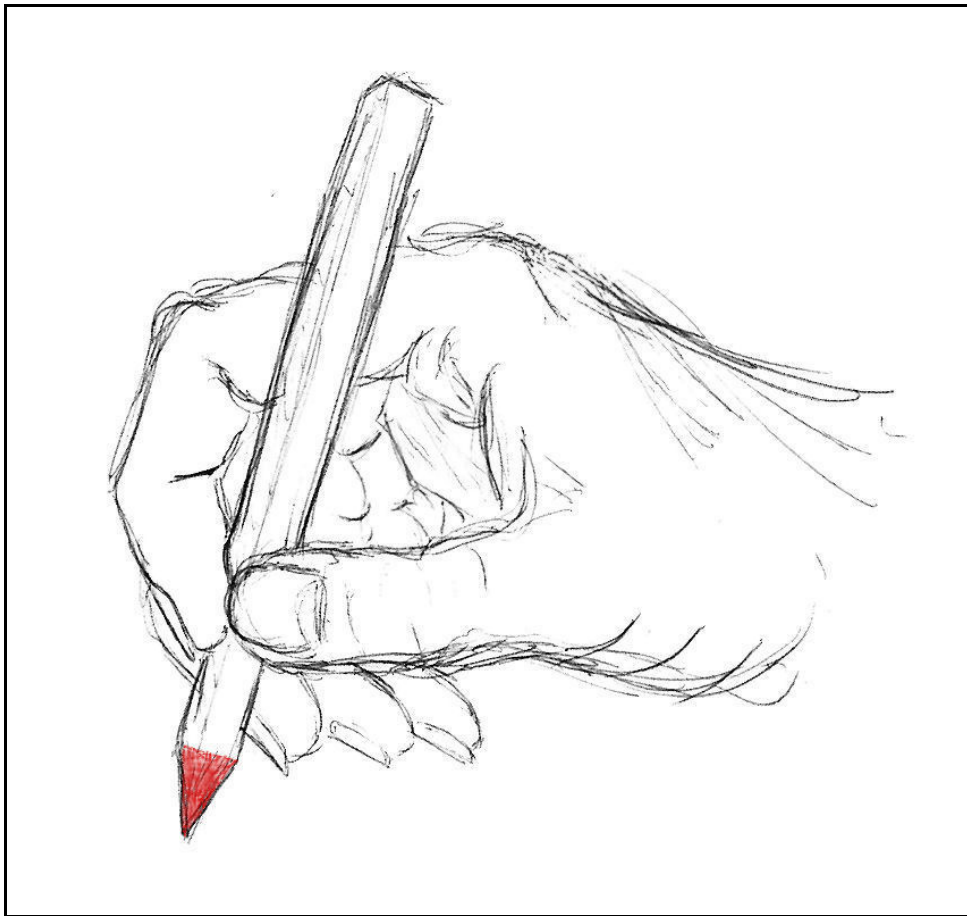


Experimentele behandeling van dyslexie

Een effectiviteitonderzoek naar de methode Sleeplezen®



K.M. van der Laan

Experimentele behandeling van dyslexie

Een effectiviteitonderzoek naar de methode Sleeplezen®

K.M. van der Laan

Rijksuniversiteit Groningen,

Faculteit Gedrags- en Maatschappij Wetenschappen,

Afdeling Orthopedagogiek

Augustus 2007

Supervisor: Prof. dr. K.P. van den Bos

Inhoudsopgave

Voorwoord	3
Samenvatting	6
1 Inleiding	7
Aanleiding.....	7
Doelstelling en onderzoeksvragen	8
Opzet onderzoeksverslag	9
2 Theoretische beschouwing	10
Het leesproces.....	10
Definiëring 'leesproblemen' en 'dyslexie'	12
Interventiemethoden	15
3 Methode	19
De methode Sleeplezen®	19
Het onderzoeksdesign.....	21
De onderzoeksinstrumenten	23
4 Resultaten	26
Data-exploratie	26
Vergelijking pretest-scores en posttest-scores	26
5 Conclusie en discussie	28
Literatuurlijst	33
Bijlagen	36
Bijlage: correlatiematrix subtests	

Voorwoord

Deze Masterthese vormt de afronding van mijn studie Orthopedagogiek aan de Rijksuniversiteit in Groningen. Binnen de Master Orthopedagogiek zijn drie afstudeerrichtingen mogelijk, te weten 'Jeugdzorg', 'Opvoeden van personen met beperkingen' en 'Leerproblemen'. Binnen deze laatstgenoemde richting heb ik stage gelopen en deze these geschreven.

Leerproblemen zijn zeer breed. Bij allerlei schoolse en cognitieve vaardigheden kan een kind problemen ondervinden. Als theseonderwerp heb ik besloten om leesproblemen nader te onderzoeken en binnen de leesproblemen onderzoek te doen naar de effectiviteit van de methode Sleeplezen®.

In de eerste plaats verdienen natuurlijk de scholen en kinderen die hebben deelgenomen aan het onderzoek een bedankwoord. Zonder hen was dit onderzoek niet mogelijk geweest.

Ook wil ik prof. dr. K. P. van den Bos bedanken voor zijn begeleiding. Zijn enthousiasme werkte stimulerend en zijn kennis is zodanig breed dat ik veel van hem heb kunnen leren.

Verder wil ik drs. J. R. de Vries bedanken voor zijn hulp. Door zijn zeer praktische en nuchtere kijk op de situatie en de vele contacten die hij heeft met verschillende scholen heeft hij mij zeer goed geholpen.

De heer J. C. Stoppelenburg wil ik ook ten zeerste bedanken. Zijn enthousiasme voor 'zijn' methode werkte erg aanstekelijk. Zijn vrolijke en vriendelijke karakter maakte het volgen van 'de cursus Sleeplezen' tot een waar genoegen. Ik heb veel van hem geleerd over de benadering van leerlingen en het belang van de rol die je als

behandelaar inneemt. Het heeft mijn kennis over uitvoeren van behandelingen uitgebreid en positief beïnvloed.

Tenslotte wil ik Elisabeth Bosma bedanken voor de samenwerking en mevr. Drs. Lydia Bron voor haar, door van den Bos ingehuurde, hulp bij het testen en behandelen van leerlingen.

Karin van der Laan
Groningen, juni 2007

Samenvatting

In deze these staat het onderzoek beschreven naar de methode Sleeplezen®. De heer Stoppelenburg heeft deze methode ontwikkeld, omdat er naar zijn waarneming ondanks de bestaande interveniërende methoden toch leerlingen waren die niet tot vloeiend lezen kwamen. In 2005 schreef Emmelkamp een scriptie over de methoden RALFI en Sleeplezen®, waarbij zij de theoretische achtergrond, de toepassing in de praktijk en de gehanteerde uitgangspunten van de methoden beschreef. In haar conclusie geeft zij als aanbeveling om een effectiviteitsstudie te doen naar beide methoden. Als vervolg hierop is het onderzoek van deze these tot stand gekomen, waarbij expliciet gestreefd werd naar uitvoering en evaluatie van de behandelingen door 'buitenstaanders'. Hierbij wordt er gekeken naar een meetbaar effect en naar de overdraagbaarheid van de methodiek.

Bij dit onderzoek is gebruik gemaakt van een pretest-posttest design met tussenliggende interventie, zonder controlegroep. Nadat de pretests plaats hadden gevonden, volgden 8 weken interventie met de methode Sleeplezen®, gevolgd door afname van de posttests. De pretest- en posttestbatterij is hierbij gelijk en omvat de tests Serieel Benoemen, Woorden Lezen, EMT, Klepel, AVI, Klanksplitsing, Letterverwisseling en de Zinnenleestest (ZIN).

Uit de resultaten blijkt dat de leerlingen significant vooruit zijn gegaan op de tests die beroep doen op het lezen op zinsniveau (AVI en ZIN). Er is dus te concluderen dat de methode meetbaar effectief en overdraagbaar is.

1 Inleiding

Aanleiding:

Hoewel er in de onderbouw van basisscholen veel aandacht wordt besteed aan de leesvaardigheid van leerlingen, ervaren veel kinderen problemen met het leren lezen. In groep 3 bedraagt de potentiële uitval tijdens het leren lezen bijna 10%. (Hol, de Haan & Kok, 1993). Ook is er een deel van de kinderen die moeilijkheden blijft ondervinden met het verwerven van leesvaardigheden en hierdoor een achterstand ontwikkelt, ondanks adequate begeleiding, een gemiddelde intelligentie en een goed vermogen om te leren. Dit wordt ook wel dyslexie genoemd.

In het onderwijs en in de maatschappij wordt vaak beroep gedaan op de leesvaardigheden van mensen. Een leesprobleem kan daardoor grote gevolgen hebben voor het verdere verloop op de basisschool en voor de algehele ontwikkeling. Door deze belangrijke rol die het lezen inneemt, zijn er veel methoden ontwikkeld om kinderen te leren lezen, ook voor hen die moeite hebben deze vaardigheid te ontwikkelen. Een probleem is dat er in de praktijk bij kinderen met leesproblemen en dyslexie vaak behandelmethoden worden toegepast die niet wetenschappelijk zijn onderzocht. Hoewel er bij een aantal methoden een positief effect wordt ervaren, is het zaak dat behandelingseffecten wetenschappelijk kunnen worden vastgesteld (Gezondheidsraad, 1995).

In 2005 schreef Emmelkamp een scriptie over de methoden RALFI en Sleeplezen®, waarbij zij de theoretische achtergrond, de toepassing in de praktijk en de gehanteerde uitgangspunten van de methoden beschreef. In haar conclusie geeft zij als aanbeveling om een effectiviteitsstudie te doen naar beide methoden (Emmelkamp, 2005).

Dhr. Stoppelenburg die de methode Sleeplezen® heeft ontwikkeld, paste deze methode zelf al jaren met veel succes toe. In samenwerking met K. P. van den Bos, J. R. de Vries en mevrouw L. Kapitein-Hindriks werd zo'n anderhalf jaar geleden een pilot-studie uitgevoerd en de resultaten zagen er inderdaad goed uit.

Als vervolg hierop is het onderzoek van deze these tot stand gekomen, waarbij expliciet gestreefd werd naar uitvoering en evaluatie van de behandelingen door 'buitenstaanders'.

Doelstelling en onderzoeksvragen

Het onderzoek van deze these naar de methode Sleeplezen® betreft een effectiviteitsstudie. Dhr. Stoppelenburg past de methode al ruim twintig jaar met veel succes toe, maar er is nooit wetenschappelijk bewezen dat de methode effectief is. Ook de overdraagbaarheid van de methode staat niet vast. Voor dit onderzoek hebben Elisabeth Bosma, Lydia Bron en Karin van der Laan (auteur van deze these) een cursus gevolgd van de methode Sleeplezen® aan de praktijk van de heer Stoppelenburg, zodat de methode beheerst werd en door het genoemde trio toegepast kon worden. Door vervolgens deze toepassing meetbaar te maken, kan op wetenschappelijke manier worden nagegaan of Sleeplezen® een effectieve interventiemethode is voor kinderen met ernstige leesproblemen of dyslexie. Ook kan zo nagegaan worden of de methode overdraagbaar is.

Dit leidt tot de volgende onderzoeksvragen:

1. Is er sprake van een meetbaar effect van Sleeplezen®?
2. Is de methodiek Sleeplezen® overdraagbaar?

Om de eerste vraag toetsbaar te maken, zijn de volgende hypothesen opgesteld.

- a) Er is sprake van een significante verbetering op de subtests die beroep doen op de technische leesvaardigheid op zinsniveau.
- b) Er is sprake van een significante verbetering op de subtests die beroep doen op de technische leesvaardigheid op woordniveau.
- c) Er is sprake van een significante verbetering op de subtests die beroep doen op de fonologische vaardigheid.
- d) Er is sprake van een significante verbetering op de subtests die beroep doen op het benoemen van kleuren, cijfers, plaatjes en letters.

De tweede vraag zal beantwoord worden door toepassing en verwerking van praktijkervaringen en praktijkoverwegingen.

Aangezien de methode Sleeplezen® gericht is op het lezen op **zinsniveau**, is de verwachting dat er met name bij de tests die hier beroep op doen sprake zal zijn van een significante verbetering. Op de tests die beroep doen op de technische leesvaardigheid op woordniveau, alsmede op de fonologische vaardigheid, alsmede op de benoemtaken wordt geen significante verbetering verwacht.

Opzet onderzoeksverslag

In het tweede hoofdstuk zal de theoretische beschouwing aan de orde komen. Hierin wordt de ontwikkeling van het leesproces in de eerste paragraaf beschreven.

Vervolgens zullen de begrippen 'leesproblemen' en 'dyslexie' aan bod komen en er zal worden ingegaan op een aantal veel gebruikte interventiemethoden bij leesproblematiek. Speciale aandacht wordt geschonken aan de theoretische 'positie' van Sleeplezen®.

Het derde hoofdstuk beschrijft de methode van onderzoek. Allereerst zal de methodiek Sleeplezen® worden beschreven en toegelicht. Vervolgens komt de methodologische opzet van dit these-onderzoek, een beschrijving van deelnemers, design en onderzoeksinstrumenten aan bod.

In hoofdstuk vier zullen de resultaten worden weergegeven en geanalyseerd.

In hoofdstuk vijf, tot slot, komen de conclusies en discussie aan de orde.

2 Theoretische beschouwing

Het leesproces

Kinderen leren niet automatisch lezen, dit is een vaardigheid die aangeleerd moet worden. Wanneer de leesontwikkeling normaal verloopt, worden volgens van der Leij 3 fasen gepasseerd, het voorbereidende stadium, het stadium van aanvankelijk lezen en het stadium van voortgezet lezen (van der Leij, 2003). Wanneer dit derde stadium is bereikt, kan een kind technisch lezen. Hierna richt men zich in het onderwijs op begrijpend lezen. Naast het feit dat de leerling de tekst goed kan lezen, wordt er nu gericht op het begrip van de tekst. Voor dit onderzoek wordt er gekeken naar de fasen in de ontwikkeling van het technische lezen.

Het voorbereidende stadium:

Het voorbereidende stadium gaat vooraf aan het leren lezen op school. In deze fase leren kinderen bijvoorbeeld dat een boek van voren naar achteren gelezen dient te worden en een bladzijde van boven naar beneden. Hiermee komen ze thuis vaak al in contact door het voorlezen van boekjes of het zingen van liedjes. Ook kunnen ze snappen waar een verhaal over gaat. Verder komen de kinderen in deze fase tot het besef dat er een relatie bestaat tussen gesproken en geschreven taal. Ze komen tot het besef dat je kunt communiceren met geschreven taal (bijvoorbeeld met een boodschappenbriefje) en dat woorden uit verschillende klanken bestaan (Kuhn & Stahl, 2000). Door dit besef komen kinderen in deze fase doorgaans tot het rijmen van woorden en zullen zij enkele letters gaan herkennen (van der Leij, 2003).

Het stadium van aanvankelijk lezen:

In de tweede fase van het leesproces leren kinderen het alfabetische principe. Ze krijgen door dat woorden uit verschillende klanken bestaan en dat deze worden weergegeven door 'tekens' oftewel letters (Kuhn & Stahl, 2000). Op den duur

herkennen kinderen alle letters van het alfabet en kunnen ze deze letter-klank kennis gebruiken om woorden te lezen. Door de letters hardop uit te spreken, herkent het kind een woord en komt tot lezen (Struiksma & van der Leij, 1997). Het letter voor letter ontleden van een woord wordt ook wel decoderen genoemd en is kenmerkend voor het stadium van aanvankelijk lezen (Kuhn & Stahl, 2000). In Nederland zijn veel klankonzuiverheden en symboolonzuiverheden (sommige symbolen hebben meerdere klanken en sommige klanken kunnen door meerdere symbolen worden weergegeven), wat er voor zorgt dat het niet eenvoudig is om te leren lezen (Caravolas, Volin, & Hulme, 2005). De fase van het aanvankelijk lezen begint op school aan het begin van groep drie. Doorgaans gaat het halverwege dit schooljaar over op de derde fase van het technisch lezen, het voortgezet lezen.

Het stadium van voortgezet lezen:

In de derde en laatste fase van het technisch lezen moet een versnelling plaatsvinden van het lezen. Hiervoor lag de nadruk op het lezen van de goede letters en woorden, nu komt de nadruk te liggen op de snelheid van het lezen (van der Leij, 2003).

Ehri spreekt in deze fase over het herkennen van woordclusters (Ehri, 1991), hierdoor versnelt de leesvaardigheid en komt men tot snel en vloeiend lezen. Ook komen kinderen tot de automatisering van hele woorden door koppelingen aan de lexicale kennis, waardoor het lezen steeds sneller en vloeiender verloopt (van den Bos, 2005).

Struiksma spreekt uiteindelijk van automatische beheersing, het lezen gaat nu erg snel en accuraat (Struiksma et al, 2004). Om het leesniveau te bepalen van leerlingen wordt op scholen de 'AVI-toets' gebruikt. Deze bestaat uit 9 niveaus, welke normaalgesproken halverwege groep 6 worden beheerst.

In dit laatste stadium komt de nadruk steeds meer te liggen op het tekstbegrip.

Behalve de tekst goed te lezen, wordt er van de leerling ook verwacht de tekst te begrijpen. Er vindt verschuiving plaats van technisch lezen naar begrijpend lezen.

'Leesproblemen' en 'dyslexie'

Sommige kinderen ondervinden moeilijkheden bij het leesproces zoals bovengenoemd. Leerkrachten op de basisschool moeten dan ook vanaf het begin nauwkeurig in de gaten houden of de leerlingen met de groep kunnen meekomen of dat zij problemen ondervinden. Al in de eerste fase kunnen er bij kinderen tekenen zijn die wijzen op problemen met de ontwikkeling van de leesvaardigheid (Steunpunt Dyslexie). Sommige jonge kinderen hebben bijvoorbeeld geen interesse voor letters of hebben moeite namen en liedjes te onthouden. Hoewel dit geen garantie is dat deze kinderen een leesachterstand zullen ontwikkelen, moet men wel oplettendheid tonen en de kinderen extra in de gaten houden (Steunpunt Dyslexie).

Volgens Inspectie van het Onderwijs (2006) beschikt bijna 15% van de leerlingen aan het eind van groep drie onvoldoende leesvaardigheid voor een goede aansluiting op groep 4. 10% van de leerlingen hebben aan het eind van groep 8 een niveau op technisch lezen dat overeenkomt met het niveau dat in groep 6 behaald dient te worden. Nog een groep van 15% komt niet hoger dan eind groep 6 niveau.

Hoewel de cijfers over leesachterstand bij kinderen enigszins verschillen in onderzoeken, kunnen we aan de hand van de cijfers van de Onderwijsinspectie concluderen dat er meer aandacht moet zijn voor de groep kinderen dat moeite heeft met de ontwikkeling van de leesvaardigheid.

Volgens het rapport van het National Reading Panel zijn de belangrijke onderdelen voor het leren lezen het fonologisch bewustzijn, de kennis van letter-klank koppelingen, de benoemsnelheid en het vloeiend kunnen lezen (National Reading Panel, 2000). Hiernaast is het van belang om door middel van compenserende maatregelen om te leren gaan met de beperking, achterstanden op andere gebieden tegen te gaan en emotionele en sociale problemen te voorkomen (National Reading Panel, 2000). Om leerlingen met leesproblemen te begeleiden dient de interventie dan ook op deze aspecten gericht te zijn.

Fonologisch bewustzijn:

Volgens Foorman, Breier en Fletscher is het trainen van kinderen in het manipuleren van fonemen in woorden zeer effectief (Foorman, Breier & Fletcher, 2003).

Kennis van letter-klank koppelingen:

Wat betreft de kennis van teken-klank koppelingen beschrijft het National Reading Panel verschillende instructionele benaderingen, analogie, analyse, inbouwen van letter-klank instructie tijdens het lezen van een tekst, het leren van letter-klank koppelingen door middel van spelling en synthese. Zij concluderen dat een systematische instructie in letter-klank koppelingen effectief is voor het leren lezen, met name de synthese-variant (National Reading Panel, 2000). Vanaf 1970 is deze variant dan ook dominant op de Nederlandse basisscholen.

Vloeiend lezen:

Ook heeft het National Reading Panel onderzoek gedaan naar gezamenlijk hardop lezen ter bevordering van de vloeiendheid van het lezen. Twee veel gebruikte instructiemethoden hierbij zijn het geassisteerd hardop lezen en het zelfstandig stillezen. Het hardop lezen met hulp van een leerkracht of ouder of leeftijdsgenoot blijkt een positief effect te hebben op het technisch lezen, het begrijpend lezen en de leesnelheid (National Reading Panel, 2000).

Compenserende maatregelen:

Tot slot het belang om door middel van compenserende maatregelen te leren omgaan met de beperking, achterstanden op andere gebieden tegen te gaan en emotionele en sociale problemen te voorkomen. De manier waarop een leerling met zijn leesproblemen omgaat en zijn zelfbeeld hangen voor een belangrijk deel af van de acceptatie van de problemen door ouders en leerkracht, van de eisen die gesteld worden door de omgeving en de mogelijkheden om de juiste ondersteuning en begeleiding te ontvangen (National Reading Panel, 2000).

Verder is van belang dat interventie zo vroeg mogelijk plaatsvindt, in kleine groepen of individueel, door goed getrainde para-professionals of de leerkracht, voldoende lang en voldoende intensief is, met voldoende ondersteuning, in een betekenisvolle context en met mogelijkheden tot consolidatie (o.a. Foorman, Breier & Fletcher, 2003; Protocol leesproblemen en dyslexie, 2001).

Wanneer de leesachterstand bij leerlingen niet afneemt door gerichte extra begeleiding, kan er sprake zijn van dyslexie. Over de definitie van dyslexie zijn wetenschappers het niet eens. Er is sprake van een diversiteit aan beschrijvingen van en behandelmethoden voor dyslexie. De letterlijke vertaling van dyslexie is 'slecht kunnen lezen'. Een belangrijk kenmerk waar bij dyslexie sprake van is, is het ontbreken van automatisering, waardoor het vloeiende lezen niet op gang komt (Van den Broeck, 2002).

Naar aanleiding van de definitie die stichting Dyslexie Nederland in 2000 formuleerde wordt tegenwoordig in Nederland dyslexie als volgt aangeduid :

"Dyslexie is een stoornis die gekenmerkt wordt door een hardnekkig probleem met het aanleren en het accuraat en/of vlot toepassen van het lezen en/of het spellen op woordniveau."

Officieel dienen spellingsproblemen aangeduid te worden met de term dysorthografie, maar doorgaans wordt dit onder de term dyslexie benoemd. Bij dyslexie kan het dus zowel op lees- als om spellingproblemen gaan.

Om dyslexie te onderkennen heeft de DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) criteria opgesteld (van der Leij, et.al., 2004).

1. De leesvaardigheid wijkt significant af van wat verwacht mag worden op basis van leeftijd, intelligentie en scholing.
2. De leesstoornis interfereert ernstig met de schoolvorderingen in het algemeen (of met activiteiten in het dagelijks leven die leesvaardigheid vragen).
3. Als er sprake is van een zintuiglijke stoornis, dan is het leesprobleem ernstiger dan gewoonlijk, gegeven die conditie.

Net als de definitie van dyslexie roept ook de prevalentie van dyslexie diversiteit op. Volgens Snowling (2000) lijdt 3 tot 10 procent van de Nederlandse bevolking aan dyslexie. Volgens Wentink & Verhoeven (2001) zal bij ongeveer twee procent van de leerlingen het leesproces moeilijk blijven verlopen, omdat er sprake is van dyslexie.

Interventiemethoden

Twee interventiemethoden die momenteel veel gebruikt worden voor kinderen met leesproblemen zijn RALFI en Connect. Allebei de methoden hebben hardop lezen als grondslag. Hiernaast maken veel scholen gebruik van het principe dat wel “leeskilometers maken” wordt genoemd. “Leeskilometers maken” houdt in dat kinderen veel, tamelijk eenvoudige teksten lezen op eigen interessegebied. Dit heeft een positief effect op de leesvaardigheid. Ook zijn er onderzoeken die concluderen dat het maken van “leeskilometers” de leeshouding, vocabulaire, kennis over zinsverloop, tekstopbouw en zelfs schrijfvaardigheid en spelling op een positieve manier beïnvloeden (Hoebers).

RALFI

RALFI is een methode bedoeld voor kinderen die het spellende lezen al beheersen, maar niet tot vloeiend lezen komen. Hierdoor blijft het tempo erg achter en komen ze niet tot de beheersing van een hoger AVI-niveau. De methode bestaat erin de kinderen met hulp van de leerkracht relatief moeilijke teksten herhaald hardop te laten lezen (Smits, 2005).

De letters RALFI staan voor de principes ‘Repeated’, ‘Assisted’, ‘Level’, ‘Feedback’, ‘Interaction en Instruction’. Deze principes zijn van groot belang bij de toepassing van de methode.

R = Repeated

Het herhaald lezen van een tekst blijkt effectief op de vloeiendheid van het lezen.

Hoewel het op het eerste gezicht erg saai lijkt, blijken de kinderen het als een positieve methode te ervaren. Op deze manier zijn zij in staat om relatief moeilijke teksten te lezen met veel inhoud. Doordat zij de tekst na een aantal keren goed en vloeiend kunnen lezen, wordt een succeservaring gecreëerd.

A = Assisted

Belangrijk is de ondersteuning tijdens het lezen. De leerkracht leest de tekst eerst voor, voordat de leerling de tekst zelf hardop leest. Ook bij woorden die de leerling lastig vindt, biedt de leerkracht ondersteuning door het woord voor te zeggen. Op deze manier maakt de leerling minder fouten en raakt het minder snel gefrustreerd. Wel is hierbij belangrijk dat de leerling wordt ingelicht over de ondersteunende rol van de leerkracht. Op deze manier wordt getracht bij de leerling een gevoel te creëren dat lezen nooit moeilijk hoeft te zijn.

L = Level

Het lezen van relatief moeilijke tekst blijkt een positief effect te hebben op de leesvaardigheid van zwakke lezers. Daarom wordt er bij de RALFI-methode gebruik gemaakt van teksten rond AVI-niveau 7 of 8. Belangrijk hierbij is dat de tekst aansluit bij de interesses van de leerling. Op deze manier kunnen de zwakke lezers teksten lezen die ze echt interessant vinden, maar anders niet aan toe kwamen. Vooral informatieve boeken zijn erg geschikt, het liefst zonder vermelding van het AVI-niveau.

F = Feedback

Zoals reeds genoemd bij 'Assisted' is het de taak van de leerkracht om de leerling woorden voor te zeggen, om fouten te voorkomen. Ook wanneer er reeds een woord verkeerd is gelezen door de leerling is het de bedoeling dat de leerkracht het goede woord voorleest. Op deze manier wordt er voorkomen dat foutief gelezen woorden zich kunnen vastzetten. Ook kan de leerkracht de leerling een verkeerd gelezen zin

eenmalig laten overlezen. Van belang is echter dat de zin niet vaker wordt herlezen om een demotiverend effect te voorkomen.

Nog belangrijker is positieve feedback. Kinderen moeten continu gewezen worden op het feit dat ze goed en mooi aan het lezen zijn. Als ze bijvoorbeeld een moeilijk woord lezen, is het de bedoeling dit letterlijk te benoemen. Hierbij kan ook gebruik gemaakt worden van reflectie ('hoe vond je het zelf gaan').

I = Interaction en Instruction

Onder Interaction wordt verstaan dat het van belang is om enthousiast te communiceren over de inhoud van de tekst. Op deze manier is de leerling bewust bezig met het onderwerp van de tekst. Dit moet niet gebeuren in de zin van een overhoring, maar als een 'informeel gesprekje' over het onderwerp.

Wat betreft instructie wordt er bij RALFI weinig decodeerinstructie gegeven, doordat er veel wordt voorgelezen en voorgezegd. Wel worden sommige moeilijke woorden zo nodig in stukjes bekeken, alvorens het woord wordt voorgezegd.

Connect

Net als RALFI is ook Connect een interveniërende methode voor kinderen met leesproblemen. Het is geen vervangende leesinstructie, maar een aanvullende methode voor zwakke lezers. Connect is een driedelige methode, bestaande uit Connect Klanken en Letters, Connect Woordherkenning en Connect Vloeiend Lezen. Bij alle drie de delen is begeleiding en feedback van de leerkracht van belang. Het niveau ligt iets boven het niveau dat de leerling zelfstandig aankan. Waar nodig kan de leerkracht dan hardop meelesen of een tekst voorlezen. Ook is directe feedback van belang zodat verkeerd gelezen letters of woorden niet worden onthouden door de leerling en verwarring wordt voorkomen. Verder is een positieve benadering van belang, door middel van concrete complimenten (Smits, et.al., 2005).

Connect Klanken en Letters

Dit eerste deel van de methode Connect is bedoeld voor kinderen begin groep 3. Het is gericht op het verbeteren van het klankbewustzijn, de klank-teken koppelingen en het decoderen. Per sessie staat één letter centraal die op verschillende manieren in de aandacht komt (los, in een woord, in een rijmpje, etc.). De tekst rondom de letter wordt meerdere keren gelezen om zo een succeservaring bij de leerling te creëren.

Connect Woordherkenning

Het tweede deel van de Connect methode is bedoeld voor kinderen eind groep 3. De leerlingen dienen bijna alle letters te kennen en vlot te kunnen benoemen, maar niet tot het vormen van een woord komen. Connect is er op gericht de directe woordherkenning te verbeteren van de meer complexe woorden (twee- en meerlettergrepige woorden, woorden met medeklinkerclusters, etc.). De methode richt zich hier nog niet op het tempo, maar op nauwkeurigheid.

Net als bij het eerste deel, wordt er ook in het tweede deel gebruik gemaakt van herhaald lezen zodat de leerling succeservaringen opdoet.

Bij Connect Woordherkenning worden de woorden niet alleen gelezen, maar ook geschreven omdat uit onderzoeken is gebleken dat dit een positief effect heeft op het leren lezen.

Connect Vloeiend Lezen

Als derde en laatste onderdeel van Connect is Vloeiend Lezen, bedoeld voor kinderen van groep 4. Deze kinderen dienen de aanvankelijke leeshandeling te beheersen, maar kunnen niet tot automatisering komen. Door veel te lezen (“leeskilometers maken”) en herhaald te lezen, is het de bedoeling vloeiend te leren lezen. Er wordt bij Connect Vloeiend Lezen op drie manieren gelezen: de leerkracht leest voor, de leerkracht en leerling lezen samen hardop, één leerling leest en de andere leerling wijst bij (leest in zichzelf mee).

3 Methode

De methode Sleeplezen®

In deze these staat het onderzoek beschreven naar de methode Sleeplezen®. De heer Stoppelenburg heeft deze methode ontwikkeld, omdat er naar zijn waarneming ondanks de bestaande interveniërende methoden toch leerlingen waren die niet tot vloeiend lezen kwamen. Hij begon in 1985 met een methode gebaseerd op woordflitsen. Dit breidde hij uit met het lezen op zinsniveau, wat goede resultaten opleverde. Vervolgens leek het hem een goed idee om in plaats van via een computer, persoonlijke begeleiding te bieden tijdens de leesinterventie. Uiteindelijk is het idee ontstaan om door middel van een pen de letters in een zin aan te wijzen, die op moment van aanwijzen uitgesproken dienen te worden. De pen wijst in gelijkmatig doorgaand tempo boven de regels mee en de kinderen dienen de pen te blijven volgen en hardop mee te lezen. Pas wanneer er een punt of komma of ander leesteken wordt aangewezen, is er een moment van rust en hoeft de leerling geen letter te verklanken. Op deze manier wordt het leestempo en leesniveau verhoogd en wordt er een manier van lezen gecreëerd die lijkt op de manier van praten in een gesprek. Voorwaarde is dat de leerling alle klank-teken koppelingen beheerst.

Opbouw

Zoals bovengenoemd wordt er bij Sleeplezen® met de tekst meegewezen met een pen. Bij de eerste ontmoeting tussen leerling en begeleider, kan dit een raar idee lijken voor de leerling. Van belang is dan ook om het principe van het Sleeplezen® aan de leerling uit te leggen. Hierna zal de begeleider zelf een stuk tekst voorlezen, mét meewijzen van de pen. Hierbij zit de begeleider naast de leerling en dient hij/zij goed voor te doen op welke wijze er gelezen moet worden; alle letters aan elkaar plakken, totdat de pen een punt, of komma, of ander leesteken aanwijst. Wanneer de leerling door heeft hoe de begeleider leest, kan het wanneer hij daar zelf aan toe is mee gaan lezen. De

bedoeling is nu dat de begeleider en leerling precies tegelijkertijd hardop lezen, waardoor er als het ware maar één stem gehoord wordt. Na een aantal sessies laat de begeleider zijn/haar stem zachter klinken en uiteindelijk wegvallen, zodat de leerling zelf met de pen meeleeft. Tot slot is het de bedoeling dat de leerling ook zonder pen op een vloeiende wijze en goed tempo leest.

De pen

Slechte lezers hebben over het algemeen een zwak ontwikkelde auditieve analyse en auditieve synthese, waardoor er problemen ontstaan in het automatiseren en er geen vloeiend lezen tot stand komt (Ruijsenaars & Ghesquière, 2002). Wanneer de kinderen gedwongen zijn de Sleepleespen te volgen, wordt de mogelijkheid om deze strategieën toch toe te passen hen ontnomen. Ze worden door de pen door de tekst heen 'gesleept'. Wanneer er woorden worden foutgelezen of overgeslagen springt de begeleider in en leest hardop mee. Op deze manier kan de leerling toch de tekst blijven volgen.

Er zijn een aantal voorwaarden waar de Sleepleespen aan moet voldoen. Zo moet het allereerst geen echte pen zijn. Het moet niet op een normale pen lijken en niet kunnen schrijven. Verder moet de pen gemakkelijk in de hand liggen en een spitse punt met felle kleur hebben.

De tekst

Bij Sleeplezen® wordt er gebruik gemaakt van teksten die aansluiten bij de belevingswereld van het kind. Het is belangrijk dat het kind het leuk vindt om de tekst te lezen en interesse heeft in het onderwerp. De tekst moet weinig tot geen illustraties bevatten en getypt zijn in een duidelijk lettertype met een minimum grootte van .11. Verder is het de bedoeling dat het niveau van de tekst ongeveer twee niveaus hoger is dan de leerling beheerst.

De begeleiding

De methode Sleeplezen® is een arbeidsintensieve methode. De behandelingen zijn individueel en moeten worden begeleid door een deskundige die een cursus heeft gevolgd. Doorgaans duurt een sleepleessessie een half uur en vindt deze één keer in de week plaats. Wat verder erg belangrijk is bij de methode Sleeplezen® is de interactie tussen begeleider en leerling. Er wordt veel nadruk gelegd op een positieve benadering en positieve feedback naar de leerling toe. Fouten en herhalingen worden vermeden en de leerling wordt als het ware 'geprezen' om alles wat hij goed doet en goed leest. Op deze manier doen de kinderen succeservaringen op, wat erg belangrijk is tijdens een leerproces (Bosmans & Braams, 2005). Hierbij wordt ervan uit gegaan dat door de vele faalervaringen het lezen als een negatieve bezigheid wordt ervaren door de leerling. Dit gevoel moet doorbroken worden en hierbij speelt de interactie een grote rol. Hoewel de begeleider wel de leiding moet houden is het van belang om een band op te bouwen met de leerling. Humor en gezelligheid zijn hierbij kernwoorden. Wanneer de leerling het leuk vindt om me de begeleider af te spreken, is de eerste stap naar een goede sfeer om te leren lezen gezet. Doordat de begeleider tijdens het lezen naast de leerling zit en meeleeft, wordt het idee geschept samen goed te gaan lezen, in plaats van dat de leerling goed moet gaan lezen. Ook op deze manier wordt er een positieve sfeer gecreëerd.

Het onderzoeksdesign

Bij dit onderzoek is gebruik gemaakt van een pretest-posttest design met tussentijdse interventie, zonder controlegroep.

Rond december vonden de pretests plaats, gevolgd door 8 weken interventie met de methode Sleeplezen®, gevolgd door afname van de posttests. De posttestbatterij is hierbij hetzelfde als bij de pretests. Er is voor gekozen om de posttest door iemand anders dan de begeleider af te laten nemen. (Zie bij 'Onderzoeksinstrumenten' de beschrijving van de tests). De onderzoekers (Elisabeth Bosma, Karin van der Laan en Lydia Bron) hebben in de maanden november en december 2006 een cursus Sleeplezen

gevolgd bij de heer Stoppelenburg in Warfhuizen, waarna zij eind december hier hun licentie voor hebben ontvangen. Zodoende waren zij bevoegd voor het toepassen van deze methode.

Onderzoeksgroep

Vooraf aan het onderzoek zijn criteria opgesteld voor de doelgroep. De doelgroep betreft kinderen uit groep 6, 7 of 8 met een leeftijd vanaf 9 jaar, met grote woordleesprestatie- en AVI-achterstanden. Zowel het AVI-niveau als de scores op de EMT en de Klepel van deze leerlingen dienen 6 of lager te zijn. Bij voorkeur hebben de deelnemende leerlingen een dyslexieverklaring, maar dit is geen vereiste.

Vanuit de Rijksuniversiteit is een lijst met deelnemers voor het onderzoek aangereikt, die zouden voldoen aan bovenstaande criteria. Tijdens de afname van de pre-tests bleek echter een groot deel van de aan Karin van der Laan toegewezen deelnemers niet aan de vooraf opgestelde criteria te voldoen. Hierdoor werd zij genoodzaakt zelf op zoek te gaan naar mogelijke deelnemers voor het onderzoek. Uiteindelijk is er een onderzoeksgroep ontstaan van 32 leerlingen (van de drie onderzoekers samen).

Tabel 1 Beschrijving van de onderzoeksgroep

Leerling	School	Groep	Geslacht	Leeftijd (mnd)	Leeftijd (jaren)	Doublure(*)	dyslexie(*)	EMT	AVI	Klepel	Syl1
1	1	6	m	118	9;10	0	1	3	4	5	4
2	2	6	v	127	10;7	1	1	2	3	9	1
3	2	7	m	132	10;11	0	1	1	3	5	1
4	3	7	m	129	10;9	0	1	2	2	6	1
5	3	7	m	143	11;11	1	0	1	4	4	1
6	4	6	m	131	10;11	1	0	1	3	6	1
7	4	5	v	115	9;7	0	1	3	4	5	2
8	5	5	m	116	9,7	1	1	1	2	3	1
9	6	6	v	116	9,7	0	0	3	5	4	6
10	6	8	v	138	11;6	0	1	1	3	1	1
11	7	6	m	129	10;8	1	1	1	0**	1	1
12	7	7	m	146	12;1	1	0	3	5	2	3
13	8	7	m	143	11;11	1	1	1	2	1	1
14	9	8	m	146	12;2	1	1	4	4	5	3
15	9	7	m	128	10;8	0	0	6	6	3	4
16	9	6	v	127	10;7	1	0	1	4	1	1
17	10	6	m	124	10;4	0	1	1	2	1	1
18	10	7	m	144	12;0	1	0	2	4	1	1
19	11	6	m	128	10;8	1	0	3	5	1	5
20	12	6	v	132	11;0	1	0	5	5	5	6
21	13	6	v	122	10;2	0	1	2	6	4	2
22	14	6	m	117	9;9	0	1	5	3	7	4
23	14	8	m	160	13;4	1	0	1	3	4	1
24	15	6	v	120	10;0	0	0	4	6	7	6
25	15	8	v	140	11;8	0	0	6	6	5	9
26	15	8	v	158	13;2	1	0	4	9	6	5
27	16	5	v	112	9;4	0	0	4	4	6	2
28	16	5	m	121	10;1	?	0	2	4	6	2
29	16	5	m	111	9;3	0	0	4	4	8	7
30	16	5	m	121	10;1	1	1	1	2	3	1
31	17	7	m	131	10;11	0	0	1	2	1	3
32	17	7	m	141	11;9	1	0	3	6	2	2

(*) 0 = nee, 1 = ja, doublure wordt gerekend vanaf groep 3.

(**) de leerling is een niet-lezer en heeft nog geen AVI niveau.

De onderzoeksinstrumenten

Zowel voor de behandelingen aan als achteraf, is er een aantal tests afgenomen:

- Serieel benoemen (van den Bos & lutje Spelberg, 2003-2007)
een test voor de snelheid van benoemen van kleuren, cijfers, plaatjes en letters.
- Woorden lezen (Syl 1) (van den Bos & lutje Spelberg, 2003-2007)
een test voor de leessnelheid van monosyllabische woorden.

- EMT (Brus & Voeten, 1972) en EMT-50 (van den Bos & lutje Spelberg, 2003-2007) een test voor de technische leesvaardigheid van woorden met een meting op 1-minuut aangevuld met een meting op het 50^e item.
- Klepel (van den Bos, lutje Spelberg, Scheepstra & de Vries, 1994) een test voor de leesvaardigheid van pseudowoorden.
- AVI (Visser, van Laarhoven & ter Beek, 1994), een test voor de technische leesvaardigheid van korte teksten in verhaalvorm.

Onder de serie tests waren ook tests aanwezig die in een experimenteel stadium waren. Twee hiervan (de fonemische gevoeligheidsstaken letterverwisseling en klanksplitsing) zijn recentelijk van een eerste tentatieve voorlopige normering voorzien (van den Bos en lutje Spelberg, in voorbereiding).

- Klanksplitsing (van den Bos, 2007).
een computertest voor fonologische verwerking, waarbij de leerling een woord in delen moet kunnen delen. De leerling krijgt een woord te horen en moet het woord nazeggen, waarbij een deel van het woord wordt weggelaten. Bijvoorbeeld het woord 'boomstam', zonder /stam/, wordt /boom/, of bijvoorbeeld 'boek', zonder /k/, wordt /boe/.
- Letterverwisseling (van den Bos, 2007) een computertest voor fonologische verwerking waarbij de leerling letters moet verwisselen van namen. De leerling krijgt een voornaam en een achternaam te horen, waarna de leerling de beginletter van deze twee namen moet verwisselen. Bijvoorbeeld Kabouter Plop wordt dan Pabouter Klop.

Beide tests bevatten 3 oefenitems en bestaan uit 12 items. Door de computer worden de tijd en accuratesse gemeten.

Ook werd er gebruik gemaakt van een experimentele test, die nog niet gestandaardiseerd en genormeerd is (van der Zee & Bosman, 2007):

- Zinnenleestest (van den Bos, 2007),
een computertest voor de technische leesvaardigheid op zinsniveau.
Deze test bestaat uit 33 zinnen die variëren in moeilijkheidsgraad en aantal woorden (4 tot 14) in een zin. De leerling krijgt een zin te zien op het beeldscherm, welke hij goed en vlot hardop voor moet lezen. Door een druk op de knop van de proefleider na elke zin, registreert de computer de exacte tijd per gelezen zin. Vervolgens noteert de proefleider de gemaakte fouten. De betrouwbaarheid (interne consistentie) van de tijdsmetingen op de huidige groep kinderen is .97 (Cronbach's alfa).

4 Resultaten

Data-exploratie

Allereerst zijn de data geïnspecteerd, waarbij gekeken is naar de verdelingskenmerken en voorwaarden om parametrische statistiek toe te kunnen passen.

De Zinnenleestest bestaat uit tijds- en accuratessevariabelen. Deze ruwe scores zijn vaak scheef verdeeld, waardoor ze niet voldoen aan de assumptie van normaalverdeling. Om datagegevens van de Zinnenleestest bruikbaar te maken, worden de scores logaritmisches getransformeerd.

Daarna wordt redelijk voldaan aan de normaalverdelingsassumptie, en kunnen de analyses op klassieke wijze plaatsvinden.

Vervolgens zijn alle intercorrelaties berekend, waarbij voor de Zinnenleestest (ZIN) de log-getransformeerde data gebruikt zijn. De tabel is weergegeven in bijlage 1 (tabel 2). Kijkend naar deze matrix, blijken de correlaties tussen de leestests onderling, als ook voor de benoemtaken en de fonologische taken zich naar verwachting te gedragen, althans vergelijkbaar te zijn met die van normale jonge lezers.

Vergelijking pretest-scores en posttest-scores

Na de data-exploratie zijn de pre- en posttestscores met elkaar vergeleken. Middels de paired sample t-toets is gekeken of deze scores significant van elkaar verschillen.

In tabel 3 worden de gemiddelde resultaten van de pre- en posttests en het significantieniveau van het verschil hiertussen weergegeven. Voor de AVI moet worden opgemerkt dat er geen sprake is van een standaardscore, maar van een niveauscore. Voor de Zinnenleestest worden de logaritmisches getransformeerde tijdscores gebruikt.

Tabel 3 Testresultaten pre- en posttests

Test	Pretest		Posttest		Pre-post Sign.
N = 32	Mean & std.deviation		Mean & std.deviation		
AVI	3.97	1.787	5.75	1.849	p < .001 (.000)
Zinnenleestest fouten	3.29	.833	3.13	.804	p < .05 (.023)
Zinnenleestest tijden	5.64	.436	5.56	.395	p < .05 (.002)
Kleuren benoemen, ss	5.91	2.775	6.38	3.348	n.s. (.240)
Cijfers benoemen, ss	5.00	2.747	5.41	2.993	n.s. (.146)
Plaatjes benoemen, ss	6.41	2.950	6.47	2.540	n.s. (.878)
Letters benoemen, ss	5.47	2.735	5.72	2.854	n.s. (.566)
Syl 1, ss	5.19	2.196	3.44	2.627	n.s. (.066)
EMT-50, ss	2.69	1.635	2.97	2.040	n.s. (.184)
Klepel, ss	4.00	2.328	4.56	2.257	n.s. (.095)
Klanksplitsing (ss)	6.13	2.028	6.25	2.463	n.s. (.762)
Letterverwisseling (ss)	4.97	2.055	6.38	2.904	p < .001 (.000)

ss = standaardscore

n.s. = niet significant

Zoals verwacht, is er bij de AVI een significante stijging waar te nemen in het leesniveau. Tevens blijkt er, conform de verwachting, bij de Zinnenleestest zowel op de variabele tijd als de variabele fouten sprake te zijn van een significante verbetering. Ook blijkt dat er bij de Letterverwisseling een significante verbetering plaats heeft gevonden. Aangezien het interventieprogramma Sleeplezen® niet gericht is op deze vaardigheid, zou deze verbetering wellicht toegekend kunnen worden aan een leereffect. Ook kan het misschien zijn dat er bij de posttest afname bij de leerlingen beter bekend was wat er van hen verwacht werd. Het is mogelijk dat dit ondanks instructie bij de pretest afname minder duidelijk was.

5 Conclusie en discussie

In de inleiding zijn twee onderzoeksvragen opgesteld, die we middels de resultaten zoals beschreven in het vorige hoofdstuk zullen proberen te beantwoorden.

Is er sprake van een meetbaar effect van Sleeplezen®?

Bij deze vraag zijn drie hypothesen opgesteld, die achtereenvolgens aangenomen of verworpen zullen worden.

- Er is sprake van een significante verbetering op de subtests die beroep doen op de technische leesvaardigheid op zinsniveau.

De tests die beroep doen op de technische leesvaardigheid op zinsniveau zijn de Zinnenleestest en de AVI. Op beide tests werd een vooruitgang verwacht, aangezien verbetering van het lezen op zinsniveau het kerndoel is van de methode Sleeplezen®. Er werd verwacht dat de standaardscores op de posttest van de AVI significant hoger lagen dan die van de pretest. Van de Zinnenleestest werd verwacht dat zowel de tijden als het aantal fouten van de posttestscores significant lager zouden liggen dan bij de pretestscores.

Toetsing gaf aan dat de vooruitgang, zoals verwacht, bij beide tests significant is.

De nulhypothese kan in dit geval dus worden verworpen.

Bij de AVI is de effectgrootte nog groter dan bij de Zinnenleestest. Dit zou echter verklaard kunnen worden door een testherhalings-effect in plaats van een interventie-effect, aangezien de AVI veelvuldig op basisscholen wordt gebruikt. Hierdoor zou het mogelijk zijn dat de kinderen zich de teksten nog (gedeeltelijk) herinneren.

- Er is sprake van een significante verbetering op de subtests die beroep doen op de technische leesvaardigheid op woordniveau.

Op de EMT, Syl 1 en Klepel werd geen vooruitgang verwacht, aangezien het bij deze tests gaat om het technisch lezen op woordniveau en de methode Sleeplezen® niet primair woord-analytisch is gericht. Verwacht wordt dat de scores wellicht iets

stijgen, doordat de leerlingen tijdens de behandelperiode iets ouder worden, maar dat deze stijging niet significant zal zijn.

Toetsing gaf aan dat er inderdaad geen sprake was van een significante vooruitgang op bovengenoemde tests. De nul-hypothese kan dus aangenomen worden.

- Er is sprake van een significante verbetering op de subtests die beroep doen op de fonologische vaardigheid.

De verwachting is dat de scores op fonologische tests Letterverwisseling en Klanksplitsing niet significant zullen verbeteren, aangezien Sleeplezen® zich niet richt op de fonologische procedure.

Toetsing liet zien dat er bij Klanksplitsing inderdaad geen sprake was van een significante vooruitgang, maar bij de Letterverwisseling wel. Dit is een opmerkelijk resultaat. Het zou eventueel gedeeltelijk verklaard kunnen worden door het feit dat de leerlingen bij de pretests de test niet goed hebben begrepen en bij de posttests wel. Dus dat er sprake was van een leereffect. De nulhypothese kan echter aangenomen worden, zoals verwacht. Er heeft niet op beide subtests die beroep doen op de fonologische vaardigheid een significante verbetering plaatsgevonden.

- Er is sprake van een significante verbetering op de subtests die beroep doen op het benoemen van kleuren, cijfers, plaatjes en letters.

De verwachting is dat er geen significante vooruitgang geboekt zal worden op de benoemtaken. De methode Sleeplezen® is namelijk niet gericht op de sublexicale vaardigheden of woord-holistische vaardigheden, waar bij de benoemtaken wel beroep op wordt gedaan. Er wordt verwacht dat de scores op de posttests ongeveer gelijk zullen zijn aan de pretestscores.

Toetsing laat zien dat er zoals verwacht geen sprake is van een vooruitgang op de benoemtaken. Er is zelfs een achteruitgang zichtbaar door een verhoging van de gemiddelde tijden, hoewel niet significant.

De nulhypothese kan dus, zoals voorspeld, aangenomen worden.

Is de methodiek Sleeplezen® overdraagbaar?

De heer Stoppelenburg past de methode Sleeplezen al jaren toe met veel succes. De vraag was nu of dit succes ook verkregen zou worden wanneer niet hij, de ontwikkelaar van de methode, maar andere personen de methode toe gingen passen. In dit geval waren dat dus Elisabeth Bosma, Lydia Bron en Karin van der Laan. Aangezien de resultaten laten zien dat de leerlingen die meededen met het onderzoek op technisch lezen op zinsniveau significant beter zijn gaan lezen, kan men wel stellen dat de methode in principe overdraagbaar is. De positieve resultaten van de methode zijn niet persoonsgebonden (aan de heer Stoppelenburg), maar ze worden ook door de drie onderzoekers bereikt.

Dit is een mooi gegeven voor de toepasbaarheid van de methode. Wanneer de methode goed beheerst wordt, kunnen de resultaten zeer gunstig zijn.

Hier is echter ook gelijk het euvel van de methode; 'als de methode goed beheerst wordt'. De methode lijkt op het eerste gezicht "te makkelijk voor woorden". Met een pen boven de regels slepen en het kind gaat beter lezen. Er komt echter veel meer bij kijken en dit moet niet onderschat worden. De houding van de begeleider, ten eerste, is van groot belang. De begeleider is geen leerkracht, maar een leesgenootje en 'maatje' van de leerling. Ook moet de begeleider de methode van lezen zelf goed beheersen. Het aan elkaar plakken van de woorden is geen vanzelfsprekende wijze van lezen en wanneer de begeleider dit niet beheerst, kan het dit ook niet overdragen aan de leerling. Deze techniek is overigens ook niet voor iedereen weggelegd. Volgens de heer Stoppelenburg zullen er naar waarschijnlijk altijd mensen zijn, die zich deze manier van instrueren niet eigen kunnen maken. Zij zijn bijvoorbeeld te veel gewend om de leerkracht van de leerling te zijn en dit is dus niet de bedoeling bij Sleeplezen®. Nog een ander punt dat van belang is bij de methode is de wijze van slepen met de pen. De pen moet namelijk continu doorgaan, ook wanneer de leerling een foutje leest of twijfelt bij een woord. Al deze aspecten maken de methode een stuk lastiger dan dat het op het eerste gezicht lijkt.

Op dit moment is de heer Stoppelenburg de enige die mensen een 'certificaat' kan geven dat zij de methode Sleeplezen® goed beheersen. Wanneer deze licentie is verkregen, mag de naam Sleeplezen® gebruiken. Men moet bij Stoppelenburg een cursus volgen waarna hij beoordeelt of de methode goed beheerst wordt. Hier zijn tevens nog geen officiële eisen voor opgesteld. Dit gebeurt op oordeel van de heer Stoppelenburg. Doordat Stoppelenburg dus de enige is die andere mensen de bevoegdheid kan geven om met de methode te werken, wordt de methode beperkt in haar overdraagbaarheid. Het is echter wel van belang dat er goede controle op behouden blijft, omdat mensen anders te gemakkelijk over de methode kunnen denken waardoor deze niet zorgvuldig en correct uitgevoerd kan worden.

Mogelijke verklaringen

Dat de methode blijkt te werken is een erg gunstige uitkomst voor kinderen met leesproblemen. Deze methode geeft kans op een significante vooruitgang op technisch lezen op zinsniveau. Maar hoe is dit effect nu te verklaren? Hoe komt het dat de kinderen door deze methode beter gaan lezen?

De fonologische vaardigheden van zwakke lezers zijn vaak erg laag en de woordherkenning komt niet op gang. Sleeplezen® doet hier dan ook nauwelijks beroep op. Het lezen op de manier van Sleeplezen® lijkt erg op praten, waar de kinderen met leesproblemen over het algemeen geen problemen mee hebben. De woorden en zinnen ontstaan synthetiserend, waardoor er geen beroep wordt gedaan op de directe woordherkenning maar de kinderen ook niet genoodzaakt worden om de woorden te gaan analyseren.

Op losse-woorden niveau werkt de methode niet, omdat de woorden niks met elkaar te maken hebben, zoals in een tekst of zin wel het geval is. Automatisch ontstaan er dan pauzes tussen de woorden, wat bij Sleeplezen® juist niet de bedoeling is. Bij elk woord wordt er opnieuw beroep gedaan op de directe woordherkenning door het ontbreken van de steun van een context, en dit is juist waar zwakke lezers grote moeite mee hebben.

Op woordniveau is er dus niet met deze methode te werken, maar op zinsniveau laat dit onderzoek veelbelovende resultaten zien. Door geen beroep te doen op de directe woordherkenning en aan te sluiten bij de gesproken taal, geeft het kinderen met leesproblemen kans hun technische lezen op zinsniveau te verhogen.

Ook de wijze van benadering speelt mijns inziens een grote rol in het effect van de methode. Door de positieve benadering en het lezen als gezellige bezigheid aan te bieden verandert de mentaliteit van de kinderen ten opzichte van het lezen. Eerder werd lezen door de kinderen gezien als een verplichting. En doordat ze moeilijkheden ondervonden met de techniek van het lezen werd het gezien als een vervelende verplichting. Bij Sleeplezen® wordt een gemoedelijke sfeer gecreëerd waarbij het gezamenlijk lezen van een boek een plekje krijgt. Niet het kind moet goed lezen, maar samen wordt er een boek bekeken en gelezen. De kinderen ervaren een positieve sfeer tijdens het lezen in plaats van de negatieve ideeën dat het lezen niet lukt en lezen dus niet leuk is. Hoewel het niet het geval is dat door de methode Sleeplezen® de kinderen lezen als een leuke nieuwe hobby ervaren, wordt er vaak geen wrok meer gekoesterd tegen het lezen. Dit is een belangrijk aspect voor de ontwikkeling en verbetering van het leesniveau van de kinderen; ze ontdekken dat lezen leuk kan zijn.

Literatuurlijst

Bosman, A.M.T., & Braams, T. (2005). Depressie en angst bij basisschoolleerlingen met dyslexie. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek* 44, 214-223.

Caravolas, M., Volin, J., & Hulme, C. (2005). Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: evidence from Czech and English children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92, 107-139.

Van der Leij, A., Struiksma, A.J.C., Ruijsenaars, A.J.J.M., Verhoeven, L., Kleijnen, R., Henneman, K., Pasma, J., Ekkebus, M., van den Bos, K.P. & Paternot, A. (2004), *Diagnose van Dyslexie: Brochure van de Stichting Dyslexie Nederland*. Derde herziene versie.

Ehri, L.C. (1991). Development of the ability to read words. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research*. (Vol. 2, pp. 383-417). New York: Longman.

Emmelkamp, H.W. (2005). *Twee behandelmethoden voor kinderen met leesproblemen en dyslexie omschreven. Een casestudy naar SLEEPLEZEN en RALFI*. Groningen.

Gezondheidsraad: Commissie Dyslexie. (1995). *Dyslexie. Afbakening en behandeling*. Den Haag: Gezondheidsraad; publikatienr 1995/ 15.

Hoebers, T. *Hoe extensief lezen een succes kan worden, Leeskilometers en vliegrepen*.

Hol, G., de Haan, M., Kok, W. (1993). *Leereffecten van zes methodes voor aanvankelijk leesonderwijs*. Utrecht: ISOR.

Kuhn, M.R. & Stahl, S.A. (2000). *Fluency: A review of developmental and remedial practices*. University of Michigan, Ann Arbor: Center for the improvement of early reading achievement.

National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*, NIH publication no. 00-4769. Internet: <http://www.nationalreadingpanel.org>, retrieved 25-08-06.

Ruijsenaars, A.J.J.M. & P. Ghesquière (2002), *Dyslexie en dyscalculie: ernstige problemen in het leren lezen en rekenen*. Leuven/Leusden: Acco

Ruijsenaars, A.J.J.M., Hoedjes, C.C.M., Vanneste, N. & Volckaert, A. (2003). Individuele behandeling van zeer hardnekkige leerstoornissen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 42, 23-35.

Smits, A. (2005). RALFI (methodiek om de leesvaardigheid te verbeteren bij kinderen bij wie het lezen niet versnelt of automatiseert. *EE-m@gazine Jrg. 2005-2006 – 5/2*. CEGO Publishers, Leuven, België.

Smits, A., Jongejan, W. & Wentink, H. (2005). *Connect Klanken en Letters*. *Interventieprogramma voor groep 3*. Uitgeverij Boom.

Smits, A., Jongejan, W. & Wentink, H. (2005). *Connect Vloeiend Lezen..* *Interventieprogramma voor groep 3*. Uitgeverij Boom.

Smits, A., Jongejan, W. & Wentink, H. (2005). *Connect Woordherkenning*. *Interventieprogramma voor groep 3*. Uitgeverij Boom.

Snowling, M.J. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell Publishers.

Struiksma, A.J.C., van der Leij, A. & Vieijra, J.P.M. (2004). *Diagnostiek van aanvankelijk lezen en spellen*. Amsterdam: VU uitgeverij.

Van den Bos, K.P. (2005). *Lezen moet doorgaan*. Groningen: Stichting Kinderstudies.

Van den Broeck, W. (2002). Dyslexie: naar een wetenschappelijk verantwoorde definitie. In: A.J.J.M. Ruijsenaars & P. Ghesquière (Red.), *Dyslexie en dyscalculie: ernstige problemen in het leren lezen en rekenen*. Leuven/Leusden: Acco.

Van der Leij, A. (2003). *Leesproblemen en dyslexie.: beschrijving, verklaring en aanpak*. Rotterdam: Lemniscaat.

Bijlagen