

MO(E)TIVATIE VOOR LEZEN



MO(E)TIVATIE VOOR LEZEN

Een onderzoek naar de ervaringen omtrent een stimulerende leesomgeving van leerlingen uit leerjaar 2 basis- en kaderberoepsgerichte leerweg van het Reeshof College met betrekking tot autonome leesmotivatie

Meike van den Brandt (3028496)

Tilburg, 26 oktober 2020

Fontys Hogeschool HRM en Psychologie

Toegepaste Psychologie Voltijd

In opdracht van het Reeshof College te Tilburg

Assessor	Peggy Bongers
----------	---------------

Werkplaats docent	Sophie Aarts
-------------------	--------------

Opdrachtgever begeleider	Margriet Simons
--------------------------	-----------------

Dit document is openbaar. Alle rechten voorbehouden.



Voorwoord

Dit onderzoeksrapport bevat een onderzoek in opdracht van het Reeshof College naar de ervaringen omtrent een stimulerende leesomgeving van leerlingen uit het tweede leerjaar van basis- en kaderberoepsgerichte leerweg op het Reeshof College met betrekking tot autonome leesmotivatie. Dit onderzoek betreft de afstudeeropdracht van de opleiding Toegepaste Psychologie van Fontys Hogescholen HRM en Psychologie te Eindhoven.

Van 10 februari 2020 tot en met 26 oktober 2020 ben ik bezig geweest met dit onderzoek. Lezen is altijd al een grote hobby van mij geweest, waardoor ik alle nieuwsberichten over de ontleding in de maatschappij verontrustend vond. Hierdoor kwam ik het op het idee mijn studie Toegepaste Psychologie te combineren met mijn passie voor lezen. Ik was dan ook heel enthousiast toen het Reeshof College mij de kans gaf onderzoek te doen naar de leesmotivatie van hun leerlingen. Tijdens het onderzoek ben ik steeds gemotiveerd en gedreven gebleven om erachter te komen hoe lezen weer aantrekkelijker gemaakt kan worden voor jongeren. Ik hoop hier dan ook oprecht aan te kunnen bijdragen met de interventie die volgt op dit onderzoeksrapport.

Ik zag deze scriptieperiode, naast natuurlijk als een stap naar mijn diploma, als een mogelijkheid om te leren loslaten en vertrouwen op mezelf. In mijn ogen werd deze afstudeeropdracht namelijk een lange opdracht met vage kaders, veel zelfstandigheid en ook nog eens voor een echte opdrachtgever. Voor mij als perfectionist dus een mooie uitdaging om aan dit leerdoel te werken. Daarbovenop was ik door het corona virus en de wispelturigheid van vmbo-leerlingen genoodzaakt mijn controledrang soms los te laten en flexibel te zijn. Door mijn persoonlijke leerdoel steeds voor ogen te houden heb ik veel over mezelf geleerd en ben ik weer een stap verder in het kunnen loslaten en vertrouwen op mezelf.

Natuurlijk wil ik ook een aantal mensen bedanken die mij steeds hebben geholpen en gesteund. Allereerst wil ik mijn begeleidster van het Reeshof College Margriet Simons bedanken voor haar enthousiasme, fijne communicatie en vooral ook alle energie en moeite die zij erin heeft gestoken in deze hectische tijd. Verder wil ik natuurlijk alle leerlingen bedanken die ik mocht interviewen. Ik vond het heel interessant om hun ervaringen over en belevingen van leesmotivatie te horen en te ervaren hoe belangrijk het is je gesprekstechnieken aan te passen aan de doelgroep. Ik wil ook mijn werkplaats docent Sophie Aarts bedanken voor de fijne en duidelijke afstudeerwerkplaatsen en mijn eerste assessor Peggy Bongers voor de uitgebreide en duidelijke feedback. Tot slot wil ik mijn ouders en vriend bedanken voor het vertrouwen in mij en het luisterend oor bij al mijn twijfels.

Al met al durf ik wel te zeggen dat ik trots ben op mezelf dat ik in deze onzekere tijd dit in mijn ogen interessante afstudeeronderzoek heb neergezet. Ik wens u heel veel leesplezier.

Meike van den Brandt

Tilburg, 26 oktober 2020

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	6
Leeswijzer	7
Hoofdstuk 1. Inleiding	8
Hoofdstuk 2. Theoretisch kader.....	13
2.1 (Autonome) leesmotivatie.....	13
2.2 Een stimulerende (lees)omgeving.....	14
2.2.1 Autonomie.....	15
2.2.2 Verbondenheid	15
2.2.3 Competentie	16
2.3 Doelgroep analyse.....	17
2.4 Succesfactoren bestaande interventies	18
2.5 Conclusie	20
Hoofdstuk 3. Methode	21
3.1 Onderzoeksopzet	21
3.2 Respondenten	21
3.3 Procedure	22
3.4 Meetinstrument.....	23
3.5 Analyse	24
Hoofdstuk 4. Resultaten	25
4.1 Behoeftte aan autonomie	25
4.1.1 Aversie.....	25
4.1.2 Verplichting	25
4.1.3 Vrij lezen	26
4.1.4 Belang van lezen	26
4.1.5 Boekenaanbod	27
4.2 Behoeftte aan verbondenheid	28
4.2.1 Imago lezen	28
4.2.2 Interactie	28
4.2.3 Betrokkenheid.....	29
4.3 Behoeftte aan competentie.....	29
4.3.1 Concentratievermogen	29
4.3.2 Leesvaardigheid	30
4.3.3 Inlevingsvermogen	31
4.4.4 Ondersteuning school.....	31
Hoofdstuk 5. Discussie	33
5.1 Conclusie	33
5.2 Vergelijking eerder onderzoek.....	34

5.3 Discussie	36
5.4 Aanbevelingen	37
5.4.1 Vervolgonderzoek	37
5.4.2 Praktijk	37
Literatuurlijst	40
Bijlagen	47
Bijlage 1. Analyseplan	47
Bijlage 2. Gebruikte materialen	49
Bijlage 2.1 Informatiebrief ouders/verzorgers onderzoek	50
Bijlage 2.2 Vragenlijstje leerlingen	51
Bijlage 2.3 Bericht leerlingen interview	52
Bijlage 2.4 Informatiebrief en toestemmingsverklaring interviews	53
Bijlage 2.5 Topiclijst	57
Bijlage 3. Fragmenten van transcripten met open codering	58
Bijlage 4. Axiaal coderen	59
Bijlage 5. Taxonomie	61
Bijlage 6. Mindmap	62
Bijlage 7. Ethische verantwoording	63

Samenvatting

'Lezen' is de afgelopen tijd een groot thema in het nieuws. Eén van de belangrijkste doelen van het onderwijs is namelijk een goede leesvaardigheid ontwikkelen, maar doordat jongeren steeds minder leesplezier ervaren en steeds minder lezen, worden ze er ook steeds minder goed in. Hierdoor loopt bijna een kwart van de Nederlandse 15-jarigen het risico om laaggeletterd te worden en dit heeft allerlei negatieve gevolgen voor het individu en de maatschappij, op korte- en lange termijn. Deze 'ontlezing' speelt ook op het Reeshof College te Tilburg, onder andere in het tweede leerjaar van basis- en kaderberoepsgerichte leerweg waar dit onderzoek is uitgevoerd.

Om optimaal, autonoom gemotiveerd te zijn om te lezen, is het volgens de zelfdeterminatie theorie van de psychologen Deci en Ryan belangrijk dat een leerling zich begeeft in een stimulerende leesomgeving. Hierin dient er voldaan te worden aan de behoefte aan autonomie, verbondenheid en competentie van de leerling. Om dus bij te dragen aan het ontwikkelen van autonome leesmotivatie van de leerlingen, is het belangrijk te onderzoeken in hoeverre ze een stimulerende leesomgeving ervaren met betrekking tot de hiervoor benoemde behoeften.

Door middel van tien individuele semigestructureerde interviews met leerlingen is er inzicht verkregen in de gedachten en gevoelens met betrekking tot deze ervaren leesomgeving.

Uit het veldonderzoek blijkt dat leerlingen enkele positieve factoren, maar met name verschillende belemmeringen ervaren op het gebied van autonomie, verbondenheid en competentie. Ze ervaren negatieve gedachten en gevoelens omtrent lezen, verplichting, het belang van lezen en het boekenaanbod op school. Hierdoor zullen ze niet vrijwillig lezen. Het imago van lezen is saai, past volgens hen niet bij hun leeftijd en ze hebben weinig tot geen interactie over lezen en boeken. Veel leerlingen vinden zichzelf ook niet voldoende competent om te lezen door hun concentratievermogen, leesvaardigheid en inlevingsvermogen. De ondersteuning van school ervaren ze enerzijds als positief, anderzijds hebben ze geen behoefte aan hulp. De hiervoor benoemde aspecten belemmeren het ontstaan van autonome leesmotivatie van leerlingen in het tweede leerjaar van basis- en kaderberoepsgerichte leerweg op het Reeshof College.

Op basis van dit onderzoek wordt er daarom aanbevolen het boekenaanbod toegankelijker en aantrekkelijker te maken. Verder wordt er aanbevolen leerlingen op een andere, diepgaandere manier bewust te maken van het belang van lezen waarbij met name gefocust wordt op de verschillen tussen een boek en een film. Daarnaast wordt er aanbevolen interactie over boeken en lezen te bewerkstelligen op verschillende manieren zodat er verbondenheid kan ontstaan in de klas en de docent meer persoonlijke aandacht kan geven. Tot slot wordt er aanbevolen dat de docent een voorbeeldrol aanneemt.

Aan de hand van deze gegevens wordt er door de onderzoeker een interventie ontwikkeld die bijdraagt aan het ontwikkelen van autonome leesmotivatie van de leerlingen.

Leeswijzer

Hoofdstuk 1 is de inleiding van het onderzoek. Hierin worden de aanleiding, de probleemstelling en doelstelling van het onderzoek beschreven, waarna het hoofdstuk wordt afgesloten met de onderzoeksvraag.

Hoofdstuk 2 is het theoretisch kader van het onderzoek. Hierin wordt gekeken naar reeds bestaande literatuur over autonome leesmotivatie, een stimulerende leesomgeving, de doelgroep van het onderzoek en succesfactoren van bestaande interventies. Het is een soort bril die u, als lezer, laat zien wat er al bekend is over het onderwerp van het onderzoek. Het hoofdstuk wordt afgesloten met de drie deelvragen.

In hoofdstuk 3 wordt de methode van het onderzoek beschreven. De onderzoeksopzet, de werving van respondenten, de procedure, het meetinstrument en de analyse van de resultaten van het onderzoek worden hierin toegelicht.

Hoofdstuk 4 geeft de resultaten weer die uit de interviews zijn gekomen.

In hoofdstuk 5 wordt de onderzoeksvraag beantwoord en vergeleken met eerdere onderzoeken. Daarnaast wordt er kritisch gekeken naar het onderzoek door de sterke en zwakke punten van het onderzoek te bekijken en worden er aanbevelingen gegeven voor vervolgonderzoek en de praktijk.

Vervolgens worden alle geraadpleegde bronnen weergegeven in een literatuurlijst conform de APA-regels.

Tot slot zijn het analyseplan met bijbehorende bijlagen, de gebruikte materialen en de ethische verantwoording opgenomen in de bijlagen.

Hoofdstuk 1. Inleiding

Het is zomer 1996. Een lange rij geduldig wachtende mensen slingert over het Amsterdamse Koningsplein. Onderwerp van gesprek vormt het boek dat straks bij boekhandel Scheltema gelanceerd zal worden. . . .

Voorjaar 2019. In de nacht van zondag 14 op maandag 15 april zitten miljoenen mensen wereldwijd in gespannen afwachting achter hun tv-scherf, pc of tablet. Om 2 uur zal eindelijk het achtste en laatste seizoen van Game of Thrones van start gaan. . . . (Raad voor Cultuur & Onderwijsraad, 2019, p. 9)

Deze anekdote van de Raad voor Cultuur en Onderwijsraad (2019) toont aan dat er in deze tijd nog steeds een verlangen aanwezig is om meegenomen te worden in een verhaal. Echter verschijnen deze verhalen steeds meer op een scherm, in de vorm van een film of serie, dan in een boek. De afgelopen tijd is 'lezen' dan ook een groot thema in het nieuws. Op 3 december 2019 is een grootschalig vergelijkend onderzoek van de Programme for International Student Assessment (PISA) uitgebracht. Hieruit blijkt dat de leesvaardigheid van 15-jarigen in Nederland in drie jaar tijd significant is gedaald en zelfs onder het gemiddelde van de vijftien landen van de Europese Unie is geraakt. Hoewel het gemiddelde van de vijftien landen van de Europese Unie met zes punten is gedaald, is het Nederlandse gemiddelde met achttien punten gedaald (Gubbels, van Langen, Maassen, & Meelissen, 2019). Dit terwijl één van de belangrijkste doelen van het onderwijs lezen en begrijpend lezen is (Christoffels, Groot, Clement, & Lam, 2017). Dit is namelijk onmisbaar om goed te functioneren in onze informatie- en kennismaatschappij van de 21e eeuw (Stichting Lezen, z.j.; Nielen & Bus, 2016). Leesvaardigheid wordt volgens PISA (Kordes, Bolsinova, Limpens, & Stolwijk, 2013) gedefinieerd als volgt: "Leesvaardigheid is het begrijpen van, gebruiken van, evalueren van, reflecteren op en omgaan met teksten om je doelen te bereiken, je kennis en potentieel te verruimen en deel te nemen aan de maatschappij." (p. 28)

Er lijkt momenteel in Nederland sprake te zijn van 'ontlezing'. Het woord 'lezen' is een breed begrip. In de breedste zin van het woord is er nog nooit zoveel gelezen als tegenwoordig: er wordt meer schriftelijk gecommuniceerd dan mondeling (Raad voor Cultuur & Onderwijsraad, 2019). Echter worden daar korte berichten mee bedoeld zoals whatsapp berichten, Facebook posts en korte nieuwsberichten (Driessen, 2013; Simons, T'Sas, Mommaerts, & Caelen, 2015). Volgens Liu (2005) zijn digitale teksten vaak korter en aangepast aan digitaal leesgedrag. Dit leesgedrag is niet-lineair, wat bestaat uit scannen, browsen en het zoeken van kernwoorden. Een meta-analyse van 99 onderzoeken van Mol en Bus (2011b) naar het verband tussen leestijd en leesvaardigheid toont aan dat jongeren die fictie lezen gemiddeld beter kunnen lezen dan jongeren die geen fictie lezen. Voor het ontwikkelen van een goede leesvaardigheid en om te profiteren van de positieve effecten van lezen, is het daarom noodzakelijk om intensief te lezen. Dit betekent in volle concentratie boeken of lange teksten lezen (Driessen, 2013; Raad voor Cultuur & Onderwijsraad, 2019). Deze betekenis heeft het woord 'lezen' dan ook in dit onderzoek. De leescirkel van Chambers (2002), een jeugdliteratuur deskundige, beschrijft lezen als het selecteren van

een boek, het daadwerkelijk lezen en het praten over een boek. Deze handelingen zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden.

Uit onderzoek van Huysmans, De Haan en Van den Broek (2004) naar het veranderende mediagebruik in Nederland blijkt dat elke generatie minder gaat lezen door de opkomst van nieuwe media, maar momenteel is er sprake van een extreem sterke daling. Jongeren zijn de laatste vijf jaar met 40 procent minder gaan lezen, terwijl de leesfrequentie van ouderen ongeveer hetzelfde is gebleven (Schaper, Wennekers & De Haan, 2019). Deze grote daling heeft laaggeletterdheid als gevolg. Volgens Stichting Lezen en Schrijven (z.j.) zijn in Nederland 1,3 miljoen mensen, oftewel één op de negen mensen, laaggeletterd op het gebied van taal en op dit moment loopt bijna een kwart van de Nederlandse jongeren van vijftien jaar, namelijk 24 procent, het risico laaggeletterd te worden (Gubbels et al., 2019). Laaggeletterdheid houdt in dat iemand veel moeite heeft met de vaardigheden lezen, schrijven of rekenen. Het is niet hetzelfde als analfabetisme, want bij laaggeletterdheid kan iemand wel lezen en schrijven, maar voldoet niet aan het eind leerniveau van vmbo of mbo-2/3 (Stichting Lezen en Schrijven, z.j.), oftewel niveau 2F. Dit is volgens Gubbels et al. (2019) het niveau waarover iemand tenminste moet beschikken om autonoom te kunnen handelen in onze informatie- en kennissamenleving. Onder de achttien jaar is er sprake van een taalachterstand in plaats van laaggeletterdheid, omdat er dan nog gewerkt wordt aan de vaardigheden op lees- en schrijfgebied. Een taalachterstand vergroot wel de kans op laaggeletterdheid (Christoffels et al., 2017). Er kan ook sprake zijn van ageletterdheid, wat betekent dat er over voldoende leesvaardigheid wordt beschikt, maar dat deze niet benut wordt waardoor de leesontwikkeling alsnog achterblijft (Boorstin, 1984; Nielen, 2016).

Laaggeletterdheid heeft allerlei negatieve gevolgen, op korte- en lange termijn. In de huidige informatie- en kennismaatschappij van de 21^e eeuw is leesvaardigheid belangrijker dan ooit om goed te functioneren en alle moderne, digitale ontwikkelingen bij te houden (Stichting Lezen, z.j.; Stichting Lezen en Schrijven, 2018; Nielen & Bus, 2016). Leesvaardigheid is namelijk belangrijk om volledig van het onderwijs te kunnen profiteren, omdat bij elk vak gebruik wordt gemaakt van teksten en taal (Mol & Bus, 2011b). Een meta-analyse van Mol en Bus (2011a) toont aan dat veel lezen zorgt voor een betere leesvaardigheid, een betere taalvaardigheid en meer succes op school. Met een betere leesvaardigheid is de kans op een succesvolle loopbaan dan ook groter (Buisman, Allen, Fouarge, Houtkoop, & Van der Velden, 2013; Wennekers, Huysmans, & De Haan, 2018). Bovendien toont een studie van Willms en Murray (2007) naar geletterdheid aan dat een hoge leesvaardigheid van de bevolking van een land positief samenhangt met een hoog bruto nationaal product. Volgens Stichting Lezen en Schrijven (2018) blijkt namelijk uit de meest actuele cijfers dat de kosten in de maatschappij voor laaggeletterdheid 1,13 miljard euro per jaar bedragen. Dit bedrag komt tot stand door verlies van inkomen, gemiste inkomsten van de belasting, hogere kosten voor de zorg, meer gebruik van sociale regelingen en meer armoede onder laaggeletterden. Verder tonen enkele onderzoeken aan dat lezen een positief effect heeft op de sociale vaardigheden. Uit onderzoeken van Johnson, Cushman, Borden en McCune (2013) en Kidd en Castano (2013) blijkt bijvoorbeeld dat het empathisch vermogen wordt verhoogd door veel verhalen te lezen en MRI-scans uit onderzoek van Mar (2011) tonen aan dat er voor de hersenen geen verschil is tussen een ervaring in het echte leven en een verhaal. Daarom bestaat er een kans dat het lezen van veel fictie het empathisch en sociale vermogen verhoogt en dit bij laaggeletterdheid minder wordt

aangesproken. Een ander gevolg is dat mensen die laaggeletterd zijn meestal minder goed geïnformeerd zijn over ontwikkelingen in de maatschappij waardoor ze vatbaarder zijn voor populisme en dat ze ook vaker het gevoel hebben geen invloed te hebben op de politiek (Buisman et al., 2013; Nielen & Bus, 2016). Taalvaardigheden zijn ook nodig om informatie te begrijpen en gebruiken om van de gezondheidszorg gebruik te kunnen maken. Bij laaggeletterdheid is vaker sprake van te weinig kennis, waardoor iemand bijvoorbeeld de maatregelen rondom het corona virus niet begrijpt. Hierdoor kan er risicovol gedrag worden vertoond en daardoor gaat het welzijn erop achteruit (Marks, Murray, Evans, & Estacio, 2015)¹. Uit onderzoek verricht door Buisman et al. (2013) blijkt dat mensen met een hogere leesvaardigheid dan ook vaker tevreden zijn over hun eigen gezondheid dan mensen met een lagere leesvaardigheid. Als laatste belemmert laaggeletterdheid het stimuleren van de ontwikkeling van eigen kind(eren), waardoor het kan worden doorgegeven aan een nieuwe generatie (Nielen & Bus, 2016). Kortom, de dalende leesvaardigheid heeft gevolgen voor zowel individuen als voor de gehele samenleving.

Onderzoek van PISA naar de leesvaardigheid van Nederlandse 15-jarigen toont aan dat hoe lager het opleidingsniveau, hoe minder er gelezen wordt, wat weer meer kans op laaggeletterdheid betekent. Het komt bijna alleen maar voor bij leerlingen in het vmbo, een vierjarige beroepsgerichte opleiding, en dan vooral in de niveaus vmbo basis- en kader beroepsgerichte leerweg (Gubbels et al., 2019). Op het Reeshof College vormen deze twee stromingen de eerste twee jaar samen één stroming, een combinatieklas. Deze stromingen zijn voor leerlingen die praktisch zijn ingesteld (Rijksoverheid, z.j.). Uit onderzoek van PISA-2015 naar de leesvaardigheid van Nederlandse 15-jarigen (Feskens, Kuhlemeier & Limpens, 2016) blijkt dat respectievelijk 62 procent en 35 procent van de 15-jarigen in basis- en kaderberoepsgerichte leerweg een taalachterstand heeft.

Dit onderzoek wordt dan ook uitgevoerd op een vmbo-school onder leerlingen van basis- en kaderberoepsgerichte leerweg, namelijk het Reeshof College te Tilburg. De onderzoekers Mol en Bus (2011b) en de docenten Nederlands van het Reeshof College zijn van mening dat het leesplezier ten grondslag ligt aan het probleem. Veel Nederlandse 15-jarigen vinden lezen niet leuk, wat blijkt uit onderzoek van PISA waarin Nederland van alle deelnemende landen onderaan eindigt op het thema leesplezier (Gubbels et al., 2019). Daardoor is er sprake van een neerwaartse leesspiraal. Wie lezen niet leuk vindt, zal minder lezen, er daardoor slechter in worden, er daardoor minder plezier aan beleven en minder gemotiveerd zijn om te lezen. Andersom werkt dit hetzelfde. Wie lezen leuk vindt, zal meer lezen, er daardoor beter in worden, er daardoor weer meer plezier aan beleven en meer gemotiveerd zijn. Dit wordt een opwaartse leesspiraal genoemd (Mol & Bus, 2011b). Het is dus belangrijk deze neerwaartse leesspiraal te doorbreken en te onderzoeken wat een opwaartse leesspiraal kan stimuleren en leerlingen motiveert om te lezen. Echter komt in gesprekken met de taalcoördinator en docenten Nederlands ook naar voren dat het een soort 'kip of het ei verhaal' is. Leerlingen moeten meer lezen, maar veel vmbo-leerlingen vinden lezen juist moeilijk (persoonlijke communicatie, 13 februari 2020, 25 maart 2020). Toch toont een onderzoek van Cunningham en Stanovich (1998) naar het verband tussen leesmotivatie en leesvaardigheid aan dat leerlingen duizend nieuwe woorden per jaar kunnen leren

¹ Bron afkomstig van intern document (niet publiekelijk toegankelijk) van Fontys.

wanneer ze ongeveer een kwartier per dag lezen. Er zal in dit onderzoek daarom gefocust worden op de motivatie om te lezen.

Het Latijnse woord 'movere', waar het woord 'motivatie' vandaan komt, betekent letterlijk 'bewegen' (Vansteenkiste, Lens, Donche, & Aelterman, 2016). Volgens de psychologen Deci en Ryan (2000) is motivatie dan ook dat wat ons beweegt en drijft tot bepaald gedrag en in dit onderzoek dus om te gaan lezen. Een bekende en belangrijke motivatietheorie is de zelfdeterminatie theorie van Deci en Ryan (2000). Volgens een meta-analyse van 119 onderzoeken van Van den Broeck, Ferris, Chang en Rosen (2016) is er anders dan bij andere theorieën over behoeften en motivatie naar deze theorie veel onderzoek gedaan en ook volgens De Naeghel, Van Keer en Vanderlinde (2014) is het een veelbelovende motivatietheorie met een krachtige empirische basis. Bovendien is door verschillende onderzoeken aangetoond dat deze theorie betekenisvol is voor het onderwijs (Deci en Ryan, 2000; Victoir, 2010). Daarom wordt deze theorie gebruikt als uitgangspunt voor dit onderzoek. De theorie gaat ervanuit dat de mens een aangeboren nieuwsgierigheid heeft, levenslustig is en uit eigen beweging gemotiveerd is. Motivatie zit volgens deze theorie dus al van nature in de mens, maar het is wel van belang dat de mens zich begeeft in een stimulerende omgeving. De theorie pleit dus niet voor het veróorzaken van motivatie, maar er wordt gekeken welke omstandigheden motivatie kunnen uitlokken en vasthouden. Wanneer deze zogenoemde stimulerende omgeving optimaal is, ontstaat volgens deze theorie autonome motivatie. Hierbij wil een leerling zelf de bezigheid uitvoeren, in dit geval lezen, en wordt er dus vrijheid ervaren op psychologisch vlak (Deci & Ryan, 2000). Het Reeshof College ziet dit ook als het ideaal (persoonlijke communicatie, 13 februari 2020).

Volgens docenten Nederlands van het Reeshof College worden er namelijk te weinig boeken (uit)gelezen door de leerlingen van de basis- en kaderberoepsgerichte leerweg en is de motivatie voor lezen laag. Er worden verschillende drempels voor lezen gezien binnen de school. Veel leerlingen zien het nut niet in van lezen. In de onderbouw hebben ze verplicht een leesboek in hun schooltas en lezen ze één of twee keer per week een halfuur in de week verplicht in de klas. Ze nemen de week erop vaak niet hetzelfde boek mee waardoor ze het boek niet uitlezen en er geen continuïteit ontstaat. Er wordt bijvoorbeeld gezegd: "ik moet lezen, dus het maakt niet uit wat". Ook de uitspraak "ik kan al lezen juf" horen docenten vaak. Verder kiezen ze het dunste boek zodat ze het zo snel mogelijk uit hebben, omdat ze snel resultaat willen. Leerlingen geloven ook niet dat er leuke boeken bestaan en wanneer ze toch een goed boek hebben gevonden, is de drempel om deze te lenen te hoog. Mogelijk vanwege het 'suffe' imago van lezen. Competentie gevoelens spelen mogelijk ook een rol bij de leerlingen volgens de docenten. Leerlingen van de basisberoepsgerichte leerweg zijn gewend 'de domste' van de school te zijn, waardoor ze vaak zelf niet geloven dat ze kunnen lezen. Door de hiervoor benoemde drempels wordt er niet aan de positieve effecten van lezen voldaan en leidt de leesvaardigheid eronder. Dit merken de docenten aan de cijfers van tekstverklaren toetsen die niet of net voldoende zijn en het niveau van voorlezen wat vaak niet op niveau is (persoonlijke communicatie, 13 februari 2020, 4 maart 2020, 6 maart 2020). In gesprek met de taalcoördinator komt naar voren dat met name in de basis- en kaderberoepsgerichte leerweg de leerlingen niet voldoende leesvaardig zijn om hun lesboeken te begrijpen (persoonlijke communicatie, 25 maart 2020).

Er wordt al veel gedaan aan dit probleem, zowel in de maatschappij als op het Reeshof College. Zo hebben de onderwijsministers een lees offensief uitgeroepen en zijn er tientallen landelijke projecten om jongeren aan het lezen te krijgen (Raad voor Cultuur & Onderwijsraad, 2019). Het Reeshof College hanteert een leesbeleid en heeft een taalcoördinator in dienst. Deze gaat over het taalbeleid van de school en zorgt voor de uitvoering en bekendheid hiervan om taalachterstand tegen te gaan. Dit taalbeleid richt zich op lezen en woordenschat bij alle vakken. De taalcoördinator focust zich niet direct op de leerlingen, maar iedereen daaromheen. Dit wordt gedaan door bijvoorbeeld teamscholing, teamvergaderingen en weekmededelingen. Eén van de taken is het niveau van de leesvaardigheid en woordenschat in de gaten houden door middel van toetsen. Andere taken zijn informatie verschaffen, docenten motiveren en bewustzijn creëren zodat docenten weten wat het betekent om niet goed te kunnen lezen. De taalcoördinator probeert ook de ouders/verzorgers in te schakelen, zodat zij hun kinderen kunnen stimuleren om boeken te lezen of te helpen met naar de bibliotheek te gaan (persoonlijke communicatie, 25 maart 2020). Verder moeten alle leerlingen verplicht een schoolboek bij zich hebben en wordt er elke week één of twee keer een half uur verplicht gelezen in de klas. De school heeft 'makkelijk lezen' boekjes tot haar beschikking en allerlei andere verhalenbundels. Er is geen bibliotheek in de school, maar er zijn een aantal kratten met boeken. Verder worden boeken gekozen in overleg met de docent. De school werkt met een zogenoemd taalportfolio, waarin fictie-, lees-, schrijf-, kijk- en luisteropdrachten verzameld worden. Niet alle opdrachten staan vast, waardoor er ruimte is voor eigen invulling van docenten. Korte verhalen zoals *3PAK* en voorgelezen worden over verhalen met interessante onderwerpen zoals seks of alcohol van de *Rutger Stichting verhalenbundel* of *Verhalen voor onder je kussen* vinden de leerlingen interessant. Dit effect zouden de docenten ook graag bereiken met een 'echt' boek. Verder hebben de vakken CKV en Nederlands een gezamenlijk project in de bovenbouw, het zogenoemde boek-filmproject. Hierbij lezen leerlingen in groepjes van drie een boek en kijken ze vervolgens de verfilmde versie. Daarna maken ze allerlei analyse opdrachten en sluiten ze af met het maken van een one-minute-movie en een presentatie. Dit project wordt door de docenten en leerlingen enthousiast ontvangen (persoonlijke communicatie, 13 februari 2020, 6 maart 2020).

Ondanks dat er dus al aandacht wordt gegeven aan lezen op het Reeshof College, vindt de school het belangrijk bezig te blijven met dit onderwerp vanwege de ingrijpende gevolgen van laaggeletterdheid. De opdrachtgever verwoordt de ideale situatie als de uitspraak van een leerling: "Wow juf, ik heb gewoon een boek uitgelezen en ik vond het leuk!". Het doel van het onderzoek is daarom inzicht krijgen in hoeverre de leerlingen op school een stimulerende leesomgeving ervaren met betrekking tot autonome leesmotivatie. Daaropvolgend kan naar aanleiding van de resultaten van het onderzoek een interventie ontwikkeld worden die zal bijdragen aan het bevorderen van de autonome leesmotivatie van de leerlingen. De onderzoeksvraag die onderzocht zal worden luidt:

'In hoeverre ervaren leerlingen in het tweede leerjaar van basis- en kaderberoepsgerichte leerweg op het Reeshof College een stimulerende leesomgeving op school met betrekking tot autonome leesmotivatie?'

Hoofdstuk 2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt gekeken naar al bestaande literatuur over de kernbegrippen van de onderzoeksvraag, namelijk autonome leesmotivatie en een stimulerende leesomgeving. Vervolgens wordt er gekeken naar de doelgroep van het onderzoek en worden de succesfactoren van bestaande interventies beschreven. Tot slot worden er conclusies getrokken uit deze literatuurstudie en worden de drie deelvragen benoemd die voortkomen uit het theoretisch kader.

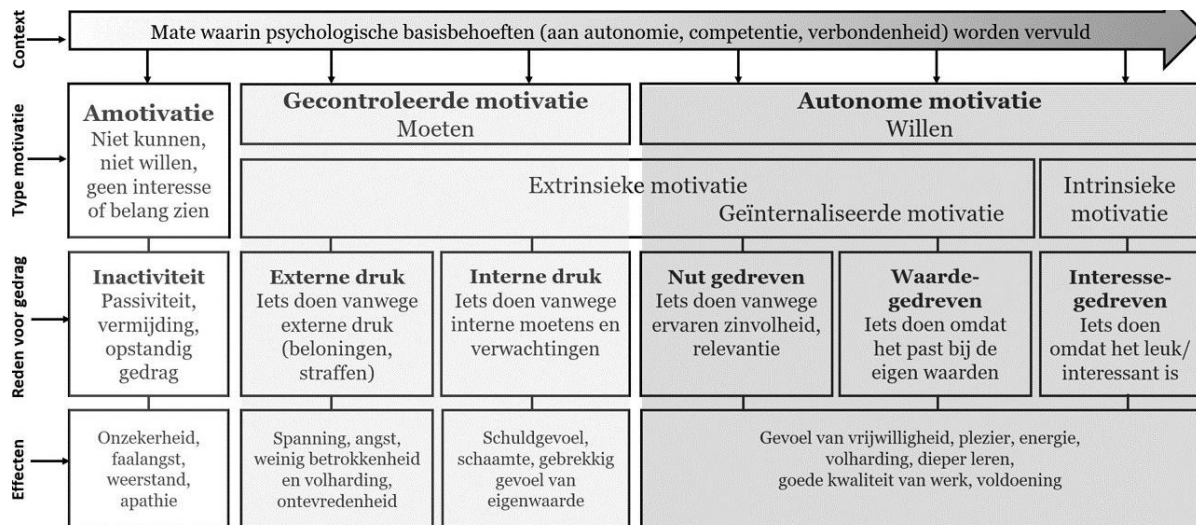
2.1 (Autonome) leesmotivatie

Zoals in de inleiding benoemd, is als basis voor dit onderzoek gekozen voor de zelfdeterminatie theorie van Deci en Ryan (2000). Volgens deze theorie zijn er verschillende soorten motivatie die een continuüm vormen, zoals te zien in Figuur 1. Te beginnen met a-motivatie aan de linkerkant, gevolgd door de verschillende vormen van extrinsieke motivatie en aan de rechterkant van het continuüm intrinsieke motivatie (Visser, 2017). Wanneer dit wordt gekoppeld aan leesmotivatie, betekent dit dat hoe meer de motieven om te lezen van binnenuit komen, dus geïnternaliseerd zijn, hoe beter de kwaliteit van de motivatie zal zijn (De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste, & Rosseel, 2012).

A-motivatie kenmerkt zich door de afwezigheid van het zelf willen en zelfvertrouwen en kan zich uiten in apathisch gedrag, onzekerheid en aversie. Vervolgens maakt de theorie onderscheid tussen 'moeten' en 'willen', in andere woorden 'gecontroleerd' en 'autonoom' (Deci & Ryan, 2000). Waarin de zelfdeterminatie theorie zich onderscheidt van andere motivatietheorieën, zijn de verschillende gradaties van extrinsieke motivatie. De vormen van gecontroleerde motivatie ontstaan door druk van binnenuit of buitenaf en daarbij is het gevoel zelf te kunnen kiezen het laagst (Victoir, 2010). Externe druk bestaat uit straffen en beloningen, zoals een voldoende of onvoldoende halen voor een leestoets. Hierdoor kan spanning, angst en ontevredenheid ontstaan en er is weinig betrokkenheid en volharding. Interne druk bestaat uit de behoefte om het goed te doen in de ogen van anderen, bijvoorbeeld een boek lezen vanwege de verwachting van ouders. Hierdoor kunnen schuldgevoel, schaamte en een laag gevoel aan eigenwaarde ontstaan (Deci & Ryan, 2000). Deze druk kan een leerling dus wel activeren te gaan lezen, maar de kwaliteit van het lezen kan eronder lijden. Bovendien zal de motivatie slechter worden wanneer deze soorten druk er niet meer zijn (Victoir, 2010). De vormen van autonome motivatie ontstaan door het ervaren van nut, eigen waarden en plezier. Motivatie gedreven door nut ontstaat door het ervaren van de zinvolheid van de activiteit, bijvoorbeeld een goede leesvaardigheid willen om goed te functioneren in het leven. Motivatie gedreven door waarde ontstaat door een bezigheid uit te voeren die past bij de waarden van de persoon zelf, bijvoorbeeld zichzelf zien als een lezer. Als laatste spreekt deze theorie ook van intrinsieke motivatie. Deze ontstaat door plezier te hebben in de bezigheid zelf en is dan ook het toonbeeld van autonome motivatie (Deci & Ryan, 2000).

Ondanks dat leerlingen aan lezen als bezigheid op zichzelf geen plezier beleven, zoals de leesspiraal van Mol en Bus (2011b) als vereiste beschouwt, kunnen ze dus toch kwalitatief goed gemotiveerd zijn door zich het persoonlijke belang van lezen eigen te maken, oftewel te internaliseren (Vansteenkiste, 2016). Geïnternaliseerde motivatie heeft veel overeenkomsten met intrinsieke motivatie. Toch blijft geïnternaliseerde motivatie vallen onder extrinsieke motivatie, omdat ze alsnog gedreven worden door uitkomsten buiten puur innerlijk plezier. Vanwege het groot aantal

gemeenschappelijke positieve effecten, worden geïnternaliseerde – en intrinsieke motivatie samen autonome motivatie genoemd (Deci & Ryan, 2000).



Figuur 1. Schematisch overzicht van de soorten motivatie volgens de zelfdeterminatietheorie. Overgenomen uit *Het motivatiecontinuüm* van C. Visser, 2020 (<https://progressiegerichtwerken.nl/het-motivatiecontinuüm-de-zelfdeterminatietheorie-in-1-plaatje/>). Copyright 2000, E.L. Deci & R. Ryan.

De zelfdeterminatie theorie stelt dus dat autonome (lees)motivatie de meest kwalitatief goede motivatie is. Dit betekent zelf kiezen voor de bezigheid, oftewel vrijheid ervaren op psychologisch vlak. Dit kan ontstaan door lezen een leuke activiteit te vinden, bewust te zijn van hoe belangrijk lezen is of lezen als deel van zichzelf te zien. De positieve effecten hiervan zijn het gevoel zelf te kunnen kiezen, plezier ervaren, meer energie, een groter doorzettingsvermogen, intensiever leren en een sterker gevoel van voldoening. Leerlingen die autonoom gemotiveerd zijn, zijn meer actief en betrokken bij de activiteit, zijn meer geconcentreerd en geven minder snel op (Deci & Ryan, 2000; Van den Broeck et al., 2016). Wanneer dit wordt gekoppeld aan lezen, betekent dit meer lezen in de vrije tijd, meer betrokkenheid bij het lezen en betere resultaten voor begrijpend lezen. Dit in tegenstelling tot gecontroleerde motivatie, deze wordt namelijk in verband gebracht met juist minder lezen in de vrije tijd en lagere cijfers voor begrijpend lezen (De Naeghel, 2013; De Naeghel et al., 2012). Daarom wordt er in dit onderzoek gekeken naar de autonome leesmotivatie van leerlingen.

2.2 Een stimulerende (lees)omgeving

Om autonome leesmotivatie te bereiken, is het volgens de zelfdeterminatietheorie belangrijk dat de leerling zich bevindt in een stimulerende omgeving (Deci & Ryan, 2000). In deze paragraaf wordt er gekeken wat een stimulerende leesomgeving is. Volgens de zelfdeterminatietheorie dient er hiervoor aan drie psychologische basisbehoeften te worden voldaan die elk mens op aarde heeft, namelijk de behoefte aan autonomie, verbondenheid en competentie. De theorie stelt dat hoe beter aan deze behoeften wordt voldaan, dus hoe optimaler de leesomgeving is, hoe beter de kwaliteit van de motivatie is. Het gaat dus niet slechts om de hoeveelheid motivatie, maar met name ook om de kwaliteit van de motivatie. Wanneer niet aan één of meerdere van deze basisbehoeften wordt voldaan, belemmert dit de autonome motivatie. De basisbehoeften zijn al vanaf de geboorte aanwezig, waardoor ze volgens deze theorie alle drie even belangrijk zijn en dus aan alle drie de behoeften aandacht gegeven dient te

worden (Deci & Ryan, 2000). De basisbehoeften worden door onderzoekers dan ook vaak als een totaalpakket gezien (Van den Broeck et al., 2016). Te veel controle, te weinig verbondenheid en te veel of juist te weinig uitdagingen belemmeren de natuurlijke motivatie van de leerling (Deci & Ryan, 2000). Er is onderzoek gedaan door verschillende onderzoekers hoe een stimulerende leesomgeving tot stand kan komen. Verschillende onderzoeken tonen aan dat het stimuleren van autonomie, verbondenheid en competentie een doeltreffende aanpak is om autonome leesmotivatie te stimuleren (De Naeghel, 2013; De Naeghel et al., 2014; De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste, Haerens, & Aelterman, 2016). In de volgende paragrafen worden de drie psychologische basisbehoeften beschreven en in verband gebracht met leesmotivatie.

2.2.1 Autonomie

Volgens Deci en Ryan (2000) wordt de behoefte aan autonomie voldaan door de leerling vrijheid van handelen te laten ervaren en niet onder druk te laten staan. Enerzijds is het belangrijk dat de leerling zelf kan kiezen en inspraak heeft, anderzijds is het belangrijk dat de leerling achter opdrachten van school kan staan en het nut er ook van inziet (Van den Broeck et al., 2016). Onderzoek verricht door De Naeghel et al. (2014) naar het stimuleren van autonome leesmotivatie toont dan ook aan dat inspraak hebben bij het lezen, zoals wat en wanneer, de autonomie bevordert. Hiervoor is een groot, eigentijds en veelzijdig boekenaanbod nodig, waardoor nieuwsgierigheid en betrokkenheid bij de leerlingen wordt aangewakkerd (Abitzsch & Van der Knaap, 2018; Nielen, 2016; Stichting Lezen, 2012). Volgens verschillende onderzoekers is het van belang dat deze boeken passen bij de levensfase en interesse van de leerling, zodat ze zich kunnen identificeren met het verhaal en de personages uit het boek (De Naeghel, 2012; De Naeghel et al., 2014; Gambrell, 2011; Simons et al., 2015; Victoir, 2010). Uit onderzoek van Nielen en Bus (2017) naar het project *Bibliotheek op school* blijkt ook dat leerlingen meer lezen wanneer de school een uitgebreide bibliotheek heeft dan leerlingen waarvan de school deze niet heeft. Het vergoot ook de kans dat leerlingen leesplezier ervaren, meer lezen en een betere leesvaardigheid ontwikkelen (Nielen & Bus, 2016). Het is verder belangrijk dat de leerling de tijd en kans krijgt om individueel, vrij te lezen in een rustige omgeving (De Naeghel et al., 2014; Stichting Lezen, 2012). Dit is een voorwaarde om meegesleept te worden in een verhaal en in een wereld waarin digitale media een snelle opkomst heeft, neemt het belang hiervan sterk toe (Abitzsch & Van der Knaap, 2018; Kuijpers, 2014; Stichting Lezen, 2012). Volgens Gambrell (2011) blijkt dat hoe meer een leerling leest, hoe beter de leesvaardigheid zich ontwikkelt en hoe meer plezier de leerling in lezen krijgt, oftewel een positieve leesspiraal (Mol & Bus, 2011b). Tot slot is het volgens verschillende onderzoekers belangrijk dat de leerling het belang van lezen inziet (Broekhof, 2015, 2017; De Naeghel, 2013; De Naeghel et al., 2014; Gambrell, 2011). Hierdoor wordt de motivatie meer geïnternaliseerd, wat een positief effect heeft op de motivatie (Deci & Ryan, 2000). Het lezen op zichzelf als bezigheid dient de beloning te zijn voor de leerling (Abitzsch & Van der Knaap, 2018).

2.2.2 Verbondenheid

De behoefte aan verbondenheid wordt volgens Deci en Ryan (2000) voldaan door zich verbonden te voelen met anderen en het gevoel te hebben gedachten en gevoelens over lezen en boeken met de omgeving te kunnen delen. Hierbij kan de leerling zich afvragen of de belangrijke naasten, zoals leeftijdsgenoten en ouders, waardering tonen voor het leesgedrag. Leerlingen zullen dan namelijk

eerder geneigd zijn meer te lezen volgens onderzoek van De Naeghel et al. (2014). Uit onderzoek van Stalpers (2007) blijkt dat wanneer ouders/verzorgers het leesgedrag waarderen en stimuleren, de kans dat een leerling een gemotiveerde lezer wordt ongeveer vijf keer zo groot is dan wanneer dit niet wordt gedaan en leeftijdsgenoten die dit doen maken deze kans bijna vier keer zo groot. Onderzoek van De Naeghel (2013) naar autonome leesmotivatie bevestigt deze positieve invloed van naasten op de autonome leesmotivatie. Het imago van lezen is dus belangrijk (Broekhof, 2017). Een veilig leesklimaat, waarin de leerling zijn gedachten en gevoelens durft te delen, is dan ook van belang volgens verschillende onderzoekers (Abitzsch & Van der Knaap, 2018; Stichting Lezen, 2012, 2019). Deze verbondenheid kan gestimuleerd worden door interactie over boeken te bewerkstelligen volgens De Naeghel et al. (2014) en Rogiers (2017). Volgens Bakker (2016) en Chambers (2002) stopt lezen namelijk niet bij lezen, omdat erover praten zorgt voor nieuwe verbanden zien, meer leesbegrip en leesmotivatie doordat mensen elkaar kunnen stimuleren. Een mogelijkheid hiervoor is leerlingen in kleine groepjes te laten lezen en met elkaar te praten over boeken in de klas (Gambrell, 2011; Stichting Lezen, 2019). Onderzoek van Monteiro (2013) naar lezen in tweetallen toont ook aan dat samen lezen de leesmotivatie bevordert. Een positieve leerkracht-leerling relatie is hierin ook belangrijk, waarbij interesse wordt getoond door de leerkracht in de leesvoorkeuren en leesgedrag van de leerling (Broekhof, 2015; Victoir, 2010). Volgens onderzoek van Koomen, Roorda en Spilt (2017) naar het belang van een leerkracht-leerling relatie zijn leerlingen meer betrokken bij hun schoolwerk wanneer ze meer persoonlijk gesteund worden door de docent. Het is dus van belang dat er gepraat wordt over boeken, zoals voorlezen, waardoor leerlingen de mogelijkheid krijgen kennis te maken met boeken waarvan ze zelf nog niet in staat zijn ze te lezen of vrijwillig zouden kiezen. Hierdoor kunnen ze er nieuwsgierig naar worden en zijn ze sneller geneigd dat boek te kiezen (Gambrell, 2011; Stichting Lezen, 2012). Tot slot is het van belang dat de docent een voorbeeldrol heeft, door zelf mee te lezen als docent, zichzelf als gelijke op te stellen in de klas en de eigen leesinteresse te delen met de leerlingen (Abitzsch & Van der Knaap, 2018; Van Koeven, 2015).

2.2.3 Competentie

De behoefte aan competentie wordt voldaan door zelfvertrouwen te hebben in de vaardigheid (Deci & Ryan, 2000), oftewel eigen effectiviteit (Wiekens, 2017). Een leerling dient te geloven een goede lezer te zijn, dus vertrouwen te hebben in de vaardigheid in het zoeken van een goed boek, leesvaardigheid en concentratievermogen. Onderzoek van De Naeghel et al. (2014) toont namelijk aan dat wanneer een leerling gelooft een goede lezer te zijn, er eerder een interesse in lezen zal worden ontwikkeld en de leerling de waarde van lezen eerder zal inzien. Volgens een onderzoek van Morgan en Fuchs (2007) naar het verband tussen leesvaardigheid en leesmotivatie hebben leerlingen die zichzelf geen goede lezer vinden daarentegen juist een lagere leesmotivatie. Bovendien kan er bij te veel negatieve ervaringen, zoals te moeilijke boeken lezen, vermijding en weerstand ontstaan en kan zo de negatieve leesspiraal plaatsvinden (Mol & Bus, 2011b). Volgens Nielen, Mol, Sikkema – De Jong en Bus (2016) heeft leesweerstand als gevolg dat leerlingen lezen gaan vermijden in hun vrije tijd en op school. Bovendien wordt het door de mogelijk bijkomende angst lastiger om zich te concentreren bij het lezen. Hierdoor wordt het leesbegrip slechter, wat weer zorgt voor negatieve leeservaringen en daardoor neemt de weerstand tegen lezen weer toe. Stichting Lezen (2019) geeft aan dat succeservaringen van

belang zijn. Teksten die aansluiten bij het leesniveau van de leerling zijn essentieel, dus niet te moeilijk en niet te simpel. Bij een te moeilijk boek zal een leerling sneller de neiging hebben op te geven. Bij een te simpel boek zal een leerling sneller verveeld raken (Gambrell, 2011). Volgens verschillende onderzoekers zijn structuur, duidelijke verwachtingen en positieve feedback van een ondersteunende professional erg belangrijk voor leesmotivatie. Hierbij wordt de nadruk niet gelegd op de prestaties van de leerling, maar op diens vooruitgang (Broekhof, 2015, 2017; De Naeghel et al., 2014, Stichting lezen, 2012; Vansteenkiste, 2016; Victoir, 2010). Bovendien blijkt uit onderzoek van Stalpers (2007) dat wanneer de docent leerlingen ondersteunt en motiveert, als ondersteunende professional, de kans anderhalf keer zo groot is dat een leerling een gemotiveerde lezer wordt dan wanneer de docent de leerling hierbij niet ondersteunt en motiveert.

2.3 Doelgroep analyse

Het onderzoek richt zich op leerlingen van basis- en kaderberoepsgerichte leerweg uit leerjaar 2 van het voortgezet onderwijs, met een leeftijd van 13 à 14 jaar. De fase waarin deze leerlingen zich bevinden is volgens hoogleraar psychologie Feldman (2016) de adolescentie: de fase waarin een mens zich ontwikkelt van kind naar volwassene. Ze ontwikkelen zich cognitief sterk, hun sociale relaties zijn steeds in beweging en ze krijgen te maken met allerlei verschillende emoties. Ze zijn dus met van alles en nog wat bezig in deze drukke periode en het boek krijgt concurrentie van allerlei andere bezigheden van de adolescent (Huysmans, 2013). Bovendien wordt de ervaren tijdsdruk hoger waardoor er volgens Wajcman (2015) mogelijk minder behoefte is aan lezen. Onderzoek van Wijsman (2018) naar de ontwikkeling van motivatie laat ook zien dat leerlingen vaak veel motivatie hebben in de brugklas, maar dat deze in de hogere klassen daarna afneemt. Op de middelbare school wordt ook de functie van lezen anders. Boeken worden daar meer functioneel gebruikt dan spelenderwijs (Chall & Jacobs, 2003; Huysmans, 2013). Het is dus belangrijk dat er tijd wordt vrijgemaakt voor het lezen en dat leesplezier gestimuleerd blijft worden (De Naeghel et al., 2014; Stichting Lezen, 2012).

Verder vinden er allerlei veranderingen plaats in het brein waardoor ze kritischer worden naar autoriteitsfiguren zoals ouders en docenten en meer streven naar autonomie (Feldman, 2016). Hierdoor kan er weerstand ontstaan wanneer ze verplicht worden te lezen op school. Het is dus belangrijk de autonomie van deze doelgroep te stimuleren, zoals beschreven in paragraaf 2.3.1. Een ander kenmerk van adolescenten is dat ze persoonlijke fabels voor zichzelf creëren. Ze hebben de overtuiging dat zij anders zijn dan anderen en dus niet geraakt kunnen worden door risico's die anderen lopen (Feldman, 2016), waardoor zij dus mogelijk niet de gevolgen van niet lezen onder ogen zien. Dit is juist belangrijk voor autonome leesmotivatie volgens Broekhof (2015, 2017), De Naeghel (2013), De Naeghel et al. (2014) en Gambrell (2011).

Adolescenten gaan ook steeds meer hun leeftijdsgenoten gebruiken als informatiebron in plaats van hun ouders, zoals voor boekentips. Ze dienen als een referentiegroep, een groep mensen met wie de adolescent zichzelf vergelijkt (Huysmans, 2013). Volgens Feldman (2016) wijst onderzoek dan ook uit dat leeftijdsgenoten een grote invloed kunnen hebben op de adolescent, ook wel peer pressure genoemd. Ze voelen druk om zich te schikken aan hun leeftijdsgenoten. De referentiegroep kan een negatieve invloed hebben door het slechte imago onder vmbo-leerlingen (DUO onderwijsonderzoek, 2017). De referentiegroep kan ook een positieve invloed hebben. Volgens Schellens (2014) is deze

doelgroep namelijk altijd verbonden met elkaar en willen ze niet alleen informatie verkrijgen, maar vooral ook interactie. Volgens onderzoek van Huysmans (2013) en Maes (2013) wordt lezen als een individuele activiteit gezien, maar door interactie over boeken te bewerkstelligen zoals beschreven in paragraaf 2.3.2. kan de referentiegroep een positieve invloed uitoefenen.

Naast de adolescentie is een ander kenmerk van de doelgroep dus de basis- en kaderberoepsgerichte leerweg. Zoals eerder benoemd komt taalachterstand bijna alleen maar voor bij leerlingen in het vmbo en dan vooral in de niveaus vmbo-basis en vmbo-kader (Gubbels et al., 2019). Bovendien bestaat er volgens Liu (2005) tegenwoordig meer afleiding door de berichtjes en meldingen, wat leidt tot een kortere concentratieboog en waardoor het brein zich zelfs gaan aanpassen volgens Driessen (2013). Door de hiervoor benoemde zaken kan er een negatieve leesspiraal ontstaan, waardoor competentie gevoelens van deze doelgroep stimuleren belangrijk is. Dit kan gedaan worden zoals beschreven in paragraaf 2.3.3 (De Naeghel et al., 2014; Mol & Bus, 2011b).

2.4 Succesfactoren bestaande interventies

Om te ontdekken wat helpt bij het bevorderen van autonome leesmotivatie, zal in deze paragraaf gekeken worden naar de succesfactoren van een aantal bestaande interventies. Onderzoek van Bonset (2016) naar leesbevordering laat zien dat er op dit moment weinig bewijs is dat leesbevordering effectief is. Dit komt waarschijnlijk doordat de digitale media populair is en alle vrije tijd in beslag neemt (Driessen, 2013; Huysmans, 2013). Desalniettemin blijft het wel steeds van belang dat het onderwijsstelsel de leerlingen in aanraking laat komen met boeken (Bonset, 2016). Bovendien blijkt uit verschillende andere onderzoeken dat interventies wel degelijk een positief effect op leesmotivatie kunnen hebben en dat interventies ter bevordering van leesmotivatie een groter effect hebben op lezers met een zwakke leesvaardigheid dan op lezers met een gemiddelde leesvaardigheid (Van Steensel, Van der Sande, & Arends, 2017; Van Steensel, Van der Sande, Bramer, & Arends, 2016).

In Nederland is Stichting Lezen sinds 1988 de organisatie van Nederland op het gebied van leesbevordering. Volgens Stichting Lezen focust een succesvolle leesbevordering zich op het ondersteunen van leesbevorderaars om een omgeving te ontwikkelen waarin elk kind de mogelijkheid krijgt zich te ontwikkelen tot een gemotiveerde lezer. Hierdoor wordt de kans vergroot dat dit van generatie op generatie wordt doorgegeven (Bakker, 2016). Uit wetenschappelijk onderzoek van Stichting Lezen (2012) zijn acht succesfactoren van interventies voor leesbevordering naar voren gekomen die ook de basis vormen van de interventies van Stichting Lezen. Abitzsch en Van der Knaap (2018) en Bakker (2016) laten in hun onderzoek naar leesbevordering vergelijkbare succesfactoren zien. In de leesomgeving zijn de mogelijkheid om te lezen, het aanbod van boeken, de ondersteunende professional en stimulerende naasten belangrijk. Succesfactoren op het gebied van leesactiviteiten zijn; voorlezen, vrij lezen en praten over boeken. Tot slot is differentiatie, dus kijken naar de interesses en leesvaardigheid van elke individuele leerling belangrijk (Stichting Lezen, 2012).

Van Steensel et al. (2016) hebben een meta-analyse uitgevoerd met als doel een overzichtsstudie van leesinterventies en diens effecten. Hieruit blijkt dat interventies die zich focussen op motieven om te lezen en het bevorderen van vertrouwen in de competentie het meest effectief zijn. Verder zijn er positieve effecten op leesmotivatie aangetoond bij interventies waarin aandacht wordt gegeven aan de interesses, de autonome gevoelens, de motivatie op sociaal gebied en het ondersteunen van eigen

effectiviteit. Deze komen dus overeen met de psychologische basisbehoeften. Interventies die zijn gebaseerd op motivatietheorieën die bekend zijn leiden bovendien tot grotere effecten dan interventies die dat niet zijn. Daarentegen zijn er negatieve effecten op leesmotivatie gevonden bij interventies waarin extrinsieke prikkels werden ingezet (Van Steensel et al., 2016; Deci & Ryan, 2000).

Simons et al. (2015) hebben verschillende interventies uitgetest die gebruik maken van digitale media, zogenoemde e-tools. Bij *Google Lit trip* maken leerlingen in tweetallen lezend een reis over de wereld op een tablet. Ze verkennen de plekken met Google Earth en vertellen elkaar wat ze lezen en zien. Bij *Role Playing Game* lezen leerlingen samen een verhaal op de tablet en overleggen ze steeds samen welk verhaal ze kiezen. Bij *Tablet Tales* lezen leerlingen een fragment van een boek op een tablet, waarin steeds hyperlinks staan naar muziek, video's, afbeeldingen en woordbetekenissen die bij het fragment horen. Bij *Voelen aan Gedichten* lezen leerlingen gedichten op een digibord en worden ze uitgenodigd hier interactief mee te werken door deze uit te beelden op een creatieve manier. Uit het onderzoek bij de docenten en leerlingen komen de succesfactoren meesterschap, keuzemogelijkheid en interactie sterk naar voren. Deze komen sterk overeen met de psychologische basisbehoeften.

Een andere interventie is het programma Bibliotheek op School van het actieplan Kunst van Lezen, een samenwerking tussen bibliotheken en vmbo-scholen voor leesbevordering. Hierbij wordt er een groot, eigentijds en veelzijdig boekenaanbod op een aantrekkelijke manier gepresenteerd. De schoolbieb is open tijdens en na schooltijd, boeken kunnen mee worden genomen naar huis en de leerlingen hebben een verplicht lidmaatschap. Bovendien wordt er minimaal een kwartier per dag aan lezen besteed en wordt er begeleiding geboden vanuit een leesconsulent en leescoördinator (Bakker, 2016). Uit onderzoek verricht door Nielen (2016) naar de werking van dit project blijkt dat het aanbod van boeken van een schoolbibliotheek van groot belang is voor leesmotivatie. Deelnemende leerlingen lezen meer en beter dan niet deelnemende leerlingen. Hierbij kunnen een leesconsulent en een leescoördinator zorgen voor voldoende aandacht voor lezen, leerlingen ondersteunen bij het vinden van goede boeken, boeken promoten en ouders/verzorgers erbij betrekken.

Een ander succesvol, en kleinschaliger, project is het project 'vrij lezen' op de opleiding START.Deltion. Dit is een onderdeel van het ROC Deltion College in Zwolle. Uit onderzoek van Koeven (2015) naar de succesfactoren van dit project blijkt dat groepsaankpak een succesfactor is, bijvoorbeeld door steeds in dezelfde klas te lezen, met dezelfde docent als voorbeeldrol door ook mee te lezen en die zorgt voor gesprekken over boeken. De kracht van herhaling komt sterk naar voren, in de vorm van een leesroutine. Hiervoor is structuur belangrijk: een vaste plaats en tijd, vaste groep, vaste begeleiding, heldere doelen, aan afspraken houden en de docent als voorbeeldrol.

Tot slot is een succesvolle interventie Concept Oriented Reading Instruction (CORI) van de Amerikaanse onderzoeker Guthrie. Hierin wordt steeds een onderwerp gekozen en worden de leerlingen gemotiveerd uit zichzelf dit onderwerp te gaan onderzoeken. Ze mogen zelf teksten kiezen die ze willen lezen en bedenken eigen doelen waar ze elkaar positieve feedback op geven. Ze hebben vervolgens zelf de keuze op welke manier ze de verworven kennis laten zien en er wordt samengewerkt in kleine groepjes (Van Steensel, Oostdam, & Van Gelderen, 2013). De psychologische basisbehoeftes komen hier ook weer naar voren. Onderzoek van Van Steensel et al. (2013) toont aan dat de intrinsieke motivatie positief beïnvloed wordt door deze interventie.

2.5 Conclusie

Uit de literatuur is gebleken dat autonoom gemotiveerde leerlingen meer lezen in de vrije tijd, meer betrokken zijn en beter presteren op begrijpend lezen. Daarom wordt autonome leesmotivatie in dit onderzoek als uitgangspunt genomen. Het ontstaat door de redenen om te lezen te internaliseren, dus lezen plezierig vinden, lezen zien als deel van zichzelf of het belang van lezen erkennen. Om deze motivatie uit te lokken is het van belang een stimulerende leesomgeving te creëren. Vanwege de wens van de opdrachtgever dat de interventie dient bij te dragen aan het bevorderen van de autonome leesmotivatie van de leerlingen, zal er onderzocht worden in hoeverre de leerlingen een stimulerende leesomgeving ervaren. Hierin moeten drie aangeboren psychologische basisbehoeften vervuld worden: autonomie, verbondenheid en competentie.

In de doelgroep analyse zijn verschillende kenmerken besproken die de psychologische basisbehoeften van de zelfdeterminatietheorie versterken en waar dus rekening mee gehouden moet worden. De doelgroep bevindt zich in de adolescentie, het boek krijgt concurrentie van andere bezigheden en er wordt meer tijdsdruk ervaren. Bovendien verandert de functie van lezen op de middelbare school. Het is dus belangrijk dat het leesplezier gestimuleerd blijft worden en er wordt voldaan aan de psychologische basisbehoeftes. Adolescenten verlangen meer naar autonomie. Door keuzes te geven, vrij te lezen en een groot boekenaanbod hebben kan dit gestimuleerd worden en het is dus van belang te onderzoeken hoe de leerlingen deze aspecten ervaren. Bovendien onderschatten ze vaak risico's, waardoor ze mogelijk het belang van lezen niet erkennen en het daarom essentieel is dit belang te benadrukken en te onderzoeken hoe de leerlingen dit ervaren. Verder speelt peer pressure een grote rol in deze levensfase, terwijl het imago van boeken onder vmbo-leerlingen slecht is. Daarentegen kunnen leeftijdsgenoten ook een positief effect hebben door verbondenheid te stimuleren. Dit kan gedaan worden door interactie over boeken, een goede docent-leerling relatie en een voorbeeldrol van de docent. Het is daarom van belang te onderzoeken hoe de leerlingen deze aspecten ervaren. Daarnaast is de leesvaardigheid van vmbo-leerlingen vaak niet op niveau en is de concentratieboog mogelijk kleiner door de opkomst van nieuwe digitale media. Dit kan zorgen voor een negatieve leesspiraal en lage competentie gevoelens, oftewel geen vertrouwen hebben in eigen kunnen. Dit kan gestimuleerd worden door aan te sluiten bij het niveau van de leerling, duidelijkheid en structuur te bieden en positieve feedback te geven. Het is daarom belangrijk te onderzoeken hoe de leerlingen deze aspecten ervaren.

Uit de literatuur komen verschillende succesfactoren van bestaande interventies naar voren. Het is belangrijk dat er geen extrinsieke factoren worden ingezet. Verder komen met name steeds de basisbehoeften autonomie, verbondenheid en competentie naar voren als succesfactoren in de interventies. Het is dan ook bewezen dat interventies die zijn gebaseerd op motivatietheorieën die bekend zijn tot positievere effecten leiden dan interventies die dat niet zijn. Daarom is de onderzoeksvraag gebaseerd op de zelfdeterminatie theorie en worden de drie basisbehoeften door middel van de volgende drie deelvragen onderzocht:

1. *'Hoe ervaren de leerlingen de vervulling van de behoefte aan autonomie?'*
2. *'Hoe ervaren de leerlingen de vervulling van de behoefte aan verbondenheid?'*
3. *'Hoe ervaren de leerlingen de vervulling van de behoefte aan competentie?'*

Hoofdstuk 3. Methode

In dit hoofdstuk wordt de methode van het onderzoek beschreven. Deze wordt beschreven door middel van de onderzoeksopzet, de (werving van) respondenten, de procedure, het meetinstrument en de analyse.

3.1 Onderzoeksopzet

Het onderzoek is een casestudy naar de ervaringen omtrent de stimulerende leesomgeving van leerlingen uit leerjaar 2 basis- en kaderberoepsgerichte leerweg van het Reeshof College met betrekking tot autonome leesmotivatie. Er is onderzoek gedaan binnen één organisatie, één gemixt leerniveau en één leerjaar. Hierdoor is het onderwerp goed afgebakend. Aangezien er al een aantal activiteiten plaatsvinden rondom leesbevordering, was het juist belangrijk eens diepgaander te gaan kijken naar de gedachten en gevoelens van de leerlingen over leesmotivatie. Er is een kwalitatief onderzoek uitgevoerd, omdat er gedachten, ervaringen en motieven werden bestudeerd (Boeije, 2016). Er zijn tien leerlingen geselecteerd door een selecte quotasteekproef door middel van een vragenlijstje. Met deze leerlingen werden semigestructureerde interviews gehouden aan de hand van een topiclijst die is opgesteld middels het theoretisch kader. Vervolgens zijn de interviews getranscribeerd en gecodeerd, waarna de resultaten zijn geschreven en daaropvolgend de discussie.

3.2 Respondenten

In dit onderzoek is de populatie leerlingen van het Reeshof College uit leerjaar 2 basis- en kaderberoepsgerichte leerweg. Zij zijn 13 à 14 jaar. De respondenten van het onderzoek zijn geselecteerd door een selecte quotasteekproef uit de populatie. De leerlingen uit de mentorklas van de opdrachtgever zijn door middel van een vragenlijstje gefilterd op verschillende gradaties van hoe vaak ze een boek lezen in hun vrije tijd. Deze zijn opgesteld samen met de opdrachtgever en zijn de volgende: nooit, ongeveer één keer per jaar (bijvoorbeeld in je zomervakantie), ongeveer twee keer per jaar, ongeveer één keer per maand of ongeveer één keer per week of vaker. Dit zodat er meerdere perspectieven, ook eventuele uitzonderingen, aan bod konden komen in de interviews, oftewel dat er verschillende uitingsvormen van leesmotivatie in de steekproef vertegenwoordigd waren (Boeije, 2016). Bovendien bleek uit de antwoorden van het vragenlijstje dat de gradaties ongeveer evenredig verdeeld waren in de populatie. Dit lijken positievere getallen dan de literatuur en de opdrachtgever aangeven. Mogelijke verklaringen hiervoor zijn dat leerlingen de vragenlijst sociaal wenselijk hebben ingevuld of dat ze het halfuur vrij lezen op school hebben meegerekend. Er werd gestreefd naar tien respondenten, dus er zijn uit elke gradatie twee leerlingen geselecteerd. Er is ook gestreefd naar een evenredige verdeling tussen jongens en meisjes. Dit vanwege de literatuur die indiceert dat geslacht een rol kan spelen in de leesmotivatie en de evenredige verdeling tussen jongens en meisjes in de populatie. Bij het werven van de respondenten bleek bij sommige leerlingen a-motivatie en/of onzekerheid te spelen. Leerlingen hadden geen zin in een interview of vonden het spannend om vragen te beantwoorden of dat het gesprek werd opgenomen. Ze staken hiermee elkaar aan. De opdrachtgever heeft met deze leerlingen gesproken, waarmee ze deze onzekerheid heeft weggehaald. Uiteindelijk hebben drie leerlingen aangegeven definitief niet mee te willen doen aan het onderzoek, waarna er gekeken is naar de volgende leerling op de lijst die in dezelfde gradatie viel. Echter is het niet gelukt elke gradatie door

een jongen en meisje te laten vertegenwoordigen. Uiteindelijk hebben er tien leerlingen aan het onderzoek deelgenomen. Dit vanwege de kleinschaligheid en haalbaarheid van het onderzoek en vanwege de richtlijnen van de opleiding Toegepaste Psychologie. Hiervan in totaal zes jongens en vier meisjes, waarmee alle gradaties vertegenwoordigd zijn.

3.3 Procedure

Er is gekozen om tien leerlingen uit dezelfde klas te interviewen vanwege meerdere redenen. Allereerst vanwege de voorkeur van de opdrachtgever en de omstandigheden rondom het corona virus betreffende het tijdsaspect. Bovendien is het een kleine school en is het onderzoek hierdoor duidelijk afgebakend. Er moet hierdoor wel steeds kritisch gekeken worden naar generaliseerbaarheid en er kan eventueel aanbeveling gedaan worden voor verder onderzoek naar andere klassen.

Allereerst is er een informatiebrief gestuurd naar alle ouders/verzorgers van de leerlingen en de leerlingen zelf. Hierin stond informatie over het onderzoek, de onderzoeker en het vragenlijstje dat een week later afgenomen zou worden bij de leerlingen. Zie hiervoor bijlage 2.1. Vervolgens is het vragenlijstje afgenomen bij de leerlingen tijdens de mentor les, zie hiervoor bijlage 2.2. Hiervoor heeft de onderzoeker een vragenlijstje gestuurd via Google Formulieren naar de leerlingen in de populatie. Dit deel van het onderzoek is dus kwantitatief. De antwoorden kwamen rechtstreeks bij de onderzoeker terecht. Vervolgens is er een lijstje gemaakt op volgorde van het invullen van het vragenlijstje. Het vragenlijstje is door alle leerlingen binnen een tijdsbestek van een kwartier ingevuld, waardoor er hoogstwaarschijnlijk geen sprake is van meer of minder gemotiveerde leerlingen. De volgorde lijst is opgedeeld in jongens en meisjes. Vanuit daar is er van boven naar beneden gekeken en steeds een leerling geselecteerd uit een gradatie, totdat alle gradaties waren vertegenwoordigd door een jongen en een meisje. Na het selecteren van de leerlingen, is er een berichtje naar de leerlingen gestuurd dat zij waren geselecteerd voor het interview, zie hiervoor bijlage 2.3. Tegelijkertijd is er een brief naar de ouders/verzorgers van de desbetreffende leerlingen gestuurd. Hierin werd vermeld dat deze leerlingen geselecteerd waren voor de interviews en de vraag om de toestemmingsverklaring te ondertekenen, zie hiervoor bijlage 2.4. Dit is steeds in samenspraak gegaan met het afdelingshoofd van leerjaar 2 en de opdrachtgever. Vanwege de privacy werden deze berichten gestuurd door de opdrachtgever. Om vrijwilligheid te waarborgen, is er duidelijk vermeld dat het vrijwillig was. De ouders/verzorgers konden samen in gesprek gaan met hun kind, waarna ze de onderzoeker reactie gaven. Een aantal kinderen gaven aan niet te willen, sommige zijn overgehaald en sommige hebben niet meegedaan. Om nog meer vrijwilligheid te creëren zouden in het vervolg eerst de leerlingen zelf benaderd kunnen worden. Vanwege het corona virus kon er geen fysieke handtekening gezet worden. Daarom werden de leerlingen en hun ouders/verzorgers gevraagd de formulieren te printen en te tekenen en vervolgens in te scannen. De getekende toestemmingsformulieren werden op een externe harde schijf met wachtwoord gezet. Het verzamelen van handtekeningen was een langdurig proces, onder andere door de meivakantie, feestdagen en moeizamere communicatie door het corona virus. Er zijn daarom door de opdrachtgever meerdere mails gestuurd naar ouders/verzorgers, totdat alle handtekeningen waren verzameld.

Er werden semigestructureerde, individuele interviews gehouden van ongeveer dertig minuten. Dit vanwege de korte concentratieboog van de doelgroep en afwezigheid in de les. Het kortste interview

duurde ongeveer twintig minuten en het langste interview duurde ongeveer drie kwartier. Er is voor semigestructureerde interviews gekozen zodat alle onderwerpen besproken zouden worden, maar er wel kon worden doorgevraagd. Dit werd gedaan aan de hand van een topiclijst die is opgesteld middels het theoretisch kader. Zie hiervoor bijlage 2.5. Deze topiclijst werd gebruikt ter ondersteuning. De interviews begonnen steeds met een informeel gesprekje over een ander onderwerp dat niks te maken had met leesmotivatie, zoals het weer fysiek naar school gaan in plaats van online les. Dit om de leerlingen een vertrouwd gevoel te geven. Vervolgens stelde de onderzoeker zich voor en bedankte de leerling voor het deelnemen. Verder werd er nogmaals benadrukt dat er vertrouwelijk werd omgegaan met de gegevens van de leerling en dat het ging om een vrijwillig interview. Dit vanwege de ethiek en volgens Boeije (2016) zullen respondenten zich meer open durven stellen wanneer ze zich op hun gemak voelen en de onderzoeker vertrouwen. Daarna werden het doel en de tijdsduur van het interview aangegeven en kreeg de leerling ruimte voor eventuele vragen. Er werd hierbij aangegeven dat het om de eigen ervaring ging en dat er dus geen foute antwoorden waren en dat als de leerling iets niet begreep het altijd mocht aangeven. Tot slot werd er benoemd dat het interview werd opgenomen, hierbij werd benoemd dat dit uitsluitend voor de onderzoeker bedoeld was om het gesprek te kunnen terugluisteren. Na het starten van de opname werd er nog een keer toestemming gevraagd voor de opname. Verder werd er steeds gekeken worden of het antwoord compleet was, of het een antwoord was op de vraag en of het antwoord duidelijk was voor de onderzoeker (Boeije, 2016). Aan het einde werd het interview kort samengevat en kreeg leerling de ruimte om zelf nog onderwerpen aan te kaarten. De onderzoeker vroeg hoe de leerling het interview had ervaren en tot slot werd de leerling heel erg bedankt. Er werden geluidsopnames gemaakt met de mobiele telefoon van de onderzoeker en de laptop van de onderzoeker als back-up. Deze geluidsopnames werden overgezet op een externe harde schijf met wachtwoord en vervolgens verwijderd van de mobiele telefoon en laptop. Zeven interviews hebben plaatsgevonden op het Reeshof College in een aparte, rustige ruimte. Drie interviews hebben online plaatsgevonden via Microsoft Teams. Op 3 juni 2020 vond het eerste interview plaats en op 17 juni 2020 vond het laatste interview plaats. Tijdens de interviews bleken leerlingen weinig uit zichzelf te vertellen en korte antwoorden te geven. Er is daarom tussen de interviews door steeds getranscribeerd om te kijken wat goed ging en wat beter kon. Bovendien is de onderzoeker na drie interviews begonnen met coderen, waardoor het al duidelijker werd welke thema's belangrijk waren in het onderzoek.

3.4 Meetinstrument

Zoals in de vorige paragraaf benoemd is er een topiclijst opgesteld middels het theoretisch kader. Zie hiervoor bijlage 2.5. De topiclijst geeft richting aan het interview en zorgt ervoor dat elk interview soortgelijk kan verlopen, maar geeft toch ruimte om flexibel te zijn in het interview (Boeije, 2016). De volgorde en formulering zijn flexibel, maar het is wel belangrijk dat datzelfde onderwerpen worden besproken. Er werd algemeen geopend met de vraag over de leesmotivatie van de leerling, om de leerling zo open mogelijk te laten vertellen. Uit de verhalen van de leerlingen kwamen steeds al wat topics naar voren waarop ingehaakt en doorgevraagd werd door de onderzoeker. Deze topics zijn de drie psychologische basisbehoeften autonomie, verbondenheid en competentie die in het theoretisch kader naar voren kwamen op basis van de zelfdeterminatie theorie van Deci en Ryan (2000) en die de drie deelvragen van het onderzoek vormen en daarmee het begrip 'stimulerende leesomgeving'

operationaliseren. Deze drie topics zijn weer opgedeeld in sub topics op basis van wetenschappelijke literatuur uit het theoretisch kader, waardoor de drie hoofdt topics worden geoperationaliseerd. Uit de literatuur blijkt dat de behoefte aan autonomie kan worden vervuld door de leerling inspraak te laten hebben, een aantrekkelijk boekenaanbod te hebben, ze de kans te bieden te lezen en leerlingen bewust te maken van het belang van lezen (Broekhof, 2015, 2017; De Naeghel, 2014; De Naeghel et al., 2014; Gambrell, 2011; Mol & Bus, 2011b; Nielen, 2016; Nielen & Bus, 2016, 2017; Stichting Lezen, 2012; Van den Broeck et al., 2016). De behoefte aan verbondenheid kan worden vervuld door een positief imago van lezen te creëren waardoor ze elkaar stimuleren te lezen, interactie over boeken te bewerkstellingen en een goede docent-leerling relatie te ontwikkelen (Abitzsch & Van der Knaap, 2018; Bakker, 2016; Broekhof, 2015, 2017; De Naeghel, 2013; De Naeghel et al., 2014; Gambrell, 2011; Koomen et al., 2017; Monteiro, 2013; Rogiers, 2017; Stichting Lezen, 2012, 2019; Van Koeven, 2015; Victoir, 2010). De behoefte aan competentie kan worden vervuld door de leesvaardigheid, het concentratievermogen en de vaardigheid een geschikt boek te vinden te trainen en door ondersteuning van de docent, oftewel de professional (Broekhof, 2015, 2017; De Naeghel et al., 2014; Gambrell, 2011; Mol & Bus, 2011b; Morgan & Fuchs, 2007; Stichting Lezen, 2012, 2019; Vansteenkiste, 2016; Victoir, 2010). Per topic zijn vooraf voorbeeldvragen opgesteld als handvat voor de onderzoeker. Wanneer bepaalde topics niet werden besproken door de leerling zelf, heeft de onderzoeker deze aangekaart met een open vraag. Door het tussendoor transcriberen en te kijken wat er beter kon, is de topiclijst aangepast door sommige vragen in de vervolginterviews meer open te stellen en sommige vragen juist meer gesloten, zodat de onderwerpen toch besproken konden worden. Het bleek ook dat dit per leerling erg verschillend was. Het meetinstrument is vooraf een aantal keer geoefend met personen van buitenaf. Bovendien is de inhoud en het taalgebruik van de topiclijst besproken en goedgekeurd door de opdrachtgever, assessor en begeleidend docent van Fontys.

3.5 Analyse

De interviews zijn aan de hand van een audio-opname getranscribeerd. Een deel van een transcript is terug te vinden in bijlage 3. De transcripten zijn uitgeprint, omdat de onderzoeker voorkeur heeft voor pen en papier. Vervolgens heeft de onderzoeker deze data gecodeerd. Er werd gebruik gemaakt van open -, axiale - en selectieve codering (Boeije, 2016). Bij het open coderen werd eerst elk transcript regel voor regel doorgelezen en steeds gekeken wat het begin en eind van een fragment is. Bij elk, voor het onderzoek relevant, fragment werd een code in de kantlijn geschreven, zie hiervoor ook bijlage 3. Tegelijkertijd zijn opvallende tekstfragmenten gemarkeerd, zodat deze als citaat gebruikt konden worden in het hoofdstuk resultaten. Er is ook een klein deel van een transcript gecodeerd door een andere student uit de werkplaats. Deze codes zijn vergeleken met de codes van de onderzoeker en hierdoor is de betrouwbaarheid van het coderen vergroot. Vervolgens werd er axiaal gecodeerd. Hierbij werden alle codes onderverdeeld in thema's, oftewel nieuwe hoofdcodes. Zie hiervoor bijlage 4. Vervolgens werd er selectief gecodeerd met behulp van een taxonomie, welke een gestructureerd beeld geeft van de hoofdthema's van de resultaten, zie hiervoor bijlage 5. Om te kijken naar verbanden tussen de verschillende thema's en codes is er een mindmap gemaakt. Zie hiervoor bijlage 6. Tot slot kon er middels de resultaten en discussie antwoord gegeven worden op de onderzoeksvraag. De fasen van het analyseren van alle verzamelde data zijn uitgebreid beschreven in het analyseplan in bijlage 1.

Hoofdstuk 4. Resultaten

In dit onderzoek staat de volgende onderzoeksvraag centraal: 'In hoeverre ervaren leerlingen in het tweede leerjaar van basis- en kaderberoepsgerichte leerweg op het Reeshof College een stimulerende leesomgeving op school met betrekking tot autonome leesmotivatie?' Om hier antwoord op te krijgen is er veldonderzoek gedaan door middel van tien individuele interviews met leerlingen uit de doelgroep. In dit hoofdstuk worden per deelvraag de resultaten beschreven aan de hand van belangrijke thema's die tijdens de analyse van de interviews naar voren kwamen.

4.1 Behoeftte aan autonomie

De eerste deelvraag is: 'Hoe ervaren de leerlingen de vervulling van de behoefte aan autonomie?'

4.1.1 Aversie

Er komen verschillende negatieve gedachten en gevoelens over lezen ter sprake. Een boek lezen wordt door de leerlingen ervaren als heel erg saai en krijgt daarom van hen de láátste keus. Ze vinden dat lezen lang duurt, ze zien op tegen het lezen van een lange tekst en sommigen ervaren zelfs het zien van alleen maar letters als vervelend. Er heerst weerstand en sommige leerlingen lijken een aversie te hebben ontwikkeld tegen lezen. Volgens leerlingen is er niks wat lezen leuker zou maken. Deze belemmerende gedachte duidt op een fixed mindset omtrent lezen.

Verder zien ze lezen als iets wat moet voor school en associëren boeken daar ook mee, terwijl met school bezig zijn hen geen fijn gevoel geeft. Ze praten op school zelden over school en ze willen school en privé zo veel mogelijk gescheiden houden.

“Want bijvoorbeeld ik ga niet mijn honden uitlaten op school. Dus dat denk ik eigenlijk ook over lezen. Ik ga ook niet lezen thuis eigenlijk als ik daar andere dingen kan doen. Dan doe ik liever de saaie dingen op school en de leuke dingen thuis.”

Ze willen dan ook het liefst zo min mogelijk lezen en sommige leerlingen willen zelfs afgeleid zijn. Ze noemen meerdere manieren om het lezen te vermijden, zoals alleen naar de plaatjes kijken of oppervlakkig lezen. Sommigen wachten tot de tijd voorbij is en staren in hun boek of uit het raam. Verder wordt er veel kattenkwaad uitgehaald en gekletst tijdens de leesles. Bovendien geven sommige leerlingen aan alleen functioneel te lezen, zoals uit een tekstboek voor school. Een groot deel leest dus zelden een boek.

4.1.2 Verplichting

Leerlingen geven aan dat ze zélf zin moeten hebben om te lezen. Er worden dan ook verschillende negatieve gevoelens en gedachten ervaren bij verplicht lezen die het gevoel van autonomie belemmeren. De timer die wordt aangezet tijdens de leesles geeft een verplicht gevoel, de tijd gaat heel langzaam en ze voelen zich vervelend. Eén leerling ervaart zelfs een opgesloten, benauwd gevoel door het verplicht lezen en stilzitten. Het gevolg hiervan is het ontwikkelen van de eerder benoemde aversie.

“Ik voel me dan echt zo ‘haaaa’ (kijkt moeilijk). Zo van shit ik móét lezen.”

Desalniettemin ervaren ze deze verplichting toch als noodzakelijk. Leerlingen lezen niet voor hun plezier, maar alleen als het verplicht wordt, oftewel uitsluitend in het halfuur verplicht lezen per week op school. Leerlingen benoemen als oplossing voor vaker lezen meer leesopdrachten of gedwongen worden door hun moeder. Sommige leerlingen zeggen ook juist niks te willen kiezen, omdat meer keuzevrijheid zorgt voor meer afleiding. Verder komt er naar voren dat ze controle nodig hebben. Ze vinden een strenge docent belangrijk die goed oplet of iedereen aan het lezen is en wanneer er niet wordt gelezen in het leesuur moeten de leerlingen nablijven. Er heerst dus een tegenstrijdige overtuiging met betrekking tot verplichting en controle. Enerzijds hebben ze dit nodig om te lezen en anderzijds wekt het negatieve gevoelens en gedachten op.

4.1.3 Vrij lezen

Tijd(gebrek) is een duidelijk thema dat naar voren komt. Leerlingen geven aan tegenwoordig (te) weinig tijd te ervaren om te lezen. Ze hebben het druk met huiswerk en zaken zoals een bijbaantje, vrienden, sport en ook de smartphone wordt genoemd als drukke bezigheid. Pas wanneer er echt geen andere activiteiten te doen zijn zoals in de vakantie zullen sommigen een boek openslaan. De leesles wordt daarom door een deel van de leerlingen ervaren als een mogelijkheid om te lezen, omdat ze hier geen andere keuze hebben en minder afleiding ervaren door het gebrek aan een smartphone. Ondanks dat leerlingen lezen saai vinden en de ervaring hebben dat ze verplichting en controle nodig hebben zoals in de vorige paragraaf beschreven, beschrijft een enkeling vrij lezen juist als ontspannend en een moment voor zichzelf. De redenen die ze hiervoor noemen zijn dat ze een boek niet persé hoeven uit te lezen, ze geen tijdsdruk ervaren en ze even hun eigen ding kunnen doen.

“Dan vind ik het echt fijn om te lezen, want dan is het niet van stress van je moet een opdracht af hebben ofzo dan is het gewoon lezen, relaxed. Er is geen eindpunt zegmaar.”

Verder omschrijven leerlingen een vrije boekkeuze als essentieel voor hun leesplezier en leesbegrip en deze vrije keuze krijgen ze ook op school. Ze mogen alle boeken kiezen die er zijn in overleg met de docent. Bovendien mogen ze altijd een idee inbrengen en mogen ze kiezen of ze zelf lezen of luisteren naar de docent die voorleest.

4.1.4 Belang van lezen

Er bestaan tegenstrijdige gedachten over het belang van lezen onder de leerlingen. Enerzijds omschrijven leerlingen lezen als een training voor allerlei vaardigheden in het dagelijks leven, zoals woordenschat, schrijven en spraak. Eén leerling omschrijft het belang van lezen als het blijven gebruiken van de eigen fantasie. De leerlingen zijn zich bewust van het belang van lezen volgens zichzelf. Anderzijds ervaren leerlingen lezen als ‘niks doen’. Ze doen liever iets nuttigs zoals huiswerk maken en ze vinden dat er van een verhaal net zo goed een film gemaakt kan worden zodat ze tenminste iets kunnen zien. Verder vinden leerlingen dat ze al genoeg lezen, omdat ze in de basis kunnen lezen en het alleen maar belangrijk is voor school of juist pas voor in de verre toekomst. Sommigen vinden het dan ook niet belangrijk goed te zijn in lezen. Verder geven ze voorrang aan andere activiteiten, waardoor ze in de vorige paragraaf benoemd te weinig tijd ervaren om te gaan lezen. Bovendien overheerst de

saaïheid van lezen en vergeten ze vaak te lezen, doordat ze met andere activiteiten bezig zijn. Het belang heeft volgens henzelf dan ook geen invloed op hun leesgedrag.

“Ik weet niet het is gewoon zo saai. Je doet niks. Je bent gewoon in een boek aan het kijken en dan denk je van ja wat ga ik nou doen.”

4.1.5 Boekenaanbod

Een ander belangrijk thema dat naar voren komt is het boekenaanbod. Alle leerlingen zijn ervan overtuigd dat een passend boek essentieel is voor hun leesplezier, leesbegrip en leessnelheid. Leerlingen kunnen hun eigen boekensmaak goed omschrijven en weten wat voor boek bij hen past. Ze maken geen gebruik van het boekenaanbod van school, maar maken gebruik van eigen boeken of die van de bibliotheek met hun bieb pas. Eén leerling geeft aan geleende boeken zelfs vies te vinden en daarom gebruik te maken van eigen boeken.

Een enkele leerling omschrijft het boekenaanbod van school als divers, namelijk als een kast helemaal vol met boeken. Andere leerlingen hebben behoefte aan een toegankelijker boekaanbod. Het eerder beschreven ervaren tijdgebrek om naar de bibliotheek te gaan speelt hier een rol in, maar met name ook het feit dat het boekenaanbod onbekend is onder de leerlingen en is bedoeld als back-up wanneer de leerling geen eigen leesboek bij zich heeft. De boeken op school worden omschreven als onaantrekkelijk. De boeken zijn typische schoolboeken die in een doos zitten die door de docent in de klas wordt gezet. Dit terwijl de leerlingen beschrijven dat ze een boek beoordelen op de eerste visuele indruk. Er lijkt bij een deel van de leerlingen zelfs sprake te zijn van aversie tegen de boeken van school. Er is daarom ook behoefte aan een breder boekenaanbod en aan vernieuwing van het boekenaanbod.

“Nee boeken van school die zijn zo ouderwets en allemaal rare verhalen vind ik. Dan komt ze met zo’n bak aan, nee nee nee (lacht) ik pak gewoon mijn eigen boeken mee. En die boeken stinken ook allemaal (lacht). Nee dat vind ik niet chill.”

Ondanks dat leerlingen hun boekensmaak kennen, omschrijven ze een boekkeuze als lastig. Ze kiezen regelmatig een verkeerd boek en er wordt door één leerling genoemd dat er weinig boeken zijn voor hun leeftijd, waardoor het moeilijker is een boek te vinden wat hen echt interessant lijkt. Zoals eerder benoemd vinden leerlingen een vrije boekkeuze fijn, maar het blijkt dat ze wel een stimulus nodig hebben om een boek te kiezen. Ze zullen niet uit zichzelf opzoek gaan naar een boek, maar alleen wanneer ze verplicht een boek nodig hebben voor een schoolopdracht. Ze hebben daarbij behoefte aan een stimulus zoals persoonlijke boekentips van anderen en vinden de combinatie met een film fijn, zodat het boek aantrekkelijk wordt gemaakt. Eén leerling vindt bovendien de afwisseling met een boek van de docent bij het voorlezen fijn.

“Het is niet echt bijvoorbeeld dat ik nou elke keer als ik een keer zin heb om te lezen elke keer een boek ga halen ofzo of echt weet wat voor verhaal ik wil gaan lezen. Meer gewoon iets wat op m’n pad komt of wat ik van iemand anders hoor oh ja dat lijkt me wel leuk.”

4.2 Behoeftte aan verbondenheid

De tweede deelvraag is: 'Hoe ervaren de leerlingen de vervulling van de behoefte aan verbondenheid?'

4.2.1 Imago lezen

Leerlingen associëren boeken met school en vinden boeken raar. Ze omschrijven het als een saai vierkant met alleen maar zwarte letters. In de klas worden negatieve opmerkingen gemaakt over de leesles, waardoor leerlingen het imago van lezen als saai omschrijven. Ze denken daarom ook dat vrienden en klasgenoten lezen niet leuk vinden en ze worden dus niet gestimuleerd door leeftijdsgenoten om te lezen. Echter ervaren ze geen positieve of negatieve invloed van vrienden en klasgenoten op hun leesgedrag. Ondanks dat lezen een saai imago heeft is het volgens hen niet voorschut, maar een persoonlijke keuze die gelijk staat aan andere hobby's. Opvallend is dat ze vooral de mening van hun ouders belangrijk vinden. De leeftijdsfase werd als belangrijk thema genoemd. Volgens hen lezen tieners niet, maar doen ze coole dingen en hoort lezen daar niet bij. Met volwassenen praten leerlingen soms wel over boeken, zoals met hun ouders. Sommige leerlingen denken dat ze lezen misschien later wel leuk gaan vinden, maar nu zijn ze vooral met hun telefoon en vrienden bezig. Bovendien zijn ze niet gewend aan boeken, maar zijn ze meer vertrouwd met elektronica door hun leeftijdsfase.

“Misschien omdat wij gewoon op dit moment gewoon heel veel andere dingen leuker vinden dan een boek lezen, maar bijvoorbeeld dat we later dan denken van oh ik blijf even thuis en ik ga een boek lezen of op het strand een boek lezen. Maar nu ben ik op het strand gewoon op mijn telefoon ofzo.”

4.2.2 Interactie

Lezen wordt door de leerlingen gezien als een individuele activiteit, terwijl ze veel behoefte hebben aan contact en samenzijn met anderen. Ze hebben enerzijds het verlangen te praten met anderen, anderzijds hebben ze geen behoefte aan praten over boeken. Leerlingen vinden boeken namelijk een saai gespreksonderwerp en in hun ogen is het geen onderwerp om over te praten. Bovendien vinden de jongens lezen geen jongensonderwerp. Leerlingen hebben dan ook geen behoefte aan interactie over boeken met vrienden en klasgenoten. Tegelijkertijd zien ze het als hun eigen verantwoordelijkheid om erover te praten, maar doordat ze er geen behoefte aan hebben doen ze het nooit. Bovendien vinden ze spontaan over een boek praten met elkaar raar, terwijl ze dit wel over films doen. Hierbij aansluitend wordt er ook door docenten met name over films gepraat in plaats van over boeken. Leerlingen praten naar hun ervaring alleen over boeken voor een opdracht of op procesmatige wijze, zoals aan de docent vertellen welk boek ze lezen of op welke bladzijde ze zijn. Interesse van de docent naar hun boek wordt vooral in het begin van het schooljaar ervaren. Echter wordt dit door leerlingen gezien als een overhoring in plaats van verbondenheid.

“Dan zul je net zien als ik dan een dag niet lees dan vraagt ze het.”

Desondanks geeft een groot deel wel de voorkeur aan samen lezen, zoals om de beurt voorlezen uit een boek of samen hetzelfde boek lezen en de film ervan kijken. De behoefte bestaat om vaker samen te lezen, bijvoorbeeld de docent die voorleest. Enkele leerlingen hebben het idee in een groepje hetzelfde boek te lezen en daarover een grote opdracht te maken. Echter wordt er door sommigen wel

onrust ervaren bij voorlezen in de klas, doordat sommige leerlingen zich niet kunnen concentreren en ze elkaar afleiden. Ook wordt er door een enkeling angst en stress ervaren bij het voorlezen. Hierbij speelt de angst om te langzaam te lezen of fouten te maken en daardoor te worden uitgelachen door de klas. Hierdoor geeft zelfstandig lezen sommigen een veiliger gevoel.

4.2.3 Betrokkenheid

Sommige leerlingen hebben dezelfde mening als vrienden en klasgenoten over lezen, namelijk een negatieve houding. Hierdoor worden ze niet gestimuleerd om te lezen. Een enkeling heeft juist onbegrip voor de mening van vrienden en klasgenoten over lezen, waardoor ze zich niet verbonden voelen. Verder vindt een deel van de leerlingen het fijn als de docent hen persoonlijke aandacht geeft, zoals vragen wat ze aan het lezen zijn en weten wat hen bezighoudt. Leerlingen vinden ook gelijkwaardigheid met de docent erg belangrijk. Echter wordt er éénrichtingsverkeer van de docent naar de leerlingen ervaren. De docent vraagt vooral veel aan leerlingen en vertelt weinig over zichzelf. Verder geven leerlingen aan dat de docent tijdens het leesuur iets voor zichzelf doet, namelijk werken en soms zelf een boek lezen. Ze vinden het fijn als de docent ook een boek leest, omdat dit hen stimuleert en ook weer een gevoel van gelijkwaardigheid geeft.

“Dan merk je toch wel dat een leraar ook leest. In plaats van uhh dat wij moeten lezen. Dat zij ook gewoon soms in haar vrije tijd een boek leest ofzo, dat je dan niet de enige bent die dat doet.”

4.3 Behoeftte aan competentie

De derde deelvraag is: ‘Hoe ervaren de leerlingen de vervulling van de behoefte aan competentie?’

4.3.1 Concentratievermogen

Een opvallend thema dat veel genoemd wordt door de leerlingen is hun concentratievermogen. Veel leerlingen hebben al vanaf de basisschool een slecht concentratievermogen. Ze zijn snel afgeleid en een deel van de leerlingen heeft zelfs te maken met de concentratiestoornissen ADD of ADHD. Leerlingen hebben de behoefte om hun energie kwijt te kunnen en sommige vinden het moeilijk om stil te zitten tijdens het lezen. Ze ervaren dit vooral in de middag en ze vinden het irritant, omdat de tekst niet binnen komt en het lezen daardoor langer duurt. Het belemmert hen dus bij het lezen en ze hebben daarom behoefte aan een beter concentratievermogen. Enkele leerlingen ervaren weleens flow, waarbij ze echt in een boek zitten en blijven doorlezen, en vinden dit fijn. Opvallend is de tegenstrijdigheid tussen leerlingen met betrekking tot grip op hun eigen concentratievermogen. Enerzijds ervaren sommige leerlingen geen grip op hun concentratievermogen, ze zijn naar hun ervaring opeens afgeleid en vinden het moeilijk de focus te herpakken. Hierdoor hebben ze de behoefte hun leestijd zelf in te delen. Anderzijds vinden sommige leerlingen het hun eigen verantwoordelijkheid en kunnen ze zelf bepalen wanneer ze zich concentreren, namelijk wanneer ze ergens plezier aan beleven of wanneer ze het zelf belangrijk vinden. Ze hebben zichzelf leren afsluiten en kunnen grenzen aangeven aan anderen. Zoals eerder besproken willen sommige leerlingen afgeleid zijn, dus bepalen ze in die situatie zelf dat ze zich niet willen concentreren. Het concentratievermogen van de klas speelt ook een duidelijke rol. Leerlingen omschrijven hun klas als de drukste klas van hun jaar en iedereen wordt hierdoor

aangestoken. Ze worden afgeleid door elkaar en voelen sterk de behoefte om mee te doen met het kletsen en het kattenkwaad.

“Ja dat hebben we bijna elke dag, dus dat is niet niks.”

Een ander opvallend thema dat valt onder het concentratievermogen is de behoefte die leerlingen juist wel of juist niet hebben aan prikkels. Enerzijds hebben ze behoefte aan een rustige omgeving om geconcentreerd te lezen en ervaren ze op school minder afleiding dan thuis doordat ze daar hun smartphone niet bij zich mogen hebben. Bovendien ervaren ze hun drukke klas als een belemmering. Anderzijds vinden leerlingen stilte niet fijn. Ze krijgen er een ongemakkelijk gevoel van en worden er juist onrustig door. Ze hebben behoefte aan geluid en ze vinden in hun hoofd zijn niet fijn. Ze hebben behoefte aan contact, waarbij er mensen om hun heen zijn en ze geluiden horen. Bovendien vinden ze alleen letters saai en hebben ze behoefte aan plaatjes en bewegend beeld. Ze willen snelheid, kunnen multitasken en dingen meemaken. Tot slot hebben ze behoefte aan variatie, zo ervaren sommigen voorgelezen worden als eentonig. Deze tegenstrijdige behoeften aan prikkels lijkt een belemmering voor hun concentratievermogen tijdens het lezen en versterkt de negatieve gevoelens bij lezen. Opvallend is ook dat leerlingen een boek steeds vergelijken met een film, waarbij de hiervoor benoemde factoren bij een film wel aanwezig zijn. Een film wordt dus gezien als vervanging van een boek in plaats van als naast elkaar bestaande activiteiten, waarbij de film het steeds wint van het boek.

“Waarom zou je een waargebeurd verhaal in het boek opschrijven, terwijl je er net zo goed gewoon een hele grote film van kunt maken?”

4.3.2 Leesvaardigheid

Een enkele leerling vindt zichzelf voldoende leesvaardig, maar veel leerlingen omschrijven zichzelf als een slechte lezer, waarbij soms dyslexie een rol speelt, en ervaren dit al hun hele leven. Goed zijn in lezen vergroot volgens hen het leesplezier, maar ze begrijpen soms de tekst niet en maken leesfouten waardoor er weinig leesplezier wordt ervaren en ze ontmoedigd raken. Vroeger lazen ze ook weinig en ze zijn boeken niet gewend. Het hiervoor beschreven concentratievermogen speelt hier ook een rol in. Sommige leerlingen hebben het gevoel geen invloed te hebben op hun leesvaardigheid. Door deze factoren zien ze zichzelf niet als lezer en vinden ze lezen niet bij hun identiteit passen, waardoor er sprake is van een fixed mindset. Dit belemmert hen in hun leesplezier, leesgedrag en dus leesvaardigheid.

“Gewoon boeken... en lezen, ja dat is gewoon echt niet iets voor mij.”

Lezen kost volgens de leerlingen ook veel tijd. Ze ervaren lezen als een vermoeiende activiteit en ze vinden veel moeite doen niet leuk. Ze moeten zich focussen, kunnen ondertussen niet iets anders doen of even uitrusten zoals wel mogelijk is bij een film. Zoals eerder benoemd hebben ze namelijk behoefte aan snelheid en ervaren ze tijdgebrek. Een boek wat ze makkelijk kunnen lezen is daarom essentieel. Ze vinden alles wat minder inspanning kost fijner, zoals luisteren naar een verhaal of (bewegend) beeld zien in een film of plaatjes in een boek.

“Je hoeft ook eigenlijk niet te lezen. Je hoeft ook eigenlijk niet je eigen fantasie te gebruiken. Je ziet gewoon eigenlijk, gewoon gelijk alles wat je nodig hebt.”

Om hun leesvaardigheid te verbeteren, geven leerlingen aan dat ze vaker zouden moet lezen en minder snel op moeten geven. Alles wat goed gaat is namelijk leuker. Daarom vinden ze het belangrijk om structureel te lezen, waarvoor ze een behoefte hebben aan meer discipline.

4.3.3 Inlevingsvermogen

Een groot deel van de leerlingen kan zich moeilijk inleven in een boek en sommige hebben dit zelfs nog nooit gekund. Hiervoor geven leerlingen meerdere redenen, welke eerder in dit hoofdstuk al besproken zijn. Sommige leerlingen hebben een aversie tegen lezen, waardoor ze allerlei manieren hebben om lezen te vermijden en oppervlakkig lezen. Verder begrijpen ze soms de tekst niet, zijn ze steeds afgeleid en bestaat er weinig continuïteit doordat ze weinig lezen en soms een ander boek pakken. Deze factoren belemmeren het inlevingsvermogen van leerlingen, waardoor ze minder leesplezier hebben en de aversie tegen lezen wordt versterkt. Verder vinden ze het vermoeiend om hun eigen fantasie te gebruiken. Ze geven aan dat ze daarom liever (bewegend) beeld erbij zien, zodat ze hun eigen fantasie niet hoeven te gebruiken.

“Uhh ik kan me nooit helemaal inleven in een boek. Een paar zinnnetjes en dan vergeet ik alweer bijna en dan ben ik gewoon weer met een nieuw verhaal ofzo en dan ga ik gewoon verder.”

Ondanks dat een deel van de leerlingen het moeilijk vindt zich in te leven in een boek, ervaren de leerlingen die zich wel kunnen inleven dit als erg fijn. Ze willen doorlezen bij spannende momenten en houden van onvoorspelbaarheid, kunnen zich identificeren met de hoofdpersoon, meeleven met de hoofdpersoon en hebben er beelden bij in hun hoofd. Dit vergroot hun leesplezier en leesbegrip.

4.4.4 Ondersteuning school

Leerlingen vinden dat er een duidelijke structuur op school heerst omtrent lezen. De regels zijn niet soepel. Ze hebben namelijk verplicht een boek in hun tas, vaste leesmomenten en lezen altijd op dezelfde manier: alleen een boek op tafel en in stilte een halfuur lezen. Ondanks dat dit weerstand kan opwekken, zoals aan het begin van dit hoofdstuk beschreven, heeft dit een positief effect op de behoefte aan discipline om te lezen. Om dezelfde reden vinden leerlingen orde belangrijk. Het is belangrijk dat de docent zorgt dat het stil is in de klas, zodat er gelezen kan worden. Ook wordt duidelijkheid van de docent als fijn ervaren, zoals hoe lang en wanneer ze moeten lezen. Leerlingen vinden het ook fijn dat de docent bijhoudt bij welke bladzijde de leerling is gebleven aan het einde van de les.

Er zijn tegenstrijdige ervaringen met betrekking tot controle. Een deel van de leerlingen vindt dat de docent overal ogen heeft en de regels niet soepel zijn. Een ander deel van de leerlingen vindt dat de docent het loslaat. Ze let niet altijd op, in stilte naar het boek kijken is genoeg en ze motiveert hen niet echt. Zoals eerder benoemd hebben sommigen deze controle nodig en roept het bij sommigen juist weerstand op. Op de vraag wat de school doet om hen te motiveren noemen alle leerlingen alleen de leesles. Verder krijgen ze soms een klassikaal compliment van de docent. Opvallend is dat leerlingen vinden dat ze zelf initiatief moeten tonen wanneer ze hulp nodig hebben en zelf een oplossing moeten

bedenken, zoals wanneer ze zich niet kunnen concentreren. Zoals in de eerste paragraaf benoemd willen leerlingen zo min mogelijk lezen en hebben ze allerlei manieren om het lezen te vermijden, waardoor ze ook geen behoefte aan hulp ervaren en het liefst met rust gelaten willen worden.

“Dan zegt de juffrouw wel altijd ‘bedenk iets hoe je het zelf kunt oplossen’ en dan denk ik zo van ja ik weet het eigenlijk niet. Dat is net zoals als je een toets vraag krijgt maar je hebt er niet voor geleerd, of je hebt er geen antwoord voor gezien.”

Hoofdstuk 5. Discussie

In dit hoofdstuk wordt er antwoord gegeven op de onderzoeksvraag: ‘In hoeverre ervaren leerlingen in het tweede leerjaar van basis- en kaderberoepsgerichte leerweg op het Reeshof College een stimulerende leesomgeving op school met betrekking tot autonome leesmotivatie?’. Dit zal gedaan worden door per deelvraag een conclusie te trekken uit de resultaten van het veldonderzoek. Vervolgens wordt er gekeken naar eerdere onderzoeken, worden de zwakke en sterke punten van het onderzoek beschreven en worden er aanbevelingen gedaan voor zowel mogelijk vervolgonderzoek als voor de praktijk.

5.1 Conclusie

Het eerste onderdeel van een stimulerende leesomgeving is autonomie. Er worden negatieve gedachten en gevoelens ervaren omtrent lezen en leerlingen hebben allerlei manieren om lezen te vermijden. Sommige leerlingen hebben mogelijk zelfs een aversie ontwikkeld tegen lezen. Ze zijn standvastig van mening dat niks lezen leuker kan maken, maar dat lezen een verplichting is van school, wat duidt op een fixed mindset. Enerzijds ervaren ze daarom de behoefte aan verplichting, anderzijds wekt dit negatieve gedachten en gevoelens op. Verder kunnen ze feitelijk benoemen waarvoor lezen belangrijk is, maar ervaren ze het tegelijkertijd als overbodig en niks doen en geven ze voorrang aan andere activiteiten, waardoor ze ook weer weinig tijd ervaren om te lezen. Het halfuur lezen wordt door sommige leerlingen daardoor ervaren als een mogelijkheid om te lezen. Daarnaast is de vrije keuze van een passend boek essentieel voor hun leesbegrip en leesplezier, maar het boekenaanbod van school is bedoeld als back-up en wordt door een groot deel onaantrekkelijk gevonden. Er bestaat daarom de behoefte aan een toegankelijker en breder boekenaanbod op school. Bovendien hebben ze behoefte aan meer stimuli zoals persoonlijke boekentips of films om een boek te kiezen. Door hiervoor genoemde redenen ervaren leerlingen weinig psychologische vrijheid, oftewel autonomie, om te lezen.

Het tweede onderdeel van een stimulerende leesomgeving is verbondenheid. Lezen heeft een negatief imago onder de leerlingen, het hoort niet bij hun leeftijdsfase. Ze nemen aan dat vrienden en klasgenoten lezen ook saai vinden en hun leesgedrag wordt dus niet gewaardeerd en gestimuleerd door leeftijdsgenoten. Echter zijn ze van mening dat lezen een persoonlijke keuze is en dat niemand daar invloed op heeft. Verder wordt in de klas praten over boeken ervaren als overhoring in plaats van verbinding. Bovendien zullen leerlingen niet vrijwillig over boeken praten, waardoor er geen gedachten en gevoelens rondom lezen worden gedeeld met anderen. Lezen wordt daardoor gezien als individuele activiteit, terwijl ze juist veel behoefte hebben aan contact en gelijkwaardigheid met de docent. Ze hebben daarom behoefte aan meer samen lezen, inclusief de docent. Hierbij dient wel rekening gehouden te worden met de onrust die kan ontstaan doordat leerlingen zich niet kunnen concentreren en elkaar afleiden en het vormen van een veilige omgeving waarin leerlingen zichzelf durven uit te spreken. Door de hiervoor genoemde redenen ervaren leerlingen weinig verbondenheid op het gebied van lezen.

Het derde onderdeel van een stimulerende leesomgeving is competentie. Leerlingen ervaren concentratieproblemen, sommige zelfs ADD en ADHD, wat ze belemmert bij het lezen. Waar sommigen geen grip ervaren op hun concentratievermogen, zijn anderen selectief in het kiezen van

concentratiemomenten. Bovendien kunnen leerlingen zich niet goed kunnen concentreren door de drukte in de klas. Enerzijds hebben ze daarom behoefte aan minder prikkels om zich te concentreren. Anderzijds vinden ze dit saai en hebben ze behoefte aan meer prikkels zoals in een film. Verder vindt een groot deel van de leerlingen zichzelf een slechte lezer, waarbij soms zelfs sprake is van dyslexie. Door leesfouten worden ze ontmoedigd, vinden ze het vermoeiend, kost het veel tijd en ervaren ze weinig leesplezier. Door hiervoor benoemde factoren kan een groot deel zich moeilijk inleven in een boek, wat het leesplezier belemmert en de aversie versterkt. Enkele leerlingen die zich wel goed kunnen inleven en soms flow ervaren, bevestigen dat dit zorgt voor meer leesbegrip en leesplezier. Door hiervoor genoemde factoren zien leerlingen zichzelf niet als lezer en hebben ze weinig vertrouwen in eigen kunnen. Wat betreft ondersteuning hierbij heerst er op school een duidelijke structuur die bijdraagt aan de behoefte aan discipline. Sommigen hebben deze controle nodig en bij anderen roept het juist weerstand op. Sommige leerlingen hebben behoefte aan meer discipline om hun competentie te verbeteren, anderen hebben geen behoefte om een betere lezer te worden en dus behoefte aan ondersteuning en lijken een fixed mindset te hebben. Ze ervaren niet veel hulp bij het lezen en ze zien om hulp vragen dan ook als hun eigen verantwoordelijkheid.

Kortom, uit het veldonderzoek is gebleken dat leerlingen enkele positieve factoren, maar met name verschillende belemmeringen ervaren op het gebied van autonomie, verbondenheid en competentie. Dit belemmert het ontstaan van autonome leesmotivatie in de leesomgeving van leerlingen in het tweede leerjaar van basis- en kaderberoepsgerichte leerweg op het Reeshof College.

5.2 Vergelijking eerder onderzoek

Door middel van tien semigestructureerde interviews is er informatie verworven over hoe leerlingen hun leesomgeving ervaren. In deze paragraaf wordt er gekeken wat eerdere onderzoeken in de literatuur zeggen over deze bevindingen. De zelfdeterminatie theorie van Deci en Ryan (2000) vormt de basis van het onderzoek. Deze theorie stelt dat elk mens dezelfde behoeften heeft, waardoor het niet nodig is te kijken naar een afzonderlijk individu. Toch komt er in het veldonderzoek naar voren dat leerlingen een aantal verschillende of zelfs tegenstrijdige ervaringen en behoeften hebben met betrekking tot hun leesomgeving, waardoor het toch belangrijk blijkt een persoonlijke aanpak per leerling te hanteren. Volgens Stichting Lezen (2012) is differentiatie dan ook het fundament van succesvolle leesbevordering waarbij rekening gehouden dient te worden met leesmotivatie, voorkeuren, leesvaardigheid en verschillen in geslacht.

Verder komen de resultaten van het onderzoek duidelijk overeen met de soorten motivatie van de zelfdeterminatie theorie van Deci en Ryan (2000), welke besproken zijn in het theoretisch kader. Het gegeven dat leerlingen weinig tot niet lezen komt overeen met a-motivatatie volgens de theorie, oftewel inactiviteit. Verder ervaren leerlingen behoefte aan verplichting en controle, wat overeenkomt met externe druk volgens de theorie, oftewel gecontroleerde motivatie. In de resultaten komt ook naar voren dat leerlingen het belang van lezen niet ervaren en zichzelf niet zien als lezer, waardoor er geen sprake is van nut – en waarde gedreven motivatie, oftewel het persoonlijke belang niet is geïnternaliseerd en er geen sprake is van autonome motivatie. Leerlingen vinden lezen ook niet leuk, waardoor er ook duidelijk geen sprake is van interesse gedreven motivatie, oftewel autonome, intrinsieke leesmotivatie.

Daarnaast komt in het veldonderzoek naar voren dat sommige leerlingen mogelijk een aversie hebben ontwikkeld tegen lezen. Mol en Bus (2011b) bevestigen dat dit kan ontstaan door te veel negatieve ervaringen, zoals bij de leerlingen een gebrek aan leesvaardigheid, concentratievermogen en inlevingsvermogen. Zoals in het theoretisch kader beschreven, bevestigt een onderzoek van PISA-2015 (Feskens et al., 2016) dat 62 procent van de 15-jarigen uit de basisberoepsgerichte leerweg en 35 procent van de 15-jarigen uit de kadergerichte leerweg een taalachterstand heeft. Hierdoor kan er vermijding ontstaan en daardoor een negatieve leesspiraal plaatsvinden (Mol & Bus, 2011b). Bovendien heeft aversie, met soms bijbehorende angst, volgens Nielen et al. (2016) als gevolg dat leerlingen zich minder goed kunnen concentreren. Hierdoor wordt het leesbegrip slechter, wat vervolgens zorgt voor negatieve leeservaringen en een toename in de weerstand.

Verder ervaren leerlingen te weinig tijd om te lezen door allerlei andere activiteiten in hun drukke planning. Dit wordt bevestigd door Wajcman (2015) die zegt dat er in deze maatschappij meer tijdsdruk wordt ervaren waarvan het gevolg is dat mensen minder gaan lezen.

Opvallend is verder dat leerlingen aangeven dat leeftijdsgenoten geen positieve of negatieve invloed hebben op hun leesgedrag. Feldman (2016) zegt namelijk dat adolescenten gevoelig zijn voor de invloed van leeftijdsgenoten en druk ervaren om zich te schikken naar leeftijdsgenoten. De uitkomsten lijken deze theorie dus tegen te spreken. Desondanks het gegeven dat leerlingen zeggen geen invloed te ervaren van buitenaf, heeft het overgrote deel toch een negatieve houding ten opzichte van lezen. Een mogelijke verklaring voor de beleving dat ze niet worden beïnvloed is het sterke streven naar autonomie, wat betekent dat ze onafhankelijk beslissingen willen nemen en niet beïnvloed willen worden door anderen, zoals besproken in het theoretisch kader (Feldman, 2016).

Er is ook gebleken dat leerlingen zichzelf niet als lezer zien, denken geen invloed te hebben op hun leesvaardigheid, concentratie en leesmotivatie en mogelijk een fixed mindset hebben. Een persoon met een fixed mindset is er zeker van dat een bepaald gegeven vaststaat, zoals in dit geval het gegeven geen lezer te zijn. Hierdoor zal iemand zich weinig inspannen, omdat deze persoon ervan overtuigd is dat dit nutteloos is. Hoe leerlingen aankijken tegen hun eigen vaardigheden, in dit geval om te lezen, speelt namelijk een belangrijke rol in hun succes om te presteren en hun motivatie. Om vaardigheden te ontwikkelen, zoals in dit geval de competentie lezen, is het belangrijk dat leerlingen een growth mindset ontwikkelen. Dit kan worden bewerkstelligd door bijvoorbeeld ontwikkelingsgerichte positieve feedback (Dweck, 2015).

Daarnaast ervaren leerlingen een vrije boekkeuze voor een passend boek als essentieel voor hun leesbegrip en leesplezier. Ze hebben behoefte aan een toegankelijker, breder, aantrekkelijker boekenaanbod op school. Dit wordt bevestigd door de literatuur in het theoretisch kader. Volgens Nielen en Bus (2016) vergroot een groot, eigentijds en veelzijdig boekenaanbod de kans dat leerlingen leesplezier ervaren, meer lezen en beter worden in lezen.

Verder blijkt uit het onderzoek dat leerlingen lezen als saai ervaren en veel behoefte hebben aan prikkels. Dit wordt bevestigd door de literatuur. Deze generatie is snel, ongeduldig en resultaatgericht en alles dient dan ook snel en meteen plaats te vinden. 'Twitch speed' is kenmerkend voor deze generatie: steeds veranderen van taken en onderwerpen en dus niet-lineair denken. Dit heeft als gevolg dat deze generatie het lastig vindt een aaneengesloten verhaal te volgen. Ze kunnen dus

ook snel overgaan van een activiteit naar een andere activiteit en voeren ze vaak zelfs tegelijkertijd uit (Schellens, 2014). Zoals in het theoretisch kader al naar voren kwam, past het brein zich zelfs aan, waardoor intensief lezen steeds lastiger wordt (Driessen, 2013). Deze generatie wil meteen en snel bevredigd worden in hun behoeften en alles moet op dit moment plaatsvinden. Hierdoor wordt hun concentratieboog kleiner, zoals ook uit het veldonderzoek blijkt, en kan deze alleen gestimuleerd worden door visuele gegevens. Uit het onderzoek komt dan ook naar voren dat leerlingen behoefte hebben aan (bewegende) beelden, wat ook bevestigd wordt door Schellens (2014) en Seemiller en Grace (2017) die zeggen dat deze doelgroep meer affiniteit heeft met beelden dan met geschreven tekst. Volgens Liu (2005) is er door de opkomst van onder andere de mobiele telefoon en het internet veel meer afleiding wat leidt een kleinere concentratieboog, een reden hiervoor is de stroom aan afleiding door berichtjes en meldingen (Driessen, 2013). Het vermogen om rustig en geduldig een boek te lezen lijkt er niet meer te zijn, wat blijkt uit dat leerlingen zich moeilijk kunnen concentreren. Het opleidingsniveau speelt hier ook een rol in, leerlingen van basis- en kaderberoepsgerichte leerweg hebben meer affiniteit met de praktijk en zijn snel afgeleid (Jansma, Ekens, & Van der Laan, 2017).

5.3 Discussie

In deze paragraaf wordt er gekeken naar de sterke en zwakke punten van het veldonderzoek. Allereerst is de onderzoeksvraag goed afgebakend door een wetenschappelijk model te gebruiken. Dit model is één op één vertaald naar de topiclijst, waardoor het steeds heel duidelijk was voor de onderzoeker wat er onderzocht werd. De opbouw van de topiclijst is gecontroleerd en goedgekeurd door de begeleiders van Fontys en de opdrachtgever van het Reeshof College heeft het taalgebruik van de topiclijst gecontroleerd. Alvorens het interview af te nemen is deze topiclijst ook een aantal keer geoefend, waardoor de onderzoeker al een beetje vertrouwd raakte met de vragen en de opbouw van het interview. Aan het begin van de interviews heeft de onderzoeker ruim de tijd genomen de leerling op zijn/haar gemak te stellen door over een ander informeel onderwerp te praten en voldoende informatie te geven over het interview. De onderzoeker merkte dat de leerling zich veilig voelde bij de onderzoeker, doordat leerlingen verschillende persoonlijke onderwerpen bespraken. De leerlingen durfde dan ook open te vertellen over ervaringen en gedachten met betrekking tot het onderwerp en het aan te geven wanneer ze een vraag niet begrepen. Verder vonden de interviews plaats binnen een tijdbestek van twee weken, waardoor de onderzoeker in het onderwerp kon duiken en sterk vertrouwd raakte met onderwerp. Door het transcriberen tussen de interviews door kon er goed gereflecteerd worden op interviewtechnieken van de onderzoeker, waardoor volgende interviews soepeler konden verlopen.

Verder kunnen er ook enkele kanttekeningen geplaatst worden. Allereerst behoren de respondenten tot dezelfde klas met dezelfde docent, waardoor er voorzichtig omgegaan dient te worden met generaliseren van de resultaten over heel het tweede leerjaar basis- en kaderberoepsgerichte leerweg van het Reeshof College. Bovendien is er gekozen voor een quotasteekproef, zodat alle perspectieven, waaronder ook extremen, naar voren zouden komen. Wanneer er was gekozen voor een andere steekproef, zouden de resultaten dus verschillend kunnen zijn. Verder is het interview dus geoefend met een leeftijdsgenoot. Echter was het beter geweest als het interview was geoefend met iemand die meer overeenkomsten zou hebben met de doelgroep, zodat de onderzoeker een beter beeld zou hebben van het interviewen van de respondenten. Verder hadden leerlingen al een paar maanden geen

reguliere les meer op school. Hierdoor moesten ze soms herinneringen van een aantal maanden geleden terughalen, waardoor ze mogelijk minder goed hun gedachten en gevoelens konden beschrijven. Daarnaast vertelden sommige leerlingen nauwelijks iets uit zichzelf. Mogelijke redenen hiervoor zijn het onderwerp dat veel leerlingen niet leuk vonden en het onvermogen van reflecteren op gedachten, gevoelens en ervaringen door hun leeftijd en leerniveau. Hierdoor moest de onderzoeker veel doorvragen en werd er soms misschien te veel gestuurd in de richting van de topics. Tot slot is de betrouwbaarheid van het analyseren van de data getracht te vergoten door een medestudent een deel te laten open coderen. Echter was dit maar een klein deel en blijft het voor het grootste deel uitgevoerd door maar één onderzoeker. Een andere student zou het misschien anders hebben aangepakt, waardoor er subtiele verschillen zouden kunnen zijn.

5.4 Aanbevelingen

5.4.1 Vervolgonderzoek

Allereerst wordt er aangeraden een soortgelijk onderzoek opnieuw uit te voeren in andere klassen van het Reeshof College. Er kan ook gekozen worden voor een grootschaliger kwantitatief onderzoek, waarbij de resultaten van dit onderzoek omgezet worden naar een vragenlijst, zodat er een onderzoek in meerdere klassen of leerjaren kan plaatsvinden. Er kan gekeken worden naar verschillen en/of overeenkomsten in de ervaringen omtrent de leesomgeving tussen de klassen en/of leerjaren, welke ook les hebben van een andere docent. Verder wordt er aangeraden vervolgonderzoek te doen naar leesaversie onder leerlingen, omdat het belangrijk is een negatieve leesspiraal te doorbreken. Er kan daarbij diepgaander gekeken worden waardoor deze aversie is ontstaan bij bepaalde leerlingen. Daarnaast lijkt de (fixed) mindset van leerlingen ook een belangrijke rol te spelen, maar hier lag niet de focus van dit onderzoek. Daarom wordt aanbevolen hier vervolgonderzoek naar te doen. Er kan gefocust worden op de gedachten die leerlingen hebben welke een fixed mindset veroorzaken en er kan gekeken worden hoe leerlingen hun fixed mindset kunnen herkennen en kunnen ombuigen naar een growth mindset.

5.4.2 Praktijk

Naar aanleiding van het onderzoek zijn er een aantal aanbevelingen opgesteld voor het Reeshof College. Allereerst is het belangrijk dat er aandacht wordt besteed aan het boekenaanbod op de school. Ondanks het feit dat de leerlingen een eigen boek mee moeten nemen en het boekenaanbod van de school dient als back-up, wordt er aanbevolen het boekaanbod toegankelijker en aantrekkelijker te maken voor de leerlingen. Een vaste plek waar een groot, eigentijds en veelzijdig boekenaanbod wordt gepresenteerd op een aantrekkelijke manier, in de vorm van een schoolbibliotheek, is de ideale situatie. Wanneer hiervoor geen middelen zijn, zoals al eerder besproken met de opdrachtgever, zijn er ook eenvoudiger manieren om dit te bewerkstelligen. De huidige boeken kunnen aantrekkelijker gepresenteerd worden door ze op een plank uit te stallen in plaats van in een doos en er kan steeds een selectie boeken in de klas worden uitgesteld. Deze boeken kunnen als stimulus dienen voor leerlingen zoals boeken die te maken hebben met een bepaald recent thema, favoriete boeken van de docent of boeken waarvan ook een film is gemaakt. Een andere goede optie is de leerlingen stimuleren en ondersteunen in hun bezoek aan de bibliotheek. Mogelijkheden hiervoor zijn het meenemen van de

leerlingen naar de bibliotheek, vertellen over het aanbod en leren hoe ze een goed boek kunnen vinden (mogelijk in combinatie). Het is met name belangrijk dat leerlingen fysiek meer in aanraking komen met boeken en er een zogenoemd 'boekenklimaat' heerst, waardoor er betrokkenheid bij en nieuwsgierigheid naar boeken kan worden aangewakkerd. Door de hiervoor besproken aanbevelingen wordt volgens Nielen en Bus (2016) namelijk de kans vergroot dat leerlingen leesplezier ervaren, meer lezen en een betere leesvaardigheid ontwikkelen.

Verder wordt er aanbevolen het belang van lezen te blijven benadrukken. Hierbij lijkt het niet voldoende de feiten te benoemen, maar is het belangrijk hier dieper op in te gaan met de leerlingen door voorbeelden te noemen van redenen waarom lezen belangrijk is. Het is hierbij van belang de verschillen tussen een boek en film te bespreken en uit te leggen, met name hoe inleven in een boek werkt ten opzichte van inleven in een film, maar ook vaardigheden die worden getraind door een boek te lezen afgezien van leesvaardigheid. Dit zodat leerlingen het niet als concurrentie zien maar als naast elkaar bestaande activiteiten met andere effecten en ze het belang van lezen kunnen ervaren. Hierdoor kan namelijk autonome leesmotivatie ontstaan volgens Deci en Ryan (2000).

Een andere aanbeveling is interactie creëren. Het is belangrijk dat leerlingen hun gedachten en gevoelens over lezen en boeken (kunnen) delen met anderen (Deci & Ryan, 2000). Dit kan gedaan worden door tijd te reserveren om leerlingen in gesprek te laten gaan over hun gedachten en gevoelens rondom lezen, maar ook over boeken die ze lezen. Deze gesprekken kunnen in tweetallen plaatsvinden, maar ook in kleinere groepen of klassikaal met de docent als gespreksleider. Hierbij aansluitend wordt er aanbevolen de leerlingen vaker samen te laten lezen in plaats van individueel, om het 'samen gevoel' te creëren. Dit kan gedaan worden, zoals nu al weleens gedaan wordt, door leerlingen om de beurt te laten voorlezen uit een boek. Al wordt het sterk aangeraden een project in het tweede leerjaar op te zetten, waar klassikaal of in groepjes samen een boek gelezen wordt. Zoals besproken met de opdrachtgever loopt er in het derde leerjaar al een project waarbij leerlingen samen lezen en daar allerlei opdrachten aan verbonden zijn en blijkt uit dit onderzoek dat hier in het tweede leerjaar ook behoefte aan is. Zoals in het theoretisch kader benoemd toont onderzoek van Monteiro (2013) naar lezen in tweetallen namelijk aan dat dit de leesmotivatie bevordert en bevestigt Chambers (2002) dit ook aan de hand van de leescirkel, waarin samen lezen een grote rol speelt.

Door de hiervoor benoemde vormen van interactie kunnen docenten meer persoonlijke aandacht geven aan leerlingen, wat dan ook wordt aanbevolen. Het is namelijk belangrijk dat een docent op de hoogte is van wat een leerling bezighoudt op het gebied van lezen, zoals belemmerende gedachten, het imago, struikelblokken en voorkeuren met betrekking tot lezen. Met name ook vanwege de verschillende of soms zelfs tegenstrijdige ervaringen en behoeften van verschillende leerlingen. Dit belang wordt bevestigd door Stichting Lezen (2012). Bovendien hebben leerlingen behoefte aan persoonlijke boekentips, wat dan ook wordt aanbevolen, zodat leerlingen gestimuleerd worden. Een andere goede mogelijkheid voor het mogelijk maken van persoonlijke aandacht is een logboek die leerlingen bijhouden over wat hun bezighoudt met betrekking tot lezen. Belangrijk hierbij is dat dit laagdrempelig is en dat de focus blijft liggen op het lezen zelf. Een aandachtspunt bij de hiervoor besproken aanbevelingen met betrekking tot interactie is dat het een veilige omgeving is waar leerlingen zichzelf durven uit te spreken en dat de docent ervoor zorgt dat de rust in de klas wordt bewaard. Aan

de hand van deze persoonlijke aandacht kan de docent ontwikkelingsgerichte positieve feedback en complimenten geven. Het belang hiervan wordt bevestigd door Broekhof (2015, 2017), De Naeghel et al. (2014), Stalpers (2007), Vansteenkiste (2016) en Victoir (2010).

Daarnaast wordt er aanbevolen dat de docent een voorbeeldrol aanneemt. Wat inhoudt dat de docent tijdens de leesles structureel ook zelf leest, zodat leerlingen een gevoel van gelijkwaardigheid krijgen en hierdoor gestimuleerd worden. Het is ook van belang dat de docent vertelt over eigen boeken, zodat leerlingen zich ervan bewust zijn dat de docent ook in de vrije tijd leest en nieuwsgierig kunnen worden. Dit wordt bevestigd door Abitzsch en Van der Knaap (2018) en Van Koeven (2015).

De hiervoor besproken aanbevelingen zijn een stap in de richting van leesplezier, waardoor, volgens de eerder besproken 'leesspiraal' van Mol en Bus (2011b), leerlingen meer zullen gaan lezen en het ontwikkelen van de competentie van leerlingen zal volgen. Aan de hand van dit onderzoek zal een interventie ontwikkeld worden door de onderzoeker die bijdraagt aan een stimulerende leesomgeving en dus het ontwikkelen van autonome leesmotivatie van de leerlingen.

Literatuurlijst

- Abitzsch, D., & Van der Knaap, E. (2018). Vrij lezen in de bovenbouw. *Levende Talen Magazine*, 105(6), 16-20. Geraadpleegd van: <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltn/article/view/1846>
- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H., & Peij, S. (2010). *Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo: Gedragscode voor het voorbereiden en uitvoeren van praktijkgericht onderzoek binnen het Hoger Beroepsonderwijs in Nederland*. Geraadpleegd van: https://www.vereniginghogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/000/104/original/Gedragscodepraktijkgerichtonderzoekdefinitief.pdf?1438763360
- Bakker, N. (2016). *Leesbevordering en literatuureducatie in Nederland: een stand van zaken*. Geraadpleegd van: <https://www.lezen.nl/sites/default/files/Leesbevordering%20en%20literatuureducatie%20stava za.pdf>
- Boeije, H. (2016). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: Denken en doen* (2^e druk). Amsterdam: Boom Amsterdam.
- Bonset, H. (2016). Kan leesbevordering de ontlezing stoppen? *Levende Talen Tijdschrift*, 17(2), 30-37. Geraadpleegd van: <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltn/article/view/1567/1175>
- Boorstin, D.J. (1984). *Books in our future: A report from the Librarian of Congress to the Congress*. Washington: Library of Congress. Geraadpleegd van: <https://eric.ed.gov/?id=ED253243>
- Broekhof, K. (2015). *Meer lezen, beter in taal – vmbo: Effecten van lezen op taalontwikkeling*. Geraadpleegd van: <https://www.sardes.nl/pathtoimg.php?id=1722>
- Broekhof, K. (2017). Een goed boek is de beste methode, ook in het vmbo! In A. Mottart & S. Vanhooren (Reds.), *31^{ste} conferentie onderwijs Nederlands* (pp. 263-267). Gent, België: Skribis. Geraadpleegd van: https://hsnbundels.taalunie.org/wp-content/uploads/2019/09/2017_X_leesbevordering_4_Broekhof.pdf
- Buisman, M., Allen, J., Fouarge, D., Houtkoop, W., & Van der Velden, R. (2013). *PIAAC 2012: de belangrijkste resultaten*. Geraadpleegd van: <https://ecbo.nl/onderzoekspublicatie/piaac-kernvaardigheden-voor-werk-en-leven/>
- Chall, J. S. & Jacobs, V.A. (2003). Poor Children's Fourth-Grade Slump. *American Educator*, 27(1), 14-15. Geraadpleegd van: https://www.aft.org/sites/default/files/ae_spring2003_web.pdf
- Chambers, A. (2002). *De leesomgeving: Hoe volwassenen kinderen kunnen helpen van boeken te genieten* (J. Linders, vert.). Den Haag: Biblion.

- Christoffels, I., Groot, A., Clement, C., & Lam, J.F. (2017). *Preventie door interventie: Literatuurstudie naar lees- en schrijfachterstanden bij kinderen en jongeren*. Geraadpleegd van: <https://ecbo.nl/onderzoek/publicatie/preventie-door-interventie/>
- Cunningham, A.E. & Stanovich, K.E. (1998). 'What Reading Does For The Mind', *American Educator*, 22(1-2), 8-15. Geraadpleegd van: https://www.researchgate.net/publication/237109087_What_reading_does_for_the_mind
- De Naeghel, J. (2013). *Students' autonomous reading motivation: A study into its correlates and promotion strategies in late elementary classrooms* (Proefschrift). Universiteit Gent, Gent. Geraadpleegd van: <https://biblio.ugent.be/publication/3104517>
- De Naeghel, J., Van Keer, H., & Vanderlinde, R. (2014). Strategies for promoting autonomous reading motivation: a multiple case study research in primary education. *Frontline Learning Research*, 2(3), 83-102. Geraadpleegd van: <https://core.ac.uk/download/pdf/55743196.pdf>
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., Haerens, L., & Aelterman, N. (2016). Promoting elementary school students' autonomous reading motivation: Effects of a teacher professional development workshop. *The Journal of Educational Research* 0(0), 1-21. Geraadpleegd van: https://www.researchgate.net/publication/301236235_Promoting_elementary_school_students'_autonomous_reading_motivation_Effects_of_a_teacher_professional_development_workshop
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1006-1021. Geraadpleegd van: https://www.researchgate.net/publication/263924787_The_Relation_Between_Elementary_Students'_Recreational_and_Academic_Reading_Motivation_Reading_Frequency_Engagement_and_Comprehension_A_Self-Determination_Theory_Perspective
- Deci, E.L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. Geraadpleegd van: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf
- Driessen, M. (2013). Het nieuwe lezen: Van oppervlakkig klikken en scrollen naar aandachtig digitaal lezen. *Levende Talen Magazine*, 100(8), 4-8. Geraadpleegd van: <http://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/view/567/559>
- DUO Onderwijsonderzoek (2017). *Lezen op het vmbo: een stand van zaken*. Geraadpleegd van: <https://www.lezen.nl/sites/default/files/Lezen%20op%20het%20vmbo%20online.pdf>

- Dweck, C. (2015). Carol Dweck Revisits the 'Growth Mindset'. *Education Week*, 23(05), 20-24.
Geraadpleegd van:
<https://portal.cornerstonesd.ca/group/yyd5jtk/Documents/Carol%20Dweck%20Growth%20Mindsets.pdf>
- Feldman, R.S. (2016). *Ontwikkelingspsychologie* (7^e editie). Amsterdam: Pearson Benelux
- Feskens, R., Kuhlemeier, H., & Limpens, G. (2016). *Resultaten PISA-2015: Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen*. Geraadpleegd van: <https://www.cito.nl/-/media/files/kennis-en-innovatie-onderzoek/pisa/cito-pisa-rapport-2015.pdf?la=nl-NL>
- Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement. What's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher*, 65(3), 172-178. Geraadpleegd van:
<https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/trtr.01024>
- Gubbels, J., Van Langen, A. M. L., Maassen, N. A. M., & Meelissen, M. R. M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Geraadpleegd van:
https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/160130971/Resultaten_PISA_2018_in_vogelvlucht.pdf
- Huysmans, F. (2013). *Van woordjes naar wereldliteratuur. De leeswereld van kinderen van 7-15 jaar*. Geraadpleegd van:
https://www.lezen.nl/sites/default/files/vanwoordjesnaarwereldliteratuur_0.pdf
- Huysmans, F., De Haan, J., & Van den Broek, A. (2004). *Achter de schermen. Een kwart eeuw lezen, luisteren, kijken en internetten* (Het culturele draagvlak). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau. Geraadpleegd van:
https://pure.uva.nl/ws/files/2595937/170007_Achter_de_schermen_2004.pdf
- Jansma, N., Ekens, T., & Van der Laan, A. (2017). *Passende perspectieven vmbo: Leerroutes taal voor vmbo bb/kb*. Geraadpleegd van: <https://www.slo.nl/?ActLbl=passende-c&ActItmIdt=4566>
- Johnson, D. R., Cushman, G. K., Borden, L. A., & McCune, M. S. (2013). Potentiating empathic growth: Generating imagery while reading fiction increases empathy and prosocial behavior. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 7(3), 306 – 312. Geraadpleegd van: <https://psycnet.apa.org/record/2013-29050-004>
- Kidd, D. & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves Theory of Mind. *Science*, 342(6156), 377-380. Geraadpleegd van: <https://science.sciencemag.org/content/342/6156/377>
- Koomen, H.M.Y., Roorda, D.L., & Spilt, J.L. (2017). Zonder relatie geen prestatie: het belang van een persoonlijke relatie met de leeskracht gedurende de schoolloopbaan. In R. Van Steensel & E. Segers (Reds.), *Succesvol lezen in het onderwijs* (pp. 3-13). Geraadpleegd van:
https://www.lezen.nl/sites/default/files/succesvol_lezen_in_het_onderwijs.pdf

- Kordes, J., Bolsinova, M., Limpens, G. & Stolwijk, R. (2013). *Resultaten PISA-2012. Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen*. Geraadpleegd van:
<https://www.cito.nl/kennis-en-innovatie/kennisbank/pisa-resultaten-pisa-2012-praktische-kennis-en-vaardigheden-van-15-jarigen>
- Kuijpers, M. (2014). Exploring absorbing reading experiences: Developing and validating a self-report scale to measure story world absorption. *Scientific Study of Literature*, 4(1), 86-119.
 Geraadpleegd van:
https://www.researchgate.net/publication/265968904_Exploring_absorbing_reading_experiences_Developing_and_validating_a_self-report_scale_to_measure_story_world_absorption
- Liu, Z. (2005). Reading behavior in the digital environment: Changes in reading behavior over the past ten years. *Journal of Documentation*, 61(6), 700-712. Geraadpleegd van:
<https://www.semanticscholar.org/paper/Reading-behavior-in-the-digital-environment%3A-in-the-Liu/539ab69f766e1612eeb946a8f322c52b25ca4693>
- Maes, S. (2013). *Hoe kiezen jonge lezers hun boeken? Invloed van de peer group en populaire boeken op het keuzeproces van jongeren* (Bachelor scriptie). Universiteit Antwerpen, Antwerpen. Geraadpleegd van: <https://www.wetenschapswinkel.be/publicaties/hoe-kiezen-jonge-lezers-hun-boeken-invloed-van-de-peer-group-en-popul>
- Mar, R., (2011). The Neural Bases of Social Cognition and Story Comprehension. *Annual Review of Psychology*, 62(2011), 103-134. Geraadpleegd van:
https://electricliterature.com/wpcontent/uploads/2018/07/Mar202011_ARP_neural20bases20of20soc20cog20and20story20comp.pdf
- Marks, D. F., Murray, M., Evans, B., & Estacio, E. V. (2015). *Health Psychology, Theory, Research and Practice*. (4th edition). Londen: Sage. Geraadpleegd van: Reader Gezondheidspsychologie Fontys.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011a). Lezen loont een leven lang: De rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren. *Levende Talen Tijdschrift*, 12(3), 3-15.
 Geraadpleegd van: <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/23/21>
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011b). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267-296. Geraadpleegd van:
https://www.researchgate.net/publication/49740676_To_Read_or_Not_to_Read_A_Meta-Analysis_of_Print_Exposure_From_Infancy_to_Early_Adulthood
- Monteiro, V. (2013). Promoting Reading Motivation by Reading Together. *Reading Psychology*, 34(4), 301-335. Geraadpleegd van:
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02702711.2011.635333>

- Morgan, P. L., & Fuchs, D. (2007). Is There a Bidirectional Relationship between Children's Reading Skills and Reading Motivation? *Exceptional Children*, 73(2), 165-183. Geraadpleegd van: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001440290707300203#articleCitationDownloadContainer>
- Nederlands Instituut van Psychologen. (2015). Beroepscode. Geraadpleegd op 10 maart 2020, van: <https://www.psynip.nl/uw-beroep/beroepsethiek/beroepscode/>
- Nielen, T.M.J. (2016). *Aliteracy: Causes and solutions*. (Proefschrift). *Levende Talen Tijdschrift*, 17(3), 50-52. Geraadpleegd van: <http://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/lt/article/viewFile/1628/1236>
- Nielen, T.M.J., & Bus, A.G. (2016). *Onwillige lezers: onderzoek naar redenen en oplossingen*. Delft: Eburon. Geraadpleegd van: https://www.lezen.nl/sites/default/files/onwillige%20lezers_0.pdf
- Nielen, T.M.J., & Bus, A.G. (2017). De Bibliotheek op school stimuleert lezen. *Tijdschrift Taal*, 7(11), 12-15. Geraadpleegd van: <https://www.bibliotheekzeeuwsvlaanderen.nl/dam/bestanden/De-bibliotheek-op-school-stimuleert-lezen.pdf>
- Nielen, T.M.J., Mol, S.E., Sikkema – De Jong, M.T., & Bus, A.G. (2016). Attentional bias toward reading in reluctant readers. *Contemporary Educational Psychology*, 46(2016), 263-271. Geraadpleegd van: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0361476X15000570>
- Raad voor Cultuur, & Onderwijsraad. (2019). *Lees! Een oproep tot een leesoffensief*. Geraadpleegd van: <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2019/06/24/leesadvies>
- Rijksoverheid. (z.j.). Hoe zit het vmbo in elkaar? Geraadpleegd op 15 april 2020, van: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-zit-het-vmbo-in-elkaar>
- Rogiers, D. A. (2017). Het profiel van de vaardige lezer: de rol van intrinsieke leesmotivatie en leerlingkenmerken. In R. Van Steensel & E. Segers (Reds.), *Succesvol lezen in het onderwijs* (pp. 67-80). Geraadpleegd van: https://www.lezen.nl/sites/default/files/succesvol_lezen_in_het_onderwijs.pdf
- Schaper, J., Wennekers, A., & De Haan, J. (2019). Trends in Media: Tijd: Lezen. Geraadpleegd op 13 maart 2020, van: <https://digitaal.scp.nl/trends-in-mediatijd/lezen/>
- Schellens, T. (2014). *Krachtige leeromgevingen: Leermateriaal module 6: onderwijstechnologie*. Geraadpleegd van: https://users.ugent.be/~mvalcke/KL/Module_6_OnderwijstechnologieC.pdf
- Seemiller, C., & Grace, M. (2017). Generation Z: Educating and Engaging the Next Generation of Students. *About Campus*, 22(3), 21-26. Geraadpleegd van: <https://onlinelibrary-wiley-com.lib.fontys.nl/doi/full/10.1002/abc.21293>

- Simons, M., T'Sas, J., Mommaerts, M., & Caelen, D. (2015). Kunnen nieuwe media leesplezier bevorderen? E-tools uitgetest en in beeld gebracht. *Levende talen magazine*, 102(1), 10-14. Geraadpleegd van: <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/viewFile/922/894>
- Stalpers, C. (2007). *Het verhaal achter de lezer: Een empirisch onderzoek naar variabelen die verschillen in leesgedrag verklaren*. Geraadpleegd van: <https://www.lezen.nl/sites/default/files/het%20verhaal%20achter%20de%20lezer.pdf>
- Stichting Lezen (z.j.). *Waarom doet lezen ertoe?* Geraadpleegd op 13 maart 2020, van: <https://www.lezen.nl/nl/why-does-reading-matter>
- Stichting Lezen (2012). *Samen werken aan een sterke leescultuur: Beleidsvoornemens van Stichting Lezen voor de cultuurplanperiode 2013-2016*. Geraadpleegd van: <https://www.lezen.nl/sites/default/files/SL%20Beleidsplansite.pdf>
- Stichting Lezen (2019). *Kwestie van lezen: Leesmotivatie in het onderwijs*. Geraadpleegd van: https://www.lezen.nl/sites/default/files/kwestie_van_lezen_17.pdf
- Stichting Lezen en Schrijven (z.j.). *Laaggeletterdheid in Nederland*. Geraadpleegd op 28 april 2020, van: <https://www.lezenenschrijven.nl/informatie-over-laaggeletterdheid-nederland>
- Stichting Lezen en Schrijven (2018). *Maatschappelijke kosten laaggeletterdheid*. Geraadpleegd op 14 mei 2020, van: <https://www.lezenenschrijven.nl/wat-doen-wij/oplossing-voor-je-vraagstuk/maatschappelijke-kosten-laaggeletterdheid#:~:text=Volgens%20de%20meest%20recente%20berekening,1%2C13%20miljard%20per%20jaar.>
- Van den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C. H., & Rosen, C. C. (2016). De basisbehoeften van de Zelf-Determinatie Theorie: een samenvatting van de literatuur (Vertaling). *Journal of Management*, 42(5), 1195-1229. Geraadpleegd van: https://limo.libis.be/primo-explore/fulldisplay?docid=LIRIAS1678602&context=L&vid=Lirias&search_scope=Lirias&tab=default_tab&lang=en_US&fromSitemap=1
- Van Koeven, E. (2015). *Je vak moet je doen, niet lezen: vrij lezen in het entree-onderwijs*. Geraadpleegd van: <https://www.lezen.nl/sites/default/files/J%20vak%20moet%20je%20doen%20niet%20lezen.pdf>
- Van Steensel, R., Oostdam, R., & Van Gelderen, A. (2013). Vermijding en frustratie: het belang van negatieve motivaties voor de leesvaardigheid van vmbo'ers. In D. Schram (Red). *De aarzelende lezer over de streep: recente wetenschappelijke inzichten* (pp. 105-122). Geraadpleegd van: <https://www.lezen.nl/sites/default/files/de%20aarzelende%20lezer%20over%20de%20streepp.pdf>

- Van Steensel, R., Van der Sande, L., & Arends, L. (2017). Investeren in leesmotivatie maakt leerlingen meer gemotiveerde lezers ... en betere lezers. *Levende Talen Tijdschrift*, 18(2), 3-13.
Geraadpleegd van: <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/lt/article/view/1686>
- Van Steensel, R., Van der Sande, L., Bramer, W., & Arends, L. (2016). *Effecten van leesmotivatie-interventies uitkomsten van een meta-analyse*. Geraadpleegd van: https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2015/09/Roel-van-Steensel-Reviewstudie_Effecten-van-leesmotivatie-interventies.pdf
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Donche, V., & Aelterman, N. (2016). Motivatie in de klas. In K. Verschueren & H. Koomen (Reds.), *Handboek Diagnostiek in de leerlingenbegeleiding: kind en context* (6^e druk) (p. 175). Antwerpen – Apeldoorn: Garant.
- Victoir, A. (2010). Hoe we kinderen en jongeren kunnen motiveren: Toepassingen van de zelfdeterminatietheorie. An Victoir in gesprek met Maarten Vansteenkiste. *Caleidoscoop*, 22(1), 6-15. Geraadpleegd van:
https://www.researchgate.net/profile/Maarten_Vansteenkiste/publication/292609994_Hoe_we_kinderen_en_jongeren_kunnen_motiveren_toepassingen_van_de_zelfdeterminatietheorie/links/5788d6a208ae62ae6f8add72.pdf
- Visser, C. (2017). Het motivatiecontinuüm: de zelfdeterminatietheorie in 1 plaatje. Geraadpleegd op 15 april 2020, van: <https://progressiegerichtwerken.nl/het-motivatiecontinuüm-de-zelfdeterminatietheorie-in-1-plaatje/>
- Wajcman, J. (2015). *Pressed for Time: The Acceleration of Life in Digital Capitalism*. Chicago/Illinois, Verenigde Staten: University of Chicago Press. Geraadpleegd van:
[https://books.google.nl/books?id=yj0yBQAAQBAJ&dq=Wajcman,+Judy+\(2015\).+Pressed+for+time.+The+acceleration+of+life+in+digital+capitalism.+Chicago:+The+University+of+Chicago+Press.&lr=&hl=nl&source=gbs_navlinks_s](https://books.google.nl/books?id=yj0yBQAAQBAJ&dq=Wajcman,+Judy+(2015).+Pressed+for+time.+The+acceleration+of+life+in+digital+capitalism.+Chicago:+The+University+of+Chicago+Press.&lr=&hl=nl&source=gbs_navlinks_s)
- Wennekers, A., Huysmans, F., & De Haan, J. (2018). *Lees: Tijd. Lezen in Nederland*. Geraadpleegd van: https://pure.uva.nl/ws/files/21390454/LeesTijd_web.pdf
- Wijsman, L. A. (2018). *Enhancing performance and motivation in lower secondary education* (Proefschrift). Universiteit Leiden, Leiden. Geraadpleegd van:
<https://openaccess.leidenuniv.nl/handle/1887/63076>
- Willms, J.D., & Murray, T. S. (2007). *Gaining and Losing Literacy Skills Over the Lifecourse*. Geraadpleegd van:
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.528.6336&rep=rep1&type=pdf>

Bijlagen

Bijlage 1. Analyseplan

Om de resultaten van het veldonderzoek te beschrijven, zijn de interviews geanalyseerd aan de hand van coderen. Dit is gedaan in drie fasen volgens de theorie van Boeije (2016), namelijk open-, axiaal – en selectief coderen. Alvorens het uitvoeren van deze drie fasen zijn de interviews uitgetypt, fase 0.

Fase 0: Transcriberen

Bij het transcriberen van de interviews was het belangrijk de interviews woord voor woord uit te typen aan de hand van de audio opname om te zorgen dat er geen informatie verloren ging. Het doel hiervan is overzicht creëren van de informatie uit de interviews zodat het geanalyseerd kan worden door de onderzoeker. Dit is steeds zo snel mogelijk na afname van de interviews gedaan, namelijk meestal dezelfde en/of volgende dag, om de objectiviteit te waarborgen (Boeije, 2016).

Fase 1: Open coderen

Vervolgens zijn deze transcripten uitgeprint en door de onderzoeker woord voor woord doorgelezen, waarbij de onderzoeker steeds met potlood in de kantlijn een code heeft gezet bij tekstfragmenten die voor het onderzoek relevant waren. Een code is één of meerdere woorden die de kern van het tekstfragment samenvat (Boeije, 2016). Hierbij is getracht steeds zo dicht mogelijk bij de tekst van de leerling te blijven, zodat er nog zo min mogelijk werd geïnterpreteerd door de onderzoeker. De transcripten zijn afzonderlijk van elkaar bekeken, maar na enkele transcripten werd de onderzoeker meer vertrouwd met de codes waardoor automatisch dezelfde codes werden gebruikt om synoniemen zo veel mogelijk te voorkomen en het daardoor makkelijker te maken voor de fasen erna. Zie bijlage 3 voor voorbeelden van het open coderen. Om het overzichtelijk te maken zijn voor dit voorbeeld in bijlage 3 de codes overgenomen van papier naar Microsoft Word.

Fase 2: Axiaal coderen

Nadat alle relevante tekstfragmenten een duidelijke code hadden waar de onderzoeker tevreden over was, kon er gekeken worden naar relaties tussen de afzonderlijke codes. De onderzoeker heeft alle codes per interview in een tabel in Microsoft Word onder elkaar gezet om overzicht te creëren. Wanneer twee codes toch synoniemen leken te zijn, werd er teruggeslagen naar de afzonderlijke transcripten om te controleren of de twee afzonderlijke tekstfragmenten inderdaad dezelfde essentie hadden. Wanneer dit zo bleek te zijn, kregen ze dezelfde codenaam om meer overzicht te scheppen. Een voorbeeld hiervan zijn de open codes 'stilte nodig' en 'behoefte aan stilte', waarbij de eerste code werd veranderd naar 'behoefte aan stilte'. Er werd dus soms teruggeslagen naar een vorige fase, wat betekent het dat het een iteratief proces was (Boeije, 2016). Vervolgens zijn de codes die bij elkaar leken te horen verdeeld onder twaalf thema's: aversie lezen, verplichting, vrij lezen, belang lezen, boekenaanbod, imago lezen, interactie, betrokkenheid, concentratievermogen, leesvaardigheid, inlevingsvermogen en ondersteuning school. Deze thema's zijn gemarkeerd met verschillende kleuren. Een voorbeeld zijn de codes 'niet kunnen stilzitten' en 'meestal geen concentratie' die samen met andere codes het thema 'concentratievermogen' vormen. Zie bijlage 4 voor meer voorbeelden van het axiaal coderen.

Fase 3: Selectief coderen

De thema's en de daaronder vallende codes konden gestructureerd worden in een taxonomie, welke te zien is in bijlage 5. Dit is een overzicht van de belangrijkste thema's die onder de drie deelvragen vallen. Een voorbeeld is de deelvraag over autonomie, het thema 'aversie lezen' en de hoofdcode 'lezen vermijden'. Vervolgens is er een mindmap gemaakt om verbanden te leggen, zie hiervoor bijlage 6. Om de thema's overzichtelijk te maken heeft elk thema een andere kleur gekregen. Hieromheen zijn de hoofdcodes geplaatst. De verbanden tussen hoofdcodes zijn te herkennen aan de pijlen. Een voorbeeld van een verband is het verband tussen 'lezen vermijden' en 'moeilijk inleven'. Doordat veel leerlingen het lezen vermijden, lukt het ze namelijk niet om zich in te leven in een boek. Aan de hand van de mindmap is het resultaten hoofdstuk geschreven.

Bijlage 2. Gebruikte materialen

Er zijn verschillende materialen gebruikt voor het onderzoek. Allereerst een informatiebrief over het onderzoek voor de ouders/verzorgers van de leerlingen, zie bijlage 2.1. Verder is er via Google Formulieren een vragenlijstje opgesteld om de respondenten te selecteren, zie hiervoor bijlage 2.2. Daarnaast een bericht over de interviews voor de leerlingen en een informatiebrief en toestemmingsverklaringen voor de geselecteerde leerlingen en hun ouders/verzorgers, zie hiervoor bijlage 2.3 en bijlage 2.4. Voor de interviews is er gebruik gemaakt van een uitgeprinte topiclijst als handvat, zie hiervoor bijlage 2.5. De interviews zijn opgenomen met de Spraakrecorder app van de mobiele telefoon van de onderzoeker. Deze mobiele telefoon is beveiligd met een wachtwoord. De online interviews zijn gehouden via het softwareprogramma Microsoft Teams op de laptop. De geluidsopnames van de interviews en de transcripten daarvan zijn opgeslagen op een externe harde schijf die steeds op dezelfde plek blijft thuis bij de onderzoeker en vervolgens verwijderd van de mobiele telefoon en laptop. Voor het maken van de mindmap van de resultaten van het onderzoek is er gebruik gemaakt van de website Canva.

Bijlage 2.1 Informatiebrief ouders/verzorgers onderzoek

Informatiebrief onderzoek leesmotivatie

Geachte heer/mevrouw,

Mijn naam is Meike van den Brandt, 22 jaar en ik woon in Goirle. Momenteel zit ik in het laatste jaar van de studie Toegepaste Psychologie Fontys in Eindhoven. Om mijn diploma te halen ga ik een onderzoek uitvoeren naar leesmotivatie op het Reeshof College. Mijn begeleidster is Margriet Simons. Het onderzoek richt zich op leerlingen uit leerjaar 2 basis- en kaderberoepsgerichte leerweg. Vandaar dat u, als ouders/verzorgers, deze informatiebrief ontvangt.

Momenteel ben ik me aan het verdiepen in de theorie op het gebied van leesmotivatie. Om hier nog meer over te weten te komen, zou ik graag een interview willen houden met een aantal leerlingen. Hierin zal het gaan over hun gedachten, gevoelens en ervaringen rondom leesmotivatie. Deze interviews zullen in principe plaatsvinden op het Reeshof College of i.v.m. alle maatregelen rondom het corona virus op een andere manier, bijvoorbeeld telefonisch. Dit zal in de maand juni zijn, maar hierover later meer.

In totaal wil ik graag tien leerlingen interviewen. Om hiervoor een selectie te maken, wordt er in de klas van uw kind een vragenlijstje afgenomen. Wanneer de leerlingen zijn geselecteerd, zal ik naar de desbetreffende leerling en beide ouders/verzorgers meer informatie over het interview sturen inclusief een toestemmingsformulier.

De gegevens van de leerlingen die meedoen aan het onderzoek worden uiteraard anoniem vermeld in het onderzoek.

Ik hoop u zo voldoende op de hoogte te hebben gesteld en wanneer u vragen heeft, mag u altijd contact opnemen met mij: [redacted] [@student.fontys.nl](mailto:[redacted]@student.fontys.nl)

Met vriendelijke groet,

Meike van den Brandt



Bijlage 2.2 Vragenlijstje leerlingen

Vragenlijstje leesmotivatie

Hallo allemaal!

Mijn naam is Meike van den Brandt en ik ben 22 jaar. Ik studeer Toegepaste Psychologie. Voor mijn studie ga ik onderzoek doen naar leesmotivatie op het Reeshof College. Mevrouw Simons is mijn begeleidster. Ik wil jullie vragen om dit vragenlijstje voor mij in te vullen. In juni wil ik met tien van jullie een interview doen. Hier zal ik dan meer informatie over geven.

Alvast heel erg bedankt voor het invullen!

Groetjes,
Meike van den Brandt

Wat is je naam? *

Korte antwoordtekst

Ben je een jongen of meisje? *

☐ Jongen

☐ Meisje

Hoe vaak lees jij een boek in je vrije tijd? *

☐ Nooit

☐ Ongeveer 1 keer per jaar (bijvoorbeeld in je zomervakantie)

☐ Ongeveer 2 keer per jaar

☐ Ongeveer 1 keer per maand

☐ Ongeveer 1 keer per week of vaker

Bijlage 2.3 Bericht leerlingen interview

Beste leerling,

Mijn naam is Meike van den Brandt en ik ben 22 jaar. Ik studeer Toegepaste Psychologie. Voor mijn studie ga ik onderzoek doen naar leesmotivatie op het Reeshof College. Mevrouw Simons is mijn begeleidster.

Deze week heb jij voor mij een kort vragenlijstje ingevuld waarin ik vroeg hoe vaak jij in je vrije tijd een boek leest. Met deze antwoorden heb ik jou en negen andere leerlingen uit jouw klas gekozen om een interview te doen. Dit is een gesprek van ongeveer 45 minuten met mij waarin ik jou vragen ga stellen over leesmotivatie.

Jouw ouders/verzorgers krijgen van mij een brief met uitleg en om toestemming te geven voor dit interview.

Je kunt me hiermee heel erg helpen met mijn onderzoek! Als je vragen hebt mag je deze altijd stellen aan mevrouw Simons of aan mij.

Groetjes,

Meike van den Brandt

Bijlage 2.4 Informatiebrief en toestemmingsverklaring interviews



Geachte heer/mevrouw,

Vorige week heeft u een brief ontvangen over mijn onderzoek naar leesmotivatie op het Reeshof College. Ondertussen heb ik aan de hand van het vragenlijstje tien leerlingen geselecteerd waarmee ik een interview wil houden. Bij deze wil ik laten weten dat ik uw kind graag wil interviewen in de maand juni.

Het interview zal ongeveer 45 minuten duren en zal plaatsvinden op het Reeshof College of i.v.m. het coronavirus op een andere manier, bijvoorbeeld via Microsoft Teams. Aan het begin van het interview zal ik toestemming vragen voor de geluidsopname. In het interview zal ik uw kind vragen stellen over zijn/haar gedachten, gevoelens en ervaringen rondom leesmotivatie.

In de bijlagen staan twee toestemmingsformulieren: één voor u als ouders/verzorgers en één voor uw kind. Ik wil u vragen het toestemmingsformulier in de bijlage samen met uw kind rustig door te lezen en te tekenen wanneer u en uw kind akkoord zijn. Omdat uw kind jonger is dan 16 jaar, is het belangrijk dat beide ouders/verzorgers het toestemmingsformulier tekenen.

Ik wil u vragen om de toestemmingsformulieren uit te printen en schriftelijk een handtekening te zetten. U kunt dan (met hulp van uw kind) een foto maken van het toestemmingsformulier inclusief de handtekening. Deze foto kunt u dan naar Margriet of naar mij sturen. Wanneer u niet kunt printen of andere problemen ondervindt, vraag ik u contact op te nemen met Margriet of mij. We zoeken dan samen naar een oplossing.

Ik hoop u zo voldoende op de hoogte te hebben gesteld en wanneer u vragen heeft, mag u altijd contact opnemen met mij: j.m.van.den.brandt@student.fontys.nl

Graag hoor ik van u in de maand april.

Met vriendelijke groet,

Meike van den Brandt



Bijlage 1. Toestemmingsverklaring onderzoek leesmotivatie (ouder/verzorger 1)

Meike van den Brandt doet onderzoek naar de factoren die van invloed zijn op de leesmotivatie van leerlingen uit leerjaar 2 basis- en kaderberoepsgerichte leerweg van het Reeshof College.

Voor dit onderzoek worden de gedachten, gevoelens en ervaringen van de leerling rondom leesmotivatie verzameld.

De gegevens worden verzameld door middel van een interview. Het gesprek wordt opgenomen en zowel het geluidsmateriaal als het uitgetypte gesprek wordt bewaard.

Eventuele persoonsgegevens die verzameld worden, worden zoveel mogelijk geanonimiseerd en, waar nodig, adequaat beveiligd. Meike van den Brandt draagt zorg voor de veilige opslag van deze gegevens. De gegevens worden vertrouwelijk behandeld.

De verzamelde persoonsgegevens worden maximaal 7 jaar bewaard.

De resultaten van dit onderzoek worden gebruikt voor het schrijven van publicaties. De publicaties bevatten geen enkele persoonsgegevens.

Met dit formulier vraagt Meike van den Brandt u om toestemming om de gegevens van uw kind in dit onderzoek te verzamelen, op te slaan en te gebruiken.

Met dit formulier geef ik (naam:) _____ (verder: ondergetekende) Meike van den Brandt toestemming om gegevens over mijn kind te verwerken in het kader van onderzoek naar leesmotivatie. Ik geef Meike van den Brandt toestemming voor de hieronder aangekruiste gegevensverwerkingen:

- ☐ Het gebruik van de gegevens van mijn kind binnen het hierboven beschreven onderzoek middels een interview, inclusief geluidsopname.
- ☐ Het gebruik van mijn contactgegevens om mij op de hoogte te houden van dit onderzoek (onderzoeksresultaten)

De deelname van mijn kind aan dit onderzoek is geheel vrijwillig. Mijn kind kan, zonder negatieve gevolgen en zonder opgaaf van redenen weigeren om aan dit onderzoek mee te doen.

Mijn kind mag de toestemming op elk moment intrekken. De toestemming geldt alleen voor de hierboven aangevinkte en beschreven redenen, gegevens en onderzoeker.

Naam:

Datum:

Handtekening:

Bijlage 2. Toestemmingsverklaring onderzoek leesmotivatie (ouder/verzorger 2)

Meike van den Brandt doet onderzoek naar de factoren die van invloed zijn op de leesmotivatie van leerlingen uit leerjaar 2 basis- en kaderberoepsgerichte leerweg van het Reeshof College.

Voor dit onderzoek worden de gedachten, gevoelens en ervaringen van de leerling rondom leesmotivatie verzameld.

De gegevens worden verzameld door middel van een interview. Het gesprek wordt opgenomen en zowel het geluidsmateriaal als het uitgetypte gesprek wordt bewaard.

Eventuele persoonsgegevens die verzameld worden, worden zoveel mogelijk geanonimiseerd en, waar nodig, adequaat beveiligd. Meike van den Brandt draagt zorg voor de veilige opslag van deze gegevens. De gegevens worden vertrouwelijk behandeld.

De verzamelde persoonsgegevens worden maximaal 7 jaar bewaard.

De resultaten van dit onderzoek worden gebruikt voor het schrijven van publicaties. De publicaties bevatten geen enkele persoonsgegevens.

Met dit formulier vraagt Meike van den Brandt u om toestemming om de gegevens van uw kind in dit onderzoek te verzamelen, op te slaan en te gebruiken.

Met dit formulier geef ik (naam: _____) (verder: ondergetekende) Meike van den Brandt toestemming om gegevens over mijn kind te verwerken in het kader van onderzoek naar leesmotivatie. Ik geef Meike van den Brandt toestemming voor de hieronder aangekruiste gegevensverwerkingen:

- ☐ Het gebruik van de gegevens van mijn kind binnen het hierboven beschreven onderzoek middels een interview, inclusief geluidsoptname.
- ☐ Het gebruik van mijn contactgegevens om mij op de hoogte te houden van dit onderzoek (onderzoeksresultaten)

De deelname van mijn kind aan dit onderzoek is geheel vrijwillig. Mijn kind kan, zonder negatieve gevolgen en zonder opgave van redenen weigeren om aan dit onderzoek mee te doen.

Mijn kind mag de toestemming op elk moment intrekken. De toestemming geldt alleen voor de hierboven aangevinkte en beschreven redenen, gegevens en onderzoeker.

Naam:

Datum:

Handtekening:

Bijlage 3. Toestemmingsverklaring onderzoek leesmotivatie (leerling)

Meike van den Brandt doet onderzoek naar de motivatie voor lezen van leerlingen uit leerjaar 2 basis- en kaderberoepsgerichte leerweg van het Reeshof College.

Voor dit onderzoek gaat Meike van den Brandt jou vragen stellen over leesmotivatie.

Het gesprek wordt opgenomen en de geluidsopname en het uitgetypte gesprek worden bewaard.

De gegevens die tijdens dit interview verzameld worden, blijven zo veel mogelijk anoniem en worden goed bewaard door Meike van den Brandt.

De gegevens van het interview worden maximaal 7 jaar bewaard.

De resultaten van dit onderzoek worden gebruikt voor het schrijven van een verslag.

Met dit formulier vraagt Meike van den Brandt om toestemming om jouw gegevens in dit onderzoek te verzamelen, op te slaan en te gebruiken.

Met dit formulier geef ik (naam:) _____ (verder: ondergetekende) Meike van den Brandt toestemming om mijn gegevens te verwerken in het onderzoek naar leesmotivatie. Ik geef Meike van den Brandt toestemming voor de hieronder aangekruiste gegevensverwerkingen:

- ☐ Het gebruik van mijn gegevens binnen het hierboven beschreven onderzoek door een interview met geluidsopname.
- ☐ Het gebruik van mijn contactgegevens om mij op de hoogte te houden van dit onderzoek (onderzoeksresultaten)

Mijn deelname aan dit onderzoek is helemaal vrijwillig. Ik kan zonder negatieve gevolgen en zonder een reden te geven weigeren om aan dit onderzoek mee te doen.

Ik mag mijn toestemming op elk moment intrekken. De toestemming geldt alleen voor de hierboven aangevinkte en beschreven redenen, gegevens en onderzoeker.

Naam:

Datum:

Handtekening:

Bijlage 2.5 Topiclijst

'In hoeverre ervaren leerlingen in het tweede leerjaar van basis- en kaderberoepsgerichte leerweg op het Reeshof College een stimulerende leesomgeving op school met betrekking tot autonome leesmotivatie?'

Topic	Sub topic	Eventuele vraag
Introductie	Voorstellen, bedanken, toestemming, vertrouwelijkheid, vrijwilligheid, doel, tijdsduur, vragen	
Openingsvraag	Leesmotivatie	"Zou je eens iets willen vertellen over wat jij vindt van boeken lezen (op school)?" "Waardoor vind jij lezen ... (eigen woorden)?"
	Stimulerende leesomgeving	"Zou je eens iets willen vertellen wat hier op school gedaan wordt aan lezen?"
Autonomie		"Hoe belangrijk vind jij het om vrijheid te hebben bij het lezen?"
	Keuzes	"Hoe belangrijk vind jij het om te mogen kiezen wat jij wil lezen?" "Hoeveel keuze heb jij?" "Hoe wordt die keuze gegeven?"
	Boekenaanbod	"Hoe kom jij aan een boek?" "Wat vind jij van de boeken op school?" "Wat maakt een boek leuk?"
	Belang van lezen	"Waarvoor is lezen belangrijk volgens jou?"
	Eigen aanvulling	"Wat zou jij nog meer zelf willen kunnen kiezen?"
Verbondenheid		"Wat vind jij belangrijk aan een leraar bij het lezen?"
	Docent relatie (interesse, voorbeeld)	"Hoe ervaar jij jouw leraren bij het lezen?"
	Imago	"Wat denk jij dat jouw vrienden/klasgenoten van lezen vinden?"
	Klas	"Wordt er in de klas gepraat over boeken?" "Wat vind je daarvan?"
	Eigen aanvulling	"Wat zou jou hierin nog helpen?"
Competentie		"Hoe belangrijk vind jij het om goed te zijn in lezen?"
	Competentie gevoelens	"Hoe goed vind jij jezelf in lezen?" Schaal van 1 tot 10
	Docent ondersteuning (structuur, duidelijkheid, positieve feedback)	"Hoe helpen jouw leraren jou bij het lezen?"
	Eigen aanvulling	"Wat zou jou nog meer helpen om beter te worden in lezen?"
Afronden	Eigen aanvulling	"Wat zou jou helpen om meer te lezen?"
Afsluiten	Samenvatting, ruimte voor vragen, ervaring, bedanken	

*De tekst in deze kleur is gewijzigd aan de hand van bevindingen naarmate de interviews vorderden.

Bijlage 3. Fragmenten van transcripten met open codering

I = Interviewer

R = Respondent

I	Uhh zou je nog een keer toestemming willen geven voor de opname?	 meike . Lezen wel leuk, maar...
R	Ja, je hebt toestemming.	
I	Oké, dankjewel. Uhh ja zou jij eens iets willen vertellen over wat jij vindt van lezen?	
R	Ja ik vind lezen wel leuk, maar soms ja dan zie je alleen maar letters, letters en dan op een gegeven moment wordt het wel saai. Je hebt niet echt uhh, hoe heet dat, je kan niet echt de hele tijd de hele tijd gaan met beginnen lezen misschien binnen een uur ofzo raak ik wel gewoon moe ervan.	 meike . Alleen maar letters saai
I	Hmh.	 meike . Lezen is vermoeiend
R	Dus ik vind het leuk wel als ik een film ervan zie, dan echt een boek.	
I	Ja wat vind je leuker aan een film?	 meike . Film minder inspanning
R	Ja je ziet de gebeurtenissen en je kan het echt gewoon, je ziet het gelijk, want je hoeft niet gelijk een beeld bij jezelf te bedenken van hoe het eruit ziet maar je ziet gelijk hoe het is en personages zie je ook en alles eromheen.	
I	Hmh, ja en wat vind je daar fijner aan?	
R	Uhh ja je hoeft ook eigenlijk niet te lezen. Je hoeft ook eigenlijk niet uhh, je hoeft ook niet eigenlijk je eigen fantasie te gebruiken. Je ziet gewoon eigenlijk, gewoon gelijk alles wat je nodig hebt.	
I	Oké uhh uhh en hoe vind je het lezen zelf dan? Dat halfuur of driekwartier.	 meike . Moeilijk focussen Mee willen doen met vrienden
R	Ja soms is het wel gewoon moeilijk, want dan ben je met je vrienden en dan gooit iemand een grap ofzo en dan wil je er ook eentje, dan begin je een beetje druk te worden.	
I	Ja	
R	En dat is wel een beetje, het focussen is heel moeilijk vind ik.	
I	Ja leg eens uit.	 meike . Kattenkwaad uithalen → lezen vermijden
R	Als je bijvoorbeeld, ja ik heb best veel vrienden in m'n klas, en daar maak ik gewoon altijd grappjes mee. Of dan maken we gewoon een raar geluidje ofzo dat een docent een beetje boos wordt op ons.	
I	Ja	 meike . Moeilijk om focus te herpakken → geen grip
R	En dan, als dat daarna allemaal is afgelopen dan vind ik het heel moeilijk om opeens terug naar die houding te gaan dat ik stil ben en dat ik moet gaan lezen. Maar dan ben ik zo druk en dan is het best wel moeilijk om weer terug te gaan.	
I	Ja dus je vindt het vooral lastig dat je met vrienden eigenlijk zit en dat je liever met hun iets aan het doen bent dan dat je aan het lezen bent.	
I	Oké uhh en heb je het weleens met ze over lezen?	 meike . Nooit praten over lezen
R	Nee, nooit. Eigenlijk niet. Ja misschien een keertje als we klaar zijn met de les ofzo, weetje wat vond jij van lezen ofzo, maar voor de rest, het is ook niet echt onze interesse ligt daar ofzo.	
I	Nee? Leg eens uit?	 meike . Lezen geen jongensonderwerp Spontaan over lezen praten = raar
R	Ja, onze interesse ligt meer gewoon in wat jongens altijd eigenlijk doen. Gewoon een beetje hoe het gaat met de meisjes of buiten of met sport. Ik denk dat lezen daar niet echt iets bij hoort. Ik denk niet echt dat dat zo'n onderwerp gaat van (knipt in vingers) joo wat vind jij van lezen?	
I	Nee dus het is niet iets waar je zelf over zou beginnen?	
R	Nee	
I	En wat zou je ervan vinden om het er weleens over te hebben met anderen?	
R	Ja ik weet niet. Ik heb het nog nooit echt geprobeerd, maar het lijkt me ook niet echt leuk ofzo. Het lijkt me niet echt een leuk onderwerp om daarover te praten. Er zijn andere onderwerpen die leuker zijn, maar dan moet je lezen eruit pakken. Ja nee.	 meike . Lezen geen leuk gespreksonderwerp
I	Nee dus het lijkt je eigenlijk niks om het te doen?	
R	Nee nee (lacht)	

R	Ja als ik het echt, ik kan wel gewoon tegen mezelf zeggen oké nu moet je gewoon even je mond houden en gewoon gaan opletten.	 meike . Zelf bepalen wanneer focussen → grip
I	Hmh.	
R	Maaria, ik kan eigenlijk gewoon goed voor mezelf bepalen of ik wil focussen of niet. Als ik geen zin heb om te gaan focussen, dan doe ik het niet. Maar soms als het echt moet, als het nodig is, bijvoorbeeld tijdens een uitleg of werk ofzo dan doe ik het wel gewoon.	
I	Ja dus wanneer je het wil dan lukt het wel gewoon.	
R	Ja, ja.	
I	Oké en wanneer heb je dan bijvoorbeeld geen zin om je te focussen?	 meike . Middag minder concentratie
R	Ja meestal, midden eind van de dag ofzo en dan begin je gewoon een beetje, dan is het ook een beetje saai allemaal en dan uhh heb je ook saaiere docenten, vind ik.	
I	Hmh, ja?	 meike . Tijd doden door grapjes → lezen vermijden
R	En dan moet je wel een beetje de tijd zien te doven dus dan gaan we altijd wel iets grappigs doen tijdens de lessen.	
I	Ja	
R	Dat een beetje.	
I	Uhh ja dus als ik het goed begrijp dan vind je naarmate de dag langer duurt, kun je je minder concentreren.	
R	Ja meestal, elke les moet je dan weer stil zijn, elke les weer uitleg, ja op een gegeven moment, moet je gewoon even iets loslaten.	 meike . Behoeft energie loslaten
I	Ja, oké. En hoe zou jij het vinden als zij een keertje vertelt over haar eigen boeken bijvoorbeeld?	 meike . Zelf niet hoeven lezen fijn → lezen vermijden
R	Dat zou wel leuk zijn, want dan hoeft je niet zelf te lezen. (lacht)	
I	(lacht). Zijn er ook andere redenen waarom je dat leuk lijkt?	
R	Ja soms van haar eigen kant hoe zij misschien kan je daar ook iets van oppikken, qua focus. Gewoon zoiets ja.	 meike . Leren over focus docent
I	En hoe is dat nu?	
R	Uhh ja soms, ik herinner me wel dat ze soms wel iets vertelde over haar eigen boeken, maar soms zijn het dan wel, in plaats van boeken films.	 meike . Docent vertelt over films
I	Oké	
R	Dus dan zijn het niet echt boeken, maar soms gooit ze wel een boek.	 meike . Gelijkwaardige relatie belangrijk Docent lezen stimuleert
I	Ja en wat vind je daar dan van?	
R	Ja interessant, want dan kan merk je toch wel dat een leraar ook leest. In plaats van uhh dat wij moeten lezen. En dan is het ook best wel leuk om een mening van haar te horen want misschien ga je dat boek ook lezen dan. want misschien beginnen het dan ook wel leuke boeken voor jou te worden.	 meike . Behoeft boekentips
I	Oké en uhh wat vond je vroeger van lezen? Hoe ging dat toen?	 meike . Klein boekenaanbod tieners
R	Vroeger vond ik het echt leuk, toen had ik ook echt van die Geronimo Stilton en uhh Het leven van een loser. Dat vond ik vroeger nog wel leuk, maar ik bedoel met mijn leeftijd nu heb je niet echt veel boeken meer ofzo die interessant zijn voor een tiener in plaats van vroeger. Of van als je nou oud bent. Ik denk dat je daar meer keuze in hebt dan als je een tiener bent.	
I	Ja leg eens uit?	 meike . Tieners lezen niet Leuk boek vinden lastig
R	Ja bijvoorbeeld, er komen ook wel meer oudere vrouwen en mannen bij een bibliotheek of jongere kinderen, dan tieners. Want je hebt wel echt ik denk, bijvoorbeeld hier bij Reeshof heb je een súper groot, super grote plek voor tieners en heb je ook nog boven, waar wij eigenlijk zitten, heb je dan ook wat voor groep 7 en 8 en dat soort dingen en ja voor tieners, dat heb je ook, dat heb je eigenlijk bijna niet meer. En dan heb je ook die oudere kant, ja dat gaat ook over uhh weet ik veel, koken ofzo ik weet niet (lacht). En ja, ik denk dat de interesse van tieners nou niet echt ligt bij lezen en dat het daardoor ook moeilijker is om een boek te vinden wat jou echt interessant lijkt.	
I	Oké en wat zou je ervan vinden om bijvoorbeeld samen te lezen met klasgenoten?	 meike . Samenwerken verplicht blijven
R	Dat zou wel wat leuker zijn, want dan heb je ook alle focus in plaats van dat je dan uhh kan grapjes kan maken met je vrienden. Dan heb je, want dan moet je ook opletten waar je bent en waar het overgaat. In plaats van dat je in je eentje zit en dat je eigenlijk helemaal niks hoeft te maken voor het boek, maar het wel aan het lezen bent.	
I	Ja en waarom vind je dat dan leuker?	
R	Uhh omdat iedereen dan uhh, je bedoelt eigenlijk toch gewoon dat iedereen omstebeurt gewoon gaat lezen uit een boek ofzo en dat we dan met z'n allen lezen of niet?	
I	Ja dat zou kunnen of dat je hetzelfde boek leest, maar wel zelf. Wat zou jou het leukste lijken?	 meike . Samen lezen = ter controle
R	Ja ik denk wel het eerste dan. En ja ik vind ze, het lijkt me eigenlijk allebei wel leuk. Dat je dan op het einde ofzo zo'n uhh verhaal zelf moet vertellen, want dan MOET het. Want ja je kan wel uhh een soort van eigen verhaal van maken die totaal helemaal niks heeft met het boek en dat ziet de docent dat je eigenlijk helemaal niks hebt gedaan. Ja en dan heb je denk ik ook wel problemen.	

Bijlage 4. Axiaal coderen

Aversie lezen
 Verplichting
 Vrij lezen
 Belang lezen
 Boekenaanbod
 Imago lezen
 Interactie
 Betrokkenheid
 Concentratievermogen
 Leesvaardigheid
 Inlevingsvermogen
 Ondersteuning

Interview 1	Interview 2	Interview 3
Niet graag lezen	Lezen wel leuk, maar...	Zelden lezen
Alleen lezen als het moet	Tijdgebrek lezen	Alleen functioneel lezen → lezen vermijden
Halfuur verplicht lezen	Lezen tijdsafhankelijk	Lezen niet leuk
Flow fijn	Passend boek essentieel	Luisteren minder moeite
Meestal geen concentratie	Willen doorlezen bij spanning	Lezen is niks doen
Voorrang andere activiteiten	Lezen overal voor nodig	Zo min mogelijk willen lezen → lezen vermijden
Behoeft contact (vrienden)	Woordenschat	Stilte saai → prikkels
Lezen = alleen zijn	Stilte nodig	Plaatjes kijken → lezen vermijden
Behoeft samenzijn	Tekst komt niet binnen	Plaatjes minder moeite

The image displays 10 small tables, each representing an axial coding matrix for a different interview. Each table has multiple columns and rows, with cells containing text and colored bars indicating the presence of specific codes. The tables are arranged in two rows of five.

Bijlage 5. Taxonomie

Aversie lezen

- Negatieve gevoelens/gedachten lezen
- Fixed mindset leesmotivatie
- Lezen = school
- Lezen vermijden

Verplichting

- Zélf zin hebben
- Negatieve gevoelens verplichting
- Verplichting nodig
- Controle nodig

Vrij lezen

- (Tegenwoordig) tijdgebrek
- Mogelijkheid lezen school → leesles
- Vrij lezen ontspannend
- Keuzevrijheid fijn

Belang lezen

- Lezen training voor alles
- Lezen is niks doen
- Al genoeg lezen
- Belang geen invloed

Boekenaanbod

- Passend boek essentieel
- Eigen boeken
- Divers boekenaanbod school
- Behoefte boeken toegankelijker
- Boekenaanbod school onaantrekkelijk
- Boekkeuze lastig
- Stimulus nodig

Imago lezen

- Boeken zijn raar
- Negatieve opmerkingen lezen klas
- Vrienden lezen saai (aannames)
- Vrienden geen invloed
- Leeftijdsfase

Interactie

- Lezen = alleen zijn
- Behoefte contact (vrienden)
- Nooit zelf praten over boeken
- Praten over boeken is ter controle
- Samen lezen fijn
- Behoefte meer samen lezen
- Zelfstandig lezen veiliger

Betrokkenheid

- Zelfde mening vrienden/klasgenoten
- Onbegrip vrienden/klasgenoten
- Persoonlijke aandacht fijn
- Éénrichtingsverkeer
- Gelijkwaardigheid docent belangrijk

Concentratievermogen

- (Altijd al) Snel afgeleid
- Behoefte meer concentratie
- Flow fijn
- Geen grip concentratie
- Zelf bepalen wanneer focussen
- Drukste klas van het jaar
- Behoefte minder prikkels
- Behoefte meer prikkels

Leesvaardigheid

- Voldoende leesvaardigheid
- Competentie verhoogt plezier
- Fixed mindset slechte lezer
- Lezen vermoeiend
- Behoefte discipline

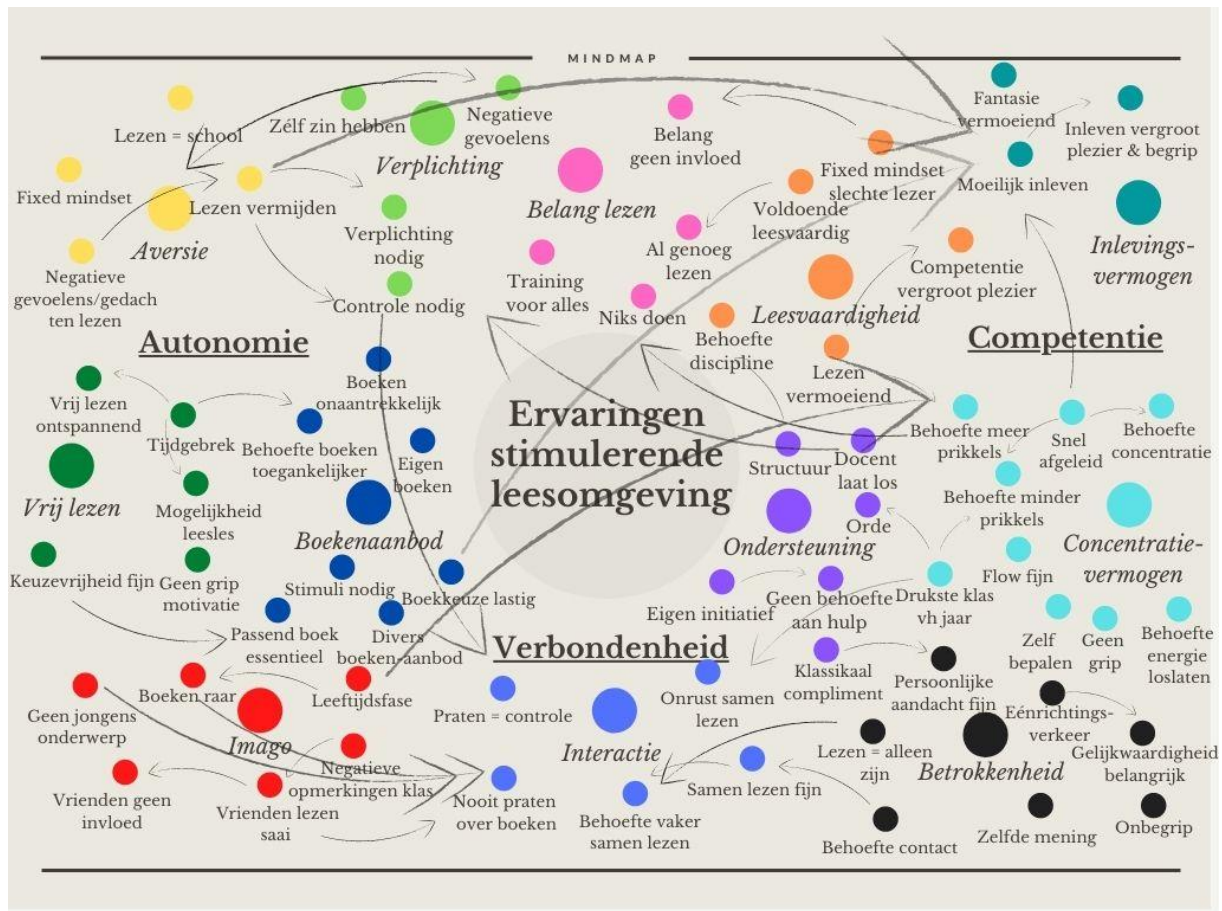
Inlevingsvermogen

- Moeilijk inleven
- Fantasie gebruiken vermoeiend
- Inleven verhoogt plezier en begrip

Ondersteuning school

- Structuur op school
- Orde
- Controle
- Docent laat los
- Klassikaal compliment
- Eigen initiatief
- Geen behoefte aan hulp

Bijlage 6. Mindmap



Bijlage 7. Ethische verantwoording

Er is op verschillende manieren rekening gehouden met de ethische aspecten en morele implicaties binnen het onderzoek. Allereerst is er door de onderzoeker een Verklaring Omtrent het Gedrag aangevraagd. Deze geeft aan dat het gedrag van de onderzoeker in het verleden geen bezwaar vormt voor het uitvoeren van het onderzoek binnen in dit geval het Reeshof College. Verder heeft de onderzoeker, als Toegepaste Psychologie in opleiding, steeds rekening gehouden met de beroepscode van het NIP. Verantwoordelijkheid, integriteit, respect en deskundigheid zijn de basisprincipes van deze beroepscode (Nederlands Instituut van Psychologen, 2015). Daarnaast heeft de onderzoeker steeds rekening gehouden met de gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo, namelijk het maatschappelijk belang dienen, respectvol zijn, zorgvuldig zijn, integer zijn en keuzes en gedrag verantwoorden (Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijsters, & Peij, 2010).

Het onderzoek dient een maatschappelijk belang doordat leesmotivatie een relevant thema betreft. Bovendien wordt er naar aanleiding van de resultaten van het onderzoek een interventie ontwikkeld die bijdraagt aan de praktijk. De onderzoeker heeft steeds gezorgd op de hoogte te zijn van het onderwerp leesmotivatie door er (wetenschappelijke) literatuur over te lezen en onder andere een Webinar te volgen over kwalitatief onderzoek.

Voor de vragenlijst en interviews die hebben plaatsgevonden is er een informatiebrief opgesteld voor de leerling en de ouders/verzorgers. Hierin stond alle benodigde informatie. Vervolgens is er een toestemmingsformulier volgens AVG naar de ouders/verzorgers en leerling gestuurd. Beide ouders/verzorgers dienden toestemming te geven aangezien de leerling een leeftijd onder de 16 jaar heeft. In het toestemmingsformulier voor de leerling is het taalgebruik versimpeld, zodat zij ook goed op de hoogte zijn. Dit is steeds in overleg met de opdrachtgever het afdelingshoofd van het Reeshof College gedaan. De handtekeningen zijn verzameld en opgeslagen op een externe harde schijf met wachtwoord die bij de onderzoeker blijft. De handtekeningen zijn daarna van de laptop en mobiele telefoon verwijderd.

Verder worden de gegevens van de respondenten van het onderzoek in vertrouwelijkheid behandeld en anoniem genoemd in het verslag en zal de onderzoeker steeds rekening houden met de belangen van alle betrokkenen. Er wordt geen overbodige informatie over de leerlingen gegeven. Dit is extra belangrijk, omdat de docent in de interviews ter sprake komt en alle leerlingen dezelfde docent hebben. Tijdens de interviews werd daarom benadrukt dat de leerling anoniem zou blijven. Vanwege de rol van de docent in de communicatie naar de leerlingen toe, is de docent wel op de hoogte van welke leerlingen er zijn geïnterviewd. Echter zijn de resultaten van het onderzoek niet te herleiden naar individuele leerlingen en is de onderzoeker zich hier steeds van bewust geweest in communicatie met deze docent.

Er is voor en tijdens de opname toestemming gevraagd voor de geluidsopname. De audio van deze interviews zijn opgenomen met een mobiele telefoon en vervolgens samen met de transcripten opgeslagen op een externe harde schijf met wachtwoord die bij de onderzoeker blijft. De audio en het transcript ervan is daarna van de mobiele telefoon en laptop verwijderd. Alle data wordt maximaal zeven jaar bewaard.

De onderzoeker heeft in het literatuuronderzoek meerdere wetenschapsovertuigingen in overweging genomen en is steeds eerlijk geweest over de bronnen die worden gebruikt door middel van een literatuurlijst volgens de APA-stijl. Door het rapporteren van de bronnen kan de geraadpleegde literatuur worden teruggevonden door iedereen.

Verder heeft de onderzoeker overleg gehad met de schoolopleider van de organisatie over de wensen wat betreft online publiceren van het onderzoek en deze heeft het toestemmingsformulier getekend.

Tot slot is de onderzoeker ongeveer wekelijks bijeengekomen met andere studenten, de werkplaats docent en de opdrachtgever om te sparren over het onderzoek waardoor de deskundigheid is bevorderd.