

## **Effect van lessen in leesbevordering**

### **1. Inleiding**

Lezen is één van de basisvaardigheden die nodig is om in onze complexe samenleving adequaat te functioneren. Een bepaald niveau van leesvaardigheid is echter niet voldoende. Naast de ontwikkeling van de leesbekwaamheid heeft de school ook tot taak de leeswil te stimuleren (Tellegen & Catsburg, 1987). In veel publicaties komt men dan ook de term boekpromotie tegen. Boekpromotie is de verzamelnaam voor allerlei activiteiten die erop gericht zijn belangstelling te wekken voor lezen in het algemeen of voor lezen van bepaalde boeken in het bijzonder (Vos & Meijer, 1985). Ook de term leespromotie wordt dikwijls gebruikt. Volgens De Haan en Kok (1991) wordt gesproken over leespromotie als geprobeerd wordt om op systematische wijze de leesmotivatie van kinderen positief te beïnvloeden. Leesmotivatie wordt door hen gedefinieerd in termen van persoonlijke doelen die de lezer heeft met zijn leesgedrag.

### **Leesbevordering**

Het begrip leesbevordering is vooral de laatste jaren ingeburgerd. Volgens Verschuren (1993) gebruikt Van Gool (1984) in zijn nota "Leesbevordering, een voorlopig rapport" voor het eerst het woord leesbevordering. In de inleiding van deze nota wordt de term als volgt uitgelegd: "De gedachte daarachter is dat boekpromotie meer de nadruk legt op het produkt en dus eerder in de sfeer van de reclame, de commerciële promotie thuishoort, terwijl leesbevordering de nadruk legt op de consument, de lezer." (Van Gool, 1984, p.3). De Vries (1989) verstaat onder leesbevordering: het stimuleren van het lezen, het bevorderen (of in stand houden) van de leescultuur. Naar zijn mening moeten we een leescultuur met een breed draagvlak stimuleren, waarin iedereen zijn eigen toppen kan bereiken. Dit veronderstelt in de eerste plaats leesgewoonten (of "leesplezier") bij een groot publiek. In de tweede plaats veronderstelt het kennis van het aanbod: kennis van verschillende boeksoorten en verschillende genres. Met andere woorden: leesbevordering is het stimuleren van een brede oriëntatie door een grote groep lezers. Volgens De Vries moet leesbevordering zich primair richten op kinderen, omdat de leesgewoonten vooral in onze jeugd gevormd worden. Volgens Van de Wouw (1992a) heeft het begrip leesbevordering betrekking op de ontwikkeling van de bereidheid tot en waardering voor lezen. Hoofddoel van leesbevordering is het streven dat leerlingen nu en later plezier hebben in lezen en de zin ervan inzien. Om lezen te bevorderen is het nodig dat kinderen lezen als mogelijk, zinvol en prettig leren ervaren. Leesbevordering dient om alle kinderen bekend te maken

met wat er zoal te lezen is, om hen de functies van lezen te laten ervaren, om hen inzicht te geven in hun eigen leesvoorkeur en om eventuele tegenzin in lezen te overwinnen en plezier in of gemotiveerdheid voor lezen te bevorderen (Van de Wouw, 1992a, 1992b).

### **Lezen en leesvaardigheid**

Van Peer (1992) merkt op dat in die gevallen waarin kinderen een hoge mate van leesvaardigheid ontwikkelen, ze aan het lezen ook veel plezier beleven. Of omgekeerd: doordat deze kinderen plezier in lezen wisten te vinden, gingen ze het vaker doen, waardoor ze het na verloop van tijd ook veel beter konden. In het onderzoek van Otter (1993) wordt de algemeen aanvaarde veronderstelling als zou buitenschools lezen een positief effect hebben op de leesvaardigheid op school in twijfel getrokken. Buitenschools lezen zal volgens haar pas dan een positief effect hebben op de leesprestaties van de kinderen als zij thuis "actief" lezen (samenvatten, antwoorden formuleren en vragen beantwoorden, conclusies trekken). Volgens Otter is het zeer aannemelijk dat actieve, cognitieve activiteiten thuis niet (kunnen) worden uitgevoerd. Zij noemt hiervoor twee argumenten. In de eerste plaats moeten kinderen deze activiteiten op school leren. Daarbij komt dat de training krachtig moet zijn, wil deze effect sorteren. Jammergenoeg wordt er nog te weinig les gegeven in begrijpend leesstrategieën. In de tweede plaats is buitenschools lezen een activiteit die het kind voor z'n plezier onderneemt. Otters conclusie dat buitenschools lezen geen effect heeft op de leesprestaties, betekent niet dat zij lezen in de vrije tijd onbelangrijk vindt. Lezen is niet alleen belangrijk omdat het een centrale rol speelt in de overdracht van cultuur, maar ook als vorm van vrijetijdsbesteding. In zijn boek "Feit en fictie" merkt Vos (1981) op dat lezen vroeger en nu belangrijk werd en wordt gevonden voor de emotionele, attitudinale en cognitieve ontwikkeling van de kinderen. Lezen is altijd als belangrijk ervaren en de school speelt bij het stimuleren van het lezen van boeken een belangrijke rol. Het boek is een belangrijk medium, het vormt een voorname toegangsweg tot kennis en tot plezier.

### **Schoolwerkplan**

Van de Wouw (1992b) maakt onderscheid tussen drie manieren waarop leesbevordering in het activiteiten- of schoolwerkplan functioneert: de school werkt met een aantal van elkaar losstaande activiteiten, met reeksen geïntegreerde activiteiten of volgens een cursorische opbouw. Scholen die af en toe wat aan boekpromotie doen, bevinden zich wat leesbevordering betreft in de eerste fase. Het schoolwerkplan maakt dan geen melding van het begrip leesbevordering of bevat uitsluitend voor elk leerjaar een aantal boekgerichte activiteiten. Van afstemming tussen de boekactiviteiten van de verschillende leerjaren is dan nauwelijks sprake. Wanneer leesbevordering als onderdeel van het lezen in het schoolwerkplan is opgenomen, bevinden scholen zich in de tweede fase. Er zit al enige structuur in de opbouw

van het werkplan, zowel per leerjaar als tussen de leerjaren onderling. In de derde en laatste fase van leesbevordering hebben schoolteams het werken met boeken zo systematisch in hun schoolwerkplan uitgebouwd, dat de activiteiten binnen een jaargroep op elkaar aansluiten en tussen de verschillende leerjaren op elkaar zijn afgestemd.

### **Wie dit leest**

Sinds het begin van de jaren negentig verschijnen er methoden waarin aandacht wordt besteed aan leesbevordering in het leesonderwijs. Voorbeelden van dergelijke methoden zijn 'Balans' (Corjanus, Beuming, Brouwers, Hooijmaaijers, Schotten & Vos, 1986), 'Ik weet wat ik lees' (Oosterloo, Rensen, Berenst, Van der Geest & Puma, 1991) en 'Wie dit leest' (Aarnoutse & Van de Wouw, 1990). 'Wie dit leest' is een methode voor voortgezet lezen bestemd voor groep 4 tot en met 8 van de basisschool en sluit aan bij de methode 'Veilig leren lezen'. 'Wie dit leest' heeft tot doel om bij de leerlingen van het basisonderwijs die kennis, vaardigheden en houdingen te ontwikkelen waardoor ze in staat zijn verschillende soorten teksten met begrip en waardering te lezen. Om dit doel verder te concretiseren worden vijf aspecten van lezen onderscheiden, namelijk technisch lezen, begrijpend lezen, verwerven van informatie door lezen, leesbevordering en vrij lezen. De aspecten technisch lezen, begrijpend lezen en verwerven van informatie door lezen zijn meer cognitief van aard en hebben betrekking op de ontwikkeling van de leesbekwaamheid. Het aspect leesbevordering is meer affectief van aard en heeft vooral betrekking op de ontwikkeling van de bereidheid tot en waardering voor lezen. Bij het vrij lezen komen deze vier aspecten tegelijkertijd aan bod, dus geïntegreerd. De vaardigheden en strategieën die in de lessen technisch lezen, begrijpend lezen, verwerven van informatie en leesbevordering worden aangeleerd, kunnen zich door vrij lezen verder ontwikkelen en tot integratie komen. Elke leerling krijgt bij het vrij lezen de kans om zelfstandig, in een eigen tempo een boek te lezen, zonder aansluitende verwerkingsvormen.

Wie dit leest bestaat uit vijf delen: voor elke jaargroep een deel. Elk deel bevat tien eenheden. Elke eenheid omvat 15 lessen van 40 minuten. Alle vijf aspecten van lezen komen binnen een eenheid afwisselend aan bod. In jaargroep 4 wordt nog veel aandacht besteed aan het technisch lezen, terwijl in de hogere groepen de nadruk meer op begrijpend en studerend lezen komt te liggen. Aan leesbevordering wordt in alle jaargroepen evenveel tijd besteed, namelijk 20% van het totaal. Hetzelfde percentage wordt ook voor vrij lezen uitgetrokken. In de lessen leesbevordering worden drie doelstellingen nagestreefd:

- 1) Leerlingen in contact brengen met teksten die geschikt voor hen kunnen zijn.
- 2) Leerlingen zich ervan bewust laten worden welke leesvoorkeur ze hebben en aan welke teksten ze behoefte hebben, zodat ze zelf een keuze kunnen maken.
- 3) Leerlingen positief laten staan tegenover lezen en tekstgebruik.

## Onderzoeksvragen

Op het terrein van leesbevordering is nog maar weinig empirisch onderzoek verricht. Luidinga (1983) merkt op dat een breed opgezet onderzoek naar het leesgedrag van leerlingen de kwaliteit en de opbrengst van allerlei leesbevorderende activiteiten zeer ten goede zou kunnen komen. Van Lierop-Debrauwer (1993) constateert dat we nog steeds niet weten of de in het kader van leesbevordering verrichte inspanningen ook de verwachte effecten hebben.

De eerste vraag in het hier te rapporteren onderzoek luidt dan ook: Hebben lessen leesbevordering uit 'Wie dit leest' effect? De tweede vraag luidt: Is er sprake van een discrepantie tussen de lesplannen en lesuitvoering?

Uit onderzoek blijkt dat er vaak een groot verschil bestaat tussen de lesplannen in de methoden en de uitvoering ervan. Zo constateren Van den Akker, Boersma en Nies (1989) dat bij het gebruik van SLO-produkten de uitvoering vaak afwijkt van de bedoelingen van de ontwikkelaars. Als er nu een groot verschil wordt gevonden tussen de lesplannen voor leesbevordering en de uitvoering van deze plannen door verschillende leerkrachten, dan is het niet mogelijk een uitspraak te doen over het effect van de lessen leesbevordering in 'Wie dit leest'. Wanneer leerkrachten met andere woorden de lesplannen op verschillende wijzen uitvoeren, kan een mogelijk effect niet door de lesplannen worden verklaard.

De vraagstellingen hebben betrekking op 18 lessen leesbevordering uit de eenheden 5 tot en met 10 van deel B, bestemd voor groep 5.

## 2 Methode

### 2.1 Procedure en meetinstrumenten

In het onderzoek is gebruik gemaakt van een experimentele en controlegroep. De experimentele groep bestond uit 80 leerlingen van groep 5 afkomstig van drie basisscholen in Limburg, Gelderland en Overijssel. Deze scholen maakten gebruik van 'Wie dit leest'. Twee leerkrachten gebruikten de methode voor het eerst. De derde leerkracht werkte voor het tweede jaar met 'Wie dit leest'. De controlegroep bestond uit 89 leerlingen van groep 5 afkomstig van drie andere basisscholen in Noord-Brabant. Deze scholen maakten geen gebruik van 'Wie dit leest'. Eén leerkracht gebruikte de methode 'Leesmarkt', één leerkracht 'Jouw taal, mijn taal' en de derde leerkracht gebruikte naast eigen materiaal diverse methoden zoals 'Lees je wijzer', 'Stillezen' en 'Taaltotaal'.

### Voormeting

Het onderzoek is in januari 1993 gestart met de afname van de meetinstrumenten voor de voormeting. Deze toetsen en schalen werden afgenomen om na te gaan of er een verschil bestond tussen de experimentele groep en de controlegroep wat betreft technisch en begrijpend lezen, woordenschat en leesattitude.

### *Vragenlijsten leesonderwijs*

In alle scholen werden twee vragenlijsten ingevuld, één voor de schoolleider en één voor de betreffende leerkracht. Er werd gevraagd naar algemene gegevens over het taal- en leesonderwijs. Zo werd bijvoorbeeld gevraagd naar het aantal klokuren op het lesrooster voor taal- en leesonderwijs en naar de methoden die gebruikt werden voor de verschillende aspecten van lezen. De vragenlijsten zijn ontwikkeld door Van den Goor en Aarnoutse (1993) in het kader van het SVO-project "Institutionalisering van innovatie in begrijpend lezen".

Uit de vragenlijsten bleek onder andere dat er geen grote verschillen waren tussen de experimentele scholen en de controlescholen wat betreft de tijd die aan technisch lezen, begrijpend lezen en informatie verwervend lezen werd besteed. Dit was wel het geval voor leesbevordering en vrij lezen. De experimentele scholen besteedden per week gemiddeld 58 minuten aan leesbevordering en 38 minuten aan vrij lezen. Op de controlescholen was dit respectievelijk 3 en 15 minuten.

### *Eén-Minuut-Test (Brus & Voeten, 1973).*

Deze test is bedoeld om de technische leesvaardigheid van de leerlingen te meten. De test bestaat uit twee standaardlijsten van 116 woorden, vorm A en B. In dit onderzoek is gebruik gemaakt van vorm A.

### *Woordenschattest (Aarnoutse, 1989).*

De Woordenschattest beoogt het begrijpen van de betekenis van geschreven woorden in een zin te meten. De test voor groep 5 bevat 36 opgaven waarbij een leerling telkens uit vier alternatieven kan kiezen.

### *Begrijpend Leestest (Aarnoutse, 1989).*

De Begrijpend Leestest beoogt de vaardigheid in het begrijpen van de betekenis van een tekst te meten. De test voor groep 5 bevat elf teksten met daarbij in totaal 30 vragen.

### *Leesattitudeschaal LASI (Bisschop, Aarnoutse & Feenstra, 1985).*

De Leesattitudeschaal LASI beoogt de leesattitude van leerlingen ten aanzien van lezen en leesmateriaal te meten. Er zijn 14 leesattitudevragen die zijn "verstopt" tussen 50 afleiders. Alle vragen zijn met ja of nee te beantwoorden. Een voorbeeld van zo'n leesattitudevraag is:

Vind je dat er meer vrije tijd op school zou moeten zijn voor vrij lezen?

O ja

O nee

### *Leesattitudeschaal (Aarnoutse, 1989).*

De Leesattitudeschaal beoogt de houding van leerlingen ten aanzien van lezen en leesmateriaal te meten. De schaal bestaat uit 27 vragen die bevestigend of

ontkennend beantwoord kunnen worden. Een voorbeeld van een vraag uit de Leesattitudeschaal is:

Vind je een boek een leuk verjaardagskado?

O ja

O nee

### Meetinstrumenten tijdens de interventie

De leerlingen van de experimentele scholen kregen gedurende een half jaar 18 lessen leesbevordering uit de eenheden 5 tot en met 10 van deel B van de methode 'Wie dit leest'.

### Observatieformulier

Elke les leesbevordering werd geobserveerd (door de eerste auteur) aan de hand van een observatieformulier i.c. een ratingschaal. In de lessen leesbevordering komen telkens de volgende onderdelen aan de orde:

- een klassikale introductie en/of instructie door de leerkracht;
- zelfstandig werken;
- een klassikale evaluatie of inventarisatie.

Deze indeling is ook aangehouden bij de constructie van het observatieformulier. Bij elke vraag is gebruik gemaakt van een vijfpuntsschaal. De eerste twee vragen hebben betrekking op de introductie. Er wordt gevraagd of de leerkracht de bedoeling van de les duidelijk maakt en of hij de leerlingen voorbereidt op het te lezen verhaal. De volgende drie vragen hebben betrekking op de instructiefase. Observatiepunten zijn de duidelijkheid van de uitleg, het actief meedoen van de leerlingen en de begeleiding van de leerkracht. Vervolgens worden twee vragen gesteld over het zelfstandig werken, namelijk of de leerlingen taakgericht en zelfstandig bezig zijn. Wat betreft de klassikale evaluatie of inventarisatie wordt gevraagd hoe de begeleiding van de leerkracht is en of de leerlingen actief meedoen. Daarna volgt nog een aantal vragen over de motivatie van de leerlingen en van de leerkracht, het tempo van de les, differentiatie, de voorbereiding van de les door de leerkracht, het bereiken van het lesdoel en het volgen van het lesplan. Hieronder volgt een voorbeeld van een vraag uit het observatieformulier.

Houdt de leerkracht zich aan het lesplan?

helemaal niet		--		--		--		--		in sterke mate
		1		2		3		4		5

Omdat de observator steeds een oordeel moet geven over datgene wat hij waarneemt, zit in deze wijze van observeren noodzakelijkerwijs een subjectief element.

### Vragenlijsten voor de leerkrachten

Voor dit onderzoek zijn twee vragenlijsten voor de leerkrachten van de experimentele scholen ontwikkeld. Ten eerste een vragenlijst die de leerkracht na elke

les leesbevordering invult. Ten tweede een vragenlijst die de leerkracht na elke eenheid invult. Via deze vragenlijsten konden de leerkrachten hun mening geven over diverse aspecten (bijvoorbeeld moeilijkheidsgraad, opbouw, differentiatie mogelijkheden) van de les of eenheid. Een voorbeeld van een vraag uit de vragenlijst die de leerkracht na elke les invulde, was:

Wat vindt u van de opdrachten voor de leerlingen die bij deze les horen?  
zeer zwak / zwak / voldoende / goed / zeer goed

Een voorbeeld van een vraag uit de vragenlijst die de leerkracht na elke eenheid invulde, was:

Hoe belangrijk vond u de lessen leesbevordering in deze eenheid voor uw leerlingen?

zeer onbelangrijk / onbelangrijk / niet zo belangrijk / belangrijk / zeer belangrijk

#### *Vragenlijst voor de leerlingen*

Ook de leerlingen vulden na elke les een vragenlijst met vijf vragen in. De vragen betreffen de moeilijkheidsgraad van de les, de aantrekkelijkheid van de verhalen en opdrachten en de hoeveelheid tijd die de leerlingen hebben gekregen om de verhalen te lezen en de opdrachten te maken. Een voorbeeld van een vraag uit de vragenlijst is:

Hoeveel tijd had je om de verhalen te lezen en de opdrachten (tekeningen, vragen) te maken?

1 - heel weinig tijd

2 - weinig tijd

3 - precies genoeg tijd

4 - veel tijd

5 - heel veel tijd

#### *Controletaken*

De controletaken bij 'Wie dit leest' bestaan uit opdrachten die een uitwerking zijn van de doelen die in de betreffende eenheden worden nagestreefd. Met deze taken kan een leerkracht nagaan in hoeverre de leerlingen de doelen van deze eenheden hebben bereikt. De afname vindt plaats na de laatste eenheid waarop de taak betrekking heeft. De controletaken hebben niet de status van toetsen of tests. In het onderzoek zijn controletaken 2 en 3, behorende bij deel B, afgenomen. Na analyse van de 9 items van controletaak 2 bleken twee items een item-totaalcorrelatie lager dan .20 te hebben. Na verwijdering van deze items bleek de alphacoefficiënt .69 te zijn ( $N=78$ ). Om na te gaan wat de betrouwbaarheid van de taak zou zijn wanneer het aantal overgebleven items verdubbeld zou worden, werd de

Spearman-Brown-formule gebruikt. Bij 14 items werd een alphacoëfficiënt van .82 bereikt.

Bij analyse van de 6 items van controletaak 3 bleek één vraag een item-totaalcorrelatie lager dan .20 te hebben. Hier resulteerde uiteindelijk een alphacoëfficiënt van .48 (N=76). Bij toepassing van de Spearman-Brown-formule werd bij 20 items, dus wanneer de taak vier maal zo lang zou zijn, een alphacoëfficiënt van .79 bereikt.

Hieronder volgt een voorbeeld van een vraag uit de controletaken.

Wat staat er op de voorkant van een boek? Zet een kruisje in het goede rondje of in de goede rondjes.

- ☐ Wie de schrijver is.
- ☐ Hoe goed het boek is.
- ☐ Hoe het boek heet.
- ☐ Hoe mooi het boek is.
- ☐ Hoe lang je erover leest.

### **Nameting**

Aan het eind van het schooljaar, in juni 1993, zijn op alle scholen de meetinstrumenten voor de nameting afgenomen. De nameting bestond voor de experimentele groep uit de Leesattitudeschaal LASI van Bisschop, Aarnoutse en Feenstra (1985), de Leesattitudeschaal van Aarnoutse (1989), een zelf ontwikkelde Summatieve Toets en een zelf ontwikkelde Leesattitudeschaal. Deze laatste Leesattitudeschaal werd niet bij de controlegroep afgenomen. De schaal bevat namelijk vragen die gebaseerd zijn op de lessen leesbevordering uit 'Wie dit leest'.

### *Summatieve Toets*

De Summatieve Toets bestaat uit de belangrijkste items uit de controletaken leesbevordering van deel B, bestemd voor groep 5. Bovendien is er een aantal items aan toegevoegd die ook betrekking hebben op de doelen die in de eenheden 5 tot en met 10 worden nagestreefd. In totaal bestaat de toets uit 14 items. Na analyse van de items bleken vijf items een item-totaalcorrelatie lager dan .20 te hebben. Na verwijdering van deze items bleek de alphacoëfficiënt .62 te zijn (N=157). Om na te gaan wat de betrouwbaarheid zou zijn wanneer de toets verlengd zou worden, werd opnieuw de Spearman-Brown-formule gebruikt. Bij verdubbeling van het aantal items (18) werd een alphacoëfficiënt van .77 bereikt. Hieronder volgt een voorbeeld van een item uit de Summatieve Toets.

Wat is een sprookje? Zet een kruisje in het goede rondje.

- ☐ Een verhaal waarin staat hoe dieren leven.
- ☐ Een verhaal dat echt gebeurd is.

O Een verhaal dat ook iets over onszelf vertelt.

O Een verhaal waarin een meisje met een prins trouwt.

### *Leesattitudeschaal*

De zelf ontwikkelde Leesattitudeschaal bestaat uit 22 items die betrekking hebben op de lessen van eenheden 5 tot en met 10. Om de vragen te construeren is gebruik gemaakt van onderwerpen die in de lessen leesbevordering aan de orde zijn gekomen. Een aantal vragen heeft betrekking op het onderwerp uit eenheid 5: sprookjes. De leerlingen moeten bijvoorbeeld opschrijven wat ze van sprookjes vinden en waarom ze dat vinden. Ook wordt hen gevraagd een naam van een sprookjesschrijver te noemen. In eenheid 6 hebben de leerlingen zich onder andere beziggehouden met het voorspellen van een verhaalverloop. De schaal bevat verscheidene stukjes tekst naar aanleiding waarvan de leerlingen gevraagd wordt of ze kunnen voorspellen hoe het verhaal verder zal gaan. De gebruikte stukjes tekst komen uit diverse kinderboeken. In eenheid 7 en in eenheid 10 hebben de leerlingen gedichten gelezen en besproken. In de schaal zijn twee gedichten opgenomen waarop de leerlingen moeten reageren. In eenheid 8 zijn de leerlingen bezig geweest met het geven van hun mening over een verhaal. Bij diverse vragen in de schaal wordt naar aanleiding van stukjes tekst aan de leerlingen gevraagd wat ze van het verhaal vinden en of ze het helemaal zouden willen lezen. Ook hebben de leerlingen in eenheid 8 geleerd een verkennende leeshouding en leesstrategie te hanteren. De schaal bevat een aantal vragen die betrekking hebben op het kiezen van teksten, bijvoorbeeld aan de hand van een drietal boektitels. In eenheid 9 hebben de leerlingen onder andere geleerd dat verhalen op verschillende manieren verteld kunnen worden. In de schaal moeten de leerlingen bij enkele vragen aangeven waar hun voorkeur naar uitgaat.

Voordat de schaal op de experimentele scholen werd afgenomen, is deze eerst bij vijf leerlingen van een controleschool uitgetoetst. Op basis hiervan werden enkele items verwijderd of aangepast. Bij analyse van de 22 overgebleven items bleken er drie een item-totaalcorrelatie lager dan .20 te hebben. Na deze items verwijderd te hebben, resulteerde een alfa-coëfficiënt van .79 ( $N=77$ ). Hier volgt een voorbeeld van een item uit de Leesattitudeschaal:

Als je moest kiezen tussen een verhaal met alleen tekst of een verhaal met alleen tekeningen, waar zou je dan voor kiezen?

## **2.2 Lessen leesbevordering**

De leerlingen van de experimentele scholen kregen tussen de voor- en nameting 18 lessen leesbevordering uit de methode 'Wie dit leest'. Zoals eerder vermeld waren deze lessen afkomstig uit de eenheden 5 tot en met 10 van deel B.

Eenheid 5 gaat over sprookjes. De leerlingen worden zich ervan bewust dat een sprookje ook iets vertelt over onze eigen wereld. In eenheid 6 krijgen de leerlin-

gen de opdracht een verhaalverloop te voorspellen en leren ze namen van schrijvers en tekeningen van tekenaars te onderscheiden en herkennen. In eenheid 7 leren de leerlingen onder andere hoe een boek er meestal uitziet en welke informatie de buitenkant van een boek geeft. In eenheid 8 proberen de leerlingen mondeling en schriftelijk te reageren op een emotievol verhaal en van uit het gevoelsleven van een verhaalpersonage. Bovendien komt het selecteren van teksten aan bod. De leerlingen leren een leeshouding en leesstrategie te hanteren, die verkennend van aard is. In eenheid 9 komt het schrijf- en tekenproces van verhalen aan de orde. De leerlingen leren dat verhalen op verschillende manieren verteld kunnen worden en dat een verhaal niet alleen in het hoofd ontstaat maar ook op papier. In de laatste eenheid maken de leerlingen onder andere kennis met de muzikaliteit in gedichten en verhalen en leren zij te denken en te praten over de humor en het taalgebruik in een verhaal.

### 3 Resultaten

#### 3.1 Verschillen experimentele groep en controlegroep

Om vast te stellen of de experimentele scholen en de controlescholen van elkaar verschillen wat betreft de Eén-Minuut-Test, de Woordenschattest, de Begrijpend Leestest, de Leesattitudeschaal LAS1 en de Leesattitudeschaal, hebben we een aantal t-toetsen uitgevoerd. Tabel 1 geeft de resultaten van de t-toetsen.

Tabel 1 Gemiddelden, standaarddeviaties en toetsing van de scores op de Eén-Minuut-Test, de Woordenschattest, de Begrijpend Leestest, de Leesattitudeschaal LAS1 en de Leesattitudeschaal (1=experimentele groep, 2=controlegroep).

	N	M	Sd	T	p
EMT					
1	80	53.25	12.28	-.87	.385
2	89	54.99	13.66		
WST					
1	80	23.88	7.01	-.02	.985
2	86	23.90	7.02		
BLT					
1	80	18.83	5.76	-.63	.531
2	87	19.43	6.59		
LAS1					
1	80	6.80	4.42	-.52	.606
2	88	7.15	4.29		
LAS					
1	80	16.44	6.88	-.21	.835
2	88	16.67	7.59		

Uit tabel 1 blijkt dat het verschil tussen de beide groepen niet significant is. Er zijn geen verschillen tussen de experimentele groep en de controlegroep wat betreft technisch lezen, woordenschat, begrijpend lezen en leesattitude.

### 3.2 Effect

Om vast te stellen of de lessen leesbevordering van eenheden 5 tot en met 10 van deel B effect hebben, zijn we nagegaan of de verschillen tussen de experimentele en controlegroep op de Summatieve Toets en op de Leesattitudeschalen significant zijn.

De resultaten van de experimentele groep en de controlegroep op de Summatieve Toets, afgenomen in de nameting, hebben we met elkaar vergeleken. Hierbij is gebruik gemaakt van variantie-analyse. Tabel 2 laat de resultaten van deze analyse zien.

Tabel 2 Gemiddelden, standaarddeviaties en toetsing van de scores op de Summatieve Toets bij de experimentele groep en de controlegroep.

	N	M	Sd	
experimentele groep	76	18.76	3.37	
controlegroep	66	16.90	4.76	
BRON	MS	df	F	P
binnen cellen	17.27	162		
tussen groepen	141.67	1	8.20	.005

Uit Tabel 2 blijkt dat het verschil tussen de beide groepen significant is als uitgegaan wordt van een significantieniveau van 1%. De leerlingen van de experimentele groep zijn in verhouding meer vooruitgegaan dan de leerlingen van de controlegroep.

Ook de resultaten van de experimentele groep en de controlegroep op de Leesattitudeschaal LAS1 (Bisschop, Aarnoutse & Feenstra, 1985) en op de Leesattitudeschaal (Aarnoutse, 1989) voor wat betreft de voor- en de nameting hebben we vergeleken. Uit toetsing bleek dat er geen significant verschil was tussen de voor- en de nameting voor de totale groep. Vervolgens hebben we een variantie-analyse met herhaalde metingen uitgevoerd. Tabel 3 en 4 laten de resultaten van de analyses zien.

Tabel 3 Toetsing van de scores op de Leesattitudeschaal LAS1 tussen de experimentele groep en de controlegroep bij de voor- en de nameting.

	voormeting		nameting	
	N	M	N	M
experimentele groep	79	6.89	79	6.76
controlegroep	86	7.11	86	6.77
<b>BRON</b>	<b>MS</b>	<b>df</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<u>tussen subjecten</u>				
error	36.31	163		
groepen	1.06	1	.03	.865
<u>binnen subjecten</u>				
error	5.36	163		
afname	4.43	1	.83	.365
interactie groepen-afname	.91	1	.17	.680

Tabel 4 Toetsing van de scores op de Leesattitudeschaal tussen de experimentele groep en de controlegroep bij de voor- en de nameting.

	voormeting		nameting	
	N	M	N	M
experimentele groep	80	16.44	80	15.73
controlegroep	86	16.78	86	15.50
<b>BRON</b>	<b>MS</b>	<b>df</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<u>tussen subjecten</u>				
error	95.48	164		
groepen	.28	1	.00	.457
<u>binnen subjecten</u>				
error	19.03	164		
afname	82.19	1	4.32	.039
interactie groepen-afname	6.65	1	.53	.555

Uit de tabellen 3 en 4 blijkt dat het verschil tussen de beide groepen wat betreft de voor- en de nameting niet significant is. De leerlingen van de experimentele groep zijn niet meer vooruitgegaan op de beide leesattitudeschalen dan de leerlingen van de controlegroep.

De zelf ontwikkelde Leesattitudeschaal hebben we in de nameting bij de leerlingen van de drie experimentele scholen afgenomen. De kinderen konden maximaal een score van 35 behalen. Gemiddeld scoorden ze vrij positief op deze schaal. In Tabel 5 staan de gemiddelden per school weergegeven.

Tabel 5 Gemiddelden van de scores op de Leesattitudeschaal per school.

school 1	school 2	school 3
18.96	21.89	21.00

Zoals uit Tabel 5 blijkt, is er weinig verschil tussen school 2 en 3. De leerlingen van school 1 scoorden gemiddeld iets lager dan de leerlingen van school 2 en 3.

De controletaken hebben we bij de leerlingen van de experimentele scholen na eenheid 6 en 10 afgenomen. De ruwe score van een controletaak is het totaal aantal punten dat een leerling op een taak behaalt. Het totaal aantal te behalen punten bedraagt 50. De ruwe score kan omgezet worden in drie niveaus namelijk zwak (1), gemiddeld (2) en goed (3). Niveau 1 hoort bij een score van -5 tot en met 20 (bij de controletaak na eenheid 10 van -19 tot en met 20), niveau 2 hoort bij een score van 21 tot en met 35 en niveau 3 bij een score van 36 tot en met 50. In Tabel 6 staan de gemiddelden weergegeven per school.

Tabel 6 Gemiddelden van de scores op de controletaken per school

	school 1	school 2	school 3
<b>taak 1</b>			
gemiddelde score	18.75	28.32	28.19
gemiddeld niveau	1.46	2.11	1.96
<b>taak 2</b>			
gemiddelde score	32.67	33.71	35.96
gemiddeld niveau	2.25	2.32	2.50

Zoals uit Tabel 6 blijkt scoren de leerlingen van school 1 op de controletaak na eenheid 6 (taak 1) veel lager dan de leerlingen van school 2 en 3. Na eenheid 10 (taak 2) zijn er weinig verschillen tussen de scholen. De kinderen van school 3 behalen gemiddeld een vrij hoge score, terwijl die van school 1 en 2 gemiddeld een redelijke score behalen.

### 3.3 Discrepantie

Om vast te stellen of er sprake is van een discrepantie tussen lesplan en lesuitvoering, hebben we gekeken naar de resultaten van de observaties en vragenlijsten.

Het eerste punt waar tijdens de 54 lesobservaties op gelet werd, was of de leerkrachten de bedoeling van de les duidelijk maakten. Op een schaal van 1 (niet duidelijk) tot 5 (zeer duidelijk) werd gemiddeld 3.7 gegeven.

Het volgende aandachtspunt was of de leerkrachten de leerlingen voorbereidden op het te lezen verhaal. Tijdens 18 observaties was deze vraag niet van toepassing, tijdens de andere observaties werden de leerlingen goed voorbereid.

De volgende drie vragen hadden betrekking op de instructie. De eerste vraag was of de uitleg tijdens de instructiefase duidelijk was. Bij de helft van de observaties waarbij deze vraag van toepassing was, was dit het geval. De tweede vraag was of de leerlingen actief meededen tijdens de instructiefase. De leerlingen waren meestentijds actief. Ook de begeleiding van de leerkrachten - de derde vraag - was meestal goed.

Tijdens het zelfstandig werken waren er twee aandachtspunten waarop gelet moest worden. Ten eerste of de leerlingen taakgericht bezig waren. Bij 10 observaties waren de leerlingen niet voortdurend met hun taak bezig. Tijdens 25 observaties waren de leerlingen taakgericht bezig, tijdens 17 observaties zelfs zeer taakgericht. Ten tweede of de leerlingen zelfstandig werkten. Op een schaal van 1 (niet zelfstandig) tot 5 (zeer zelfstandig) werd gemiddeld 3.6 gegeven.

Ook bij de evaluatie of inventarisatie moest op twee punten gelet worden. Het eerste aandachtspunt was de begeleiding van de leerkrachten. Op een schaal van 1 (zeer slecht) tot 5 (zeer goed) werd gemiddeld 3.7 gegeven. Het tweede aandachtspunt betrof de activiteit van de leerlingen bij het bespreken van opdrachten en verhalen. Tijdens 16 observaties waren de leerlingen niet altijd even actief. Tijdens 20 observaties deden zij wel actief mee. Bij 17 observaties waren de leerlingen zeer actief bezig.

Tot de overige aandachtspunten behoorde ten eerste de vraag naar de motivatie van de leerlingen en de leerkrachten. Op een schaal van 1 (helemaal niet gemotiveerd) tot 5 (sterk gemotiveerd) werd gemiddeld 3.8 met betrekking tot de leerlingen en 3.7 met betrekking tot de leerkrachten gegeven.

Het tempo van de les lag in bijna geen van de gevallen te laag. In enkele gevallen was het tempo te hoog, maar bij bijna de helft van de 54 observaties verliep de les in een vlot tempo.

Het aandachtspunt met betrekking tot differentiatie was: "Houdt de leerkracht rekening met de verschillen tussen de leerlingen?" Op een schaal van 1 (helemaal niet) tot 5 (in sterke mate) werd gemiddeld 1.6 gegeven. De leerkrachten hielden dus weinig rekening met verschillen tussen de leerlingen.

De volgende vraag op het observatieformulier was of de leerkrachten zich hielden aan het lesplan. Tijdens 30 observaties was dit het geval. Tijdens 13 observaties deden zij dit zelfs in sterke mate. Slechts tijdens één observatie hield de leerkracht zich niet aan het lesplan. Gedurende 10 observaties deed de leerkracht dit gedeeltelijk wel en gedeeltelijk niet.

Het volgende punt had betrekking op de lesvoorbereiding van de leerkracht. Op een schaal van 1 (helemaal niet) tot 5 (in sterke mate) werd gemiddeld 4.2 gegeven. De leerkrachten hadden hun lessen dus meestal goed voorbereid. Dit bleek bijvoorbeeld uit het feit dat zij de in het lesplan genoemde boeken hadden gelezen.

De laatste vraag was of het doel van de les bereikt werd. Op een schaal van 1 (helemaal niet) tot 5 (in sterke mate) werd gemiddeld 3.8 gegeven.

Samenvattend kunnen we zeggen dat uit de observaties bleek dat de leerkrachten over het algemeen de handleiding erg nauwkeurig volgden. De lessen verliepen meestal in een vlot tempo. Wanneer de leerlingen zelfstandig een opdracht moesten uitvoeren, kregen ze daar echter niet altijd voldoende tijd voor. Er werd bijna geen rekening gehouden met verschillen tussen leerlingen. Tijdens de klassikale bespreking deden de meeste leerlingen actief mee.

Uit de vragenlijsten over de 18 lessen leesbevordering bleek dat de leerkrachten in de meeste gevallen (63%) van mening waren dat de leerlingen het doel van de les bereikt hadden. Het doel van de les vonden de drie leerkrachten belangrijk voor de leerlingen van hun groep. De meeste leerlingen waren voldoende tot goed gemotiveerd volgens het oordeel van de leerkrachten.

De leerkrachten gaven aan dat ze de observatiepunten die in het lesplan beschreven werden in 80% van de gevallen hanteerden. Het gebeurde niet vaak dat ze een onderdeel van de les oversloegen. In 70% van de gevallen gaven de leerkrachten aan dat ze dit niet hadden gedaan. Een onderdeel anders aanpakken dan in het lesplan stond vermeld, gebeurde bij de helft van de lessen. Maar het betrof dan slechts een kleine aanpassing.

De opbouw van de lessen was volgens de leerkrachten gemiddeld goed. Op een schaal van 1 (zeer zwak) tot 5 (zeer goed) werd gemiddeld 3.7 gescoord. Ook de teksten en opdrachten voor de leerlingen werden als goed beoordeeld (gemiddeld 3.8 en 3.5). In 67% van de gevallen waren de leerkrachten tevreden over de differentiatiemogelijkheden die in de les werden geboden. Tijdens de meeste observaties werd echter geconstateerd dat de leerkrachten geen rekening hielden met verschillen tussen leerlingen.

De moeilijkheidsgraad van de les voor de leerlingen van de groep werd in de meeste gevallen geschikt geacht. Op een schaal van 1 (absoluut niet geschikt) tot 5 (zeer geschikt) werd gemiddeld 4.1 gescoord.

Uit de zes vragenlijsten over de eenheden bleek onder andere dat de leerkrachten niet erg tevreden waren over de controletaken. Vanwege het onderzoek waren zij bereid de controletaken af te nemen. Vóór het onderzoek werd dit niet altijd gedaan. De leerkrachten waren van mening dat men door middel van de controletaken geen beter zicht kreeg op de vorderingen van de leerlingen. Op een schaal van 1 (zeer slecht) tot 5 (zeer goed) werd gemiddeld 2.2 gescoord.

Alle 80 kinderen hebben na elke les de vragenlijst voor de leerlingen ingevuld. Zoals eerder vermeld bestond deze lijst uit vijf vragen. Bij de eerste vraag werd gevraagd naar de mening van de leerlingen over de moeilijkheid van de les. Op een schaal van 1 (heel moeilijk) tot 5 (heel makkelijk) werd gemiddeld 4.1 gescoord. De leerlingen waren dus van mening dat de lessen gemakkelijk waren.

Bij de tweede vraag moesten de leerlingen aangeven wat ze van de verhalen vonden die in de les aan de orde waren gekomen. Op een schaal van 1 (helemaal niet leuk) tot 5 (heel leuk) werd gemiddeld 4.1 gescoord.

De derde vraag ging over de opdrachten die ze in de les hadden uitgevoerd. Op een schaal van 1 (helemaal niet leuk) tot 5 (heel leuk) werd gemiddeld 3.9 gescoord. De meeste opdrachten vonden de leerlingen dus leuk om te doen.

Bij vraag 4 moesten de leerlingen aangeven wat ze er van vonden om in de klas over de gelezen verhalen te praten. In de meeste gevallen streepten de leerlingen de antwoorden "gaat wel" of "leuk" aan. Op een schaal van 1 (helemaal niet leuk) tot 5 (heel leuk) werd gemiddeld 3.7 gescoord.

Vraag 5 handelde over de hoeveelheid tijd die de leerlingen in de les kregen om de verhalen te lezen en de opdrachten te maken. De meeste leerlingen vonden dat ze precies genoeg tijd kregen. Bij deze laatste vraag liepen de meningen het sterkst uiteen. Bij de meeste lessen waren er leerlingen die vonden dat ze heel weinig tijd hadden gekregen en leerlingen die vonden dat ze heel veel tijd hadden gekregen. Op een schaal van 1 (heel weinig tijd) tot 5 (heel veel tijd) werd gemiddeld 3.2 gescoord.

Samenvattend kunnen we zeggen dat uit de vragenlijsten van de leerlingen bleek dat de leerlingen overwegend positief oordeelden over de lessen leesbevordering. Alleen over de hoeveelheid tijd die zij in de les kregen om verhalen te lezen en opdrachten te maken, liepen de meningen nogal uiteen.

Uit de resultaten van de observaties en de vragenlijsten blijkt dat er nauwelijks sprake is van een discrepantie tussen lesplan en lesuitvoering.

#### **4. Discussie**

Uit het onderzoek blijkt dat de leerlingen van de experimentele groep significant hoger scoren op de Summatieve Toets dan de leerlingen van de controlegroep. Op de Leesattitudeschalen echter zijn de leerlingen van de experimentele groep niet meer vooruitgegaan dan de leerlingen van de controlegroep. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen liggen in het feit dat de betreffende schalen de leesattitude in het algemeen meten. Het is de vraag of de leesattitudeschalen gevoelig genoeg zijn om de effecten van 18 lessen met specifieke inhoud te meten zoals aangeboden in het programma. Bovendien kan men zich afvragen of een attitude in een half te veranderen is. Verder kan het zijn dat de leerlingen uit de experimentele groep zich meer bewust zijn geworden van hun leesattitude door de lessen leesbevordering. Bij de eerste meting schatten de leerlingen zichzelf vaak te hoog in. Via de lessenserie komen ze er geleidelijk achter wat plezier in lezen eigenlijk inhoudt. Ze worden dan kritischer op zichzelf en beoordelen zichzelf lager dan tijdens de voormeting.

Van een discrepantie tussen lesplan en lesuitvoering bleek nauwelijks sprake te zijn. De leerkrachten volgden het lesplan over het algemeen nauwkeurig. Hierbij

moet wel worden aangetekend dat twee leerkrachten de methode voor het eerst gebruikten. De derde leerkracht werkte voor het tweede jaar met de methode en bracht nu en dan wat kleine veranderingen aan. Wanneer een methode pas in gebruik is, is de discrepantie meestal niet zo groot.

De leerkrachten oordeelden over het algemeen positief over de lesplannen. Bij het invullen van vragenlijsten is echter het gevaar aanwezig dat leerkrachten sociaal wenselijke antwoorden geven. Zo waren de leerkrachten in de meeste gevallen tevreden over de differentiatiemogelijkheden die in het lesplan werden geboden. Tijdens de meeste observaties werd echter geconstateerd dat die differentiatiemogelijkheden niet goed uit de verf kwamen.

Het hier beschreven onderzoek heeft plaatsgevonden gedurende een half jaar. Om verandering in attitudes teweeg te brengen is dit natuurlijk een erg korte tijd.

Het zou een goede zaak zijn om over enkele jaren, wanneer de leerkrachten meer ervaring met de methode hebben opgedaan, opnieuw een onderzoek naar de lessen leesbevordering uit te voeren. Een groter aantal scholen en een groter aantal jaargroepen zou dan gedurende een langere periode aan het onderzoek moeten meedoen.

## Bibliografie

- Aarnoutse, C. (1989a). *Begrijpend leestest en leesattitudeschaal. Bestemd voor groep 5 van het basisonderwijs*. Nijmegen: Berkhout.
- Aarnoutse, C. (1989b). *Begrippentest en woordenschatstest. Bestemd voor groep 5 van het basisonderwijs*. Nijmegen: Berkhout.
- Aarnoutse, C., & Wouw, J. van de. (1990). *Wie dit leest. Een methode voor voortgezet lezen aansluitend bij Veilig Leren Lezen*. Tilburg: Zwijsen.
- Akker, J. van den., Boersma, K., & Nies, A. (1989). *Ontwikkelstrategieën in de SLO-praktijk. Verslag van een voorstudie*. Enschede: SLO.
- Bisschop, P., Aarnoutse, C., & Feenstra, H. (1985). *Leesattitudeschalen*. Nijmegen: Berkhout.
- Brus, B.Th., & Voeten, M.J.M. (1973). *Eén-Minuut-Test. Vorm A en B*. Nijmegen: Berkhout.
- Corjanus, J., Beuming, P., Brouwers, H., Hooijmaaijers, T., Schotte, C., & Vos, J. (1986). *Balans. Een geïntegreerde lees/taalmethode voor het basisonderwijs*. Gorinchem: De Ruiter.
- Gool, J. van. (1984). *Leesbevordering, een voorlopig rapport*. Den Haag: NBLC.
- Goor, J. van den., & Aarnoutse, C. (1993). *Vragenlijsten leesonderwijs*. Nijmegen: Vakgroep Onderwijskunde.
- Haan, M. de., & Kok, W.A.M. (1991). Hoe bevorder je bij leerlingen de "zin in lezen"? *Didaktief*, 21, 15-17.
- Lierop-Debrauwer, H. van. (1993). Leesbevordering: wordt het doel bereikt? *Leesgoed*, 5-6, 222-225.

- Luidinga, G. (1983). Perspectieven voor leesbevordering. *En nu over jeugdliteratuur*, 6, 222-223.
- Oosterloo, A., Rensen, W., Berenst, J., Geest, T. van der., & Puma, R. (1991). *Ik weet wat ik lees. Begrijpend en studerend lezen voor de basisschool*. Groningen: Jacob Dijkstra.
- Otter, M.E. (1993). *Leesvaardigheid, leesonderwijs en buitenschools lezen: instrumentatie en effecten*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm instituut.
- Peer, W. van. (1992). *Lees meer fruit. Kinderen en literatuur*. Houten/Zaventem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Tellegen, S., & Catsburg, J. (1987). *Waarom zou je lezen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Verschuren, H. (1993). Haarlemmerolie. Leesbevordering in Nederland: wie, wat, wie betaalt. *Leesgoed*, 5-6, 212-221.
- Vos, J. (1981). *Feit en fictie. Over de didactiek van het jeugdboek in de klas*. Purmerend: Muusses.
- Vos, J., & Meijer, C. (1985). *Wegwijs in de jeugdliteratuur*. Leiden: Martinus Nijhoff.
- Vries, A. de. (1989). Leesbevordering, grenzen en mogelijkheden. *Bibliotheek en Samenleving*, 5, 161-164.
- Wouw, J. van de. (1992a). Leesbevordering. In Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek. *Taaldidactiek aan de basis*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Wouw, J. van de. (1992b). Leesbevordering op school. In L. Verhoeven (Red.). *Handboek lees- en schrijfdidactiek. Functionele geletterdheid in basis- en voortgezet onderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

(manuscript binnengekomen 7 november 1994)

(manuscript aanvaard 1 december 1994)