

Als je kan... pak me dan!

Leesmotivatie en leesplezier bij leerlingen met een
diagnose in het autisme spectrum

11-6-2018

Marjolein Derks-Janssen
Studentnummer: 3142663
Studiebegeleider: Mevr. A. van Schijndel
Fontys OSO Master-EN

Inhoud

Samenvatting.....	6
Hoofdstuk 1. Oriëntatiefase.....	7
1.1 Probleemanalyse.....	8
1.2 Probleemanalyse vanuit persoonlijke visie.....	9
1.3 Verbeterwensen.....	10
1.4 Probleemstelling:.....	10
1.5 Onderzoeksvragen.....	11
Hoofdstuk 2. Theoretische kader.....	12
2.1. Leesplezier en leesmotivatie algemeen.....	12
2.2 Specifieke cognitieve leerstijl leerlingen met ASS gerelateerd aan leesbevordering en leesplezier.....	13
2.3 Specifieke cognitieve stijl ASS.....	13
2.4 Aanbevelingen voor leesbevordering vanuit de theorie.....	15
2.6 Onderzoeksvraag en deelvragen.....	15
Hoofdstuk 3. Onderzoeksmethodologie.....	17
3.1 Onderzoeksvorm.	17
Onderzoekstraject.....	17
Verbetertraject.....	17
3.2 Onderzoekparadigma's.....	17
3.3 Validiteit en betrouwbaarheid.....	18
3.4 Onderzoeksmethoden.....	18
3.5 Participanten.....	18
3.6 Ethische aspecten van het onderzoek.....	19
Hoofdstuk 4. Onderzoeksverslag.....	20
4.1 Onderzoeksstappen.....	20
4.2 Eerste Cyclus.....	20
Formuleren van probleem.....	20
Data verzamelen.....	20
Data-analyse Leesinteresselijst.....	21
Data beoordelen: Leesinteresselijst.....	21
Data-analyse Leesprofiel.....	22
Data beoordelen: Leesprofiel.....	23
Actieplan.....	24

Verbeteracties	25
Theorie leesgesprekken in een notendop:	25
Evaluatie	27
4.3 Tweede cyclus	28
Herformulering van probleem.....	28
Data verzamelen.....	28
Data analyseren.....	29
Beoordelen van de data	29
Actieplan.....	30
Verbeteracties	30
Evaluatie	31
4.4 Derde cyclus	31
Data verzamelen.....	31
Beoordeling data leesprofiel en focusgroepinterview	32
Hoofdstuk 5. Conclusie.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
5.1 Conclusies ten aanzien van de onderzoeksvraag	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
5.2 Neveneffecten	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Hoofdstuk 6. Aanbevelingen	38
Hoofdstuk 7. Reflectie	39
Hoofdstuk 8. Dankwoord	40
Bronnenlijst	41
Bijlage 1 Checklist leesbevordering	46
Bijlage 2 Onderzoeksmethoden.....	49
Bijlage 3 Leerlingpopulatie onderzoeksgroep.....	50
Bijlage 4 Privacy en ethiek	51
Bijlage 5 Data “Leesinteresselijst”	52
Codering Leesinteresse vragenlijst.....	52
Leesinteresse overzicht groep 4/5	52
Leesinteresse overzicht groep 5.....	54
Leesinteresse overzicht groep 6.....	56
Leesinteresse overzicht praktijkgroep.....	58
Bijlage 6 Data “Leesprofiel” meting 1	61
6.1 Data-analyse Leesprofiel	61
Score leesprofiel groep 4/5 september 2018.....	62

Score leesprofiel groep 5 september 2018	63
Score leesprofiel groep 6 september 2018	63
Score leesprofiel praktijkgroep september 2018	64
6.2 Data-analyse “Leesprofiel” per vraag	65
6.3 Data-analyse per vraag leesprofiel	70
6.4 Feedback vanuit groepsgesprekken	71
Bijlage 7 Aanvullend literatuuronderzoek	73
Aanvullende literatuurstudie	73
Bijlage 8 Leesvragenkaartjes	77
8.1 Uitleg bij niveau leesvragenkaartjes A, B, C	77
Versie A	78
Versie B	80
Versie C	82
8.2 Gevisualiseerde versie D en Luisterkaartjes	84
8.3 Luisterkaartjes	86
Luisterkaartjes “Guira Guira”	86
Luisterkaartjes “Duiken in Mexico”	87
Bronnen afbeeldingen	88
Bijlage 9 Verbeteracties en evaluatie cyclus 1	89
9.1 Cyclus 1	89
Verbeteracties	89
9.2 Evaluatie cyclus 1	91
Tops:	92
Tips:	92
Bijlage 10 Verbeteracties en evaluatie cyclus 2	94
10.1 Cyclus 2	94
Verbeteracties:	94
10.2 Evaluatie cyclus 2	95
Tops:	96
Tips:	97
Bijlage 11 Kwalitatieve analyse interviews experts	98
Bijlage 12 Focusgroep	103
Verantwoording	103
Samenvatting verslag:	103

Schematische weergave topics focusgroep	105
Conclusie focusgroep	106
Bijlage 13 Data “Leesprofiel” tweede meetmoment.....	107
13.1 Tweede meting Leesprofiel	107
Groep 4/5 Zelfbeeld en waardering lezen	108
Conclusie groep 4/5.....	108
Groep 5 Zelfbeeld en waardering lezer	109
Conclusie groep 5	109
Groep 6 Zelfbeeld en waardering lezen	110
Conclusie groep 6	110
Praktijkgroep Zelfbeeld en waardering lezen	111
Praktijkgroep Waardering lezen.....	111
Conclusie praktijkgroep.....	111
13.2 Analyse specifieke vragen “Leesprofiel”	112
Analyse data:	112
Beoordeling data:	112
Analyse data:	113
Beoordeling data:	113
Analyse data:	114
Beoordeling data:	114
Analyse data:	115
Beoordeling data:	115
Conclusie:	115
Bijlage 14 Fragment schoolstandaard.....	116

Samenvatting

Dit praktijkgericht onderzoek is gericht op leesbevordering in de onderzoeksschool, met als doel het leesplezier en de leesmotivatie bij leerlingen te laten toenemen. De doelgroep voor dit onderzoek betreft leerlingen met een diagnose in het autistische spectrum in de groepen 4/5, 5, 6 en de praktijkgroep van een school voor speciaal onderwijs. De onderzoeksvraag luidt:

Welke passende interventies kunnen leerkrachten inzetten bij leerlingen met een Autisme Spectrum Stoornis (navolgend ASS) in de groepen 4/5, 5, 6 en de praktijkgroep van een school voor speciaal onderwijs, om de leesmotivatie en leesinteresse te bevorderen?

Middels vragenlijsten gericht op leesinteresse en leeswaardering (Van de Mortel & Förner, 2013) is de leesmotivatie en leesinteresse van de leerlingen in beeld gebracht. Uit nadere analyse van de vragenlijsten komt naar voren dat leerlingen onbekend zijn met interactievormen met betrekking tot lezen. Gebaseerd op de theorie van Langer (2011), Chambers (2012) en Cornelissen (2016) over de positieve invloed van literaire gesprekken op de leesbeleving en leesmotivatie, worden leesgesprekken gekozen als interventie in de leesbegeleiding. Deze leesgesprekken zijn voor dit onderzoek gebaseerd op nadenken en spreken over voorgelezen teksten. In het onderzoek worden de mogelijkheden verkend om de leesgesprekken structuur te geven middels leesvragenkaartjes gebaseerd op het leesvragenspel van Chambers (2012). De leerkrachten van de onderzoeksgroep hebben ervaren dat het voeren van leesgesprekken binnen deze doelgroep vormgegeven kan worden aan de hand van leesvragenkaartjes en dat de betrokkenheid en gerichte aandacht van leerlingen bij het voorlezen en bespreken hoog is. Aandachtspunt is dat de vraagstelling en vormgeving van de vragenkaartjes wordt aangepast aan de onderwijsbehoefte van de leerlingen. Deze aanpassing is maatwerk, aangezien de individuele behoeften van leerlingen verschillend kunnen zijn.

Hoofdstuk 1. Oriëntatiefase

De onderzoeksschool is een school voor speciaal onderwijs (navolgend SO) en biedt onderdak aan 3 afdelingen: een afdeling SO-regulier, een SO-afdeling voor leerlingen met een diagnose binnen het Autisme Spectrum (navolgend ASS) en een afdeling voor voortgezet speciaal onderwijs. Ik ben als groepsleerkracht werkzaam op de SO-afdeling voor leerlingen met een ASS en begeleid daarnaast sinds schooljaar 2017-2018 één dag per week mijn collega's in het afstemmen op de onderwijsbehoeften van onze leerlingen. Het onderzoek zal binnen deze afdeling worden uitgevoerd. De populatie van deze afdeling bestaat in schooljaar 2017-2018 uit 128 leerlingen in de leeftijd van 4 tot 13 jaar.

De onderzoeksschool kampt al een aantal schooljaren met tegenvallende uitstroomresultaten op het gebied van lezen. De afgelopen 3 schooljaren is de schoolambitie voor lezen, zoals deze is opgesteld in 2014-2015 ([bijlage 14](#)), niet behaald. Uit de analyse van de schoolstandaard, zoals opgesteld door de onderzoeksschool, blijkt met name de groep leerlingen van 12 jaar en ouder, met een Cito-functioneringsniveau op technisch en begrijpend lezen van lager dan eind groep 6 (<E6) met 58% voor technisch lezen en met 77% voor begrijpend lezen, erg groot. Het beeld dat hieruit naar voren komt is zorgwekkend, aangezien meer dan de helft van de schoolverlaters uitstroomt met een cito-functioneringsniveau lager dan eindgroep 6, hetgeen betekent dat deze leerlingen uitstromen als zogenaamd “laaggeletterd” (<2F referentieniveau).

Meijerink, Letschert, Rijlaarsdam, Van de Berg en Van Streun (2009) hebben de beschrijving van vaardigheden in de referentiekaders voor taal- en rekenen¹ uitgewerkt. Voor zakelijke teksten op 2F-niveau wordt omschreven dat leerlingen teksten kunnen lezen over alledaagse onderwerpen, onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld van de leerling en over onderwerpen die verder van de leerling afstaan. De algemene kenmerken voor fictieve en narratieve teksten worden in de referentiekaders omschreven als: “kan eenvoudige adolescentenliteratuur herkenkend lezen”.

In schooljaar 2017-2018 zullen 15 van de 25 schoolverlaters van de onderzoeksschool niet het gewenste uitstroomniveau van 2F op begrijpend lezen en technisch lezen behalen, het “burgerschapsniveau”, dat nodig is om zelfstandig te kunnen functioneren in onze maatschappij (Meijerink et al., 2009; Feskens et al., 2016; Roeleveld & Béguin, 2009; Roeleveld, Ledoux, Oud & Peetsma, 2009). Zij behalen (deels) de vaardigheden die beschreven staan in de aangepaste leerlijnen voor het speciaal onderwijs, de zogenaamde Passende Perspectieven Taal (Langberg, Leenders & Koopmans, 2012) bij leerroute 3. Dit houdt in dat gestreefd moet worden dat deze leerlingen als schoolverlater de volgende leesvaardigheden beheersen:

- relatie leggen tussen informatie in de tekst en de werkelijkheid
- onderstrepen van zinnen in een tekst

¹ <http://www.taalenrekenen.nl/downloads/referentiekader-taal-en-rekenen-referentieniveaus.pdf/>

- specifieke informatie herkennen (letterlijk begrip)
 - advertentie / reclame herkennen
 - meeleven met personage en uitleggen hoe die persoon zich voelt (fictie)
 - opzoeken informatie in duidelijk geordend naslagwerk (woordenboek, telefoongids)
 - langere woorden en langere zinnen enigszins vloeiend lezen
 - eenvoudige tekst op een passend AVI-niveau goed voorlezen op toon en ritme.
- (Langberg et al., 2012)

Internationaal worden laaggeletterden vanuit de PISA-normen gedefinieerd als degenen die met hun leesprestaties onder vaardigheidsniveau 2 presteren en functioneren (Feskens et al., 2016). Voor vaardigheidsniveau 2 worden leerlingen geacht de volgende zaken te beheersen:

- In staat zijn informatie uit een tekst te halen
 - Hoofdgedachte in de tekst en relaties begrijpen
 - Betekenis geven aan een beperkt deel van de tekst
 - Vergelijking maken met of relaties leggen tussen de tekst en kennis van de wereld
- (Feskens et al., 2016)

Veel leerlingen van de onderzoeksschool vallen bij uitstroom in de categorie laaggeletterden. Hun leesvaardigheid is onvoldoende om zelfredzaam te zijn op het gebied van taal en kan leiden tot analfabetisme. Ik vind het zorgwekkend dat in de huidige onder-, midden-, en bovenbouw zich opnieuw leerlingen met hardnekkige leesproblemen aftekenen op het gebied van technisch lezen en lezen met begrip (cito-leerlingvolgsysteem).

1.1 Probleemanalyse

In een verkennend gesprek met de intern begeleider en directie van de onderzoeksschool maak ik de gesignaleerde ontwikkeling op het gebied van lezen bespreekbaar en belicht het probleem van laaggeletterdheid; de zwakke uitstroomresultaten vormen een probleem met maatschappelijke relevantie. Ik voel het als mijn professionele verantwoordelijkheid om hierin, samen met mijn organisatie, verbetering te brengen.

In de analyse van de schoolstandaard van de onderzoeksschool wordt de verklaring voor de tegenvallende leesresultaten vooral gezocht in leerlingenkenmerken zoals dyslexie en moeite met taalbegrip gerelateerd aan ASS ([bijlage 14](#)).

Gezien de hardnekkigheid van de achterstand op leesontwikkeling en het feit dat deze in alle leeftijdsgroepen voorkomt, ben ik echter van mening dat deze achterstand niet enkel verklaard kan worden vanuit leerlingenkenmerken. Ook in onderwijskenmerken en kenmerken van de leeromgeving kan een verklaring liggen voor de gesignaleerde achterstanden. De intern begeleider (hierna te noemen IB-er) spreekt, op basis van klassenconsultaties en lesobservaties gedurende schooljaar 2016-2017, het vermoeden uit dat op het gebied van leesbevordering winst te behalen valt voor de onderzoeksschool.

Om de kwaliteit van leesbevordering in beeld te brengen vult de intern begeleider van de onderzoeksschool in juni 2017 naar aanleiding van klassenobservaties de “Checklist voor leesbevordering”, gebaseerd op de Kwaliteitskaart Leesbevordering (School aan Zet, 2012), in ([bijlage 1](#)). Uitgaande van de kerndoelen voor leesbevordering², komen voor de onderzoeksschool de volgende aandachtspunten naar voren:

Ontbrekende leesbegeleiding

Belangrijke elementen in de leesbegeleiding, die ook van invloed zijn op leesplezier en leesmotivatie, zijn voorlezen en betekenisvolle interactie met leerlingen over wat (voor)gelezen is, begeleiding bij kiezen van boeken en verkennen van leesinteresse (Chambers, 2012; Langberg et al., 2012). Deze elementen in de leesbegeleiding worden binnen de groepen weinig of niet geobserveerd. Voorlezen wordt alleen in groep 3 en groep 4 geobserveerd. Navraag bij leerkrachten leert dat in de midden- en bovenbouwgroepen niet of heel incidenteel wordt voorgelezen. De focus in de leesbegeleiding ligt vooral op het technisch aspect van lezen (connectlezen, voor-koor-door-lezen) met als belangrijkste doel het leesniveau van leerlingen te verhogen. Interactieve elementen in de leesbegeleiding, zoals leesgesprekken en leesverwerkingsvormen gericht op leesplezier (Chambers, 2012; Kluth & Chandler-Olcott, 2008; Van de Mortel & Förerr, 2013) krijgen door de focus op het verbeteren van prestaties onvoldoende aandacht.

Onvoldoende leesaanbod

Het aanbod en de beschikbaarheid van boeken binnen de onderzoeksschool is onvoldoende; minder dan 40 boeken per groep van gemiddeld 14 leerlingen, met weinig diversiteit in het aanbod (Peijen, Hezemans & Van Dam, 2013). Er is geen schoolbibliotheek en er wordt niet deelgenomen aan het project “Bibliotheek op School”. De onderwijsomgeving is sober en prikkelarm ingericht, met het oog op het vermijden van storende prikkels in verband met een andere sensorische waarneming van leerlingen met een ASS. Boeken worden niet openlijk gepresenteerd om afleiding door visuele prikkels te vermijden (Bogdashina, 2004). De leeromgeving is op deze wijze weinig uitnodigend en leerlingen komen mijns inziens hierdoor onvoldoende in aanraking met boeken, ervaren niet het plezier dat boeken kunnen opleveren en worden niet of nauwelijks uitgedaagd en geprikkeld tot lezen. Dit kan een negatieve invloed hebben op de ontwikkeling van leesmotivatie en het leesplezier (Chambers, 2012; Van de Mortel & Förerr, 2013; Nielen & Bus, 2015).

1.2 Probleemanalyse vanuit persoonlijke visie

Zoals Biesta beschrijft in “Het prachtige risico van onderwijs” (2015), dreigt er binnen het onderwijs een verschraling richting het afleveren van een “leerproduct”. Interactie en socialisering dreigen hierdoor in het gedrang te komen. Binnen de onderzoeksschool zie ik een dergelijke trend de laatste jaren toenemen. Het werken met leerarrangementen en opgestelde ontwikkelingsperspectieven, legt de focus op het behalen van leerdoelen, ook voor lezen. Deze leerdoelen zijn bepalend geworden voor het onderwijsleeraanbod. Aanpassingen in het

² <http://tule.slo.nl/Nederlands/bestand/P-L09.pdf>

zorgaanbod gericht op leerlingen met een ASS uiten zich in functionele aanpassingen om het proces van leren zo rustig mogelijk te laten verlopen; individuele werkhoeken om prikkelarm te kunnen werken, een sobere en gestructureerde leeromgeving zoals kasten met deuren om leer- en leesboeken op te bergen, dagritmeschema's met picto's, weinig of geen decoratie. Er is veel aandacht voor rust en regelmaat en vermijden van sensorische overprikkeling (Bogdashina, 2004). Ik zie dat de balans tussen enerzijds de focus op het leerproces en anderzijds aandacht voor interactie en sociale ontwikkeling verstoord is. Vanuit mijn ervaring heb ik geleerd dat leerlingen met een ASS niet per definitie gebaat zijn bij werken in een prikkelarme omgeving, vaak geïsoleerd van klasgenoten. Leerlingen die bijvoorbeeld hypo reageren op sensorische prikkels worden hierdoor onvoldoende gestimuleerd (Bogdashina, 2004). Door de nadruk op vermijden van prikkels, komen belangrijke sociale leerprocessen, als samenwerken en gesprekjes voeren, onvoldoende aan bod. Naar mijn mening worden leerlingen binnen de huidige onderwijsaanpak onvoldoende begeleid in hun ontwikkeling als persoon. Leerlingen (met een ASS) hebben het nodig om gestimuleerd te worden vanuit hun interesse- en belevingswereld (Kluth & Chandler-Olcott, 2008; De Clercq, 2005) en hebben begeleiding nodig bij het verruimen van hun blik op de wereld. Juist leesonderwijs biedt naar mijn mening geweldige mogelijkheden om, vanuit een boek of verhaal, die wereld te vergroten en met elkaar te delen. Binnen het leesonderwijs op de onderzoeksschool wordt naar mijn mening een belangrijk aspect van lezen buiten beschouwing gelaten; plezier beleven aan lezen en ontdekken dat je leeservaringen met een ander kunt delen en dat je van elkaar kunt leren.

1.3 Verbeterwensen

Mijn bevindingen heb ik in juni 2017 gedeeld met het team, de afdelingsdirecteur en de IB-er van de onderzoeksschool. Het team van de onderzoeksschool onderkent de noodzaak om meer aandacht te besteden aan leesplezier en leesmotivatie. Dit vraagt om aanpassingen in leesbegeleiding en onderwijsomgeving. Door het team en directie van de onderzoeksschool worden verbeterwensen voor schooljaar 2017-2018 geformuleerd:

- Verzorgen van een ruim en gevarieerd leesaanbod.
- Aantrekkelijke leesomgeving / bibliotheekruimte creëren.
- Kennisvergroting binnen het team ten aanzien van leesbegeleiding gericht op leesmotivatie en leesplezier, gerelateerd aan kennis met betrekking tot cognitieve stijl van leerlingen met een ASS.
- Onderzoek naar bij de doelgroep passende interventies rond leesmotivatie en leesplezier.

1.4 Probleemstelling:

Vanuit het voorgaande kan de volgende probleemstelling geformuleerd worden:

Binnen de onderzoeksschool worden leesmotivatie en leesplezier niet actief nagestreefd of bevorderd. Leerlingen worden weinig tot lezen uitgedaagd en ontwikkelen onvoldoende leesattitude, leesmotivatie en leesplezier. In schooljaar 2017-2018 is de verwachting dat een groep van 15 schoolverlaters bij uitstroom een leescompetentie van 1F of < 1F behaalt, hetgeen

in de praktijk betekent dat deze leerlingen een hoge kans hebben (functioneel) analfabeet te blijven; een onacceptabel hoog aantal dat vraagt om verbetering en aanpassing van de leesbegeleiding gericht op leesmotivatie en leesplezier.

1.5 Onderzoeksvragen

Mijn onderzoek zal verlopen volgens de principes van een actieonderzoek en is gericht op het stimuleren van leesmotivatie en leesplezier middels leesbegeleiding. Ik verwacht, samen met mijn collega's, een proces te doorlopen van kennis vergaren, systematisch reflecteren en gezamenlijk komen tot nieuwe inzichten (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011). De focus van het actieonderzoek zal zich richten op:

- Kennisontwikkeling met betrekking tot activiteiten ten aanzien van leesplezier en leesmotivatie gericht op leerlingen met een ASS (theoretische verdieping).
- Ontwikkelen van zicht op leesinteresse en -motivatie van de leerling bij de leerkrachten met het doel beter in te kunnen spelen op specifieke onderwijsbehoeften van de leerlingen.
- Het vergroten van betrokkenheid en motivatie van leerlingen bij het eigen leesproces.

De voorlopige onderzoeksvraag op basis van voorgaande verkenning luidt:

Welke interventies kunnen het leesplezier en leesmotivatie bij leerlingen met een autisme spectrum stoornis in groep 4/5 (combinatiegroep), groep 5, groep 6 en de praktijkgroep (PRO-groep) van een school voor SO stimuleren, zodat zij aansluiten bij de cognitieve stijl en de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met een ASS?

Hoofdstuk 2. Theoretische kader

De basis voor mijn theoretisch kader wordt gevormd door kernbegrippen die als een rode draad door mijn verhaal lopen. Deze kernbegrippen zijn:

Leesbegeleiding, leesattitude, leesmotivatie, leesplezier, leesinteresse en betrokkenheid.

2.1. Leesplezier en leesmotivatie algemeen

De zorgen die ik heb ten aanzien van de leesontwikkeling op de onderzoeksschool komen overeen met zorgen die op maatschappelijk en internationaal niveau bestaan ten aanzien van leesmotivatie en leesplezier (Huysmans, 2013; Van Tuijl & Gijssel, 2015). Leesmotivatie hangt nauw samen met de leesattitude van leerlingen. Leeservaring, positief dan wel negatief, bepaalt de houding van een leerling ten aanzien van lezen; de leesattitude. Hoe positiever de leeservaringen hoe groter de kans dat een leerling een positieve leesattitude ontwikkelt, hetgeen bijdraagt aan leesmotivatie (Nielen & Bus, 2015). Motivatie wordt onderverdeeld in intrinsieke motivatie (vanuit de persoon zelf) en extrinsieke motivatie (vanuit een externe bron). Intrinsieke motivatie voor lezen en leesplezier hangen nauw met elkaar samen (Van Tuijl & Gijssel, 2015; Nielen & Bus, 2015, 2016).

Onderzoek (Van Tuijl & Gijssel, 2015; Nielen & Bus, 2016) naar stabiliteit van leesplezier en leesvermijding toont dat leesplezier stabiel is in de middenbouw van het basisonderwijs, maar afneemt in de bovenbouw, een afname die zich voortzet in het vmbo. Met name minder leesvaardige leerlingen met uitstroomprofiel vmbo maken een ontwikkeling door die neigt naar minder leesplezier en meer leesvermijding (Chall & Jacobs, 2003; Tellegen & Frankhuisen, 2002; Nielen & Bus, 2016). Uit onderzoek naar het uitstroomniveau van de leerlingen van de onderzoeksschool vanaf schooljaar 2010-2011 tot heden blijkt dat gemiddeld 60% van de leerlingenpopulatie uitstroomt naar vmbo-basis en -kader. Het beeld van leesvermijding en minder leesplezier in de bovenbouw van de onderzoeksschool toont overeenkomsten met de uitkomsten uit bovengenoemde onderzoeken.

Een recente meta-analyse naar de invloed van leesbevordering op school op de leesmotivatie van kinderen en jongeren (Van Steensel, Van de Sande, Bramer & Arends, 2016), laat een positieve ontwikkeling van leesbeleving zien, waaruit blijkt dat actieve interventies op leesbegeleiding en leesplezier de motivatie kunnen vergroten. Dit biedt perspectief voor de aanpak van leesbegeleiding op de onderzoeksschool. Het onderzoek van Van Steensel et al. (2016) is weliswaar gericht op regulier onderwijs, maar ook Kluth en Chandler-Olcott (2008) benadrukken het belang van interactie en begeleiding met betrekking tot het leesproces specifiek gericht op leerlingen met een ASS. Zij onderstrepen daarnaast het belang van betekenisverlening en doelmatigheid van een taak voor leerlingen met een ASS om motivatie te vergroten. Langer (2011) en Cornelissen (2016) onderzochten betekenisverlening in relatie tot lezen en de invloed hiervan op leesattitude en leesmotivatie. Zij pleiten voor het voeren van literaire- ofwel leesgesprekken waarin de leerlingen betekenissen en ervaringen opgedaan

tijdens het lezen, met elkaar kunnen uitwisselen. Zo kunnen leerlingen het “literair denken” ontwikkelen. Chambers (2012) onderschrijft dit belang van leesgesprekken. Cornelissen (2016) toont in haar onderzoek aan dat literaire gesprekken de betrokkenheid, leesattitude en het leesplezier van leerlingen positief beïnvloeden.

2.2 Specifieke cognitieve leerstijl leerlingen met ASS gerelateerd aan leesbevordering en leesplezier.

Uit onderzoeksliteratuur van o.a. Allington (1977, 2009) en Snow, Burns en Griffin (1998) blijkt dat er een direct verband is tussen de hoeveelheid tijd die besteed wordt aan lezen en de leesontwikkeling. Een belangrijke opgave voor het onderwijs is ervoor te zorgen dat leerlingen veel lezen gedurende hun hele schoolloopbaan. Motivatie van leerlingen om te lezen speelt hierbij een rol (Van Steensel et al., 2016; Gambrell, 2011; Malloy, Marinak & Gambrell, 2010). Binnen de onderzoeksschool wordt weliswaar voldoende tijd aan lezen besteed, maar wordt leesmotivatie en leesplezier onvoldoende gestimuleerd.

De intrinsieke motivatie voor lezen kan versterkt worden door lezen betekenisvol te maken (Kluth & Chandler-Olcott, 2008; Deci & Ryan, 2008). Onderzoek van Van Steensel et al. (2016) toont aan dat interventies die gericht zijn op lezen met een doel en interventies die tot succeservaringen leiden, het meest effectief zijn. Gevoel van competentie vergroten, inspelen op interesses van leerlingen en inzetten op sociale interacties rond boeken, zal de intrinsieke motivatie om te lezen doen toenemen. Specifiek voor de doelgroep leerlingen met een ASS benoemen Kluth en Chandler-Olcott (2008) dezelfde interventies als effectief; aansluiten bij de interesse en betekenisvolle interactie rondom teksten en boeken. Ook Hermans-Franssen (2005) onderschrijft het belang van een betekenisvolle interactie tussen leerkracht en leerlingen met een ASS, waarbij in haar onderzoek de focus ligt op de invloed van interactie op het leesbegrip bij leerlingen en minder op leesmotivatie en leesplezier. Wanneer een leerling echter meer leest en beter begrijpt wat hij leest, zal hij zich competenter voelen in zijn leesvaardigheid en zal het leesplezier toenemen (Nielen & Bus, 2015, 2016; Vernooy, 2009a, 2009b).

2.3 Specifieke cognitieve stijl ASS

Wanneer we spreken over autisme spectrumstoornis (ASS) hebben we het over een pervasieve ontwikkelingsstoornis; een stoornis die zich op meerdere gebieden manifesteert en invloed heeft op het functioneren in sociale interactie, communicatie en verbeelding (Wing, 2001).

Personen met een ASS hebben een eigen cognitieve stijl. Die stijl (letterlijk, concreet, star en detailgericht denken) heeft consequenties voor het leren op school. Hierbij moet opgemerkt worden dat hier over gemeenschappelijke kenmerken gesproken wordt; dit kan per individu verschillen.

Het denken van een persoon met een ASS kan verklaard worden vanuit drie cognitieve theorieën: moeite met *theory of mind* (navolgend TOM), afwijkende *executieve functies* en een *zwakke centrale coherentie* (Hermans-Franssen & Zuylen, 2007).

TOM

TOM is afhankelijk van de *talige en cognitieve* mogelijkheden van een persoon. Veel personen met een ASS hebben moeite om zich spontaan te verplaatsen in wat andere mensen denken, voelen of weten (Baron-Cohen, 1989; Roeyers, 2008). Met name bij talige activiteiten als (voor)lezen speelt de cognitieve stijl een belangrijke rol in de leeservaring. Veel leerlingen met een ASS beschikken over een goede technische leesvaardigheid, maar ondervinden problemen op het gebied van begrijpen en beleven van teksten (Floyd, 2009). TOM speelt een rol in het wel of niet kunnen begrijpen van sociale verbanden binnen de verhaallijn. Moeite met dit begrip kan, binnen de context van leesmotivatie en leesplezier, van (negatieve) invloed zijn op de leeservaring.

Uit onderzoek blijkt dat het (voor)lezen van verhalen de ontwikkeling van het gevoelsleven positief kan beïnvloeden (Tellegen & Frankhuisen, 2002). Mar en Oatley (2008) hebben onderzocht dat kleuters die vaak zijn voorgelezen hoger scoren op een TOM-test en beter in staat zijn de wereld vanuit het perspectief van een ander te zien. Betrokkenheid bij emotionele en sociale ervaringen van anderen in verhalen kan leiden tot een beter begrijpen van en functioneren in sociale situaties en kan een positief effect hebben op de ontwikkeling van het empathisch vermogen. Deze bevindingen zijn gebaseerd op voorlezen aan jonge kinderen en niet specifiek op voorlezen aan kinderen met een ASS.

Bevindingen van Kluth en Chandler-Olcott (2008) bevestigen echter, op basis van observaties van literatuuronderwijs aan leerlingen met een ASS, de meerwaarde die (voor)lezen kan hebben voor het begrip van en de grip op de wereld. Vanuit de veilige context van een boek kunnen gebeurtenissen in rust bekeken en besproken of verduidelijkt worden. Ik herken dit vanuit mijn eigen praktijk; leerlingen hebben baat bij ondersteuning van een begeleidende volwassene die hen helpt na te denken over hetgeen zij gelezen hebben en hen helpt de verhaallijn te doorzien (Cornelissen, 2016; Chambers, 2012).

Executieve functies

Moeite met executieve functies uit zich bij het leesproces onder andere in een gebrek aan cognitieve flexibiliteit, aandacht wisselen en zwakke inhibitie (Ozonoff, 1997; Huizinga, Burack & Van der Molen, 2010). Om informatie te kunnen verwerken is *actieve en gerichte aandacht* nodig. Personen met een ASS hebben de neiging selectief hun aandacht te richten, op niet-relevantie prikkels bijvoorbeeld, waardoor de informatieverwerking verstoord verloopt (Happé & Frith, 2006; Bogdashina, 2004). Vaak ontgaat hen informatie van sociale of symbolische aard, waardoor de informatieverwerking, met name op het gebied van tekstbegrip, vertraging oploopt. Bij voorleesactiviteiten spelen executieve functies een rol in het vasthouden van auditieve aandacht. Leerlingen met een ASS verwerken auditieve informatie vaak minder vlot en hebben baat bij ondersteunende beelden (De Clercq, 2005; Bogdashina, 2004). In mijn onderwijspraktijk observeer ik regelmatig dat leerlingen, mede door zwakke inhibitie en een verstoorde sensorische prikkelverwerking (Bogdashina, 2004), moeite hebben met het richten van aandacht. Door hun afleidbaarheid komen zij moeilijk in een zogenaamde “leesflow”. Bij voorlezen is deze vluchtige en weinig gerichte aandacht een factor om rekening mee te houden.

Uit onderzoek van Van Steensel et al. (2016) blijkt dat kinderen met aandachttekorten of problemen in de executieve functies ook vaak motivatieproblemen ervaren. Belangrijk is dat zij hun competentiegevoelens vergroten en succeservaring opdoen met lezen. Hiermee wordt de urgentie van de onderzoeksvraag bevestigd. Positieve bekrachtiging als het geven van complimenten en gerichte feedback, kan de motivatie vergroten (Dovis, Van der Oord, Wiers & Prins, 2012).

Centrale coherentie

Bij *centrale coherentie* gaat het om de verwerking van een relatief globale waarneming en hoe deze waarneming geïnterpreteerd wordt, gerelateerd aan de context (Frith, 2003). Personen met een ASS nemen vaak gedetailleerder waar en hebben moeite het globale geheel en onderlinge verbanden te zien. Bij lezen kan dit problemen opleveren in het herkennen van de verhaallijn, waardoor leerlingen neigen af te dwalen van de verhaallijn door te associëren buiten de context van het verhaal, waardoor terugkeren naar de tekst moeizaam verloopt (Hermans-Franssen, 2005).

2.4 Aanbevelingen voor leesbevordering vanuit de theorie

Leerlingen met een ASS vertonen in hun leesgedrag veel overeenkomsten met de kenmerken van een zwakke lezer (Nielen & Bus, 2016). Door faalervaringen is het gevoel van competentie laag en dreigen zij minder gemotiveerd te raken voor lezen. Lezen binnen een betekenisvolle context is van invloed op de leesmotivatie (Hermans-Franssen, 2005; Kluth & Chandler-Olcott, 2008; Van de Mortel & Förner, 2013).

De leerkracht heeft een belangrijke rol als begeleider van het leesproces. De frequentie en kwaliteit van de leerkracht-leerling(en) interactie bevordert het leren en de betrokkenheid van leerlingen (Marzano, 2013; Vernooy, 2009a, 2009b; Hermans-Franssen, 2005; Hermans-Franssen & Zuylen, 2007). Door interactie, elkaar informeren en van elkaar leren (ook leerkracht van leerling) kan aangesloten worden bij de interesses van leerlingen, hetgeen positieve invloed kan hebben op de ontwikkeling van de leesinteresse (Chambers, 2002, 2012; Deci, 1992; Guthrie et al., 2006; Kluth & Chandler-Olcott, 2008; Gambrell, 2011; Fens, 1984). Gevoelens van relatie, competentie en autonomie worden door betekenisvolle interactie versterkt (Stevens, 2014).

2.6 Onderzoeksvraag en deelvragen

Naar aanleiding van de theoretische verdieping kunnen de onderzoeksvraag en de deelvragen verder gespecificeerd worden. De onderzoeksvraag luidt als volgt:

Welke passende interventies kunnen leerkrachten inzetten bij leerlingen met een ASS, in groep 4/5 (combinatiegroep), groep 5, groep 6 en de praktijkgroep (PRO-groep) van een school voor SO, om de leesmotivatie en leesinteresse te bevorderen?

De deelvragen kunnen als volgt geformuleerd worden:

Deelvraag 1:

Hoe is de leesmotivatie en leesinteresse van deze leerlingen bij het eerste meetmoment aan het begin van het schooljaar (september 2017) en bij het tweede meetmoment (mei 2018)?

Deelvraag 2:

Welk aspect van leesbevordering kan bij nadere analyse van de leesmotivatie en leesinteresse van leerlingen binnen de onderzoeksgroep in de onderzoeksschool als opvallend gesignaleerd worden en verdient derhalve aandacht binnen de grenzen van de onderzoeksvraag?

Deelvraag 3:

Welke specifieke interventies kunnen bijdragen aan het stimuleren van leesmotivatie en leesinteresse bij leerlingen met een ASS, rekening houdend met hun specifieke cognitieve stijl?

Hoofdstuk 3. Onderzoeksmethodologie

3.1 Onderzoeksvorm.

In week 35 (dinsdag 29 augustus 2017) is in een teamvergadering de geformuleerde probleemanalyse en onderzoeksvraag voor dit onderzoek besproken. Het team spreekt uit de leesmotivatie en leesplezier bij leerlingen te willen vergroten. Om de wil tot verandering en de getoonde betrokkenheid niet in te perken door de marges van een praktijkgericht onderzoek, spreek ik met het team en directie af dat er 2 trajecten gaan lopen. Het *onderzoekstraject* en een algemeen *verbetertraject*.

Onderzoekstraject

Het **onderzoekstraject** verloopt volgens de herhaalde cyclus van actieonderzoek volgens Schuman (2009) en is gericht op verbetering van de leesmotivatie en leesinteresse van leerlingen door betere aansluiting in begeleiding en werkvormen bij de cognitieve stijl van leerlingen met een ASS. Aangezien ik participeer als onderzoeker in het onderzoekstraject betreft het een participatief praktijkgericht onderzoek (De Lange et al., 2011). In dit traject zullen niet alle groepen en leerkrachten participeren.

Verbetertraject

Naast het onderzoekstraject start een **verbetertraject** waarin alle leerkrachten van de onderzoeksschool participeren. In dit traject heb ik niet de rol van onderzoeker, maar van initiator en motivator. De focus van het verbetertraject ligt op het verbeteren van het leesaanbod, het aantrekkelijk maken van de leesomgeving en op kennisvergroting ten aanzien van leesbegeleiding binnen het team. Ik word gefaciliteerd om een leesruimte te creëren en mag investeren in uitbreiding van het leesaanbod waarbij leerlingen actief betrokken worden. Ouders worden betrokken middels een thema-avond over het belang van voorlezen en betekenisvolle interactie over lezen bij kinderen met een ASS. Ik zal twee themavergaderingen presenteren binnen het team met als doel kennisoverdracht ten aanzien van leesbegeleiding bij leerlingen met een ASS.

3.2 Onderzoekparadigma's

Doel van mijn onderzoek is het komen tot interventies in de leesbegeleiding binnen de onderzoeksschool die leiden tot een verhoogde leesmotivatie en leesinteresse bij de leerlingen. Binnen de onderzoeksschool is een duidelijke wens om de bestaande situatie te veranderen. Als onderzoeker participeer ik in de ontwikkelingen in dit veranderproces. Dit past binnen de hoofdkenmerken van het kritisch-emancipatorisch paradigma.

Het cyclisch model voor actieonderzoek van Schuman (2009) kenmerkt zich door dynamiek en complexiteit, waarbij de structuur steeds duidelijker vorm krijgt tijdens het onderzoek en de activiteiten die daaruit voortvloeien. Dit houdt in dat het actieonderzoek gekenmerkt wordt door een zekere mate van onvoorspelbaarheid. Dit vraagt van mij een pragmatische en adaptieve onderzoekhouding. Om verbeteringen succesvol te kunnen implementeren is het van belang dat deelnemers aan het onderzoek betrokkenheid voelen bij het

veranderingsproces (Pring, 2000; Senge et al., 2000; Schuman, 2009). Door de vier participerende leerkrachten vanaf de start in juni 2017 bij het onderzoeks- en veranderingsproces te betrekken (Fullan, 2001) is er naar mijn gevoel voldoende draagvlak ontstaan.

3.3 Validiteit en betrouwbaarheid

Doordat er meerdere trajecten lopen die de motivatie van leerlingen op het gebied van lezen mogelijk kunnen beïnvloeden (onderzoekstraject en verbetertraject), is het moeilijk om variabelen te isoleren en zuiver te meten. Vanuit de literatuur wordt dit zelfs ontraden:

“Het zou een onheuse poging zijn om onderzoekspraktijken vanuit het positivistische paradigma over te hevelen naar praktijkgericht onderzoek. In het onderwijs, ..., kunnen de belangrijkste variabelen niet geïsoleerd en gemanipuleerd worden, zoals in experimenteel onderzoek” (McKernan, 1996, p.33; Cohen, Manion & Morrison, 2007, p. 138; De Lange et al., 2011, p. 53)

De gegevens uit dit onderzoek zullen door de aard van het onderzoek geen externe validiteit hebben en de gevonden resultaten kunnen niet gegeneraliseerd worden. Wel kan binnen het onderzoek kritisch gereflecteerd worden op de onderzoekshandelingen en in hoeverre deze bijdragen aan het beantwoorden van de onderzoeksvragen. De triangulatie (De Lange et al., 2011; Migchelbrink, 2016) wordt gewaarborgd door de keuze van diverse invalshoeken ten aanzien van het beantwoorden van de onderzoeksvraag en de deelvragen. Dit maakt de inzichten die voortkomen uit dit onderzoek mijns inziens voldoende betrouwbaar.

3.4 Onderzoeksmethoden

Er worden verschillende onderzoeksmethoden gebruikt voor het verzamelen en analyseren van data. Ten behoeve van de triangulatie (De Lange et al., 2011; Migchelbrink, 2016) maak ik gebruik van literatuuronderzoek, interviews met experts, open observaties (deels met geluidsopnamen), vragenlijsten en een focusgroep-interview. De verkregen data zullen hoofdzakelijk van kwalitatieve aard zijn en ook als zodanig geïnterpreteerd worden. De vragenlijsten geven zowel kwantitatieve informatie als kwalitatieve informatie. In [bijlage 2](#) worden de verschillende onderzoeksmethoden uitgewerkt op basis van aard, aandachtspunten en valkuilen (De Lange et al., 2011, p.290-294).

3.5 Participanten

Het onderzoek richt zich op een leesfunctioneringsniveau passend bij groep 4, groep 5 en groep 6. De samenstelling van de participerende groepen sluit aan bij dit functioneringsniveau: combinatiegroep 4/5, groep 5, groep 6 en praktijkgroep (niveau 4/5) van de onderzoeksschool. Voor deelname van de praktijkgroep is gekozen omdat deze leerlingen ernstig stagneren in hun leesontwikkeling (leerachterstand > 1,5 jaar) en opvallen door een ontwijkende houding ten aanzien van lezen. In [bijlage 3](#) worden de niveaus en groepssamenstelling schematisch in kaart gebracht. De leerkrachten van de vier groepen vormen, met mij als participerend onderzoeker, de *onderzoeksgroep*. Het aantal participerende leerlingen is bij het begin van het onderzoek 33, maar is in november 2017 uitgebreid naar 36 leerlingen in verband met tussentijdse instroom. De leerkrachten van de groepen 1 t/m 3 en 7 en 8 zullen niet deelnemen aan het onderzoek.

3.6 Ethische aspecten van het onderzoek

Het praktijkgericht onderzoek is normatief van aard en is gerelateerd aan de sociale context van de onderzoeksschool (Ponte, 2006). Ik ben mij ervan bewust dat mijn handelen en mijn integriteit als onderzoeker invloed hebben op het verloop van het onderzoeksproces (Pring, 2000). Dit onderzoek vraagt zowel van mij als van collega's uit de onderzoeksgroep om kritisch reflecteren op eigen functioneren (Isaacs, 1993). Een veilig onderzoeksklimaat moet open reflectie mogelijk maken. Als onderzoeker wil ik integer omgaan met persoonlijke meningen en gevoelens en zal hier aandacht voor hebben (Pring, 2000).

Voorafgaand aan het onderzoek is aan alle betrokkenen (IB-er, leerkrachten, ouders van leerlingen en geïnterviewden) toestemming gevraagd voor deelname aan het onderzoek. Voor de afspraken omtrent privacy, zoals anonimiteit van participanten in het onderzoek en ethisch omgaan met onderzoeksmateriaal, verwijs ik naar [bijlage 4](#).

Hoofdstuk 4. Onderzoeksverslag

4.1 Onderzoeksstappen

Stappen in dit actieonderzoek worden cyclisch gepland (Schuman, 2009). Voor elke cyclus geldt de volgende fasering:

1. Formuleren van probleem
2. Data verzamelen
3. Data analyseren
4. Beoordelen van de data
5. Actieplan opstellen
6. Verbeteracties
7. Evaluatie resultaat en herdefiniëring probleem (terug naar stap 1, cyclus begint opnieuw)

4.2 Eerste Cyclus

Formuleren van probleem

Het onderzoekstraject richt zich op de onderzoeksvraag:

“Welke passende interventies kunnen leerkrachten inzetten bij leerlingen met een ASS in groep 4/5 (combinatiegroep), groep 5, groep 6 en de praktijkgroep (PRO-groep) van een school voor SO, om de leesmotivatie en leesinteresse te bevorderen?”

Tijdens het eerste gesprek (5 september 2017) overlegt de onderzoeksgroep (onderzoeker en participerende leerkrachten) hoe deelvraag 1 kan worden beantwoord:

Hoe is de leesmotivatie en leesinteresse van deze leerlingen bij het eerste meetmoment aan het begin van het schooljaar (september 2017) en bij het tweede meetmoment (mei 2018)?

Data verzamelen

De leesmotivatie en leesbeleving kan in beeld gebracht worden middels een vragenlijst. Binnen de onderzoeksgroep worden de *Leesinteresselijst* en het *Leesprofiel* van Van de Mortel en Förrier (2013) en de *Leesmotivatie Vragenlijst* van Elsäcker (2002) vergeleken. Binnen de onderzoeksgroep wordt besloten de vragenlijsten van Van de Mortel en Förrier te gebruiken om de volgende redenen:

- Vragenlijsten “Leesprofiel” en “Leesinteresselijst” zijn actueel (2013)

- Vragenlijst “Leesprofiel” geeft, naast inzicht in leeswaardering, inzicht in het zelfbeeld ten aanzien van lezen, belangrijk om zicht te krijgen op ervaren competentie en motivatie (Van Steensel et al., 2016).
- De “Leesinteresselijst” geeft de leerkracht informatie over de leesinteresse en belangstelling van de leerling.
- De vragenlijst van Elsäcker (2002) is gecompliceerd en minder makkelijk door leerlingen zelfstandig in te vullen.

De vragenlijsten worden in week 38 (18 t/m 22 september 2017) in de participerende groepen afgenomen door de groepsleerkracht. De vragenlijsten worden in week 39 en 40 door mij verwerkt en in week 41 binnen de onderzoeksgroep geanalyseerd. De uitkomsten van de vragenlijst “Leesprofiel” worden gebruikt als een kwantitatief meetmoment dat als uitgangspunt voor dit onderzoek kan gelden. Een tweede meting wordt gebruikt om de verbeteracties aan het eind van het onderzoek te evalueren. De vragenlijsten worden daarnaast als kwalitatieve meting geanalyseerd en beoordeeld.

Data-analyse Leesinteresselijst

Bij analyse van de Leesinteresselijst ([bijlage 5](#)) valt op dat interesses van leerlingen heel divers zijn. Ten aanzien van motivatie zien we dat leerlingen van groep 4/5, 5 en 6 voornamelijk extrinsiek gemotiveerd zijn om hun leesniveau te verbeteren en dat zij gevoelig zijn voor feedback op hun lezen. Intrinsieke motivatie is in groep 4/5 nog laag, groeit in groep 5 en 6 en is in de praktijkgroep afwezig. Voor onderstaande percentages is uitgegaan van score 3 en 4 op de vragen (“past een beetje bij mij” en “past helemaal bij mij”).

Vraag	4/5	5	6	Praktijk (4/5)
Ik wil graag mijn leesniveau verbeteren	78%	78%	79%	83%
Ik wil de leestoetsen graag goed doen.	86%	100%	71%	50%
Ik krijg graag complimentjes over mijn lezen.	93%	100%	79%	33%
Ik lees omdat het moet van school	78%	56%	43%	67%
Ik hou van lezen, ik lees omdat ik dat wil	42%	66%	78%	0%

Figuur 1: Percentages leesmotivatie

Data beoordelen: Leesinteresselijst

Belangrijk in de groepen 4/5, 5 en 6 is de aanwezige motivatie van leerlingen om hun leesniveau te willen verbeteren, hoewel voornamelijk extrinsieke motivatie betreft. Deze extrinsieke motivatie vormt een aanknopingspunt om te kunnen werken naar intrinsieke motivatie en een positieve attitude ten aanzien van lezen, van belang voor het vergroten van leesplezier. Positieve feedback en opdoen van succeservaringen worden in de literatuur genoemd als

geschikte interventies (Dovis et al., 2012). Leerlingen laten uiteenlopende interesses zien op leesgebied. Deze informatie wordt meegenomen bij het aanschaffen van nieuwe leesmaterialen, waarbij leerlingen actief worden betrokken om hun betrokkenheid bij lezen en boeken te verhogen.

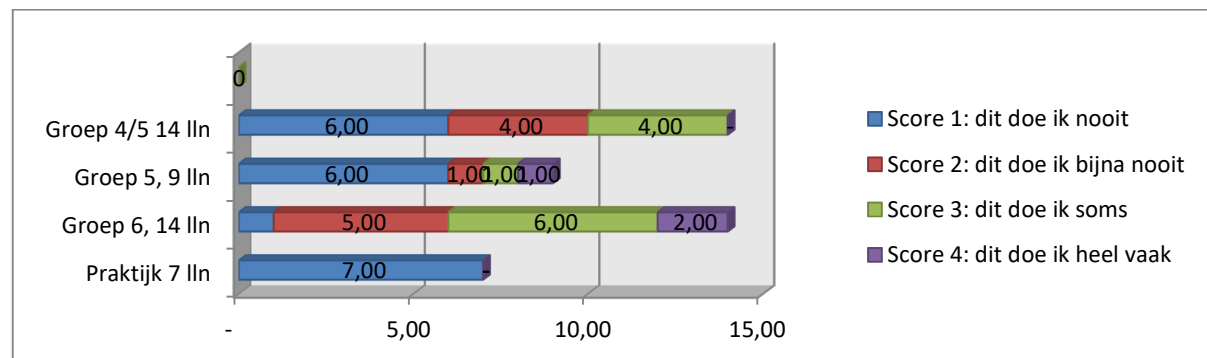
Het beeld van de praktijkgroep, wijkt duidelijk af van het beeld van groep 4/5, 5 en 6. Het beeld van de praktijkgroep vertoont grote overeenkomst met de onderzoektheorie over afnemende leesmotivatie en leesplezier bij zwakke lezers in de bovenbouw en het neigen naar leesvermijding en minder leesplezier (Tellegen & Frankhuisen, 2002; Nielen & Bus, 2015). In deze groep moet in de leesbegeleiding de nadruk vooral liggen op het beleven van plezier aan laagdrempelige leesactiviteiten, zoals bijvoorbeeld voorlezen (Langberg et al., 2012). In de aanpak en keuze van interventies voor deze groep zal hiermee rekening gehouden moeten worden: voorlopig blijven insteken op voorleesactiviteiten en visualisatie van vraagstelling.

Data-analyse Leesprofiel

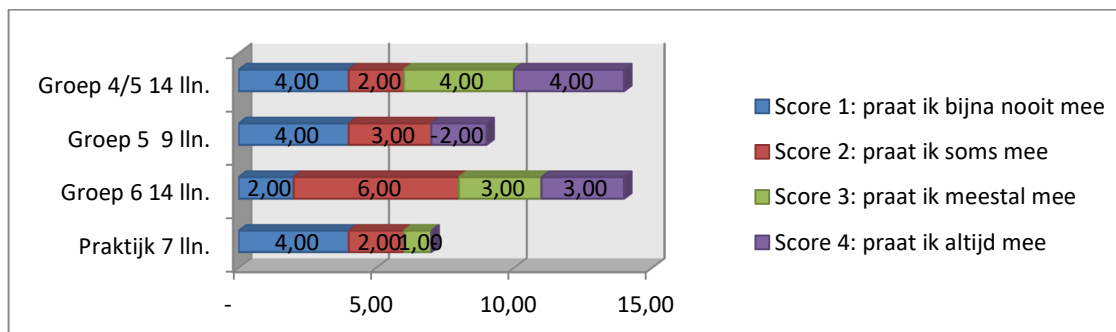
Bij analyse van de vragenlijst “Leesprofiel” blijkt dat de ordinale intervallschaal ([bijlage 6](#)) weliswaar globaal informatie geeft over zelfbeeld en leeswaardering, maar niet toont welke items leerlingen positief of negatief beoordelen. Inzicht in deze scores is nodig om adequaat te kunnen bepalen welke interventies in de begeleiding nodig zijn.

Volgende stap is de scores per groep op elke vraag grafisch weer te geven. Dit stelt mij in staat items te selecteren die binnen elke groep door (meer) dan de helft van het aantal leerlingen zwak beoordeeld worden (score 1 en score 2) (zie [bijlage 6.2](#) en [bijlage 6.3](#)). Na inventarisatie in week 42 (2017), richt de onderzoeksgroep zich op de volgende vier items, omdat de leerlingen op deze onderdelen relatief vaak score 1 of 2 scoren:

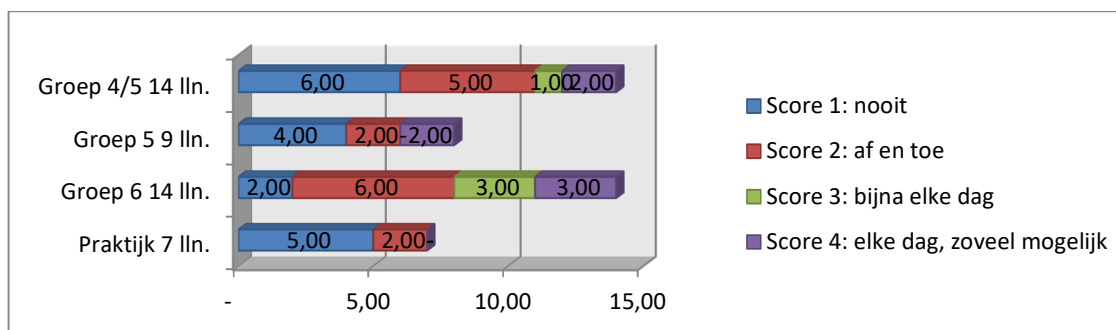
Vraag 6: Ik vertel mijn vrienden over goede boeken die ik lees



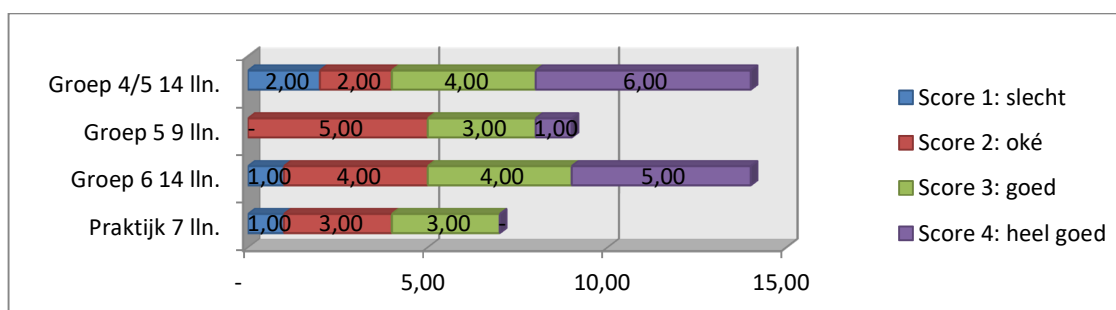
Vraag 17: Wanneer we in de klas praten over lezen



Vraag 18: Hardop voorlezen in de klas doe ik het liefst



Vraag 19: Hardop lezen kan ik



Figuur 2: Overgenomen uit bijlage 6.2 “Data-analyse Leesprofiel per vraag”, medio september 2017

Data beoordelen: Leesprofiel

Bij het beoordelen van de data van het Leesprofiel is deelvraag 2 uitgangspunt:

Welk aspect van leesbevordering kan bij nadere analyse van de leesmotivatie en leesinteresse van leerlingen binnen de onderzoeksgroep in de onderzoeksschool als opvallend gesignaleerd worden en verdient derhalve aandacht binnen de grenzen van de onderzoeksvraag?

Om de gegevens uit de vier geselecteerde grafieken niet te interpreteren zonder leerlingen hierin te betrekken, besluiten de leerkrachten de grafieken aan hun leerlingen voor te leggen

en de uitkomsten met hen te bespreken. Waarom hebben zij bepaalde antwoorden gegeven? Een citaat van een leerling bij vraag 17 ter illustratie:

“Tijdens de leesles mogen we niet praten, dan kan ik toch niet vertellen over wat ik gelezen heb.”

Voor een uitgebreid overzicht van de uitkomsten van deze gesprekken zoals opgetekend door de leerkrachten verwijs ik naar [bijlage 6.4](#). Samengevat komen uit de gesprekken de volgende thema's naar voren die van belang zijn voor het bepalen van interventies:

1. In de klas wordt niet of nauwelijks over boeken en leeservaringen gesproken; lezen is een “stille” activiteit.
2. Leerlingen hebben weinig /geen ervaring met gesprekken over verhalen of boeken.
3. Leerlingen ervaren klassikaal hardop lezen in de klas (voor-, koor-, door-) vaak als storend of vervelend; dit lijkt gerelateerd aan sensorische prikkelverwerking (Bogdashina, 2004).

Aansluitend bij het feit dat veel leerlingen aangeven niet bekend te zijn met interactie over wat zij gelezen hebben, wordt besloten de focus in begeleiding en verwerkingsactiviteiten te leggen op gesprekken over wat (voor)gelezen is. Leerlingen gericht vragen naar hun ervaringen is al in de fase van het afnemen van de vragenlijsten belangrijk gebleken. Leerlingen zijn goed in staat te verwoorden hoe zij dingen ervaren, mits zij hiernaar gevraagd worden. Leerkrachten geven aan verbaasd te zijn over de hoeveelheid informatie die één groepsgesprek naar aanleiding van de grafiekjes opleverde. De betrokkenheid van leerlingen is hoog tijdens de gesprekken. Leerlingen zijn geboeid door het feit dat hun antwoorden zichtbaar gemaakt zijn en besproken worden. Dit sluit aan bij de theorie met betrekking tot betekenisverlening en motivatie (Kluth & Chandler-Olcott, 2008; Langer, 2011).

Dit brengt de onderzoeksgroep bij deelvraag 3:

Welke specifieke interventies kunnen bijdragen aan het stimuleren van leesmotivatie en leesinteresse bij leerlingen met een ASS, rekening houdend met hun specifieke cognitieve stijl?

Aangezien vanuit de theorie het belang van betekenisvolle interactie met betrekking tot lezen en de invloed hiervan op leesmotivatie en leesattitude (Langer, 2011; Gambrell, 2011; Fens, 1984) benadrukt wordt, besluit de onderzoeksgroep **het leesgesprek** te kiezen als interventie voor dit actieonderzoek. Als onderzoeksleider zal ik aanvullend theoretisch onderzoek doen naar leesgesprekken.

Actieplan

Het volgende actieplan wordt opgesteld:

Tijdstip	Actie:	Uitvoering door:	Doel:
Oktober / November 2017	Theoretische verdieping: Leesgesprekken.	Onderzoeksleider delen met onderzoeksgroep.	Theoretische onderbouwing + verantwoording van werkvormen, kennisvergroting onderzoeksgroep.
Medio november 2017	Voorstellen werkvormen voor leesgesprekken in onderzoeksgroep. Keuze werkvorm bepalen.	Onderzoeksleider Onderzoeksgroep	Weloverwogen komen tot passende werkvorm.
30 november 2017	Themavergadering "Stimuleren van lezen en de rol van leesgesprekken" (onderdeel verbetertraject).	Onderzoeksleider Team onderzoeksschool	Kennisverbreding in team.
December 2017 / januari 2018	Inzet leesgesprekken Topics uit observaties + geluidsopnamen groep 5. Bijhouden logboek.	Onderzoeksgroep onderzoeksleider Onderzoeksleider leerkrachten v. onderzoeksgroep	Ervaring opdoen met leesgesprekken n.a.v. voorlezen. Zicht krijgen op reacties, betrokkenheid en communicatieve vaardigheden. Ervaringen en open observaties vastleggen.
Eind januari 2018	Evaluatie verbeteracties en herformulering probleem.	Onderzoeksgroep Onderzoeksleider	Komen tot formulering nieuw actieplan en nieuwe verbeteracties.

Figuur 3: Schema actieplan cyclus 1

Verbeteracties

Ten behoeve van kennisvergroting met betrekking tot leesgesprekken heb ik aanvullend literatuuronderzoek gedaan. De opgedane kennis wordt gedeeld met de onderzoeksgroep zodat er gefundeerd gekozen kan worden voor geschikte werkvormen voor onze doelgroep. De uitgewerkte versie van deze literatuurstudie is terug te vinden in [bijlage 7](#). De theorie van Langer (2011), Cornelissen (2016) en Chambers (2012) met betrekking tot het belang van leesgesprekken voor de denkontwikkeling van leerlingen is hierbij uitgangspunt. De leesgesprekskaartjes van Chambers (2012) worden als uitgangspunt genomen voor interventies in de klas.

Theorie leesgesprekken in een notendop:

"De leerkracht kan helpen met het ontwikkelen van een tekstwereld door aan te sluiten bij de gevormde tekstwereld van de leerling. Als leerlingen geleerd hebben om hun leeservaringen te

delen en te ontwikkelen kunnen ze daarna zelfstandig hun leeservaringen bespreken.”
(Cornelissen, 2016, p.57)

Cornelissen (2016) en Langer (2011) hebben onderzoek gedaan naar het effect van leesgesprekken op het literaire denken van kinderen. Interactie is van belang bij het ontwikkelen van een positieve leesattitude. Hermans-Franssen (2005) heeft onderzocht dat voor leerlingen met een ASS betekenisvolle interactie van invloed is op beter tekstbegrip. Een positieve leesattitude kan leesgedrag, leesvaardigheid en leesplezier beïnvloeden (Cornelissen, 2016; Chambers, 2012; Hermans-Franssen, 2005). Leesgesprekken zijn derhalve een goede interventie in het kader van leesbevordering. Mogelijke werkvormen met eventuele voor- en nadelen zijn:

- Eén-op-één leesgesprek: Leerkracht met één leerling.
 - Voordeel: veel informatie over specifieke interesses en leesgedrag leerling.
 - Nadeel: arbeidsintensief en tijdrovend.
- Leesgesprekken door de leerkracht met de groep.
 - Voordeel: leerlingen leren van elkaar, makkelijk te organiseren.
 - Nadeel: interactie wordt sterk bepaald door de leerkracht en de vraagstelling.
- Leesgesprekken door leerkracht met een groepje leerlingen.
 - Voordeel: intensiever gesprek door kleine setting, leerlingen leren van elkaar.
 - Nadeel: vraagstelling leerkracht kan gesprekslijn bepalen.
- Leesgesprekken tussen leerlingen onderling.
 - Voordeel: leerlingen leren van elkaar, ontwikkelen communicatieve vaardigheden.
 - Nadeel: vergt een leerproces in gespreksvaardigheden en afstemming op de ander in communicatie (luisteren, antwoorden).

Werkvorm leesgesprekken

Om leerlingen vertrouwd te laten raken met de structuur en het verloop van een leesgesprek, wordt gekozen voor het groepsleesgesprek naar aanleiding van een voorgelezen tekst. Om structuur aan te brengen in het leesgesprek wordt gekozen voor leesvragenkaartjes, gebaseerd op het leesvragenspel van Chambers (2012). Binnen dit onderzoek worden de kaartjes niet ingezet als spelvorm, maar als middel om de aandacht tijdens het voorlezen te richten op het verhaal. De onderzoeksgroep hoopt middels de vragenkaartjes de executieve functies van de leerlingen te ondersteunen. Zo kunnen leerlingen die moeite hebben met gerichte aandacht mogelijk toch het verhaal volgen. Deze werkvorm biedt mogelijkheden voor convergente differentiatie (Vernooy, 2009a) aangezien de leerlingen de vragen op hun kaartje vanuit verschillende denkniveaus kunnen benaderen (Anderson & Krathwohl, 2001).

Voordat de vragenkaartjes ingezet worden, wordt de oorspronkelijke vraagstelling aangepast. De oorspronkelijke vraagstelling is vrij gesloten en wordt door de onderzoeksgroep geformuleerd tot een open vraag. Op basis van praktijkervaring weet ik dat gesloten vragen bij

onze doelgroep onvoldoende gesprek op gang brengen. Leerlingen antwoorden “ja” of “nee” en daarmee zien zij het gesprek als afgehandeld. Voorbeeld:

Originele vraag:	“Waren er stukken die je saai vindt? Kun je die noemen?”
Antwoord:	“Nee”
Geherformuleerd wordt die vraag:	“Welk stuk in het verhaal vond je saai?”
Antwoord:	“Ik vond het eigenlijk niet saai.”
Vervolg vraag:	“Vertel eens...”

In [bijlage 8.1](#) staan de aangepaste leesvragenkaartjes niveau A, B en C afgebeeld. In dit onderzoek wordt gestart met de A-kaarten; dicht bij de tekst, concrete vragen.

Aandachtspunten voor de leerkrachten tijdens de eerste leesgesprekken:

- Groepsleerkracht kiest een voorleesverhaal met een thema (bijv. vriendschap).
- De leerlingen krijgen bij de **start** van het verhaal een vragenkaartje op hun tafel. Op die vraag gaan zij zich richten tijdens het verhaal. Dit geeft leerlingen tijd om na te denken (puzzeltijd) en een antwoord te formuleren. Duidelijk uitspreken naar leerlingen: geen opmerking of antwoord is fout want het is jouw mening (Chambers, 2012).
- Observeren: Heeft het uitdelen van de vragenkaartjes, voorafgaand aan het voorlezen, effect op de luisterhouding en betrokkenheid bij de tekst ?

In [bijlage 9.1](#) zijn de verbeteracties van cyclus 1 verder uitgewerkt. Leerkrachten houden bevindingen en observaties in een eigen logboek bij. Als onderzoeksleider observeer ik in groep 5 en maak geluidsopnamen van het groepsgebesprek (transcriptie opvraagbaar bij onderzoeker).

Evaluatie

Eind januari 2018 beluistert en evalueert de onderzoeksgroep observaties en geluidsopnamen van de groepsleesgesprekken. Naar aanleiding hiervan worden een aantal topics geformuleerd ([bijlage 9.2](#)). Samengevat komt hieruit naar voren dat een groot deel van de leerlingen door het luisteren aan de hand van een vragenkaartje gericht luistert. Er wordt in elke groep een klein aantal leerlingen (2-3) gesignaleerd dat moeite heeft met aandacht richten en auditieve informatieverwerking. In groep J is dit aantal groter. Leerlingen van groep 4/5, 5 en 6 tonen betrokkenheid bij het groepsleesgesprek; zij reageren actief op de vragen en elkaars antwoorden. Het leren van elkaar en elkaar stimuleren verder te denken komt in deze groepen spontaan naar voren. De leerkracht vat samen en geeft op die manier structuur aan het gesprek. In elke groep zijn er leerlingen die in staat zijn de inhoud van het verhaal spontaan naar de eigen situatie te vertalen. Dit is verrassend aangezien vanuit theorie vaak gesteld wordt dat leerlingen met een ASS hiermee moeite hebben (Hermans-Franssen, 2005; Hermans-Franssen & Zuylen, 2007).

In de praktijkgroep verloopt het groepsleesgesprek moeilijk. Deze leerlingen luisteren wel gericht naar het verhaal, maar zijn weinig betrokken bij het gesprek. De respons op vragen en elkaars antwoorden is zeer gering en de begeleiding die nodig is vanuit de leerkracht is groot.

4.3 Tweede cyclus

Herformulering van probleem

De evaluatie van cyclus 1 brengt de onderzoeksgroep terug bij het tweede deel van deelvraag 3:

Welke specifieke interventies kunnen bijdragen aan het stimuleren van leesmotivatie en leesinteresse bij leerlingen met een ASS, rekening houdend met hun specifieke cognitieve stijl?

Er is gestart met groepsleesgesprekken naar aanleiding van een voorgelezen verhaal met gebruikmaking van leesvragenkaartjes. Voor leerkrachten en leerlingen was dit een positieve eerste ervaring. Er kwamen echter ook zaken boven die verder onderzoek vragen:

- Hoe kunnen we leerlingen, die moeite hebben met aandacht richten en gericht luisteren, beter ondersteunen tijdens de werkvorm leesgesprekken zodat zij succeservaring kunnen opdoen met deze activiteit?
- Op welke wijze kunnen we de vragen aanpassen, zodat meer tegemoet gekomen wordt aan de behoefte van leerlingen aan visuele ondersteuning?
- Vergroot differentiëren in werkvormen de betrokkenheid van leerlingen bij de activiteit?

Data verzamelen

Tijdens het onderzoek ben ik geïnspireerd door twee experts op het gebied van leesgesprekken en leesbevordering. Expert A is recent gepromoveerd op onderzoek naar het effect van literaire gesprekken bij kinderen in groep 7 en 8 van de basisschool op leesattitude en literair denken. Expert B is actief op het gebied van leesbevordering, heeft een adviserende rol op het gebied van leesbevordering binnen scholen en is betrokken bij projecten om kinderen op een speelse manier in contact met boeken te brengen. Ik doe in de onderzoeksgroep het voorstel om interviewgesprekken met deze experts te voeren, om vanuit de kennis en ervaring van deze experts te komen tot verdieping van onze kennis over leesgesprekken. De ervaring van deze deskundigen afgezet tegen onze eigen ervaring met onderwijs aan leerlingen met een ASS kan ons mogelijk nieuwe inzichten geven.

De interviews zijn semi-gestructureerd van aard. De geïnterviewden krijgen vooraf gelegenheid zich te oriënteren op de vragen en het onderwerp. De vragen tijdens het gesprek zijn open van aard en volgen de lijn van het gesprek om verdieping mogelijk te maken. Door wel alle vragen

aan bod te laten komen, kunnen antwoorden onderling vergeleken worden ten behoeve van een kwalitatieve analyse (Migchelbrink, 2016).

Data analyseren

In [bijlage 11](#) is een kwalitatieve analyse opgenomen waarin de vragen en de bijbehorende antwoorden van de experts zijn weergegeven. Antwoorden die inhoudelijk overeenkomen zijn met kleur geaccentueerd. Een letterlijke transcriptie van de interviews is opvraagbaar bij de onderzoeker tot 1 jaar na de einddatum van dit onderzoek.

Er blijken veel inhoudelijke overeenkomsten tussen de antwoorden van Expert A en Expert B. Er zijn echter ook verschillen; deze zijn vooral gerelateerd aan de functie van waaruit naar het onderwerp leesgesprekken en leesbevordering wordt gekeken; vanuit de rol van wetenschappelijk onderzoeker of vanuit de rol van professional uit de praktijk.

Beoordelen van de data

Beide experts onderstrepen de meerwaarde van leesgesprekken. Door leesgesprekken leren leerlingen nadenken over wat zij gelezen hebben en ervaren zij dat je een eigen mening mag geven over wat je gelezen hebt. Met de specifieke doelgroep leerlingen met een ASS hebben beide experts geen ervaring, wel hebben zij ervaring met leerlingen met een lees- en taalachterstand. Expert B benadrukt het belang van zoeken naar de sterke kanten van de leerling om vervolgens hierbij aan te sluiten met de werkvorm. Expert A benadrukt het geven van vertrouwen en het vergroten van het gevoel van eigenwaarde. Dit sluit aan bij onderzoek naar leesbegrip door Hermans-Franssen (2005) waarbij de interactie met de leerkracht en het aansluiten bij sterke kanten van leerlingen belangrijk zijn voor ontwikkeling.

Beide experts benadrukken het belang van de houding van de leerkracht: een goede luisterhouding aannemen, voldoende tijd nemen, leerlingen het vertrouwen geven dat het goed is wat zij vinden en denken, enthousiasme uitstralen, betekenis geven. Voor leerlingen met een ASS is het goed luisteren naar elkaar en duiden / samenvatten door de leerkracht van groot belang voor begripsvorming (Kluth & Chandler-Olcott, 2008; Hermans-Franssen & Zuylen, 2007). Expert A en expert B geven beiden aan dat vooral leesgesprekken tussen leerlingen onderling meerwaarde hebben, de leerkracht is begeleider in dit proces. Of een tekst gelezen is of voorgelezen wordt, is van minder belang. Als onderzoeksgroep erkennen we het belang van leesgesprekken tussen leerlingen onderling, maar we realiseren ons ook dat deze werkvorm voor onze doelgroep intensievere begeleiding behoeft, aangezien een aantal leerlingen onvoldoende communicatieve vaardigheden heeft om in een onderling gesprek voldoende op de ander te kunnen afstemmen. Wel vinden wij het verstandig om uit te gaan van mogelijkheden.

We gaan in de onderzoeksgroep de mogelijkheden onderzoeken om leerlingen onderling leesgesprekken te laten voeren. Welke aanpassingen in de werkvorm zijn hiervoor nodig? Hoe reageren leerlingen op deze werkvorm?

Actieplan

Tijdstip	Actie:	Uitvoering door:	Doel:
Week 12	Aanpassen vragenkaartjes: visualisatie (bijlage 8.2) Alternatieve werkvormen	Onderzoeksleider	Aanpassing van werkvorm om zelfstandigheid van leerlingen te bevorderen
Week 12	Keuze maken voor werkvormen in de klas per groep	Onderzoeksleider Leerkrachten van onderzoeksgroep	passende werkvorm kiezen voor groep
Week 13 / 15	Leesgesprekken in de klas a.h.v. leesvragenkaartjes + bijhouden logboek Observaties + geluidsopnamen in groep 4/5 en 6	Leerkrachten van onderzoeksgroep Onderzoeksleider	Ervaringen en observaties met elkaar delen Gesprekken beluisteren in onderzoeksgroep + evalueren
Eind maart 2018	Evaluatie verbeteracties en herformulering probleem	Onderzoeksgroep Onderzoeksleider	Komen tot formulering nieuw actieplan en nieuwe verbeteracties

Figuur 4: Schema actieplan cyclus 2

Verbeteracties

In de tweede cyclus blijft het voorgelezen verhaal uitgangspunt voor de les, de gespreksvorm wordt aangepast. Indien mogelijk gaan leerlingen in tweetallen een gesprekje voeren aan de hand van een vragenkaartje. De leerkracht beoordeelt of de leerlingen al aan deze stap toe zijn op basis van de ervaringen tijdens het groepsleesgesprek. Er wordt bewust gekozen om geen visualisatie op “luisteren” en “spreken” in te zetten tijdens leesgesprekjes, aangezien de ervaring bij taallessen heeft geleerd dat bijvoorbeeld een “beurtkaart” zeer gekunstelde gesprekken oplevert, waarbij leerlingen wachten op de beurtwissel voordat zij durven praten. Tussentijd tussen tweetal leesgesprekken en het groeps-leesgesprek, is een leesgesprek met leerkracht in een klein groepje ([bijlage 10.1](#)).

Aanpassingen in de werkvorm die gemaakt zijn om leerlingen te helpen bij het richten van aandacht op de vraagstelling of op het verhaal tijdens het luisteren:

- Vragenkaartjes voorzien van visuele ondersteuning (picto's / plaatjes) naar aanleiding van evaluatie cyclus 1 ([bijlage 8.2 versie D](#)).
- Luisterkaartjes voor leerlingen die moeite hebben met gericht luisteren; 4 tot 5 afbeeldingen of zinnen passend bij verschillende fasen van het verhaal ([bijlage 8.3](#)). Leerlingen leggen de luisterkaartjes tijdens het luisteren in de goede volgorde, zodat zij een doel en een activiteit hebben tijdens het luisteren. Leerkrachten observeren of deze werkvorm hen steun geeft bij gericht luisteren en steun geeft bij het voeren van een leesgesprek.

Evaluatie

In week 16 evalueert de onderzoeksgroep de voortgang van de leesgesprekken. Leerkrachten delen hun ervaringen en beluisteren geluidsopnamen van de leesgesprekken in groep 4/5 en 6. Samenvattend komt hieruit naar voren dat het afhankelijk is van de groepssamenstelling en de sociale interactie in de groep welke leesgespreksvorm het meest effectief is. Ook wordt duidelijk dat het cognitieve niveau van de leerlingen, de manier waarop zij nieuwe informatie verwerken en hierover nadenken, van belang is voor de keuze voor een werkvorm. Alle leerkrachten zien echter voor hun groep de meerwaarde van leesgesprekken. Leerlingen worden gestimuleerd na te denken over hoe zij dingen ervaren. Opvallend vinden leerkrachten het feit dat leerlingen die spontaan weinig vertellen, aan de hand van een gerichte vraag wel hun gevoel of ervaring kunnen delen. De begeleiding van de leerkracht bij leesgesprekken lijkt voor onze leerlingen wel een voorwaarde om tot betekenisvolle gesprekken te komen. De leerkracht vat gedachten samen en is in staat door te vragen. (Voor de uitgebreide topics uit de observaties en geluidsopnamen en de tops en tips zoals deze zijn geformuleerd door de leerkrachten verwijs ik naar [bijlage 10.2.](#))

4.4 Derde cyclus

Ter afsluiting van dit actieonderzoek, kiest de onderzoeksgroep voor het opnieuw afnemen van de vragenlijst “leesprofiel” in week 19. De onderzoeksgroep signaleert dat de vragenlijst voor leerlingen mogelijk de interventies ten aanzien van leesplezier en leesmotivatie onderbelicht laat. Zo wordt er niet gevraagd of leerlingen kunnen genieten van een boek wanneer het bijvoorbeeld wordt voorgelezen, of leerlingen wel eens praten over een verhaal dat zij gehoord hebben, welke leesactiviteiten de leerlingen als prettig ervaren. Om beter te kunnen inventariseren welke interventies door leerlingen als positief zijn ervaren, besluit ik in overleg met de onderzoeksgroep dat de leerkracht van de praktijkgroep een focusgroepinterview in zijn groep zal houden. Deze leerkracht gaat met zijn groep het gesprek aan over hoe leerlingen specifieke activiteiten als voorlezen en het voeren van leesgesprekken hebben ervaren. De analyse van dit focusgroepinterview is opgenomen in [bijlage 12](#).

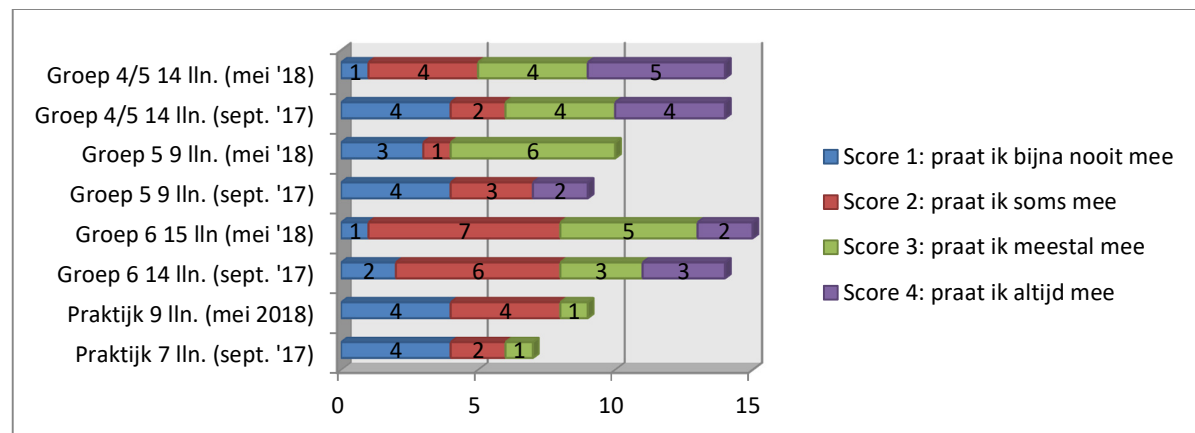
Aangezien deze cyclus niet meer volledig kan worden afgerond binnen de tijd die staat voor dit onderzoek, worden uitkomsten van de data na analyse en beoordeling, meegenomen in conclusie en aanbevelingen in respectievelijk hoofdstuk 5 en 6.

Data verzamelen

De vragenlijst “leesprofiel” is voor de tweede keer afgenomen in de participerende groepen. De vragenlijsten zijn in eerste instantie verwerkt in de tabel met de ordinale schaalverdeling zoals bij de eerste meting (deze zijn opvraagbaar bij de onderzoeker). De gegevens van beide metingen zijn vervolgens per groep in een lijngrafiek weergegeven: eenmaal voor “zelfbeeld lezer” en eenmaal voor “waardering lezen” (zie [bijlage 13.1](#)). Op deze manier kunnen per groep

eventuele ontwikkelingen in beeld gebracht worden en zijn gegevens eenvoudig onderling te vergelijken.

De vragen van het leesprofiel die in de eerste meting opvielen, zijn opnieuw nader bekeken ([bijlage 13.2](#)) Opvallend was de verschuiving in score op vraag 17; “Wanneer we in de klas praten over lezen...”



Figuur 5: Vraag 17 “Wanneer we in de klas praten over lezen...” overgenomen uit bijlage 13.2

Ten aanzien van vraag 17 wordt in groep 4/5 een duidelijk verschil tussen september en mei gesignaleerd: slechts 1 leerling geeft in mei 2018 nog aan “praat ik bijna nooit mee”. De groep leerlingen “praat ik soms mee” is met drie leerlingen toegenomen, de groep “praat ik altijd mee” is met 1 leerling toegenomen. In groep 5 is er een duidelijke verschuiving naar “praat ik meestal mee”. In groep 6 blijft het beeld vrij stabiel, met een lichte groei in het aantal leerlingen dat aangeeft “ik praat meestal mee”, maar dit staat tegenover één leerling minder die invult “praat ik altijd mee”. In de praktijkgroep is nauwelijks sprake van een verschuiving.

Beoordeling data leesprofiel en focusgroepinterview

In [bijlage 13.1](#) worden de scores van de individuele groepen op meting 1 en meting 2 grafisch weergegeven in een lijngrafiek. Samenvattend kan gesteld worden dat het zelfbeeld van de lezer en de leeswaardering in de groepen 4/5, 5 en 6 gemiddeld genomen nauwelijks gewijzigd is ten opzichte van de eerste meting. Per individu kunnen er echter wel aanzienlijke verschillen zijn, zowel in positieve als in negatieve zin. Voor de aanpak in de klas zijn die verschillen van groot belang en voor de leerkracht een signaal om de aanpak af te stemmen op de individuele behoefte van een leerling.

Opvallend is dat de waardering voor lezen in de praktijkgroep is gestegen met gemiddeld meer dan 2 punten (16,3 punten naar 18,6 punten). Gezien de hardnekkige problematiek van leesmotivatie en ontwijkende leesattitude in deze specifieke groep, is dit een belangrijk signaal voor de onderzoeksgroep. Een passend aanbod en stimulerende werkvormen kunnen de motivatie beïnvloeden. Om beter te kunnen inventariseren welke activiteiten door leerlingen als positief worden ervaren, wordt er in de praktijkgroep een focusgroepinterview afgenomen.

Uit het focusgroepinterview komt naar voren dat leerlingen verschillende activiteiten op het gebied van lezen als plezierig ervaren. Voorlezen en lezen in de Leestuin vinden 8 van de 9 leerlingen leuk en zelf betrokken worden bij boeken kiezen wordt door 6 van de 9 leerlingen gewaardeerd. Zeven van de 9 leerlingen willen in de klas graag een leeshoek maken. De leesgesprekken naar aanleiding van een verhaal worden in deze groep door 5 van de 9 leerlingen positief beoordeeld. Dit zijn belangrijke signalen omdat het hier, zoals eerder opgemerkt, gaat om een groep leerlingen met een grote opgebouwde weerstand tegen lezen en leesactiviteiten. Dat de beeldvorming ten aanzien van lezen bij deze groep na diverse interventies vanuit het verbetertraject en het onderzoekstraject iets positiever is, is een stimulans om de aanpak te continueren.

Bij de analyse ten aanzien van “waardering van lezen” bij de verschillende groepen, zien we in de middenbouw nauwelijks een waarneembare stijging. Leerkrachten van de onderzoeksgroep zijn in eerste instantie verbaasd dat leerlingen niet hoger scoren, omdat zij het gevoel hebben dat de leerlingen wel plezier beleven aan de activiteiten in de klas. Wanneer we echter kritisch reflecteren op de vraagstelling en de gegeven antwoorden, blijken deze wel overeen te komen met het beeld dat leerkrachten hebben van leerlingen en hun leesgedrag. Tijdens dit onderzoek heeft de focus gelegen op interventies als voorlezen en leesgesprekken over het voorgelezen verhaal. Hieraan hebben leerlingen plezier beleefd. Voor leerlingen is voorlezen echter niet hetzelfde als zelf lezen en plezier beleven aan het leesproces. Binnen de onderzoeksgroep is overwogen om de vraagstelling van de lijsten aan te passen aan de gekozen interventies. Gevaar hiervan is echter dat een aangepaste vraagstelling gericht is op gewenste antwoorden en inboet aan objectiviteit. Daarom heeft de onderzoeksgroep bewust ervoor gekozen dezelfde vragenlijsten af te nemen als bij de eerste meting. Data uit observaties en focusgroep in combinatie met de vragenlijsten bieden voldoende gegevens om een kwalitatieve analyse te kunnen maken.

Hoofdstuk 5. Conclusie

Vanaf juni 2017 hebben binnen de onderzoeksschool veel ontwikkelingen plaatsgevonden op het gebied van leesbevordering. Binnen het onderzoekstraject is er onderzoek gedaan naar geschikte interventies om leesmotivatie en leesinteresse te bevorderen.

Deelvraag 1: Hoe is de leesmotivatie en leesinteresse van deze leerlingen bij het eerste meetmoment aan het begin van het schooljaar (september 2017) en bij het tweede meetmoment (mei 2018) ?

De leesmotivatie en leesinteresse van de leerlingen is in beeld gebracht middels de vragenlijsten “Leesinteresselijst” en het “Leesprofiel” van Van de Mortel en Förer (2013). De leerlingen zijn goed in staat de lijsten zelfstandig in te vullen, alleen in groep 4 behoeft het invullen begeleiding van de leerkracht. De lijsten geven inzicht in de leesinteresse, leesbeleving en leeswaardering van de leerlingen.

Het kwantitatieve beeld dat uit de lijsten naar voren komt, komt sterk overeen met de uitkomsten van onderzoek naar stabiliteit van leesplezier en leesvermijding: in de middenbouw is leesplezier vrij stabiel, maar neemt af in de bovenbouw (Van Tuijl & Gijssels, 2015; Nielen & Bus, 2016). De scores van groep J bevestigen sterk het beeld dat Tellegen en Frankhuizen (2002) en Nielen en Bus (2016) schetsen van minder leesvaardige leerlingen die neigen naar minder leesplezier en meer leesvermijding. Binnen de onderzoeksschool is verder opvallend dat de leesmotivatie in de middenbouw vooral extrinsiek is; slechts weinig leerlingen zijn intrinsiek gemotiveerd voor lezen. Dit is een belangrijk signaal voor de onderzoeksschool om blijvend in te zetten op leesmotivatie en vooral op leesplezier. Leerlingen moeten positieve leeservaringen opdoen om een goede leesattitude te ontwikkelen en te groeien naar intrinsieke leesmotivatie (Van Steensel et al., 2016).

In de theorie wordt het belang van aansluiten bij de interesse- en belevingswereld van de leerlingen om leerlingen een positieve leeservaring te laten opdoen benadrukt (Gambrell, 2011; Hermans-Franssen, 2005; Kluth & Chandler-Olcott, 2008; Marzano, 2013; Van Steensel et al., 2016; Vernooy, 2009a, 2009b). De vragenlijsten geven een duidelijk inzicht in de interesse en beleving van de leerling, waardoor bewustere afstemming in leesaanbod door de leerkracht mogelijk wordt. De gegevens uit de vragenlijst bieden aanknopingspunten voor individuele gesprekken tussen leerkracht en leerling. Leerkrachten uit de onderzoeksgroep hebben deze gesprekken als een waardevol middel ervaren om te kunnen aansluiten bij de onderwijsbehoeften van de leerling.

Deelvraag 2: Welk aspect van leesbevordering kan bij analyse van de leesmotivatie en leesinteresse van leerlingen binnen de onderzoeksgroep in de onderzoeksschool als opvallend gesignaleerd worden en verdient derhalve aandacht binnen de grenzen van de onderzoeksvraag?

Uit de analyse van de vragenlijsten komt duidelijk naar voren dat leerlingen niet bekend zijn met het voeren van gesprekken over lezen. Dit heeft binnen de onderzoeksgroep geleid tot de focus op het voeren van leesgesprekken en hoe deze vorm te geven. Cornelissen (2016), Chambers (2012) en Langer (2011) onderstrepen in hun theorie het belang van leesgesprekken; door met elkaar in gesprek te gaan over teksten, leren leerlingen hun ervaringen met elkaar te delen en wordt hun begrip van de wereld vergroot. Bolhuis (2004) geeft echter aan dat voor leerlingen met een ASS juist het leren door sociale interactie niet vanzelf verloopt. Dit herkent de onderzoeksgroep binnen de onderwijspraktijk. Leerlingen hebben begeleiding nodig van een leerkracht die hen bij het proces van luisteren naar elkaar en afstemmen op de ander kan helpen en ondersteunen. Leerlingen met een ASS hebben vaak moeite met wisselen van aandacht en met het opslaan, verwerken en toepassen van talige en sociale informatie. Hermans-Franssen en Zuylén (2007) onderstrepen het belang van structuur aanbrengen in de leeromgeving voor leerlingen met een ASS om te kunnen komen tot leren. Om interactie over lezen en het voeren van betekenisvolle leesgesprekken mogelijk te maken voor leerlingen met een ASS, heeft de onderzoeksgroep onderzocht hoe deze behoefte aan structuur vorm kon krijgen in de werkvorm “leesgesprekken”. Leerlingen hebben behoefte aan ondersteuning bij het richten van aandacht en focussen op inhoud (Hermans-Franssen, 2005). Een middel kan zijn leerlingen een vraagstelling volgens een vaste structuur te bieden die kan helpen de aandacht te richten.

Deelvraag 3: Welke specifieke interventies kunnen bijdragen aan het stimuleren van leesmotivatie en leesinteresse bij leerlingen met een ASS, rekening houdend met hun specifieke cognitieve stijl?

In dit onderzoek staat de interventie “leesgesprekken” centraal. Tellegen en Frankhuisen (2002) en Mar en Oatley (2008) noemen interactie over lezen of voorlezen als een middel om betrokkenheid, leesmotivatie en leesplezier bij leerlingen te vergroten. Ook de beide experts die voor dit onderzoek zijn geïnterviewd benadrukken dat interactie over leeservaringen en leesbeleving wezenlijk is voor betekenisverlening en dat leerlingen in interactie van en met elkaar leren. Vanuit de praktijk van onderwijs aan leerlingen met een ASS deel ik echter ook de mening van Hermans-Franssen en Zuylén (2007) dat deze specifieke doelgroep meer structuur in de leeromgeving nodig heeft en dus ook bij het voeren van betekenisvolle leesgesprekken.

Deze structuur is gevonden in een aangepaste versie van het leesvragenspel van Chambers (2012). De inzet van leesvragenkaartjes geeft structuur aan de werkvorm leesgesprekken. De vraagstelling is aangepast naar een open vraagstelling en gaandeweg het onderzoek zijn er vragenkaartjes gekomen met een afbeelding voor leerlingen met behoefte aan visualisatie. Om de implementatie van de werkvorm goed te kunnen begeleiden, is tijdens dit onderzoek uitgegaan van voorgelezen teksten. Anders dan bij het oorspronkelijke vragenspel, ontvangen leerlingen in de onderzoeksgroep meteen bij de start van het verhaal hun vragenkaartje en krijgen de opdracht goed op deze vraag te letten tijdens het luisteren naar het verhaal. Uit observaties blijkt dat het gericht luisteren en de focus op het verhaal hierdoor verhoogd wordt.

Ook bij het leesgesprek na afloop, kunnen de meeste leerlingen goed antwoord geven op de vragen. De conclusie kan getrokken worden dat de leesvragenkaartjes de luisterhouding en het focussen op betekenisvolle (auditieve) informatie bevorderen.

Binnen de deelnemende groepen zijn duidelijk verschillen in de begeleidingsbehoeften van leerlingen. Die verschillen zijn bepalend voor de keuze en effectiviteit van werkvorm. Om te komen tot competentiegevoel en succeservaring van leerlingen is het van belang in de werkvormen goed af te blijven stemmen op de specifieke onderwijs- en begeleidingsbehoeften van de betreffende groep en/of individuele leerling (Bolhuis, 2004; Kluth & Chandler-Olcott, 2008; Hermans-Franssen, 2005).

Binnen het onderzoek hebben leerlingen geen leesgesprekken met elkaar gevoerd naar aanleiding van zelf gelezen teksten of boeken. Dit maakt dat niet zonder meer geconcludeerd kan worden dat leesgesprekken een geschikte interventievorm zijn. Er is tijd nodig om leesgesprekken te implementeren en vorm te geven zoals Cornelissen (2016) voorstaat en de werkvorm zal zeker aanpassing behoeven aan de specifieke onderwijsbehoeften van de doelgroep. Hermans-Franssen (2005) geeft op basis van onderzoek aan dat leerlingen met een ASS langer afhankelijk blijven van de begeleiding en ondersteuning van de leerkracht bij het leren denken over en begrijpen van teksten. Op basis van eigen ervaring binnen dit onderzoek kan ik de conclusie trekken dat leerlingen met een ASS begeleiding van een leerkracht nodig hebben bij het voeren van betekenisvolle leesgesprekken. Leesgesprekken stimuleren leerlingen om hun gedachten met elkaar te delen en van elkaar te leren. Leerlingen zijn in staat naar elkaar te luisteren en inhoudelijk te reageren op elkaars antwoorden. Het betekenisvol duiden van beleving en ervaring vindt echter vooral plaats in interactie tussen de leerkracht en de leerlingen. De leerkracht is in staat om samen te vatten, de focus in het gesprek vast te houden en door te vragen. In die interactie vindt het leren van elkaar plaats: leerlingen van leerlingen, maar ook leerlingen van leerkracht en vice versa.

5.1 Conclusies ten aanzien van de onderzoeksvraag

Welke passende interventies kunnen leerkrachten inzetten bij leerlingen met een Autisme Spectrum Stoornis (navolgend ASS) in de groepen 4, 5 en 6 van een school voor speciaal onderwijs, om de leesmotivatie en leesinteresse te bevorderen?

Binnen dit onderzoek zijn leesgesprekken gevoerd naar aanleiding van een voorgelezen verhaal. Vanuit de theorie geven Mar en Oatley (2008) en Tellegen en Frankhuisen (2002) aan dat voorlezen en bespreken van een verhaal kan bijdragen aan de ontwikkeling van TOM en aan een plezierige leeservaring. In de onderzoekspraktijk is de mate van betrokkenheid en actieve deelname van leerlingen geobserveerd. Leerlingen zijn tijdens leesgesprekken in staat, met begeleiding van de leerkracht, naar elkaar te luisteren, op elkaars antwoorden te reageren en met elkaar te spreken over gevoelens en ervaringen binnen de context van de tekst en de vragen. De vaardigheden die leerlingen hierbij oefenen horen bij het “wereldwijs” worden; het leggen van verbanden en de verbinding maken tussen bestaande en nieuwe kennis (Frith, 2003). Er kan geconcludeerd worden dat leesgesprekken een zinvolle interventie zijn voor

leerlingen met een ASS en van meerwaarde zijn voor leesmotivatie en leesinteresse, aangezien leesgesprekken leerlingen helpen bij het nadenken over en reflecteren op een tekst (Langer, 2011; Bolhuis, 2014). Binnen dit onderzoek is de ervaring opgedaan dat leesgesprekken ruimte geven aan meerdere denk- en betekenisniveaus binnen één werkvorm; sommige leerlingen blijven aan de hand van de leesvraag dicht bij de voorgelezen tekst, anderen zijn in staat de inhoud op eigen ervaring te betrekken (Langer, 2011; Anderson & Krathwohl, 2001). De rol van de leerkracht is belangrijk in het samenvatten, duiden en richting geven aan het gesprek. In groep J zijn de leerlingen sterk afhankelijk van de begeleiding van de leerkracht. Zij komen moeilijk los van de letterlijke tekst bij het beantwoorden van vragen en stemmen niet op elkaar af (Bolhuis, 2004; Hermans-Franssen & Zuylen, 2007).

Dat de leesmotivatie en leesinteresse is toegenomen door de interventievorm “leesgesprekken” kan niet geconcludeerd worden. De geringe groei die zichtbaar wordt op de vragenlijsten leesbeleving en leeswaardering kan niet zuiver toegewezen worden aan de gekozen interventie aangezien meerdere variabelen een rol spelen, zoals leesbevorderende activiteiten in het verbeteringstraject (De Lange et al., 2011).

Op basis van het focusgroepinterview kan geconcludeerd worden dat voor groep J laagdrempelige en motiverende activiteiten op het gebied van lezen, zoals voorlezen en een aantrekkelijke leesomgeving, een positieve invloed hebben op de leeswaardering en leesbeleving. Dit is belangrijk omdat middels voorlezen een diversiteit aan verhalen en boeken kan worden aangeboden, waarmee leerlingen niet uit zichzelf zullen kennismaken.

Uit analyse van het focusgroepinterview blijkt dat 90% van de leerlingen geen definitief afwijzende houding heeft ten aanzien van lezen en leesactiviteiten. Zij ervaren lezen als moeilijk, maar staan wel open voor (laagdrempelige) activiteiten rondom lezen. Dit sluit aan bij de theorie van Langberg et al. (2012) en Nielen en Bus (2016) ten aanzien van het stimuleren van een positieve leesattitude bij zwakke lezers.

5.2 Neveneffecten

Een neveneffect van het onderzoek is de groeiende betrokkenheid bij het onderwerp leesbevordering van de leerkrachten van de onderzoeksgroep. Zij hebben hun vaste patroon van lesgeven durven loslaten en nieuwe wegen durven bewandelen. Er is tijdens het onderzoeksproces sprake geweest van triple-loop-learning (Isaacs, 1993). Er is een bewustwordingsproces op gang gekomen met betrekking tot de impact van de interactie tussen leerkracht en de leerlingen. Bij leerkrachten is het bewustzijn gegroeid dat hun houding en attitude ten aanzien van lezen bepalend is voor de wijze waarop leerlingen gestimuleerd worden. Zij hebben ervaren dat het verkennen van de mogelijkheden en interesses vanuit interactie met de leerling een andere kijk op onderwijsmogelijkheden geeft dan gebruikelijke normatieve toetsresultaten (Singelsma & Oosterloo, 2015). Het is belangrijk deze inzichten en betrokkenheid vast te houden en deze ervaring te verspreiden binnen het team. Hiertoe volgen in het volgende hoofdstuk een aantal aanbevelingen.

Hoofdstuk 6. Aanbevelingen

Naar aanleiding van de conclusies van dit onderzoek wil ik de volgende aanbevelingen doen:

- Maak leesgesprekken vanuit beleid een vast onderdeel van de leeslessen, zodat deze werkvorm verder toegespitst kan worden op onze doelgroep. Leesgesprekken leren leerlingen hun gedachten en ervaringen te delen en leren hen denken over de wereld om hen heen.
- Voorlezen en aan de hand van het verhaal met de groep een gesprek voeren is van onder- tot bovenbouw belangrijk voor de sociaal emotionele ontwikkeling van leerlingen, stimuleert TOM en laat leerlingen kennismaken met diverse boeken en schrijvers. Leerlingen beleven plezier aan voorlezen en worden hierdoor gestimuleerd om zelf te lezen. Voorlezen moet daarom een prominente plek in ons leesonderwijs krijgen.
- De vragenlijsten Leesprofiel en Leesinteresselijst zijn van grote waarde gebleken voor het vormen van een beeld van de mogelijkheden en interesses van de leerlingen. Bevindingen uit deze vragenlijsten en uit leerkracht-leerling-gesprekken zijn een kwalitatieve toevoeging aan normatieve toetsgegevens als Cito en nuanceren de beeldvorming over de mogelijkheden van de leerling. Het jaarlijks afnemen van deze vragenlijsten kan bijdragen aan kwalitatieve afstemming op de onderwijsbehoeften van individuele leerlingen.
- Stimuleer als directie het enthousiasme van de betrokken leerkrachten door lezen en leesbevordering blijvend onder de aandacht te brengen en door leesbevordering te faciliteren in tijd en financieel beleid binnen het schoolbeleidsplan.

Hoofdstuk 7. Reflectie

De conclusies uit dit onderzoek hebben geen externe validiteit en zijn niet te generaliseren naar situaties buiten de onderzoeksschool (Cohen et al., 2011). De interne validiteit heb ik naar mijn gevoel kunnen waarborgen door aan de hand van geformuleerde deelvragen de focus op de onderzoeksrichting te houden (De Lange et al., 2011). Eventueel discutabel is de inzet van de vragenlijst “Leesprofiel” als tweede meetmoment voor leesmotivatie en leesinteresse. De focus in de begeleiding heeft gelegen op leesgesprekken op basis van voorgelezen tekst. De vragen in de lijst “Leesprofiel” zijn sterk gericht op lezen en sluiten weinig aan op de gebruikte interventies tijdens de leesgesprekken. Om echter zo zuiver mogelijk te kunnen vergelijken tussen de eerste meting en tweede meting is ervoor gekozen de vragenlijst toch te hanteren. Gevaar van aanpassen van de vragenlijst aan interventies in het onderzoek, is dat er ingeboet wordt aan objectiviteit. De data uit observaties en focusgroep in combinatie met de bestaande vragenlijsten bieden naar mijn mening voldoende triangulatie om een betrouwbare en valide kwalitatieve analyse te kunnen maken (Migchelbrink, 2016).

Ten aanzien van de interviews met experts zie ik het achteraf als nadeel dat beide experts geen ervaring hebben met leerlingen met een ASS. Hier heb ik verzuimd meer mogelijkheden te verkennen zoals bezoeken aan good-practice-scholen. De toegevoegde waarde van de geïnterviewde experts is echter dat zij beiden het belang van de houding van de leerkracht benadrukken. Dit heeft binnen de onderzoeksgroep geleid tot kritische reflectie op het eigen leerkrachtgedrag. De conclusie is dat we binnen ons onderwijs erg probleemgericht werken en weinig uitgaan van de mogelijkheden van leerlingen. Ik vind dit een belangrijke ontwikkeling om binnen onze organisatie te komen tot een andere visie op afstemming op de behoeften van leerlingen. Door de combinatie van theoretische kennis, kritische reflectie en positieve ervaring met leerling-leerkracht-interactie zijn we gekomen tot triple-loop-learning (Isaacs, 2003).

Ik wil mij er sterk voor maken dat de in gang gezette ontwikkelingen de komende jaren een vervolg krijgen, zodat de huidige onder- en middenbouw leerlingen hun leesplezier en leesmotivatie kunnen vasthouden en ontwikkelen. Het zou mooi zijn wanneer dit onderzoek ertoe bijdraagt dat toekomstige schoolverlaters als vaardiger lezers met een nieuwsgierige en open blik op de wereld onze school kunnen verlaten.

Hoofdstuk 8. Dankwoord

Ik wil iedereen die aan dit onderzoek heeft deelgenomen of bijgedragen, op welke wijze dan ook, van harte bedanken! Door samenwerking en wederzijds respect hebben we samen veel bereikt.

Anja, bedankt voor je wijze woorden: “Bij welk onderwerp ligt je hart? Dát moet je doen!”

Bronnenlijst

Deze lijst bevat op alfabetische volgorde alle literatuur en internetbronnen waar in de diverse hoofdstukken naar wordt verwezen volgens de APA regels zoals deze worden gehanteerd in de publicatie van Poelmans en Severijnen (2013)

- Allington, R. (1977). If they don't read much, how they ever gonna get good? *Journal of Reading*(21), 57-61.
- Allington, R. (2009). *If they don't read much... 30 years later*. Geraadpleegd op 1 december 2017 van <http://textproject.org/assets/library/resources/IRA-2007-Allington-Additional.pdf>
- Almasi, J. & Gambrell, L. (1996). *Lively discussions. Fostering engaged reading*. Newark: International Reading Association.
- Anderson, L. & Krathwohl, D. (2001). *Taxonomy for Learning, teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Bakker, S. de (2009). *Een reis om de wereld. Verre landen*. (Estafette- versie 2 ed., Vol. Omnibus E6). Tilburg: Zwijssen.
- Baron-Cohen, S. (1989). The autistic child's theory of mind. A case of specific developmental delay. *J Child Psychol Psychiat*, 30, 285-298.
- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.
- Bogdashina, O. (2004). *Waarneming en zintuiglijke ervaringen bij mensen met Autisme en Aspergersyndroom*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Bolhuis, S. (2004). *Leerstrategieën, leren en verantwoordelijkheid*. Studiehuisreeks 60, Tilburg: MesoConsult. Geraadpleegd op 12 februari 2018 van <http://www.mesoconsult.nl/wp-content/uploads/2011/02/SH-60-digi.pdf>
- Bormans, L. (2016). *Geluk voor kinderen. Deel 2, Vriendschap*. Houten : Lannoo.
- Chall, J. & Jacobs, V. (2003). *Poor Children's Fourth-Grade Slump*. Geraadpleegd op 7 november 2017 van <http://www.colorincolorado.org/article/poor-childrens-fourth-grade-slump>
- Chambers, A. (2002). *De leesomgeving. Hoe volwassenen kinderen kunnen helpen van boeken te genieten*. Den Haag: Biblion Uitgeverij.
- Chambers, A. (2012). *Leespraat*. Zoetermeer: NBD/Biblion.
- Clercq, H. de (2005). *Autisme van binnenuit*. Antwerpen: Houtekiet.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (seventh edition ed.). New York: Routledge.
- Coillie, J. van (2004). *Leesbeesten en Boekenfeesten. Hoe werken (met) kinder- en jeugdboeken*. Leuven: Uitgeverij Davidsfonds / Infodok.
- Cornelissen, G. (2016). *Maar als je erover nadenkt... . Een jaar literatuuronderwijs in de groepen 7 en 8 van de basisschool*. Geraadpleegd op 13 februari 2018 van <https://www.lezen.nl/sites/default/files/maar%20als%20je%20erover%20nadenkt.pdf>
- Dahl, R. (2013). *De Griezels*. Utrecht: De Fontein Jeugd.
- Deci, E. (1992). *The relation of interest tot the motivation of behavior. A self-determination theory perspective*. Geraadpleegd op 15 november 2017 van https://www.researchgate.net/profile/Edward_Deci/publication/232512697
- Deci, E. & Ryan, R. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49, 182-185.
- Dovis, S., Oord, S. van der, Wiers, R. & Prins, P. (2012). Can motivation normalize working memory and task persistence in children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder? The effects of money and computer-gaming. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40, 669-681.
- Elsäcker, W. van (2002). *Begrijpend lezen*. Amsterdam: Stichting Lezen. Geraadpleegd op 23 augustus 2017 van <https://www.lezen.nl/sites/default/files/Begrijpend%20lezen.pdf>
- Fens, K. (1984). *Het beslissende boek*. Geraadpleegd op 16 maart 2018 van http://www.dbnl.org/tekst/fens001besl01_01/fens001besl01_01_0001.php

- Feskens, R., Kuhlmeier, H. & Limpens, G. (2016). *Resultaten PISA-2015 in vogelvlucht. Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen*. Geraadpleegd op 15 december 2017 van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2016/12/06/resultaten-pisa-2015-in-vogelvlucht>
- Floyd, J. (2009). *Asperger Syndrome: Literature Review*. Geraadpleegd op 9 november 2017 van <https://www.lynchburg.edu/wp-content/uploads/volume-5-2010-11/FloydJ-Asperger-Syndrome.pdf>
- Förrer, M. & Mortel, K. van de (2014 herziene druk). *Lezen...denken...begrijpen!* Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en Advies.
- Frith, U. (2003). *Autism: Explaining the Enigma*. Hoboken, New Jersey: John Wiley And Sons Ltd.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.
- Gambrell, L. (2011). Seven Rules of Engagement. What's Most Important to Know About Motivation to Read. *The Reading Teacher*, 65(3), 172-178 Geraadpleegd op 17 december 2017 van <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/TRTR.01024/full>.
- Guthrie, J., Laurel, A., Hoa, W., Wigfield, A., Tonks, S., Humenick, N. & Littles, E. (2006). *Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years*. Geraadpleegd op 20 november 2017 van https://www.researchgate.net/publication/222672247_Reading_motivation_and_reading_comprehension_growth_in_the_later_elementary_years
- Happé, F. & Frith, U. (2006). *The Weak Coherence Account: Detail focused Cognitive Style in Autism Spectrum Disorders*. Geraadpleegd op 31 juli 2017 van https://www.researchgate.net/publication/7324064_The_Weak_Coherence_Account_Detail-focused_Cognitive_Style_in_Autism_Spectrum_Disorders
- Hattie, J. (2014). *Leren zichtbaar maken. Nederlandse vertaling van: Visible Learning for Teachers*. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Hermans-Franssen, A. (2005). *Lezen wat er (niet) staat. Autisme en onderwijs in leesbegrip*. Proefschrift. Leiden: Universiteit Leiden.
- Hermans-Franssen, A. & Zuylen, J. (2007). *Omgaan met autisme in de klas*. Geraadpleegd op 2 januari 2018 van <http://www.mesoconsult.nl/wp-content/uploads/2011/02/76-Omgaan-met-autisme-in-de-klas.pdf>
- Huizinga, M., Burack, J. & Molen, M. van der (2010). Age-related change in shifting attention between global and local levels of hierarchical stimuli. *Journal of Cognition and Development*, 11, 408-436.
- Huysmans, F. (2013). *Van woordjes naar wereldliteratuur. De leeswereld van kinderen van 7-15 jaar*. Geraadpleegd op 7 november 2017, van <https://www.kb.nl/sites/default/files/huysmansvanwoordjesnaarwereldliteratuuropmaakada.pdf>
- Isaacs, W. (1993). Taking Flight: Dialogue, Collective Thinking, and Organizational Learning. *Organizational Dynamics*, Vol. 22, no. 2, pp 24-39.
- Kluth, P. & Chandler-Olcott, K. (2008). *A land we can share. Teaching Literacy to students with autism*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Kwant, A. (2011). Geraakt door prentenboeken. Effect van het gebruik van prentenboeken op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters. *Proefschrift*. Delft: Eburon.
- Langberg, M., Leenders, E. & Koopmans, A. (2012) *Passende Perspectieven Taal. Overzicht van leerroutes*. Enschede: SLO. Geraadpleegd op 2 februari 2018 van <http://www.slo.nl/downloads/2012/passende-perspectieven-taal-leerroutes.pdf>
- Lange, R. de, Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.
- Langer, J. (2011). *Envisioning literature. Literary understanding and literature*. New York en London: Teachers College Press.
- Malloy, J., Marinak, B. & Gambrell, L. (2010). *Essential readings on motivation*. Newark, DE: International Reading Association.
- Mar, R. & Oatley, K. (2008). *The Function of Fiction is the Abstraction and Simulation of Social Experience*. Geraadpleegd op 29 november 2017 van http://lhc.ucsd.edu/mca/Mail/xmcamail.2010_01.dir/pdfc8vBXO7Maa.pdf

- Marshall, J. (2007). *The language of interpretation. The patterns of discourse in discussion of literature*. Illinois: National council of teachers of English.
- Marzano, R. (2013). *Wat werkt op school. Research in actie*. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Meijerink, H., Letschert, J., Rijlaarsdam, G., Berg, H. van de & Streun, A. van (2009). *Referentiekader Taal en Rekenen. De referentieniveaus*. Enschede: SLO
- Migchelbrink, F. (2016). *Handboek praktijkgericht onderzoek. Zorg, welzijn, wonen en werken*. Amsterdam: SWP BV.
- Mortel, K. van de & Förrer, M. (2013). *Grip op leesbegrip*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Myjer, J. (2015). *De Gorgels*. Amsterdam: Leopold.
- Nielen, T. & Bus, A. (2016). *Onwillige lezers: onderzoek naar redenen en oplossingen*. Geraadpleegd op 10 augustus 2017 van https://www.lezen.nl/sites/default/files/onwillige%20lezers_0.pdf
- Nystrand, M. & Gamoran, A. (1991). Instructional discourse, student engagement and literature achievement. *Research in the Teaching of English*, 25 (3). *Urbana:ncte*, 261-290.
- Ozonoff, S. (1997). Components of executive function in autism and other disorders. In: J. Russell (ed). *Autism as an executive disorder*. (pp.179-214). Oxford, UK: Oxford University Press
- Peijen, J., Hezemans, M. & Dam, A. van (2015). *Handboek inrichting, collectie en beheer van de bibliotheek op school. Update december 2015*. De bibliotheek op school. Geraadpleegd op 12 augustus 2017, van <http://pro.debibliotheekopschool.nl/dam/collectie/20151204%20-%20Handboek%20inrichting%20collectie%20en%20beheer%20-%20dec2015.pdf>
- Poelmans, P. & Severijnen, O. (2013). *De APA-richtlijnen: over literatuurverwijzing en onderzoeksrapportage*. Bussum: Coutinho.
- Pol, C. van der (2010). *Prentenboeken lezen als literatuur. een structuralistische benadering van het concept 'literaire competentie' voor kleuters*. Leidschendam: Stichting Lezen Reeks 16. Geraadpleegd op 10 september 2017 van <https://www.lezen.nl/sites/default/files/prentenboeken%20lezen%20als%20literatuur.pdf>
- Ponte, P. (2006). *Onderwijs van eigen makelij: Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*. (3e druk ed.). Baarn: Nelissen.
- Pring, R. (2000). *Philosophy of Educational Research*. London: Continuum.
- Roeleveld, J. & Béguin, A. (2009). *Normering van referentieniveaus in het basisonderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Roeleveld, J., Ledoux, G., Oud, W. & Peetsma, T. (2009). *Volgen van zorgleerlingen binnen het speciaal onderwijs en het speciaal basisonderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Roeyers, H. (2008). *Autisme: Alles op een rijtje*. Leuven: Uitgeverij Acco.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. Geraadpleegd op 7 september 2017, van www.uvi.edu: https://www.uvi.edu/files/documents/College_of_Liberal_Arts_and_Social_Sciences/social_sciences/OSDCD/National_Self_Determination_Richard_Ryan_and_Edward_Deci.pdf
- Sainsbury, C. (2000). *Marsmannetje op school. Over schoolkinderen met het Aspergersyndroom*. Antwerpen, Amsterdam: Houtekiet.
- Schuman, H. (2009). *The transition to adulthood - A shared responsibility. The education of visually impaired teenagers with learning difficulties and their exclusion from mainstream schools*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2000). *Schools that Learn - A Fifth Discipline Handbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares about Education*. New York: Doubleday.
- Singelsma, J. & Oosterloo, A. (2015). *Samen tot ontdekkingen komen door leesgesprekken*. Geraadpleegd op 11 oktober 2017 van <http://downloads.slo.nl/Documenten/Zone-nummer-3-2015.pdf>
- Snow, C., Burns, M. & Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington: National Academy Press

- Steensel, R. van, Sande, L. van de, Bramer, W. & Arends, L. (2016). *Effecten van leesmotivatie-interventies. Uitkomsten van een meta-analyse*. Erasmus Universiteit Rotterdam / NRO. Geraadpleegd op 3 januari 2018 van <https://www.lezen.nl/sites/default/files/Lisa%20van%20der%20Sande.pdf>
- Stevens, L. (2014). *Over ontwikkeling van kinderen*. Geraadpleegd op 28 juli 2017 van <http://wij-leren.nl/ontwikkeling-kinderen.php>
- Stevens, L. (2014). *Overdenken en doen*. Geraadpleegd op 28 juli 2017 van <http://wij-leren.nl/over-denken-en-doen.php>
- Stichting Lezen (z.d.). *Succesfactoren leesbevordering*. Geraadpleegd op 7 juni 2017 van <https://www.lezen.nl/nl/succesfactoren-leesbevordering>
- Stoeldraijer, J. & Förner, M. (2012). *Kwaliteitskaart Leesbevordering*. Geraadpleegd op 5 juni 2017 van http://masterplandyslexie.nl/public/files/documenten/8._Kw.krt._Leesbevordering_site_.pdf
- Tellegen, S. & Frankhuisen, J. (2002). *Waarom is lezen plezierig?* Delft: Stichting Lezen/ Eburon.
- Tuijl, C. van & Gijssels, M. (2015). Stabiliteit van leesplezier en leesvermijding. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 54(2), 60-73.
- Vernooy, K. (2009a). *Omgaan met verschillen nader bekeken. Wat werkt?* Geraadpleegd op 12 april 2018 Opgehaald van www.onderwijsmaakjesamen.nl: <https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/actueel/omgaan-met-verschillen-nader-bekeken-wat-werkt/>
- Vernooy, K. (2009b). *Lezen stopt nooit. Van een stagnerende naar een doorgaande leesontwikkeling voor risicolezers. Lectoraat doorlopende leerlijnen: Effectief taal- en leesonderwijs*. Geraadpleegd op 1 november 2017 van http://www.beteronderwijsnederland.nl/files/Edith_lectorat_def.100209%5B1%5Dgoede%20versie.pdf
- Vriens, J. (2011). *De Dikke Meester Jaap*. Houten: Van Holkema & Warendorf.
- Wentink, H. & Oorschot, N. van (2010). *Met lezen aan de slag in cluster 4*. Geraadpleegd op 15 juni 2017 van http://masterplandyslexie.nl/public/files/documenten/Met_lezen_aan_de_slag_in_cluster_4.pdf
- Wing, L. (2001). *Leven met uw autistische kind. Een gids voor ouders en begeleiders*. Amsterdam: Pearson Assessment And Information.

Bijlagen Onderzoek

Bijlage 1 Checklist leesbevordering

Schematische weergave op basis van de ingevulde checklist Kwaliteitskaart Leesbevordering. Dit schema geeft een overzicht van de algemene situatie op het gebied van leesbevordering naar aanleiding van observaties binnen de onderzoeksschool in juni 2017 (schooljaar 2016-2017). De checklist is ingevuld door de intern begeleider van de onderzoeksschool.

Checklist voor het boekenaanbod	zwak	vold.	goed
Gevarieerd aanbod naar soorten boeken			
• Prentenboeken • Versjes en poëzie • Voorleesboeken • Boeken om te leren lezen • Vrijleesboeken • Informatieve boeken	X X X X X		X
Checklist voor de leerkracht als model en bemiddelaar			
• De leerkracht leest zelf en laat zien dat zij plezier heeft in lezen • De leerkracht is op de hoogte van het actuele boekenaanbod voor de leerlingen van haar groep • Tijdens het vrij lezen leest de leerkracht een boek of praat met leerlingen over boeken	X X	X	
Checklist voor het leesaanbod			
• De leerkracht zorgt voor een gevarieerde verzameling leesmaterialen in de groep • In de groep is diversiteit van teksten aanwezig • In de groep zijn boeken van verschillende moeilijkheidsgraad aanwezig • In de groep zijn boeken van verschillende genres aanwezig • Aanvullingen van leesmaterialen vinden plaats in overleg met de leerlingen	 X X X	X X X	
Checklist voor de leerkracht die leerlingen helpt bij het kiezen van boeken			
• De leerkracht leest voor (onderbouw) • De leerkracht leest voor (middenbouw) • De leerkracht leest voor (bovenbouw) • De leerkracht introduceert boeken en geeft leerlingen leestips • De leerkracht geeft leerlingen gelegenheid boeken te introduceren en elkaar leestips te geven	 X X X X	X X X	

• Boeken en leesmaterialen zijn aantrekkelijk in het lokaal uitgesteld • De leerkracht maakt leesmandjes met verschillende genres boeken • De leerkracht geeft kinderen gelegenheid in het boekenaanbod te snuffelen • De leerkracht vormt zich een beeld van de leesinteresse en belevingswereld van de leerling • De leerkracht ondersteunt leerlingen bij het kiezen van boeken	X		
	X		
	X		
	X		
		X	
Checklist voor de leestijd			
• 15 minuten per dag (in de hogere groepen kan dit nog meer zijn) • Elke leerling heeft bij de start van de leestijd voldoende leesmateriaal om de leestijd mee door te komen • In de leestijd wordt gelezen; de tijd om boeken te kiezen en te ruilen hoort niet bij de leestijd • De leerkracht zorgt voor een rustige leesomgeving • Als er ruimte is, richt de leerkracht in het lokaal een gezellige leeshoek in	X	X	
		X	
		X	X
	X		
Checklist voor praten over en verwerken van gelezen boeken			
• De leerkracht praat met leerlingen over verhalen die ze heeft voorgelezen • De leerkracht praat met leerlingen over boeken die ze met plezier hebben gelezen • De leerkracht geeft de gelegenheid tot vrije schrijfactiviteiten en koppelt het lezen aan functionele schrijfactiviteiten.	X		
	X		
	X		

Hoe sluit ons leesonderwijs aan op de aanbevelingen?

Een ruim aanbod: indicatie voor de gewenste collectieomvang op school.	zwak	vold.	goed
• Prentenboeken en voorleesbundels groep 1 en 2: 3 boeken per leerling • Leesboekjes voor beginnende lezers: 5 boekjes per leerling • Vrij leesboeken voor groep 4 t/m 8: 5 boeken per leerling • Informatieve media voor groep 1 t/m 8: gemiddelde school (350-500 lln.) 500 boeken	X	X	X
	X		
Een gevarieerd aanbod naar moeilijkheidsgraad			
• Recreatieve boeken: serieboeken, lineaire opbouw (25%) • Kinderjuryboeken: vlot leesbaar, vaak realistisch (60%)	X	X	
	X		

• Griffelboeken: literaire benadering, minder makkelijk toegankelijk (15%) • Makkelijk lezen boeken • Luisterboeken	X		X
Een gevarieerd aanbod naar genre			
• Realisme; hier en nu verhalen, historie etc • Fantasie • Woord en beeld: stripverhalen, prentenboeken • Informatieve boeken • poëzie	X X X X	X	

Figuur 6: Observatie leesbetrokkenheid schoolbreed

De Kwaliteitskaart Leesbevordering van Joop Stoeldraijer (Edux Onderwijsadvies) en Mariët Förer (CPS Onderwijsontwikkeling en advies) is een uitgave van Projectbureau Kwaliteit voor de implementatiekoffer van site www.schoolaanzet.nl en www.taalpilots.nl. De kwaliteitskaart is een verkorte uitgave van de handreiking Leesbevordering. Het Projectbureau Kwaliteit draagt zorg voor de uitvoering van de Kwaliteitsagenda PO Scholen voor morgen. Dit gebeurt onder verantwoordelijkheid van de PO Raad. Meer informatie: Gea Spaans (info@schoolaanzet.nl). Geraadpleegd van: http://masterplandyslexie.nl/public/files/documenten/8_Kw.krt._Leesbevordering_site_.pdf

Conclusie:

De situatie rondom leesbevordering binnen de onderzoeksschool is zwak; er is onvoldoende aanbod van boeken, er is te weinig diversiteit en er is geen sprake van goede begeleiding bij het lezen. Een situatie die, zeker gezien de zwakke uitstroomresultaten op het gebied van technisch lezen en begrijpend lezen, om verbetering vraagt.

Zowel op het gebied van leesaanbod en leesomgeving, maar zeker ook op het gebied van begeleiding van lezen is er veel winst te behalen.

Bijlage 2 Onderzoeksmethoden.

Onderzoeksinstrument	Aandachtspunt	Valkuil
Observaties van leerlingen in de participerende groepen, deels met behulp van geluidsopnamen	• Open karakter • Objectief registreren • Analyse observatie door onderzoeker samen met leerkracht of critical friend i.v.m. interne validiteit van observatie	• Gevoelig voor interpretatie • Observator kan onbedoeld aanleiding geven tot ander gedrag bij informanten • Betrokkenheid bij groep kan objectiviteit in de weg staan.
Literatuuronderzoek	• Onderbouwing onderzoek • Bekendheid met concepten en theorieën • Focus op recente publicaties	• Overstelp raken door hoeveelheid informatie • Bewaken van focus op onderzoeksvraag
Interviews met experts	• Uitdiepen thema's van deelvragen onderzoek • Passend binnen de context van het onderzoek • Meerdere visies op zelfde thema verkennen	• Tijdrovend en arbeidsintensief • Vooroordelen kunnen onderzoeksgegevens beïnvloeden • Reproduceerbaarheid en standaardisatie is moeilijk
Focusgroep	• 9 leerlingen praktijkgroep • Informatie vanuit de praktijk • Focus op onderzoeksonderwerp bewaken	• Ingewikkeld om data te analyseren • Te veel consensus in groep of juist conflict • Samenstelling groep niet optimaal • Procesbewaking door groepsleider
Vragenlijsten	• Items moeten aansluiten bij onderzoeksvraag • Items kunnen zowel kwantitatief als kwalitatief geïnterpreteerd worden	• Validiteit is relatief laag • Oppervlakkig • Respons kan laag zijn hetgeen invloed heeft op de representativiteit • Momentopname / stemmingsgevoelig

Figuur 7: overzicht onderzoeksmethoden

Bijlage 3 Leerlingpopulatie onderzoeksgroep

Groep / niveau	Aantal leerlingen/Leeftijd (tussen haakjes: aantal leerlingen bij start schooljaar)	Bijzonderheden / Niveau op basis van Cito-functioneringsniveau
Groep 4/5 combinatiegroep	6 leerlingen groep 4 / 7-8 jaar	Geen leerachterstand op lezen en leesbegrip. Functionerings-niveau >E4
	8 leerlingen groep 5 / 9-11 jaar	6 van de 8 leerlingen functioneringsniveau < E4 lezen en leesbegrip (2 van deze leerlingen hebben diagnose dyslexie) 2 leerlingen functioneringsniveau E5 lezen en leesbegrip
Groep 5	(8)10 leerlingen / 8-9 jaar	Functioneringsniveau E4/M5 lezen en lezen met begrip
Groep 6	(14)15 leerlingen / 9-10 jaar	1 leerling (11 jaar) functionerings-niveau E3 op lezen en leesbegrip 8 leerlingen functioneringsniveau < M5 op leesbegrip/ 6 leerlingen functioneringsniveau M6 of > M6 op leesbegrip. Technisch lezen 14 Iln: M E6
Praktijkgroep	(7) 8 leerlingen / 10-12 jaar	Leerachterstand op technisch lezen > 1,5 jaar, functioneringsniveau begrijpend lezen en woordenschat <E4. Leerlingen hebben allen een benedengemiddelde intelligentie (< IQ 75)

Figuur 8: samenstelling leerlingenpopulatie onderzoeksgroep

Bijlage 4 Privacy en ethiek

Voor dit onderzoek zijn de volgende afspraken rondom privacy met de betrokkenen gemaakt.

- Namen van betrokkenen en van de school worden niet vermeld om anonimiteit te waarborgen. Wanneer leerlingen geciteerd worden, gebeurt dit anoniem; er wordt één initiaal van voor- of achternaam gebruikt. Indien er meerdere leerlingen met dezelfde initialen zijn, wordt er een cijfer toegevoegd aan de initiaal.
- Ouders van de leerlingen zijn op de hoogte gebracht van het maken van geluidsopnamen ten behoeve van het analyseren van observaties / gesprekken met betrekking tot het onderzoek. Hierbij is uitdrukkelijk afgesproken dat de geluidsopnamen strikt voor dit doel gebruikt mogen worden en niet aan derden worden verstrekt. De geluidsfragmenten zijn niet opvraagbaar bij onderzoeker aangezien hierin leerlingen bij naam worden genoemd; de geluidsopnamen worden 1 maand na afronding van het onderzoek vernietigd. De transcripties van geluidsopnamen zijn bijgevoegd in de bijlagen aangezien hierbij anonimiteit gewaarborgd kan worden en deze transcripties belangrijk zijn voor de beeldvorming tijdens het onderzoek.
- De beide geïnterviewde experts hebben toestemming gegeven voor het maken van geluidsopnamen. Zij hebben voorafgaand aan het interview de vragen ontvangen zodat zij zich hebben kunnen oriënteren op de inhoud van het gesprek. De transcriptie van het interview wordt ter goedkeuring aan hen voorgelegd. Zij krijgen inzage in de wijze waarop de verkregen informatie is verwerkt in het onderzoek. De beide experts hebben toestemming gegeven om hun naam en functie te benoemen in het onderzoek indien nodig. De letterlijke transcriptie van de vraaggesprekken is opvraagbaar bij de onderzoeker.
- Alle verkregen data worden strikt gebruikt voor dit onderzoek binnen deze onderzoeksschool.

Bijlage 5 Data “Leesinteresselijst”

Codering Leesinteresse vragenlijst

De antwoorden in deze tabel zijn in kleur weergegeven volgens de volgende codering:

Score	Omschrijving	kleurcode
1	Dat past helemaal niet bij mij	
2	Dat past niet zo erg bij mij.	
3	Dat past wel een beetje bij mij.	
4	Dat past helemaal bij mij	

Figuur 9: Kleurcodering Leesinteresselijst

Hierna volgen achtereenvolgens de ingevulde leesinteresselijsten van groep E, F, G en J. De namen zijn vervangen door 1 initiaal om anonimiteit te waarborgen. Een beknopt overzicht van opvallendheden, zoals binnen de onderzoeksgroep besproken, is weergegeven in het onderzoeksverslag bij “beoordeling data”.

Leesinteresse overzicht groep 4/5

Vind jij lezen leuk?	J	T	D	L	T1	K	J1	F	R	A	E	C	T2	A1
Ik hou van lezen, ik lees omdat ik dat wil.	3	4	1	2	1	4	2	1	3	3	4	2	2	2
Ik lees alleen als het moet van school.	4	3	4	3	4	3	4	4	2	4	1	4	4	2
Als ik aan het lezen ben, kan ik zomaar de tijd vergeten	1	4	1	1	4	2	1	1	1	3	1	1	1	1
Als mijn juf/meester over een interessant onderwerp praat, wil ik er wel meer over gaan lezen.	4	4	3	2	4	2	4	1	1	4	1	1	4	1
Ik ga graag alleen of met mijn familie naar de bibliotheek.	3	4	3	3	1	3	4	4	1	2	4	2	1	4
Ik lees graag voor.	1	4	1	1	1	3	4	1	1	4	1	1	4	3
Ik vind het leuk om met mijn vrienden/vriendinnen iets te ruilen om te lezen.	2	1	3	1	4	1	4	4	1	1	4	4	4	2
Ik vind het leuk om met mijn vrienden/vriendinnen te vertellen over wat ik heb gelezen.	1	4	1	1	1	2	1	4	1	4	4	1	1	4
Ik vind het leuk om thuis te vertellen over wat ik heb gelezen.	1	4	1	1	4	3	1	1	1	4	4	4	1	4

Wat lees je graag?	J	T	D	L	T1	K	J1	F	R	A	E	C	T2	A1
Ik lees graag verhalen die echt gebeurd kunnen zijn.	3	4	1	1	4	3	4	1	1	1	4	1	4	1
Ik lees graag verhalen die zich afspelen in de geschiedenis.	4	4	1	4	1	2	1	1	4	4	4	1	4	1
Ik lees graag spannende verhalen.	4	4	3	1	4	3	4	4	4	4	4	2	4	4
Ik lees graag verhalen waar ik om kan lachen.	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	1	4	4	1
Ik lees graag fantasieverhalen en sprookjes.	4	4	1	1	1	3	1	4	1	1	1	4	1	1
Ik lees graag boeken uit een serie van meer boeken.	4	4	3	3	1	3	4	1	1	4	4	4	4	4
Ik houd van een dik boek met één lang verhaal erin.	4	4	1	1	4	4	1	1	1	4	4	4	4	1
Ik lees graag korte verhalen.	4	4	4	3	4	3	1	1	1	1	1	1	1	4
Ik lees graag gedichten.	4	4	3	1	1	3	4	1	1	3	1	1	4	1
Ik lees graag strips.	4	4	3	1	1	1	4	4	4	4	4	4	4	4
Ik lees graag informatieve boeken.	4	4	3	3	4	4	1	1	1	2	1	1	4	1
Ik lees graag tijdschriften.	4	4	1	1	1	1	4	3	1	2	4	1	1	1
Ik lees graag doeboeken, zoals kookboeken en knutselboeken.	4	4	4	4	1	1	1	4	1	3	1	4	3	4
Onderwerpen waar ik graag over lees zijn:	auto's	griezels	trompet auto's	historie treinen		grappen	auto's	vlieg-tuigen	dino's robots	brokken-piloot	Prinses-sen	Maik en de	trans-formers	minecraft

Lezen: makkelijk of moeilijk?	J	T	D	L	T1	K	J1	F	R	A	E	C	T2	A1
Ik lees het liefst boeken die ik makkelijk kan lezen	4	4	4	4	4	1	4	3	1	4	1	4	1	1
Ik houd wel van een beetje moeilijk boek.	1	4	3	1	4	4	4	4	1	1	4	1	4	4
Als het onderwerp mij interesseert, dan kan ik ook wel moeilijke boeken en teksten lezen.	4	4	4	4	1	1	4	4	1	3	1	1	4	4
Ik vind het wel leuk als ik over een boek moet nadenken.	1	4	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	4	4

Lezen: makkelijk of moeilijk?	J	T	D	L	T1	K	J1	F	R	A	E	C	T2	A1
Ik wil graag weten op welk niveau ik lees.	4	4	4	1	1	1	4	1	1	4	1	1	1	1
Ik wil graag mijn leesniveau verbeteren.	4	4	4	1	4	3	4	4	1	4	4	2	4	4
Ik vind het leuk als mijn ouders vragen op welk leesniveau ik zit.	1	4	4	1	1	1	4	1	1	4	1	1	1	1
Ik wil de leestoetsen graag goed doen.	4	4	4	4	4	4	4	4	1	4	4	1	4	4
Ik krijg graag complimentjes over mijn lezen.	4	4	4	3	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4

Figuur 10: Scores leesinteresselijst groep 4/5, september 2017

Leesinteresse overzicht groep 5

Vind jij lezen leuk?	D	N	B	T	O	R	J	M	M1
Ik hou van lezen, ik lees omdat ik dat wil.	4	3	3	2	4	2	4	4	1
Ik lees alleen als het moet van school.	1	2	3	1	4	3	2	3	3
Als ik aan het lezen ben, kan ik zomaar de tijd vergeten	2	4	4	2	1	2	2	2	2
Als mijn juf/meester over een interessant onderwerp praat, wil ik er wel meer over gaan lezen.	3	1	3	2	1	2	4	4	4
Ik ga graag alleen of met mijn familie naar de bibliotheek.	3	3	1	2	1	2	1	1	3
Ik lees graag voor.	3	1	2	1	4	1	4	3	1
Ik vind het leuk om met mijn vrienden/vriendinnen iets te ruilen om te lezen.	2	3	1	1	1	3	3	1	3
Ik vind het leuk om met mijn vrienden/vriendinnen te vertellen over wat ik heb gelezen.	2	1	2	1	4	4	2	2	1

Ik vind het leuk om thuis te vertellen over wat ik heb gelezen.	4	3	2	1	1	1	4	1	2
Wat lees je graag?	D	N	B	T	O	R	J	M	M1
Ik lees graag verhalen die echt gebeurd kunnen zijn.	4	4	3	2	1	2	1	4	4
Ik lees graag verhalen die zich afspelen in de geschiedenis.	4	1	1	3	4	4	4	4	3
Ik lees graag spannende verhalen.	4	3	3	2	4	3	2	4	4
Ik lees graag verhalen waar ik om kan lachen.	4	2	4	3	1	4	4	3	4
Ik lees graag fantasieverhalen en sprookjes.	4	3	3	1	1	1	1	1	4
Ik lees graag boeken uit een serie van meer boeken.	3	1	1	1	4	1	4	3	3
Ik houd van een dik boek met één lang verhaal erin.	4	4	2	1	1	1	1	1	1
Ik lees graag korte verhalen.	4	1	3	2	4	4	4	1	4
Ik lees graag gedichten.	4	3	4	1	1	4	4	1	3
Ik lees graag strips.	4	1	2	1	4	1	4	4	4
Ik lees graag informatieve boeken.	3	1	1	1	1	1	4	1	3
Ik lees graag tijdschriften.	2	2	2	1	1	1	2	1	2
Ik lees graag doeboeken, zoals kookboeken en knutselboeken.	1	3	3	3	1	4	4	1	3
Onderwerpen waar ik graag over lees zijn:				dofje weemotif					
Lezen: makkelijk of moeilijk?	D	N	B	T	Q	R	J	M	M1
Ik lees het liefst boeken die ik makkelijk kan lezen	1	2	3	3	4	4	1	1	4
Ik houd wel van een beetje moeilijk boek.	2	1	3	2	2	1	4	4	2
Als het onderwerp mij interesseert, dan kan ik ook wel moeilijke boeken en teksten lezen.	1	3	2	2	1	1	3	4	2
Ik vind het wel leuk als ik over een boek moet nadenken.	4	2	3	1	4	1	1	4	3

Lezen: makkelijk of moeilijk?	D	N	B	T	Q	R	J	M	M1
Ik wil graag weten op welk niveau ik lees.	4	1	3	2	4	4	4	4	1
Ik wil graag mijn leesniveau verbeteren.	4	2	4	4	4	4	2	4	3
Ik vind het leuk als mijn ouders vragen op welk leesniveau ik zit.	1	3	1	1	4	4	2	4	2
Ik wil de leestoetsen graag goed doen.	4	3	4	3	4	4	3	4	3
Ik krijg graag complimentjes over mijn lezen.	3	3	3	3	4	4	4	3	3

Figuur 11: Scores leesinteresselijst groep 5, september 2017

Leesinteresse overzicht groep 6

Vind jij lezen leuk?	M	M1	J	S	A	M2	O	Z	J1	T	M3	L	H	D
Ik hou van lezen, ik lees omdat ik dat wil.	4	3	3	4	4	3	1	2	4	3	2	3	3	3
Ik lees alleen als het moet van school.	1	3	2	3	1	2	3	3	4	2	3	1	1	1
Als ik aan het lezen ben, kan ik zomaar de tijd vergeten	3	4	3	4	4	3	1	1	4	4	4	2	3	3
Als mijn juf/meester over een interessant onderwerp praat, wil ik er wel meer over gaan lezen.	4	4	4	3	4	4	1	1	4	2	4	2	4	4
Ik ga graag alleen of met mijn familie naar de bibliotheek.	3	4	4	2	4	2	4	4	1	4	2	1	2	2
Ik lees graag voor.	2	2	2	4	4	2	1	2	4	4	1	3	2	4
Ik vind het leuk om met mijn vrienden/vriendinnen iets te ruilen om te lezen.	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	2	1	1	3

Ik vind het leuk om met mijn vrienden/vriendinnen te vertellen over wat ik heb gelezen.	2	3	4	2	4	1	4	1	4	4	4	2	2	1
Ik vind het leuk om thuis te vertellen over wat ik heb gelezen.	4	2	3	4	4	1	2	1	4	4	1	2	4	4

Wat lees je graag?	M	M1	J	S	A	M2	O	Z	J1	T	M3	L	H	D
Ik lees graag verhalen die echt gebeurd kunnen zijn.	3	4	3	1	4	4	3	1	4	2	1	1	3	4
Ik lees graag verhalen die zich afspelen in de geschiedenis.	4	2	3	4	4	3	4	4	4	1	3	1	4	3
Ik lees graag spannende verhalen.	4	3	4	4	4	4	1	4	4	4	4	3	4	4
Ik lees graag verhalen waar ik om kan lachen.	3	4	4	4	4	4	1	4	4	4	2	2	4	4
Ik lees graag fantasieverhalen en sprookjes.	2	4	3	3	4	3	1	4	4	2	3	1	4	4
Ik lees graag boeken uit een serie van meer boeken.	3	2	2	4	4	3	4	4	4	4	1	1	4	3
Ik houd van een dik boek met één lang verhaal erin.	3	1	4	1	4	4	3	4	4	3	3	3	4	4
Ik lees graag korte verhalen.	1	4	1	2	4	3	2	4	4	2	4	3	4	1
Ik lees graag gedichten.	4	3	2	3	4	3	2	4	4	1	4	1	3	2
Ik lees graag strips.	4	3	3	4	4	4	2	4	4	4	2	4	4	2
Ik lees graag informatieve boeken.	3	2	2	3	4	2	2	4	1	2	3	3	4	3
Ik lees graag tijdschriften.	1	3	2	2	4	1	3	4	1	3	1	2	2	3
Ik lees graag doeboeken, zoals kookboeken en knutselboeken.	2	4	3	1	4	1	2	4	1	1	3	1	3	4

Onderwerpen waar ik graag over lees zijn:			spanning	oorlog	voetbal	eng moppen	dieren spanning	vanalles		dieren	oorlog van	paul van loon	fantasie	avontuur
---	--	--	----------	--------	---------	------------	-----------------	----------	--	--------	------------	---------------	----------	----------

Lezen: makkelijk of moeilijk?	M	M1	J	S	A	M2	O	Z	J1	T	M3	L	H	D
Ik lees het liefst boeken die ik makkelijk kan lezen	3	2	3	3	4	2	1	1	4	3	3	4	4	2
Ik houd wel van een beetje moeilijk boek.	2	4	4	4	4	4	1	3	2	2	1	3	3	4
Als het onderwerp mij interesseert, dan kan ik ook wel moeilijke boeken en teksten lezen.	3	3	3	3	4	4	3	2	4	4	4	1	4	4
Ik vind het wel leuk als ik over een boek moet nadenken.	3	1	4	1	4	2	4	3	4	3	2	1	3	3

Lezen: makkelijk of moeilijk?	M	M1	J	S	A	M2	O	Z	J1	T	M3	L	H	D
Ik wil graag weten op welk niveau ik lees.	2	4	4	4	4	4	1	1	4	3	1	4	4	3
Ik wil graag mijn leesniveau verbeteren.	3	4	4	4	4	4	2	2	4	4	1	4	4	4
Ik vind het leuk als mijn ouders vragen op welk leesniveau ik zit.	2	4	4	4	4	4	1	3	4	4	1	1	4	1
Ik wil de leestoetsen graag goed doen.	4	4	3	4	4	4	1	2	4	3	2	4	4	2
Ik krijg graag complimentjes over mijn lezen.	3	4	3	4	4	4	1	2	4	4	4	4	4	2

Figuur 12: Scores leesinteresselijst groep 6, september 2017

Leesinteresse overzicht praktijkgroep

De leerling waarbij de kolom niet of gedeeltelijk is ingevuld is een NT2 leerling; het begrijpen van de vraagstelling en antwoorden is, ook met individuele hulp, niet gelukt. De scores worden

niet meegenomen omdat de scores tot stand zijn gekomen en beïnvloedt zijn door interpretatie en invulling van de leerkracht.

Vind jij lezen leuk?	D	D2	L	A	D1	A1	D3
Ik hou van lezen, ik lees omdat ik dat wil.	1	1		1	1	1	2
Ik lees alleen als het moet van school.	2	3		4	2	3	4
Als ik aan het lezen ben, kan ik zomaar de tijd vergeten	1	1		1	1	1	1
Als mijn juf/meester over een interessant onderwerp praat, wil ik er wel meer over gaan lezen.	1	1		3	2	2	1
Ik ga graag alleen of met mijn familie naar de bibliotheek.	1	2		2	1	2	1
Ik lees graag voor.	1	1		2	2	1	1
Ik vind het leuk om met mijn vrienden/vriendinnen iets te ruilen om te lezen.	1	1		4	1	1	2
Ik vind het leuk om met mijn vrienden/vriendinnen te vertellen over wat ik heb gelezen.	1	1		2	1	2	1
Ik vind het leuk om thuis te vertellen over wat ik heb gelezen.	1	1		1	1	1	2

Wat lees je graag?	D	D2	L	A	D1	A1	D3
Ik lees graag verhalen die echt gebeurd kunnen zijn.	1	3	4	4	2	2	1
Ik lees graag verhalen die zich afspelen in de geschiedenis.	1	3	4	3	1	3	3
Ik lees graag spannende verhalen.	1	3	4	4	2	2	2
Ik lees graag verhalen waar ik om kan lachen.	1	1	1	4	2	2	1
Ik lees graag fantasieverhalen en sprookjes.	3	1	3	2	1	1	1
Ik lees graag boeken uit een serie van meer boeken.	1	1		1	1	2	2
Ik houd van een dik boek met één lang verhaal erin.	1	1		1	1	1	2
Ik lees graag korte verhalen.	2	4	3	2	3	3	4
Ik lees graag gedichten.	1	3	1	4	1	1	4
Ik lees graag strips.	2	4	4		3	3	1

Ik lees graag informatieve boeken.	1	1	4	3	1	1	1
Ik lees graag tijdschriften.	2	1	2	2	2	1	4
Ik lees graag doeboeken, zoals kookboeken en knutselboeken.	3	1	3	1	1	2	1
Onderwerpen waar ik graag over lees zijn:	Call of Duty	Donald Duck Mees Kees	Geschiedenis jaartallen	Roald Dahl	Donald Duck	Donald Duck	Killerclown

Lezen: makkelijk of moeilijk?	D	D2	L	A	D1	A1	D3
Ik lees het liefst boeken die ik makkelijk kan lezen	1	1	4	3	2	1	2
Ik houd wel van een beetje moeilijk boek.	3	1	1	2	1	3	1
Als het onderwerp mij interesseert, dan kan ik ook wel moeilijke boeken en teksten lezen.	2	1	2	2	2	2	1
Ik vind het wel leuk als ik over een boek moet nadenken.	1	1		1	1	1	1

Lezen: makkelijk of moeilijk?	D	D2	L	A	D1	A1	D3
Ik wil graag weten op welk niveau ik lees.	1	2		3	1	1	1
Ik wil graag mijn leesniveau verbeteren.	4	3		4	3	3	1
Ik vind het leuk als mijn ouders vragen op welk leesniveau ik zit.	1	2		2	1	2	1
Ik wil de leestoetsen graag goed doen.	1	3		4	2	2	3
Ik krijg graag complimentjes over mijn lezen.	1	3		4	2	2	1

Figuur 13: Scores leesinteresselijst praktijkgroep, september 2017

Bijlage 6 Data “Leesprofiel” meting 1

6.1 Data-analyse Leesprofiel

Bij de leesprofiel-vragenlijst beantwoordden de leerlingen 10 vragen voor “beeld van zichzelf als lezer” en 10 vragen voor “waardering van lezen”.

Per onderdeel kunnen minimaal 10 punten en maximaal 40 punten gescoord worden. Deze onderdelen worden grafisch naast elkaar weergegeven. Er wordt gekozen voor een ordinale intervalschaal met kleurcodering. Hoe lager de score (rood, oranje) hoe zwakker het zelfbeeld ten aanzien van lezen of de waardering voor lezen. Om in beeld te brengen op welke vragen een leerling opvallend (1 of 4 punten) scoort, is naast de ordinale intervalschaal ruimte voor opmerkingen ten aanzien van opvallende scores van de leerling.

Score-interval	Kleurcodering
Score 10 tot en met 18	
Score 19 tot en met 29	
Score 30 tot en met 35	
Score 36 tot en met 40	

Figuur 14: Kleurcodering en intervalschaal Leesprofiel

Score leesprofiel groep 4/5 september 2018

Naam leerling	Groep	meting 1 zelfbeeld lezer	meting 1 Waardering lezen	
				Opmerking:
K	E	31	30	
D	E	30	23	Lezen en een bibliotheek zijn saai, hardop lezen liefst nooit, boek is geen leuk cadeau
F	E	33	24	Hardop lezen liefst nooit, praat niet over boeken met vrienden.
L	E	27	27	Ik praat niet met vrienden over boeken, hardop lezen af en toe
J	E	11	22	Vindt zichzelf een slechte lezer, bezorgd over mening anderen, hardop lezen liefst nooit
T1	E	32	32	Moeite met vinden woordbetekenis (leesstrategie), Ik praat niet met vrienden over boeken.
T	E	26	20	Goed kunnen lezen is niet erg belangrijk, Ik praat niet met vrienden over boeken
A	E	34	37	Bezorgd over mening anderen, moeite met begrip/antwoorden, Ik praat niet met vrienden over boeken
J1	E	33	37	Moeite met vinden woordbetekenis (leesstrategie)
R	E	23	19	Moeite met vinden woordbetekenis (leesstrategie) en begrip, hardop lezen liefst nooit
A1	E	28	29	Bezorgd over mening anderen, Ik praat niet met vrienden over boeken
E	E	34	33	Hardop voorlezen liefst nooit, Ik praat soms met vrienden over boeken
T2	E	26	23	Bezorgd over mening anderen, hardop lezen liefst nooit / kan ik slecht, lezen niet belangrijk
C	E	35	34	Praat niet in de klas over wat gelezen wordt, hardop lezen af en toe

Figuur 15: Scores leesprofiel groep 4/5 Meting 1 medio september 2017

Score leesprofiel groep 5 september 2018

Naam leerling	Groep	meting 1 Zelfbeeld lezer	meting 1 Waardering lezen	
Opmerking:				
D	F	24	33	Ik praat niet met vrienden over boeken, moeite met antwoord geven op vragen over lezen
M	F	23	25	Ik lees niet zo goed als mijn vrienden, ik praat niet met anderen over boeken
M1	F	30	24	Ik praat niet met vrienden of met klasgenoten over boeken, hardop lezen liefst nooit
R	F	21	23	Ik ben geen goede lezer, ik praat niet met anderen over boeken, hardop lezen liefst nooit
J	F	34	23	Ik lees niet graag, lezen en een bibliotheek is saai
O	F	38	29	Bibliotheek is saai, hardop lezen liefst nooit
T	F	25	18	Ik praat niet met vrienden of met klasgenoten over boeken, hardop lezen liefst af en toe
N	F	29	26	Hardop lezen liefst nooit
B	F	30	19	Ik praat niet met vrienden over boeken, lezen is niet belangrijk

Figuur 16: Scores leesprofiel groep 5 Meting 1 medio september 2017

Score leesprofiel groep 6 september 2018

Naam leerling	Groep	meting 1 Zelfbeeld lezer	meting 1 Waardering lezen	
Opmerking:				
Z	G	27	26	Onzeker over hardop lezen, hardop lezen liefst nooit
L	G	31	25	Onzeker over hardop lezen, hardop lezen liefst nooit
M3	G	27	23	Lezen is een saaie tijdsbesteding, Ik praat niet met vrienden over boeken
J	G	38	29	Geen reëel zelfbeeld leesbegrip, Ik praat niet met vrienden over boeken
J1	G	29	29	Ik praat niet met vrienden over boeken

D	G	28	27	Ik praat niet met vrienden over boeken
H	G	29	28	Hardop lezen liefst af en toe, Ik praat niet met vrienden over boeken
O	G	26	22	Lezen is saai, ik praat niet mee over wat gelezen is, geen antwoord bij "hardop lezen kan ik..."
S	G	35	33	Reëel zelfbeeld leesbegrip?
M1	G	27	30	
M	G	28	24	Ik praat niet met vrienden over boeken
M2	G	29	32	Reëel zelfbeeld leesbegrip? Ik praat niet met vrienden over boeken
A	G	37	40	Mogelijk gewenste antwoorden gegeven?
T	G	27	34	Ik praat niet met vrienden over boeken

Figuur 17: Scores leesprofiel groep 6 Meting 1 medio september 2017

Score leesprofiel praktijkgroep september 2018

Naam leerling	Groep	meting 1 Zelfbeeld lezer	meting 1 Waardering lezen	
Opmerking:				
L	J	22	24	Hardop lezen liefst nooit, Ik praat niet met vrienden over boeken
A	J	24	14	Afwijzende houding t.o.v lezen: lees nooit, niet leuk, saai, niet interessant, etc.
D	J	30	10	Wel goede technische lezer, leesbeleving en waardering enkel negatief
D1	J	15	18	Zwak zelfbeeld; ik ben een slechte lezer, niet praten over wat je leest, zwakke leeswaardering
A1	J	29	17	Leeswaardering zwak: saai, hardop lezen liefst nooit, niet praten over wat je leest
D2	J	29	17	Lezen en bibliotheken saai, Ik praat niet met vrienden over boeken, leeswaardering zeer zwak
D3	J	27	14	Leeswaardering zeer zwak: saai, hardop lezen liefst nooit, niet praten over wat je leest

Figuur 18: Scores leesprofiel praktijkgroep Meting 1 medio september 2017

6.2 Data-analyse “Leesprofiel” per vraag

Om duidelijkheid te krijgen hoeveel leerlingen een score van 1, 2, 3 of 4 hebben gescoord op de vragen van de vragenlijst “Leesprofiel” is er per vraag van het leesprofiel in de volgende staafgrafieken weergegeven hoeveel leerlingen per groep een bepaalde score hebben ingevuld.

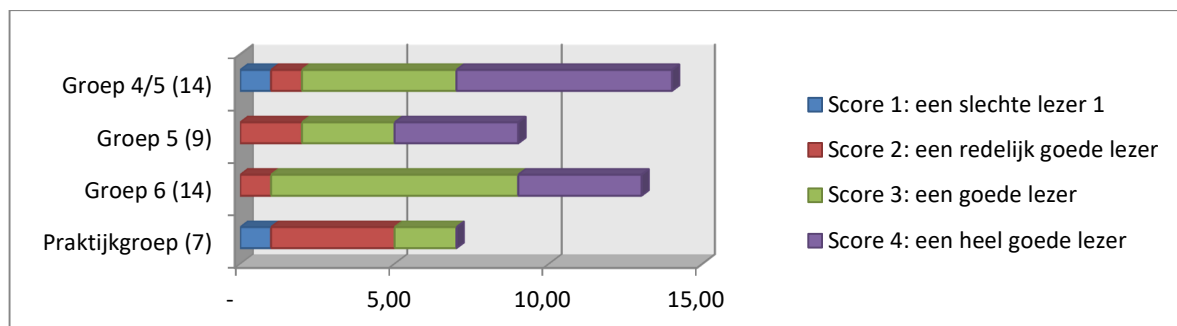
Doel van deze grafieken is antwoord te krijgen op deelvraag 2: *zijn er opvallende aspecten binnen het leesprofiel waar veel leerlingen negatief scoren (score 1 = blauw, score 2= rood) en waar de leesbegeleiding en werkvormen zich specifiek op kunnen richten?*

Aantal leerlingen per groep begin schooljaar (september) 2017-2018:

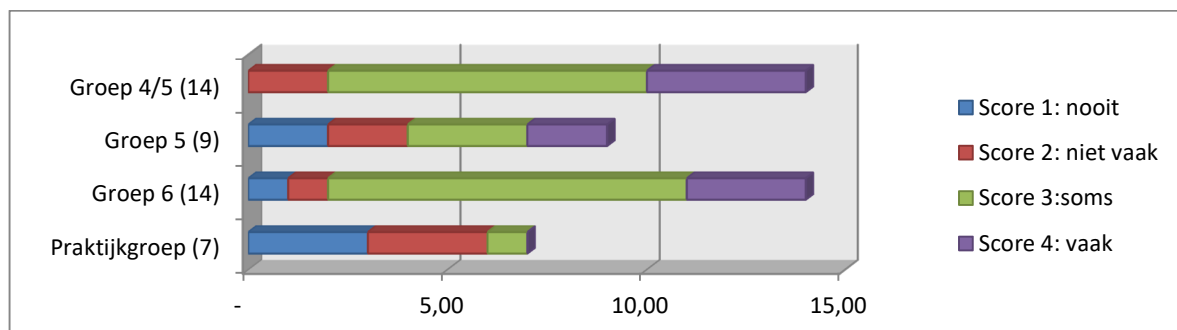
Groep 4/5: 14 leerlingen
Groep 5: 9 leerlingen
Groep 6: 14 leerlingen
Praktijkgroep: 7 leerlingen

Wanneer een leerling een vraag niet heeft ingevuld, wordt deze leerling in de score van de vraag niet meegenomen.

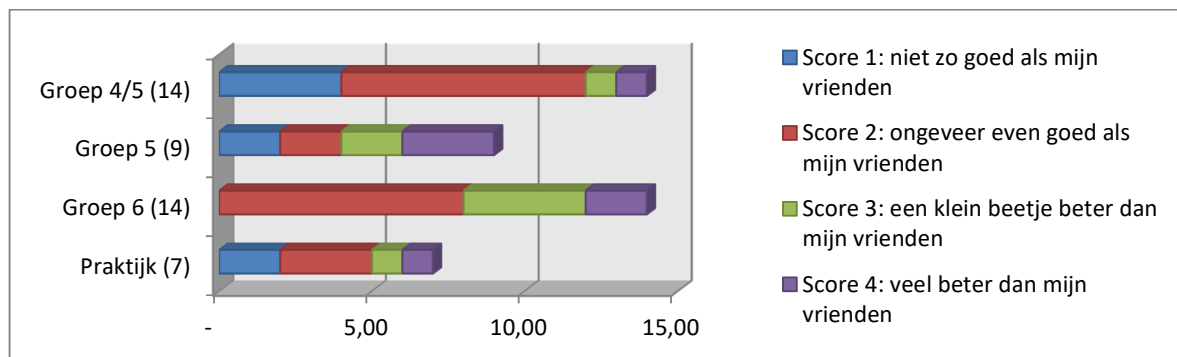
Vraag 1: Mijn vrienden vinden mij



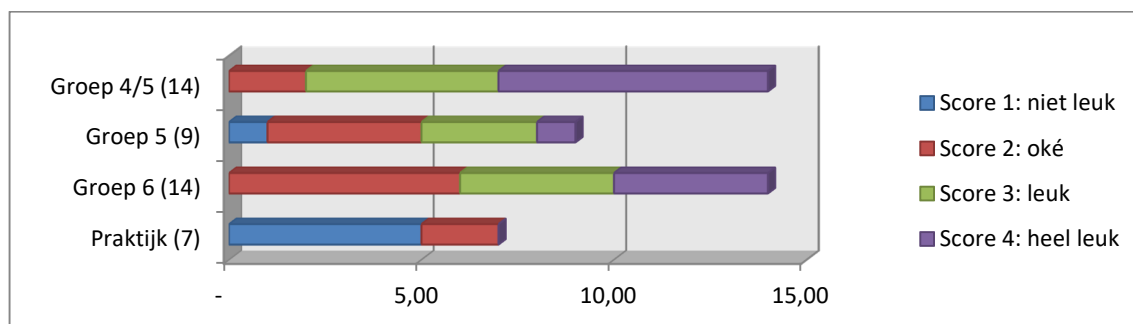
Vraag 2: Een boek lezen is iets wat ik graag doe



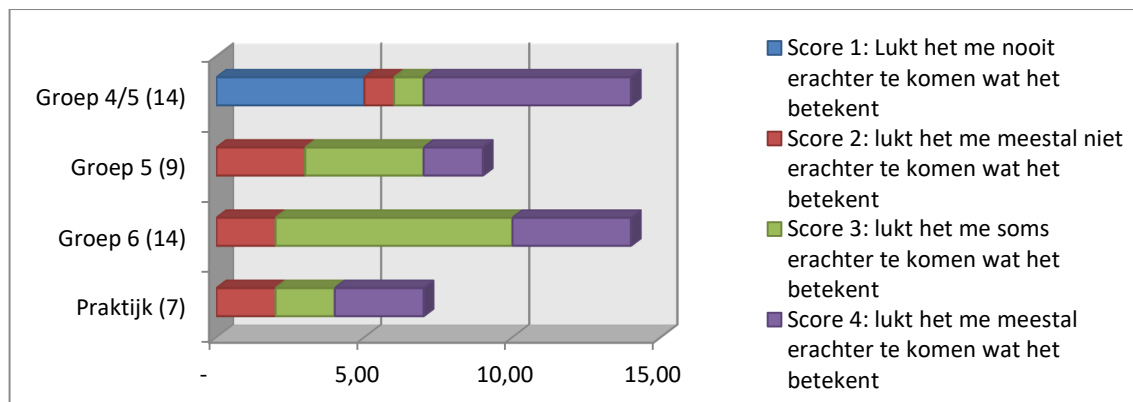
Vraag 3: Ik lees



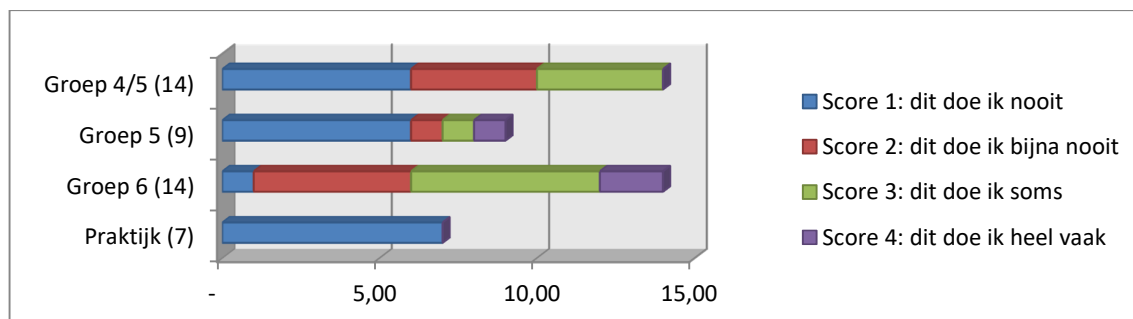
Vraag 4: Mijn beste vrienden vinden lezen



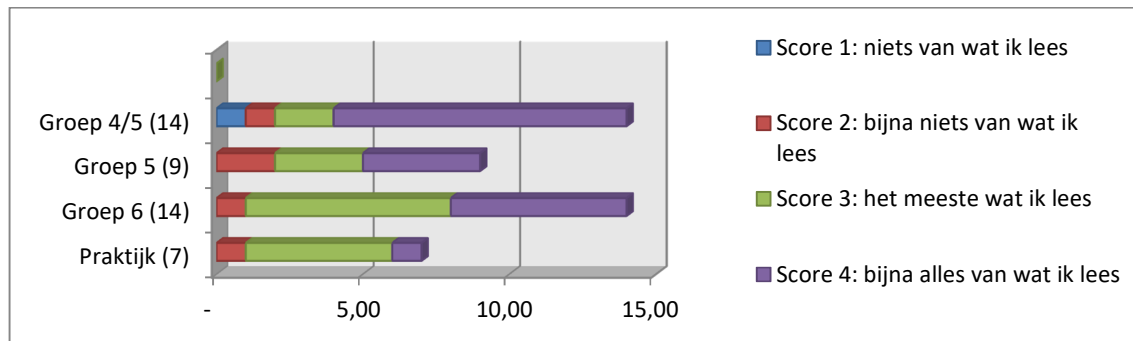
Vraag 5: Als ik een woord tegenkom dat ik niet ken



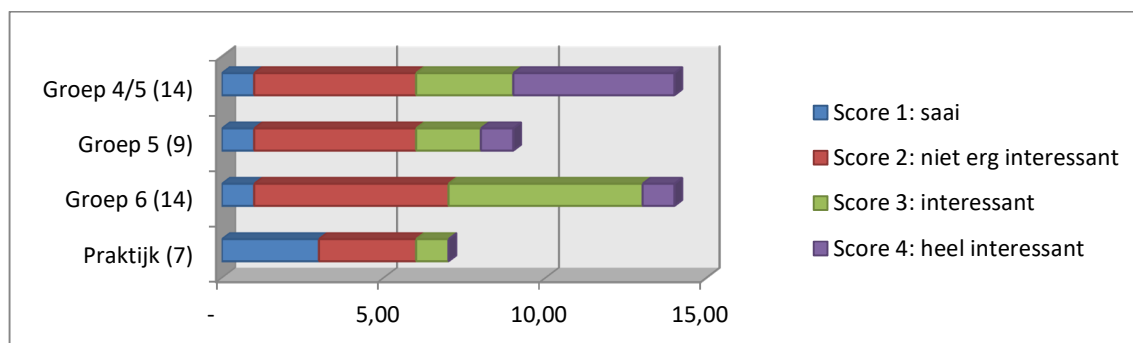
Vraag 6: Ik vertel mijn vrienden over goede boeken die ik lees



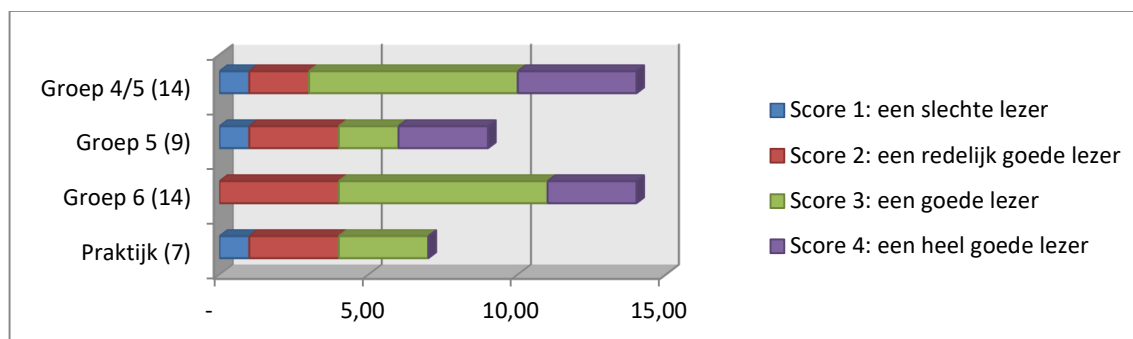
Vraag 7: Als ik lees begrijp ik



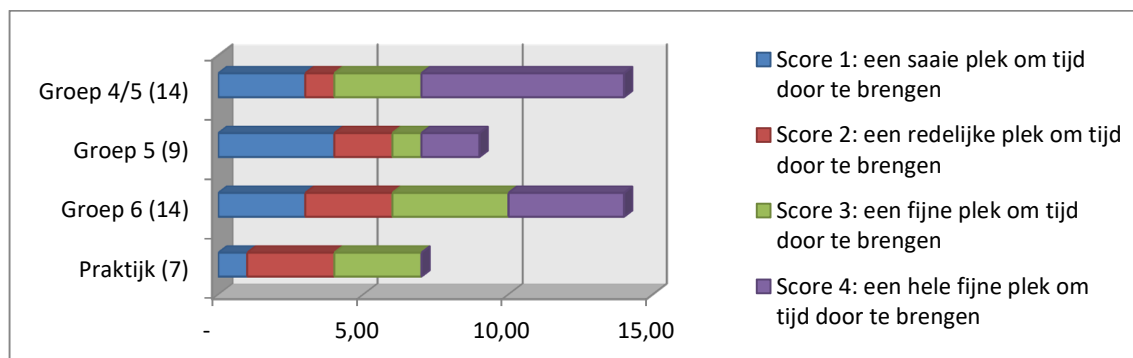
Vraag 8: Mensen die veel lezen vind ik



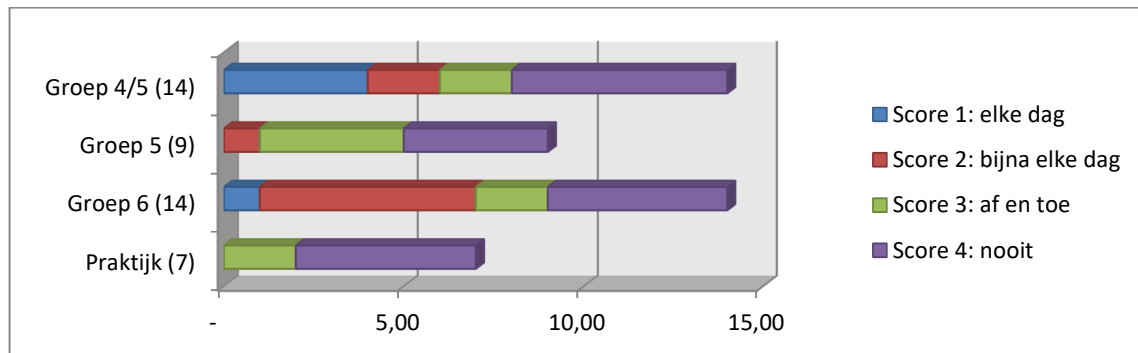
Vraag 9: Ik ben



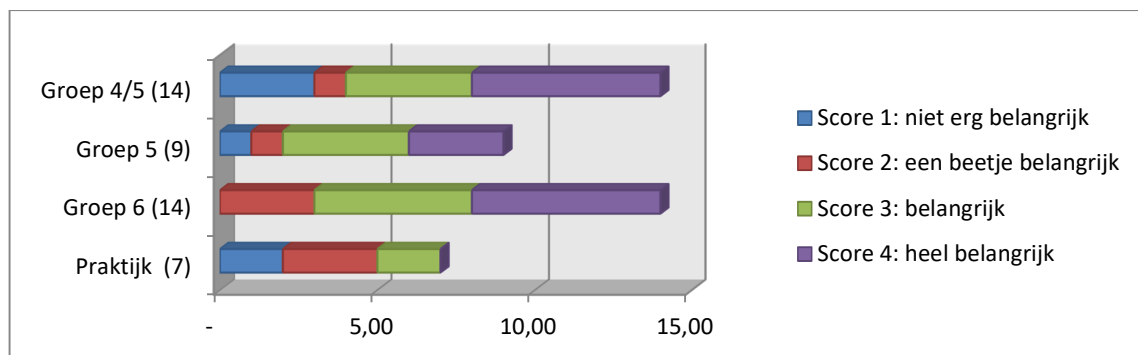
Vraag 10: Ik vind bibliotheken



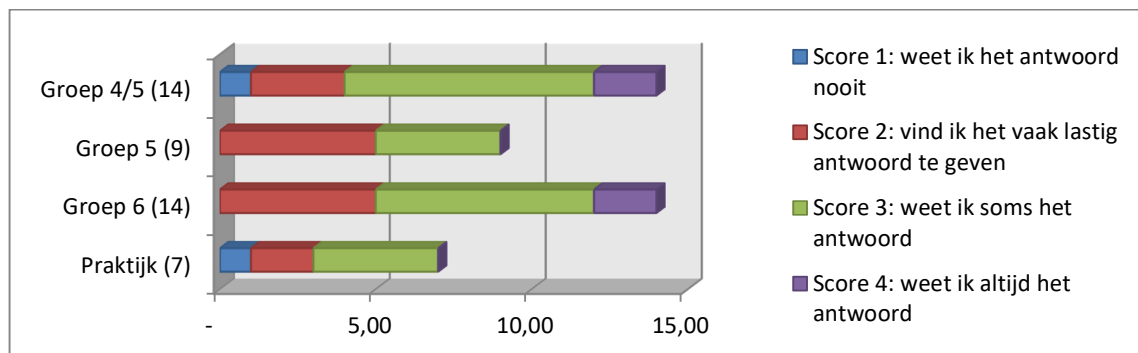
Vraag 11: Ik maak me zorgen over hoe andere kinderen vinden dat ik lees



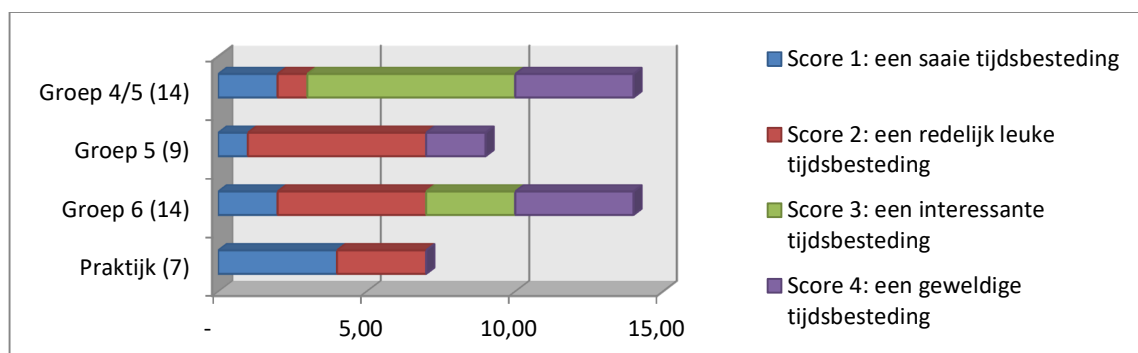
Vraag 12: Goed kunnen lezen vind ik



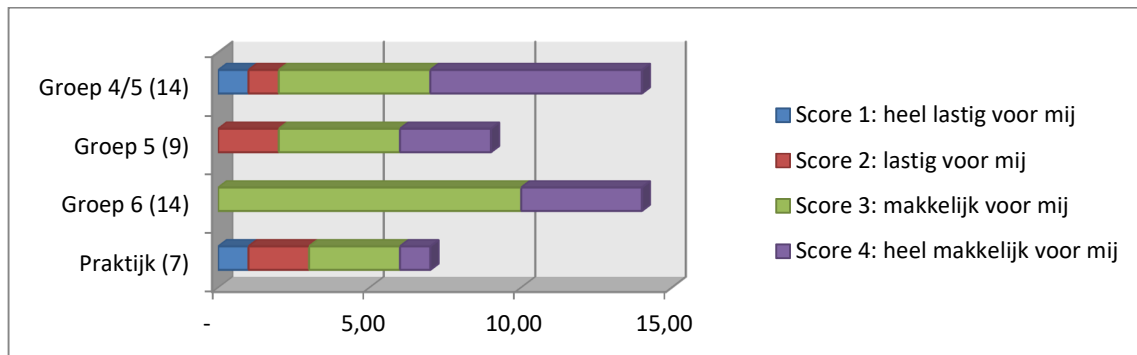
Vraag 13: Als de juf een vraag stelt over wat ik heb gelezen



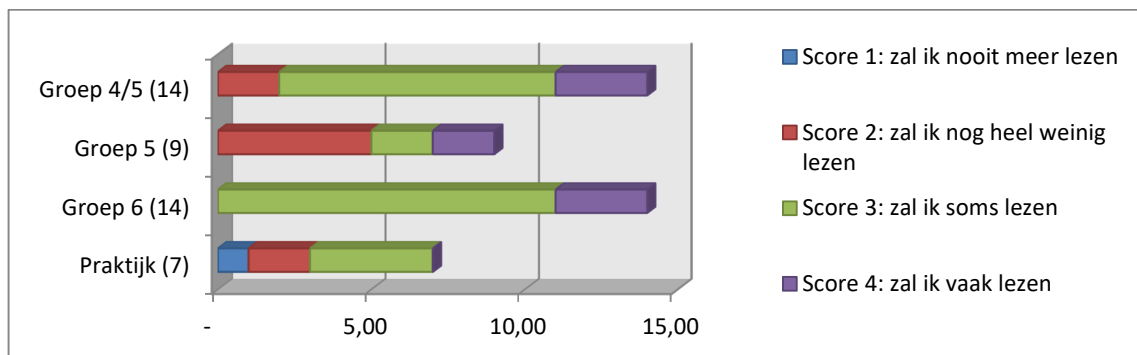
Vraag 14: Ik vind lezen



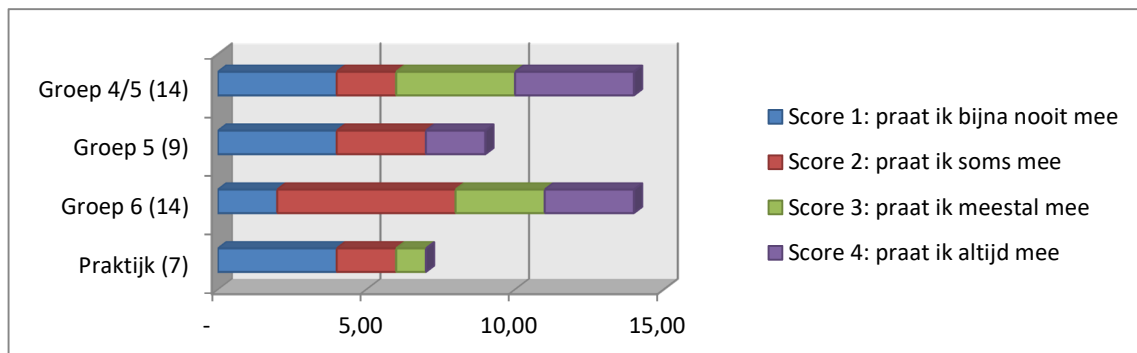
Vraag 15: Lezen is



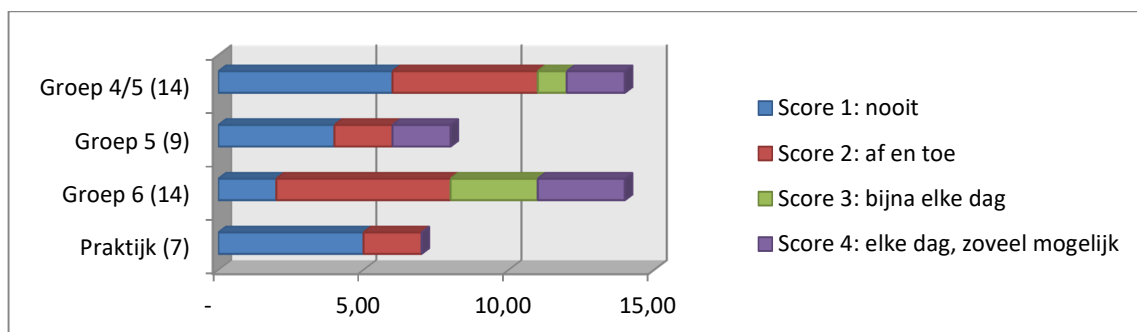
Vraag 16: Als ik volwassen ben



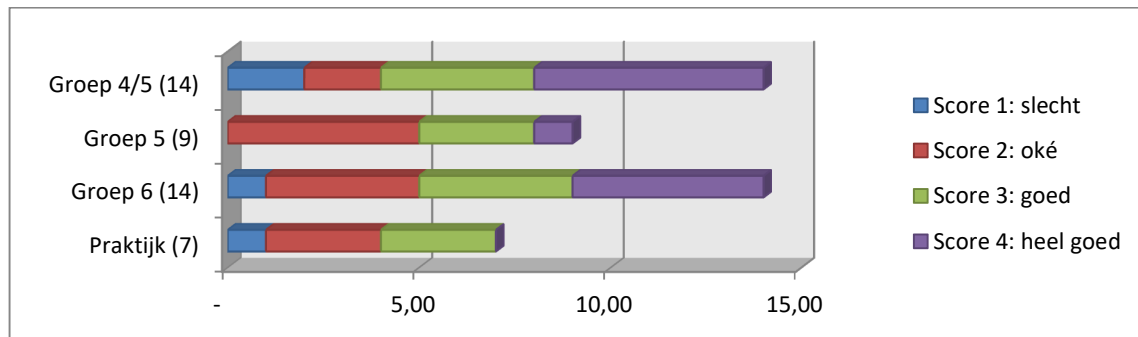
Vraag 17: Wanneer we in de klas praten over lezen



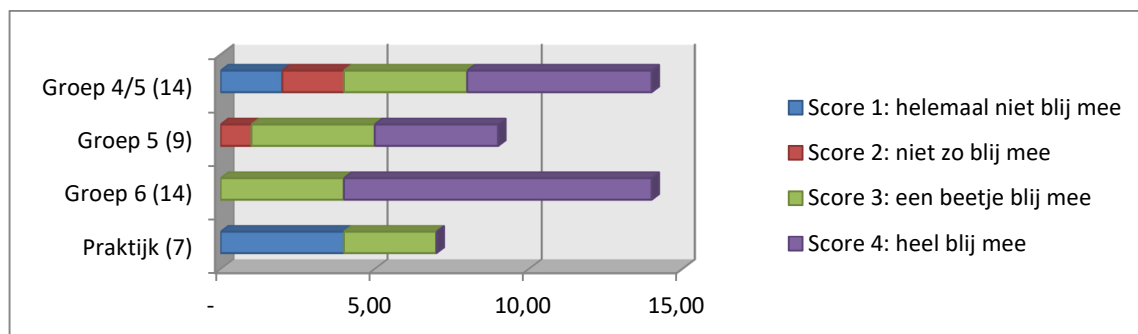
Vraag 18: Hardop voorlezen in de klas doe ik het liefst



Vraag 19: Hardop lezen kan ik



Vraag 20: Als ik een boek kado krijg, ben ik daar



Figuur 19: Scores Leesprofiel per vraag per groep uitgewerkt, medio september 2017

6.3 Data-analyse per vraag leesprofiel

Na het grafisch weergeven van de antwoorden per vraag selecteert de onderzoeksgroep 5 items waar veel leerlingen in een groep negatief gescoord hebben (score 1 of 2). Het gaat om:

- vraag 6: "Ik vertel mijn vrienden over goede boeken die ik lees.
- vraag 8: "Mensen die veel lezen vind ik..."
- vraag 17: "Wanneer we in de klas praten over lezen..."
- vraag 18: "Hardop voorlezen in de klas doe ik het liefst..."
- vraag 19: "Hardop lezen kan ik..."

De leerkrachten van de onderzoeksgroep besluiten met leerlingen in een groepsgesprek de scores op deze opvallende items te bespreken. Kunnen leerlingen uitleggen waarom bepaalde scores negatief of juist positief uitvallen?

6.4 Feedback vanuit groepsgesprekken

Ten aanzien van de verschillende vragen geven de leerlingen de volgende feedback:

- Vraag 6: “Ik vertel mijn vrienden over goede boeken die ik lees...” wordt naar verhouding negatief gescoord: minimaal 6 tot 7 leerlingen per groep geeft aan dit nooit of bijna nooit te doen. In elke groep hebben leerkrachten opmerkingen van leerlingen opgetekend bij deze specifieke vraag.
 - *“We doen dit eigenlijk nooit, dan moet ik dus dat doe ik nooit invullen”*(leerling groep 5)
 - *“Wat moet je invullen als je dat nog nooit gedaan heb?”*(leerling groep 6)
 - *“Tijdens de leesles mogen we niet praten, dan kan ik toch niet vertellen over boeken?”*(leerling groep 5)
 - *“Ik heb in de klas niet echt vrienden. Dit zijn klasgenoten. Telt dat dan ook mee?”*(leerling groep 4/5)
 - *“Ik denk niet dat anderen willen weten wat ik van een boek vind! Smaken verschillen toch?”*(leerling groep 5)
 - *“In onze klas praten we niet over boeken; na het lezen ruimen we gewoon op. Alleen de juf vraagt soms ‘wat heb je gelezen’, maar dat is om te kijken of je echt hebt gelezen.”*(leerling groep 6)
- Vraag 8: “Mensen die veel lezen...” worden door 7 leerlingen per groep aangeduid als “saai of niet erg interessant”. Bij het klassengesprek na analyse geven leerlingen van groep 4/5, 5 en 6 hiervoor als reden dat ze liever samen met een ander spelen. *“Als iemand dan zegt... ‘Nee ik ben aan het lezen’ is dat niet gezellig...dan is het saai...”*. Bij de praktijkgroep (leerlingen van 11 en 12 jaar) gaat het vooral om de status van lezen: *“Ja gewoon, dat is niet chill als ene wil lezen; dan ben je een nerd, jong....”* (leerling praktijkgroep) *“Je gaat toch niet lezen als je ook kunt gamen of op Youtube?”*(leerling praktijkgroep).
- Vraag 17: “Wanneer we in de klas praten over wat we lezen...” wordt naar verhouding negatief gescoord: gemiddeld 6 leerlingen per groep geven aan: “praat ik bijna nooit mee” tot “praat ik soms mee”. Bij het klassengesprek merken leerlingen op:
 - *“We praten niet zoveel over lezen...wel over Nieuwsbegrip. Maar dat is een andere les...”*(groep 6)
 - *“Telt het ook mee als we praten over wat we lezen bij Estafette en WO (wereld oriëntatie)?”*(groep 6)

- *“Ik vond het een beetje moeilijk. Bedoelen ze dan praten over Nieuwsbegrip in de klas? Of over wat je bij stillezen leest? ... soms vraagt de juf wel wat je gelezen hebt...als je snel gelezen hebt of zo... of je ook echt leest.... ”(groep 4/5)*
- *“Bij lezen mogen we toch niet praten in klas? Dat is toch stil...lezen?”(groep 5)*
- Vraag 18 “Hardop voorlezen in de klas doe ik het liefst...” en vraag 19 “Hardop lezen kan ik...” wordt naar verhouding niet harmonisch gescoord. Een verband tussen het gevoel hebben niet goed hardop te *kunnen* lezen gaat niet gelijk op met het wel of niet hardop *willen* lezen. In groep 4/5 geven 11 van de 14 leerlingen aan het liefst “nooit” of “af en toe” hardop te lezen, in groep 5 geven 7 van de 9 leerlingen dit aan, in groep 6 acht van de 14 leerlingen en in de praktijkgroep alle leerlingen. Dit komt niet overeen met de scores op vraag 19: “Hardop lezen kan ik...”. In groep 4/5 geven 2 leerlingen aan dit “slecht” te kunnen en 2 leerlingen geven aan dit “oké” te kunnen, in groep 5 geven 0 leerlingen aan “slecht” te lezen en geven 5 leerlingen aan “oké” te lezen, in groep 6 geeft 1 leerling aan slecht te lezen en 4 geven aan “oké” te lezen, in de praktijkgroep geeft 1 leerling aan “slecht” te lezen en geven 3 leerlingen aan “oké” te lezen. De rest van de leerlingen scoort goed of heel goed.

Naar aanleiding van de antwoorden op vraag 18 en 19 bevragen leerkrachten de leerlingen Waar ligt het aan dat je liever niet hardop leest? Leerlingen geven de volgende redenen aan:

- Het stemgeluid van anderen irriteert tijdens het lezen: *“Ik kan niet én luisteren én meelesen!”*(leerling groep 4/5) Medeleerlingen bevestigen dit: *“Het is dan druk in de klas, dat is niet fijn”*.
- Koorlezen blijkt door veel leerlingen als storend te worden ervaren: *“Ik hoor dan zoveel geluiden door elkaar dat ik niet echt meer weet wat ik lees”*(leerling groep 4/5) Klasgenoten beamen dit. Er geven in groep 4/5 vijf leerlingen (van de 14) aan géén last te hebben van koorlezen. In groep 5 geven vier leerlingen aan koorlezen als storend geluid te ervaren. Een leerling merkt op: *“Het valt hier wel mee omdat er weniger kinderen zijn ...op de vorige school was het écht druk. Er waren leesgroepjes en dan leesde ook nog ieder groepje wat anders...ik deed dan de handen op mijn oren en dan worde de juf boos...”*(groep 5)
- *“Als ik de tekst leuk vind, vind ik het vervelend om te moeten wachten als iemand hardop leest. Ik lees met mijn ogen veel sneller... En dan weet ik opeens niet meer waar ik ben als ik de beurt krijg. Dus ik vind hardop lezen niet leuk”* (groep 6)
- *“Ik weet van mezelf dat ik niet zo goed, of eigenlijk niet snel lees. Ik vind het dan moeilijk ...omdat ik bang, nou ja niet bang... ik denk dan dat anderen moeten wachten...”*(groep 4/5)
- *Leerlingen van de praktijkgroep geven aan helemaal niet graag te lezen, dus ook niet hardop. Leerling A en J geven aan het af en toe wel oké te vinden, maar liever niet. Leerling D1: “Ik heb dat zó veel moeten doen, voor mij hoeft het niet meer. Boeit me niet.”*

Bijlage 7 Aanvullend literatuuronderzoek

Aanvullende literatuurstudie

Cornelissen (2016) heeft onderzoek gedaan naar het effect van leesgesprekken op het literaire denken van kinderen. Enerzijds de interactie tussen lezer en tekst; wat doet de tekst met je, welk gevoel geeft het je, wat denk je. Anderzijds de interactie over een tekst met anderen: door de gedachten en ervaringen van de ander te horen krijgt de tekst weer een nieuwe dimensie. De betekenis van een tekst heeft sterk te maken met de persoonlijke ervaringen van de lezer.

“ In interactie over de tekst kan deze betekenis veranderen. De leerkracht kan helpen met het ontwikkelen van een tekstwereld door aan te sluiten bij de gevormde tekstwereld van de leerling. Als leerlingen geleerd hebben om hun leeservaringen te delen en te ontwikkelen kunnen ze daarna zelfstandig hun leeservaringen bespreken.” (Cornelissen, 2016, p.57)

Interactie in de vorm van leesgesprekken kan van invloed zijn op het leesplezier dat leerlingen ervaren en kan dus een goede interventie zijn in het kader van leesbevordering. Tellegen en Frankhuisen (2002) geven aan dat plezier beleven het belangrijkste doel is bij het lezen van fictie. De interactie tussen tekst en lezer bepaalt hoe dit plezier gerealiseerd wordt. Interactie is dus van invloed op leesplezier en kan vorm gegeven worden in leesgesprekken. Ook Hermans-Franssen (2005) geeft vanuit onderzoek naar leesbegrip bij leerlingen met een ASS aan dat de interactie met de leerkracht en met elkaar van invloed is op het begrip. Zij geeft aan dat de leerkracht de rol van begeleider in het denkproces van leerlingen niet moet onderschatten. Bolhuis (2004) stelt dat betekenisgeving de essentie is van leren.

“Tijdens het leerproces geeft de leerling betekenis aan de wereld om zich heen en aan zichzelf in die wereld, daarbij geholpen door anderen.” (Bolhuis, 2004)

Bolhuis onderscheidt vier manieren waarop leerlingen leren:

- leren door directe ervaringen en doen
- leren door sociale interactie: in contact met de ander leren
- leren door het verwerken van theorie (studeren)
- leren door nadenken.

In de praktijk van de klas heb ik de ervaring dat leerlingen met een ASS met goede begeleiding en betekenisvolle interactie wel tot denkstrategieën komen, die zij zonder coaching misschien niet doorlopen zouden hebben. Het betekenis geven aan hetgeen je leest wordt door Langer (2011) in haar studie naar ontwikkeling van literair denken, verdeeld in verschillende vormen van betekenisgeving.

- Eerste vorm van betekenisgeving (stance 1): buiten een tekstwereld zijn en in een tekstwereld instappen. Lezers proberen zich een beeld van de tekstwereld te vormen. Ze richten zich op genre, inhoud, taal of opbouw en maken gebruik van eerdere leeservaringen. Deze fase komt aan het begin van het leesproces voor, maar kan ook verderop voorkomen, wanneer de lezer de draad van het verhaal kwijt raakt. (Bij de

doelgroep van de onderzoeksschool blijven veel leerlingen in deze fase tijdens het lezen)

- Tweede vorm van betekenisgeving (stance 2): Binnen een tekstwereld zijn en door een tekstwereld heen bewegen. Lezers gebruiken hun persoonlijke ervaring en kennis om hun begrip te vergroten en raken vertrouwd met de inhoud en met de setting van het verhaal. Ze gaan verbanden leggen tussen tekst en eigen ervaringen. In deze fase hebben veel leerlingen binnen de doelgroep van de onderzoeksschool ondersteuning nodig van een begeleidende volwassene bij het herkennen van relaties, karakters en het leggen van verbanden.
- Derde vorm van betekenisgeving (stance 3): Uit een tekstwereld stappen en overdenken wat je weet. De ideeën die uit de tekstwereld zijn opgedaan, worden toegevoegd aan de eigen ervaring en kennis van de wereld en leiden hierdoor tot een beter begrip van de wereld, het ontwikkelen van een eigen wereldbeeld. Uit onderzoek van Langer (2011) blijkt dat deze vorm van betekenisgeving niet vaak spontaan optreedt. In het leesonderwijs zou hier aandacht voor moeten zijn.
- Vierde vorm van betekenisgeving (stance 4): Uit een tekstwereld stappen en de ervaring objectiveren. Door vergelijking met andere schrijvers of boeken of door te kijken vanuit een ander perspectief reflecteert de lezer kritisch op hetgeen hij gelezen heeft.

Langer gaat er van uit dat door het voeren van leesgesprekken leerlingen gestimuleerd worden om de verschillende vormen van betekenisgeving met elkaar uit te wisselen en te delen en dat door deze interactie weer nieuwe inzichten gevormd worden. Hoe beter leerlingen op elkaar reageren, hoe dieper het van elkaar leren gaat.

Welke werkvormen zijn er mogelijk op het gebied van leesgesprekken?

Eén-op-één leesgesprek: Leerkracht met één leerling

De leerkracht kan observeren welke strategie een leerling gebruikt om boeken te bekijken, hoe hij keuzes maakt en waar zijn interesse ligt (Singelsma & Oosterloo, 2015). Een één-op-één-leesgesprek levert meer en persoonlijker informatie over leesgedrag en leesontwikkeling dan gestandaardiseerde toetsgegevens. Het geeft de leerkracht informatie over het denken van de leerling en over verbanden en relaties die de leerling kan leggen tussen tekst en werkelijkheid (Cornelissen, 2016). In een individueel gesprek leert de leerkracht meer over de specifieke interesses van een leerling, waardoor aanhaken bij deze interesse om betrokkenheid van de leerling te vergroten mogelijk wordt (Kluth & Chandler-Olcott, 2008).

Een nadeel van één-op-één leesgesprekken is dat het arbeidsintensief en tijdrovend is; in een groepssetting is dit moeilijker te organiseren. In een individueel gesprek kan de vraagstelling van de leerkracht als sterk sturend worden ervaren, waardoor antwoorden beïnvloed kunnen worden.

Leesgesprekken door de leerkracht met de groep

Tijdens een klassikaal leesgesprek kunnen leerlingen leren dat ze een eigen mening over een boek

mogen of kunnen hebben. Geen mening is fout of wordt bekritiseerd (Chambers, 2012). Een voordeel van klassikale gesprekken is dat leerlingen van elkaar kunnen leren. De sociaal emotionele ontwikkeling wordt gestimuleerd door het klassikaal bespreken van bijv. prentenboeken of voorleesverhalen (Kwant, 2011; Mar & Oatley, 2008). De literaire competentie kan vergroot worden door gerichte vragen over stijl, illustratie, personage etc. samen te beantwoorden (Van der Pol, 2010). Een praktisch voordeel van klassikale leesgesprekken is dat ze makkelijk tussendoor gevoerd kunnen worden (Singelsma & Oosterloo, 2015)

Een nadeel van deze vorm van leesgesprekken is dat het Interactiepatroon sterk geleid wordt door de vraag van de leerkracht en zijn/haar reactie op antwoorden leerlingen. Onbewust wordt de lijn van het gesprek aangestuurd door de vraagstelling, het zogenaamde Initiate-Respond-Evaluate-patroon (Marshall, 2007; Nystrand & Gamoran, 1991; Almasi & Gambrell, 1996)

Leesgesprekken door leerkracht met een groepje leerlingen.

Door de kleinere setting is een intensiever gesprek mogelijk. Leerlingen leren van elkaar en van elkaars ervaringen. Ze leren dat niet ieder dezelfde leesstrategie of leesaanpak hanteert (Singelsma & Oosterloo, 2015).

Ook hier is een nadeel dat de leerkracht onbewust de lijn van het gesprek door de manier van vraagstelling kan aansturen (Initiate-respond-evaluate-patroon).

Leesgesprekken tussen leerlingen onderling

Leesgesprekken tussen leerlingen onderling stimuleren de communicatieve vaardigheden (Cornelissen, 2016; Kluth & Chandler-Olcott, 2008). Leerlingen leren van elkaars leeservaring en leren dat ieder vanuit eigen perspectief leest. Leerlingen zijn vrijer in hun uitingen naar elkaar en worden minder geleid door de vraagstelling van de volwassene.

Structuur bieden in gespreksvorm

Voor leerlingen met een ASS is voorbereiding nodig bij het leren van gespreksvaardigheden als luisteren en afstemmen op de ander. Een duidelijke structuur aanbrenge in het gesprek kan hierbij helpen. Een mogelijkheid om voor onze leerlingen structuur aan te brengen zien wij in het leesvragenspel van Chambers (2012). De verschillende niveaus van vragen die Chambers heeft opgesteld, zijn geschikt om leerlingen te helpen bij het nadenken over een tekst, over hun beleving en bieden een kader waarbinnen leerlingen op elkaar kunnen reageren. Er zijn verschillende niveaus in de vragenkaarten te onderscheiden, zoals belevings- en inlevingsvragen, verdiepingsvragen, interpretatievragen, beoordelings- en evaluatievragen en kennisvragen (vragen naar letterlijke gegevens uit de tekst en vragen naar narratologische begrippen). Het hanteren van een routine waarbij een vraag als hulpmiddel functioneert bij het focussen op een gespreksonderwerp, is voor onze leerlingen een mogelijkheid om hun aandacht goed te kunnen richten, de vraag geeft structuur aan het gesprek. Chambers geeft aan dat de rol van de leerkracht belangrijk is. De vragen helpen de leerlingen bij het nadenken over de tekst en geven richting aan waar de aandacht in de tekst op gericht moet zijn. De vragen

komen het best tot hun recht wanneer de leerkracht (in het begin) leiding geeft aan de leesgesprekken. De rol van de leraar bestaat dan vooral uit doorvragen, de inbreng van kinderen op elkaar betrekken en het maken van samenvattingen. Een belangrijk element in de begeleiding van de leesgesprekken aan de hand van de vragenkaartjes is dat de leerkracht duidelijk maakt dat geen enkel antwoord fout is: leerlingen moeten zich vrij voelen te zeggen wat ze denken en dat kan alleen in een open sfeer, waarbij veiligheid, vertrouwen en gevoel van competentie belangrijk zijn (Stevens, 2014). Voor onze eigen situatie is van belang dat de vragenkaartjes niet als “spelvorm” ingezet hoeven te worden, maar ook kunnen functioneren als oriëntatiepunt voor de leerling waar in de (voor)gelezen tekst op gelet moet worden.

Bijlage 8 Leesvragenkaartjes

8.1 Uitleg bij niveau leesvragenkaartjes A, B, C

Niveaus van leesvragenkaartjes , bewerkt naar het Vragenspel van Chambers (1995):

- A-kaarten: eerste reacties, indrukken en mening over de tekst
- B-kaarten: tekstbegrip, tekstbeleving, relatie tussen tekst en werkelijkheid
- C-kaarten: stijl, genre, personages, auteur, waardering van de tekst

De rol van de leerkracht in het vragenspel volgens Chambers, is belangrijk. De vragen komen het best tot hun recht wanneer de leerkracht in het begin leiding geeft aan de leesgesprekken. De rol van de leraar bestaat dan vooral uit doorvragen, de inbreng van kinderen op elkaar betrekken en het maken van samenvattingen. Voor onze doelgroep kiezen wij ervoor de rol van de leerkracht pas losser te laten wanneer de leerlingen voldoende vertrouwd zijn met de werkvorm. Er kan dan gedifferentieerd worden naar vaardigheden. Bepaalde leerlingen zullen over de gespreksvaardigheden beschikken die nodig zijn, andere leerlingen blijven meer afhankelijk van de leerkracht in begeleiding hierbij.

A Geen vraag voor jou!	A Wat vind je mooi in het verhaal?
A Wat vind je niet leuk in het verhaal?	A Wat vind je bijzonder in het verhaal?
A Wat vind je vervelend in het verhaal?	A Wat vind je grappig in het verhaal?
A Welke moeilijke woorden ben je tegengekomen in het verhaal?	A Wat was het leukste woord dat je bent tegengekomen in het verhaal?
A Wat vind jij raar of vreemd in het verhaal? En waarom vind je dat?	A Welk stuk van het verhaal vind je saai ? En waarom vind je dat?

A Welke stukjes uit het verhaal zou je willen overslaan (niet lezen)?	A Welke gebeurtenissen uit het boek lijken op een ander verhaal dat je kent?
A Welk stuk van het verhaal zou je zelf willen beleven ?	A Welk deel van het verhaal zou je zelf nooit willen meemaken ?
A Welke dingen uit het verhaal heb je zelf wel eens meegemaakt ?	A Wie komt vaak voor in het verhaal?
A Welk deel uit het verhaal zou je willen veranderen ?	A Welk deel van het verhaal vind je spannend ?
A Wie vind jij de leukste persoon of figuur in het verhaal?	A Wat vind je moeilijk in het verhaal?
A Bedenk zelf een vraag!	A Welke nieuwe woorden ben je tegengekomen in het verhaal?

Versie B

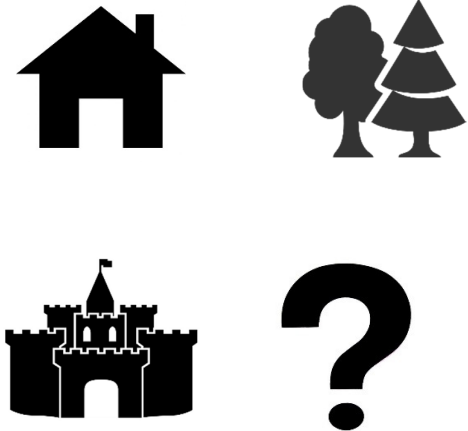
B Geen vraag voor jou!	B Op welke plek lees jij graag?
B Wat zou jij willen veranderen in het verhaal?	B Welk deel van het verhaal zou je nog eens willen lezen?
B Hoe vind je het om te praten over wat je gelezen hebt?	B Welk stukje in het verhaal vind je heel mooi ?
B Welke mooie woorden ben je tegengekomen in het verhaal? Waarom vind je die mooi?	B Wat vind je goed aan de manier van schrijven van deze schrijver?
B Welk stuk uit het verhaal zou in het echte leven ook kunnen gebeuren?	B Welk stuk van het verhaal zou in het echte leven niet kunnen gebeuren?

B Welk tempo past bij dit boek: vlug lezen of juist langzaam en rustig ?	B Welke mensen die je kent zouden dit boek ook mooi vinden?
B Hoe denk je dat de schrijver op het idee voor dit verhaal is gekomen?	B Welk deel van het verhaal zou je zelf nooit willen meemaken ?
B Welk woord in het verhaal vond je lelijk ?	B Welke tip zou jij voor de schrijver hebben als hij je dat zou vragen?
B Bij welk deel uit het verhaal kon je een plaatje in je hoofd maken?	B Hoe heb je het verhaal gelezen: in kleine stukjes of in één keer ?
B Welke persoon of figuur in het verhaal vind jij aardig ?	B Wat vind je het belangrijkste in dit verhaal?
B Welke vraag kun je zelf bedenken bij het verhaal?	

C	C
Geen vraag voor jou!	Waar speelt het verhaal zich af?
C	C
Welk plaatje bij het verhaal vind jij het mooist?	Wat vertelt de kaft van het boek al over het verhaal?
C	C
Wat weet je van de schrijver van het verhaal?	Wat kun je vertellen over de lengte van de zinnen in het verhaal?
C	C
Wat kun je vertellen over de volgorde van het verhaal?	Welke personages in het verhaal vind je niet prettig ?
C	C
Welk cijfer zou je dit boek geven en waarom ?	Wat voor soort verhaal (genre) is het boek?

C	C
Welke boeken die je kent lijken op dit boek?	Wanneer je in het verhaal zou mogen meedoen, welk personage zou jij dan willen zijn ?
C	C
Wanneer je een woord in het verhaal niet weet of kent, wat doe je dan ?	Hoe voelt de hoofdpersoon in het verhaal zich?
C	C
Welke persoon uit het verhaal lijkt op iemand die je in het echt kent?	In welke tijd speelt het verhaal zich af?
C	C
Welk personage in het boek vind jij het meest interessant ?	Wie vertelt het verhaal? Is er een verteller of vertelt een personage ?
C	C
Welke boeken heeft deze schrijver nog meer geschreven?	Wanneer de schrijver op bezoek zou komen in de klas, wat zou je dan willen vragen ?
C	C
Wat zou jij anders gedaan hebben als jij de hoofdpersoon was?	Bedenk je eigen vraag!

8.2 Gevisualiseerde versie D en Luisterkaartjes

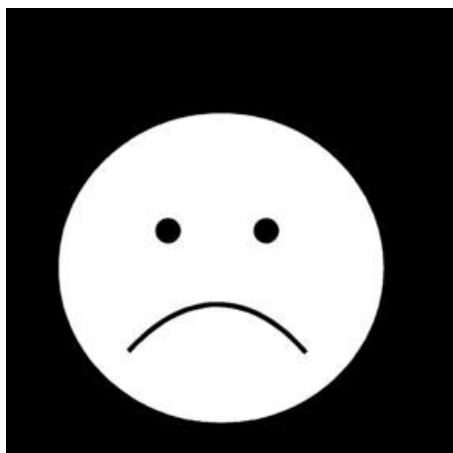
	
Over wie gaat het verhaal?	Waar gebeurt het verhaal?
	
Wanneer gebeurt het verhaal?	Welke gebeurtenis in het verhaal is grappig?



Wat is spannend in het verhaal?



Wat vind je moeilijk in het verhaal?



Wat vind je niet leuk in het verhaal?



Wat vind je goed in het verhaal?

8.3 Luisterkaartjes

Luisterkaartjes "Guira Guira"



Mijn nest is kapot

De kikker springt
snel weg...mis!



samenwerken



fijn met vrienden



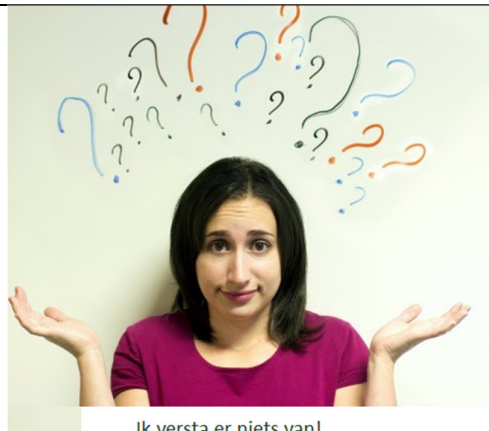
Welterusten.....

Kaartjes behorend bij verhaal "Guira Guira" uit
"Geluk voor kinderen. Deel 2: Vriendschap" van
Bormans (2016)

Luisterkaartjes "Duiken in Mexico"



oefenen in zwembad



Ik versta er niets van!



Een rog!!!

Bronnen afbeeldingen

Zwart-wit picto's. Opgevraagd op 20 maart 2018 van <https://sclera.be/>

Nest Guira. Opgevraagd op 20 maart 2018 van <https://fogsmoviereviews.wordpress.com/2012/11/18/movies- that-everyone-should-see-one-flew-over-the-cuckoos-nest/>

Meerdere Guira op tak. Opgevraagd op 20 maart 2018 van <https://nl.pinterest.com/pin/241716704973726257/>

Tekening Guira. Handbook of the Birds of the World, Alive. Opgevraagd op 20 maart 2018 van: <https://www.hbw.com/species/guira-cuckoo-guira-guira>

Guira bek open. Opgevraagd op 20 maart 2018 van <https://nl.pinterest.com/pin/480548222732356867/>

2 guira. Opgevraagd op 20 maart 2018 van <https://pbs.twimg.com/media/B8M9cVuIYAAGSTe.jpg>

Vogels in cirkel, tekening. Opgevraagd op 20 maart 2018 van https://es.123rf.com/photo_78536603_aves-y-siluetas-de-vuelo-sobre-fondo-blanco-ilustración-del-vector-aves-aisladas-volando-círculo-de-pájaro-.html

Springende kikker. Opgevraagd op 20 maart 2018 van <https://de.dreamstime.com/lizenzfreie-stockfotografie-ein-springender-frosch-image30697867>

Kikker in water. Website: Pixabay. Opgevraagd op 20 maart 2018 van <https://pixabay.com/nl/kikker-vlot-water-float-batrachian-2241578/>

Afbeelding zwemmen met roggen. Opgevraagd op 20 maart 2018 van <http://www.duikkids.nl/Pagina%27s/Snorkelen/Vinzwemmen.html>

Duikles zwembad. May Diving Enjoyable Experience & Education. Opgevraagd op 20 maart 2018 van: <https://www.maidiving.nl/duiken-voor-kids/>

Veldhuizen, S. van (2014). *21st century-skills: hoe leer je leerlingen meer dan alleen je vak?* Opgevraagd op 20 maart 2018 van: www.cps.nl: <https://www.cps.nl/blog/2014/10/06/21st-century-skills-hoe-leer-je-leerlingen-meer-dan-alleen-je-vak>

Auteur © denis_pc Pixers (z.d.). Opgevraagd op 20 maart 2018 van <https://pixers.nl/stickers/groep-van-cartoon-sport-fans-en-supporters-juichen-62577331>

Bijlage 9 Verbeteracties en evaluatie cyclus 1

9.1 Cyclus 1

Elke les, onafhankelijk van de gekozen werkvorm, volgt de opbouw van het directe instructiemodel:

- Oriëntatie op onderwerp en ophalen voorkennis
- Doel van activiteit of les duidelijk benoemen en verkennen wat nodig is om doel te bereiken.
- Kern van de les: voorlezen en voeren leesgesprekken
- Afsluiting en reflectie op les. Kunnen leerlingen formuleren wat zij geleerd hebben?

Verbeteracties

Aandachtspunten voor de leerkrachten om tijdens de eerste leesgesprekken op te letten:

- Werkvorm voor eerste leesgesprekken wordt het groepsleesgesprek om leerlingen gefaseerd kennis te laten maken met het praten over teksten. De gesprekken vinden plaats naar aanleiding van een voorleesverhaal.
- Groepsleerkracht kiest een voorleesverhaal met een thema (bijv. vriendschap, samenwerken, verdriet).
- De leerlingen krijgen bij de start van het verhaal een vragenkaartje op hun tafel. Op die vraag gaan zij zich richten tijdens het verhaal. Dit geeft leerlingen tijd na te denken (puzzeltijd) en een antwoord te formuleren. Duidelijk uitspreken naar leerlingen: geen opmerking of antwoord is fout want het is jouw mening (Chambers, 2012)
- Observatiepunt voor leerkracht of onderzoeksleider: Heeft het uitdelen van de vragenkaartjes voorafgaand aan het voorlezen effect op de luisterhouding en betrokkenheid bij de tekst ?

De planning voor de verbeteracties in de verschillende groepen ziet er als volgt uit:

Week	Groep	Algemeen aanbod	Aanpassing of aandachtspunt
3+4	4/5	Voorleesverhaal uit “De Gorgels” (Myjer, 2015) thema: samen sterk (aanval op het strand). Hulpmiddelen: leesvragenkaartjes serie A Werkvorm: groepsleesgesprekken a.h.v. een leesvragenkaartje, Observatie door leerkracht	Leerkracht betreft alle leerlingen bij het gesprek en let goed op welke leerlingen moeite hebben met formuleren van een antwoord. Elke leerling krijgt voorafgaand aan het verhaal een vragenkaartje om aandacht te richten.

3+4	5	Voorleesverhalen uit “Geluk voor kinderen”, thema: Vriendschap. (Bormans, 2016) Hulpmiddelen: leesvragenkaartjes serie A Werkvorm: groepsleesgesprek, elke leerling een eigen leesvragenkaartje Observatie en geluidsopname leesgesprek	Leerkracht betreft alle leerlingen bij het gesprek en let goed op welke leerlingen moeite hebben met formuleren van een antwoord. Elke leerling krijgt voorafgaand aan het verhaal een vragenkaartje om aandacht te richten.
3+4	6	Voorleesverhaal uit “De Griezels” van Roald Dahl (2013) Hulpmiddelen: Leesvragenkaartjes serie A Werkvorm: groepsleesgesprek a.h.v. leesvragenkaartjes Observatie door leerkracht	Leerkracht betreft alle leerlingen bij het gesprek en let goed op welke leerlingen moeite hebben met formuleren van een antwoord. Elke leerling krijgt voorafgaand aan het verhaal een vragenkaartje om aandacht te richten.
3+4	Praktijk	Voorleesverhaal uit “Geluk voor kinderen” Deel 2 Vriendschap (Bormans, 2016) Hulpmiddelen: leesvragenkaartjes serie A Werkvorm: groepsleesgesprek a.h.v. leesvragenkaartjes Observatie door leerkracht	Leerkracht betreft alle leerlingen bij het gesprek en let goed op welke leerlingen moeite hebben met formuleren van een antwoord. Elke leerling krijgt voorafgaand aan het verhaal een vragenkaartje om aandacht te richten.
Week 16	Onderzoeks-groep	Evaluatie werkvormen	Tips en tops formuleren

Figuur 20: Schema verbeteracties cyclus 1

9.2 Evaluatie cyclus 1

Naar aanleiding van de lessen wordt er binnen de onderzoeksgroep besproken welke zaken zijn opgevallen tijdens de leesgesprekken en welke aanpassingen mogelijk nodig zijn. De onderzoeksgroep formuleert samen topics vanuit de observaties; deze worden schematisch weergegeven. De leerkrachten formuleren op basis van de topics een aantal tops en tips, waarop de vervolgacties in de volgende cyclus op gebaseerd worden.

In het volgende schema zijn een aantal topics uit de observaties gelicht.

Topics die duidelijk zijn waargenomen: +
 Topics die niet zijn waargenomen: -
 Topics die af en toe zijn waargenomen: +/-

Topic	Groep 4/5	Groep 5	Groep 6	Praktijk
Betrokkenheid bij introductie verhaal.	+	+/-	+/-	-
Actief deelnemen door hand opsteken bij vraag tijdens introductie.	+	+	+/-	-
Gerichte luisterhouding bij voorlezen verhaal.	+	+	+/-	+/-
Actief deelnemen door hand opsteken bij vraag tijdens voorlezen.	+	+	+	+/-
Betrokkenheid bij verhaal tonen door gerichtheid (volgen met blik) op leerkracht.	+	+	+	+
Betrokkenheid bij verhaal tonen door actief kijken naar afbeeldingen.	+	+	+	+
Leerlingen in de groep die moeite hebben met luisteren. (aantal)	1	2	1	4
Actief deelnemen aan groepsleesgesprek na voorlezen.	+	+	+	-
Leerlingen zijn in staat vragen direct gerelateerd aan de tekst te beantwoorden (feitelijk).	+	+	+	-
Leerlingen zijn in staat verhaal te relateren aan realiteit / eigen werkelijkheid	+/-	+/-	+/-	-
Leerlingen zijn in staat eigen gevoel te betrekken op verhaal	+/-	+/-	+/-	-
Leesvragenkaartjes geven voldoende ruimte voor differentiatie op denkniveau	+/-	+/-	+/-	+/-
Leerlingen reageren op elkaar en vullen elkaar aan	+	+	+	-
Actief deelnemen aan leesgesprek in kleine groepjes met leerkracht	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.
Actief deelnemen aan leesgesprek in tweetallen	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.

Figuur 21: Topics observaties leesgesprekken cyclus 1

Tops:

- De vragenkaartjes dagen leerlingen uit tot communiceren over hun ervaringen met de tekst.
- De vragenkaartjes helpen leerlingen hun aandacht actief te richten op het verhaal. Dit beeld wordt ondersteund vanuit theorie met betrekking tot executieve functies (Huizinga et al., 2010; De Clercq, 2005; Bogdashina, 2004).
- De vragen worden door leerlingen op hun eigen niveau beantwoord. In de verschillende groepen komen 2 tot 3 leerlingen niet tot een antwoord. In de praktijkgroep zijn slechts twee leerlingen in staat tot een antwoord te komen; 6 leerlingen hebben veel ondersteuning van en interactie met de leerkracht nodig om te komen tot nadenken over de tekst en het formuleren van een antwoord.
- In groep 4/5, 5 en 6 geven leerlingen antwoord op hun eigen vraag, maar reageren ook op elkaars antwoorden. Ter illustratie een fragment uit het groepsleesgesprek van groep 5:

Leerling: *“Op mijn kaartje staat: ‘Wat vind jij een lelijk woord in het verhaal’...Nou ik vind niks lelijk in het verhaal, ik vind het juist een mooi verhaal.”*

Medeleerling reageert: *“Nou, ik vond één woord heel vies: bloedzuiger. Word ik misselijk van!”*

Leerling: *“Ieks ja! Dat was ik al vergeten... Dat is écht een goor woord... vooral omdat ze ze ook doet opeten!”*

- Twee leerlingen uit groep 5 en drie leerlingen uit groep 4/5 zijn in staat het thema van het verhaal te noemen. Zij maken de vertaling naar de eigen situatie; hoe kan ik een vriendje helpen.
- Differentiatie; er is waarneembaar niveauverschil in nadenken over en beantwoorden van de vragen. Sommige leerlingen blijven dicht bij het verhaal, enkele leerlingen kunnen het verhaal al op zichzelf betrekken.
- Leerlingen die in eerste instantie dicht bij de tekst blijven, gaan in de loop van het gesprek mee met de leerlingen die in staat zijn het thema te benoemen en dit op zichzelf te betrekken. Het valt op dat leerlingen in staat zijn hun eigen gedachten los te laten en zich kunnen richten op de opmerkingen / gedachten van anderen.
- Voorleesverhaal in tweede cyclus als uitgangspunt aanhouden, zodat vanuit veilige basis de gespreksvorm aangepast kan worden.

Tips:

- Een aantal leerlingen neemt niet deel aan het leesgesprek. Zij kunnen weinig of niets over het verhaal vertellen, hebben auditieve informatie niet opgepikt of begrijpen de formulering van de vragen niet. Twee leerlingen hebben moeite met verband leggen tussen verhaal en vraag. Actiepunt: Werkvorm en vraagstelling aanpassen voor deze leerlingen.

- Leerkracht van groep 4/5 geeft aan: oriëntatie op verhaal met behulp van activebord verhoogt betrokkenheid. Leerlingen zijn door afbeeldingen en informatie passend bij verhaal meer gericht op inhoud. Actiepunt: visualisatie.
- Gericht en actief luisteren is voor een aantal leerlingen moeilijk en intensief. Leerkrachten signaleren wiebelen, spelen met kaartje, naar de WC gaan. Actiepunt: variatie in werkvorm.
- Modeling inzetten om leerlingen die moeite hebben een antwoord te formuleren te ondersteunen. In de praktijkgroep: leesgesprek in kleinere groepjes met leerkracht (2x groepje van 4).

Bijlage 10 Verbeteracties en evaluatie cyclus 2

10.1 Cyclus 2

In de tweede cyclus wordt er per groep bekeken welke werkvorm van leesgesprek aansluit bij de ontwikkeling en onderwijsbehoeften van de leerlingen in de groep. Elke leerkracht beoordeelt zelf welke werkvorm het best aansluit bij de leerlingen van zijn / haar groep.

Verbeteracties:

- Leerkrachten gebruiken tijdens de oriëntatiefase visuele ondersteuning in de vorm van afbeeldingen en/of korte filmpjes op het activebord om betrokkenheid van leerlingen bij het onderwerp te vergroten en om betekenisverlening te vergroten.
- Leerkrachten observeren gericht op effect van luisterkaartjes tijdens de luisteractiviteit. Indien leerkrachten zelf voorlezen kan de onderwijsassistente deze taak overnemen.
- Leerkrachten observeren of gevisualiseerde leesvragenkaartjes (serie D) leerlingen steun bieden bij het zelfstandig voeren van een leesgesprek.

In onderling overleg worden de volgende afspraken voor verbeteracties gemaakt:

Week	Groep	Algemeen aanbod	Aanpassing werkvorm
13+15	4/5	Voorleesverhalen uit “Geluk voor kinderen” (Bormans, 2016), thema: Vriendschap. Hulpmiddelen: leesvragenkaartjes serie A Werkvorm: leesgesprek in tweetallen aan de hand van een leesvragenkaartje, Geluidsopnamen van gesprekken	3 leerlingen werken met luister-kaartjes 4 leerlingen werken met aangepaste leesvragenkaartjes serie D Leerkracht voert leesgesprek met 2 leerlingen die vorige keer moeite hadden hun vraag te beantwoorden.
13+15	5	Voorleesverhalen uit “Geluk voor kinderen” (Bormans, 2016), thema: Vriendschap. Hulpmiddelen: leesvragenkaartjes serie A Werkvorm: leesgesprek in tweetallen aan de hand van een leesvragenkaartje Leerkracht legt waarneming vast in logboek	2 leerlingen werken met luister-kaartjes 4 leerlingen werken met aangepaste leesvragenkaartjes serie D
13+15	6	Verhalen uit Estafette-omnibus tijdens leesles	3 leerlingen werken met luister-kaartjes als visuele ondersteuning bij navertellen

		Hulpmiddelen: Leesvragenkaartjes serie A	verhaal: na lezen van het verhaal leggen zij kaartjes in goede volgorde en vertellen chronologisch het verhaal na.
		Werkvorm: leesgesprek in tweetallen aan de hand van leesvragenkaartjes,	2 leerlingen werken met aangepaste leesvragenkaartjes serie D
		Geluidsopnamen van gesprekken	
13+15	Praktijk	Verhalen uit “De Dikke Meester Jaap” van Jacques Vriens (2011)	Leesgesprekken in tweetallen wordt in deze groep nog niet klassikaal aangeboden. Voorlezen én leesgesprek vindt plaats in klein groepje van 4 leerlingen.
		Hulpmiddelen: leesvragenkaartjes serie D	
		Werkvorm: Voorlezen én leesgesprek in een klein groepje (4 leerlingen) met leerkracht	Visuele ondersteuning door plaatjes in boek.
Week 16	Onderzoeksgroep	Evaluatie werkvormen	

Figuur 22: Schema verbeteracties cyclus 2

10.2 Evaluatie cyclus 2

Naar aanleiding van de lessen wordt er binnen de onderzoeksgroep weer geëvalueerd welke zaken zijn opgevallen tijdens de leesgesprekken en welke verdere aanpassingen nodig zijn. De leerkrachten baseren zich op de topics uit de eerste cyclus en formuleren opnieuw een aantal tops en een aantal tips. De tips vormen de basis voor eventuele vervolgacties of aanbevelingen.

Topics die duidelijk zijn waargenomen: +

Topics die niet zijn waargenomen: -

Topics die af en toe zijn waargenomen: +/-

Topic	Groep 4/5	Groep 5	Groep 6	Praktijk
Betrokkenheid bij introductie verhaal	+	+	+	+
Actief deelnemen door hand opsteken bij vraag tijdens introductie	+	+	+	+/-
Luisterhouding bij voorlezen verhaal	+	+	+	+/-
Effectiviteit luisterkaartjes (enkele leerlingen)	+/-	+/-	+/-	n.v.t.
Actief deelnemen door hand opsteken bij vraag tijdens voorlezen	+	+	+	+/-
Betrokkenheid bij verhaal tonen door gerichtheid (volgen met blik) op leerkracht	+	+	+	+

Topic	Groep E	Groep F	Groep G	Groep J
Betrokkenheid bij verhaal tonen door actief kijken naar afbeeldingen	+	+	+	+
Leerlingen zijn in staat vragen direct gerelateerd aan de tekst te beantwoorden (feitelijk).	+	+	+	-
Leerlingen zijn in staat verhaal te relateren aan realiteit / eigen werkelijkheid	+	+/-	+	+/-
Leerlingen zijn in staat eigen gevoel te betrekken op verhaal.	+/-	+/-	+/-	-
Leesvragenkaartjes geven voldoende ruimte voor differentiatie op denkniveau.	+	+	+	+/-
Luisterhouding en actief reageren op de ander.	+	+	+	+/-
Verwoorden eigen gedachten / eigen mening.	+	+	+	+/-
Meegaan in de gedachten / beleving van de ander.	+	+	+/-	-
Actief deelnemen aan groepsleesgesprek na voorlezen.	n.v.t.	+	n.v.t.	n.v.t.
Actief deelnemen aan leesgesprek in kleine groepjes met leerkracht na voorlezen.	+/-	n.v.t.	n.v.t.	+/-
Actief deelnemen aan leesgesprek in tweetallen na voorlezen.	+	n.v.t.	+/-	n.v.t.

Figuur 23: Topics open observaties en geluidsopnamen cyclus 2

Tops:

- 5 Leerlingen (2 uit groep 4/5, 1 uit groep 5 en 2 uit groep 6) hebben baat bij de werkvorm “luisterkaartjes”: zij leggen de kaartjes in de goede volgorde en hebben meer rust bij het luisteren. Zij kunnen aan de hand van de luisterkaartjes het verhaal chronologisch navertellen. Eén leerling uit groep 4/5 en één leerling uit groep 6 voert hierna een leesgesprek met een medeleerling.
- Tweegesprekjes geven veel informatie over denken en ervaring van leerlingen. Voorbeeld naar aanleiding van vraag: “Welke gebeurtenis uit dit verhaal zou je zelf wel eens willen meemaken?”
Leerling D: “Ik zou wel eens willen vliegen in zo’n cirkel als die vogels en dan kikkers vangen!” Leerling K: “Ik zou wel zo’n vriendje willen maken...dat vind ik moeilijk.” (groep 4/5, leerlingen groep 5)
- Leerlingen verwoorden wat zij in tweetallen besproken hebben bij klassikale terugkoppeling.
- Leerlingen luisteren naar elkaar en reageren op elkaar; zij houden zich aan de gespreksopdracht.
- Leerkrachten hebben positief gevoel bij deze leesactiviteiten: leerlingen doen actief mee en zijn betrokken, werkvormen zijn nog onwennig maar praktisch goed uitvoerbaar.

Tips:

- Leerkrachten groep 6 en praktijkgroep: het is belangrijk welke leerlingen bij elkaar zitten tijdens een leesgesprek. Leerlingen moeten elkaar vertrouwen. In groep 6 is veel onderlinge irritatie: het groepsleesgesprek werkt hier beter omdat de leerkracht dit strakker kan leiden. Dit gaat wel ten koste van de inbreng van leerlingen. In de praktijkgroep is de begeleiding van de leerkracht vooral inhoudelijk nodig; vanuit voordoelen komen tot meedoen van de leerlingen.
- Verschillende groepjes hebben aansturing van de leerkracht nodig om gesprek te beginnen: onwennig. Eenmaal op gang loopt het gesprekje zonder begeleiding.
- 3 leerlingen tonen frustratie bij "luisterkaartjes": leerling groep 6 gooit de kaartjes op de grond en wil niet meer meedoen (vluchtgedrag), één leerling is niet in staat de werkvorm zelfstandig uit te voeren; brengt vooral onrust. Leerling groep 4/5 doet niets met kaartjes. Leerkracht ziet wel meerwaarde in één-op-één situatie: voorlezen en luisterkaartjes samen met onderwijsassistente effectief om luisterhouding te oefenen.
- Nadeel van luisterkaartjes: erg arbeidsintensief om te maken indien afbeeldingen gebruikt worden. Ze worden één keer gebruikt en effectiviteit is niet eenduidig. Leerkrachten zien tijdgebrek als probleem wanneer ze kaartjes zelf moeten maken. Kaartjes met alleen tekst zijn wel haalbaar in voorbereiding.

Bijlage 11 Kwalitatieve analyse interviews experts

De geïnterviewden hebben voorafgaand aan het interview een overzicht gekregen met vragen om over na te denken. Zij hebben zich op het interview kunnen voorbereiden, zodat het interviewgesprek zelf het verloop van een semigestructureerd interview kan hebben. De gerichte vragen vooraf zijn bedoeld om de aandacht te richten op de kwalitatieve informatie die ik middels deze interviews wil verkrijgen (de Lange et al., 2011). Aan de hand van de hoofdvragen wordt de verkregen informatie naast elkaar gezet om met elkaar te vergelijken.

Antwoorden die overeen komen, hebben dezelfde kleur.

Vraag	Geïnterviewde A	Geïnterviewde B
<i>Wat is het doel van leesgesprekken?</i>	Het gaat er om bij een gesprek dat kinderen éérs een boek lezen, of de leerkracht leest voor; dan worden leerlingen vanuit dat lezen aan het denken gezet: ze gaan een filmpje voor zich zien. Leerlingen vertellen wat zij beleven, ervaren bij wat ze lezen. Hun eigen gevoel. Een gesprek is een reactie op elkaar: reageren op elkaar en van elkaar leren.	Wanneer leerlingen praten over wat ze gelezen hebben, gaan ze er ook over nadenken. Chambers heeft hier onderzoek naar gedaan en kwam tot de conclusie dat praten met kinderen over boeken heel belangrijk is voor de betekenisverlening van lezen. Jacques Vriens geeft aan dat het belangrijk is om erachter te komen wat kinderen leuk vinden in een boek; je kunt dan van elkaar leren en beter aansluiten bij de interesse en daardoor gaat de motivatie vooruit. Kinderen moeten een boek ontmoeten dat hen grijpt; dan worden het lezers. Door veel te praten over wat je leest, ook als juf, breng je in ieder geval je enthousiasme over op de kinderen
<i>Op welke manier draagt het voeren van leesgesprekken bij aan leesbeleving en leesinteresse van leerlingen?</i>	Leerlingen leren eigen gevoelens verwoorden. Als ze hun gevoelens verwoorden gaan ze op een gegeven moment ook aangeven waarom ze iets voelen Leerlingen voelen zich serieus genomen in wat ze doen Leerlingen die niet makkelijk lezen halen weinig bevrediging uit lezen zonder begeleiding. Als je het met elkaar over wat je gelezen hebt motiveert dat; het geeft betekenis aan de activiteit.	Door leerlingen te laten praten over hun boek maak je het lezen belangrijk, het is voor kinderen duidelijk dat jij als juf lezen belangrijk vindt. Dat gaan ze toch oppikken, het motiveert als je iets doet dat van belang is. Wanneer jij als leerkracht weet welke boeken een leerling aanspreken, kun je hierop inspelen. Het boek sluit dan aan bij de interesse en dat komt ook de motivatie ten goede.

	De niet-lezers gingen meer lezen en ook anders lezen; meer nadenken en hun eigen mening geven Leerlingen vertelden in gesprekken dat ze het leuk vonden om te praten over wat ze gelezen hebben. Ze vonden het leuk als ik kwam. Als leerkracht krijg je door leesgesprekken informatie over hoe de leerlingen dingen beleven / ervaren, waar hun interesse ligt. Daar kun je in je leesbegeleiding weer op inspelen. Leerlingen gingen door de leesgesprekken ook beter schrijven; vonden de activiteit leuker	Kinderen die lezen niet leuk vinden hebben het juiste boek nog niet ontdekt. In principe is eigenlijk ieder mens een lezer, alleen heel veel mensen hebben nog nooit een leuk boek gezien; Fens noemt dit het “beslissende boek” (Fens, 1984). De kans dat je dat vindt op de basisschool, is veel groter dan op de middelbare school.
<i>Op welke manier kunnen leesgesprekken ingezet worden zodat leesbeleving en leesinteresse gestimuleerd worden?</i>	Leerlingen in onderzoek lezen allemaal hetzelfde boek. Zij spraken dus over hetzelfde. Sterke leerlingen kunnen zelfstandig gesprek voeren in kleine groepjes, zwakke leerlingen hebben meer ondersteuning nodig van de leerkracht. Voorlezen belangrijk; ook om te modelen. Leesgesprek kan ook na voorlezen in de groep. Door samen te praten kunnen kinderen beter voor zich zien wat er gebeurt in het verhaal. Ze komen soms met dingen waar een ander niet aan heeft gedacht. Ze helpen elkaar denken. Leren luisteren naar elkaar. Bij taalzwakke kinderen begeleidt de leerkracht gesprek meer en ondersteunt waar nodig door verder vragen of samenvatten, zodat kinderen uitgedaagd worden na te denken over de tekst. Ervaring met wisselende groepjes die kinderen zelf samenstellen en met vaste groepjes. Bij vaste groepjes heeft leerkracht ruimte om te	Laat leerlingen iemand zoeken waarbij ze zich prettig voelen. Dat helpt om samen te praten. Leerlingen kunnen samen een boek lezen of over hun eigen boek praten. Door te laten praten over hun boek maak je het lezen belangrijk. Het is voor kinderen duidelijk dat jij als leerkracht lezen belangrijk vindt. Dat pikken ze op, het motiveert als je iets doet dat van belang is. Zelf veel lezen en voorlezen en hierover praten trekt de interesse van kinderen naar het lezen toe. Je kunt ze interesseren voor een boek. Leesgesprekken vinden vooral plaats tussen leerlingen; niet tussen leerkracht en leerlingen. Eerst modelen en duidelijk maken wat de bedoeling is, daarna voeren leerlingen onderling gesprekken. Als leerkracht begeleid je dat proces Zorg dat je als leerkracht aansluit bij leerlingen die alleen zitten. Stimuleer die kinderen na hen op gang te hebben geholpen aan te sluiten bij een groepje.

	differentiëren. Bij vrije samenstelling praten kinderen met leerlingen die zij zelf uitzoeken en waar zij zich prettig bij voelen. Kan allebei. ieder leesgesprek begint met een klein minilesje ...volgens direct instructiemodel modellen: de leerkracht doet voor: zelf eerst uit eigen ervaring vertellen.	Modellen: doe voor hoe jij over een vraag nadent of hoe je een tekst beleeft / benadert. Na modellen, kun je een leerling die het oppikt inzetten om ook te modellen: "Goh jij kan dat goed, zou jij mijn rol willen overnemen en mag ik aansluiten, dat jij dat bij een ander kind doet": je vergroot dan je bereik als leerkracht, leerlingen leren van elkaar.
<i>Welke specifieke begeleiding vragen leerlingen die moeite hebben met communicatieve vaardigheden bij het voeren van leesgesprekken?</i>	Leerkracht stelt vragen ter verduidelijking, niet om te controleren: "Goh, kun je dat ook uitleggen, vertel eens hoe zit dat dan?" Leraren moeten vertrouwen hebben dat wat het kind ook zegt, dat dat altijd goed is. Want het zijn de gedachtes en de beleving van dat kind. Spreek dat duidelijk uit. Neem voldoende tijd om leerlingen te laten wennen aan de werkvorm. Geen ervaring met leerlingen met ASS; wel taalzwakke leerlingen. De leerkracht zorgde dat ze deze kinderen extra begeleiding gaf en differentieerde in vraagstelling naar mogelijkheden van de leerling. Bij kinderen met autisme misschien plaatjes of zo gebruiken en goed samenvatten wat er gezegd is. Weinig ervaring hiermee.	Zoek naar manieren om leerlingen in hun kracht te zetten, hun sterke kant vinden. Praten is moeilijk maar bijv. tekenen, toneelspelen, uitbeelden kan leerling wel. Aan de hand hiervan kun je weer verder vragen als leerkracht om te komen tot verdieping. Antwoorden via een dobbelsteen of in spelvorm; plaatje geeft aan waar je iets over mag zeggen: structuur bieden. Visualiseren. Geef leerlingen tijd om na te denken, bouw "puzzeltijd" in. Modellen is belangrijk om een basis te leggen hoe je over een tekst kunt nadenken. Varieer in werkvormen; boekbespreking bijvoorbeeld aan de hand van een boekenlegger met emoji's die de leerling bij het boek vindt passen; wanneer een ander het leest en vindt dat de emoji's aangepast moeten worden kan dat. Je leert van elkaar, maar zonder direct gesprek.
<i>Heeft u ervaring met hulpmiddelen om boekgesprekken te voeren, zoals bijvoorbeeld leesvragenkaartjes (Chambers, 2012)</i>	Vragenkaartjes als extra ondersteuning voor zwakke leerlingen; leerkracht kan differentiëren naar niveau met vragen. Bij zwakke leerlingen zijn vragenkaartjes goed hulpmiddel om lijn aan te brengen in gesprek; wel doorvragen,	Vragenkaartjes Chambers op verfmengstokjes; leerlingen gaan dan met hun vraag rondlopen en mogen iemand kiezen om hun vraag mee te bespreken. Dat geeft tijd om na te denken en leerlingen kiezen iemand waar zij zich prettig bij voelen.

	stimuleren tot uitleggen, niet controlerend. Vragenkaartjes niet zomaar als setje geven. Dan geven leerlingen antwoord en klaar; volgende kaartje. Begeleid leerlingen door hen te stimuleren tot denken; elkaar bevragen en vragen om uitleg.	Puzzeltijd geven bij een vraag is belangrijk; nadenken over je antwoord. Vragenkaartjes opbergen in een doosje op de tafel van de kinderen. Dat doosje laten versieren met mooie zinnen of woorden die ze in teksten tegen zijn gekomen, zgn. "juweeltjes van zinnen" Laat tussen de vragenkaartjes ook open kaartjes; leerlingen kunnen dan zelf vragen bedenken. Varieer de werkvormen, pas je aan de behoeften van de leerlingen aan.
<i>Wanneer het gaat om leesbeleving en leesinteresse stimuleren, ziet u dan nog andere interventies naast leesgesprekken die naar uw mening kunnen bijdragen aan leesbeleving en leesinteresse?</i>	Onderzoek was vooral gericht op literaire gesprekken. Maar kinderen hebben ook teksten geschreven vanuit het lezen. De leerlingen gingen na een tijd beter schrijven; beleving en interpretatie ging vooruit. Presenteren van boeken...dat je ziet "Oh deze boeken zijn er allemaal, een boekentrapje of een boek van de week. Dat hoort allemaal bij dat presenteren. Lezen of voorlezen. Ik vind voorlezen heel belangrijk. Boeken kiezen die passen bij de interesse van de leerlingen; ruim aanbod.	Wat gelezen is laten verwerken in een toneelstukje, tekening of knutsel. Het boek "leesbeesten en boekenfeesten" van Van Coillie is een boek met veel tips voor leesbevordering. Kies boeken die passen bij de interesse van de leerling. Leerlingen vouwen een happertje als boekenlegger. Hier kunnen ze met emoji's op aangeven hoe ze het boek vinden. Soort boekbespreking maar dan visueel. Nieuwe lezers zien de emoji's op de boekenlegger en hebben een beeld bij het boek, maar kunnen ook zelf het beeld veranderen. Voorlezen en leerlingen interesseren voor een boek door bijv. te zeggen: "Ik ben nou zó iets spannends aan het lezen!"
<i>Draagt het voeren van leesgesprekken bij aan nieuwe inzichten van de leerkracht met betrekking tot het leesgedrag van de leerling?</i>	Je krijgt als leerkracht informatie over wat leerlingen denken en over wat hen bezig houdt; je krijgt informatie die je normaal niet zo snel krijgt. Een goede luisterhouding is heel belangrijk.	Om een kind te motiveren om te lezen is het belangrijk te zoeken naar het boek dat hem aanspreekt, dat hem aan het lezen krijgt, dat hem grijpt. Sluit in werkvorm aan bij de leerling; wat past bij dit kind en zijn interesses en kwaliteiten. Door goed te luisteren tijdens de leesgesprekken hoor je waar je leerlingen mee bezig zijn; je kunt

		dan inspelen op de interesse en beleving van de leerling. Is een kwestie van vakmanschap. Leerkracht moet kennis hebben van lezen, jongens laten bijvoorbeeld ander leesgedrag zien dan meisjes.
<i>Heeft u adviezen met betrekking tot leerkrachtgedrag in relatie tot het stimuleren van leesbeleving en leesinteresse?</i>	Straal uit dat lezen leuk is; kinderen zijn hier gevoelig voor. Er is een wisselwerking. De kinderen zien: die juf geniet ook van lezen en voorlezen, dus het is niet iets kinderachtigs. Neem kinderen serieus; wat zij zeggen is wat zij voelen, dat is altijd goed.	Breng het heel spannend als je een boek zit te lezen; laat zien dat je het heel spannend vindt en zeg dan ook: "Ik durf bijna niet verder te lezen...ik ben nou zó iets spannends aan het lezen...". Neem boeken mee en begin een les met een boek. Praat enthousiast over boeken. Benoem wanneer je een mooi woord of een mooie zin tegenkomt: "Ik lees nou toch iets moois!" Vertel ook collega's wanneer je een mooi boek hebt gelezen, inspireer elkaar, geef tips hoe je het kunt gebruiken. Als leerkracht moet je luisteren en je grondhouding moet nieuwsgierig zijn. Wat geeft dit kind aan, wat heeft dat kind nodig, wat vindt dat kind nou leuk. Presenteer je eigen boeken kort in teamvergadering (voorlezen). Vervolgens vragen welke collega boeken wil hebben voor in zijn klas. En dan de tip meegeven datzelfde in de klas te doen bij de leerlingen. Directie moet uitstralen dat leesbevordering belangrijk is; bijvoorbeeld meenemen in functioneringsgesprekken.

Figuur 24: Analyse interviews experts

Bijlage 12 Focusgroep

Verantwoording

De leerkracht van de praktijkgroep voert, in overleg met de onderzoeksgroep, een focusgroepgesprek met de leerlingen. Als onderzoeksleider zal ik dit gesprek observeren en er verslag van te maken. Ik zal het gesprek niet leiden aangezien ik te nauw betrokken ben bij het onderwerp en leerlingen zich hiervan ook bewust zijn. Ik ben mij ervan bewust dat ook de leerkracht mogelijk gewenste antwoorden zal krijgen van leerlingen, maar bij een buitenstaander zal deze groep niet makkelijk een gesprek voeren. Op 8 mei 2018 voert de leerkracht een gesprek met de leerlingen van zijn klas om hun mening over lezen en met name hun motivatie ten aanzien van lezen te peilen. Voor dit onderzoek verwerk ik het verslag in een schematische weergave waarin de topics naar voren gehaald worden.

In het gesprek komen de volgende items aan bod:

- Welke leesactiviteiten die we doen vindt je saai?
- Welke leesactiviteiten die we doen vindt je leuk?
- Hoe vinden jullie lezen in de “Leestuin”?
- Is er verschil tussen leesactiviteiten in de klas en in de Leestuin?
- Hoe vinden jullie het om samen te praten over een verhaal?
- Wat zouden jullie in de klas willen veranderen of verbeteren als het om lezen gaat?
- Wat hebben jullie van mij nodig om plezier in lezen te krijgen, wat moet ik daarvoor doen?

Samenvatting verslag:

Situatie: leerlingen zitten in carré, drie-drie-drie. Leerlingen kunnen elkaar aankijken en op elkaar reageren. In dit verslag zijn de hoofdzaken van het gesprek opgenomen, het is geen letterlijke transcriptie.

Leerkracht opent het gesprek met duidelijk maken van het doel van het gesprek: leerlingen om hun mening vragen over het leesonderwijs om als leerkrachten tips en tops te krijgen zodat het leesonderwijs kan worden verbeterd. Hij legt uit dat hij een aantal vragen zal stellen waarover gesproken kan worden. Ieder mag zijn mening geven en geen mening is goed of fout. Het zijn praatvragen, geen goed-of-fout-vragen. Leerkracht maakt afspraken met leerlingen over gespreksregels.

Welke leesactiviteiten vinden jullie saai?

L, D, A, A1, D2, D3.: Estafettelezen of in leesboekjes samen lezen. D2 merkt op: “Alleen toneellezen is wel oké.” A1, D en L die samen lezen saai vinden vallen deze leerling bij.

D1 vindt alles wat met lezen te maken heeft saai.

L1 vindt het saai als je naar anderen moet luisteren. Alleen moeten lezen in een boek is soms ook saai: soms ook niet. Ligt aan het boek.

J. is het hiermee eens: soms is lezen saai als je een verkeerd boek hebt. Soms mag je pas ruilen als je eerst een tijdje gelezen hebt, anders kun je niet weten of het saai is. Dat is echt saai.

Welke leesactiviteiten vinden jullie leuk?

L1, J, A, A1, D, D3 vinden voorlezen leuk. Praten over het verhaal vinden deze leerlingen wel okee, maar niet te lang. J en A vinden dat praten alleen leuk is als het je interesseert.

D1 vindt lezen totaal niet leuk, helemaal niks. De leerkracht vraagt hem of hij voorlezen ook saai vindt. D1 bevestigt dit: alles met een boek is saai.

D2 en L geven aan het vooral leuk te vinden als de meester gekke stemmen en typetjes doet. Bij meester Jaap is dat heel leuk (boek wat op dat moment wordt voorgelezen).

L1 geeft aan dat voorlezen vooral leuk is in de Leestuin, daar is het lekker rustig en kun je lekker liggen.

Hoe vinden jullie lezen in de “Leestuin”?

Alleen leerling D1 vindt dit niet leuk. J en A geven aan dat ze het soms leuk vinden. Soms hebben ze er ook geen zin in. Dat ligt aan hoe je je voelt; als je te druk bent is het niet zo fijn. De andere leerlingen vinden de Leestuin leuk. A1 vindt dat er leuke boeken zijn en veel keus. “Eerst was dat niet, dan had je altijd dezelfde boeken. Nu kun je echt kiezen. En ook niet zo’n ouwe, gewoon van deze tijd.” Leerlingen vinden het fijn dat je in de Leestuin mag zitten of liggen hoe je wil. L: “dat moest je eigenlijk in de klas ook mogen...maar ja dat kan niet...”.

Is er verschil tussen leesactiviteiten in de klas en in de “Leestuin”?

L1, L, A, A1, D vinden de “Leestuin” leuker dan in de klas. Vooral voorlezen is in de “Leestuin” fijn vinden de leerlingen. A: je kunt dan liggen en een beetje chillen en dan luisteren. Is wel leuk.”

D1 vindt voorlezen eigenlijk niks, maar in de “Leestuin” kun je wel lekker zitten. Dan gaat het wel om te luisteren. In de klas is saaier.

Hoe vinden jullie het om samen te praten over een verhaal?

L, L1, A en A1 vinden praten over een verhaal wel goed: je kunt soms beter begrijpen waar het over gaat.

D1 vindt praten over een verhaal heel saai. Alleen als het gaat over zombies of zo, dat is wel chill.

D2, D3, J en D vinden te lang praten niet fijn. Even kan wel, maar als je lang moet luisteren dan is het saai.

L1 en A geven aan dat in de klas is gepraat over een film waar een boek van is (Anne Frank). Dat is ook een verhaal. Dat is wel fijn, dan snap je beter waar het over gaat.

Wat zouden jullie in de klas willen veranderen of verbeteren als het om lezen gaat?

L, J, D2 en D zouden een hoek willen met kussens, zoals in de “Leestuin” en dat je daar kunt lezen en om rustig te worden. Leerkracht vraagt hoe leerlingen dat dan zouden willen doen. Leerlingen geven aan dat je kunt vragen wie nog kussens heeft, of gewoon kopen. D geeft aan: boeken zijn wel duur, maar je kunt ook goedkopere krijgen. “Met de juf hebben we toen in een winkel gekocht die niet zo duur was (tweedehandswinkel).” D1 en D3 vinden een leeshoek niks; saai. A, A1 en L1 vinden het wel oké, maar voor hen hoeft het niet persé. L1 geeft aan meer boeken over paarden en dieren te willen in de klas.

Wat hebben jullie van mij nodig om plezier in lezen te krijgen, wat moet ik daarvoor doen?

L1: Voorlezen! Meeste leerlingen noemen voorlezen en in de Leestuin voorlezen. A: “Toen je verkleed was als meester Bulder, dat was leuk! Maar ik wist wel dat jij het was!” Leerlingen vallen A bij. Dat de meester vaak gek doet en zich verkleedt met een pruik of zo, dat is heel leuk. J: “Dan is het verhaal al leuker, want je weet dan dat er iets gek is”. D1 vindt het dom als de meester zo doet: “we zijn geen kleine kinderen meer en het zijn domme grapjes”. Leerlingen spreken dit tegen: dat heeft niks te maken met kleine kinderen, het is gewoon even leuk en anders. Je kunt er om lachen, dat is een leuk gevoel.

Leerling D geeft aan dat het leuk is om kinderen mee te laten kijken welke boeken voor de groep leuk zijn (deze leerling is in november 2017 mee geweest om boeken voor de groep uit te zoeken en te kopen bij de inrichting van de Leestuin). Leerling D2 (ook mee geweest) is het hiermee niet eens; dat is wel leuk die keer, maar daardoor is lezen niet leuker. Leerling D vindt daardoor lezen wel leuker, want je kunt ook zelf een beetje bepalen welke boeken gekocht worden. A, A1, J, L1 en L zijn het eens met D dat het ook wel goed is om kinderen zelf te laten kiezen. Je kiest dan boeken die kinderen leuk vinden. D3 en D1 vinden dat niet nodig: niks van boeken is leuk.

Schematische weergave topics focusgroep

Topic	Aantal leerlingen +	Aantal Leerlingen+/-	Aantal leerlingen-
Lezen in Estafette (methode)	-	3	6
Toneellezen	4	4	1
Voorlezen in de klas	5	3	1
Voorlezen in de Leestuin	8	-	1
Voorlezen met “toneelspel”	8	-	1

Praten over voorlezen	4	4	1
Praten over lezen leerzaam	4	4	1
Leeshoek in de klas	4	3	2
Leerlingen betrekken bij aanschaf boeken	6	1	2

Figuur 25: Topics focusgroepinterview praktijkgroep

Conclusie focusgroep

De meeste leerlingen ervaren plezier bij het voorlezen. Dit is belangrijk omdat middels voorlezen een diversiteit aan verhalen en boeken kan worden aangeboden, waarmee leerlingen niet uit zichzelf zullen kennismaken. Middels voorlezen kunnen er ook boeken aangeboden worden op interesseniveau van de leerlingen die boven het leesniveau van leerlingen liggen. Leerlingen zijn gevoelig voor het spannend maken van voorlezen door iets extra's toe te voegen; 8 van de 9 leerlingen vindt dit extra leuk. Het praten over lezen of voorlezen wordt door 4 van de 9 leerlingen als positief ervaren en door 4 als matig.

Leerlingen betrekken bij het uitzoeken van boeken en hen een stem geven hierin wordt door 6 leerlingen als belangrijk gezien.

Deze informatie maakt duidelijk dat 8 van de 9 leerlingen geen afwijzende houding hebben ten aanzien van lezen en leesactiviteiten. Zij vinden lezen een moeilijke activiteit, maar staan wel open voor activiteiten rondom lezen.

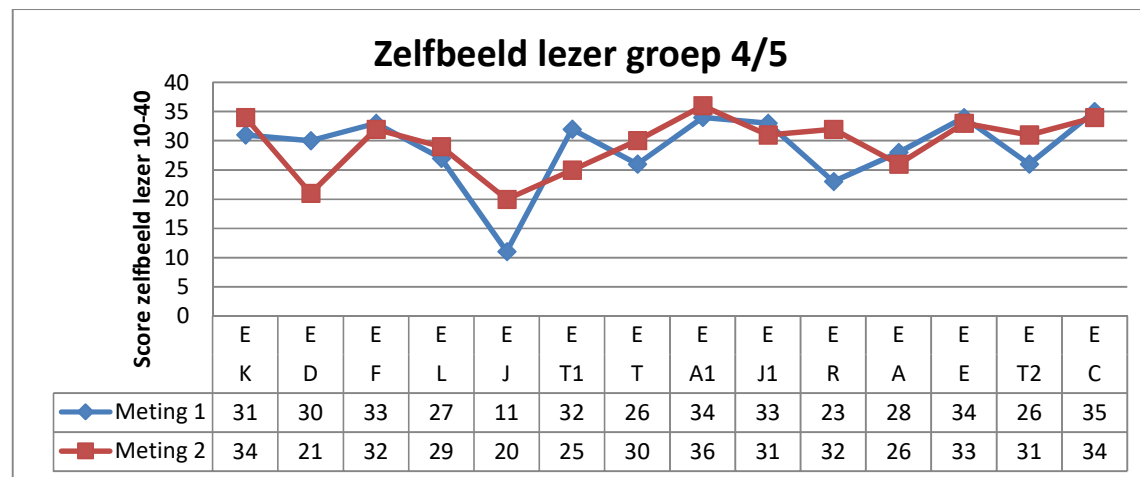
Bijlage 13 Data “Leesprofiel” tweede meetmoment

13.1 Tweede meting Leesprofiel

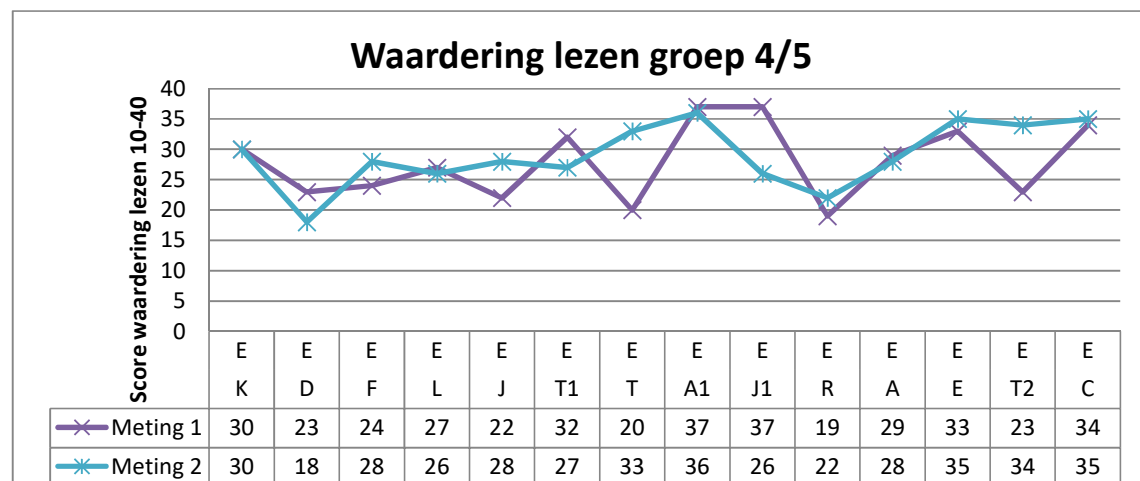
In week 19 wordt een tweede keer de vragenlijst Leesprofiel afgenomen. Doel van deze meting is om eventuele ontwikkelingen ten aanzien van het beeld van zichzelf als lezer en de waardering van lezen bij leerlingen ten opzichte van de eerste meting in september 2017 in beeld te brengen. Om de gegevens van de eerste en tweede meting met elkaar te kunnen vergelijken worden de gegevens in een lijngrafiek weergegeven.

Op de horizontale as staat de groep en een initiaal van de leerling. Op de verticale as wordt de score op de onderdelen “zelfbeeld van de lezer” en “waardering van lezen” weergegeven.

De analyse van de data en een kwalitatieve beoordeling per groep is opvraagbaar bij de onderzoeker. In samengevatte vorm is deze analyse en beoordeling meegenomen in hoofdstuk 4.4.



Figuur 26: Zelfbeeld lezer groep 4/5

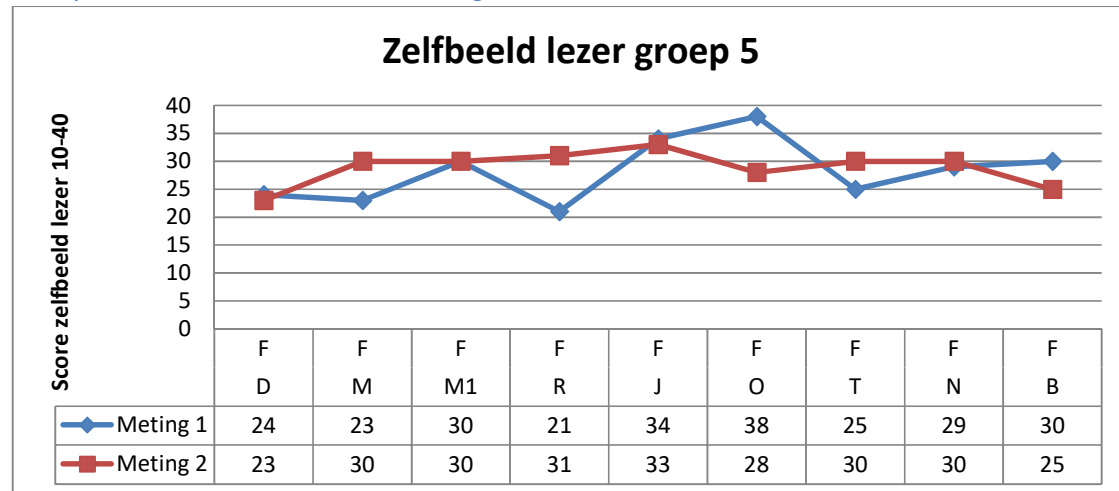


Figuur 27: Waardering lezen groep 4/5

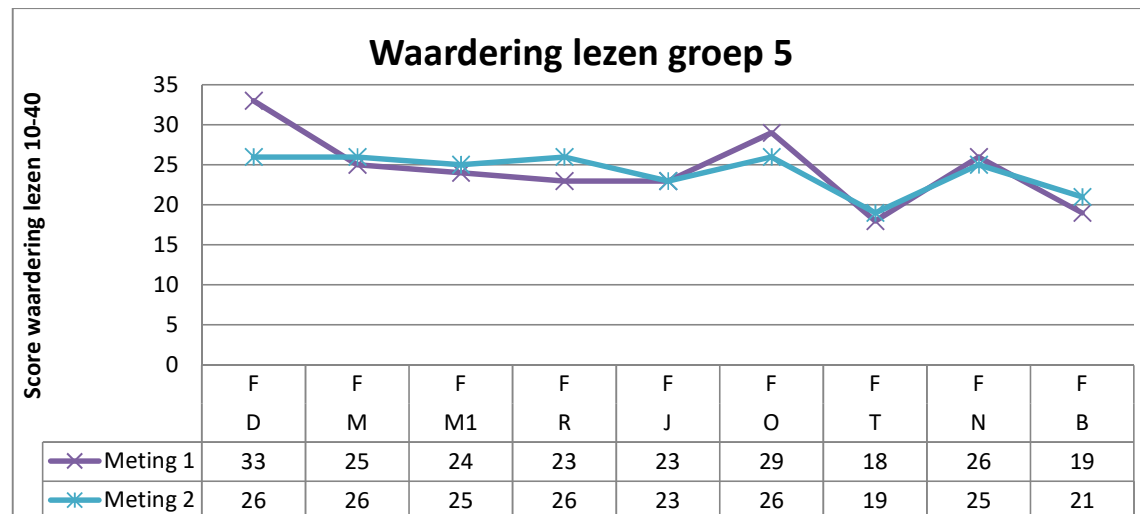
Conclusie groep 4/5

Het zelfbeeld van de lezer en de leeswaardering is in deze groep is gemiddeld genomen nauwelijks gestegen ten opzichte van de eerste meting (zelfbeeld: eerste meting 28,7 punten en tweede meting 29,6 punten. Leeswaardering: eerste meting 27,9 punten en tweede meting 29 punten). Per individu kunnen er echter wel behoorlijke verschillen zijn. Voor de aanpak in de klas zijn die verschillen van groot belang en een signaal om de aanpak op af te stemmen.

Groep 5 Zelfbeeld en waardering lezer



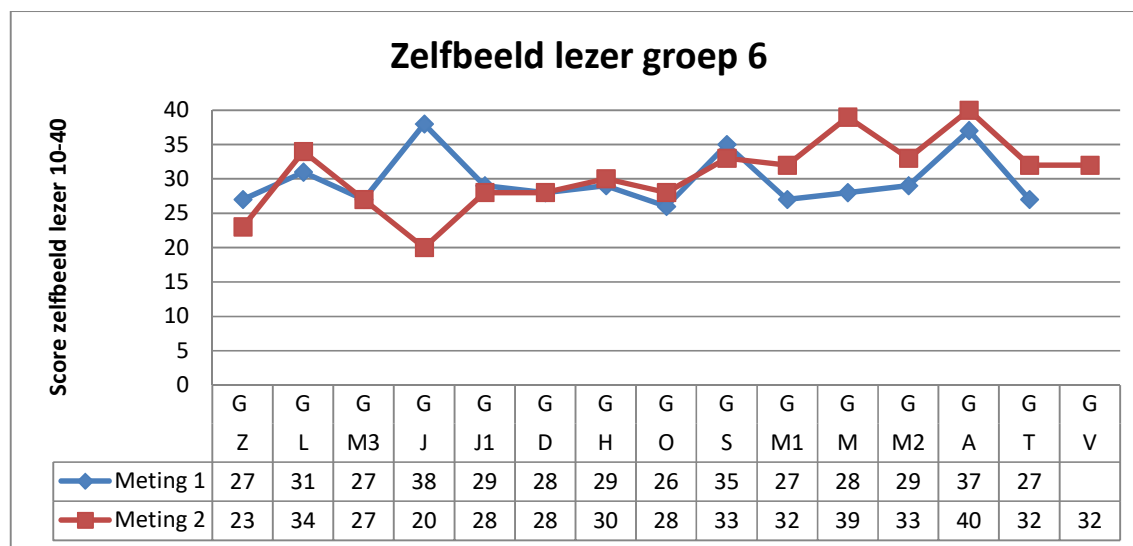
Figuur 28: Zelfbeeld lezen groep 5



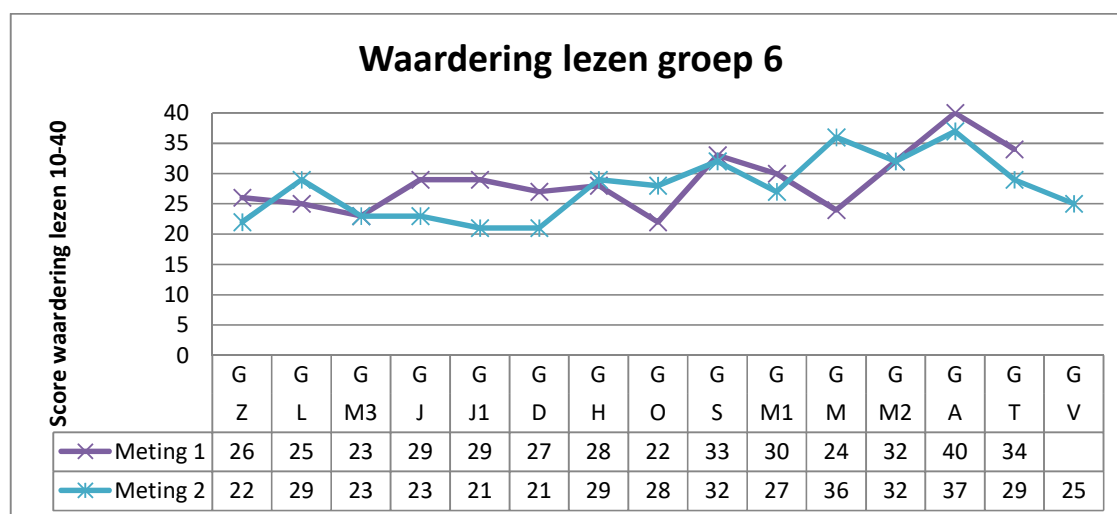
Figuur 29: Waardering lezen groep 5

Conclusie groep 5

Het zelfbeeld van de lezer is in deze groep gemiddeld genomen nauwelijks gestegen ten opzichte van de eerste meting (zelfbeeld: eerste meting 28,2 punten en tweede meting 28,9 punten). Ten aanzien van leeswaardering is zelfs een kleine daling in het gemiddelde te zien: van 24,4 punten bij de eerste meting naar 24,1 punten bij de tweede meting. Er zijn nauwelijks schommelingen in deze groep waarneembaar.



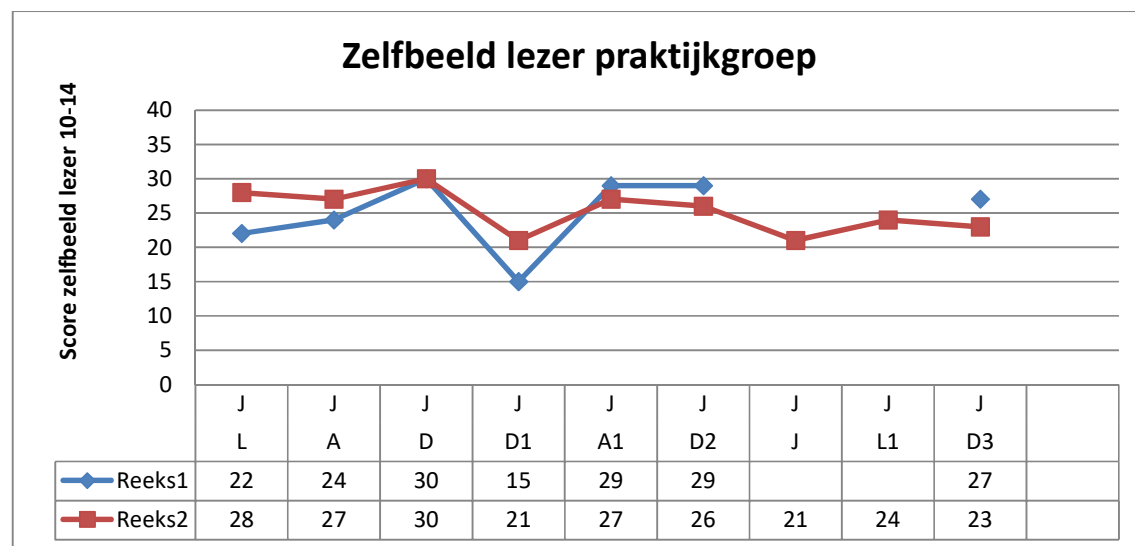
Figuur 30: Zelfbeeld lezer groep 6



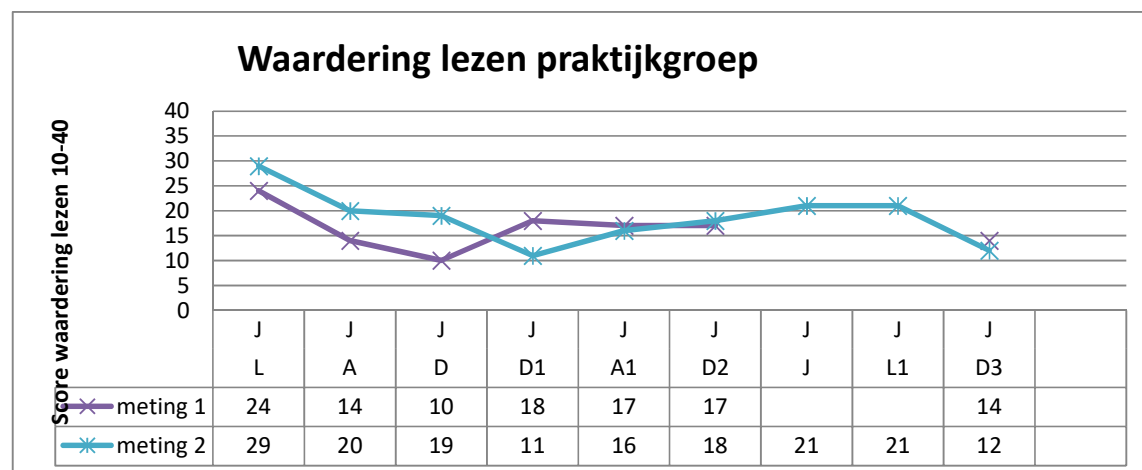
Figuur 31: Waardering lezer groep 6

Conclusie groep 6

Het zelfbeeld van de lezers in deze groep is gemiddeld genomen nauwelijks gestegen ten opzichte van de eerste meting (zelfbeeld: eerste meting 29,9 punten en tweede meting 30,6 punten). De gemiddelde leeswaardering in groep G is iets gedaald ten opzichte van de eerste meting: van 28,7 punten naar 27,6 punten.



Figuur 32: Zelfbeeld lezer praktijkgroep



Figuur 33: Waardering lezen praktijkgroep

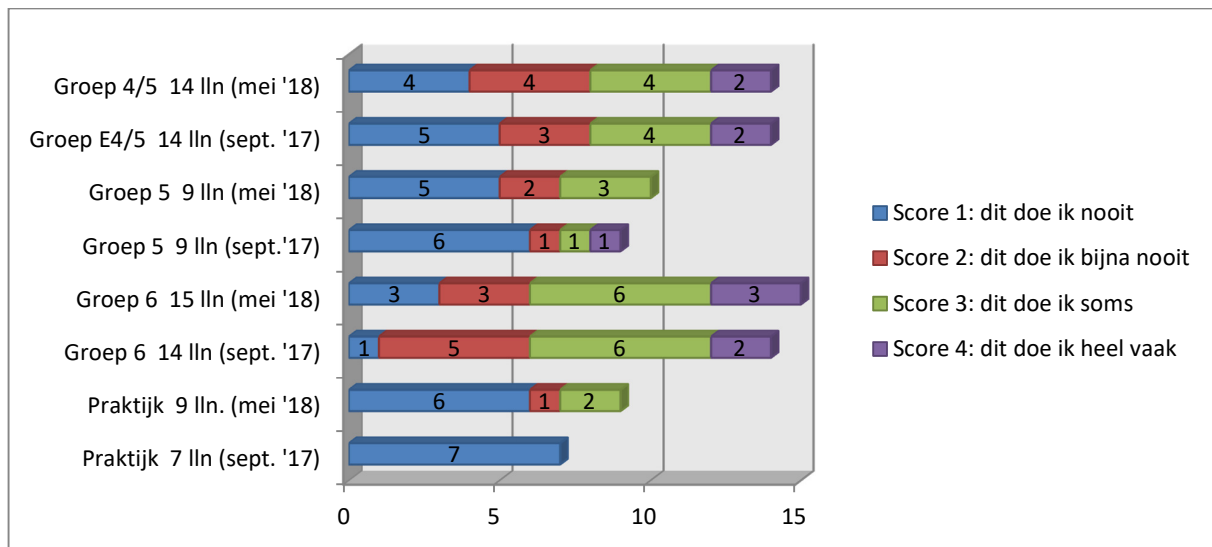
Conclusie praktijkgroep

Het zelfbeeld van de lezer is in deze groep is gemiddeld genomen stabiel gebleven: 25,1 bij de eerste meting en 25,2 punten bij de tweede meting. De waardering van lezen is wel gestegen van gemiddeld 16,3 punten naar 18,6 punten. Gezien de hardnekkige problematiek van leesmotivatie en ontwijkende leesattitude is dit wel een belangrijk signaal voor de onderzoeksschool. Een passend aanbod en stimulerende werkvormen kunnen de motivatie beïnvloeden.

13.2 Analyse specifieke vragen “Leesprofiel”

De in september 2017 geselecteerde vragen, op basis waarvan de werkvorm leesgesprekken is gekozen, zijn voor deze tweede meting opnieuw nader bekeken. De gegevens van september 2017 en mei 2018 worden boven elkaar weergegeven om vergeleken te kunnen worden. Bij het analyseren en beoordelen van de data ben ik mij ervan bewust dat het gaat om een momentopname en dat de data een indicatie geven voor ontwikkelingen, maar geen valide kwantitatieve gegevens bieden waar definitieve conclusies uit getrokken kunnen worden. De data zijn binnen de onderzoeksgroep geanalyseerd en beoordeeld.

Vraag 6: Ik vertel mijn vrienden over goede boeken die ik lees



Figuur 34: Vraag 6 analyse per groep

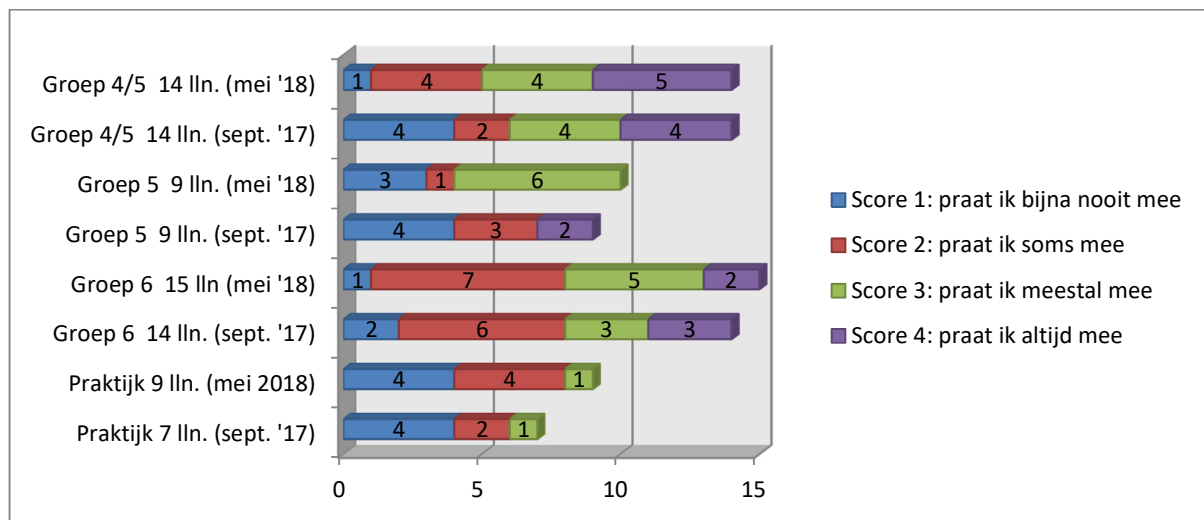
Analyse data:

Ten aanzien van vraag 6 signaleren we in de verschillende groepen kleine verschuivingen van 1 leerling minder in de groep “dit doe ik nooit”, behalve in groep 6: daar stijgt het aantal leerlingen dat zegt “dit doe ik nooit” van 1 naar 3. Groep 4/5 is stabiel gebleven op de score “dat doe ik soms” en “dat doe ik heel vaak”. In de andere groepen zien we hier een kleine verschuiving van “dat doe ik bijna nooit” naar “dat doe ik soms” en “dat doe ik vaak”.

Beoordeling data:

Leerkrachten van groep 4/5, 5 en 6 beoordelen de gegevens als betrouwbaar en als representatief voor hun groep. Leerlingen hebben geen onverwachte of afwijkende antwoorden gegeven. In de praktijkgroep zijn 2 nieuwe leerlingen ingestroomd gedurende het schooljaar. Zij hebben bij binnenkomst een positievere attitude ten aanzien van lezen dan de andere leerlingen in de groep. Zij scoren “dat doe ik soms”. De groei in deze score mag dus niet zonder meer worden toegeschreven aan de leesinterventie “leesgesprekken”.

Vraag 17: Wanneer we in de klas praten over lezen



Figuur 35: Vraag 17 analyse per groep

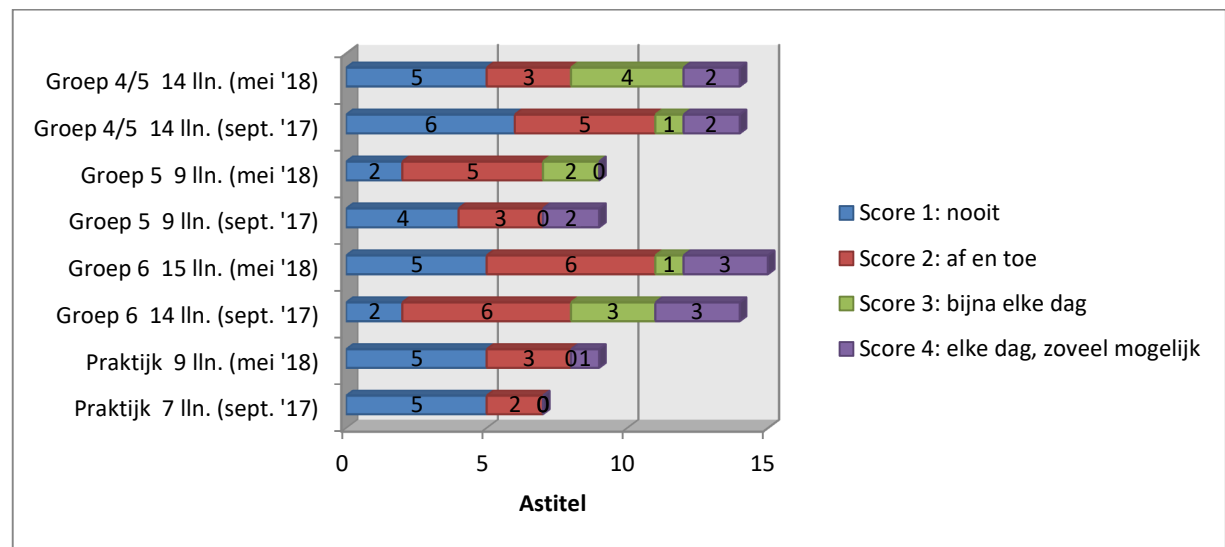
Analyse data:

Ten aanzien van vraag 17 signaleren we in groep 4/5 een duidelijk verschil tussen september en mei: slechts 1 leerling geeft in mei 2018 nog aan “praat ik bijna nooit mee”. De groep leerlingen “praat ik soms mee” is met drie leerlingen toegenomen, de groep “praat ik altijd mee” is met 1 leerling toegenomen. In groep 5 is er een duidelijke verschuiving naar “praat ik meestal mee”. In groep 6 blijft het beeld vrij stabiel, met een lichte groei in het aantal leerlingen dat aangeeft “ik praat meestal mee”, maar dit staat tegenover één leerling minder die invult “praat ik altijd mee”. In de praktijkgroep is nauwelijks sprake van een verschuiving.

Beoordeling data:

Leerkrachten zien geen bijzonderheden in de antwoorden van de leerlingen van hun groep. De antwoorden komen overeen met het beeld dat leerlingen in de groep laten zien. In de praktijkgroep zijn 2 nieuwe leerlingen ingestroomd gedurende het schooljaar. De nieuwe leerlingen hebben “praat ik soms mee” ingevuld. Ook dit komt overeen met het beeld dat de leerkracht heeft van de leerlingen.

Vraag 18: Hardop voorlezen in de klas doe ik het liefst



Figuur 36: Vraag 18 analyse per groep

Analyse data:

Ten aanzien van vraag 18 signaleren we in groep 4/5 een duidelijk verschil tussen september en mei: 4 leerlingen geven aan “hardop voorlezen doe ik liefst bijna elke dag”; in september was dit nog 1 leerling. In groep 5 is het beeld verschoven naar “nooit” in plaats van “af en toe”. Ook is er een verandering van “elke dag, zoveel mogelijk” naar “bijna elke dag”. In groep 6 groeit de groep leerlingen die “nooit” invult van 2 naar 5. In de praktijkgroep blijft het beeld stabiel.

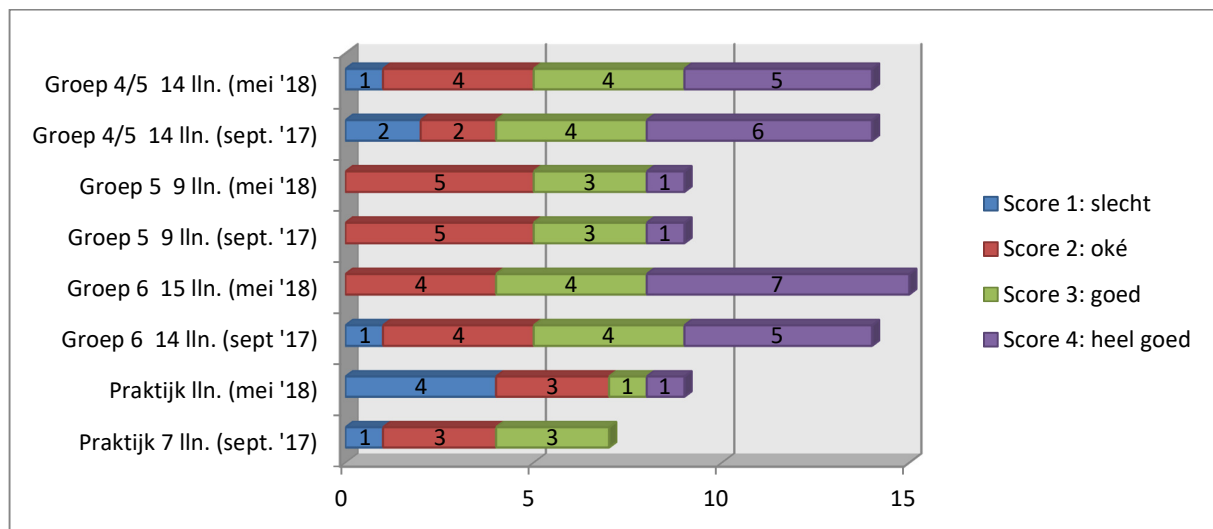
Beoordeling data:

Leerkracht van groep 4/5 geeft aan dat leerlingen die nu “hardop voorlezen doe ik liefst bijna elke dag” vooral leerlingen uit groep 4 zijn die in september 2017 nog aangeven “af en toe” en “nooit”. Deze leerlingen zijn gegroeid in zelfvertrouwen ten aanzien van lezen. De leerkracht van groep 5 herkent te weerstand van leerlingen tegen hardop lezen; vier leerlingen geven aan hardop lezen storend te vinden; liefst lezen ze zelf, maar ze vinden het ook fijn als de leerkracht voorleest. Zij vinden het moeilijker om naar medeleerlingen te luisteren zoals tijdens technisch lezen bijvoorbeeld.

In groep 6 herkent de leerkracht het beeld; de groep is zo groot (15 leerlingen) dat hardop klassikaal lezen (en vooral meelesen) voor veel leerlingen vaak lang duurt en moeilijk vol te houden is. Veel leerlingen haken af tijdens leesbeurten van andere leerlingen.

In de praktijkgroep is het beeld stabiel; één nieuwe leerling heeft “doe ik het liefst elke dag, zoveel mogelijk” ingevuld.

Vraag 19: Hardop lezen kan ik



Figuur 37: Vraag 19 analyse per groep

Analyse data:

Ten aanzien van vraag 19 signaleren we in de praktijkgroep een grote groei in aantal leerlingen dat aangeeft dat ze “slecht” lezen; een duidelijk verschil tussen september en mei. De groep leerlingen die “goed” scoorde is kleiner geworden van 3 naar 1. In groep 6 is de groep leerlingen die vindt dat ze “heel goed” lezen gegroeid van 5 naar 7. In groep 5 blijft het beeld gelijk en in groep 4/5 is nauwelijks verschuiving.

Beoordeling data:

Leerkrachten zien geen bijzonderheden in het beeld van hun groep. Vragenlijst blijft een momentopname. Leerkracht van groep 4/5 plaatst een kanttekening bij een leerling die een goede lezer is, maar de lijst negatief heeft ingevuld. De leerling vroeg hulp bij het invullen van een vraag maar kreeg die niet naar tevredenheid (eigen mening, moet zelf invullen). Deze leerling is faalangstig en vulde vervolgens alle vragen heel negatief in. Leerkracht heeft dit na afname met hem opgepakt en een aantal vragen zijn nog door de leerling gewijzigd. Bij dit wijzigen heeft de leerkracht geen invloed gehad. Aangezien dit vermeld wordt, hebben we de antwoorden van deze leerling wel meegenomen.

Conclusie:

Er is nauwelijks verschil waarneembaar tussen de meting van september 2017 en mei 2018. We zien slechts subtiele verschuivingen in aantallen waar geen conclusies aan verbonden mogen worden. Verschillen die we zien zijn, bij nadere beschouwing, vaak gerelateerd aan een veranderde groepssamenstelling.

Bijlage 14 Fragment schoolstandaard

Leerstandaarden op vakgebied, overgenomen uit schoolstandaard onderzoeksschool.

Naar aanleiding van het analyseren van de cito rekenen, spelling, technisch lezen en begrijpend lezen van de schooljaren 2011-2012, 2012-2013 en 2013-2014 is er een leerstandaard vastgesteld voor de verschillende vakgebieden. Deze leerstandaarden worden gebruikt bij het aanbod van onze arrangementen.

Tot en met groep 6 bieden we alle leerlingen dezelfde leerstof aan. Het basisaanbod is gericht op uitstroom BasisKader (1F). Leerlingen die meer aankunnen krijgen naast het Basisaanbod verdieping en verrijking in het Gevorderde arrangement (1S). Leerlingen die meer verlengde instructie en herhaling nodig hebben krijgen naast de Basisstof het Intensieve arrangement aangeboden (< 1F)

De leerstandaard verwerkt in de arrangementen ziet er als volgt uit:

Groep	3		4		5		6	
Beheersingsniveau Cito	<i>jan</i>	<i>juni</i>	<i>jan</i>	<i>juni</i>	<i>jan</i>	<i>juni</i>	<i>jan</i>	<i>juni</i>
Gevorderd	M3	E3	M4	E4	M5	E5	M6	M6 E6
Basis	B3 M3	M3 E3	E3 M4	M4	E4	E4 M5	M5 E5	E5 M6
Intensief	B3	<M3	E3	E3 M4	M4	M4 E4	E4	E4 M5

Na groep 6 wordt het uiteindelijke uitstroom perspectief naar het V(S)O vastgesteld en krijgen leerlingen een aanbod dat past bij hun uitstroom. Zo kan er een groep Pro/Basis (ProBa) Basis/Kader of TL/Havo (KGT) uitstroom worden gecreëerd. Voor het technisch lezen is er een andere leerstandaard samengesteld dan voor de vakken spelling, begrijpend lezen en rekenen. De leerstandaarden behorende bij de groep 7/8 leerlingen zien er als volgt uit:

Groep	7 ProBa		8 ProBa		7 KGT		8 KGT	
Beheersingsniveau Cito	<i>jan</i>	<i>juni</i>	<i>jan</i>	<i>juni</i>	<i>jan</i>	<i>juni</i>	<i>jan</i>	<i>juni</i>
Gevorderd	E5 M6	M6	M6 E6	E6	E6 M7	M7E7	E7	M8E8
Basis	M5 E5	E5	E5 M6	M6	M6E6	E6M7	M7E7	E7B8
Intensief	E4 M5	M5	M5 E5	E5	E5 M6	M6	M6 E6	E6 M7

Technisch lezen

Groep	7 ProBa		8 ProBa		7 KGT		8 KGT	
Beheersingsniveau Cito	<i>jan</i>	<i>juni</i>	<i>jan</i>	<i>juni</i>	<i>jan</i>	<i>juni</i>	<i>jan</i>	<i>juni</i>
Gevorderd	E6	E6M7	M7E7	E7	E6 M7	M7E7	E7	M8E8
Basis	M6	E6	E6M7	M7	M6E6	E6M7	M7E7	E7B8
Intensief	M5	M5E5	E5M6	M6E6	E5 M6	M6	M6 E6	E6 M7

In schooljaar 2016-2017 is er een gestart gemaakt met het werken in arrangementen.

School heeft van de schooljaren 2014-2015, 2015-2016 en 2016-2017 de cito's van mei/juni geanalyseerd. Bij het analyseren zijn de kinderen ingedeeld in leeftijd met daaraan gekoppeld een functioneringsniveau van cito. Bij het indelen van de leeftijd is gekeken naar de leeftijd van het kind bij afname van de toets. Als de leerling een functioneringsniveau heeft van een 'tussenniveau' is dit afgerond naar beneden. Een functioneringsniveau van E3M4 wordt dus E3.

Als standaard zijn de tabellen gebruikt zoals deze zijn vastgesteld in de arrangementen. Voor de groepen 7 en 8 (11-12-13 jarigen) is gebruikt gemaakt van de leerstandaard KGT. Omdat in dit document wordt uitgegaan van de leerstandaard KGT wijken de scores ten nadele af in de bovenbouw. Na groep 6 worden kinderen namelijk ingedeeld in ProBasis of KGT. De leerlingen in de bovenbouw die de ProBasis route hebben gevolgd zullen daarom in onderstaande schema's automatisch in de intensieve groep vallen.

- In schooljaar 2014-2015 hadden 21 leerlingen dyslexie.
- In schooljaar 2015-2016 hadden 14 leerlingen dyslexie.
- In schooljaar 2016-2017 hadden 15 leerlingen dyslexie.

Technisch lezen/ AVI behaald

Leeftijd	6	7	8	9	10	11	12 of >12
Aantal leerlingen	7	44	43	48	61	76	57
Gevorderd	15%	45%	51%	66%	56%	54%	30%
Basis	70%	32%	21%	15%	18%	13%	12%
Intensief	15%	23%	28%	19%	26%	33%	58%

Begrijpend lezen

Leeftijd	6	7	8	9	10	11	12 of >12
Aantal leerlingen	2	18	33	61	53	64	53
Gevorderd	50%	56%	46%	44%	26,5%	28,5%	11,5%
Basis	0%	44%	6%	25%	24,5%	9,5%	11,5%

Intensief	50%	0%	48%	31%	49%	62%	77%
------------------	------------	-----------	------------	------------	------------	------------	------------

- In schooljaar 2014-2015 is bij 22 leerlingen de begrijpend luistertoets afgenomen, omdat het technisch leesniveau te laag was. Er is hierbij geen onderscheid gemaakt tussen kinderen met dyslexie of een vertraagde leesontwikkeling.
- In schooljaar 2015-2016 is er bij 8 leerlingen de begrijpend luistertoets afgenomen.
- In schooljaar 2016-2017 is er bij 16 leerlingen de begrijpend luistertoets afgenomen.

Conclusies schoolstandaard technisch lezen

- *De afgelopen 3 schooljaren hebben we niet kunnen voldoen aan de schoolambitie gesteld in*
- *2014-2015. We zien dat de intensieve groep nog groot is. Bij de 8 jarigen en bij de leerlingen in de bovenbouw zien we een grote groep leerlingen in het intensieve niveau.*
- *In het arrangement voor de PrO leerlingen groep 7 en 8 is ook ingezet op een hoger technisch leesniveau. We streven hierin naar een beheersingsniveau van M7 bij de basisgroep.*
- *Bij de leerlingen van groep 7 en 8 zien we bij de citoscores een hogere groep in intensief niveau dan bij de andere groepen.*
- *Er worden school breed al veel interventies toegepast om leerlingen met een vertraagde leesontwikkeling extra te laten oefen en te ondersteunen. Het blijft een feit dat een grote groep leerlingen een dyslexie verklaring heeft. Over de schooljaren 2014-2015, 2015-2016 en 2016-2017 is dit een gemiddelde van ruim 16% van alle leerlingen. We streven bij deze leerlingen naar een functioneel leesniveau van minimaal E6 en dit valt in het intensieve niveau bij de leerlingen van groep 7 en 8. In de toekomst willen we veel aandacht besteden aan leesbeleving en leesplezier.*
- *Te denken valt aan voorlezen door de leerkracht in de kring, het presenteren van een prentenboek, het maken van een boekentafel, boekbespreking en het inrichten van een voorlees-/lees-/vertelhoek.*
- *In het document 'Evaluatie opbrengsten onderwijs schooljaar 2016-2017' zullen we het technisch lezen dieper analyseren en gericht in gaan op interventies.*
De schoolambitie voor technisch lezen is aangepast.

Schoolambitie 2014-2015 Technisch Lezen: **VWO-HAVO-VMBO-T (70 %) / VMBO BB-BK (25 %) / ZML-PRO (5 %)**

Schoolambitie 2017-2018 Technisch Lezen: **VWO-HAVO-VMBO-T (60 %) / VMBO BB-BK (35 %) / ZML-PRO (15%)**

Conclusie schoolstandaard begrijpend lezen

- *Gezien de schoolambitie gesteld in 2014-2015 zijn er meer leerlingen uitgestroomd met een gevorderd niveau, waardoor de basisgroep kleiner is geworden. Het intensieve niveau is gelijk gebleven. Vanaf volgend schooljaar willen we naast de methode Tekstverwerken Nieuwsbegrip meer inzetten in de lessen begrijpend lezen. Nieuwsbegrip wordt ook zeer regelmatig ingezet voor het technisch lezen (bv als RALFI methode). Kinderen met autisme kunnen moeilijk verbanden leggen en hebben moeite met het begrijpen van de wereld om hen heen.*
- *Daarnaast hebben zij zwakke executieve functies die het begrijpend lezen nadelig (kunnen) beïnvloeden.*
- *In de begrijpend leesles wordt veel aandacht besteed aan tekstbegrip en woordenschat. Belangrijk is om de inhoud betekenisvol te maken voor de kinderen en voorkennis op te halen. Praten over de tekst/denken over de tekst met elkaar helpt om denkprocessen in gang te zetten. Belangrijk in deze is de rol van de leerkracht die middels 'modeling' hardop verwoordt, denkt en voordoet.*
- *Om kinderen meer samenhang te leren kan Nieuwsbegrip als 'rode draad' in het weekprogramma worden geïntegreerd. Het thema komt aan bod in het Jeugdjournaal, nieuwsbegrip wordt ingezet voor RALFI lezen, woordenschat en begrijpend lezen. Het thema kan gebruikt worden in kringgesprekken en middels een muurkrant waarop artikelen / informatie kan worden opgehangen, getekend en geschreven, wordt de leefwereld en algemene ontwikkeling verbreed.*
- *Er is in een aantal groepen een eerste aanzet gemaakt in het leren Mindmappen. Dit wordt vooral ingezet bij het leren maken van een samenvatting na een WO thema.*

De schoolambitie voor begrijpend lezen is aangepast.

<i>Schoolambitie 2014-2015 <u>Begrijpend Lezen</u>: PRO (30 %)</i>	<i>VWO-HAVO-VMBO-T (25 %) / VMBO BB-BK (45%) / ZML-</i>
<i>Schoolambitie 2017-2018 <u>Begrijpend Lezen</u>: PRO (25 %)</i>	<i>VWO-HAVO-VMBO-T (30 %) / VMBO BB-BK (45%) / ZML-</i>