

Beter lezen door vrij lezen?

Een onderzoek naar de relatie tussen vrij lezen en leesvaardigheid (tekstbegrip) in de brugklas van het havo/vwo.

Masterscriptie

Master: Nederlandse taal en cultuur: educatie en communicatie

Universiteit Utrecht

Student: Maaïke van der Heijden

Begeleider: prof. dr. Huub van den Bergh

Tweede lezer: dr. Ewout van der Knaap

Datum: 19 april 2018

Samenvatting

In deze studie is de relatie onderzocht tussen de frequentie van vrij lezen en tekstbegrip. Er is in dit onderzoek zowel gekeken naar het effect van vrij lezen buiten school als op school. Gedurende een klein schooljaar is een groep brugklassers van het havo/vwo gevraagd hun leesfrequentie bij te houden met behulp van een leesdagboek. Leesvaardigheid is gemeten aan de hand van twee verschillende tekstbegriptoetsen, deze werden op verschillende momenten in het jaar afgenomen om de ontwikkeling van de leerling te volgen.

De resultaten laten zien dat er sprake is van een ontleding; brugklassers gaan gedurende het jaar minder lezen. Daarnaast blijkt dat de leesfrequentie een significante voorspeller is voor een betere leesvaardigheid. Resultaten laten zien dat leerlingen die veel lezen in hun vrije tijd hoger scoren op leesvaardigheid, dan leerlingen die minder vaak lezen. Bovendien toont deze studie aan dat de afname in leesfrequentie gecorreleerd is met de ontwikkeling in leesvaardigheid; leerlingen die gedurende het onderzoeksjaar meer dan gemiddeld lezen in hun vrije tijd, zijn leesvaardiger. Wel blijkt dat er significante verschillen zijn tussen leerlingen. Hierdoor varieert de afname sterk. Naast de invloed van de frequentie van het buitenschools lezen op tekstbegrip is ook de invloed van vrij lezen op school onderzocht. Ook hieruit blijkt: kinderen die op school lezen, worden betere lezers. Een leesbevorderingsprogramma invoeren op school zou de leesprestatie dus positief kunnen beïnvloeden.

Inhoudsopgave

Samenvatting	2
1. Inleiding.....	4
2. Methode.....	7
2.1 Soort onderzoek.....	7
2.2 Participanten	7
2.3 De docent als onderzoeker	8
2.4 Materialen	8
2.4.1 Tekstbegripstoetsen	8
2.4.2 Sneltoetsen informatieve teksten (SIT) van Nieuwsbegrip	9
2.4.3 Diatekst van Diatoetsen	10
2.4.4 Materialen vrij lezen.....	13
2.4.4.1 Fictie	13
2.4.4.2 Non-fictie	14
2.4.5 Leesdagboeken.....	14
2.5 Procedure	15
2.5.1 Leesvaardigheidstoetsen	15
2.5.2 Vrij lezen.....	16
2.5.2.1 Vrij lezen buiten school (vrijtijdslezen)	17
2.5.2.2 Vrij lezen op school (SSR-programma, leesbevorderingsprogramma)	17
2.5.3 Leesdagboeken.....	17
3. Resultaten	19
3.1 Ontwikkeling leesvaardigheid	19
3.2 Lezen buiten school	22
3.3 Lezen op school.....	24
3.4 Relatie tussen leesvaardigheid en lezen buiten school	25
3.5 Relatie tussen leesvaardigheid en lezen op school	26
4. Conclusie en discussie	28
Bronnenlijst.....	31

1. Inleiding

Kinderen besteden steeds minder vrije tijd aan lezen naarmate ze ouder worden. Het begint al in de laatste jaren van de basisschool waarin leerlingen nog nauwelijks een boek lezen voor hun plezier; in groep 6 lezen de leerlingen gemiddeld zo'n zes minuten per dag, in groep 7 is dit al minder dan vijf minuten en in groep acht lezen ze nog maar 4 minuten per dag (Otter, 1996: in Bonset & Hoogeveen, 2009). Deze trend zet zich voort wanneer de leerlingen de stap maken naar het voortgezet onderwijs (Laarakker, 2004), want ook de middelbareschoolleerling, in de leeftijd van twaalf tot en met negentien jaar, besteedt steeds minder tijd aan vrij lezen (Verboord, 2006, Huysmans, De Haan & Van den Broek, 2004).

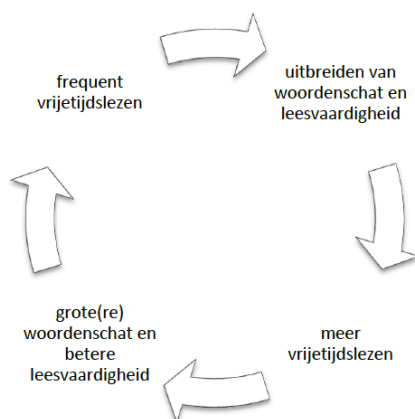
De oorzaken van deze leesluwte gaan samen met de verschuivende interesse en behoefte van het kind die past bij de leeftijdsontwikkeling. Andere activiteiten worden belangrijker, zoals: het maken van huiswerk, werken (bijbaantje), televisiekijken, muziek luisteren, computeren, sociale media volgen, bellen en gamen (Huysmans, 2013). Lezen wordt bovendien steeds meer gezien als huiswerk en niet meer als vrijetijdsbesteding, dit zorgt voor een kloof in het leesonderwijs (Van der Bolt, 2000, Tellegen & Frankhuisen, 2002). De kwaliteit van dit leesonderwijs zou hier mogelijk een rol spelen; leerlingen gaan minder lezen wanneer zij geconfronteerd worden met complexere teksten en daarbij minder hulp krijgen. Hierdoor kunnen leerlingen lezen als een negatieve activiteit ervaren, met als mogelijk gevolg dat de leerling zijn interesse in lezen verliest of mogelijk faalangst ontwikkelt (Bus, 2016; Nielen & Bus, 2016).

Om de ontleding tegen te gaan, is het aanmoedigen van lezen in de vrije tijd van groot belang. De problematiek rondom de ontleding heeft in de jaren negentig ook Den Haag bereikt en heeft ervoor gezorgd dat het ministerie van OCW sinds 1992 investeert in programma's en activiteiten rondom leesbevordering. *BoekStart*, *de Kinderboekenweek*, *Nationale Voorleesdagen*, *Jonge Jury*, *Poëzieweek* en *De Inktaap* zijn enkele voorbeelden van dergelijke activiteiten die op scholen worden ingevoerd om leerlingen te motiveren om meer in hun vrije tijd te gaan lezen.

Ondanks het invoeren van deze programma's toont onderzoek nog steeds een afname in vrij lezen aan.

Dat kinderen steeds minder vrij lezen is zorgwekkend, want lezen is nodig om te leren. Hoe meer je leest, hoe groter het tekstbegrip, concludeerden Mol en Bus (2011a, 2011b) in hun meta-analyse. Zij onderzochten de rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren. Scholieren die in hun vrije tijd lezen, zijn niet alleen betere lezers, maar zijn ook taalvaardiger en zelfs intelligenter en succesvoller op school dan hun minder vaak lezende leeftijdsgenoten. Zo blijkt vijftien procent van de leerlingen die na groep acht naar het voortgezet onderwijs gaat onvoldoende in staat om teksten voldoende te begrijpen (Hacquebord & Sanders, 2010). Deze ontleding zorgt er niet alleen voor dat bij sommige leerlingen de schoolprestaties achteruitgaan, maar ook dat zij een leesachterstand opbouwen (Verboord, 2006; Huysmans, De Haan & Van den Broek, 2004; Van Wonderen, Broersen & Scheeren, 2004). Kinderen die niet goed kunnen lezen, presteren op school minder goed en worden daarmee begrensd in hun mogelijkheden.

Als vrij lezen ervoor zou moeten zorgen dat leerlingen betere lezers worden, dan zou er een causale relatie moeten zijn tussen de frequentie van vrij lezen en het tekstbegrip van de leerling. Eerdere studies toonden deze positieve relatie tussen het lezen in de vrije tijd en het tekstbegrip al aan (Koolstra, Van der Voort & Vooijs, 1991; Cipiелweski & Stanovich, 1992; Cunningham & Stanovich, 1997). De meta-analyse van Mol en Bus (2011a, 2011b) laat dit ook zien. Mol en Bus analyseerden 99 studies met 6.638 respondenten en toonden aan dat leesvaardigheid sterk beïnvloed wordt door vrij lezen. Hoe meer kinderen lezen, hoe groter hun leesvaardigheid.



Figuur 1: Positieve spiraal vrijetijdslezen (Mol & Bus, 2011a, p.11)

Mol en Bus (2011a, 2011b) voerden een belangrijk, omvangrijk onderzoek uit dat een positief antwoord geeft op de vraag die in dit onderzoek centraal staat, namelijk of leesvaardigheid beïnvloed wordt door vrij lezen. Wat echter mist in de studie is informatie over Nederlandse scholieren. De data zijn afkomstig uit onderzoeken die in het buitenland zijn uitgevoerd. Daarnaast onderzochten zij een vrij omvangrijke groep: van peuters tot studenten in het hoger onderwijs. De leerlingen in het basison voortgezet onderwijs worden samengenomen en er wordt geen onderscheid gemaakt tussen verschillende leerniveaus. We weten hiermee veel van een algemene groep, maar we weten maar weinig over de invloed van vrij lezen op de leesvaardigheid van Nederlandse middelbare scholieren. Of een algemeen resultaat ook geldt voor andere te onderscheiden groepen mag niet zomaar aangenomen worden.

Hoewel de leesbevorderingsprogramma's toenemen, blijft er een leesluwte bestaan bij de leerlingen in zowel het einde van het basis- als het begin van het voortgezet onderwijs. De discussie tussen Bonset (2016a, 2016b) en Bus (2016) gaat erover of leesbevorderingsprogramma's in staat zijn om voor een toename van vrij lezen te zorgen en zo de ontleding te stoppen. De vraag is nu: wat is de invloed van de frequentie van vrij lezen op leesvaardigheid en is een leesbevorderingsprogramma in staat om voor een toename van vrij lezen te zorgen? Omdat de overgang van basisschool naar middelbare school voor leerlingen groot is, er een verschuivende belangstelling en behoefte van het kind plaatsvindt en bovendien de afname van vrij lezen in die leeftijdscategorie groot is (Bonset, 2016), is ervoor gekozen om leerlingen uit de brugklas een schooljaar te volgen. Hiertoe wordt de relatie onderzocht tussen het effect van de frequentie van vrij lezen en tekstbegrip van leerlingen.

2. Methode

2.1 Soort onderzoek

In dit kwantitatieve onderzoek wordt er gebruik gemaakt van leesdagboeken (vragenlijsten) en tekstbegriptoetsen. De tekstbegriptoetsen meten het niveau van tekstbegrip en de vragen in de leesdagboeken brengen de leesfrequentie van de persoonlijke leerling in kaart.

2.2 Participanten

De leerlingen die deelnemen aan dit onderzoek zijn havo- en vwo-brugklasleerlingen van Het Nieuwe Lyceum in Bilthoven. In totaal zijn dit 88 leerlingen verdeeld over drie klassen, twee havo/vwo-brugklassen (samen: 60 leerlingen) en een gymnasiumbrugklas (28 leerlingen). Deze leerlingen doen mee aan het onderzoek gedurende het hele schooljaar 2016-2017. Aan het begin van de studie zullen de leerlingen gemiddeld 12 jaar oud zijn en aan het einde van het schooljaar zijn zij gemiddeld 13 jaar oud.

Tabel 1

Geslacht en aantal per leerniveau

	Havo/vwo	gymnasium	totaal
jongens	30	16	46
meisjes	30	12	42
totaal	60	28	88

Uiteindelijk hebben 78 leerlingen volledig deelgenomen aan het onderzoek. De andere tien zijn tijdens het onderzoek om verschillende redenen uitgevallen; twee leerlingen zijn halverwege het jaar overgestapt naar een andere school, één leerling is van klas veranderd en van de andere zeven waren de onderzoeksresultaten niet bruikbaar (niet aanwezig bij toetsafname i.v.m. ziekte, onvolledig ingevuld of zoekgeraakt materiaal, etc.).

2.3 De docent als onderzoeker

In deze studie is de onderzoeker tegelijkertijd ook docent. De leerlingen die aan het onderzoek deelnemen volgen bij de docent lessen Nederlands. Tijdens deze lessen wordt er tijd vrijgemaakt om vrij te lezen, worden de toetsen afgenomen en de leesdagboeken ingevuld.

2.4 Materialen

2.4.1 Tekstbegriptoetsen

Met behulp van twee verschillende leestoetsen wordt het leesniveau van de individuele leerling vastgesteld. Gedurende het leerjaar wordt er vier keer een leestoets van Nieuwsbegrip afgenomen en twee keer worden de leerlingen getoetst met behulp van een tekstbegriptoets van Diatoetsen. Beide toetsen zijn gevalideerd aan de referentieniveaus taal. In het referentiekader is vastgelegd wat de leerlingen moeten kunnen als het gaat om taal (Meijerink, 2009).

In het hoofdrapport van het Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (SLO, 2009) staan de referentieniveaus voor het schoolvak Nederlands voor het voortgezet onderwijs beschreven. Het SLO (2009) beschrijft de niveaus voor de volgende domeinen: mondelinge taalvaardigheid, leesvaardigheid, schrijfvaardigheid en taalverzorging en taalbeschouwing.

2.4.1.1 Referentieniveaus taal

Het SLO beschrijft vier niveaus (1F tot en met 4F) die gelijk zijn aan het referentiekader taal. Aan het einde van de basisschool zouden de leerlingen op niveau 1F moeten zitten, 2F beheersen zij als het goed is aan het einde van het vmbo of aan het einde van de eerste fase van het voortgezet onderwijs (overgang 3-havo/3-vwo), 3F is het niveau van het eindexamen havo of het eindniveau van een mbo-4-opleiding en niveau 4F is het eindniveau van het vwo (Meijerink, 2009).

De toetsen die voor dit onderzoek geselecteerd zijn, zijn gevalideerd op het niveau 2F. Brugklasleerlingen van het havo/vwo zouden dit niveau al moeten aankunnen of zijn onderweg hiernaartoe. Kenmerkend voor de teksten op dit niveau is dat het

tekstdoel informierend of licht opiniërend is. De teksten hebben bovendien een heldere en duidelijke structuur met een lage informatiedichtheid en zijn vaak afkomstig uit alledaagse media, zoals schoolboeken, kranten, tijdschriften, folders of het internet (Meijerink, 2009).

2.4.2 Sneltoetsen informatieve teksten (SIT) van Nieuwsbegrip

Om het tekstbegrip van de leerlingen gedurende het jaar te meten, wordt er vier keer een leestoets afgenomen van de lesmethode Nieuwsbegrip. Deze toets zal verspreid in het jaar worden afgenomen: in oktober (aan het begin van het schooljaar), januari, april en eind juni (einde van het schooljaar).

De toets die gebruikt wordt, is afkomstig van de lesmethode Nieuwsbegrip. Deze Sneltoetsen informatieve teksten (SIT) hebben als doel te meten of leerlingen teksten op een bepaald niveau kunnen begrijpen. Uit onderzoek is gebleken dat deze toetsen valide en betrouwbaar zijn.¹ Ook kunnen de scores van alle leerlingen met elkaar vergeleken worden en hebben de toetsen als voordeel dat de leerlingen gevolgd kunnen worden in hun leesontwikkeling.

De digitale toets bestaat uit twee teksten. In zo'n tekst is elk zevende woord vervangen door het juiste woord en twee foute alternatieven.

¹ SIT-toetsen (Maze-taken) zijn gemaakt door CED-groep in samenwerking met Espin en Chung, Leiden University. Gebaseerd op onderzoek van Espin en collega's, gesubsidieerd door US Department of Education, CFDA#84.324H (Research Institute of Progress Monitoring: www.progressmonitoring.org), Leiden University Funds en Voortgezet Onderwijs Raad: SLOA.

Fragment tekst SIT-toets Nieuwsbegrip:

De grote gele taxi

*De befaamde gele taxi is in New York net zo'n vertrouwd verschijnsel als de bagel en de buurtsupers. Dit fenomeen heeft in het jaar 2011 (**bad / een / eet**) revolutie ondergaan die niet onderdoet voor (**af / de / ei**) omwenteling die eind negentiende eeuw plaatsvond, (**bakt / kast / toen**) de paardenkoets plaatsmaakte voor de eerste (**aandeelhouders / gemotoriseerde / waarschijnlijk**) taxi.*

Bron: www.nieuwsbegrip.nl

Per tekst krijgen de leerlingen twee minuten de tijd. De totale toets heeft daarmee een afnametijd van vier minuten (2 minuten x 2 teksten). Zodra de tijd om is, wordt het scherm automatisch afgesloten. De goede antwoorden worden bij elkaar opgeteld en zo kan gemeten worden in hoeverre de leerling teksten op een bepaald niveau kan begrijpen.

Nieuwsbegrip biedt de toetsen en leesteksten aan op vijf niveaus: AA, A, B, C, D. De toets die in de eerste klas gebruikt wordt, is de toets die leesbegrip meet op niveau C. Deze is volgens Nieuwsbegrip geschikt voor leerlingen van het eerste en tweede leerjaar van het havo/vwo en dit niveau zou volgens de makers van Nieuwsbegrip gelijk staan aan het referentieniveau 2F van Meijerink (2009).

2.4.3 Diatekst van Diatoetsen

De andere leestoets die tijdens dit onderzoek wordt ingezet, is een tekstbegriptoets van Diatoetsen. Diatoetsen is verbonden aan de Rijksuniversiteit van Groningen (Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie). De toetsen worden gebruikt als methode-onafhankelijke volgsystemen voor taal en rekenen in groep 7 en 8 op de basisschool en in de eerste drie leerjaren van het voortgezet onderwijs.

De taaltoetsen van Diatoetsen moeten de taal- en leesvaardigheid van het kind meten en diagnosticeren. Diatoetsen biedt verschillende taaltoetsen aan die elk een

eigen vaardigheid meten: Diawoord (woordenschattoets), Diaspel (toets voor taalverzorging), Diafoon (luistervaardigheidstoets) en de Diatekst (toets voor begrijpend lezen).

Voor dit onderzoek worden alleen de resultaten van Diatekst gebruikt. Diatekst wordt op Het Nieuwe Lyceum in de brugklas twee keer afgenomen (begin en einde schooljaar).

De leestoets bestaat uit teksten waarbij leerlingen meerkeuzevragen moeten beantwoorden. De teksten die de leerlingen lezen zijn vergelijkbaar met de tekstsoorten die de leerlingen op school te lezen krijgen. In de toets wordt er onderscheid gemaakt tussen de verschillende niveaus van het verwerken van een tekst tijdens het lezen: microniveau (woordniveau), mesoniveau (structuur van de tekst) en macroniveau (globaal tekstniveau).

Voorbeeldvraag microniveau:

Wat betekent 'proeven' (regel 8) hier?

- A. keuringen*
- B. aanpassingen*
- C. testen*

Bron: www.diatoetsen.nl

Voorbeeldvraag mesoniveau:

Welke zin vat de derde alinea het beste samen?

- A. Met de komst van Keizer Qin Shi veranderde China in een echte staat.*
- B. De vorst Qin Shi veroverde alle kleine staatjes, en werd de eerste keizer van China.*
- C. Keizer Qin Shi was de eerste van een lange reeks keizers in China.*

Bron: www.diatoetsen.nl

Voorbeeldvraag macroniveau:

Het doel van de tekst is:

- A. uitleggen waarom China de oudste staat ter wereld is.*
- B. de geschiedenis van het oude China vertellen.*
- C. het leven en werk in het oude China beschrijven.*

Bron: www.diatoetsen.nl

Tijdens het maken van de toets worden de teksten aangepast aan het niveau van de leerling. Deze adaptieve toets geeft inzicht in het leesniveau van de individuele leerling. De meting is hierdoor in theorie betrouwbaar, omdat de leerling altijd op zijn eigen niveau getoetst wordt.

De uitslag wordt weergegeven in een begrijpend leesniveau (BLN), een vaardigheidsscore, die wordt gekoppeld aan de referentieniveaus die in de onderstaande ontwikkelingsschaal te zien is.



Figuur 2: BLN-score gekoppeld aan de referentieniveaus

De behaalde BLN-scores geven aan wat het begrijpend leesniveau is van een individuele leerling in vergelijking tot de landelijke norm. De streefscores geven per leerjaar en schooltype aan waar een leerling zich zou moeten bevinden in zijn/haar leesontwikkeling.

41-50	51-60		61-67		68-74		75-80		81-85		86-90		91-95		96-100		101-105		106-110		111-115	
BB1A	KB1A		TL1A		H1A		V1A															
	BB1B		KB1B		TL1B			H1B		V1B												
		BB2			KB2		TL2		H2		V2											
				BB3		KB3		TL3					H3			V3						
														H4			V4					
		1F							2F													3F

BB = vmbo BB
 KB = vmbo KB
 TL = gemengd/theoretische leerweg
 H= havo
 V = vwo

A = versie A leerjaar 1
 B = versie B leerjaar 1

Figuur 3: streefscores en referentieniveaus Diatekst

De respondenten maken de toets op vwo-niveau. Een leerling op niveau zou de eerste keer tussen de 71 en de 75 en de tweede keer tussen de 81 en de 85 moeten scoren (bron: Handleiding Diataal. Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie, Rijksuniversiteit Groningen, 2010).

2.4.4 Materialen vrij lezen

Bij vrij lezen gaat het hier om het zowel op als buiten school lezen van traditionele tekstmedia, waarbij zowel fictionele als zakelijke teksten kunnen worden gerekend, denk aan: boeken, tijdschriften, kranten, etc. Er wordt geen onderscheid gemaakt tussen het lezen van een scherm en van papier. Om een indruk te geven van wat de leerlingen van deze leeftijd zouden kunnen lezen, hieronder een korte beschrijving.

2.4.4.1 Fictie

De meeste leerlingen lezen jeugdromans/-boeken die volgens de website van de Bibliotheek en Lezen voor de lijst in de leeftijdscategorie 12 tot en met 15 jaar of 12 jaar en ouder vallen.² De makers van de website Lezen voor de lijst beschrijven een aantal leestypen. Zo zou de onervaren lezer vooral geïnteresseerd zijn in alledaagse onderwerpen en leest hij/zij vooral om vermaakt te worden, terwijl anderen al meer lezen om intellectueel uitgedaagd te worden. Deze lezers zijn al toe zijn aan de complexere en/of historische onderwerpen. Voorbeelden van boeken die horen bij een lager leesniveau zijn boeken, zoals Hotel de grote L van Sjoerd Kuyper (2014)

² Bronnen: www.bibliotheek.nl & www.lezenvoordelijst.nl

Lezenvoordelijst.nl is een website is een initiatief van Dr. Theo Witte. De website is bedoeld voor het fictie- en literatuuronderwijs in het voortgezet onderwijs.

en Kappen! van Carry Slee (1999). Voorbeelden van boeken die horen bij meer leeservaring en een hoger niveau zijn boeken, zoals Het Achterhuis van Anne Frank (1947) of Het Gouden ei van Tim Krabbé (1984).

Naast het lezen van de jeugdromans kunnen de leerlingen er ook voor kiezen om poëzie of strips te lezen.

2.4.4.2 Non-fictie

Bij het lezen van non-fictie kan er gedacht worden aan het lezen van informatieboeken, tijdschriften en kranten. Tijdens het vrij lezen (zowel buiten als op school) mogen de leerlingen zelf kiezen wat ze graag willen lezen. Een veelgelezen weekkrant is de 7Days. Dit weekblad is geschreven voor jongeren in de leeftijd van 12 tot en met 18 jaar. De school heeft een abonnement op de weekkrant en stelt deze beschikbaar voor leerlingen. Ook jongerenbladen zoals Kijk, Quest, National Geographic, Voetbal International en de Linda Meiden stelt de school beschikbaar om te lezen.

2.4.5 Leesdagboeken

Vrij lezen is gedurende een jaar gemeten met behulp van leesdagboeken. De methode van de dagboeken is gebaseerd op onderzoek van Martha Otter (1995). Zij deed onderzoek naar het effect van buitenschools lezen op de schoolse leesvaardigheid bij basisschoolleerlingen in de leeftijd van vijf tot en met acht jaar. Door middel van het gebruik van leesdagboeken is het mogelijk om het leesgedrag van respondenten in kaart te brengen.

Iedere leerling ontving bij de start van het schooljaar 2016/2017 een leesdagboek. De leesfrequentie van de leerling werd vastgelegd door aan de leerlingen te vragen hoeveel tijd zij per week besteden aan vrij lezen. De antwoordmogelijkheden die de leerlingen voorgelegd krijgen, zijn mogelijkheden die vergelijkbaar zijn uit een eerder onderzoek over leesfrequentie van Kruistum, Rooijen, Leseman en De Haan (2009): (1) nooit, (2) minder dan 1 keer per maand, (3) minstens 1 keer per maand, (4) minstens 1 keer per week, (5) (bijna) elke dag. Deze vraag wordt alleen aan het begin van het onderzoek gesteld om de leesfrequentie aan de start van het onderzoek vast te leggen.

Vervolgens worden de leerlingen wekelijks aangespoord om hun leesdagboek in te vullen aan de hand van een aantal vragen. Zo wordt de leerling wekelijks gevraagd om de vraag ‘Heb je deze week buiten school gelezen’ te beantwoorden met ‘ja’ of ‘nee’. Om onderscheid te maken tussen op school lezen en buitenschools lezen, wordt de leerlingen ook de vraag voorgelegd of zij op school gelezen hebben (ja/nee). Daarnaast wordt er gevraagd naar de leestijd en de leesfrequentie (hoeveelheid in tijd en aantal pagina’s).

2.5 Procedure

2.5.1 Leesvaardigheidstoetsen

2.5.1.1 SIT-toetsen

In totaal worden er gedurende het jaar vier SIT-toetsen afgenomen. Het eerste toetsmoment is in oktober, het tweede in januari, het derde in april en het vierde in juni, aan het einde van het schooljaar. De leerlingen maken de SIT-toetsen digitaal in een lesuur Nederlands op hun eigen laptop (MacBook Pro). De docent zet voor aanvang van de les de online toetsen klaar via de site van Nieuwsbegrip. In de les kondigt de docent aan dat de leerlingen de SIT-toets gaan maken. De docent legt uit hoe de leerlingen moeten inloggen en waar zij de toets kunnen vinden.

Bij de afnames van de toets is de instructie belangrijk. De docent geeft aan dat de leerlingen twee keer een tekst op hun beeldscherm te zien krijgen, waarbij een woord is vervangen door een groepje van drie woorden. Eén van die woorden hoort daadwerkelijk in de tekst te staan. Met behulp van de muis moet het juiste antwoord worden aangeklikt. De leerlingen krijgen twee teksten te zien van ieder vier pagina’s. De eerste zin van beide teksten is intact gelaten. Per tekst krijgen ze twee minuten de tijd. Als de twee minuten om zijn, sluit het venster met de eerste tekst automatisch en kunnen de leerlingen beginnen met de volgende tekst die na twee minuten ook weer automatisch wordt afgesloten.

De score wordt berekend door de juist gemaakte keuzes bij elkaar op te tellen. De computer verwerkt de uitslagen automatisch na het afronden van de toets. De docent kan een overzicht van de resultaten vinden via de leerlingresultaten in het docentaccount van Nieuwsbegrip.

2.5.1.2 Diatekst

Diatekst wordt twee keer afgenomen. Het eerste toetsmoment is september 2016 en het tweede is in april 2017. De leerlingen maken de Diatoetsen digitaal en de afnametijd van Diatekst bedraagt ± vijftig minuten.

Na het afronden van de toets kunnen de resultaten bekeken worden in de digitale docentenomgeving. De score van de leerling wordt inzichtelijk gemaakt door deze in een grafiek op basis van de referentieniveaus te plaatsen. Figuur 4 laat een voorbeeldscore zien.



Figuur 4: Voorbeeld leerlingscore Diatekst

2.5.2 Vrij lezen

In dit onderzoek worden twee vormen van vrij lezen onderzocht: lezen op school en lezen buiten school. De laatste wordt in de vakliteratuur ook wel vrijetijdslezen genoemd. Bij vrij lezen worden er geen leerdoelen geformuleerd; de leerling is vrij om te kiezen wat hij/zij leest.

2.5.2.1 Vrij lezen buiten school (vrijtijdslezen)

Vrij lezen buiten school of vrijetijdslezen betekent dat de leerlingen zelf mogen beslissen wat zij lezen en dit lezen vindt plaats buiten school. De school erkent het belang van lezen buiten school en stimuleert dit ook bij de leerlingen, maar verplicht dit niet. Onder vrij lezen wordt niet alleen het lezen van fictie, maar ook het lezen van non-fictie gerekend.

2.5.2.2 Vrij lezen op school (SSR-programma, leesbevorderingsprogramma)

Het programma dat gedurende dit onderzoek voor vrij lezen op school wordt ingezet, is het SSR-programma van Pilgreen (2000). Dit leesbevorderingsprogramma zou de leesmotivatie en de leesvaardigheid van de leerlingen moeten verhogen. SSR (sustained silent reading) staat voor stil en vrij lezen in de klas. De leerlingen mogen gedurende drie onderwijsperiodes (september tot en met april) één lesuur van 50 minuten per week besteden aan vrij lezen. De leerlingen kennen dit als het 'leesuur'. Daarnaast mag de leerling, als hij/zij klaar is met zijn taken, ervoor kiezen om te gaan lezen, dit mag zowel bij Nederlands als bij de andere schoolvakken.

Een aantal voorwaarden is vastgesteld om dit programma te laten slagen. De toegankelijkheid van het leesmateriaal is zo'n voorwaarde; de school dient ervoor te zorgen dat zij een groot aanbod heeft wat betreft tijdschriften, kranten en strips waaruit de leerlingen zelf kunnen kiezen wat zij willen lezen. Daarnaast is het van belang dat de docent geen commentaar geeft op de keuze van de leerling, de docent zegt niks over het niveau of de complexiteit van de boeken. Het is ook niet de bedoeling dat de leerling het gevoel krijgt dat hij of zij zijn of haar keuze moet verantwoorden. In plaats daarvan kan een docent er beter voor kiezen om de leerling te stimuleren en aanmoedigen om te gaan lezen, hierbij zegt de docent echter niks over het niveau of de complexiteit van het materiaal dat de leerling wil gaan lezen (Pilgreen in: Fiori & Van Hardeveld, 2013).

2.5.3 Leesdagboeken

In de leesdagboeken beschrijven de leerlingen wat zij in een week op school en buiten school gelezen hebben. De leesdagboeken worden door de leerlingen iedere

week ingevuld nadat ze een lesuur van 50 minuten gelezen hebben. De docent zorgt voor geprinte versies van de leesdagboeken.

In de eerste week (bij de start van het onderzoek) wordt de leerlingen daarnaast nog gevraagd om de vraag 'Wanneer lees je?' te beantwoorden, dit om het leesgedrag van de leerling te bepalen. De leerling kiest uit de volgende antwoorden één antwoord: a. nooit, b. minder dan 1 keer per maand, c. minstens 1 keer per maand, d. minstens een keer per week, e. bijna elke dag.

Verder geven de leerlingen iedere week (van week 43 tot en met week 15) antwoord op de vragen: 'Heb je deze week op school gelezen tijdens het leesuur?' (ja/nee) 'Hoeveel bladzijdes heb je gelezen?' (open vraag) en "Hoeveel tijd heb je deze week besteed aan lezen?" (open vraag).

3. Resultaten

3.1 Ontwikkeling leesvaardigheid

Beide tekstbegriptoetsen die gebruikt zijn in dit onderzoek worden geacht de leesvaardigheid van de leerlingen te meten. De scores van de toetsen die op verschillende momenten zijn afgenomen, moeten verschillen in leesvaardigheid en de ontwikkeling van de leesvaardigheid blootleggen.

In de onderstaande tabel zijn de gemiddelden en de standaarddeviaties per meetmoment en per tekstbegriptoets weergegeven. De SIT-toets is vier keer afgenomen gedurende het jaar, Diatekst twee keer (begin en einde schooljaar).

Tabel 2

Gemiddelde tekstbegripscores (standaarddeviaties tussen haakjes) per meetmoment voor beide tekstbegriptoetsen (- niet afgenomen).

toets	moment 1	moment 2	moment 3	moment 4
SIT	18.0 (4.9)	21.4 (5.7)	20.6 (5.6)	25.7 (5.6)
Diatekst	65.0 (9.8)	-	-	77.3 (6.8)

De scores van de eerste SIT-toets, die afgenomen is aan het begin van het schooljaar, komen uit op een gemiddelde van 18,0. De scores van de tweede SIT-toets liggen hoger met een gemiddelde van 21,4. De derde toets laat een gemiddelde zien van 20,6 en het gemiddelde van de vierde en laatste toets is 25,7. De gemiddelde scores laten een vooruitgang in leesvaardigheid zien. De gemiddelde score van de derde SIT-toets, die later in het jaar is afgenomen, laat echter een gemiddeld lagere score zien dan de tweede toets die de leerlingen eerder hebben gemaakt. De gemiddelden voor de SIT-toetsen verschillen significant van elkaar ($F(3, 4749) = 2900,8; p < .001$).

Daarnaast laten de toetsresultaten een hoge correlatie zien. De waarden van de vier leestoetsen variëren tussen 0.706 en 0.839. Dit wil zeggen dat leerlingen die hoog

scoren op de eerste SIT-toets, ook een hoge score halen op de tweede, derde en vierde SIT-toets. Leerlingen die laag scoren op de ene SIT-toets, scoren ook laag op de andere SIT-toetsen. Deze SIT-toetsen laten dus minder een verschil in ontwikkeling tussen leerlingen zien; wie op het ene moment een hoge (of lage) heeft dat ook op een ander meetmoment.

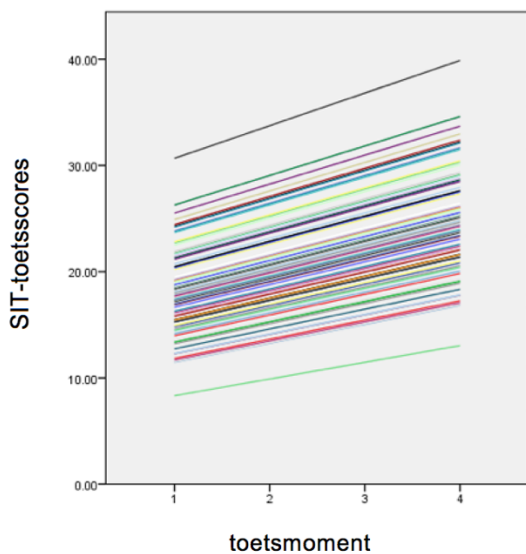
Een verdere analyse toont aan dat de gemiddelden op de SIT-toets verschillen (zie Tabel 2); per meetmoment neemt de gemiddelde score met 2.22 toe, dit is significant ($2.22 / 0.15 > 1.965$; $p < .05$). Ook kunnen verschillen in leesvaardigheid aangetoond worden; de variantie tussen leerlingen is significant ($18.7 / 3.80 > 1.965$; $p < .05$). Het verschil in de ontwikkeling van leesvaardigheid tussen leerlingen blijkt echter niet significant ($0.09/.36=.25$; $p =.60$).

Tabel 3

Gemiddelde tekstbegripscores gemeten met SIT-toetsen en Diatekst.

	SIT		Diatekst	
	schatting	variantie	schatting	variantie
intercept	18.0 (.53)	18.7 (3.80)	63.0 (1.06)	96.7 (14.7)
effect tijd	2.22 (.15)	0.09 (.36)	12.2 (1.02)	47.5 (7.7)

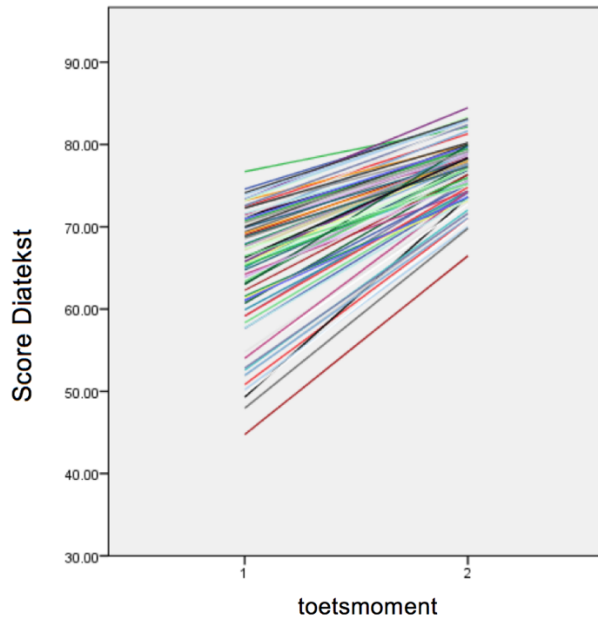
De ontwikkeling in tekstbegrip van leerlingen, zoals gemeten met de SIT-toets, is grafisch weergegeven in Figuur 5. In deze figuur stelt elke lijn één leerling voor. Duidelijk zichtbaar is de toename in tekstbegripscores op de verschillende tijdstippen; iedere lijn is een stijgende. Volgens de SIT-toetsen blijkt echter ook dat een leerling die op het ene meetmoment een hoge tekstbegripscore heeft, dat ook heeft op de andere meetmomenten. Verschillen in ontwikkeling in tekstbegrip kunnen met de SIT-toetsen dan ook niet aangetoond worden.



Figuur 5: Ontwikkeling leesvaardigheid op basis van SIT-toetsscores

De gemiddelde score van de eerste Diatekst is 65. De tweede Diatekst (einde schooljaar) geeft een gemiddelde score aan van 77. Ook voor Diatekst is er een significant verschil in gemiddelde tekstbegripscore ($F(1, 1871) = 3299.3; p < .001$). De gemiddelde scores laten een vooruitgang in leesvaardigheid zien. De correlatie tussen beide Diatesten is lager dan die voor de SIT-toetsen (.42; $p < .001$).

De analyse van de scores op de Diatesten leert dat de gemiddelde score op tijdstip 1 geschat is op 63 en op tijdstip 2 op $63 + 12.2 = 75,2$. Niet alleen de verschillen tussen leerlingen zijn significant ($96.7 / 14.7 = 6,58; p < .05$), maar er kunnen ook verschillen in de ontwikkeling van leesvaardigheid aangetoond worden ($47.5 / 7.7 = 6,17; p < .01$), dit is weergegeven in Figuur 6. In deze figuur staat ook weer elke lijn voor één leerling. Duidelijk zichtbaar is ook hier de toename in tekstbegripscores op de verschillende tijdstippen; iedere lijn is een stijgende, maar deze lijnen laten, anders dan bij de SIT-scores, wel verschillen zien in leesontwikkeling tussen leerlingen. De lijnen stijgen niet parallel, zoals in Figuur 5, maar lopen door elkaar, wat verschillen aanduidt. Leerlingen die de Diatekst maken, laten verschillende scores zien als het gaat om tekstbegrip. Dit betekent dat verschillen in ontwikkeling in tekstbegrip met Diatekst wel aangetoond kunnen worden.



Figuur 6: Ontwikkeling leesvaardigheid om basis van Diatekst

Hoewel de correlatie van de SIT-toetsen hoger is, laat een nadere analyse dus zien dat de uitkomsten van de SIT-toetsen niet in verschillende mate toeneemt; de leesvaardigheid van alle leerlingen neemt in exact dezelfde mate toe. De uitkomsten tonen niet aan dat er verschillen in ontwikkeling in tekstbegrip bestaan tussen kinderen. De uitkomsten van Diatekst laten wel zien dat er verschillen in groei bestaan tussen kinderen en lijkt daarmee een betrouwbaarder en meer valide meetinstrument. Om die reden is ervoor gekozen om alleen de scores van Diatekst mee te nemen in het onderzoek.

3.2 Lezen buiten school

Het lezen buiten school is in circa 25 weken onderzocht, van week 43 in 2016 tot en met week 15 in 2017. Het onderzoek betreft herhaalde waarnemingen (zie hoofdstuk methodiek). Om die reden zijn de gegevens geanalyseerd met behulp van een multiniveau loglineaire regressieanalyse, waarbij zowel de gemiddelde ontwikkeling als de variantie tussen leerlingen in die ontwikkeling kan worden ingeschat.

Tabel 4

Ontwikkeling lezen buiten school weergegeven in logits en in parameterschattingen.

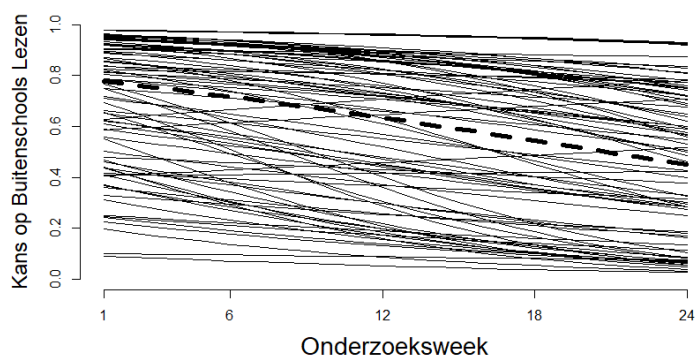
	Gemiddelde ontwikkeling		Variantie	
	Schatting	(se)	Schatting	(se)
Intercept	.517	(.199)	2.864	(.553)
Tijd	-.634	(.126)	.466	(.190)

* gecentreerd rond het gemiddelde

Doordat de afhankelijke variabele dichotoom is (0: niet gelezen buiten school, 1: wel gelezen buiten school) zijn de parameterschattingen in logits weergegeven. Over het algemeen geldt dat hoe hoger de logit, hoe groter de kans is dat er gelezen wordt buiten school in een bepaalde week en hoe lager de logit hoe kleiner de kans dat gelezen wordt buiten school in een bepaalde week.

Uit Tabel 3 blijkt dat gedurende de onderzoeksperiode de kans dat er gelezen wordt buiten school afneemt ($-.634 / .126 < -1.965$; $p < .001$). Ook blijkt dat er significante verschillen zijn tussen leerlingen ($2.864 / .553 = 5,18$; $p < .001$) en dat de afname sterk varieert tussen leerlingen ($0.466 / 0.190 = 2,45$; $p < .05$).

Omdat logits lastig te interpreteren zijn, is de onderstaande figuur geconstrueerd. Hierin is de gemiddelde ontwikkeling weergegeven door middel van een stippellijn. Daarnaast zijn de veranderingen in dit leerjaar voor alle deelnemende respondenten weergegeven.



Figuur 7: Ontwikkeling lezen buiten school. De stippellijn geeft de gemiddelde ontwikkeling aan.

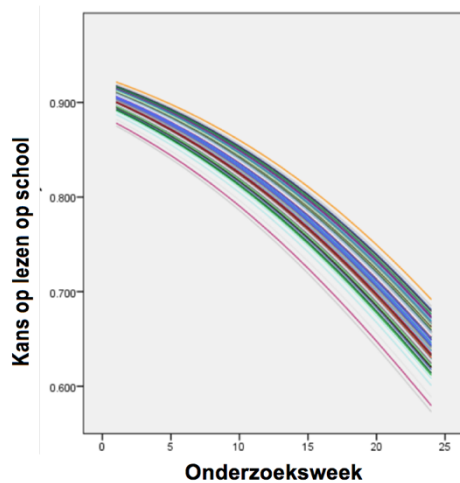
Figuur 7 laat overduidelijk een gemiddelde afname in lezen buiten school zien. Ook blijkt de ontwikkeling in buitenschoolslezen te verschillen van leerling tot leerling; sommigen lezen niet buiten school en gaan dat ook niet doen, anderen lezen al veel buiten school en blijven dat ook doen.

Om erachter te komen of lezen buiten school een positief effect heeft op tekstbegrip, moet er gekeken worden naar de ontwikkeling in leesvaardigheid gedurende het schooljaar. Omdat alleen de gegevens van de Diatekst zijn meegenomen, dient de leeswinst van deze toets bekeken te worden. De leeswinst (score laatst afgenomen Diatekst – score eerste Diatekst = de leeswinst). Of de score van de eerste Diatekst correleert met de intercept is niet eenduidig aantoonbaar ($r=.09$; $p>0.001$)).

3.3 Lezen op school

Gedurende het schooljaar kregen de leerlingen de tijd om op school te lezen. De intercept van lezen op school is gemiddeld -2.332 ($se=.151$) ($p <.001$). In Figuur 8 is de ontwikkeling van lezen op school te zien. Per week is er een significante afname zichtbaar van $-.072$ ($.009$). De variantie tussen leerlingen in het intercept is klein: $.065$ ($se=.058$) $p=.134$) en niet significant. Daarnaast kunnen er geen verschillen tussen leerlingen in de afname van het lezen op school aangetoond worden ($.000$; $se=.000$; $p=1.000$). Dit is logisch, want er werd van alle leerlingen verwacht dat ze allemaal, op hetzelfde moment, lezen.

Figuur 8 laat de ontwikkeling van lezen op school zien. De afname is ook hier duidelijk zichtbaar. De ontwikkeling blijkt hier echter niet van leerling tot leerling te verschillen; bij alle leerlingen is er een afname in lezen zichtbaar.



Figuur 8: Ontwikkeling lezen op school

3.4 Relatie tussen leesvaardigheid en lezen buiten school

Om erachter te komen of lezen buiten school een positief effect heeft op tekstbegrip, moet er gekeken worden naar de ontwikkeling in leesvaardigheid gedurende het schooljaar. Omdat alleen de gegevens van de Diatekst zijn meegenomen, dient de leeswinst van deze toets bekeken te worden.

Tabel 5. Relatie tussen leesvaardigheidsscores en leesfrequentie buiten school

	Lezen buiten school	ontwikkeling lezen buiten school
Dia_t1	-.09	-.27*
Dia_t2	.29*	.24*
Dia_leeswinst	.30*	.51*

* $p < .01$

De gemiddelde frequentie waarmee kinderen zeggen te lezen buiten school blijkt niet gecorreleerd met de leesvaardigheidsscore aan het begin van het schooljaar ($r = -.09$). Daarentegen is er wel een samenhang met de score aan het einde van het schooljaar; leerlingen die over het algemeen veel lezen buiten school hebben een hogere tekstbegripscore aan het einde van het schooljaar ($r = .29$).

De afname van het lezen buiten school is gecorreleerd met de leesvaardigheid aan het begin van het leerjaar en die aan het einde van het leerjaar. De eerste correlatie is negatief: kinderen die gedurende het jaar relatief weinig zijn gaan lezen, hebben aan het begin van het jaar een lagere leesvaardigheidsscore ($r = -.27$). Het lijkt dan ook alsof de leesvaardigheid aan het begin van het schooljaar van invloed is op de leesfrequentie in het daaropvolgende schooljaar. De afname in leesfrequentie is positief gecorreleerd met de leesvaardigheid aan het einde van het schooljaar ($r = .24$); leerlingen die relatief weinig minder zijn gaan lezen gedurende het schooljaar (en sommigen zelfs meer) hebben ook een relatief hoge leesvaardigheid aan het einde van het schooljaar.

Deze analyse suggereert dat er een verband is tussen de ontwikkeling in leesvaardigheid en de ontwikkeling in leesfrequentie gedurende het schooljaar. Vandaar dat ook de leeswinst in het eerste jaar gecorreleerd is met de leesontwikkeling buiten school. Leerlingen die een grote leeswinst behaald hebben, lezen over het algemeen meer buiten school ($r = .30$). Daarnaast is de leeswinst gerelateerd aan de leesfrequentie gedurende het leerjaar; leerlingen die hun leesfrequentie relatief op peil houden (en dus relatief veel zijn gaan/blijven lezen) laten een grotere winst in leesvaardigheid zien ($r = .51$).

De gegevens laten zien dat de winst samenhangt met de afname in lezen buiten school. Leerlingen bij wie de leesfrequentie snel afneemt, dus die veel minder gaan lezen, laten een lagere score zien bij de tekstbegriptoets. Leerlingen bij wie de leeswinst hoger is dan gemiddeld neemt het leesgedrag (lezen buiten school) minder snel af dan gemiddeld ($r=.51;p<.001$).

3.5 Relatie tussen leesvaardigheid en lezen op school

Om te achterhalen of lezen op school een positieve uitwerking heeft op tekstbegrip, moet er ook gekeken worden naar de ontwikkeling in leesvaardigheid gedurende het schooljaar. Ook hier zijn alleen de gegevens van de Diatekst meegenomen.

Tabel 6. Relatie tussen leesvaardigheidsscores en leesfrequentie op school

	Lezen op school	Ontwikkeling lezen op school
Dia_t1	-.12	-
Dia_t2	.28*	-
Dia_leeswinst	.33*	-

* $p < .01$

Net als bij lezen buiten school hangt de leeswinst samen met de afname die ook te zien is bij het lezen op school. Kinderen die op school meer lezen, zijn betere lezers, want zij laten een hogere score zien bij de tekstbegriptoets en behalen meer leeswinst ($r = .33$; $p = .004$).

De ontwikkeling van lezen op school is niet vast te stellen, omdat er van leerlingen verwacht werd dat ze allemaal lazen op een bepaald tijdstip gedurende de onderzoeksperiode. Hierdoor kan een mogelijk verband tussen de ontwikkeling in leesvaardigheid en de ontwikkeling in leesfrequentie op school niet worden vastgesteld.

4. Conclusie en discussie

De resultaten uit deze studie leggen de ontleding bloot; kinderen gaan steeds minder lezen. Eerder onderzoek toonde al aan dat kinderen in de bovenbouw van de basisschool de interesse in lezen gaan verliezen en de huidige studie toont aan dat de interesse in de brugklas van het voortgezet onderwijs verder terugloopt. Gedurende de onderzoeksperiode is de kans dat er gelezen wordt afgenomen. Kinderen die sneller minder gaan lezen gedurende het onderzoeksjaar, laten een lagere score zien bij de tekstbegriptoetsen. Leerlingen die gemiddeld beter lezen dan hun klasgenoten nemen in leesfrequentie minder snel af. Wel blijkt dat er significante verschillen zijn tussen leerlingen; sommige gaan meer lezen, sommige blijven lezen en sommige lezen nooit en gaan dat ook niet doen. Hierdoor varieert de afname sterk.

In deze studie is de relatie onderzocht tussen de frequentie van vrij lezen en tekstbegrip; zijn frequente lezers ook betere lezers? Uit dit onderzoek blijkt dat de leesfrequentie een significante voorspeller is voor een betere leesvaardigheid. De meta-analyse van Mol en Bus (2011a, 2011b) leverde daarvoor al bewijsbare positieve effecten en liet zien dat frequente lezers hoger scoren op leesvaardigheid. Ook de resultaten van deze studie laten zien dat leerlingen die veel lezen in hun vrije tijd hoger scoren op leesvaardigheid. Bovendien toont deze studie aan dat de afname in leesfrequentie gecorreleerd is met de ontwikkeling in leesvaardigheid; leerlingen die gedurende het onderzoeksjaar meer dan gemiddeld lezen in hun vrije tijd, zijn leesvaardiger.

Naast de invloed van de frequentie van het buitenschools lezen op tekstbegrip is ook de invloed van vrij lezen op school onderzocht. De discussie tussen Bonset (2016a en 2016b) en Bus (2016) gaat over het nut van deze leesbevorderingsprogramma's die op scholen worden ingezet om de ontleding tegen te gaan. Of zo'n programma hier inderdaad toe in staat is, is in deze studie onderzocht. De resultaten blijken positief uit te pakken: kinderen die op en buiten school lezen, worden hierdoor betere lezers. Zij laten namelijk meer leeswinst zien aan het einde van het jaar, dan kinderen die dit niet of weinig doen. Een mogelijk verband tussen de ontwikkeling in

leesvaardigheid en de ontwikkeling in leesfrequentie kan echter, op basis van deze resultaten, niet worden vastgesteld.

Bij alle respondenten is er toename in leesvaardigheid zichtbaar. Ook hiervoor geldt weer: de ene leerling is de andere niet; sommigen groeien meer dan anderen. Wanneer een kind veel leest, groeit de leesvaardigheid sneller dan die van kinderen die minder of weinig lezen in hun vrije tijd. De resultaten tonen aan dat leeswinst en leesgedrag samenhangen. Leerlingen die een hoge leeswinst hebben, nemen minder snel af dan gemiddeld als het gaat om hun leesgedrag; leesfrequentie neemt wel af, maar minder snel dan gemiddeld. Het lijkt er dus op dat frequente lezers ook frequente lezers blijven.

Hoewel de huidige studie weliswaar significante effecten aantoont van leesfrequentie op tekstbegrip, kan er niet met zekerheid worden gesproken van een causale relatie, omdat het niet zeker is dat dit verband alleen deze richting uitgaat. Mol en Bus (2011a, 2011b) toonden met hun positieve spiraal aan dat frequent lezen invloed heeft op het uitbreiden van de leesvaardigheid en dat meer vrijetijdslezen zorgt voor een betere leesvaardigheid, wat weer leidt tot frequenter lezen. Met andere woorden: kinderen die regelmatig lezen, verbeteren hun leesvaardigheid sneller, lezen makkelijker en daardoor zullen zij ook weer gemotiveerder zijn om meer te gaan lezen. Omgekeerd geldt hetzelfde: kinderen die niet graag lezen, lezen minder, vinden daardoor lezen moeilijk, scoren vervolgens slechter, waardoor ze minder vaak gaan lezen. De frequentie van het vrij lezen beïnvloedt dus de leesprestatie, maar de leerprestatie beïnvloedt ook de leesfrequentie. Of de positieve spiraal van Mol en Bus (2011a, 2011b) in deze studie terug te vinden is, lijkt waarschijnlijk, maar kan niet met zekerheid worden bevestigd.

Een andere beperking van de huidige studie is dat de niveaus van het gelezen materiaal niet is meegenomen. Jongeren die met regelmaat complexe boeken lezen, zouden intellectueel meer worden uitgedaagd en scoren beter tijdens tekstbegriptoetsen (Mucherah en Yoder, 2008). Of de intellectueel meer uitgedaagde respondenten ook beter scoorden in dit onderzoek is niet vast te stellen.

Daarnaast kunnen er twijfels ontstaan over het feit dat de leesfrequentie gemeten is aan de hand van wekelijkse zelfinschattingen van kinderen in de gemiddelde leeftijd van twaalf jaar. Onderzoek van Borgers, De Leeuw en Hox (2000) toonde aan dat een kind in die leeftijd in staat moet zijn om een realistische tijdsinschatting te maken. Een kind van elf jaar zou cognitief al voldoende ontwikkeld zijn om zelfstandig een vragenlijst in te vullen. Bovendien is het tijdsbesef van deze kinderen vergelijkbaar met dat van een volwassene. Aan de hand van deze gegevens zou dus aangenomen kunnen worden dat de respondenten in de huidige studie een goede zelfinschatting kunnen maken.

Op basis van deze studie wordt het belang van vrij lezen bevestigd, omdat leerlingen die veel en regelmatig lezen in hun vrije tijd over een betere leesvaardigheid beschikken. Daarnaast kan op basis van deze studie de zorgelijke conclusie worden getrokken dat leerlingen uit de brugklas, naarmate ze ouder worden, steeds minder gaan lezen. Leesbevorderingsprogramma's invoeren op scholen is wenselijk, omdat kinderen hiermee frequenter gaan lezen en dat lijkt de leesprestatie positief te beïnvloeden.

Bronnenlijst

Bonset, H. (2016a). Kan leesbevordering de ontleding stoppen? Een beschouwing naar aanleiding van empirisch onderzoek. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(2), 30-37.

Bonset, H. (2016b). Wat is er bewezen over leesbevordering? Een reactie op de beschouwing van Adriana Bus. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(4), 55-56.

Bonset, E. H., & Hoogeveen, M. (2009). Lezen in het basisonderwijs: Een inventarisatie van empirisch onderzoek naar begrijpend lezen, leesbevordering en fictie. SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling.

Bolt, L. van der (2000). *Ontroerend Goed. Een onderzoek naar affectieve leeservaringen van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs*. Proefschrift. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Borgers, N., De Leeuw, E., & Hox, J. (2000). Children as respondents in survey research: Cognitive development and response quality. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 66, 60-75.

Bus, A. (2016). Over het nut en het (bewezen) effect van leesbevordering. Een beschouwing naar aanleiding van Helge Bonsets conclusie dat onderzoek weinig aanleiding geeft tot optimisme. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(4), 52-54.

Cunningham, A.E., & Stanovich, K.E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934-945.

Expertgroep Taal en Rekenen (2009). *Referentiekader taal en rekenen*. Enschede: SLO.

Fiori, L., & Hardeveld, J. van (2013). *Leeskilometers maken op school: Aanpak vrij Lezen*. Amersfoort: CPS

Hacquebord, H. I., & Sanders, M. (2010). Van PO naar VO. De ontwikkeling van de functionele leesvaardigheid. *Basisschoolmanagement*, 05/2010, 5-10.

Huysmans, F. (2013). *Van woordjes naar wereldliteratuur. De leeswereld van kinderen van 7-15 jaar*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Huysmans, F., de Haan, J., & van den Broek, A. (2004). *Achter de schermen. Een kwart eeuw lezen, luisteren, kijken en internetten*, Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Koolstra, C.M., Van der Voort, T.H.A., & Vooijs, M.W. (1991). Media use and children's reading performance. *Poetics*, 20(1), 105-118.

Van Kruistum, C.J., Van Rooijen, M., Leseman, P.P.M., & De Haan, M.J. (2009). Adolescents' leisure time reading: Why the rich become richer and the poor become poorer. Paper presented at EARLI Conference 2009, Amsterdam, The Netherlands. Geraadpleegd via:
<http://www.salsa.socsi.uva.nl/presentaties/Adolescents%20leisure%20time%20reading.pdf>.

Laarakker, K. (2004). Baart oefening kunst? De rol van literaire jeugdliteratuur bij de overgang naar volwassenliteratuur. In H. Van Lierop-Debrauwer & P. Mooren (eds), *Dat moet je gelezen hebben. Literaire en educatieve canonvorming in de (jeugd)literatuur*. (pp.107-119). Leidschendam: Biblion.

Meijerink, C. (2009). Referentiekader Taal en Rekenen: de referentieniveaus [Framework of reference of literacy and numeracy: Levels of references]. Enschede: Doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen.

Mol, S.E., & Bus, A.G. (2011a). Lezen loont een leven lang: De rol van vrijetijdslezen in de taal-en leesontwikkeling van kinderen en jongeren. *Levende Talen Tijdschrift*, 12(3), 3-15.

Mol, S.E., & Bus, A.G. (2011b). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267-296.

Mucherah, W., & Yoder, A. (2008). Motivation for reading and middle school students' performance on standardized testing in reading. *Reading Psychology*, 29(3), 214-235.

Nielen, T.M.J., & Bus, S.G. (2016). *Onwillige lezers: onderzoek naar redenen en oplossingen*. Amsterdam: Stichting Lezen. (Stichting Lezen Reeks 26).

Otter, M. E. (1995). *Buitenschools lezen effectief voor de schoolse leesvaardigheid? Een vierjarig longitudinaal onderzoek*. SCO-Kohnstamm Instituut.

Pilgreen, J.L. (2000). *The SSR Handbook. How to organize and manage a sustained silent reading program*. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers, Inc.

Rijksuniversiteit Groningen – Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie (2010). *Handleiding Diataal*.

Tellegen, S., & Frankhuisen, J. (2002). *Waarom is lezen plezierig?* Amsterdam: Stichting Lezen.

Verboord, M. (2006). Leesplezier als sleutel tot succesvol literatuuronderwijs? In K. Hilberdink & S. Wagenaar (eds.). *Leescultuur onder vuur* (pp.35-51). Amsterdam: Royal Academy of Sciences.

Wonderen, R. van, R., Broersen, S., & Scheeren, J. (2004). *Leesbevordering 1992-2002: Evaluatie 10 jaar leesbevorderingsbeleid*. Leiden: Research voor Beleid.