

# De invloed van een leeshond op de taakgerichtheid van leerlingen op het speciaal basisonderwijs

Student: Aniek Pannekoek (S4137191)

Begeleider: S. van der Steen

2<sup>o</sup> beoordelaar: A. Menninga

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Bachelorwerkstuk Academische Opleiding Leraar Basisonderwijs

Juni 2023

## **Abstract**

Reading comprehension is an important topic on the curriculum of primary school education. In special primary school, a lot of time is scheduled to spent on reading. However, many students of special primary school have problems related to reading skills. An important factor that influences reading skills is task orientation. Research shows that pupils in this target group show low levels of task orientation in the classroom. One intervention to improve reading skills and task orientation is reading dog programs. Reading to dogs or reading in the dog's presence contributes to positive reading experience, higher levels of task-oriented behaviour and less distraction. This study investigates the influence of a dog on task orientation in a special primary school in the Netherlands. This study is conducted with an experimental and control group with 24 participants. The data is collected through live observations with an app by which task-oriented behaviour is recorded. These results show that the level of task-oriented behaviour is higher in the group reading with a dog than the group without a dog. However, the difference between the groups is not significant. Implications of this research and recommendations for future research are defined.

## **Inleiding**

Leesvaardigheid heeft een belangrijke plaats in het curriculum op de basisschool. Naast dat leesvaardigheid een belangrijke indicator is van academische prestaties wordt het ook geassocieerd met schoolplezier in het algemeen (Hall et al., 2016). Leesfrequentie, leesmotivatie en leesplezier dragen bij aan de leesvaardigheid en het leesgedrag van een kind (Connell et al., 2019).

Gezien het belang van lezen, wordt in het speciaal basisonderwijs (sbo) gemiddeld 8,5 uur per week aan doelgericht taalonderwijs besteed (Inspectie van het Onderwijs, 2022). Onder speciaal basisonderwijs wordt het basisonderwijs aan kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden, moeilijk lerende kinderen en in hun ontwikkeling bedreigde kleuters bedoeld (CBS, z.d.). Het speciaal basisonderwijs richt zich op leerlingen die zich op een reguliere basisschool niet optimaal kunnen ontwikkelen. Leerlingen in het sbo zitten in kleinere klassen dan in het reguliere basisonderwijs zodat leerlingen minder prikkels te verwerken hebben. Ook krijgen ze extra ondersteuning om de onderwijsdoelen te behalen (CBS, z.d.). In 2021 ging 2,5 procent van de basisschoolleerlingen naar het speciaal basisonderwijs (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, z.d.).

Ondanks het belang van leesonderwijs in het sbo, komen er nog veel problemen met betrekking tot leesvaardigheid voor. Uit de resultaten van een rapport van de Inspectie van Onderwijs (2022) blijkt dat de leesattitude van leerlingen van speciaal basisonderwijs gemiddeld gematigd positief is, waarbij meer dan de helft van de sbo-leerlingen aangeeft lezen enigszins saai te vinden (Inspectie van het Onderwijs, 2022). Gegevens over de academische prestaties van sbo-leerlingen laten zien dat de streefdoelen voor lezen op 1F of 2F niveau niet door voldoende leerlingen worden behaald (Inspectie van het Onderwijs, 2022). Dit heeft gevolgen voor de verdere ontwikkeling aangezien 2F wordt gezien als het

niveau dat minimaal nodig is om goed te kunnen deelnemen aan de maatschappij (Inspectie van het Onderwijs, 2022).

Verschillende factoren zijn van invloed op de leesvaardigheid van basisschoolleerlingen. Zo is taakgerichtheid een belangrijke factor die bijdraagt aan een succesvol leerproces en de betrokkenheid van leerlingen met betrekking tot schoolprestaties zoals leesvaardigheid (Morgan et al., 2008). Onder taakgerichtheid wordt het werken aan een bepaalde taak zonder in te gaan op afleidingen verstaan (Andersson & Bergman, 2011). Een taakgerichte leerling is actief bezig met een gekregen taak, laat doorzettingsvermogen zien en is niet betrokken bij afleidend gedrag zoals praten met een klasgenoot of focussen op andere dingen dan de taak (Becherer et al., 2021). Onderzoek naar de taakgerichtheid van kinderen met een verstandelijke beperking of gedrags- en leerproblematiek laat zien dat deze kinderen hoge niveaus van niet-taakgericht gedrag vertonen in een klascontext (Kim & Kwon, 2018). De mate van taakgericht gedrag van leerlingen speelt een belangrijke rol in de academische prestaties en de zelfredzaamheid van deze leerlingen (Kim & Kwon, 2018).

Een interventie die steeds meer wordt toegepast om de leesvaardigheid van basisschoolleerlingen te verbeteren, is het inzetten van voorleesprogramma's met honden. Dit zijn programma's waarbij leerlingen hardop aan een hond voorlezen of in stilte lezen in aanwezigheid van een hond. Het doel hiervan is om leerlingen positieve leeservaringen op te laten doen die invloed hebben op hun betrokkenheid, motivatie en zelfvertrouwen (Gee et al., 2017; Beserra et al., 2019). Uit onderzoek blijkt dat voorlezen aan honden de betrokkenheid en motivatie van leerlingen verhoogt (Connell et al., 2019). Honden kunnen namelijk een stress verlagend effect op mensen hebben (Schretzmayer et al., 2017). Uit onderzoek blijkt dat de aanwezigheid van honden een positief effect heeft op bloeddruk en stressreacties van mensen (Levine et al., 2013; Hediger & Turner, 2014). Verminderde stress zorgt voor het verbeteren van onder andere aandacht, het concentratievermogen en de intrinsieke motivatie

om te leren (Hediger & Turner, 2014; Schretzmayer, 2017). Bovendien kunnen honden door hun fysieke aanwezigheid in de klas en de mogelijkheid om geaaid te worden zorgen voor troost (Kirnan et al., 2020). Kinderen voelen zich gesteund door de hond en ervaren positiviteit en veiligheid, waardoor ze lezen met een hond ervaren als een niet-oordelende, veilige omgeving om te oefenen met lezen (Hall et al., 2016).

Voorlezen aan een hond helpt leerlingen om door te lezen, te ontspannen en het geeft de leerlingen meer zelfvertrouwen (Hall et al., 2016). Het helpt om negatieve associaties met lezen los te laten (Connell et al., 2019). Leerlingen ervaren dat ze samen met de hond één team zijn: de leerling is de leider en voorlezer en de hond is de luisteraar en leert van de leerling (Kirnan et al., 2020). Door voor te lezen aan een hond neemt de focus op schoolwerk toe en de betrokkenheid bij afleidend gedrag af (Beserra et al., 2019). Een hond kan tijdens een leessessie op het speciaal basisonderwijs dus mogelijk een waardevolle bijdrage leveren aan de taakgerichtheid van leerlingen.

### **Probleemstelling**

In het reguliere basisonderwijs heeft onderzoek naar de taakgerichtheid van leerlingen met een leeshond positieve effecten opgeleverd (Beserra et al., 2019; Hall et al., 2016). Er is echter nog geen tot weinig onderzoek gedaan naar het effect van lezen met een leeshond op de taakgerichtheid van speciaal basisschoolleerlingen. Onderzoek hiernaar is juist van belang aangezien het lezen met een leeshond mogelijk de taakgerichtheid en leesvaardigheid van leerlingen op het speciaal basisonderwijs kan verhogen.

Het doel van dit onderzoek is daarom om inzicht te krijgen in de verschillen in taakgerichtheid van speciaal basisschoolleerlingen tijdens een leessessie van leerlingen die met een leeshond lezen en leerlingen die zonder een leeshond lezen. Aansluitend bij recent onderzoek wordt verwacht dat een leeshond een positieve invloed kan hebben op de taakgerichtheid van deze leerlingen (Beserra et al., 2019; Hall et al., 2016).

## Onderzoeksvraag

De onderzoeksvraag die in dit onderzoek centraal staat is:

*In welke mate heeft het lezen met een leeshond invloed op de taakgerichtheid van leerlingen tijdens de leessessie, als we dit vergelijken met leessessies waarin geen hond wordt ingezet?*

Hierbij worden de volgende deelvragen onderzocht:

- Wat is de mate van taakgerichtheid van leerlingen tijdens de leessessie met de leeshond?
- Wat is de mate van taakgerichtheid van leerlingen tijdens de leessessie zonder hond?
- In welke mate is er een verschil in taakgerichtheid van leerlingen tijdens de leessessies tussen de twee condities, met hond of zonder hond?

## Methode

### Onderzoeksdesign

De onderzoeksvraag is beantwoord door gebruik te maken van kwantitatief onderzoek. In dit onderzoek werden observaties in een experimentele groep en een controle groep uitgevoerd waarna de resultaten met elkaar werden vergeleken. Het ging hier om een experimentele groep met leessessies met hond en een controle groep met leessessies zonder hond.

### Participanten

De participanten van dit onderzoek waren 24 leerlingen van een school voor speciaal basisonderwijs in Drenthe. De leerkracht van de leerlingen heeft leerlingen geselecteerd die voldeden aan de criteria voor deelname aan het onderzoek (Van der Steen, 2023).

Deze criteria zijn:

- Een significante leesachterstand van minimaal één jaar;

- Een leesvaardigheidsniveau van minstens midden groep vier;
- Weinig tot geen plezier in lezen (aangegeven door de leerling of leerkracht) waarvan een verklaring is opgenomen in het ontwikkelingsperspectiefplan;
- Affiniteit met honden;
- Andere interventies hebben weinig tot geen nut gehad;
- Stagnatie of verslechtering van de AVI-score gedurende twee opeenvolgende momenten van het AVI-lezen;
- Geen diagnose, aanmelding voor, of lopend onderzoek voor dyslexie.

Van de leerlingen die aan deze criteria voldeden, is toestemming gevraagd aan de ouders voor deelname aan het onderzoek. Deze ouders kregen een informatiebrief toegestuurd en hebben een informed consent getekend om toestemming te geven voor het onderzoek. Deze leerlingen werden willekeurig toegewezen aan de experimentele of controlegroep. Beide groepen zijn onderverdeeld in drie subgroepen waarin de interventie werd uitgevoerd.

In Tabel 1 en 2 zijn de gegevens van de leerlingen van de experimentele groep en controlegroep weergegeven. In beide groepen zitten meer jongens dan meisjes, namelijk 9 jongens en 3 meisjes. In de experimentele groep komen de meeste leerlingen uit leerjaar 6 of 8. Het AVI-niveau van de kinderen loopt van M3 tot E5, waarbij de meeste leerlingen de niveaus E3 of M5 hebben. In de controle groep zitten de meeste leerlingen in leerjaar 6 of 7. Hier lopen de AVI-niveaus ook van M3 tot E5 en lezen de meeste leerlingen op E3 of M4 niveau.

**Tabel 1***Beschrijving leerlingen experimentele groep*

Experimentele groep	Geslacht	Avi	Leerjaar
Groep 1	j	E4	6
Groep 1	j	M4	6
Groep 1	m	M5	7
Groep 1	j	E5	8
Groep 2	j	M5	7
Groep 2	j	M5	8
Groep 2	j	E3	8
Groep 2	m	E4	6
Groep 3	m	M3	6
Groep 3	j	M3	4
Groep 3	j	E3	5
Groep 3	j	E3	5

**Tabel 2***Beschrijving leerlingen controle groep*

Controle groep	Geslacht	AVI	Leerjaar
Groep 1	m	E4	7
Groep 1	j	E3	8
Groep 1	j	E3	6
Groep 1	j	M3	5
Groep 2	j	E4	6
Groep 2	j	M4	6



Groep 2	m	M4	6
Groep 2	j	E3	7
Groep 3	m	M4	8
Groep 3	j	E3	8
Groep 3	j	M5	7
Groep 3	j	E5	7

## Procedure

Het onderzoek is goedgekeurd door de ethische commissie waarna het onderzoek van start is gegaan. De interventie vond plaats op twee scholen, waarbij er op één school geobserveerd werd. De leerlingen in de experimentele en controle groep namen deel aan een groepsinterventie die bestond uit acht leessessies verdeeld over vier weken. In deze leessessies gingen de leerlingen lezen in een groepje samen met een leerkracht in een ruimte buiten het klaslokaal. In de experimentele groep was er tijdens de leessessie een hond aanwezig en bij de controlegroep niet.

In de experimentele groep zochten de leerlingen in de eerste week een informatieve tekst uit, bespraken ze hoe de tekst gelezen moest worden, lazen ze vijf minuten en onderstreepten ze moeilijke woorden. In de tweede en derde week bespraken de leerlingen moeilijke woorden en lazen ze vijftien minuten. Bij deze sessies begon de leerkracht de sessies door een klein gesprekje met de leerlingen aan te knopen, daarna gingen ze zelf stillezen en lazen de leerlingen om de beurt fluisterend de tekst aan de leerkracht voor. In de vierde week lazen de leerlingen de tekst hardop voor aan de hond. De hond kon ondertussen vrij door het lokaal rond bewegen en lag vaak bij een of meerdere leerlingen. De leerlingen mochten de hond tijdens de sessie aanraken en aaien. Aan het einde van de sessie deden de leerlingen een kort spelletje met de hond zoals brokjes verstoppen in een snuffelmatje of in het lokaal. Daarna gingen de leerlingen terug naar hun klas.

In de controle groep zochten de leerlingen in de eerste week ook een informatieve tekst uit, bespraken ze hoe de tekst gelezen moest worden, lazen ze vijf minuten en onderstreepten ze moeilijke woorden. In de tweede en derde week bespraken de leerlingen de moeilijke woorden en waren ze vijftien minuten aan het stillezen. In deze sessies begonnen de leerlingen met een kort gesprekje met de leerkracht, gingen ze daarna zelf lezen en lazen de leerlingen ook om de beurt fluisterend de tekst aan de leerkracht voor. Nadat de leessessie voorbij was, gingen ze terug naar de klas. In de vierde week lazen ze hun tekst hardop voor aan elkaar.

Tijdens sessie 2 en 3 van beide groepen werden er ter plekke observaties gedaan die gericht waren op de taakgerichtheid van de leerlingen. Hierbij werd gekeken naar de duur van de gedragingen. Bij deze leessessies zaten er minimaal twee tot maximaal vijf bachelorstudenten achterin de klas die de volledige sessie observeerden. Voordat elke sessie begon verdeelden de bachelorstudenten de leerlingen onderling zodat elke student één leerling observeerde. Tijdens deze sessies waren de groepen het best met elkaar te vergelijken, aangezien de inhoud van sessie 2 en 3 vergelijkbaar was voor beide groepen. De andere sessies waren minder geschikt aangezien de leerlingen in de eerste sessie een tekst uitzochten (dus minder met lezen bezig waren) en in de laatste sessie de onderwijssituatie in beide groepen erg verschilde, omdat er werd voorgelezen aan de hond of aan een medeleerling.

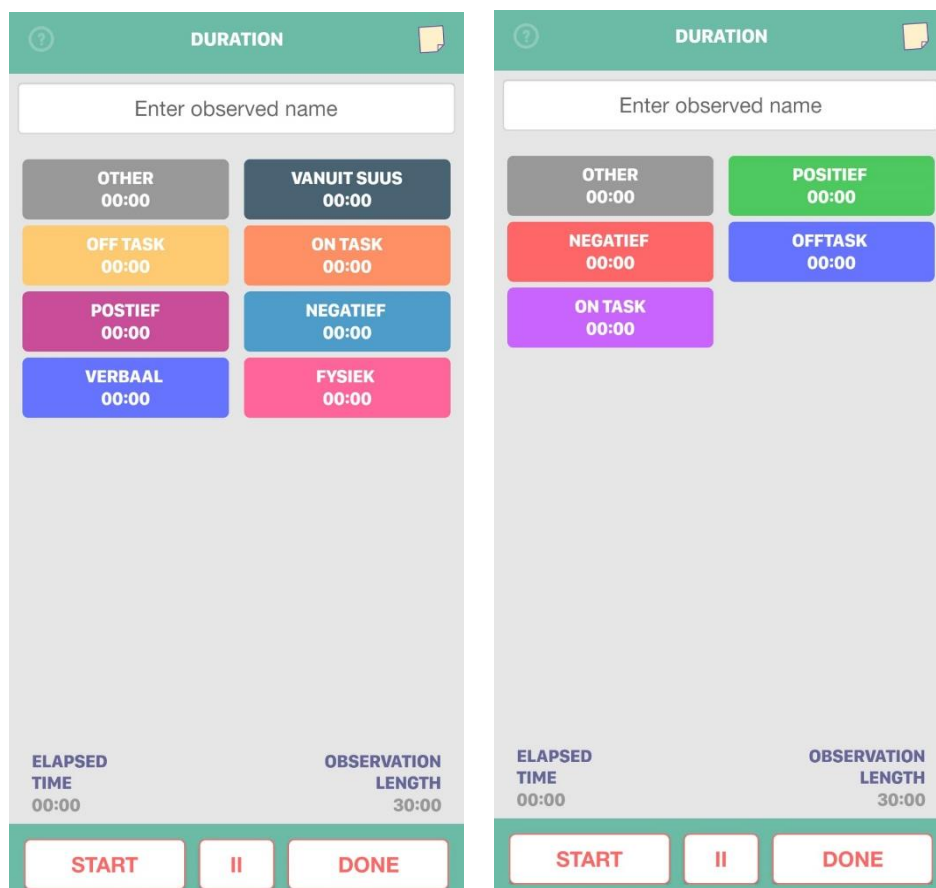
### **Meetinstrumenten**

De taakgerichtheid van leerlingen werd in kaart gebracht door studenten die tijdens de leessessies observeerden aan de hand van het observatie-instrument Observation Made Easy. Op de telefoons van de studenten kon met deze app geobserveerd gedrag worden geregistreerd door codes aan te klikken waarvan het bijpassende gedrag werd waargenomen. Voor beide groepen was er een format (hond of controle) waarmee de taakgerichtheid van kinderen en het contact met de hond werd aangegeven met verschillende codes. Beide formats

worden in Figuur 1 weergegeven, waarop te zien is welke codes gebruikt werden. Er werden verschillende gedragingen geobserveerd, zoals emoties (positief en negatief) en contact met de hond (fysiek, verbaal, vanuit de hond). Voor het huidige onderzoek werd er echter specifiek gekeken naar on-task en off-task gedrag. De taakgerichtheid van kinderen werd aangegeven met 'on task' wanneer een leerling deed wat er gezegd werd, las, luisterde of iets relevants vroeg aan de leerkracht, of 'off task' wanneer een leerling iets anders deed dan wat er gevraagd werd, afgeleid leek te zijn, praatte met een andere leerling, voor zich uit keek of contact maakte met een van de observatoren.

## Figuur 1

*Format 'hond' en format 'controle'*



## Statistische analyse

Aan het begin van dit onderzoek bestond de experimentele groep uit 12 leerlingen. Hiervan zijn 7 leerlingen in het onderzoek meegenomen omdat één leerling tussentijds gestopt is en vier leerlingen les kregen op een school waar niet geobserveerd werd. De controlegroep bestond aan het begin van het onderzoek uit 12 leerlingen waarvan 10 leerlingen zijn meegenomen. Van de overige twee leerlingen is geen data verzameld, omdat er tijdens deze sessies niet genoeg onderzoekers aanwezig waren om alle leerlingen te observeren. De deelnemers van dit onderzoek bestonden uit 5 jongens en 2 meisjes in de interventiegroep en 3 meisjes en 7 jongens in de controlegroep.

Voor elke leerling is minimaal bij één sessie en maximaal bij drie sessies data verzameld tijdens het observeren, afhankelijk van de aanwezigheid van de leerling bij één of meerdere sessies of het aantal aanwezige observanten tijdens de sessies. Hierdoor verschilt de frequentie van observaties van taakgerichtheid tussen de leerlingen onderling.

De gegevens zijn geanalyseerd in SPSS, waarbij alleen de leerlingen waarvan observationele data is verzameld zijn geselecteerd. Eerst is de gemiddelde taakgerichtheid per leerling berekend. Dit is gedaan door per leerling het aantal taakgerichte seconden (van één of meerdere sessies) te delen door de totaal geobserveerde tijd (van één of meerdere sessies) in seconden. Hieruit kwam een percentage dat van iedere leerling de taakgerichtheid in procenten weergaf.

Vervolgens is taakgerichtheid beschreven door de centrum- en spreidingsmaten weer te geven in een tabel. Aan de hand van de boxplot zijn deze centrum- en spreidingsmaten beschreven waarbij het verschil in waardes tussen deze twee groepen inzichtelijk gemaakt wordt.

Om de experimentele en controle groep met elkaar te vergelijken is daarna een toets uitgevoerd. Daarvoor is eerst gekeken of er aan de assumpties van de t-toets voor

onafhankelijke groepen is voldaan. Aangezien Figuur 2 en 3 laten zien dat de waarnemingen in beide groepen niet normaal verdeeld waren, is er gekozen voor een Mann-Whitney *U* Test. De Mann-Whitney *U* Test toetst het verschil in waardes tussen twee groepen waarvan de waarnemingen niet normaal verdeeld zijn en de gegevens continu zijn. Om de *p*-waarde te kunnen interpreteren, is er als significantieniveau een alfa van 0,05 genomen.

## Resultaten

In Tabel 1 zijn de centrum- en spreidingsmaten van de respondenten in beide groepen in procenten weergegeven. In de experimentele groep vertoonden de leerlingen gemiddeld 79,5% van de tijd taakgericht gedrag, de mediaan was 77,6% en de standaarddeviatie 10,9%. In de controle groep vertoonden de leerlingen gemiddeld 69,7% van de tijd taakgericht gedrag, de mediaan was 68,2% en de standaarddeviatie 11,5%. In beide groepen zijn er geen grote uitschieters, het gemiddelde en de mediaan liggen dicht bij elkaar.

### Tabel 3

*Centrum- en spreidingmaten taakgerichtheid in procenten*

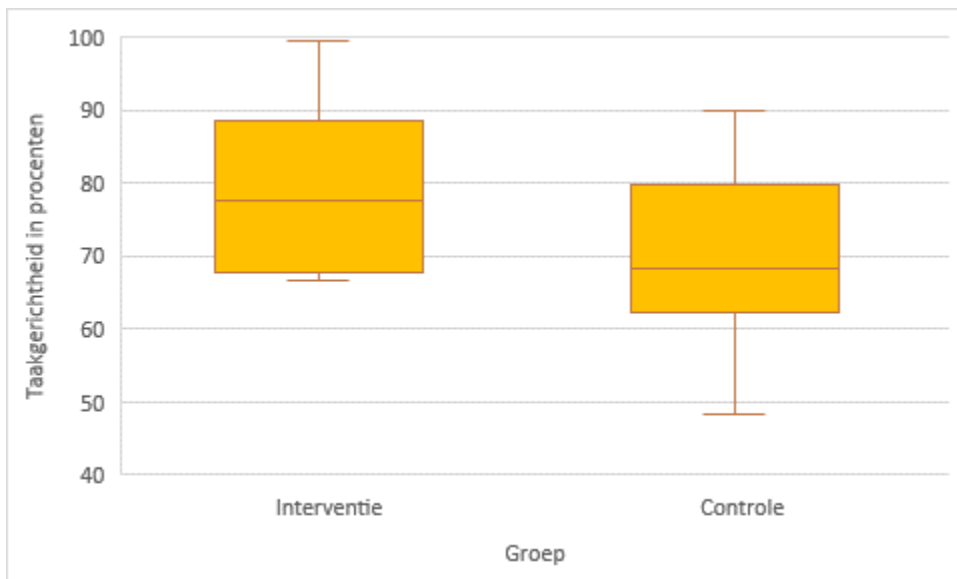
	Experimentele groep met hond (N=7)	Controle groep zonder hond (N=12)
Gemiddelde	79,5	69,7
Mediaan	77,6	68,2
Min	66,6	48,3
Max	99,6	90,0
Standaarddeviatie	10,9	11,5

In Figuur 1 is door middel van een boxplot weergegeven wat de taakgerichtheid van de leerlingen in procenten is in de experimentele en controle groep. In de boxplot is te zien dat de mediaan van de experimentele groep hoger ligt dan de mediaan van de controlegroep. De boxplot bij de experimentele groep is kleiner, dit betekent dat de spreiding in de

experimentele groep kleiner is dan bij de controle groep. Ook is te zien dat 75% van de waarden van taakgerichtheid van de experimentele groep hoger ligt dan 75% van de waarden van de controlegroep.

### **Figuur 1**

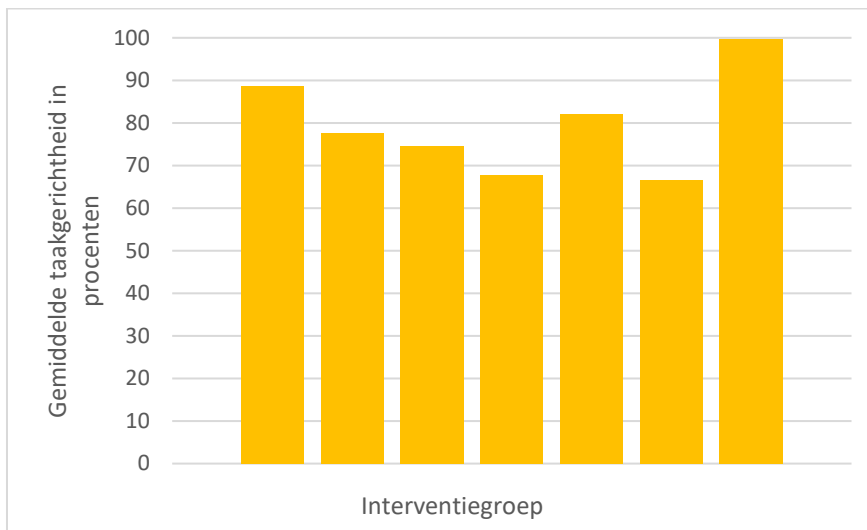
*Boxplot van taakgerichtheid in de twee groepen*



De waarnemingen van beide groepen zijn onafhankelijk, aangezien de leerlingen willekeurig in één van beide groepen zijn ingedeeld. In Figuur 2 is te zien dat de scores op taakgerichtheid van alle leerlingen uit de experimentele groep redelijk gelijk zijn. Elke leerling is meer dan 65% taakgericht. Bij de controle groep zijn grotere verschillen tussen scores van leerlingen te zien. In Figuur 3 is te zien dat één leerling onder 50% taakgerichtheid scoort maar dat er ook leerlingen zijn die meer dan 80% taakgericht zijn.

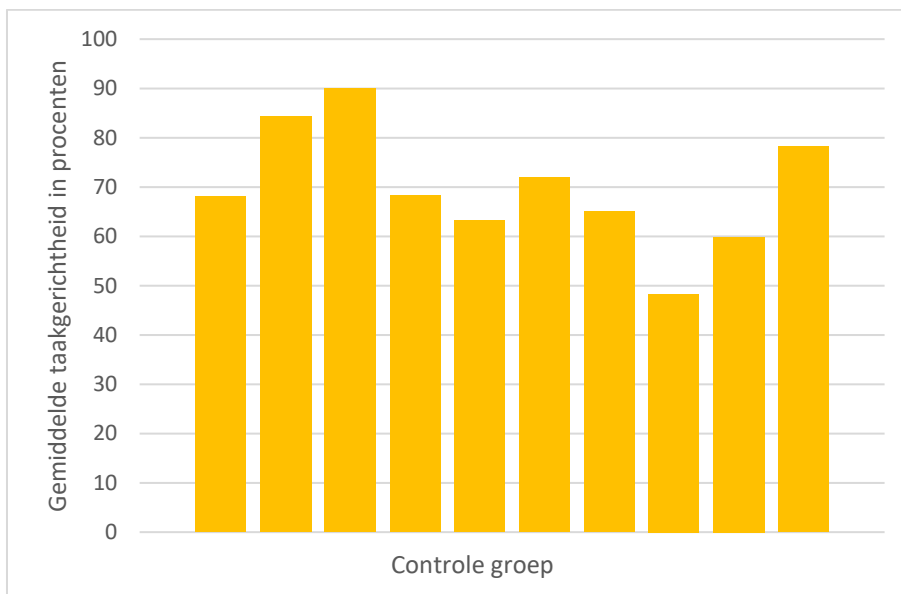
## Figuur 2

*Histogram experimentele groep*



## Figuur 3

*Histogram controle groep*



De  $z$ -waarde,  $p$ -waarde en  $U$ -Statistic zijn berekend om beide groepen met elkaar te kunnen vergelijken. De  $z$ -waarde van deze toets is  $-1.366$ , de  $p$ -waarde  $.172$  en de  $U$ -Statistic  $21$ . Deze waarden laten zien dat er niet voldoende bewijs is om te zeggen dat er een significant verschil is tussen beide groepen.

## Discussie

Het doel van dit onderzoek was om te onderzoeken in welke mate er verschillen waren in taakgerichtheid van speciaal basisschoolleerlingen tijdens een leessessie met een leeshond en zonder leeshond. De resultaten van dit onderzoek gaven aan dat er een verschil was in taakgerichtheid tussen de experimentele groep met leeshond en de controlegroep zonder leeshond. De groep met leeshond had een hoger gemiddelde, wat een hogere score van taakgerichtheid betekende. Deze verschillen zijn in de verwachte richting, maar niet significant.

In de literatuur werd beweerd dat het voorlezen aan een hond een effect heeft op de taakgerichtheid van leerlingen doordat leerlingen positieve leeservaringen opdoen, de focus op schoolwerk toeneemt en de betrokkenheid bij afleidend gedrag afneemt (Beserra et al., 2019; Kirnan, 2020). Daarnaast werd gesteld dat kinderen met een verstandelijke beperking of gedrags- en leerproblematiek hoge niveaus van niet-taakgericht gedrag vertonen in een klassencontext (Kim & Kwon, 2018). In lijn met eerder onderzoek van Beserra et al. (2019) en Kirnan (2020) werd verwacht dat de aanwezigheid van een hond tijdens een leessessie zou zorgen voor een hogere taakgerichtheid bij leerlingen. De resultaten uit dit onderzoek lieten zien dat de positieve effecten van een leeshond op taakgerichtheid van recent onderzoek bij reguliere basisschoolleerlingen ook gevonden worden bij speciaal basisschoolleerlingen. Het verschil tussen de groep zonder hond en groep met hond bleek echter niet significant. Aangezien er in het sbo op het gebied van leesvaardigheid nog veel problemen voorkomen, zoals negatieve oordelen over lezen, een matig positieve leesattitude en het niet behalen van de streefdoelen voor lezen door veel leerlingen (Inspectie van Onderwijs, 2022), zou het inzetten van een leeshond een goede interventie *kunnen* zijn om de taakgerichtheid bij leesactiviteiten van sbo leerlingen te verbeteren. Dit zou positieve gevolgen kunnen hebben voor de leesprestaties en academische prestaties van sbo leerlingen en op lange termijn voor



de zelfredzaamheid van deze leerlingen in de samenleving (Hall et al., 2016; Kim & Kwon, 2016). Echter kunnen hierover geen harde uitspraken worden gedaan aangezien de resultaten niet significant zijn.

Gekeken naar de validiteit van deze steekproef kon gesteld worden dat de verdeling man-vrouw representatief was voor de doelpopulatie. Uit gegevens van het Centraal Bureau voor de Statistiek (2023) blijkt namelijk dat van het aantal sbo leerlingen 67,4% man is en 32,6% vrouw. In de steekproef kwam dit redelijk overeen, namelijk 70,6% was man en 29,4% was vrouw. Andere aspecten van de steekproef zijn echter niet bekend, zoals stoornissen of beperkingen, etniciteit of IQ, waardoor er geen uitspraken over de representativiteit van de steekproef gedaan kan worden.

Andere sterke punten van dit onderzoek waren dat er gebruik is gemaakt van een controle groep en dat het onderzoek plaatsvond in een natuurlijke setting. Dit was positief voor de generaliseerbaarheid van dit onderzoek. Wel was de steekproef van dit onderzoek erg klein, wat nadelig is voor de representativiteit. Een zwak punt van deze interventie was dat de inhoud van de leessessies van beide groepen redelijk verschilde. De groepen werden door andere leerkrachten begeleid die beiden op hun eigen manier met de leerlingen omgingen. Zo was de leerkracht van de experimentele groep meer betrokken bij de leerlingen door een kort praatje met de leerlingen te houden aan het begin van de sessie, meer grapjes te maken en meer complimentjes te geven. De leerkracht van de controle groep was wat afstandelijker en zocht minder contact met de leerlingen. De relatie tussen leerkracht en leerling heeft een invloed op de betrokkenheid en prestaties van de leerlingen (Roorda et al., 2017). Uit de zelfdeterminatietheorie blijkt de dat de mate waarin een leerkracht inspeelt op de autonomie (conflict vermijden), competentie (afhankelijkheid) en betrokkenheid (verbondenheid) belangrijk is voor de motivatie van leerlingen om te leren. De mate waarin een leerkracht zorgt voor een positief en veilig klimaat, de leerling het vertrouwen geeft in eigen kunnen en

de leerling een activiteit zelfstandig uit laat voeren heeft effect op de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen (Ryan & Deci, 2000). Daarnaast waren de teksten van beide groepen verschillend. De teksten verschilden in stijl (bijvoorbeeld informatieve tekst of strip), niveau, lengte en onderwerp. Ook was de validiteit van het onderzoeksinstrument niet onderzocht. Dit betekent dat de conclusies van dit onderzoek niet volledig gegeneraliseerd konden worden naar de doelpopulatie.

Doordat er nog geen eerder onderzoek is gedaan naar taakgerichtheid en voorleesprogramma's met honden bij deze specifieke doelgroep, draagt dit onderzoek bij aan meer kennis over dit onderwerp. Ondanks het belang van leesonderwijs in het sbo, komen er toch nog veel problemen met betrekking tot leesvaardigheid en taakgerichtheid in het sbo voor (Inspectie van Onderwijs, 2022; Kim & Kwon, 2018), waardoor dit onderzoek een relevante bijdrage heeft geleverd aan een mogelijke oplossing voor deze kwestie.

Voor vervolgonderzoek zou het interessant kunnen zijn om taakgerichtheid op een andere manier te onderzoeken en zo te kijken of die resultaten overeenkomen met dit onderzoek, bijvoorbeeld door een ander onderzoeksinstrument in te zetten. Door gebruik te maken van Solomon Coder kan gedrag via video-opnames bekeken en geanalyseerd worden, waardoor de observaties niet ter plekke hoeven plaats te vinden (Péter, 2019). Daarnaast kan er gebruik worden gemaakt van interviews met leerlingen of leerkrachten over taakgerichtheid en de aanwezigheid van de leeshond. Hierdoor kan er specifiekere gekeken worden naar de verschillen tussen de twee groepen. Aanbevelingen voor vervolgonderzoek om de representativiteit en generaliseerbaarheid te verbeteren zijn de steekproef vergroten, de inhoud van de leessessies beter op elkaar afstemmen en zorgen dat observaties verborgen plaatsvinden.

## Literatuurlijst

- Andersson, H., & Bergman, L.R. (2011). The role of task persistence in young adolescence for successful educational and occupational attainment in middle adulthood. *Developmental Psychology*, 47, 950-960. <https://doi.org/10.1037/a0023786>
- Becherer, J., Köller, O., & Zimmermann, F. (2021). Externalizing behaviour, task-focused behaviour, and academic achievement: An indirect relation? *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 27–45. <https://doi.org/10.1111/bjep.12347>
- Beserra, V., Nussbaum, M., & Oteo, M. (2019). On-Task and Off-Task Behavior in the Classroom: A Study on Mathematics Learning With Educational Video Games. *Journal of Educational Computing Research*, 56(8), 1361–1383. <https://doi.org/10.1177/0735633117744346>
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2023, 21 april). (*Speciaal*) basisonderwijs en speciale scholen; leerlingen, schoolregio. [https://www.cbs.nl/nl-nl-cijfers/detail/71478ned?q=basonderwijs%20en%20speciale%20scholen](https://www.cbs.nl/nl-nl/cijfers/detail/71478ned?q=basonderwijs%20en%20speciale%20scholen)
- Connell, C.G., Tepper, D.L., Landry, O., & Bennet, P.C. (2019) Dogs in school: the impact of specific human-dog interactions on reading ability in children aged 6 to 8 years. *Anthrozoös*, 32(3), 347-360. <https://doi.org/10.1080/08927936.2019.1598654>
- Gee, N.R., Griffin, J.A., & McCardle, P. (2017). Human-animal interaction research in school settings: Current knowledge and future directions. *AERA Open*, 3(3), 1-9. <https://doi.org/10.1177/2332858417724346>
- Hall, S. S., Gee, N. R., & Mills, D. S. (2016). Children reading to dogs: a systematic review of the literature. *Plos One*, 11(2), 0149759. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0149759>
- Hediger, K., & Turner, D. C. (2014). Can dogs increase children's attention and concentration performance? A randomised controlled trial. *Human-Animal Interaction Bulletin*, 2(2). <https://www.cabidigitallibrary.org/doi/pdf/10.1079/hai.2014.0010>

- Inspectie van het Onderwijs. (2022). Peil.Leesvaardigheid: Einde (speciaal) basisonderwijs 2020-2021. In *Onderwijsinspectie*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/peil-onderwijs/leesvaardigheid-einde-basisonderwijs-en-speciaal-basisonderwijs-2020-2021>
- Kim, J., & Kwon, M. (2018). Effects of mindfulness-based intervention to improve task performance for children with intellectual disabilities. *Mental Handicap Research*, 31(1), 87–97. <https://doi.org/10.1111/jar.12333>
- Kirnan, J., Shah, & Laletti. (2019). A dog-assisted reading programme’s unanticipated impact in a special education classroom. *Educational Review*, 72(2). <https://www-tandfonline-com.proxy-ub.rug.nl/doi/epdf/10.1080/00131911.2018.1495181?needAccess=true&role=button>
- Levine, G. N., Allen, K. N., Braun, L. T., Christian, H., Friedmann, E., Taubert, K. A., Thomas, S., Wells, D. L., & Lange, R. A. (2013). Pet Ownership and Cardiovascular Risk. *Circulation*, 127(23), 2353–2363. <https://doi.org/10.1161/cir.0b013e31829201e1>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (z.d.). *Leerlingenaantallen*. OCW in cijfers. Geraadpleegd op 6 april 2023, van <https://www.ocwincijfers.nl/themas/passend-onderwijs/leerlingaantallen>
- Morgan, P.L., Farkas, G., Tufis, P.A. & Sperling, R.A. (2008). Are reading and behavior problems risk factors for each other? *Journal of Learning Disabilities*, 41(5), 417-436. <https://doi.org/10.1177/0022219408321123>
- Péter, A. (2018). *Solomon Coder*. Solomon Coder. <https://solomon.andraspeter.com/download.php>
- Rousseau, C. X. & Tardif-Williams C. Y. (2019). Turning the Page for Spot: The Potential of Dogs to Support Reading Motivation Among Young Children. *Anthrozoös*, 32(5), 665-677. <https://doi.org/10.1080/08927936.2019.1645511>
- Schretzmayer, L., Kotrschal, K., & Beetz, A. (2017). Minor Immediate Effects of a Dog on Children’s Reading Performance and Physiology. *Frontiers in Veterinary Science*, 4. <https://doi.org/10.3389/fvets.2017.00090>

*Speciaal basisonderwijs (sbo)*. (z.d.). CBS. Geraadpleegd van <https://www.cbs.nl/nl-nl/onze-diensten/methoden/begrippen/speciaal-basisonderwijs--sbo>

Van der Steen, S. (2023). Research plan “Hond in School” small-scale pilot study.

[Onderzoeksvoorstel].

Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. (2017). Affective Teacher–Student Relationships and Students’ Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Update and Test of the Mediating Role of Engagement. *School Psychology Review*, *46*(3), 239–261.  
<https://doi.org/10.17105/spr-2017-0035.v46-3>

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, *55*, 68-78.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.55.1.68>