een zwakke leesvaardigheid dit zelf als een probleem ervaren? Waaruit blijkt dat?
- Waar denkt u dat een gebrekkige leesvaardigheid bij leerlingen uit voortkomt?
 - Welke oorzaken kunt u hiervoor aanwijzen?
 - Welke verschillen ziet u wat dit betreft tussen leerlingen?

In hoeverre heeft u het idee dat leerlingen bij u op school gemotiveerd zijn om te lezen?

- Heeft u vaak te maken met leerlingen die niet gemotiveerd zijn om te lezen?
 - Ziet u wat dit betreft grote verschillen:
 - Tussen verschillende onderwijsniveaus;
 - Tussen verschillende leerjaren;
 - Tussen verschillende leerlingen binnen een klas? (bv jongens en meisjes)
 - Hoe uit zich dit? Op welke momenten wordt dit zichtbaar?
- Hoe komt het dat sommige (groepen) leerlingen weinig gemotiveerd zijn om te lezen?
 - Zijn er boeken/tijdschriften/andere media die wel met (enig) plezier worden gelezen?
- Hoe komt het dat andere (groepen) leerlingen juist wel gemotiveerd zijn om te lezen?
 - Geldt dit zowel voor het lezen van schoolboekteksten als het lezen voor plezier als lezen voor stage/beroep?
- Heeft u ervaring met leerlingen die het lezen zoveel mogelijk proberen te vermijden?
 - Hoe uit zich dit? En welke oorzaken kunt u hiervoor aanwijzen?

In hoeverre zijn het stimuleren van leesmotivatie en het tegengaan van leesangst een speerpunt?

- In hoeverre vindt u het de taak van docenten om de leesmotivatie te stimuleren?
 - In hoeverre heeft u het idee dat het nuttig is om hierop in te zetten?
- In hoeverre vindt u het de taak van docenten om leesangst tegen te gaan?
 - In hoeverre heeft u het idee dat het nuttig is om hierop in te zetten?
- Welke acties worden of zijn ondernomen om de leesmotivatie van leerlingen te stimuleren?
 - Is daarbij onderscheid gemaakt tussen verschillende groepen lezers? Zo ja: hoe?
 - Wat zijn uw ervaringen met de acties die u onderneemt of heeft ondernomen?
 - Waren de acties succesvol voor alle leerlingen? Voor wie wel en voor wie niet?
 - Wat waren volgens u de succescriteria? En wat had u graag anders gezien? Waarom?
 - Wat waren volgens u de succescriteria? En wat had u graag anders gezien? Waarom?

Bijlage D: Vragenlijst ervaren veranderingen in de leesles (nameting onderdeel van Taak 3)

Vind je dat de leeslessen de laatste maanden op school veranderd zijn?

Lees de stellingen en kies het antwoord dat het beste past.

	Helemaal niet waar	Meestal niet waar	Meestal waar	Helemaal waar
De leesles is leuker geworden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik heb vaker gelezen op school	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik krijg vaker of meer hulp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik weet beter waarom lezen belangrijk is	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik mag vaker of meer zelf kiezen uit wat ik wil lezen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
We krijgen andere opdrachten bij lezen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik werk vaker samen met anderen in de leesles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
We praten vaker over boeken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bijlage E: Effectieve elementen leesbevorderingsprogramma's. Uitleg & algemene tips

Dit is de proefversie die gebruikt is in het project. De definitieve versie zal na vormgeving te downloaden zijn op de website www.itta.uva.nl

Beheersingsdoelen (algemeen)

Als leerlingen beheersingsdoelen nastreven, zijn ze gemotiveerd om een taak uit te voeren, ervaren ze het belang van lezen en zullen zich competent gaan voelen. Bij een beheersingsdoel ligt de nadruk op het proces dat nodig is om tot meer kennis en vaardigheden te komen. Beheersingsdoelen leiden tot effectiever leesgedrag dan prestatiedoelen waarbij de nadruk ligt op de uitkomst en de vergelijking met anderen. Door leerdoelen op te stellen en deze te evalueren hebben leerlingen het idee dat het lezen ook iets oplevert.

- Stel samen met de leerlingen doelen op die relevant zijn voor de leerling. De doelen kunnen betrekking hebben op vaardigheid (sneller lezen, meer woorden kennen) of op inhoud (meer weten over...).
- Stel zowel korte-termijn (eind van de les) als lange-termijn doelen (over een paar weken / maanden) om aan te sluiten bij het planningsvermogen van de leerlingen.
- Doelen moeten concreet en niet te groot zijn zodat leerling ze zelf goed begrijpen en kunnen evalueren. Een manier om dit te doen is via de SMART-methode.

Sluit aan bij de interesses (leesplezier)

De mate waarin leerlingen gemotiveerd zijn om een tekst te lezen, hangt samen met de mate waarin leerlingen geïnteresseerd zijn in het onderwerp van de tekst of boek. Het kan gaan om individuele interesse waarbij persoonlijke belangstelling voor een bepaald onderwerp centraal staat. Het kan ook gaan om situationele interesse, die wordt aangesproken door kenmerken van de tekst of leestaak zelf (bijvoorbeeld tekstsoort). Ook kan de interesse voor een onderwerp worden aangewakkerd door een thema op school of in de actualiteit door de verbinding met de eigen belevingswereld te maken.

- Zorg voor een divers en aantrekkelijk boekenaanbod (boekenkast in de klas, goed gevulde mediatheek, samenwerking met de bibliotheek). Gebruik apps of websites bij het maken van een goede keuze.
- Laat een kort filmpje zien of een filmtrailer om interesse in een onderwerp of boek aan te wakkeren. Dit zorgt ook voor voorkennis die helpt bij het lezen.
- Leg met de klas / school een waarderings-logboek aan waarin leerlingen aangeven wat ze leuk vonden aan het boek en wat ze minder leuk vonden.

Sociale interactie (leesplezier)

De behoefte aan sociale interactie is een van de drie psychologische basisbehoeften waarin geïnvesteerd moet worden om de motivatie te vergroten. Sociale interactie is een belangrijke motivator om te blijven lezen. Het delen van ervaringen geeft niet alleen meer inzicht in het eigen leesproces en de eigen interesses, maar verhoogt ook het ervaren van plezier rondom het lezen. Het zorgt er ook voor dat anderen nieuwsgierig worden naar een boek of onderwerp. Naast individuele en klassikale werkvormen is er veel ruimte voor werken in groepjes.

- Laat leerlingen regelmatig met elkaar praten over de boeken die ze hebben gelezen, bijvoorbeeld in leesgroepjes van leerlingen die hetzelfde boek of over een zelfde onderwerp lezen. Wat vinden ze van de hoofdpersoon? Wat herkennen ze?
- Laat leerlingen samen aan een boekposter, boekenkaf, collage of online 'prikbord' (bijv. Padlet) werken naar aanleiding van een boek of tekst.
- Kies voor activerende werkvormen rondom de leestaak (bijvoorbeeld: denken-delen-uitwisselen, zelf vragen verzinnen en interviewen)

Autonomie (leesplezier)

De behoefte aan autonomie is een van de drie psychologische basisbehoeften waarin geïnvesteerd moet worden om de motivatie te vergroten. Leerlingen beginnen gemotiveerder aan een taak als ze zelf keuzes hebben in de inrichting van de les. Het bevorderen van de autonomie betekent niet dat leerlingen zelf de gehele les mogen indelen, maar wel dat ze inspraak krijgen in de les. Ze mogen zelf het leesmateriaal (genre, inhoud of vorm) kiezen of ze mogen uit een aantal taken of opdrachten kiezen.

- Laat leerlingen meedenken over de onderwerpen die ze in de les willen bespreken en welke werkvormen ze hiervoor willen gebruiken. Beperk het aantal keuzes.
- Geef leerlingen inspraak in de werkingsopdracht die ze maken aan het einde van de les of na het uitlezen van een boek.
- Laat leerlingen zelf een boek kiezen. Sommige leerlingen hebben hierbij echter wel behoefte aan begeleiding, maar laat ze uiteindelijk zelf kiezen.

Belang van lezen (leesaanpak)

Leesmotivatie kan versterkt worden door leerlingen de waarde en nut van lezen in te laten zien. In de geletterde maatschappij waarin we leven is het lezen van geschreven materiaal de voornaamste manier van communiceren. Het goed kunnen lezen van teksten is niet alleen belangrijk om nieuwe kennis op te doen, maar zal ook een rol spelen wanneer ze gaan werken. Ook voor vrijetijdsdoeleinden is het lezen belangrijk (denk aan het lezen van de voorwaarden voor een lidmaatschap van bijvoorbeeld een sportclub).

- Benadruk de relevantie van lezen door leerlingen koppelingen te laten maken met de eigen situatie. Waar gebruiken de leerlingen nu hun leesvaardigheden voor? Hoe gaan ze deze later nodig hebben in hun werk?
- Laat leerlingen een rolmodel (bijvoorbeeld, vader/moeder, oudere zus/broer, docent, etc.) interviewen over de rol van leesvaardigheden in hun eigen leven.
- Laat leerlingen een leesdagboek bijhouden waarin ze bijhouden wat en wanneer ze lezen (ook bij andere vakken en thuis) om inzicht te krijgen in de waarde van lezen.

Competentiegevoel (leesvertrouwen)

De behoefte om competent te zijn is een van de drie psychologische basisbehoeften waarin geïnvesteerd moet worden om de motivatie te vergroten. Leerlingen die vertrouwen hebben in hun eigen leesvaardigheden en het idee hebben dat ze een (lees)taak tot een goed einde kunnen brengen ervaren weinig tot geen drempels om te gaan lezen. Dit competentiegevoel wordt bevorderd door leerlingen succeservaringen op te laten doen met contextrijke teksten en boeken die aansluiten bij hun interesse.

- Bevestig succeservaringen met positieve feedback gericht op het leesproces (goed, hoe je je in de hoofdpersoon hebt verplaatst).
- Zorg voor leesbaar materiaal. Dat wil zeggen: de moeilijkheidsgraad en het onderwerp moeten aansluiten bij het niveau en de interesse van de leerling.
- Herinner leerlingen aan de leesstrategieën die ze geleerd hebben en kunnen gebruiken om het leesbegrip te vergroten.
- Help leerlingen bij het opstellen van uitdagende maar haalbare doelen **1**

Bijlage F: Aanpassingen individuele leerbehoeften

Dit is de proefversie die gebruikt is in het project. De definitieve versie zal na vormgeving te downloaden zijn op de website www.itta.uva.nl

	Leesplezier	Leesaanpak	Leesvertrouwen
Jongens versus meisjes	<p>Sluit aan bij interesses</p> <ul style="list-style-type: none"> Jongens hebben dikwijls interesse in andere genres en onderwerpen. Denk aan fantasie, sport, informatieve boeken, biografieën en strips. Besteed in de klas aandacht aan zowel ‘jongens’ als ‘meisjes’-boeken, zonder dit te benoemen. Meisjes kunnen ook van jongensboeken houden. Laat tijdens lezen of verwerkingsopdrachten gebruik maken van digitale media (zie Bijlage 5). <p>Sociale interactie</p> <ul style="list-style-type: none"> Organiseer activiteiten rondom ‘jongensboeken’ en ‘jongensonderwerpen’. Sommige jongens vinden een wedstrijdelement motiverend (denk aan de Nationale voorleeswedstijd, De Weddenschap). Betrek vaders bij het leesbevorderingsproject (www.vadersvoorlezen.nl). <p>Versterk het gevoel van autonomie</p> <ul style="list-style-type: none"> Zorg voor een divers boekenaanbod (genre, onderwerp) waaruit zowel jongens als meisjes een ruime keuze kunnen maken. Laat jongens een voorkeurslijst maken bij bezoek aan bibliotheek of aanschaf van nieuwe (leen)boeken (boekenopschool.nl of boekenzoeker.org). 	<p>Maak het belang van lezen duidelijk</p> <ul style="list-style-type: none"> Bespreek of en waarom de leerling lezen belangrijk vindt. Bespreek verschillende persoonlijke doelen. Doelen kunnen te maken hebben met maatschappelijk succes (carrière), bruikbare informatie vergaren,... Ga na wat het belang voor de jongens/meisjes is. Voor jongens kan lezen vaak belangrijk zijn om iets te weten te komen of om een probleem op te lossen. Verander het imago van lezen onder jongens door goede mannelijke rolmodellen te laten zien (posters van jongens die lezen, filmfragmenten waarin bekende jonge Nederlanders boeken aanprijzen). Zorg voor taken die relevantie hebben voor de leerling en aansluiten bij de persoonlijke doelen van de leerling. Zorg voor boeken waarmee leerlingen zich kunnen identificeren. Jongens herkennen zich bijvoorbeeld soms gemakkelijker in mannelijke hoofdpersonages. 	<p>Vergroot het competentiegevoel</p> <ul style="list-style-type: none"> Meisjes zijn soms minder zelfverzekerd over hun leesvaardigheid. Zorg voor succeservaringen en positieve feedback op het leesproces.
Taal-/leesvaardigheid Technische leesvaardigheid, leesbegrip, woordenschat	<p>Sluit aan bij interesses</p> <ul style="list-style-type: none"> De interesse en voorkennis bepalen deels de leesbaarheid van een tekst. Leerlingen kunnen soms ook boeken of teksten boven hun niveau lezen. Zorg voor een boekenaanbod dat varieert in moeilijkheidsgraad en onderwerpen en let bij de keuze uit materiaal op de rijkdom van de tekst. <p>Zorg voor sociale interactie</p> <ul style="list-style-type: none"> Laat zwakke lezers samenwerken met sterke lezers. De zwakke lezer kan zo steun ervaren van de goede lezers. Laat leerlingen met elkaar praten of discussiëren over teksten en boeken. Dit leidt tot het beter en dieper begrip van de tekst. <p>Versterk het gevoel van autonomie</p> <ul style="list-style-type: none"> Zorg voor keuzemogelijkheden: sluit aan bij interesse en/of leesniveau, de wijze waarop er gelezen wordt (e-books of papier) en met welke ondersteuning. Laat leerlingen uit een aantal taken of opdrachten kiezen. Help leerlingen bij hun keuze door te wijzen waarop ze kunnen letten (tekstkenmerken, lengte van hoofdstukken, structuur, visuele ondersteuning van plaatjes of foto's, de kaft en achterflap). 	<p>Maak het belang van lezen duidelijk</p> <ul style="list-style-type: none"> Bespreek of en waarom de leerling lezen belangrijk vindt. Bespreek verschillende persoonlijke doelen. Doelen kunnen te maken hebben met maatschappelijk succes, schoolsucces, kennis vergaren,... Leg uit dat door veel lezen, het lezen gemakkelijker zal gaan en overleg wat een leerling daarvoor nodig heeft. Koppel dit aan persoonlijke beheersingsdoelen. Zorg voor relevante, betekenisvolle leestaken en opdrachten die de inspanning belonen. 	<p>Vergroot het competentiegevoel</p> <ul style="list-style-type: none"> Maak een zorgvuldige selectie van leesbaar leesmateriaal (tekstlengte, moeilijkheidsgraad, etc.) waaruit een leerling kan kiezen. Besteed aandacht aan vaardigheden zoals hulp (durven) inschakelen, oplossingen zoeken en het probleem aanpakken. Laat ICT-hulpmiddelen gebruiken bij lezen (zie Bijlage 5) Laat gebruikmaken van woordenhulp zoals een (online) woordenboek. Laat visuele schema's gebruiken, zoals woordwebben of schema's om de tekststructuur duidelijk te maken. Help leerlingen bij het toepassen van leesstrategieën door ze hieraan te herinneren en het te 'modellen'. Voor zwakke lezers is het bepalen van een haalbaar maar uitdagend beheersingsdoel motiverend. Het behalen van dergelijke doelen kan het competentiegevoel van de leerling vergroten. Zorg voor kleine doelen zodat de voortgang snel merkbaar is. Koppel het persoonlijke of eigen succes van de leerling aan de inzet van de leerling. Zo ervaart de leerling dat de geleverde moeite / inzet tot resultaat leidt. Maak geen vergelijking met andere leerlingen. Geef concrete feedback op het leesproces in relatie tot de gestelde doelen.
Anders- en meertaaligheid andere sociaal culturele achtergrond	<p>Sluit aan bij interesses</p> <ul style="list-style-type: none"> Houd rekening met verschillen in culturele achtergrond en de rol van geletterdheid daarbinnen. Zorg voor diverse boeken die aansluiten bij diverse (culturele) achtergronden of land van herkomst. Zorg voor boeken met (hoofd)personages waarin leerlingen zich kunnen herkennen. <p>Zorg voor sociale interactie</p> <ul style="list-style-type: none"> Laat de leerling met een taalmaatje samenwerken. Laat leerlingen met elkaar praten of discussiëren over teksten en boeken. Dit leidt tot het beter en dieper begrip van de tekst. Laat leerlingen samenwerken en uitwisselen rondom verschillende culturele thema's uit de boeken. <p>Versterk het gevoel van autonomie</p> <ul style="list-style-type: none"> Help leerlingen bij hun keuze door te wijzen waarop ze kunnen letten (tekstkenmerken, lengte van hoofdstukken, structuur, visuele ondersteuning van plaatjes of foto's, de kaft en achterflap). Laat leerlingen ook kiezen uit boeken in de eigen taal als het doel van vrij lezen leesplezier en motivatie is. 	<p>Maak het belang van lezen duidelijk</p> <ul style="list-style-type: none"> Bespreek of en waarom de leerling lezen belangrijk vindt. Bespreek verschillende persoonlijke doelen. Doelen kunnen te maken hebben met bijvoorbeeld beheersing van het Nederlands met het oog op schools of maatschappelijk succes Leg uit dat door veel lezen, de leerling zijn kennis over onderwerpen maar ook van de Nederlandse taal (o.a. woordenschat) kan uitbreiden. Zorg voor relevante, betekenisvolle leestaken en opdrachten die de inspanning belonen. 	<p>Vergroot het competentiegevoel</p> <ul style="list-style-type: none"> Maak een zorgvuldige selectie van leesbaar leesmateriaal (tekstlengte, moeilijkheidsgraad, etc.) waaruit een leerling kan kiezen. Besteed aandacht aan oplossingsgerichte leesstrategieën zoals 'als ik een woord niet begrijp, zoek ik het op of vraag hulp.' Laat leerlingen gebruik maken van woordenhulp zoals een (online) woordenboek of vertaalprogramma. Laat leerlingen nieuw geleerde woorden of uitdrukkingen onderstrepen of opschrijven. Laat leerlingen verschillende boeken en teksten rondom een zelfde thema of onderwerp lezen zodat ze herhaald met woorden en begrippen in aanraking komen. Koppel het persoonlijke of eigen succes van de leerling aan de inzet van de leerling. Zo ervaart de leerling dat de geleverde moeite / inzet tot resultaat leidt. Maak geen vergelijking met andere leerlingen.

	Leesplezier	Leesaanpak	Leesvertrouwen
Aandacht en concentratie <small>(symptomen van) ADHD of ADD</small>	<p>Sluit aan bij interesses</p> <ul style="list-style-type: none"> Geef leerlingen de mogelijkheid om korte teksten of verhalen te lezen, bijvoorbeeld rond een bepaald thema of onderwerp. Houd rekening met de korte spanningsboog door de leestaak en de opdrachten in te korten en hierin te variëren. <p>Zorg voor sociale interactie</p> <ul style="list-style-type: none"> Maak duidelijke afspraken en regels bij samenwerkingsactiviteiten. Spreek bijvoorbeeld rollen binnen de groep af en help met het bewaken van de tijd. Laat leerlingen met een duidelijk stappenplan werken. Houd rekening met de wisselwerking tussen leerlingen bij het samenstellen van groepjes of duo's. <p>Versterk het gevoel van autonomie</p> <ul style="list-style-type: none"> Maak de leerling zelf verantwoordelijk voor de planning door het zelf op te laten schrijven. Geef de leerling keuzes maar doe dit binnen een vastgesteld kader of structuur. Beperk de keuzes en ondersteun de leerling hierbij. Laat de leerling meebeslissen over hoe hij het best ondersteund kan worden bij taken die aandacht en concentratie vragen. 	<p>Maak het belang van lezen duidelijk</p> <ul style="list-style-type: none"> Maak duidelijk wat het nut is van lezen (Wat heb ik eraan? Wat kan ik ermee?). Zorg ervoor dat het leesmateriaal relevant is door aan te sluiten bij de actualiteit of de 'echte wereld'. Koppel het lezen aan het laten zien van een tv-fragment of zoeken van extra informatie op het internet. 	<p>Vergroot het competentiegevoel</p> <ul style="list-style-type: none"> Zorg voor afwisseling in (korte) taken binnen de les om de aandacht te behouden. Varieer in opdrachten. Bied een leerling extra structuur door de stappen binnen de les expliciet te maken. Kies voor materiaal met een duidelijke structuur, kopjes en ondersteunende afbeeldingen of foto's. Kort lange opdrachten in of verdeel ze in kleinere deelopdrachten. Laat de leerling de leestaak uitvoeren op een plek waar hij niet snel wordt afgeleid, bijvoorbeeld geen afleiding uit de gang. Overleg met de leerling in welke situatie hij zich het best kan concentreren en hoe daarin ondersteund kan worden. Bespreek met de leerling wat hij nodig heeft om zich op de leestaak te kunnen richten. Benadruk succeservaringen gericht op het proces, de inspanning en inzet in relatie tot de taak ('je hebt 10 minuten zelfstandig gelezen en hebt het hele verhaal uit').
Sociaal-emotionele ontwikkeling <small>Kenmerken van o.a. autismespectrum stoornis</small>	<p>Sluit aan bij interesses</p> <ul style="list-style-type: none"> De leerling kan moeite ervaren met zichzelf verplaatsen in een ander (hoofdpersonage). Sluit zo veel mogelijk aan bij de voorkeuren van de leerling en blijf zo dicht mogelijk bij het 'echte leven'. De leerling kan een sterke voorkeur voor informatieve of feitelijke teksten hebben. Zorg ook voor boeken waarin hun eigen situatie (moeite met sociale interactie) aan bod komt. <p>Zorg voor sociale interactie</p> <ul style="list-style-type: none"> De leerling kan een sterke voorkeur voor alleen werken hebben. Maak concrete regels en stappen bij samenwerkingsactiviteiten zodat deze voorspelbaar zijn. Zorg ervoor dat de activiteiten en rollen duidelijk afgebakend zijn. Kies voor samenwerkingsactiviteiten die geen groot beroep op samenwerking doen. Laat leerlingen uitwisselen maar vraag niet om samen tot een oplossing te komen. Houd rekening met de wisselwerking tussen leerlingen bij het samenstellen van groepjes of duo's. <p>Versterk het gevoel van autonomie</p> <ul style="list-style-type: none"> Geef de leerling keuzes maar doe dit binnen een vastgesteld kader of structuur. Beperk de keuzes en ondersteun de leerling hierbij. Zorg voor een overzichtelijke presentatie van boeken en opdrachten. Ondersteun de leerling bij zelfstandig werken door duidelijk te maken wat hij wanneer moet doen en wat de leerling doet als hij klaar is. 	<p>Maak het belang van lezen duidelijk</p> <ul style="list-style-type: none"> Maak duidelijk wat het nut is van lezen (wat heb ik eraan? Wat kan ik ermee?). Zorg ervoor dat het leesmateriaal relevant is door aan te sluiten bij de actualiteit of de 'echte wereld'. Koppel het lezen van een tekst aan bruikbare situaties zoals het lezen van de spelregels van een sport die in de gymles gedaan wordt, het lezen van een (online) filmkrant om een film uit te kiezen. 	<p>Vergroot het competentiegevoel</p> <ul style="list-style-type: none"> Geef de leerling voldoende tijd om de opdracht af te ronden. Laat leerlingen bij vrije leesopdrachten gebruik maken van een stappenschema zodat ze weten hoe ze de taak moeten uitvoeren. Geef na afloop van de leesactiviteit direct feedback op het proces. Help leerlingen aangeleerde leesstrategieën ook toe te passen bij vrij lezen en andere leestaken door zelf dit eerst voor te doen (model). Zorg voor herhaling. Laat de leerling gebruik maken van visuele ondersteuning bij teksten (grafische modellen) om de leesopdracht te structureren. Help leerlingen zich te verplaatsen in de personages door een koppeling naar de eigen wereld, het bieden van visuele ondersteuning (concreet materiaal, afbeeldingen, filmtrailer) en het stellen van vragen (hoe zou jij dat doen?). Laat leerlingen de gelezen tekst in beelden vertellen (maken van een collage, tekening, etc.). Zorg voor veel succeservaringen die je toeschrijft aan de inzet van de leerling.