

Vrij lezen in het voortgezet onderwijs

Een onderzoek naar leesvaardigheid onder mavo3-leerlingen

Naam student : Mustapha Esadik
Studentnummer : 6307868
Cursus : Eindwerkstuk BA Nederlands
Datum : juli 2019
Eerste beoordelaar : Dr. A.Eerland
Tweede beoordelaar : Dr. L. Van Weelden

Inhoudsopgave

Samenvatting	.....	Blz. 3
Inleiding	.....	Blz. 3
Theoretisch kader	.....	Blz. 4
Vraagstelling en hypothese	.....	Blz. 8
Methode	.....	Blz. 8
Onderzoeksubjecten	.....	Blz. 8
Interventie	.....	Blz. 8
Materiaal	.....	Blz. 9
Procedure	.....	Blz. 10
Data-Analyse	.....	Blz. 10
Resultaten & Analyse	.....	Blz. 11
Confirmerende analyse	.....	Blz. 11
Exploratieve analyses	.....	Blz. 11
Conclusie & Discussie	.....	Blz. 14
Literatuurlijst	.....	Blz. 17
Bijlagen	.....	Blz. 20
Bijlage a: boekenlijst participanten interventiegroep		
Bijlage b: aanwezigheid leerlingen interventiegroep tijdens leesuur		
Bijlage c: tekstbijlage toets voormeting		
Bijlage d: vragen toets voormeting		
Bijlage e: bijlage tekstbijlage nameting		
Bijlage f: bijlage vragen nameting		

Samenvatting

Leesvaardigheid is de vaardigheid om geschreven taal te begrijpen en te gebruiken. Het is al jaren het grootste onderdeel van het centraal examen van het Nederlandse middelbaar onderwijs. Middelbare scholieren hebben leesvaardigheid nodig om hun schoolteksten te leren en alle talige uitingen in het dagelijks leven te begrijpen, van een reclametekst tot aan een artikel op hun favoriete blog. Uit resultaten van eerdere leesvaardigheidstoetsen van de onderzochte mavoleerlingen bleek dat het leesniveau op school lager is dan het landelijk gemiddelde, waardoor een maatregel noodzakelijk is om de leesvaardigheid te verbeteren.

In dit onderzoek werd gekeken naar het mogelijke effect van een interventieprogramma 'vrij lezen' op de leesvaardigheid van mavo3-leerlingen. De interventie in dit onderzoek bestond uit een zestal klassikale leesuren, waarin de leerlingen uit de interventiegroep een zelfgekozen boek lazen. Leerlingen uit de andere klas, de controlegroep, volgden gedurende deze zes uren het reguliere lesprogramma. Van alle leerlingen is voorafgaand aan de interventie en na afloop hiervan de leesvaardigheid gemeten. Door middel van een vergelijking van deze voor- en de nameting kan het effect van de interventie worden onderzocht.

De resultaten van dit onderzoek laten zien dat de interventie niet leidde tot een significant verschil in de verschilscore van leesvaardigheid: leerlingen die leesuren krijgen aangeboden gingen niet significant meer vooruit qua leesvaardigheid dan de leerlingen in de controlegroep. Deze resultaten lagen niet in de lijn der verwachting. Mogelijke verklaringen voor de resultaten zijn de effectiviteit van het leesuur, het boekenaanbod voor het leesuur en het kleine aantal participanten.

Inleiding

In Nederland zijn er steeds meer jongeren die moeite hebben met lezen. Het aantal laaggeletterde jongeren in Nederland neemt toe (Stichting Lezen en Schrijven, 2016). Laaggeletterdheid is een term voor mensen die grote moeite hebben met lezen, schrijven en/of rekenen. Laaggeletterden zijn geen analfabeten. Ze kunnen wel lezen en schrijven, maar beheersen niet het eindniveau vmbo of niveau mbo-2/3 (Stichting Lezen en schrijven, z.d.). Een laaggeletterde heeft bijvoorbeeld moeite met het begrijpen van vragenlijsten en bijsluiters van medicijnen. Volgens de Rijksoverheid (2019) zijn er door laaggeletterdheid ook andere problemen, zoals een groter risico op werkloosheid, gezondheidsproblemen, taalachterstand bij kinderen en communicatie met bedrijven.

Een groot deel van de 1,3 miljoen laaggeletterden heeft alleen vmbo of lager onderwijs gevolgd (Stichting Lezen en Schrijven, 2016). Tienduizenden vmbo'ers lezen tegenwoordig zo slecht dat ze niet begrijpen wat er op papier staat. Ze kennen weinig woorden, waardoor het moeilijker wordt om lange teksten te lezen (Van Gaalen, 2019). Dat geldt voor alle leerwegen binnen het vmbo, waaronder de mavo. Om die reden hebben de Stichting Lezen en SLO (Stichting Leerplan Ontwikkeling), een landelijk expertisecentrum dat leerplannen ontwikkelt, een website gelanceerd om vmbo-docenten te helpen door praktische informatie aan te bieden die gekoppeld is aan recent onderzoek, bijvoorbeeld een aanbod van lesbrieven, werkvormen en wetenschappelijke artikelen (Stichting Lezen en SLO, z.d.).

Ook op de school van de onderzochte mavoleerlingen hebben steeds meer jongeren moeite met lezen, waardoor een maatregel noodzakelijk is om de leesvaardigheid te verbeteren. Voor dit onderzoek is gekozen voor een leesinterventie, dat bestaat uit een serie van leesuren.

Dit is gebaseerd op de stelling dat aandacht voor vrij lezen leerlingen lees- en taalvaardiger maakt (Mol & Bus, 2011). In dit onderzoek wordt gekeken naar een eventueel effect van een interventieprogramma vrij lezen op de leesvaardigheid.

Theoretisch kader

Bij het bespreken van eerdere onderzoeken zal eerst worden gekeken naar de definitie, het belang en het verbeteren (leesbevordering) van leesvaardigheid. Vervolgens wordt uiteengezet wat een interventieprogramma is en hoe het in dit onderzoek kan worden vormgegeven.

Leesvaardigheid

Voor dit onderzoek wordt de definitie van Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS, 2016), een internationaal vergelijkend onderzoek naar de vaardigheid in begrijpend lezen, voor leesvaardigheid gehanteerd:

“De vaardigheid om geschreven taal, die van belang is in de maatschappij en/of van belang is voor het individu, te begrijpen en te gebruiken. Jonge lezers kunnen betekenis verlenen uit een verscheidenheid aan teksten. Ze lezen om te leren, om deel te nemen in groepen lezers op school en in het dagelijks leven en ze lezen voor het plezier” (pp. 12).

Het concept leesvaardigheid is onder te verdelen in verschillende vaardigheden die van invloed zijn op de leesvaardigheid van het individu. Grabe (1991) onderscheidt zes vaardigheden die allen betrekking hebben op de leesvaardigheid. Deze vaardigheden zijn (1) automatische herkenningvaardigheden, (2) woordenschat en structurele kennis, (3) formele discourse structuurkennis, (4) content/wereldkennis, (5) synthese en evaluatie vaardigheden/strategieën en (6) metacognitieve kennis en vaardigheden (Grabe, 1991). Volgens Laufer en Sim (1985) zijn niet alle vaardigheden even bepalend voor de leesvaardigheid van een lezer. Zij stellen dat de grootte van de woordenschat het belangrijkste is, vervolgens kennis van het onderwerp en structuurkennis. De minst belangrijke vaardigheid is volgens Laufer en Sim de syntactische kennis (Laufer & Sim, 1985).

Een goede leesvaardigheid is essentieel voor de ontwikkeling en toekomst van leerlingen uit verschillende leeftijdsgroepen. Het lezen van boeken beïnvloedt de woordenschat, het leesbegrip en de technische leesvaardigheid van basis- en middelbare schoolleerlingen, onafhankelijk van het leesniveau (Mol & Bus, 2011). Of een leerling nu vaardig is in lezen of niet, de boekenlezers onder hen hebben een grotere woordenschat en een hoger technisch leesniveau dan hun leeftijdsgenoten die niet lezen in hun vrije tijd. Bovendien heeft lezen een grotere invloed op het vocabulaire van opgroeiende kinderen dan gesproken taal (Cunningham & Stanovic, 2001).

Leesvaardigheid lijkt ook samen te hangen met geslacht, waarbij jongens een leesachterstand hebben ten opzichte van meisjes (van Hek, Buchmann, & Kraaykamp, 2019). In alle 37 onderzochte landen, waaronder Nederland, lezen 15-jarige meisjes beter dan 15-jarige jongens. In landen waar docenten en scholen minder vrijheid hebben om maatwerk te leveren en hun eigen onderwijs in te richten, presteren de jongens minder dan de meisjes. In Nederland is het verschil in leesvaardigheid tussen jongens en meisjes kleiner, vanwege de vrijheid voor scholen en docenten. Het verschil in leesvaardigheid is dus deels afhankelijk van de aanpak van de school en docent. Dit impliceert dat het verschil deels aangeleerd is en kan verbeteren. Als gevolg van het vaststellen van individuele verschillen, kunnen scholen deze verkleinen door persoonlijke begeleiding. Bijvoorbeeld door de keuze van een leesboek meer af te stemmen op het niveau van de leerlingen, in plaats van hetzelfde boek voor alle leerlingen in een klas.

Leesproblemen zijn van invloed op het schoolsucces van leerlingen in het voortgezet onderwijs, omdat vooral in deze fase van het onderwijs veel vakinhoudelijke kennis wordt overgedragen via boeken (Van Steensel, Van der Sande, Bramer & Arends, 2016). Leerlingen die weinig lezen zullen de gevolgen hiervan waarschijnlijk ook na hun schoolcarrière ondervinden. In een kenniseconomie is namelijk behoefte aan goede lezers, omdat men werk op een hoog niveau voorstaat en ambieert: 80% van het werk in een kenniseconomie heeft te maken met leesvaardigheid (Vernooy, 2019). Een samenleving heeft dus belang bij goede lezers.

Op de middelbare school is leesvaardigheid het centrale examenonderdeel bij vakken als Nederlands, Engels, Duits en Frans. Op de mavo maken de leerlingen voor het vak Nederlands een centraal examen waarin twee vaardigheden worden getoetst: leesvaardigheid en schrijfvaardigheid. Het onderdeel samenvatten behoort tot leesvaardigheid en staat in dienst hiervan (CVTE, 2016). Om goede examenresultaten te behalen is het dus voor mavoleerlingen erg belangrijk om de leesvaardigheid te bevorderen.

Leesbevordering

Om leesvaardigheid te verbeteren moet de leesmotivatie en de literaire competentie van kinderen (0-12 jaar) en jongeren (12+) worden gestimuleerd en ontwikkeld. Dit proces wordt gedefinieerd als leesbevordering (Broekhof, 2017).

De ontwikkeling van de leesmotivatie is één van de twee onderdelen van de leesbevordering. Dit zijn (les)activiteiten die kinderen en jongeren zoveel mogelijk positieve leeservaringen laten opdoen, zodat ze plezier in lezen krijgen en houden (Broekhof, 2017). Veldstudies laten zien dat docenten die de onafhankelijkheid van leerlingen ondersteunen (dus niet wantrouwend controleren) en de intrinsieke motivatie stimuleren, daarmee de nieuwsgierigheid en het verlangen naar uitdaging aanwakkeren (Ryan & Deci, 2000). Leerlingen die intrinsiek gemotiveerd zijn, lezen voor zichzelf en uit interesse voor de activiteit (Wigfield, Guthrie, Tonks, & Perencevich, 2004). Die leerlingen zijn nieuwsgierig en willen uitgedaagd worden. Ze zijn erg betrokken bij hun activiteit en zijn bereid om er veel tijd en energie in te steken. Intrinsieke motivatie helpt de groei van leesvaardigheden en kan leiden tot langdurige betrokkenheid bij het lezen.

Zowel in het Nederlandse basis- als het voortgezet onderwijs lezen leerlingen vooral vanuit een intrinsieke leesmotivatie: ze doen het uit nieuwsgierigheid of om op te gaan in een verhaal (DUO Onderwijsonderzoek, 2017a). Gedurende de adolescentie neemt de leesmotivatie af. Kinderen worden ongemotiveerd door de bijbehorende opdrachten, bijvoorbeeld het boekverslag. De leesmotivatie neemt verder af doordat hun leesprestatie wordt vergeleken met leeftijdsgenoten. Verschillende onderzoekers stellen dat deze afname gestopt kan worden als de leerlingen geen bijbehorende opdrachten hoeven te doen (Wigfeld, 2014).

Het andere onderdeel van de leesbevordering is de literaire competentie. Dit zorgt ervoor dat leerlingen mee kunnen praten over boeken, de weg kunnen vinden in het brede aanbod van boeken, kennis hebben van de kenmerken van boeken (genres en dergelijke) en een eigen oordeel over boeken kunnen geven. Het gaat hierbij om kinder-, jeugd- en volwassenenliteratuur (Broekhof, 2017). De ontwikkeling van de literaire competentie begint bij de manier van lezen. Een manier van lezen wordt vooral bepaald door een literaturopvatting en een leesmotief. De leerling heeft in de beginfase een beperkte kijk op literatuur. Veel jongeren lezen omdat het moet. De helft van de Nederlandse 15-jarigen leest nooit voor zijn of haar plezier. 20 % van de 15-jarigen leest meer dan 30 minuten per dag (OECD, 2016).

De literaire competentie van leerlingen kan door middel van zes verschillende niveaus worden ontwikkeld (Witte, 2008). Per niveau is er een ontwikkelingsfase en een manier van lezen. Een docentenpanel bepaalde het aantal niveaus op zes, omdat meer verschillen tussen de niveaus te subtiel zijn en de docent ze niet meer snel van elkaar kan onderscheiden. Bij elk niveau past een ontwikkelingsfase waarin de leerling kan ontdekken dat het lezen van literatuur verschillende functies heeft: (1) je kunt je ermee vermaken, (2) je eigen leefwereld erin herkennen en zelfbevestiging vinden, (3) je horizon ermee verbreden, (4) er diepere betekenissen in ontdekken en esthetisch van genieten, (5) je er letterkundig en cultuurhistorisch in verdiepen en (6) je er intellectueel mee voeden (Witte, 2008). Deze fasen kunnen opgevat worden als ontwikkelingsstadia, waarbij ieder stadium de basis legt voor het erop volgende. De zes stadia worden getypeerd als verschillende manieren van lezen: (1) belevend lezen, (2) herkenkend lezen, (3) reflecterend lezen, (4) interpreterend lezen, (5) letterkundig lezen en (6) academisch lezen. Bij elke manier van lezen horen boeken en opdrachten die passen bij het betreffende niveau. Deze leeslijst van boeken en opdrachten, die ontwikkeld zijn door het docentenpanel in de studie van Witte (2008), zijn bedoeld om een bepaalde manier van lezen te stimuleren. Om de leesvaardigheid van mavo3-leerlingen te kunnen verbeteren, moeten de leerlingen in ieder geval de boeken op niveau 1 kunnen begrijpen (Witte, 2006).

Interventieprogramma's

Leesvaardigheid kan worden bevorderd op verschillende manieren. Interventies veronderstellen dat door extra, meer intensieve ondersteuning, risicolezers sneller vooruit moeten gaan dan normale lezers (Vernooy & Eskes, 2017). Door intensieve ondersteuning en meer tijd moet als het ware hun leesontwikkeling worden versneld in de richting van de voor de groep geldende leesdoelen. Leesinterventies zijn doelgerichte intensieve instructies die zowel tijdens de groepsinstructie als in een kleinere groep aanvullend op de groepsinstructie plaats kunnen vinden.

Er zijn verschillende soorten interventieprogramma's (Al Otaiba & Foorman, 2009). Zo zijn er leesinterventies bedoeld voor alle leerlingen. Dit moet de meerderheid van de kinderen op het vereiste leesniveau helpen lezen en is effectiever wanneer rekening wordt gehouden met de individuele verschillen tussen kinderen in taal- en leesvaardigheid. Een andere vorm van leesinterventie wordt aangeboden aan kinderen die bij de klassikale vorm onvoldoende vooruitgang hebben behaald. De leerlingen werken in deze leesinterventie in een kleine groep van 3 tot 5 kinderen. Leerlingen uit verschillende klassen komen samen voor kleine groepsinterventies onder leiding van leesspecialisten, spraak- en taalpathologen of andere interventionisten. Tenslotte is er een leesinterventie waarbij de leerling individueel wordt begeleid

De duur en frequentie van interventies kunnen verschillen (Pilgreen, 2000). Er zijn interventies waarbij tussen de 15 en 30 minuten wordt gelezen. Bij andere groepen was dat wat langer. Een meta-analyse toont aan dat bij 97% van de programma's minimaal twee keer per week werd gelezen (Pilgreen, 2000). Daaruit bleek dat de leerlingen uit de interventiegroep beter scoorden op tekstbegrip. Bij een leesinterventie in klasverband scoren leerlingen uit de interventiegroep beter op begrijpend lezen, leesplezier en leesfrequentie (Pilgreen, 2000). Een interventie in kleinere groepen zou minstens 10-15% van de totale groep leerlingen kunnen helpen om het leesniveau te halen (Al Otaiba & Foorman, 2009). De individuele interventie zou dan de meeste overgebleven studenten helpen om hun leesvaardigheid aanzienlijk te verbeteren, met uitzondering van bijvoorbeeld dyslectische leerlingen.

De preventieve interventie is succesvol gebleken als eerste stap bij het verbeteren van leesresultaten: Bij 90 à 95% van de kinderen zouden leesproblemen verdwijnen als ze op een juiste manier en vroegtijdig in de eerste groepen van het basisonderwijs aangepakt worden (Vernooy, 2019). Zowel in het basisonderwijs als op de middelbare school waren interventies voor begrijpend lezen succesvol als leerlingen zelf leesmateriaal mochten kiezen en zelf overtuigd waren van het belang van lezen (Van Steensel, Van der Sande, Bramer & Arends, 2016).

Succesvolle interventieprogramma's ter bevordering van leesvaardigheid en leesmotivatie delen in meer of mindere mate de volgende acht kenmerken (Pilgreen, 2000): (1) toegankelijkheid (op welke wijze de leerling aan een boek kan komen), (2) aantrekkingskracht (leesmateriaal moet voldoende interessant voor leerlingen zijn, ze moeten zelf kunnen kiezen), (3) bevorderlijke omgeving (een stille plek waar de leerling niet gestoord wordt), (4) aanmoediging (bijvoorbeeld praten over literatuur met de docent na het lezen van het boek of leerlingen elkaar laten enthousiasmeren door ze de 'goede delen' te laten vertellen), (5) teamtraining (docenten worden getraind om vrij lezen te kunnen faciliteren en de onderliggende filosofie te begrijpen – het is dus niet de bedoeling dat de docent alleen maar tegen leerlingen zegt dat lezen goed voor ze is, achterover gaat leunen en er dan vanuit gaat dat het wel goed gaat komen), (6) non-verantwoordelijkheid (vrij lezen zonder dat de nadruk ligt op de beoordeling, er wordt niet gecheckt wat ze hebben gelezen, dus ook geen boekverslagen. Zo'n boekverslag lijkt te veel op een schooltaak en het benadrukt het leesplezier onvoldoende), (7) vervolgvactiteiten (leerlingen die hetzelfde boek hebben gelezen bespreken het met elkaar of lezen een passage voor aan de rest van de klas. Het is wel van belang dat de opdracht niet te evaluerend is) en (8) verspreide leestijd, voor de ontwikkeling van leerlingen is het essentieel dat ze regelmatig lezen.

Vrij lezen als interventie voldoet aan bovengenoemde kenmerken. Kinderen die op school vrij lezen scoren in 51 van de 54 studies in een meta-analyse (Krashen, 2004) even goed of zelfs beter op tekstbegrip dan kinderen die dit op school niet doen. 'Vrij lezen' wil zeggen dat leerlingen tijdens de les stil lezen in een boek dat ze zelf hebben uitgekozen (DUO Onderwijsonderzoek, 2017b). Tijdens vrij lezen moeten de volgende regels in acht worden genomen: er mag geen huiswerk gemaakt worden, er mag niet gepraat worden en er mogen geen andere dingen dan vrij lezen gedaan worden (Marzano, 2004).

De leerling kan tijdens een leesuur ook zichzelf stimuleren door zelf informatie te vinden over onderwerpen die hij/zij zelf leuk vindt. In eerste instantie geven leerlingen aan wat hun interesses zijn (1). Vervolgens kiezen ze het leesmateriaal op basis van hun interesses (2). Daarna hebben ze tijd om onafgebroken lezen (3). Ze schrijven dan over of geven de informatie weer in hun schrift (4). Tenslotte werken ze interactief met de informatie (5). Deze vijf stappen van het zogenaamde Interesse Verbredend Lezen zorgen ervoor dat de achtergrondkennis van leerlingen toeneemt (Marzano, 2004). De leesmotivatie neemt hierdoor toe, doordat leerlingen lezen op basis van hun eigen interesses. De leerlingen werken door deze vijf stappen ook aan de ontwikkeling van hun literaire competentie doordat ze met de keuze van het leesmateriaal leren hoe ze hun weg kunnen vinden in het brede aanbod van boeken.

Vraagstelling en hypothese

Meer leerlingen in Nederland ervaren moeilijkheden met leesvaardigheid. Uit bovenstaande literatuur blijkt dat de leesvaardigheid verbeterd kan worden door het ontwikkelen van de leesmotivatie en de literaire competentie. Uit onderzoeken blijkt dat een interventieprogramma vrij lezen een succesvolle methode kan zijn.

De meeste interventies waren bedoeld voor leerlingen in het basisonderwijs (Van Steensel, Van der Sande, Bramer & Arends, 2016). Er waren weinig interventies voor middelbare scholieren, terwijl eerder onderzoek laat zien dat de leesmotivatie juist tijdens de adolescentie sterk afneemt (Wigfield, 2004). Huidig onderzoek zal daarom gefocust zijn op middelbare scholieren. Bovendien wordt onderzocht of vrij lezen tijdens een langere tijdspanne, in dit geval een heel lesuur van 50 minuten, op korte termijn een effect kan hebben op de leesvaardigheid. Langer onafgebroken lezen zou effectief kunnen zijn, omdat leerlingen meer gaan wennen aan het lezen. Het vergroot de kans dat leerlingen uiteindelijk voor het leven gaan lezen en leren (Pilgreen, 2000).

De onderzoeksvraag voor dit eindwerkstuk luidt: "Draagt een verplicht leesuur bij aan een betere leesvaardigheid bij mavo3-leerlingen?". Voorafgaand aan het onderzoek is de hypothese dat de leerlingen die de interventie krijgen, significant meer vooruitgaan qua leesvaardigheid dan de leerlingen in de controlegroep.

Methode

Dit onderzoek is een interventiestudie, waarbij er een voor- en een nameting is. Daarbij heeft één groep een interventie gekregen en een andere groep niet, dat is de zogenaamde controlegroep. De verschilscore tussen de voor- en nameting geeft aan in hoeverre de leesvaardigheid in de tussenliggende periode is veranderd.

In de periode tussen de voor- en nameting heeft een interventie plaatsgevonden. Leerlingen uit de interventiegroep hebben tijdens zes lesuren gelezen. Leerlingen uit de controlegroep hebben niet gelezen tijdens deze lesuren. Zij volgden het reguliere lesprogramma Nederlands. De verschilcores op de leesvaardigheidsmeting van de leerlingen in beide groepen werden na de nameting met elkaar vergeleken.

Onderzoeksubjecten

Aan dit onderzoek deden 39 leerlingen uit twee klassen van een middelbare school in Midden-Nederland mee. Alle leerlingen zijn derdejaars mavoleerlingen, het hoogste niveau van het vmbo. De leeftijd van de proefpersonen varieert van 14 tot en met 16 jaar. De gemiddelde leeftijd was 14 jaar en 10 maanden (SD: 0,670). Aan dit onderzoek hebben 28 jongens en 11 meisjes meegedaan.

De participanten werden benaderd via de school waar de onderzoeker werkzaam is. In dit onderzoek was de onderzoeker dus tegelijkertijd ook docent. De leerlingen uit de interventiegroep volgden bij de docent lessen Nederlands. Tijdens deze lessen werd er tijd vrijgemaakt om te lezen en werden de toetsen afgenomen. De leerlingen uit de controlegroep volgden bij een andere docent lessen Nederlands. Die docent heeft de toetsen van de controlegroep tijdens de voor- en nameting afgenomen.

Interventie

De leerlingen van de interventiegroep hebben zes keer aan een leesuur meegedaan. Tijdens het leesuur werd gekozen voor de werkvorm vrij lezen, omdat vrij lezen een succesvolle methode voor

het verbeteren van tekstbegrip kan zijn, zoals in het theoretisch kader omschreven. De leesinterventie heeft in een klassikale vorm plaatsgevonden, omdat het doel van dit onderzoek is om de verschilscore van twee klassen met elkaar te vergelijken.

Voor het leesuur hebben leerlingen van de interventiegroep een boek gekozen dat op de leeslijst staat (zie bijlage a; boekenlijst participanten interventiegroep; De bibliotheek, n.d.). Hiermee werden een aantal factoren onder controle gehouden, waaronder de ontwikkelingsfase en de manier van lezen van de leerling. Zoals in het theoretisch kader is omschreven, is het voor de bevordering van de leesvaardigheid van belang dat de mavo3-leerling een boek van in ieder geval niveau 1 kiest. De leeslijst zorgt er ook voor dat de mavo3-leerling aansluit bij de juiste fase van zijn of haar ontwikkeling van de literaire competentie. De leeslijst is samengesteld door een docentenpanel (zie Witte, 2008).

De leerlingen mochten een boek kiezen op niveau 1 of niveau 2 van de leeslijst. De boeken op niveau 2 zijn moeilijker dan niveau 1. De leerlingen mochten kiezen uit boeken van beide niveaus, omdat er binnen een klas niveauverschillen zijn. Daar moest rekening mee worden gehouden, omdat het niet bevorderend is voor de leesmotivatie als leerlingen een te moeilijk of makkelijk boek lezen. Tijdens het leesuur moesten leerlingen aantekeningen maken. Het doel van het maken van aantekeningen is het verbeteren van de achtergrondkennis. Door te lezen ontvangt de leerling informatie uit de tekst en door aantekeningen te schrijven verwerkt de leerling informatie uit de tekst. Leerlingen die zich bewust zijn van deze relatie hebben een beter begrip van de tekst en zichzelf als lezers (Marzano, 2004). De leerlingen van de interventiegroep werden geïnstrueerd om tijdens elk van de zes leesuren de volgende zaken op te schrijven:

1. Woorden die ze nog niet kennen (vergroten woordenschat)
2. Signaalwoorden (onderdeel leestoets)
3. Tekstverbanden (onderdeel leestoets)
4. Citaten (onderdeel leestoets)
5. Algemene informatie over het boek, bijvoorbeeld personages, genre, vertelstandpunt en tijdsperspectief (onderdeel van het fictieonderwijs in mavo3).

Aan het eind van de les, ongeveer vijf minuten voor tijd, moesten twee leerlingen vertellen over de aantekeningen die ze hebben geschreven. De uitgekozen leerlingen werden bepaald door middel van loting om de kans te vergroten dat de leerlingen serieuzer gingen lezen. Daarnaast leerden de leerlingen hierdoor ook alvast vertellen over een boek. Deze werkvorm sloot aan op het mondeling in leerjaar 4. De leeservaringen van de leerlingen kwamen ook terug in het fictiedossier. Dat is een opdracht die onderdeel is van het reguliere lesprogramma.

Materiaal

Bij de voor- en nameting werd gebruik gemaakt van een toets van de lesmethode *Talent* van uitgeverij Malmberg. Bij de voormeting maakten de leerlingen versie A van een reguliere hoofdstuktoets (Zie bijlage c en d; tekstbijlage en vragen voormeting), bij de nameting werd gebruik gemaakt van versie B van dezelfde hoofdstuktoets (Zie bijlage e en f; tekstbijlage en vragen nameting).

De toetsen bevatten dezelfde onderdelen, namelijk het kennen van de tekstdoelen, woordbegrip, het verschil tussen subjectief en objectief, tekstverbanden en signaalwoorden, citaten en de functie van alinea's. Bij beide toetsen werd vraag 1 verwijderd, omdat die vraag ging over het opzoeken van informatie. De toets bestond daarna uit 11 vragen, waaronder vijf meerkeuzevragen.

De overige zes vragen zijn open vragen. Het werk van de leerlingen werd beoordeeld op een schaal van 1 tot en met 10.

Binnen dit onderzoek is de interventie (de verplichte leesuren of de reguliere lessen) de onafhankelijke variabele. De vooruitgang in leesvaardigheid, gemeten als de verschilscore tussen de voor- en nameting voor leesvaardigheid, is de afhankelijke variabele.

Procedure

De interventie is uitgevoerd in een periode van drie maanden. De voormeting heeft op vrijdag 8 maart 2019 plaatsgevonden bij de controlegroep en de interventiegroep. Vervolgens hebben de leerlingen van de interventiegroep zes keer tijdens een lesuur gelezen. Dat heeft op de volgende momenten plaatsgevonden: woensdag 17 april, woensdag 15 mei, woensdag 22 mei, vrijdag 24 mei, maandag 27 mei en woensdag 29 mei. De meivakantie (22 april tot en met 5 mei) viel tijdens deze periode. Op woensdag 5 juni heeft de nameting voor de controlegroep en de interventiegroep plaatsgevonden.

Zowel de voormeting als nameting hebben klassikaal plaatsgevonden. De participanten hebben tijdens beide momenten een instructie gekregen. Tijdens die instructie is aangegeven dat de leerlingen een vragenblad en tekstbijlage krijgen. De participanten kregen ook het verzoek om de antwoorden op een antwoordenvel te schrijven. Na het maken van de toets hebben de participanten het vragenblad, de tekstbijlage en het antwoordenvel ingeleverd. De school heeft medewerking aan dit onderzoek verleend door middel van het ondertekenen van de toestemmingsverklaring (Zie bijlage h; toestemmingsverklaring school). Bij dit onderzoek werd gewerkt met een passieve informed consent procedure.

Data-analyse

Voorafgaand aan het beantwoorden van de onderzoeksvraag, moest eerst gekeken worden of er geen verschillen waren in samenstelling van de interventie/controlegroep met betrekking tot geslacht en leeftijd. Er werd gekeken naar twee variabelen, het geslacht en de leeftijd. Voor de variabele leeftijd werd de onafhankelijke T-Test gebruikt, omdat het een ordinale meetschaal is. Voor de variabele geslacht werd een Chi-kwadraat gebruikt, omdat het een nominale meetschaal is.

Vervolgens werd de algemene verschilscore tussen de voor- en nameting berekend, zodat de onderzoeksvraag beantwoord kan worden. Om dit te berekenen moest eerst het gemiddelde van de controle- en interventiegroep bij de voor- en nameting berekend worden, zodat het verschil in gemiddelde tussen de voor- en nameting bekend werd. Vervolgens werd er een onafhankelijke T-Test op de verschilscore uitgevoerd, zodat duidelijk werd of de groepen (de interventiegroep en de controlegroep) significant van elkaar verschillen of niet.

Bij dit onderzoek was het niet mogelijk om de data van alle participanten die gestart zijn aan dit onderzoek mee te nemen in de analyse. Om voldoende effect van de interventie te krijgen mochten de leerlingen maximaal één van de zes leesuren missen. Bij de interventiegroep zijn drie deelnemers afgevallen. Zij waren niet minimaal vijf keer aanwezig tijdens het leesuur (Zie bijlage b: aanwezigheid leerlingen tijdens leesuur). De data van één van die drie leerlingen kon overigens in ieder geval niet meegenomen worden in de analyse, omdat deze leerling niet aanwezig was tijdens de nameting. Bij de controlegroep zijn de data van drie deelnemers niet meegenomen in de analyse. Twee deelnemers waren afwezig tijdens de voormeting. De andere deelnemer was afwezig tijdens de nameting. De data van de drie leerlingen van de interventiegroep en de drie leerlingen van de controlegroep zijn uitgesloten van verdere analyse.

Resultaten

Voor dit eindwerkstuk werd onderzocht of een verplicht leesuur bijdraagt aan een betere leesvaardigheid bij mavo3-leerlingen. Voorafgaand aan het onderzoek was de hypothese dat de leerlingen die de interventie krijgen, significant meer vooruitgaan qua leesvaardigheid dan de leerlingen in de controlegroep

Er waren binnen dit onderzoek geen verschillen in samenstelling van de interventie/controlegroep met betrekking tot geslacht en leeftijd. Op basis van een T-Test is te zien dat de data van leeftijd niet significant verschillend is, $t(31)=-1.04$, $p=.302$. De proefpersonen van de interventiegroep ($n=17$; $M=14.71$; $SD=0.47$) en de controlegroep ($n=16$; $M=14.94$; $SD=0.77$) zijn dus gemiddeld even oud.

Op basis van een Chi-kwadraat test is de data van geslacht, $\chi^2(1)=0.414$, $p=.520$. Er blijkt dus geen verschil in de verhoudingen mannen-vrouwen tussen de controlegroep en de interventiegroep. Ook wat betreft geslacht zijn de proefpersonen gelijk verdeeld over de condities.

Confirmerende analyse

Algemene verschillscore

In Tabel 1 staan de gemiddelde scores op beide toetsen en de gemiddelde verschillscore van de interventie- en controlegroep. Op basis van een T-Test zijn geen significante verschillen te zien tussen de verschillscore van de interventiegroep en de controlegroep, $t(23.51)=1.01$, $p=.320$. De verschillscore van de interventiegroep ($n=17$; $M=0.63$; $SD=1.27$) is dus niet significant hoger dan de verschillscore van de controlegroep ($n=16$; $M=0.01$; $SD=2.23$).

Tabel 1

Algemene verschillscore, gemiddelden en SD van de interventie- en controlegroep

	Aantal	Gemiddelde	Gemiddelde	Gemiddelde	Standaarddeviatie
	participanten	voormeting	nameting	verschilscore	
Interventiegroep	17	5.70	6.33	0.63	1.27
Controlegroep	16	5.41	5.40	-0.01	2.23

Exploratieve analyses

In de exploratieve analyse worden de data van geslacht en de toetscomponenten 'onbekende woorden' en 'tekstverbanden' apart bekeken in de hoop nieuwe verbanden te ontdekken. De data van het geslacht is onder de loep genomen om te kijken of ook in dit onderzoek, net zoals in het theoretisch kader omschreven, meisjes beter lezen dan jongens.

Naar de resultaten van de component onbekende woorden is gekeken, omdat het noteren van onbekende woorden een onderdeel was van de instructie tijdens het vrij lezen. In het theoretisch kader staat ook omschreven dat leesinterventies de woordenschat vergroten. Kennis van de structuur van de tekst wordt in het theoretisch kader omschreven als één van de zes leesvaardigheden. Daarom wordt in deze exploratieve analyse ook gekeken naar de component tekstverbanden en signaalwoorden.

Geslacht

In tabel 2 staan de gemiddelden van de vrouwelijke en de mannelijke participanten van beide groepen. Op basis van een T-Test zijn geen significante verschillen te benoemen tussen de verschillscore van de vrouwelijke en de mannelijke participanten, $t(31)=0.24$, $p=.807$. De verschillscore van de vrouwelijke participanten ($n=10$; $M=0.44$; $SD=1.48$) is dus niet significant hoger dan de verschillscore van de mannelijke participanten in de controlegroep ($n=23$; $M=0.26$; $SD=1.95$).

Tabel 2

Verschilscore vrouwelijke en mannelijke participanten

	Aantal participanten	Gemiddelde voormeting	Gemiddelde nameting	Gemiddelde verschillscore	Standaarddeviatie
Vrouwelijke participanten	10	6.39	6.83	0.44	1.48
Mannelijke participanten	23	5.29	5.55	0.26	1.95

Vrouwelijke participanten

Om te kijken of er verschil is van de interventie voor vrouwen of mannen zijn deze groepen opgesplitst. In tabel 3 staan de gemiddelden van de vrouwelijke participanten van de interventiegroep en de vrouwelijke participanten van de controlegroep. Op basis van een T-Test zijn geen significante verschillen te benoemen tussen de verschillscore van de vrouwelijke participanten van de interventiegroep en de vrouwelijke participanten van de controlegroep, $t(8)=-0.01$, $p=.987$. De verschillscore van de vrouwelijke participanten van de interventiegroep ($n=6$; $M=0.43$; $SD=1.28$) is dus niet significant hoger dan de verschillscore van de vrouwelijke participanten van de controlegroep ($n=4$; $M=0.45$; $SD=1.97$).

Tabel 3

Verschilscore vrouwelijke participanten interventiegroep en vrouwelijke participanten controlegroep

	Aantal participanten	Gemiddelde voormeting	Gemiddelde nameting	Gemiddelde verschillscore	Standaarddeviatie
Vrouw Interventiegroep	6	6.53	6.96	0.43	1.28
Vrouw Controlegroep	4	6.17	6.62	0.45	1.97

Mannelijke participanten

In tabel 4 staan de gemiddelden van de mannelijke participanten van de controlegroep en de mannelijke participanten van de interventiegroep. Op basis van een T-Test zijn geen significante verschillen te benoemen tussen de verschilscore van de mannelijke participanten van de interventiegroep en de mannelijke participanten van de controlegroep, $t(21)=1.12$, $p=.273$. De verschilscore van de mannelijke participanten van de interventiegroep ($n=11$; $M=0.74$; $SD=1.31$) is dus niet significant hoger dan de verschilscore van de mannelijke participanten controlegroep ($n=12$; $M=-0.16$; $SD=2.37$).

Tabel 4

Verschijscore mannelijke participanten interventiegroep en mannelijke participanten controlegroep

	Aantal participanten	Gemiddelde voormeting	Gemiddelde nameting	Gemiddelde verschilscore	Standaarddeviatie
Man Interventiegroep	11	5.24	5.98	0.74	1.31
Man Controlegroep	12	5.29	5.13	-0.16	2.37

Component onbekende woorden

In tabel 5 staan de gemiddelden van de component onbekende woorden van de controlegroep en de interventiegroep. Op basis van een T-Test zijn wel significante verschillen te zien tussen de verschilscore van de participanten van de interventiegroep en de controlegroep bij de component onbekende woorden, $t(31)=2.85$, $p=.008$. De verschilscore van de participanten van de interventiegroep ($n=17$; $M=0.26$; $SD=0.56$) is dus wel significant hoger dan de verschilscore van de participanten in de controlegroep ($n=16$; $M=-0.37$; $SD=0.71$).

Tabel 5

Verschijscore component onbekende woorden participanten interventiegroep en participanten controlegroep

	Aantal participanten	Gemiddelde voormeting	Gemiddelde nameting	Gemiddelde verschilscore	Standaarddeviatie
Interventiegroep	17	1.50	1.76	0.26	0.56
Controlegroep	16	1.75	1.38	-0.37	0.71

Component signaalwoorden en tekstverbanden

In tabel 6 staan de gemiddelden van de component tekstverbanden en signaalwoorden van de controlegroep en de interventiegroep. Op basis van een T-Test zijn geen significante verschillen te benoemen tussen de verschillscore van de participanten van de interventiegroep en de controlegroep bij de component tekstverbanden en signaalwoorden, $t(31)=0.23$, $p=.818$. De verschillscore van de participanten van de interventiegroep ($n=17$; $M=-0.14$; $SD=0.86$) is dus niet significant hoger dan de verschillscore van de participanten in de controlegroep ($n=16$; $M=-0.21$; $SD=0.91$).

Tabel 6

Verschilscore component tekstverbanden & signaalwoorden participanten interventiegroep en controlegroep

	Aantal participanten	Gemiddelde voormeting	Gemiddelde nameting	Gemiddelde verschillscore	Standaarddeviatie
Interventiegroep	17	0.90	0.76	-0.14	0.86
Controlegroep	16	0.96	0.75	-0.21	0.91

Conclusie & Discussie

In dit onderzoek is gekeken naar de effectiviteit van een uur vrij lezen. De onderzoeksvraag voor dit eindwerkstuk luidt: "Draagt een verplicht leesuur bij aan een betere leesvaardigheid bij mavo3-leerlingen?" Voorafgaand aan het onderzoek is de hypothese dat de leerlingen die de interventie krijgen, significant meer vooruitgaan qua leesvaardigheid dan de leerlingen in de controlegroep. Uit de resultaten blijkt dat er geen verband is tussen vrij lezen en de verschillscore leesvaardigheid. Het patroon was wel in de verwachte richting: bij de interventiegroep is een hogere verschillscore dan bij de controlegroep. Dit is echter geen significant verschil. Hiermee is de hypothese, dat leerlingen die de interventie krijgen significant meer vooruitgaan qua leesvaardigheid dan de leerlingen in de controlegroep, verworpen.

Dit is niet in overeenstemming met de literatuur waarin wel een effect van interventies wordt gevonden. Zo maakt vrij lezen leerlingen lees- en taalvaardiger (Mol & Bus, 2011) en hebben boekenlezers een grotere woordenschat en een hoger technisch leesniveau dan leeftijdsgenoten die niet lezen in hun vrije tijd (Cunningham & Stanovic, 2001). Kinderen die op school vrij lezen scoren in 51 van de 54 studies in een meta-analyse (Krashen, 2004) even goed of zelfs beter op tekstbegrip dan kinderen die dit op school niet doen. In de exploratieve analyse werden aanwijzingen gevonden voor een verschil tussen de interventiegroep en controlegroep bij de component onbekende woorden.

Een verklaring voor het resultaat van het huidige onderzoek kan de effectiviteit van het leesuur zijn. Aan het eind van de les moesten twee leerlingen vertellen over de aantekeningen die ze hadden geschreven. Deze opdracht moest de kans vergroten dat ze serieus lezen. Hierdoor hebben leerlingen het wellicht meer als een verplichte opdracht gezien, waardoor ze elkaar minder hebben kunnen enthousiasmeren. Dat enthousiasmeren, de aanmoediging, is één van de acht kenmerken van een succesvolle interventie: leerlingen vertellen elkaar de goede delen (Pilgreen, 2000). Daarnaast worden leerlingen ongemotiveerd van bijbehorende opdrachten (Wigfeld, 2014).

De leeftijd van de groep proefpersonen kan een andere verklaring zijn. In interventies van bijvoorbeeld Pilgreen (2000) en Al Otaiba en Foorman (2009) werd het effect van vrij lezen op de leesvaardigheid aangetoond. Deze interventies werden echter bij basisschoolleerlingen uitgevoerd. Er zijn nog weinig interventies in het voortgezet onderwijs gedaan (Van Steensel, Van der Sande, Bramer & Arends, 2016). De leesmotivatie neemt juist tijdens de adolescentie, de leeftijdsgroep van de proefpersonen van dit onderzoek, sterk af (Wigfield, 2004). Wellicht is het daardoor moeilijker om het effect te vinden.

Een andere verklaring voor het resultaat van het huidige onderzoek kan de boekkeuze voor het leesuur zijn. De leerlingen mochten kiezen uit boeken die op de leeslijst staan (De bibliotheek, n.d.). In totaal konden de leerlingen uit 110 boeken kiezen. Hoewel dit een redelijk aantal is, lag er wellicht toch niet voor elke leerling een aantrekkelijk boek tussen. Hierdoor kan de intrinsieke motivatie afnemen, een belangrijke voorwaarde om ervoor te zorgen dat leerlingen gaan lezen. Bij een lage leesmotivatie werd geen effect van leesvaardigheid gemeten (Wigfield, Guthrie, Tonks, & Perencevich, 2004; DUO Onderwijsonderzoek, 2017a; Ryan & Deci, 2000).

De boekkeuze is niet alleen een verklaring, maar ook een beperking in dit onderzoek. Er was namelijk niet helemaal sprake van 'vrij lezen'. In de methode staat omschreven dat de leerlingen een boek uit de leeslijst (De bibliotheek, n.d.) moesten kiezen, zodat factoren als de ontwikkelingsfase en de manier van lezen van de leerling onder controle gehouden werden. De leerlingen hadden tijdens dit interventieprogramma weliswaar de keuze uit 110 boeken, maar dat is geen onbeperkte keuze. In absolute zin kan er alleen sprake zijn van vrij lezen als de leerling zelf zijn of haar boek mag kiezen (DUO Onderwijsonderzoek, 2017b), dus ook een boek dat niet op de leeslijst staat. Daarnaast waren zowel in het basisonderwijs als op de middelbare school interventies voor begrijpend lezen succesvol als leerlingen zelf leesmateriaal mochten kiezen (Van Steensel, Van der Sande, Bramer & Arends, 2016).

Een andere beperking van dit onderzoek is het relatief lage aantal proefpersonen. Bij deze interventie kon van 33 proefpersonen, 17 van de interventiegroep en 16 van de controlegroep, de data worden gebruikt. Dit is een klein aantal in vergelijking met interventieprogramma's uit de literatuur. Bij het onderzoek van Pilgreen (2000) werd de data van 247 leerlingen gebruikt (130 leerlingen in de interventiegroep en 117 leerlingen in de controlegroep). In het onderzoek van Al Otaiba en Foorman (2009) werd data van 298 leerlingen gebruikt (227 leerlingen in de interventiegroep en 71 leerlingen in de controlegroep). Het effect is moeilijker aan te tonen bij een kleinere groep met een grote variatie.

Een andere beperking is de lengte van het interventieprogramma van dit onderzoek. Het leesuur kon niet regelmatig ingepland worden, vanwege feestdagen, vakanties en studiedagen. Het interventieprogramma duurde zeven weken. Dat is relatief kort in vergelijking met interventieprogramma's uit de literatuur. Het onderzoek van Wigfield (2014) duurde 12 weken. Krashen (2004) stelt dat langere interventieprogramma's meer effect hebben op de leesvaardigheid dan kortere interventieprogramma's.

Bij de exploratieve analyses is gekeken naar de verschilscore tussen de jongens en meisjes. In een onderzochte leeftijdsgroep hebben jongens in 37 verschillende landen een leesachterstand ten opzichte van meisjes (van Hek, Buchmann, & Kraaykamp, 2019). Het patroon in dit onderzoek lijkt erop te wijzen dat de interventiegroep vooruit is gegaan en dat jongens daar meer baat bij hebben. Er was echter een te grote individuele variatie om dit resultaat te kunnen interpreteren. Gezien de leesachterstand van jongens (van Hek, Buchmann, & Kraaykamp, 2019) kan dit een veelbelovend onderwerp voor vervolgonderzoek zijn.

In dit onderzoek is de leesmotivatie onderdeel geweest van de theorie over leesbevordering. In vervolgonderzoek zou de leesmotivatie een centrale rol kunnen spelen. Naast het meten van de verschilscore van de leesvaardigheid, zou ook de motivatie van elke leerling vooraf en achteraf gemeten kunnen worden door middel van een vragenlijst. Vervolgens kan de verschilscore van leesvaardigheid met de leesmotivatie vergeleken worden om een mogelijk effect te meten bij leerlingen die de toets beter hebben gemaakt.

Tijdens de leesuren van dit onderzoek hebben leerlingen gelezen uit boeken die op de leeslijst staan. Het gaat hierbij alleen om fictie of literatuur. Bij leesvaardigheidstoetsen of het centraal examen Nederlands op de mavo wordt echter gebruik gemaakt van teksten uit geschreven media, zoals nieuwsberichten, advertenties, ingezonden brieven of aankondigingen (Examenoverzicht, z.d.). Teksten uit geschreven media en fictie verschillen van elkaar in bijvoorbeeld lengte en tekstdoel (informerend of amuserend). Een suggestie voor vervolgonderzoek is om leerlingen tijdens het leesuur te laten lezen uit geschreven media, zoals tijdschriften of kranten.

Het lage aantal proefpersonen en een grote individuele variatie kan invloed hebben gehad op het feit dat de verschilscore in leesvaardigheid niet significant was. Er lijken echter aanwijzingen te zijn dat een leesuur wel effect kan hebben op de leesvaardigheid, ook bij mavo3-leerlingen. Vanwege de afname in het niveau van leesvaardigheid in Nederland en het lage aantal leesinterventies in het voortgezet onderwijs, is het relevant dat er in de toekomst meer onderzoek naar leesvaardigheid in het voortgezet onderwijs zal plaatsvinden.

Literatuurlijst

- Al Otaiba, S., & Foorman, B. (2009). Identifying and intervening with beginning readers who are at risk for dyslexia: Advances in individualized classroom instruction. *Perspect Lang Lit.*, 35(4), 13–19.
- College voor Toetsen en Examens. (2016). *Position paper College voor Toetsen en Examens*. Geraadpleegd van file:///C:/Users/Asus/Desktop/CvTE_position_paper_examen_nederlands_vo_november_2016.pdf
- Cunningham, E., & Stanovic, E. (2001). What reading does for the mind. *Journal of Direct Instruction*, 1(2), 137–149.
- De Bibliotheek. (n.d.). Home - Lezen voor de Lijst. Geraadpleegd op 30 april 2019, van <https://www.lezenvoordelijst.nl/>
- De Rijksoverheid. (2019, 27 mei). Aanpak laaggeletterdheid. Geraadpleegd op 15 juni 2019, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/taal-rekenen-digitale-vaardigheden/aanpak-laaggeletterdheid>
- DUO Onderwijsonderzoek (2017a). *De leesmotivatie van Nederlandse kinderen en jongeren*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- DUO Onderwijsonderzoek (2017b). *Lezen op het vmbo: een stand van zaken*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Examenoverzicht. (z.d.). *Examenoverzicht Nederlands TL/GL*. Geraadpleegd op 23 juli 2019, van <https://www.examenoverzicht.nl/vmbo/tl-gl/nederlands>
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *Tesol Quarterly*, 25(3), 375–406.
- Krashen, S. D. (2004). *The power of reading: insights from the research*. Portsmouth, VS: Libraries Unlimited.
- Langendonk, A., & Broekhof, K. (2017). The art of reading: the national Dutch reading promotion program. *Public Library Quarterly*, 36(4), 293–317.
- Laufer, B., & Sim, D. (1985). Measuring and explaining the reading threshold needed for English for academic purposes texts. *Foreign Language Annals*, 18(5), 405–411.
- Marzano, R. J. (2004). *Building background knowledge for academic achievement: research on what works in Schools*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Mol, S., & Bus, A. (2011). Lezen loont een leven lang. *Levende Talen Magazine*, 12(3).
- OECD (2016). *Netherlands 2016. Foundations for the future*. Paris: Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing
- Pilgreen, J.L. (2000). *The SSR handbook: how to organize and manage a sustained silent reading program*. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers.
- PIRLS (2016). *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Stichting Lezen en Schrijven. (2006, 7 december). *Aantal laaggeletterde jongeren neemt sterk toe*. Geraadpleegd op 29 april 2019, van <https://www.lezenenschrijven.nl/nieuws/aantal-laaggeletterde-jongeren-neemt-sterk-toe>
- Stichting Lezen en Schrijven. (2016, 23 maart). *VMBO lespakket tegen laaggeletterdheid gelanceerd*. Geraadpleegd op 29 april 2019, van <https://www.lezenenschrijven.nl/nieuws/vmbo-lespakket-tegen-laaggeletterdheid-gelanceerd>
- Stichting Lezen. (2019, 12 april). *Lezen in het VMBO*. Geraadpleegd op 22 april 2019, van www.lezeninhetvmbo.nl
- Stichting Lezen en Schrijven. (z.d.). *Laaggeletterdheid in Nederland*. Geraadpleegd op 13 juni 2019, van <https://www.lezenenschrijven.nl/over-laaggeletterdheid/>
- Van Gaalen, E. (2019, 12 april). *Vmbo'ers lezen slecht: scholen komen met verplichte leesuren*. Geraadpleegd op 22 april 2019, van <https://www.parool.nl/nederland/vmbo-ers-lezen-slecht-scholen-komen-met-verplichte-leesuren~bdc5d8e9/?referer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>
- Van Hek, M., Buchmann, C., & Kraaykamp, G. (2019). Educational systems and gender differences in reading: a comparative multilevel analysis. *European Sociological Review*, 35(2), 169–186.
- Van Steensel, R., Sande, Van der Bramer, L., W. & Arends, L. (2016). *Effecten van leesmotivatie interventies. Uitkomsten van een meta-analyse*. Rotterdam/ Amsterdam: Erasmus Universiteit/Vrije Universiteit.
- Vernooy, K., & Eskes, M. (2017). Effectieve leesinterventies nader bekeken. *Zorgbreed*, 14(4), 10–19.
- Vernooy, K. (2019). *Lezen stopt nooit*. Hengelo: Hogeschool Edith Stein/Onderwijskundigcentrum Twente en Expertis Onderwijsadviseurs.

Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 299–310.

Witte, T. C. H. (2006). Zes stadia van literaire ontwikkeling. *Levende Talen Magazine*, 7(5), 5–8.

Witte, T. C. H. (2008). *Het oog van de meester: een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van HAVO- en VWO-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Delft: Eburon.

Bijlagen

Bijlage a: boekenlijst participanten interventiegroep

Leerling	Titel	Auteur	Niveau
Interv1	Test	Mirjam Mous	2
Interv2	De kick	Heleen Vreeswijk	2
Interv3	Pizza maffia	Khalid Boudou	2
Interv4	Kappen	Carry Slee	1
Interv5	Boy7	Mirjam Mous	2
Interv6	De Griuze jager - de ruines van gorlan	John Flanagan	1
Interv7	Kruistocht in Spijkerbroek	Thea Beckman	2
Interv8	De Griuze jager - de ruines van gorlan	John Flanagan	2
Interv9	De hongerspelen	Suzanne Collins	2
Interv10	Gladiator I - Vechten voor vrijheid	Simon Scarrow	1
Interv11	Gips	Anna Woltz	1
Interv12	Haaieneiland	Rob Ruggenberg	1
Interv13	Vals	Mell Wallis de Vries	2
Interv14	Aan de bal	Lieneke Dijkzeul	1
Interv15	Blauwe plekken	Anke de Vries	1
Interv16	De eerste keer	Caja Cazemier	1
Interv17	Pizza maffia	Khalid Boudou	2
Interv18	Gladiator I - Vechten voor vrijheid	Simon Scarrow	1
Interv19	De Griuze jager - de ruines van gorlan	John Flanagan	1
Interv20	#selfie	Caja Cazemier	1

Bijlage b: Aanwezigheid leerlingen interventiegroep tijdens leesuur

Leerling	1	2	3	4	5	6	Totaal aanwezig
Interv1	x	X	x	x	x	x	6
Interv2	Afwezig	Afwezig	afwezig	x	afwezig	x	2
Interv3	x	Afwezig	x	x	x	x	5
Interv4	x	x	x	x	x	x	6
Interv5	x	Afwezig	afwezig	x	x	x	4
Interv6	x	x	x	x	x	x	6
Interv7	x	x	x	x	x	x	6
Interv8	x	x	x	x	x	x	6
Interv9	x	Afwezig	x	x	x	x	5
Interv10	x	x	x	x	x	x	6
Interv11	x	x	x	x	x	x	6
Interv12	x	x	afwezig	afwezig	x	afwezig	3
Interv13	x	x	x	x	x	x	6
Interv14	x	x	afwezig	x	x	x	5
Interv15	x	x	x	x	x	x	6
Interv16	x	Afwezig	x	x	x	x	5
Interv17	x	x	x	x	x	x	6
Interv18	x	x	x	x	x	x	6
Interv19	x	x	x	x	x	x	6
Interv20	x	x	x	afwezig	x	x	5

Tekst 1

Wees zuinig op je oren

- (1) *Blijvende gehoorschade voorkomen begint met effectieve bescherming. En als je weet hoe schade kan ontstaan, is het makkelijker om voorzorgsmaatregelen te treffen. We zetten de feiten op een rij.*

(2)
5

Wat doet lawaai in je oor?

- (3) Trilhaartjes in het binnenoor vangen geluid op en sturen een signaal naar de hersenen. Bij te harde trillingen gaan deze haartjes plat liggen. Ze kunnen dan nooit meer rechtop staan en zijn in feite defect. Deze vorm van gehoorschade is dus onomkeerbaar.

10

Wanneer wordt lawaai schadelijk?

- (4) Tot 80 decibel (dB) is geluid veilig. Dat is het niveau van een föhn in de hoogste stand of kinderen op een speelplaats. Schadelijk wordt het vanaf 100 dB, een kettingzaag bijvoorbeeld. Daar ligt ook de pijngrens. Acute schade kan al ontstaan door één geluidsexplosie harder dan 140 dB, bijvoorbeeld een vliegtuig bij de start. Maar niet alleen het aantal decibel telt, ook langdurige of herhaalde blootstelling kan tot gehoorverlies leiden. Voor de grens van 80 dB geldt dan ook een maximum van 8 uur per dag.

(4)
20

Beter horen begint met Beter Horen

- (5) **Waarvoor is gehoorbescherming nodig?**

25 Van muzikanten tot bouwvakkers: iedereen kan bij Beter Horen terecht voor bescherming. En niet alleen voor hobby of werk. Ook om rustig te slapen of veilig te zwemmen. Kies hier de juiste gehoorbeschermers ►

(6)

- 30 **Hoe klinkt geluid met gehoorbescherming?**

Veel mensen denken dat je met gehoorbescherming niets meer hoort. Dat is echter niet waar. Het gaat erom dat storend en

- (7) schadelijk geluid wordt gedempt. Op die manier kun je juist extra van muziek genieten. Ervaar het zelf

35 **Kunnen jongeren zonder gehoorbescherming?**

Zeker niet. Recent onderzoek wijst uit dat ongeveer 25% van de jongeren tussen 12 en 25 jaar gehoorschade heeft. Gelukkig dringt het besef steeds meer door dat gehoorbescherming heel slim en allesbehalve suf is. Lees meer

Beter Horen heeft oordoppen voor elke situatie, en we kunnen ze helemaal op maat maken. Dus:

Wees zuinig op je oren en kom naar Beter Horen!

Bron: naar www.beterhoren.nl

Tekst 2

Voorkom gehoorschade

- (1) *Gehoorschade ontstaat als je te vaak of te lang harde geluiden hoort. Maar wat is precies te hard geluid? En hoe merk je dat je gehoorschade hebt? En, belangrijker nog, hoe zorg je ervoor dat je het niet krijgt?*
- (2) Je oren verwerken de hele dag geluiden. Mooie, lelijke, harde en zachte. Meestal gaat dat prima. Maar als je te veel hard geluid hoort, kan er gehoorschade ontstaan. Ken je die piep na een avondje stappen? Dat is al een eerste teken. ►
- (3) Gehoorschade komt in verschillende vormen:
• Je hoort minder goed (lawaaislechthorendheid).

- 10 • Je hoort continu een piep of ruis (tinnitus).
• Je bent overgevoelig voor geluid (hyperacusis).
• Je hoort geluid vervormd (distortie).
• Je hoort geluid links en rechts verschillend (diplacusis).

(4) De gevolgen van gehoorschade zijn voor iedereen verschillend. Continu
15 een piep horen zorgt bij veel mensen voor slaapproblemen en moeite
met concentreren, bijvoorbeeld bij de studie. Als je last hebt van
lawaaislechthorendheid, heb je vaak moeite met het verstaan van
anderen in een rumoerige omgeving, bijvoorbeeld in een klaslokaal of in
20 de kroeg. Uit angst om de gehoorschade te verergeren gaan sommige
mensen helemaal niet meer naar feesten, waardoor ze uiteindelijk in
een sociaal isolement terechtkomen.

(5) Als je naar muziek luistert op bijvoorbeeld je telefoon, zit je zelf aan de
knoppen. Let dan op je volume door bijvoorbeeld een volumebegrenzer
in te stellen. Ook kun je letten op het type koptelefoon dat je gebruikt,
25 eentje die het omgevingsgeluid goed afsluit is het veiligst voor je gehoor.
Als je zelf niet aan de knoppen zit, bijvoorbeeld op een festival, draag
dan oordoppen om je oren te beschermen.

(6) Test je gehoor een keer per jaar, zo merk je gehoorschade snel op. Doe
[hier](#) de gratis test.

Bron: naar www.oorcheck.nl

Lees tekst 1 in de tekstbijlage verkennend.

2. Reclame (1 pt.)

- a. Noteer twee elementen van de opmaak of het beeld waaraan je kunt zien dat tekst 1 een reclame is.
- b. Is tekst 1 een commerciële of ideële reclame? Lees tekst 1 in de tekstbijlage nauwkeurig.

3. In reclame is vaak sprake van meerdere tekstdoelen. Welke drie tekstdoelen herken je in tekst 1? (1 pt.)

4. Wat betekent het woord 'defect' in regel 7? (1 pt.)

- A. kapot
 - B. omgevallen
 - D. te zacht
 - C. uitgewerkt
-

5. In alinea 6 staat: 'Gelukkig dringt het besef steeds meer door dat gehoorbescherming heel slim en allesbehalve suf is.' (r. 30-32) Is deze uitspraak subjectief of objectief? Leg je antwoord uit. (1 pt.)

6. Tekstverband (1 pt.)

- a. Welk tekstverband staat er in alinea 7 van tekst 1?
 - b. Noteer het signaalwoord dat dit verband aangeeft.
-
-

Lees tekst 2 in de tekstbijlage.

7. Wat is het verband tussen alinea 2 en 3 van tekst 2? (1 pt.)

- A. Alinea 2 en 3 vormen samen een opsomming.
- B. Alinea 3 geeft een conclusie bij alinea 2.
- C. Alinea 3 geeft een toelichting bij alinea 2.
- D. Alinea 3 geeft een uitwerking bij alinea 2.

8. Wat betekent 'sociaal isolement' in regel 21? (1 pt.)

- A. afgezonderd van anderen
- B. allesoverheersende angst
- C. ernstige gehoorschade
- D. met weinig tot geen geluid

9. Wat is de functie van alinea 5 van tekst 2? (1 pt.)

- A. De lezer adviseren hoe je jezelf kunt beschermen tegen (te) hard geluid
- B. De lezer informeren over volumebegrenzing als je zelf naar muziek luistert
- C. De lezer voorbeelden geven van geluiden die schadelijk zijn voor je oren
- D. De lezer waarschuwen voor koptelefoons en oordoppen die ongeschikt zijn

10. Lees het slot van tekst 2 nog eens. (1 pt.)

- a. Wat is de functie van het slot?
- b. Wat is het tekstdoel van de slotalinea?

11. Volgens tekst 2 zijn er meerdere vormen van gehoorschade. Welke vorm uit tekst 2 wordt beschreven in alinea 2 van tekst 1? (1 pt.)

- A. diplacosis
- B. hyperacosis
- C. lawaaislechthorendheid
- D. tinnitus

12. In tekst 1 ligt de nadruk voor het voorkomen van gehoorschade op het gebruiken of aanschaffen van gehoorbescherming, zoals oordoppen. In tekst 2 wordt ook aandacht gegeven aan wat je zélf kunt doen om je gehoor te beschermen, dus zonder gebruik van oordoppen. Waarom wordt daar in tekst 1 geen aandacht aan besteed, denk je? (1 pt.)

– Einde van de toets –

Tekst 1

Bescherm je gehoor

- (1) *Je gehoor verdient een goede bescherming. Je kunt gehoorschade oplopen als je regelmatig wordt blootgesteld aan harde geluiden. Hoe harder dat geluid is en hoe langer je het hoort, hoe groter het risico op gehoorschade wordt.*
- (2) 5 Een decibel, die altijd wordt afgekort als dB, is een maateenheid die aangeeft hoe hard geluid is. Alle mensen kunnen in principe geluiden horen tussen de 0 en 120 decibel. Als we het hebben over 0 decibel, wil dat niet zeggen per se zeggen dat er dan geen geluid is, alleen 10 kunnen wij mensen het niet meer horen, omdat het dan onder onze gehoordrempel ligt. Als het geluid harder wordt, neemt ook
- (3) automatisch het aantal decibellen toe.
- 15 140 decibel en meer kan een mens wel horen, maar is heel pijnlijk voor onze oren (je wordt bijna meteen doof). Als je aan sterk geluid blootgesteld wordt, dan heb je een heel grote kans op permanente gehoorschade. Door te veel en te lang lawaai in de oren raken de trilhaartjes in het slakkenhuis (het binnenoor) namelijk beschadigd. Deze haartjes zijn heel klein en worden in beweging gebracht door 20 geluidsgolven. De trilhaartjes geven vervolgens via de gehoorzenuw een signaal naar de hersenen, waar het als geluid wordt waargenomen. Bij te hard of langdurig waargenomen geluid worden deze haartjes overbelast en kunnen ze breken.
- (4) **Horen doen we samen**
- 25 Een piep in het oor na een avondje stappen geeft aan dat je te veel lawaai hebt gehoord. Meestal trekt dat wel weer bij, maar op den ►
- (5) duur geeft het toch een blijvende beschadiging. Het is dus belangrijk om dit te voorkomen en je gehoor [goed te beschermen](#).
- 30
- (6) Omdat ieder mens verschillend is en elke situatie anders, biedt Schoonenberg voor elke situatie een ruim assortiment aan gehoorbeschermingsproducten van [ProActiv](#). Deze oordoppen bieden

de juiste, comfortabele bescherming tegen harde geluiden tijdens verschillende activiteiten.

**Benieuwd naar de werking van onze diverse oordoppen?
Probeer dan ook eens onze geluidsdemo.**

Bron: naar www.schoonenberg.nl

Tekst 2

Voorkom gehoorschade

- (1) *Je gehoor wil je natuurlijk zo lang mogelijk goed houden. Door een paar simpele maatregelen te treffen, kun je gehoorschade voorkomen.*
- (2) **Ga veilig om met geluid**
Bescherm jezelf door gehoorbescherming te dragen als je op plekken
5 bent met hard geluid. Gehoorbescherming is er voor verschillende
situaties, zoals voor het uitgaan, in het verkeer, tijdens het klussen of op
je werk.
- (3) Goede oordoppen zijn oordoppen die je gehoor beschermen tegen
hard geluid. Daarnaast zorgen goede oordoppen ervoor dat je nog
10 kunt genieten van muziek en dat je de mensen om je heen kunt
verstaan. Vooral op het werk of in de kroeg is dat belangrijk. Kies
daarom oordoppen met het juiste filter, passend bij de situatie
waarin je ze wilt gebruiken. Als je regelmatig uitgaat, kun je kiezen
voor universele oordoppen met filter. Deze oordoppen zijn geschikt
15 voor diverse openbare gelegenheden, beschermen goed, en zijn
betaalbaar. ►
- (4) Als je vaak naar muziek luistert op je telefoon via een koptelefoon, kan
dat schadelijk zijn voor je gehoor. Hoe harder het volume, hoe groter de
kans op schade. Let dus op het volume. Door een volumebegrenzer in
20 te stellen, blijft de geluidssterkte onder de 85 decibel. Gebruik je een
speler zonder begrenzer? Houd het volume dan op maximaal twee
derde. Zo weet je zeker dat je veilig luistert.

(5)

Meten = weten

Download hier een gratis [decibelapp](#), waarmee je makkelijk kunt
25 bepalen hoe hard geluiden om je heen zijn. Is het geluid dat je meet
harder dan 80 decibel? Neem dan maatregelen.

(6)

Doe elk jaar een (online) hoortest, bijvoorbeeld de [gratis online Hoortest op Oorcheck.nl](#). Op die manier houd je goed in de gaten hoe het met je gehoor is.

Bron: naar www.oorstichting.nl

Lees tekst 1 in de tekstbijlage verkennend.

2. Reclame (1 pt.)

- a. Noteer twee elementen van de opmaak of het beeld waaraan je kunt zien dat tekst 1 een reclame is.
- b. Is tekst 1 een commerciële of ideële reclame?

Lees tekst 1 in de tekstbijlage nauwkeurig.

**3. In reclame is vaak sprake van meerdere tekstdoelen.
Welke drie tekstdoelen herken je in tekst 1? (1 pt.)**

4. Wat betekent het woord 'permanente' in regel 14? (1 pt.)

- A. blijvende
 - B. ernstige
 - D. pijnlijke
 - C. schadelijke
-

**5. In alinea 4 staat: 'Een piep in het oor na een avondje stappen geeft aan dat je te veel lawaai hebt gehoord.' (r. 23-24)
Is deze uitspraak subjectief of objectief? Leg je antwoord uit. (1 pt.)**

6. Tekstverband (1 pt.)

- a. Welk tekstverband staat er in alinea 5 van tekst 1?
 - b. Noteer het signaalwoord dat dit verband aangeeft.
-
-

Lees tekst 2 in de tekstbijlage.

7. Wat betekent 'universele' in regel 13? (1 pt.)

- A. algemeen geschikt
- B. geluiden filterend
- C. goed beschermend
- D. voor veel gebruik

8. Wat is het verband tussen alinea 2 en 3 van tekst 2? (1 pt.)

- A. Alinea 2 en 3 vormen samen een opsomming.
- B. Alinea 3 geeft een conclusie bij alinea 2.
- C. Alinea 3 geeft een toelichting bij alinea 2.
- D. Alinea 3 geeft een uitwerking bij alinea 2.

9. Wat is de functie van alinea 4 van tekst 2? (1 pt.)

- A. De lezer adviseren hoe je jezelf kunt beschermen tegen (te) hard geluid
 - B. De lezer informeren over hoe volumebegrenzers op apparaten werken
 - C. De lezer voorbeelden geven van geluiden die schadelijk zijn voor je oren
 - D. De lezer waarschuwen voor ongeschikte afspeelapparatuur voor muziek
-
-

10. Lees het slot van tekst 2 nog eens. (1 pt.)

- a. Wat is de functie van het slot?
 - b. Wat is het tekstdoel van de slotalinea?
-
-

11. In tekst 1 wordt beschreven hoe (blijvende) gehoorschade ontstaat. Bij welke geluiden die in alinea 5 van tekst 2 genoemd worden heb je de meeste kans op blijvende gehoorschade, afgaand op de informatie in tekst 1? (1 pt.)

- A. dagelijks als fietser deelnemen aan druk verkeer
 - B. flink zagen en hameren tijdens een klusweekendje
 - C. langdurig muziek luisteren van 85 dB via je telefoon
 - D. wekelijks bezoek aan popconcerten en discotheken
-
-

12. In tekst 1 ligt de nadruk voor het voorkomen van gehoorschade op het gebruiken of aanschaffen van gehoorbescherming, zoals oordoppen. In tekst 2 wordt ook aandacht gegeven aan wat je zélf kunt doen om je gehoor te beschermen, dus zonder gebruik van oordoppen. Waarom wordt daar in tekst 1 geen aandacht aan besteed, denk je? (1 pt.)

– Einde van de toets –