

Praktijkgericht onderzoek

Deel A

Het bevorderen van leesmotivatie bij kinderen in de bovenbouw



Elburg, 23-01-2023

<i>Naam:</i>	Linda Bakker
<i>E-mailadres:</i>	10720@kpz.nl
<i>Studentnummer:</i>	10720
<i>Opleiding:</i>	Pabo deeltijd verkort Véronique
<i>Begeleider:</i>	Damoiseaux

Voorwoord

Voor u ligt mijn bachelorthesis. Sinds ik ben gestart met de pabo ben ik erg geïnteresseerd geraakt in hoe het kan dat het ene kind veel van lezen houdt en het andere kind helemaal niet. Ik heb gemerkt dat er grote verschillen zijn in hoe kinderen lezen ervaren. Hierdoor ben ik steeds nieuwsgieriger geworden naar leesmotivatie bij kinderen en hoe je dit kunt verbeteren. Leesmotivatie en lezen zijn de basis van het onderwijs. Als kinderen niet goed kunnen lezen, kunnen ze zich maar moeilijk redden in hun schoolloopbaan en verdere carrière. Mijn doel als leerkracht is dan ook het lezen zoveel mogelijk te stimuleren en kinderen zo goed mogelijk te leren lezen, zodat ze zich kunnen ontwikkelen tot autonome en goed ontwikkelde mensen.

Toen ik zelf nog op de basisschool zat hield ik niet echt van lezen. Ik las vooral informatieve boeken over de aarde en over dieren en de Donald Duck. In mijn herinnering werd ik weinig gestimuleerd om te lezen en op school was er geen rijke leesomgeving. De paar boeken die wel op school te vinden waren zagen er ouderwets uit en waren behoorlijk stoffig. Daardoor spraken ze mij niet echt aan. Op dit moment ben ik meer gemotiveerd om te lezen. Mede dankzij de taaldocenten van Hogeschool KPZ ben ik geënthousiasmeerd geraakt meer te gaan lezen. Tijdens mijn studie ben ik veel kinderboeken binnen verschillende genres gaan lezen en heb ik mijn interesses verbreed. Lezen voor mijn plezier vind ik heerlijk! Ik zoek dan een ontspannen plek, zoals: in bed, in een hangmat, op een strandstoel of op de bank. Ik kan dan helemaal tot rust komen en verdwijnen in een andere wereld. Als ik lees omdat het moet, bijvoorbeeld voor werk of opleiding, ben ik niet altijd even gemotiveerd om te lezen. Ik ben dan vooral studierend aan het lezen, achter mijn bureau van twee schermen met als doel zo snel mogelijk mijn werk af te hebben. Dan is het lezen een middel tot het bereiken van een ander doel.

Dit onderzoek is mogelijk gemaakt door de hulp die ik heb gekregen mijn collega's en de kinderen van de bovenbouw op mijn stageschool. Zij hebben veel tijd voor mij vrijgemaakt, waardoor ik veel waardevolle gesprekken heb kunnen voeren en zo veel informatie heb gekregen. Dit heb ik als heel prettig ervaren en het heeft tot mooie inzichten geleid. Ook wil ik mijn thesisbegeleider Véronique erg bedanken voor haar betrokkenheid en opbouwende feedback, wat mijn onderzoek heeft verrijkt. Daarnaast wil ik mijn medestudenten bedanken voor hun hulp tijdens de lessen. Door deze gesprekken heb ik veel inspiratie gekregen. Tot slot bedank ik mijn familie en mijn vriend die mij hebben gesteund, zodat ik kon doorzetten mijn onderzoek af te ronden.

Met trots deel hierbij mijn onderzoek. Ik wens u veel leesplezier!

Inhoud

Voorwoord	1
Excerpt & Samenvatting	4
Excerpt	4
Samenvatting	4
1. Introductie	5
1.1 Context	5
1.2 Aanleiding	6
1.3 Praktijkprobleem	7
1.4. Relevantie en actualiteit	8
1.5 Begripsverheldering	8
1.6 Onderzoeksdoelen	9
1.7 Hoofdvraag en deelvragen	9
1.8 Structuur thesis	10
2. Theoretisch kader	11
2.1 Inleiding literatuurstudie	11
2.2 Literatuurstudie	11
2.3 Conclusies literatuurstudie	21
3. Contextonderzoek	24
3.1 Inleiding contextonderzoek	24
3.2 Methode contextonderzoek	24
3.3 Resultaten contextonderzoek	28
3.4 Conclusie contextonderzoek	39
4. Conclusie en discussie	40
4.1 Discussie	40
4.2 Conclusie en advies	41
5. Ontwerpen	44
5.1 Uitgangspunten ontwerpen	44
Literatuurlijst	45
Bijlagen	48
Bijlage A: Verklaring gedragscode onderzoek	48
Bijlage B: Toestemmingsverklaring HBO-Kennisbank	49

Bijlage C: Uitkomsten onderzoek leescultuur	50
Bijlage D: Conclusies onderzoek leescultuur	51
Bijlage E: De leesflow	51
Bijlage F: Eisen voor literaire gesprekken voeren met kinderen	52
Bijlage G: Raamwerk	52
Bijlage H: CORI-lessenreeks	54
Bijlage I: Enquête met leerlingen	55
Bijlage J: Vragen diepte-interview met de leerlingen	58
Bijlage K: Observatieschema vrij lezen	59
Bijlage L: Interview met leerkrachten	60
Bijlage M: Mindmap: Waarom is lezen belangrijk?	61
Bijlage N: Brainstorm met het team over onderzoeksvraag	62

Excerpt & Samenvatting

Excerpt

Onderwerp: Onderzoek naar het begeleiden van leesmotivatie tijdens het vrij lezen bij kinderen in de groepen 6, 7 en 8.

Onderzoeksgroep: Leerkrachten en leerlingen van groep 6, 7 en 8.

Methode: Bestuderen, bevragen door middel van enquêtes en interviews en observaties.

Conclusie: Kinderen in de bovenbouw kunnen begeleid worden in hun leesmotivatie door een stimulerende leesomgeving te creëren en hulp te ondersteuning te bieden tijdens het leesproces.

Samenvatting

Aanleiding voor dit onderzoek was het verbeteren van de leesmotivatie tijdens het vrij lezen voor kinderen in de bovenbouw. De school heeft als doel gesteld de resultaten voor begrijpend lezen te verbeteren. Leesmotivatie en leesvaardigheid hebben invloed op elkaar. Daarom was er behoefte aan meer inzicht in leesmotivatie en hoe dit te bevorderen. Dit gaf aanleiding tot dit onderzoek. De hoofdvraag van dit onderzoek luidt: *Hoe kunnen leerlingen in de bovenbouw begeleid worden in hun leesmotivatie tijdens het vrij lezen?*

Uit de literatuurstudie is geconcludeerd dat een stimulerende leesomgeving van grote invloed is op de leesmotivatie bij kinderen. Deze bestaat uit: aanbod, plaats, tijd en promotie (Chambers, 2012). Ook het tegemoetkomen aan de drie basisbehoeften van het kind (Ryan en Deci, 2000) spelen een grote rol in het ontstaan van leesmotivatie. Hoe meer wordt tegemoet gekomen aan de behoefte aan autonomie bij kinderen hoe meer zij gemotiveerd zijn om te lezen. Dit kan door kinderen zelf te laten kiezen waar ze lezen of wat ze lezen. Het gevoel van competentie kan worden versterkt door boeken aan te bieden die passend zijn bij het lees- en ontwikkelingsniveau van het kind. Aan de behoefte aan relatie wordt tegemoet gekomen door (interactief) voor te lezen en te praten over boeken (Van Steensel et al., 2016).

Uit het contextonderzoek is gebleken dat het leesaanbod van boeken en leesmethodes op school heel rijk en uitgebreid is. Leerkrachten kunnen ook invloed uitoefenen op dit aanbod door voorkeuren van leerlingen door te geven aan de bibliotheek. Op dit moment is er nog onvoldoende inzicht in de leesinteresses en leesbehoeften van kinderen. Ook ervaren leerkrachten dat zij nog te weinig weten over effectieve methoden die ingezet kunnen worden om leesmotivatie te bevorderen. Er is gebleken dat er verschillen zijn in keuzevrijheid tussen de verschillende groepen. Leerkrachten zijn gemotiveerd om de leesomgeving en de leesmotivatie bij kinderen te verbeteren, maar geven aan hier nu nog te weinig aan te doen.

Vanuit dit onderzoek zijn ontwerpeisen opgesteld met als doel een stimulerende leesomgeving te creëren en kinderen beter te kunnen begeleiden in hun leesmotivatie. Deze eisen richten zich op het praten over wat je gelezen hebt, om zo een bewezen effectieve methode in te zetten om leesmotivatie te bevorderen en tegemoet te komen aan de behoeften van het kind. Het ontwerp zal de leerkracht meer inzicht geven in hoe kinderen beter te kunnen begeleiden in hun leesmotivatie.

1. Introductie

1.1 Context

Dit onderzoek vindt plaats op een katholieke basisschool op de Veluwe. In totaal zitten er ongeveer 150 leerlingen op school verdeeld over zeven groepen. Er zijn: twee groepen 1/2, een groep 3, een groep 4/5, een groep 5/6, een groep 7 en een groep 8. Het team bestaat uit: een directeur, een intern begeleider, een administratief medewerker, een conciërge, vijftien leerkrachten, twee onderwijsassistenten en zes stagiairs. Er heerst een professionele sfeer op school. Leerkrachten zijn erg betrokken en deskundig. Er wordt veel vergaderd. Tijdens deze vergaderingen worden verbeterplannen en anderen onderwerpen gezamenlijk besproken en beoordeeld. Dit vergt veel tijd en kost veel energie bij de leerkrachten.

Er is onderwijs op maat waarbij veel aandacht is voor de verschillen tussen leerlingen. Ook wordt er veel aandacht besteed aan een goede omgang met elkaar en het ontwikkelen van sociale vaardigheden. De leesmethode Blink sluit aan bij deze visie, doordat deze methode veel uitdaging biedt, nieuwsgierigheid opwekt en sociale vaardigheden bij kinderen stimuleert. Dit jaar wordt er schoolbreed veel aandacht aan coöperatief leren besteed. Zo krijgen alle leerkrachten een training om meer te leren over didactische structuren te gebruiken bij coöperatief leren en hoe deze in te zetten in de klas.

Het onderzoek richt zich op de leesmotivatie bij kinderen uit de bovenbouw. Dit zijn de groepen 6, 7 en 8. In juni 2022 is er schoolbreed een vooronderzoek gedaan naar de leescultuur op de school (bijlage C). Deze is in kaart gebracht aan de hand van vijftien zichtlijnen voor leescultuur (Jongstra, 2022). Door middel van gesprekken, observaties en enquêtes heeft onderzoeker (Linda Bakker) de leescultuur van de school geanalyseerd en de sterktes en zwaktes hiervan in beeld gebracht. De belangrijkste conclusie uit het vooronderzoek is dat leesbevordering beleidsmatig goed uiteengezet is in het schoolplan, maar dat leerkrachten ervaren dat de uitvoering hiervan soms moeilijk is. Verdere conclusies zijn te vinden in de bijlage (bijlage D).

Uit het onderzoek blijkt verder dat leesbevordering een structureel onderdeel is van het beleid, er twee leescoördinatoren aanwezig zijn, er budget is voor lezen en dat er veel aanbod van boeken is in de schoolbib. De leerlingen kunnen over het algemeen goed lezen. Allemaal indicatoren voor een sterke leescultuur op de school. Waar kansen liggen voor een verbetering van de leescultuur is de uitvoering van het leesbeleid. Hieruit blijkt dat leerkrachten niet altijd op de hoogte te zijn van leuke, recente jeugdliteratuur. Ook geven zij aan zelf niet altijd van lezen houden en kinderen onvoldoende te kunnen ondersteunen bij het kiezen van een passend boek. Ook vindt er onvoldoende georganiseerde interactie plaats over wat leerlingen gelezen hebben en wordt de thuissfeer niet voldoende betrokken bij de leesdoelen in de klas.

Meest genoemde reden door leerkrachten waarom het niet lukt een optimale leescultuur te bieden, is dat zij zich handelingsverlegen voelen als het gaat om het professionaliseren van leesbevordering. Zij geven aan behoefte te hebben aan meer ondersteuning. Er is veel draagvlak bij leerkrachten om deze punten te verbeteren. Alle leerkrachten geven aan wel heel graag te willen professionaliseren, maar dat zij niet goed weten hoe. De tijd die hierin gaat zitten en moeite die dit kost vormen hiervoor de grootste belemmering, doordat zij naast hun dagelijkse werkzaamheden al veel werkdruk ervaren. Er is behoefte aan meer kennis en

inzicht in hoe zij kinderen kunnen ondersteunen in hun leesplezier en er is behoefte aan handvatten om leesbevordering op een goede manier te kunnen implementeren in de klas.

1.2 Aanleiding

Uit verschillende onderzoeken van onder andere PIRLS en PISA blijkt dat Nederlandse kinderen wereldwijd tot de minst gemotiveerde lezers behoren (Gubbels et al., 2017; Gubbels et al., 2019). Vanaf de bovenbouw daalt de leesmotivatie bij kinderen (Uitgave van Stichting Lezen, 2019).

Goed kunnen lezen is de belangrijkste vaardigheid die moet worden aangeleerd. In de huidige wereld is het onmogelijk om mee te kunnen draaien als laaggeletterd persoon. Het is noodzakelijk voor zowel school als werksucces en is van belang om sociaal mee te kunnen doen (Eskes, 2021). Goed kunnen lezen is, naast een goed verloop van schoolloopbaan, nodig in het latere functioneren van leerlingen en draagt bij aan hun zelfvertrouwen (Vernooy, 2012, *Elk kind een lezer. Beginnend lezen*). Lezen is van invloed op onze manier van leven. Het heeft invloed op onze emoties, op onze normen en waarden en het begrijpen van het leven (Chambers, 2012).

De school heeft een leerlingpopulatie die over het algemeen goed kan lezen. Daarom zijn de schoolnormen voor technisch lezen en begrijpend lezen boven het landelijk gemiddelde vastgesteld. De schoolnormen voor lezen zijn vastgesteld op: 30% I - 27% II - 23% III 10% IV 10% V. Het landelijk gemiddelde is: 20% I - 20% II - 20% III - 20% IV - 20% V. De resultaten van cito in de bovenbouw zijn boven de gestelde schoolnormen op technisch lezen. Voor begrijpend lezen is er de afgelopen twee jaar net onder landelijk gemiddeld gescoord, namelijk 71% t.o.v. het landelijk gemiddelde van 73% (basisschool X, 2022, *Groepsplannen*).

Uit onderzoeken komt naar voren dat de leesvaardigheid verbetert als kinderen meer leesplezier ervaren (PISA, 2018). Daarom heeft de school als doel gesteld het leesplezier bij kinderen te bevorderen. Daarnaast is het doel dat de resultaten voor technisch en begrijpend lezen binnen de gestelde schoolnormen vallen. (basisschool X, 2022, *Beleidsdocumenten*). De leesvaardigheid van kinderen stijgt naarmate kinderen meer plezier hebben in lezen. Als leerlingen meer gaan lezen zal hun leesvaardigheid verbeteren. Andersom geldt ook dat hoe minder er wordt gelezen, hoe minder goed de leesvaardigheid is en hoe minder plezier er wordt beleefd aan lezen (Uitgave van Stichting Lezen, 2019).

Uit gesprekken met leerkrachten en de leescoördinator kwam naar voren dat kinderen in de bovenbouw onvoldoende gemotiveerd zijn om te lezen. Zo geven veel kinderen aan lezen niet leuk te vinden en moeite te hebben met het kiezen van een boek dat zij leuk vinden. Leerkrachten zien dat kinderen continu van boek willen wisselen en dat kinderen maar niet verzonken raken in een boek. De school heeft behoefte aan meer inzicht in leesmotivatie. Hoe kunnen kinderen gemotiveerd worden om te lezen en hoe kunnen zij hier meer plezier aan beleven? Wat de school tot dusver heeft gedaan om het leesplezier te stimuleren is het aanschaffen van een nieuwe methode, waarbij lezen gecombineerd wordt met wereldoriëntatie: Blink Lezen en Blink Wereld. Ook is er een bieb in school aanwezig en het aanbod wordt regelmatig vervangen en aangevuld.

1.3 Praktijkprobleem

Niet alle leerlingen ervaren plezier aan stillezen en zijn gemotiveerd om te stillezen. Dit is een probleem, omdat leesplezier, leesmotivatie en leesvaardigheid in direct verband met elkaar staan. Als leerlingen minder plezier ervaren aan lezen en minder gemotiveerd zijn om te lezen, zullen zij minder lezen met het risico dat zij niet goed vloeiend leren lezen. Met eerder genoemde risico's tot gevolg.

De kinderen die geen plezier ervaren aan lezen hebben het meest last van dit probleem. Daarnaast hebben leerkrachten, ouders en andere kinderen ook invloed op dit probleem. Leerkrachten, ouders en klasgenoten kunnen hierin een positieve stimulans zijn voor het kind. Anderzijds kunnen zij ook bijdragen aan het verminderen van het leesplezier bij kinderen. Kinderen die geen plezier aan lezen ervaren kunnen ook storend gedrag vertonen naar klasgenoten die wel willen lezen. Het ontbreken van leesmotivatie treedt op tijdens het vrij lezen.

Er is dagelijks een moment voor vrij lezen. Dit is aan het begin van de dag of na de lunch gedurende 20-30 minuten. Afhankelijk van in welke groep de kinderen zitten lezen ze op hun eigen plek, of mogen zij zelf een plek zoeken waar zij willen lezen. Kinderen mogen van boek wisselen in de schoolbibliotheek tijdens het stillezen. Kinderen hebben weinig leesmotivatie, doordat zij over onvoldoende leesvaardigheid beschikken of geen plezier ervaren aan lezen of allebei. Stichting Lezen heeft het over het sleutelmoment in groep 6. Als kinderen zich in deze fase niet competent genoeg voelen om te lezen, zal dit ten koste gaan van het tekstbegrip en leesplezier (Stichting Lezen, 2020).

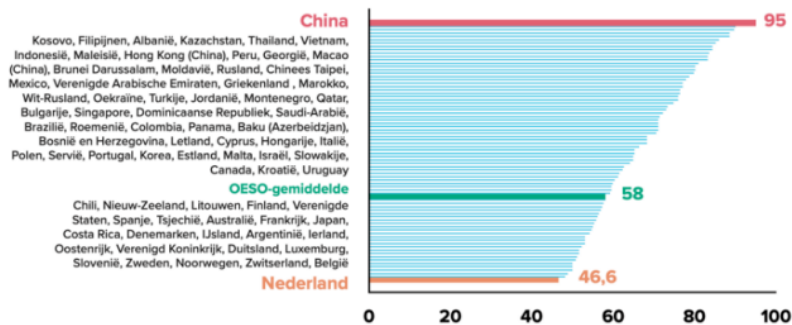
Wat is er bekend over het oplossen van dit probleem?

In *Leespraat* wordt de invloed van een goede leesomgeving op het leesplezier benadrukt. Het plezier dat je aan lezen beleeft en de aandacht waarmee je leest is afhankelijk van: plaats, tijd, omstandigheden, aanbod en gedrag (Chambers, 2012). Zo lukt het beter om lezen als je er de tijd voor kunt nemen op een rustige, mooie plek. Er zijn bewezen effectieve methoden om de leesvaardigheid en daarmee het leesplezier bij kinderen te vergroten. Chambers (2012) heeft het in deze context over 'de helpende volwassene'. Kinderen hebben hulp en begeleiden nodig tijdens het lezen. Hulp bij het kiezen van een boek dat aansluit bij hun interesses en behoeften, tijd om te lezen in een omgeving zonder afleidingen en de mogelijkheid te kunnen praten over wat je hebt gelezen (Chambers, 2012).

Er is een verband tussen leesplezier, leesmotivatie en leesvaardigheid: de positieve leesspiraal. Leesplezier, leesmotivatie en leesvaardigheid staan in direct verband met elkaar en kunnen elkaar versterken. Leerlingen die over onvoldoende leesvaardigheid beschikken zullen minder plezier ervaren aan lezen. Een belangrijke reden hiervan is dat het werkgeheugen bij deze leerlingen belast wordt met decoderen van woorden, waardoor ze niet toekomen aan het begrijpen of interpreteren van een tekst (Stichting Lezen, 2020).

1.4. Relevantie en actualiteit

Zoals eerder genoemd zijn Nederlandse leerlingen het minst gemotiveerd om te lezen. Van alle 77 landen die aan het onderzoek van PISA-2018 hebben deelgenomen, scoren Nederlandse leerlingen het laagst op leesplezier (*figuur 1*). Ook is de leesvaardigheid van Nederlandse leerlingen gedaald. Bijna een kwart van de leerlingen is onvoldoende geletterd om zelfstandig deel te kunnen nemen aan de maatschappij. Het onderdeel van leesvaardigheid waar het bij Nederlandse leerlingen aan schort is het goed kunnen evalueren en reflecteren op teksten (NRO, 2018).



Figuur 1: Bron: PISA-2018 uitkomsten, NRO

Uitkomsten onderzoek naar leesmotivatie per land in percentages

Daarnaast vormen audiovisuele media, zoals social media, een bedreiging voor het vrijetijdslezen in de huidige maatschappij (Stichting Lezen, 2020). Bij kinderen en jongeren is de leesmotivatie afgenomen bij het diep lezen 'het voor langere tijd geconcentreerd kunnen lezen'. Hiervoor is vluchtig lezen en het bekijken van beelden in de plaats gekomen. Het gevaar is dat dit vluchtig lezen en kortstondig kijken naar beelden het diep lezen vervangen, waardoor de leesontwikkeling van kinderen verslechtert.

Misschien is dit probleem gevolg van het feit dat Nederland al jarenlang de beste toegang heeft tot internet van Europa en wereldwijd (CBS, 2018). Kinderen die in landen wonen met een verminderde internettoegang, zullen wellicht minder gewend zijn aan de vluchtigheid van beelden en meer aan het lezen van teksten op papier.

1.5 Begripsverheldering

Motivatie zijn de overtuigingen die ons aanzetten tot bepaald gedrag (Stichting Lezen, 2020). **Leesmotivatie** zijn overtuigingen die aanzetten tot bepaald leesgedrag (Stichting Lezen, 2020). Er is een onderscheid in motivatie, namelijk **intrinsieke en extrinsieke motivatie** (Ryan & Deci, 2000). **Intrinsieke leesmotivatie** is de motivatie die uit de persoon zelf komt om te lezen. Bij **extrinsieke motivatie** gaat de persoon lezen omdat dit hem gevraagd wordt van buitenaf, of als middel om een bepaald doel te halen (Stichting Lezen, 2021). **Leesplezier** is volgens Huizinga (2010) het hebben van aangename ervaringen hebben tijdens het lezen. **Leesvaardigheid** is het goed technisch en begrijpend kunnen lezen (Stichting Lezen, 2020). Chambers (2012) benadrukt dat **leesomgeving** van grote invloed is op het leesplezier. Waar je leest bepaalt hoe je het leest. De tijd en de rust die je krijgt om te lezen ook. Daarnaast is het aanbod van boeken van groot belang en je moet kunnen reageren op wat je hebt gelezen. Dit alles draagt bij aan het vergroten van het leesplezier. **De helpende**

volwassene (Chambers, 2012) is een betrouwbare en ervaren lezer die het kind helpt en een goed voorbeeld geeft tijdens het leesproces. Dit kan een ouder zijn, een leerkracht of een bibliothecaris. **Stillezen** volgens Stichting Lezen (2020) een leesmoment dat in stilte verloopt. **Vrij lezen** is een moment op de dag dat kinderen in een zelfgekozen boek, tijdschrift of kracht lezen (Stichting Lezen, 2020).

Coöperatief leren zijn didactische werkvormen, waarbij leerlingen in groepjes volgens een duidelijk stappenplan samenwerken om eigen leren en elkaars leren te versterken (Basisschool X, 2022, *Beleidsdocumenten*).

Het doel van **coöperatief leren** is volgens Muijen (2004) een leersituatie waarbij kinderen moeten samenwerken om een gezamenlijk doel te bereiken en elkaar te helpen en van elkaar te leren tijdens dit proces. Kagan (2013) noemt de vier basisprincipes van coöperatief leren: gelijke deelname, individuele aansprakelijkheid, positieve wederzijdse afhankelijkheid en simultane interactie.

1.6 Onderzoeksdoelen

Het doel van dit onderzoek is dat leraren inzicht krijgen in hoe zij leesmotivatie bij kinderen in de bovenbouw kunnen bevorderen, zodat leerlingen meer leesplezier zullen ervaren. Als leerlingen meer leesplezier ervaren en meer gemotiveerd zijn om te lezen zullen zij betere resultaten laten zien op begrijpend lezen. Goed kunnen lezen draagt daarnaast bij aan het goed doorlopen van een school- en werkcarrière en draagt bij aan een autonoom leven kunnen leiden (Eskes, 2021).

1.7 Hoofdvraag en deelvragen

Vanuit de probleemstelling is de volgende hoofdvraag voortgekomen:

Hoe kunnen leerlingen in de bovenbouw begeleid worden in hun leesmotivatie tijdens het vrij lezen?

Om een antwoord te geven op deze hoofdvraag zijn een aantal deelvragen opgesteld:

Generieke deelvragen:

- Wat wordt er verstaan onder leesmotivatie en welke aspecten spelen een belangrijke rol in het ontwikkelen van leesmotivatie?
- Welk soort begeleiding is nodig om leerlingen meer leesplezier te laten ervaren?

Context deelvragen:

- Hoe wordt vrij lezen ervaren door de leerlingen in de bovenbouw?
- Is er sprake van een stimulerende leesomgeving?
- In hoeverre hebben leerkrachten in de bovenbouw voldoende kennis en een een juiste houding om leesmotivatie bij kinderen te bevorderen?
- In hoeverre is leesmotivatie terug te vinden in het huidige leesaanbod van de bovenbouw?

Ontwerp deelvraag:

- In hoeverre heeft het ontwerp bijgedragen aan het begeleiden van de leesmotivatie bij kinderen in de bovenbouw?

1.8 Structuur thesis

Na dit inleidende hoofdstuk wordt gestart met het theoretisch kader. Het theoretisch kader bestaat uit een literatuurstudie en sluit af met een conclusie waarin antwoord gegeven wordt op de generieke deelvragen. In het hoofdstuk daaropvolgend is het contextonderzoek te vinden. Dit hoofdstuk begint met een verantwoording van de methoden van het onderzoek, waarna de resultaten van het praktijkonderzoek op de school is uitgevoerd worden beschreven. Het hoofdstuk wordt afgesloten met de belangrijkste bevindingen uit dit contextonderzoek. Dan volgt het hoofdstuk waarin de conclusie en discussie van het onderzoek te vinden is. Eerst worden discussiepunten en mogelijke beperkingen van het onderzoek beschreven. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een eindconclusie waarin antwoord gegeven wordt op de hoofdvraag door de conclusies uit de literatuur en het contextonderzoek te combineren. Hieruit volgen aanbevelingen voor in de praktijk. In het laatste hoofdstuk worden vanuit die conclusie en aanbevelingen voorlopige doelen voor het ontwerp gepresenteerd met betrekking tot het innoveren en implementeren. Tot slot volgen de literatuurlijst en de bijlagen.

2. Theoretisch kader

Dit hoofdstuk bestaat uit de literatuurstudie die is gedaan naar leesmotivatie. Er wordt antwoord gegeven op de generieke deelvragen om aan het eind van dit onderzoek een antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag. Tot slot wordt er een conclusie getrokken uit de literatuurstudie.

2.1 Inleiding literatuurstudie

De volgende generieke deelvragen worden in dit hoofdstuk behandeld:

- *Wat wordt er verstaan onder leesmotivatie en welke aspecten spelen een belangrijke rol in het ontwikkelen van leesmotivatie?*
- *Welk soort begeleiding is nodig om leerlingen meer leesmotivatie te laten ervaren?*

2.2 Literatuurstudie

Lezen

Als je leest gebeurt er van alles in de brein. Het is niet iets wat in je genen zit, maar iets wat uitgevonden is door de mens. Het moet worden aangeleerd en is een van de meest gecompliceerde taken van het brein. Als we voor onszelf lezen worden er allerlei delen van het brein gebruikt die klanken verbindt aan woorden en plaatjes en de betekenis van woorden verbinden aan wat we al weten. Als er te weinig overeenkomsten gevonden worden in ons brein, is de tekst te moeilijk voor ons (Chambers, 2012).

Leesmotivatie

Motivatatie zijn de overtuigingen die ons aanzetten tot bepaald gedrag. In het geval van leesmotivatie overtuigingen die aanzetten tot bepaald leesgedrag. Zo kun je lezen vanuit de overtuiging dat het leerzaam of ontspannend is (Stichting Lezen, 2020). Motivatie wordt onderscheiden in intrinsieke motivatie en extrinsieke motivatie (Ryan & Deci, 2000). Intrinsieke motivatie houdt in dat iemand iets doet, omdat hij het écht wil. In het geval van lezen gaat iemand lezen, omdat hij dit in zichzelf plezierig of interessant vindt. Extrinsieke motivatie houdt in dat iemand iets doet, om een extern doel te halen, bijvoorbeeld voor een toekomstig resultaat of sociale erkenning door anderen (Stichting Lezen, 2021). In dat geval gaan kinderen lezen, omdat het moet van andere mensen, bijvoorbeeld ouders of leerkrachten.

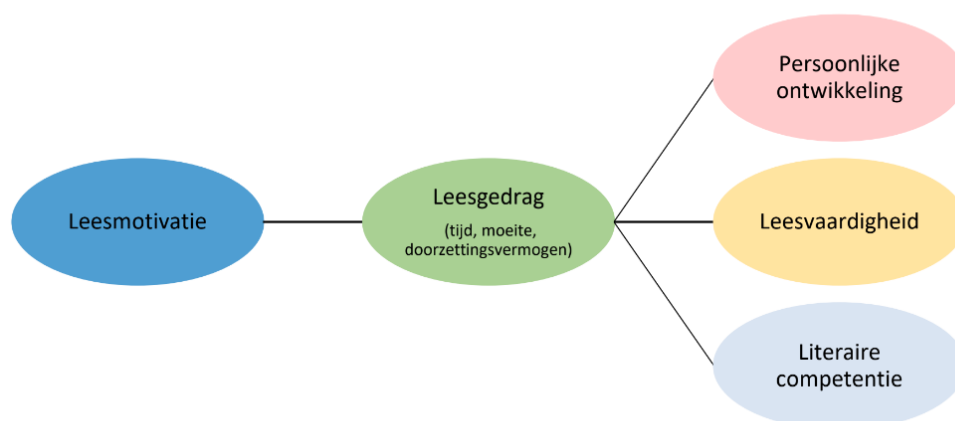
Verband tussen leesmotivatie, leesattitude en leesvaardigheid

Verschillende onderzoeken (Morgan & Fuchs, 2007; Petscher, 2010; Schiefele et al., 2012; Houtveen et al., 2019) hebben aangetoond dat er een positief verband bestaat tussen leesplezier, de houding die kinderen hebben ten opzichte van lezen en hun leesprestaties. Hoe gemotiveerder een kind is om te lezen, hoe meer het kind zal gaan lezen en hoe beter het kind gaat lezen. Andersom geldt ook dat minder goed kunnen lezen leidt tot minder lezen en minder leesmotivatie (Stichting Lezen, 2021, *Leesmotivatie onder de loep. Inzichten uit wetenschappelijk onderzoek*). Dit bewezen verband gaat alleen op voor intrinsieke motivatie. Als kinderen intrinsiek gemotiveerd zijn om te lezen, doen ze dit omdat ze dit zelf leuk, uitdagend of interessant vinden, waardoor ze op de lange termijn een betere leesontwikkeling laten zien. Het verband tussen extrinsieke leesmotivatie en leesvaardigheid is negatief (De Naeghel et al., 2019). Als kinderen alleen extrinsiek gemotiveerd zijn om te lezen dan is lezen een middel tot een ander doel en ligt de motivatie buiten de activiteit zelf. Het leidt niet

tot betere leesprestaties op de langere termijn (Stichting Lezen- Leesmonitor 2022, *Leesmotivatie en leesvaardigheid versterken elkaar*). Daarom richt dit onderzoek zich op hoe intrinsieke leesmotivatie bevorderd kan worden, om zo de leesvaardigheid bij kinderen te verbeteren.

Intrinsieke leesmotivatie beïnvloed leesvaardigheid, doordat gemotiveerde lezers meer lezen, teksten beter begrijpen en daardoor meer keuze hebben in teksten om te lezen, wat leidt tot meer zelfvertrouwen en leesplezier. Voor beginnende of zwakke lezers geldt wel dat zij pas intrinsiek gemotiveerd zullen raken om te lezen als zij een zeker niveau van leesvaardigheid hebben behaald (Miyamoto et al., 2018; Schiefele et al., 2016; Soemer & Schiefele, 2018). Ook is er sprake van wederzijdse beïnvloeding (Houtveen et al., 2022). Mol & Bus (2011) spreken in dit verband over de positieve leesspiraal. Als je ervaren hebt dat lezen leuk is, wil je dit opnieuw ervaren en ga je meer lezen. Hierdoor word je beter in lezen en krijg je nog meer plezier in lezen. Wolbert en Houtveen (1998) verklaren dat het gebrek aan leesplezier bij kinderen in groep 4 en 5 en bij hun leerkracht te wijten is aan de manier waarop begrijpend lezen invulling heeft gekregen. Samen met onvoldoende leesvaardigheid leidt dit tot een negatieve leesattitude. (*Elk kind een lezer. Voortgezet lezen*. Vernooy, 2002). De demotivatie van leerlingen voor begrijpend lezen en het feit dat Nederlandse scholieren het laagst scoren op leesmotivatie zou met elkaar verband kunnen houden, omdat Nederland begrijpend lezen in tegenstelling tot andere landen veelal als los vak aanbiedt in plaats van het te integreren (*Elk kind een lezer. Voortgezet lezen*. Vernooy, 2002).

Als kinderen tijdens het lezen aangename ervaringen opdoen, heeft dit positieve gevolgen voor hun leesmotivatie. Leesmotivatie draagt bij aan het ontwikkelen van een positieve leesattitude. Kinderen zullen meer tijd en moeite in het lezen steken en doorzettingsvermogen tonen, waardoor zij positief leesgedrag ontwikkelen. Deze positieve houding ten opzichte van lezen is essentieel om leesvaardigheid te verbeteren. Daarnaast leidt het ook tot persoonlijke ontwikkeling. Je leert nieuwe culturen en werelden kennen en je wordt empathischer. Ook draagt het bij aan de literaire competentie (Cornelissen, 2016). Dit verband wordt weergegeven in figuur 2.



Figuur 2: Het belang van leesmotivatie: leesmotivatie leidt tot meer leesgedrag wat leidt tot ontwikkeling van leesvaardigheid, literaire competentie en persoonlijke ontwikkeling.

Bron: Stichting Lezen (2021). *Leesmotivatie onder de loep. Inzichten uit wetenschappelijk onderzoek*.

Er zijn verschillen in leesgedrag tussen jongens en meisjes. Meisjes lezen meer, hebben een positievere houding ten opzichte van lezen en ervaren meer leesplezier (Berends, 2012). Ook in de kerndoelen voor schriftelijk taalonderwijs is leesplezier opgenomen. Kerndoel 9 beschrijft: De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten (SLO, 2022).

De drie basisbehoeften van invloed op intrinsieke leesmotivatie

De zelfdeterminatietheorie (Ryan en Deci, 2000) beschrijft hoe de drie basisbehoeften samenhangen met iemands motivatie. In het geval van lezen is de leesmotivatie van kinderen afhankelijk van de mate waarin tijdens de leesactiviteit tegemoet gekomen wordt aan de behoefte aan **autonomie**, de behoefte aan **competentie** en de behoefte aan **relatie**. Autonomie gaat over de controle die een kind ervaart over het eigen handelen. Competentie omvat het gevoel bekwaam genoeg te zijn om de tekst te lezen en bij verbondenheid gaat het erom in hoeverre het kind zich gesteund en gewaardeerd voelt tijdens het lezen (Stichting Lezen, 2021). Aan de basisbehoefte autonomie kan tegemoet gekomen worden door kinderen de tijd, ruimte en vrijheid te geven zelf te kiezen wat ze willen lezen en op welke manier zij willen lezen. Het vertrouwen wat zij hierbij krijgen van de leerkracht draagt bij aan hun gevoel van autonomie. Als er tegemoet gekomen wordt aan de basisbehoefte competentie zullen kinderen meer vertrouwen hebben in eigen kunnen. Zo zullen zij een tekst of boek sneller begrijpen, waardoor zij meer plezier ervaren aan het lezen hiervan. Tot slot wordt tegemoet gekomen aan de basisbehoefte verbondenheid als hun lezen wordt aangemoedigd en gewaardeerd door mensen uit hun omgeving. Ook het gevoel van samen (voor)lezen, samen praten en samen kiezen versterkt de band tussen de klas en leerkrachten (Stichting Lezen, 2020).

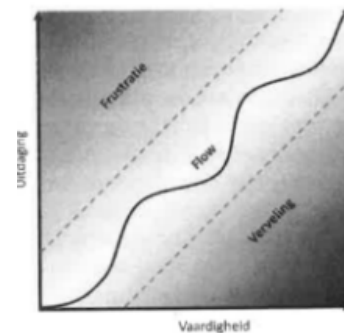
Andere factoren van invloed op intrinsieke leesmotivatie

Andere belangrijke factoren die van invloed zijn op intrinsieke leesmotivatie zijn: **vertrouwen**, **doelen**, **waarde** en **interesse**. Deze factoren worden hieronder achtereenvolgens besproken.

De eerste belangrijke factor voor leesmotivatie is het **vertrouwen** dat kinderen hebben in hun eigen leesvaardigheid. Het gaat erom welk beeld ze van zichzelf hebben. Bandura (1986) spreekt in dit verband over 'self-efficacy' wat wordt gevormd door succeservaringen die leerlingen hebben gehad in het verleden tijdens een leesactiviteit. Hoe meer succeservaringen, hoe meer vertrouwen in eigen kunnen. Vertrouwen in eigen leesvaardigheid kan ook ontstaan als je iemand die dichtbij je staat een succeservaring ziet hebben of als diegene jou het vertrouwen geeft dat je de taak aankunt. Fysiologische responsen, zoals angstig zijn tijdens een begrijpend lezen toets kunnen weer afdoen aan self-efficacy. Als leerlingen negatieve gevoelens koppelen aan lezen, zullen zij steeds minder intrinsiek gemotiveerd zijn om te lezen. De relatie tussen extrinsieke leesmotivatie en leesvaardigheid is negatief, dus het belonen van een goed cijfer op een toets zal niet leiden tot een betere leesvaardigheid (Houtveen et al., 2022). De wil om te lezen zal dus vanuit het kind zelf moeten komen.

Tellegen en Frankhuizen (2002) beschrijven het verband tussen geboeide leesaandacht en emotionele belevingsprocessen met de leesflow (bijlage E). Afgeleid van het begrip *flow*

(Csikszentmihalyi, 1999). De *flow* is een toestand waarin iemand kan verkeren en waarin hij dermate betrokken is bij een activiteit dat hij alles om zich heen vergeet. De kenmerken van de flow bij lezen zijn 'lezen als doel van de activiteit', 'verzonken zijn in een boek' en 'het gevoel van innerlijke bevrijding' (Cornelissen, 2016). Als lezers zo geconcentreerd zijn op het lezen dat zij het gevoel van plaats en tijd verliezen, raken zij in de 'leesflow' (Stichting Lezen - Leesmonitor, 2022). Deze 'flowstate' is een staat waarin je balanceert tussen frustratie en verveling (figuur 3). Het is niet te moeilijk dat het frustreert, maar ook niet te makkelijk dat het niet meer uitdaagt. Je kunt het gevoel van zelfbewustzijn tijdelijk kwijt zijn. Kinderen die zich in deze flowstate bevinden voelen zich zelfverzekerd en competent. Een ander gebied waar kinderen ook in deze 'flowstate' kunnen belanden is tijdens het spelen van uitdagende computergames (Koops, 2017). Als kinderen de (lees)flow hebben ervaren, zullen zij dit opnieuw willen voelen. Als leerkracht help je kinderen in de 'zone van naaste ontwikkeling' telkens een stapje verder in hun ontwikkeling door ze te helpen met wat ze nog net niet beheersen of nog niet ervaren hebben (Vygotsky, 1896-1934). Een voorbeeld hiervan is het geven van boekadviezen aan kinderen rekening houdend met hun ervaringen en interesses, waarbij je ze nieuwe werelden laat ervaren.



Figuur 3: The flowstate

Doelen kunnen ook van invloed zijn op je motivatie. Je leest niet zomaar iets, maar je leest omdat je ergens achter wil komen. Leerlingen kunnen een beheersingsdoel hebben, zoals het vaardig worden in begrijpend lezen. Door effectieve strategieën in te zetten lukt het om hier uiteindelijk vaardiger in te worden (Pressley, 1999). Beheersingsdoelen kunnen worden bereikt met gunstig gedrag, zoals: inzet, tijd en doorzettingsvermogen. Bij deze doelen is een leerling misschien niet direct intrinsiek gemotiveerd om een tekst te lezen, maar zullen deze leiden tot een betere leesattitude wat weer zal leiden tot een betere leesvaardigheid en leesmotivatie (Houtveen et al., 2022). Als je door te lezen ergens achter wilt komen heeft wel weer een verband met intrinsieke motivatie, omdat je op dat moment je nieuwsgierigheid wilt bevredigen.

Welke **waarde** hecht je aan lezen? Vind je lezen belangrijker dan gamen of rekenen? De 'expectancy-value theory' (Wigfield & Eccles, 2000) stelt dat hoe meer waardering je voor een bepaalde activiteit hebt: in dit geval lezen, hoe groter de verwachting is dat je er succesvol in bent en hoe waarschijnlijk het is dat je meer zult lezen, omdat je dit nu eenmaal belangrijk vindt. Het voorbeeld van leerkrachten, ouders en leeftijdsgenoten speelt hierbij ook een belangrijke rol (Houtveen et al., 2022).

Tot slot is **interesse** een zeer belangrijke factor die bijdraagt aan intrinsieke leesmotivatie. De 'interessetheorie' (Hidi, 1990; Schiefele, 1999) beschrijft twee vormen van interesse: persoonlijke en situationele interesse. Persoonlijke interesse geeft de persoonlijke voorkeur van een persoon weer, zoals ik houd van voetbal of van honden. Interesse omvat gevoelens die een activiteit bij iemand oproepen, maar ook de betekenis die een activiteit kan hebben in iemands leven. Situationele interesse is interesse die opgewekt kan worden. Een leerkracht kan vanuit enthousiasme een bepaalde interesse bij leerlingen opwekken voor een zeker onderwerp of door het inzetten van een bepaalde lesvorm. Situationele interesse kan leiden tot persoonlijke interesse. Daarom is het ook zo belangrijk dat de leerkracht nieuwe interesses

via enthousiasme kan overbrengen aan leerlingen (Houtveen et al., 2022).

Negatieve leesmotivatie

Gebrek aan vertrouwen, het gebrek aan controle om eigen leeskeuzes te maken, het moeten lezen van betekenisloze teksten of het ervaren van dwang kan leiden tot een negatieve leesmotivatie bij kinderen. Kinderen die een negatieve houding hebben ten opzichte van lezen zullen leesactiviteiten vermijden en negatieve emoties ervaren tijdens het lezen, zoals: onzekerheid, verveling, boosheid of angst (Guthrie et al., 2009). Zij ontwikkelen een negatieve leesmotivatie. Als veel leeftijdsgenoten gedemotiveerd zijn om te lezen, zullen kinderen dit overnemen (Stichting Lezen - Leesmonitor(2022). *Gebrek aan controle en vertrouwen ondermijnt motivatie*). Als deze meningen eenmaal zijn gevormd ontstaat er een negatief zelfbeeld wat nog moeilijk om te buigen is. Zwakke lezers kunnen faalgeoriënteerd worden. Een leerkracht kan dit voorkomen door niet te sturen op resultaten, maar juist procesgerichte feedback te geven (Berends, 2012).

Recente onderzoeken hebben negatieve leesmotivaties onderzocht als losstaande concepten en verklaren het verband tussen negatieve motivatie en leesvaardigheid (Coddington, 2009; Guthrie et al., 2009; Guthrie et al., 2013; Ho & Guthrie, 2013; Klauda & Guthrie, 2012; Rosenzweig & Wigfield, 2017; Van Steensel et al., 2019). Hierin worden de volgende typen leesmotivaties onderscheiden: vermijding, ervaren moeilijkheid, waardeloosheid en antisociale doelen (niet willen praten over boeken of andermans mening over lezen belachelijk willen maken). Deze bijbehorende negatieve gevoelens die leerlingen tijdens het lezen kunnen ervaren zijn niet per definitie te relateren aan lezen (Houtveen et al., 2022).

Een stimulerende leesomgeving

Om van kinderen gemotiveerde lezers te maken is een stimulerende leesomgeving nodig met daarin een rijk aanbod aan boeken en teksten die bij hun interesses en leescompetentie passen en volwassenen die kinderen ondersteunen en begeleiden in hun leesontwikkeling (Stichting Lezen, 2020). Plaats, tijd, omstandigheden, aanbod, gedrag en de helpende volwassene bepalen de sociale context van het lezen: leesomgeving (Chambers, 2012).

Aanbod

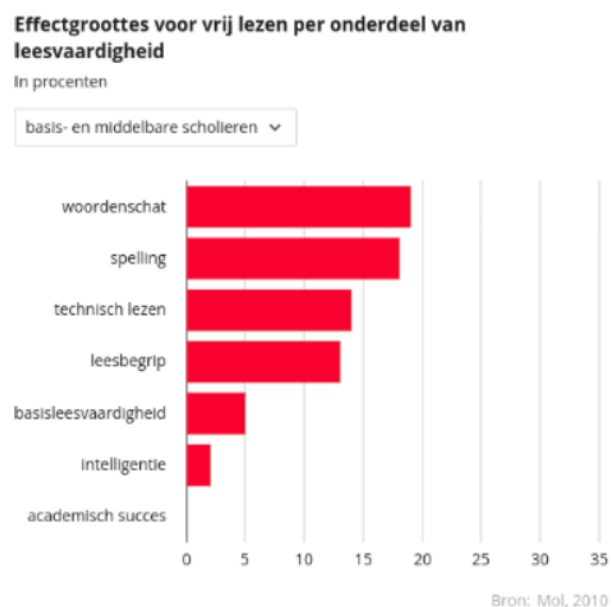
Lezen begint bij een uitgebreid aanbod van allerlei verschillende rijke (digitale) teksten die in verschillende vormen worden aangeboden: prentenboeken, recente jeugdliteratuur, romans, poëzie, non-fictie, (wetenschaps)tijdschriften, stripverhalen, e-books en luisterboeken. Rijke teksten zijn motiverend om te lezen en dragen bij aan cognitieve en taalontwikkeling en zetten aan tot praten, interpretatie, begrip, verbeelding, nadenken en zelf schrijven. (Stichting Lezen, 2020). Als kinderen omringt worden door boeken en teksten die aansluiten bij hun levensfase, leescompetentie en interesses, zullen zij eerder een boek vinden dat bij hen past en lezen verkiezen boven een andere activiteit. Als kinderen enthousiast zijn over een bepaald boek is het belangrijk dat dit boek ook direct voor hen beschikbaar is (Chambers, 2012). Overzichtstudies (Krashen, 2004) toonden aan dat kinderen die tijdens vrij lezen zelf een boek mogen kiezen even goed of sterker scoren op tekstbegrip. Andere overzichtsstudies lieten geen effecten zien van vrij lezen op het vloeiend of begrijpend lezen of in leesattitude (National Reading Panel, 2000; Yoon, 2002). Uit recent onderzoek blijkt dat vrij lezen met toevoegingen wel de gewenste effecten heeft op leesmotivatie en leesvaardigheid (Merke et al., 2022). Met de zwakkere lezers zijn gebaat bij ondersteuning en instructie tijdens het vrij lezen (Stichting Lezen - Leesmonitor(2022). *Vrij lezen vooral effectief met toevoegingen*).

Vooraf het maken van een voorgeselecteerd en afgebakend boekenaanbod en hulp bij het kiezen van een passend boek hebben effect. Een passend boek is een boek wat past bij de interesses van het kind, niet te moeilijk is, maar wel voldoende uitdaagt om een volgende stap in de leesontwikkeling te zetten (Merke et al., 2022).

Tijd

Kinderen die in hun vrije tijd veel lezen zijn leesvaardiger (Mol, 2010). Kinderen die op school veel tijd krijgen om vrij te lezen zijn niet altijd leesvaardiger. Iedere dag op een vast moment gedurende een kwartier tot half uur stillezen in zelf gekozen boek zou moeten bijdragen aan het leesplezier, leesgedrag en leesvaardigheid. Onderzoek wijst echter uit dat dit niet altijd opgaat (Reutzel et al., 2010). Hiervoor zijn vier belangrijke redenen. Zoals eerder genoemd zijn niet alle leerlingen in staat zelf boeken te kiezen die bij hen passen. Daarnaast zijn niet alle leerlingen betrokken bij het vrij lezen en vermijden het lezen soms. Leerlingen weten dat ze geen verantwoording hoeven af te leggen over wat ze hebben gelezen en krijgen geen ruimte om door te praten over wat ze gelezen hebben (Merke et al., 2022).

Toch is het van belang om veel leestijd op school te creëren, want om goed te leren lezen is tijd en geconcentreerde aandacht nodig. Iedere leerling moet voldoende tijd krijgen om in eigen tempo te lezen wat hij aankan. De optimale leestijd is hoelang kinderen zich kunnen concentreren en nog iets langer. Een deel van de tijd kan ook besteed worden aan voorlezen om zo ieder kind in de goede leesmodus te krijgen (Chambers, 2012). Mol (2022) onderzocht verband tussen (voor)leeservaring en leesvaardigheid van kinderen vanaf groep 5 en middelbare scholieren (figuur 4). Dit effect is significant. Zo is het effect van vrij lezen op woordenschat 19%, 18% op spelling, 14% op technisch lezen, 13% op leesbegrip, 5% op basisvaardigheid, 2% op intelligentie (Mol, 2010). De conclusie van de nieuwe meta-analyse (2021) is dat (voor)lezen een vergelijkbaar positieve rol speelt in vergelijking met het onderzoek in 2010 (Mol, 2022).



Figuur 4: (Voor)leeservaringen van invloed op leesvaardigheid

Plaats

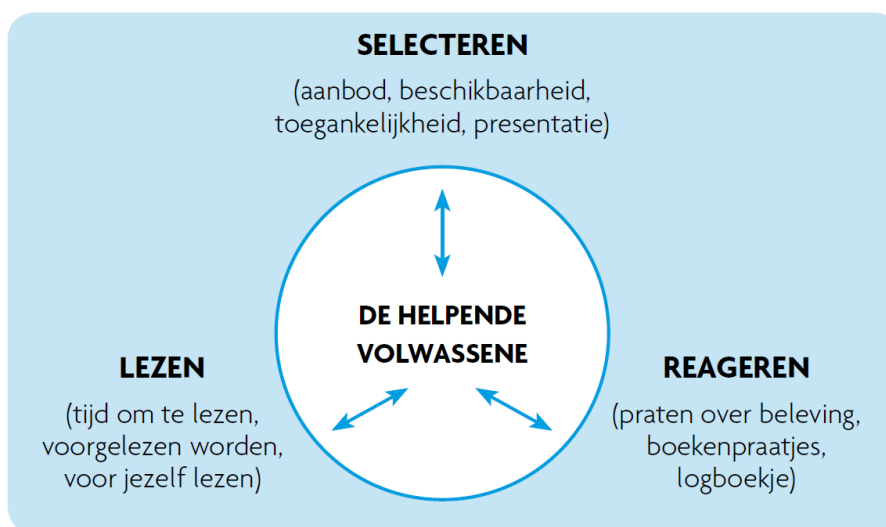
Lezen lukt niet als er teveel gedoe is. De omgeving moet niet de aandacht afleiden van het lezen. Op een prettige plaats kun je uren lezen. Tijdens lezen is er speciaal gedrag vereist wat ervoor zorgt dat je op kunt gaan in een verhaal en volledige concentratie en aandacht hebt voor een boek. Lezen lukt beter als je er vertrouwen in hebt dat dit ongestoord gebeurt. Een plaats die een aangename sfeer creëert en uitnodigt dit te ervaren is een goede plaats om te lezen. Dit kan zijn een leeslokaal, leeshoek, kussens, een zitzak, een bank een vloerkleed of een matras. Als er maar rust is op deze plek en de regel is dat er niet gepraat mag worden (Chambers, 2012).

Presentatie

Laat kinderen kennismaken met nieuwe boeken door boekpromotie. Als boeken op een aantrekkelijke manier 'uitgestald' of 'gepresenteerd' worden zal het kinderen prikkelen en verleiden de boeken te lezen. Een goede presentatie of opstelling van boeken trekt de aandacht en prikkelt de nieuwsgierigheid om te gaan lezen. Afhankelijk van de persoonlijke interesse van het kind zal het boek aanspreken of niet. Door regelmatig verschillende boeken te presenteren worden verschillende kinderen bereikt. Het stimuleert kinderen te gaan lezen als die boeken ook direct beschikbaar zijn (Chambers, 2012).

De helpende volwassene

Chambers (2012) omschrijft 'de helpende volwassene' als een betrouwbare en ervaren lezer die kinderen hulp en begeleiding kan bieden tijdens het lezen. De helpende volwassene sluit perfect aan op de drie basisbehoeften van het kind en past in een stimulerende leesomgeving. Als we lezen verrichten we een reeks van handelingen die is weergegeven in de leescirkel (figuur 5). Dit gaat op hulp bij het kiezen van een boek dat aansluit bij hun interesses en behoeften, tijd om te lezen in een omgeving zonder afleidingen en de mogelijkheid te kunnen praten over wat ze hebben gelezen. De helpende volwassene heeft bij al deze handelingen een belangrijke rol. Als er onvoldoende begeleiding is tijdens het lezen zal de leesmotivatie afnemen. Het gevoel van verbondenheid neemt af, kinderen kunnen zich incompetent voelen als een tekst te moeilijk is en weten niet welke boeken bij hun passen, of moeten teksten lezen die demotiveren (Chambers, 2012).



Figuur 5: De leescirkel van Chambers (2012)

Lezers worden gemaakt door lezers. De ideale helpende volwassene is zelf een enthousiaste lezer die dit goed weet over te brengen op kinderen. Jezelf kennen als lezer is hierbij belangrijk. Lees zelf kinderboeken. Weet van welke boeken, verhalen en manier van vertellen jij en de kinderen enthousiast worden. Ken de interesses van de kinderen uit je klas en kijk of je aan hun behoeften tegemoet kan komen. Geef zelf ook het goede voorbeeld aan kinderen door zelf ook te lezen tijdens het vrij lezen (Chambers, 2012).

Leesbevorderingsactiviteiten die het meeste invloed hebben op het gedrag van kinderen zijn: voorlezen, praten over boeken met kinderen en samen oefenen met lezen (Stichting Lezen, 2020). Pressley en Collins Blok (2001) stellen dat de sleutel tot het verbeteren van het

begrijpend lezen bij kinderen ligt bij het verbeteren van het begrijpend lezen bij leerkrachten (Vernooy, 2002, *Elk kind een lezer. Voortgezet lezen*). Als leerkrachten zelf weten hoe ze iets moeten lezen kunnen ze leerlingen ook beter helpen met lezen.

Praten over wat je gelezen hebt

Waarom zou je praten over wat je gelezen hebt? Als je iets hebt gelezen maakt dit altijd wat bij je los. Als je enthousiast bent over een boek wil je hierover praten en je wilt dat jouw vrienden deze ervaring ook opdoen. Andersom wil jij ook lezen wat jouw vrienden goed vonden. Daarnaast zorgt praten over wat je hebt gelezen ervoor dat je het beter begrijpt, omdat je dan je gedachten ordent omdat je het jezelf hoort zeggen, hierdoor ga je er ook meer in geloven (Chambers, 2012).

'Praten over boeken heeft alles te maken met de behoefte je genoeg of ongenoeg onder woorden te brengen. Nieuwe gedachten formuleren door te horen hoe ze klinken. Boven tafel krijgen wat het verhaal in je heeft losgemaakt, zodat je hier grip op krijgt' (Chambers, 2012).

'Praten over literatuur is samen filosoferen over gedachten en gevoelens die een boek bij je kunnen oproepen. Een passende en bevredigende verklaring vinden voor gedachten die de auteur heeft opgeworpen.' (Chambers, 2012)

Voor kinderen in de bovenbouw is de invloed van leeftijdsgenoten erg groot. Dit heeft ook grote invloed op leesmotivatie en leesgedrag. Uit onderzoek blijkt dat praten over boekvoorkeuren zeer effectief is. Als kinderen met hun vrienden kunnen praten over leuke boeken die zij hebben gelezen, hun leeftijdsgenoten zien lezen en tips krijgen over leuke boeken, zullen zij enthousiaster raken over lezen en meer gaan lezen (Stichting Lezen, 2020). Laat kinderen zelf vertellen over hun favoriete boek in een boekenkring, maar besteed als leerkracht ook tijd aan leesgesprekken waardoor je inzicht krijgt in de leesvoorkeuren van jouw leerlingen, de onderwijsbehoefte van het kind. Kinderen worden hierdoor zelfstandiger en krijgen inzicht in hun leesvaardigheid en motivatie (SLO, 02-06-2021, *Leesgesprekken*).

Tijdens het praten over boeken worden kinderen uitgedaagd gebeurtenissen te visualiseren, over eigen ervaringen na te denken, voorspellingen te doen met betrekking tot de afloop van het verhaal en hun mening of ideeën te vormen. In *Literaire gesprekken in de klas* wordt ook het belang van praten over wat je hebt gelezen benadrukt. Literaire competentie wordt ontwikkeld als kinderen samen hetzelfde boek, verhaal of gedicht lezen en hierover literaire gesprekken voeren waarin ze gedachten en gevoelens met elkaar uitwisselen (Stichting Lezen, 2019). Als je succeservaringen hebt gehad met een bepaald boek wil je het boek nog eens lezen of een soortgelijk boek lezen. Je wilt de leescirkel opnieuw doorlopen. Als leerkracht kun je er op deze manier voor het kind zijn en op dit enthousiasme doorpakken (Chambers, 2012).

Samen praten over boeken, of over moeilijke vraagstukken levert meer op. Samen kun je tot inzichten en ideeën komen waar je alleen niet opgekomen was. De manier waarop iemand een tekst interpreteert en vormen van kritiek hebben altijd een autobiografische grondslag. Het oordeel is altijd gebaseerd op de beleving of ervaring.

Kun je van kinderen verwachten dat ze net zoals volwassenen kritisch kunnen praten over wat ze gelezen hebben? Auden (1963) heeft hier onderzoek naar gedaan door een aantal eisen te formuleren om te bepalen of kinderen kritische literaire gesprekken kunnen voeren (bijlage

F). Chambers (2012) heeft hier samen met zijn werkgroep ook onderzoek naar gedaan en de resultaten vergeleken met de ideeën van Auden. De conclusies hieruit zijn dat kinderen inderdaad kunnen lezen als critici. Zo kunnen kinderen bijvoorbeeld goed eigen ervaringen inbrengen naar aanleiding van een verhaal, kunnen elkaar overtuigen van de waarde van een boek en kunnen het verhaal uit het boek doortrekken naar de werkelijkheid. Als kinderen de kans krijgen te mogen praten over wat ze echt boeit, bijvoorbeeld een voetbalwedstrijd, kunnen ze al op zeer jonge leeftijd een natuurlijke kritische houding aannemen (Chambers, 2012). Kinderen zijn nog niet verpest door de wereld en wat door wel of geen zin heeft. Een kind heeft nog hoop dat het regenwoud gered kan worden.

Vertel eens

Chambers (2012) heeft de methode *Vertel eens* ontwikkeld om kinderen te kunnen helpen 'goed' over boeken te praten. De Vertel eens- aanpak is een manier van vragen stellen passend bij de persoonlijkheid van een leerkracht en gaat niet over wat de leerkracht vindt dat de leerlingen moeten ontdekken in een boek, maar is ervoor om leerlingen te laten praten over wat ze hebben ontdekt in een tekst. Wat erg belangrijk is bij het praten over boeken met kinderen is aan hen te vertellen dat zij alles mogen zeggen of vinden van een boek. Het doel is namelijk erachter komen wat het kind echt leuk of niet leuk vindt, wat het kind denkt, voelt, zich herinnert of gewoon wil vertellen. en willen niet dat de leerling gaat zeggen wat hij denkt dat de leerkracht van hem wil horen, of dat leerlingen de mening van de leerkracht alleen maar herhalen. Oprechte interesse van een leerkracht en weten dat kinderen met respect worden behandeld en dat er echt aandacht voor hen is draagt bij aan dat zij echt gaan vertellen (Chambers, 2012).

Om het praten over boeken met kinderen op gang te brengen of op gang te houden heeft Chambers (2012) een Raamwerk opgesteld met soorten vragen die je als leerkracht zou kunnen stellen tijdens een 'Vertel eens- sessie'. Het helpt kinderen met het onder woorden brengen van dingen die op het puntje van hun tong liggen, maar ook met gevoelens die zij wel graag willen uiten, maar nog vaag zijn. Iedere groep bepaalt zelf waar ze over willen praten (Bijlage G) .

Volgens Chambers (2012) zijn er drie effectieve manieren van delen van wat je gelezen hebt:

- *Het delen van enthousiasme:* In plaats van het chronologisch navertellen van een verhaal vertel je over de leukste, aantrekkelijkste, verbazingwekkendste of indrukwekkendste kanten van het verhaal. Dit leidt tot herkenbaarheid en verbondenheid. Wat ook nuttig is, is het delen van de niet leuke, storende en irritante kanten van het verhaal. Hierdoor ontstaat ook verbondenheid en kunnen kinderen elkaar overtuigen van elkaars mening.
- *Het delen van moeilijkheden:* Door moeilijkheden en onduidelijkheden uit een verhaal te achterhalen, kun je erachter komen wat het verhaal voor je betekende. Bijvoorbeeld: 'Snapte jij waarom iets gebeurde? Ieder verhaal betekent op ieder moment iets anders voor iedereen. Iedereen interpreteert een bepaald verhaal weer anders. Het is mooi om hier samen invulling aan te geven. Interpretatie van een verhaal is afhankelijk van je voorkennis, maar ook van wat je hebt meegemaakt en hoezeer het verhaal jou raakt.
- *Het delen van patronen:* Patronen ontdekken gaat over het vergelijken van gebeurtenissen uit het verhaal met de werkelijkheid. Zo kun je boeken met elkaar

vergelijken, of het boek vergelijken met eerdere ervaringen uit je geheugen. Wat valt op? Welke patronen ontdek je in een verhaal?

Als leerkracht heb je hierin een onafhankelijke rol. De leerkracht bepaalt niet het onderwerp en de vorm. Dit wordt door de klas bepaald. De leerkracht doet vier dingen:

1. Zorgen dat de leerlingen steeds terugkeren naar de tekst. Als er teveel wordt afgedwaald kan de leerkracht de vraag 'hoe weet je dat?' stellen. Dit zorgt er altijd voor dat kinderen dieper gaan nadenken en eventueel beweringen checken met de tekst.
2. Algemene vragen stellen: Vragen die je bij elk boek kunt stellen.
3. Speciale vragen stellen: Vragen die je kunt stellen die direct met het boek te maken hebben.
4. Zo nu en dan samenvatten wat er gezegd wordt, zodat de rest van de klas weet waar het gesprek over gaat en wat de bedoeling is. Ook benadrukken dat er een verschil kan zijn in interpretaties.

Bewezen effectieve methoden

Van Steensel et al. (2016) zijn in een overzichtsstudie van 88 verschillende onderzoeken nagegaan welke motivatietheorieën bijdragen aan effectieve mechanisme om toe te passen in het onderwijs. Hieruit is gebleken dat aandacht hebben voor leesmotivatie op zichzelf al bijdraagt aan een verbetering van leesmotivatie. De effecten op leesmotivatie waren het sterkst bij de minst gemotiveerde en zwakke lezers. Een overzicht van de opbrengsten van de verschillende programma's die zijn ingezet uitgaande van belangrijke motivatietheorieën zijn in onderstaande tabel weergegeven (figuur 6) (Houtveen et al., 2022).

Ingreep	Achterliggende theorie	Groter effect op leesmotivatie?	Groter effect of leesvaardigheid?
Autonomie aanspreken	ZDT	Ja	Ja
Competentiegevoelens bevorderen	ZDT, SCT, EVT	Ja	Nee
Verbondenheid stimuleren	ZDT	Ja	Ja
Beheersingsdoelen aanspreken	AGT	Nee	Ja
Waardering bevorderen	EVT	Nee	Nee
Interesses aanwakkeren	IT	Ja	Ja

Noot: ZDT = Zelfdeterminatietheorie, SCT = Sociaalcognitieve theorie, EVT = Expectancy-value theory, AGT = Achievement goal theory, IT = Interesstheorie.

Figuur 6: Effecten van verschillende ingrepen op leesmotivatie en leesvaardigheid (Van Steensel et al., 2016, p. 154)

CORI

Een effectieve methode waarbij alle theoretische principes van leesmotivatie in de praktijk gecombineerd worden toegepast is het Amerikaanse CORI-programma (Concept-Oriented Reading Instruction). In dit programma komen ook effectieve methoden voor begrip lezen terug. Het belangrijkste kenmerk van CORI is vakintegratie (Houtveen et al., 2022). Naast dat de drie basisbehoeften gestimuleerd wordt in dit programma de situationele interesse van leerlingen aangewakkerd doordat zij samen binnen een thema bezig te leren en meer kennis over dit thema ontwikkelen wat leidt tot meer vaardigheden en nieuwsgierigheid

naar nog meer. Een typische CORI-lesserreeks is beschreven door Guthrie (2010) en te vinden in de bijlage (bijlage H) (Houtveen et al., 2022).

De effecten van CORI, zoals gebleken uit effectstudies (Guthrie et al., 2007), zijn dat CORI bijdraagt aan meer intrinsieke motivatie om te lezen en zij meer vertrouwen hebben in hun eigen leesvaardigheid. Ook scoren zij beter op toetsen voor begrijpend lezen, zoals cito. Daarnaast zijn er aanwijzingen dat het de leesweerstand verminderd bij leerlingen, doordat er minder ervaren moeilijkheid was en er minder vermijdend leesgedrag was opgetreden (Houtveen et al., 2022).

Morgan en Fuchs (2007) stellen dat het bevorderen van intrinsieke leesmotivatie en leesinstructie samen moeten gaan, doordat leesmotivatie en leesvaardigheid elkaar zoals ook eerder genoemd positief beïnvloeden. Lezen is een zeer complex proces wat zorgvuldig en systematisch moet worden onderwezen. Vooral zwakke lezers zijn gebaat bij een goede leesinstructie (Vernooy, 2002, *Elk kind een lezer. Beginnend lezen*). Bij CORI wordt intrinsieke leesmotivatie gecombineerd met een leesinstructie waarbij leesstrategieën worden aangeleerd, er aan de opbouw van achtergrondkennis wordt gewerkt en de woordenschat wordt uitgebreid (Houtveen et al., 2022).

Voor kinderen uit risicogroepen is een systematische en duidelijke uitleg, voordoen en begeleiding de meest effectieve manier op leesvaardigheid te bevorderen (Vernooy, 2002, *Elk kind een lezer. Beginnend lezen*).

2.3 Conclusies literatuurstudie

Er is een verband tussen intrinsieke leesmotivatie en leesvaardigheid. Dit verband is wederkerig, dus als één van beide gestimuleerd wordt, zal dit een positief effect hebben op de ander (Mol & Bus, 2011). Het verband tussen extrinsieke leesmotivatie en leesvaardigheid is op de lange termijn negatief. Daarom is het van belang de intrinsieke leesmotivatie bij kinderen te stimuleren. De drie basisbehoeften van het kind hangen nauw samen met hun intrinsieke motivatie (Ryan en Deci, 2000). Als er tijdens het lezen tegemoet gekomen wordt aan de behoefte aan relatie, competentie en autonomie bij kinderen heeft dit een groot effect op hun leesmotivatie. Dit wordt ook bevestigd in de overzichtsstudie van Van Steensel et al. (2016). Daarin is onderzocht welke motivatietheorieën de grootste impact hebben op leesmotivatie. Tevens hebben het aanspreken van autonomie en het stimuleren van verbondenheid een groot effect op de leesvaardigheid (Van Steensel et al., 2016). Om intrinsiek gemotiveerd te kunnen raken, zullen leerlingen een zeker niveau van leesvaardigheid moeten hebben behaald (Miyamoto et al., 2018; Schiefele et al., 2016; Soemer & Schiefele, 2018). Anderzijds zullen aangename leeservaringen ertoe bijdragen dat kinderen een positieve leesattitude gaan ontwikkelen, wat inhoudt dat zij meer lezen, wat leidt tot een betere leesvaardigheid (Cornelissen, 2016). Deze succeservaringen tijdens het lezen dragen ook bij aan een andere belangrijke factor voor leesmotivatie, namelijk het vertrouwen dat kinderen hebben in eigen kunnen. Kinderen kunnen in de 'leesflow' raken. Dit is een staat waarin iemand kan verkeren, waarbij hij zo betrokken is dat hij alles om zich heen vergeet. Als kinderen in de leesflow zitten voelen ze zich heel fijn en zelfverzekerd, innerlijk bevrijd en zonder zorgen (Houtveen et al., 2022).

Andere belangrijke factoren van invloed op leesmotivatie zijn doelen die je hebt om iets te lezen. Je lezen om je nieuwsgierigheid te bevredigen, om ergens achter te komen of om te ontspannen. Daarnaast zal de waardering die je hebt voor lezen van invloed zijn op de verwachting die je hebt in hoeverre je er succesvol in bent. Je zult lezen verkiezen boven andere activiteiten. Tot slot is interesse van grote invloed op leesmotivatie (Hidi, 1990; Schiefele, 1999). Door persoonlijke interesses te stimuleren bij kinderen zal de leesmotivatie bevorderen. Situationele interesse is interesse die kan worden opgewekt door kinderen nieuwe dingen te laten ervaren. Dit kan ook weer leiden tot verbreding van persoonlijke interesse (Guthrie et al., 2006).

Aandacht schenken aan leesmotivatie op zich draagt al bij aan een verbetering van leesmotivatie. Daarnaast waren de effecten op leesmotivatie het grootst bij kinderen die het minst gemotiveerd waren om te lezen of het zwakste lezen.

Om kinderen gemotiveerd te krijgen om te lezen is een stimulerende leesomgeving nodig. Deze context van lezen wordt bepaald door: tijd, plaats, omstandigheden, aanbod, presentatie en de helpende volwassene (Chambers, 2012). Het krijgen van genoeg leestijd op school is van groot belang. Kinderen hebben die tijd nodig om leesvaardig te worden. Zwakke lezers hebben hierin ondersteuning nodig, omdat zij deze tijd anders verloren gaat (Merke et al., 2022). Lezen lukt niet in een omgeving die afleidt van het lezen. Kinderen moeten er vertrouwen in hebben dat ze ongestoord kunnen lezen. Het creëren van een aangename sfeer die uitnodigt tot lezen draagt bij aan leesplezier en de motivatie om geconcentreerd en aandachtig een boek te willen lezen (Chambers, 2012). Als er een uitgebreid en rijk aanbod is van boeken en teksten in verschillende vormen passend bij de interesses en de leescompetenties van kinderen stimuleert dat tot lezen (Stichting Lezen, 2020). Door middel van presentatie maken kinderen kennis met nieuwe boeken en als dit op een enthousiaste, aantrekkelijke manier gebeurt zal de aandacht van de kinderen getrokken worden om dit boek te proberen (Chambers, 2012).

Recent onderzoek heeft aangetoond dat voldoende tijd voor vrij lezen een positief effect heeft op allerlei leesvaardigheden, maar dat het alleen effectief is met toevoegingen (Mol, 2022). Chambers (2012) heeft het in dit verband over 'de helpende volwassene'. Dit is een ervaren en betrouwbare lezer die kinderen begeleiding biedt tijdens het lezen om de leescirkel te doorlopen. Vooral zwakke lezers hebben voldoende aandacht en ondersteuning nodig in het leesproces. Aan de basisbehoefte autonomie kan tegemoet gekomen worden door leerlingen keuzevrijheid te geven in wat ze lezen, waar ze lezen en op welke manier ze willen dat hun lezen getoetst wordt. Aan het gevoel van competentie kan tegemoet gekomen worden door te modelen hoe je leesstrategieën inzet en door feedback te geven op het proces. Zwakke en minder gemotiveerde lezers hebben begeleiding nodig bij hun keuze voor boeken, zodat zij een boek kunnen lezen wat past bij hun interesses, belevingswereld en hun niveau. Het voorselecteren en afbakenen van het boekenaanbod kan hierbij helpend zijn. Aan verbondenheid kan aandacht gegeven worden door veel activiteiten in te zetten die samenwerking vereisen en een positief groepsgevoel brengen, zoals: boekpromotie, voorlezen en praten over boeken (Chambers, 2012).

Praten over wat je hebt gelezen vergroot de leesmotivatie (Stichting Lezen, 2020). Ook wordt het voor de leerkracht inzichtelijk wat de leesvoorkeuren, denkwijzen en onderwijsbehoeften van de leerlingen zijn. Daarnaast is het als leerkracht belangrijk te beseffen dat leerlingen

vaak andere doelen dan zij hebben. Bijvoorbeeld het opbouwen van een vriendennetwerk, lezen over hun favoriete onderwerp of praten over vriendschappen en relaties (Berends, 2012).

Kinderen kunnen als critici over boeken praten (Auden, 1963; Chambers, 2012). Literaire gesprekken en *Vertel eens* zijn effectieve methoden om dit te bewerkstelligen (Chambers, 2012). Daarnaast is CORI een bewezen effectieve methode waarin leesmotivatie en begrijpend lezen worden gecombineerd (Houtveen et al, 2022).

3. Contextonderzoek

In dit hoofdstuk wordt data verzameld vanuit de praktijk om een antwoord te geven op de hoofdvraag. Het onderzoek heeft plaatsgevonden in de groepen 6, 7 en 8. Er is een beeld verkregen van de leesmotivatie bij kinderen en er is onderzocht of er sprake is van een stimulerende leesomgeving. Tot slot is onderzocht in hoeverre kinderen tijdens het vrij lezen begeleid worden door hun leerkracht. Dit is gedaan door observaties te doen, enquêtes af te nemen met de leerlingen, een interview af te nemen met een aantal leerlingen en een interview af te nemen met de bovenbouwleerkrachten. Tot slot wordt er een conclusie getrokken uit het contextonderzoek.

3.1 Inleiding contextonderzoek

Vanuit de praktijk is antwoord gegeven op de volgende context deelvragen:

- *Hoe wordt vrij lezen ervaren door de leerlingen in de bovenbouw?*
- *Is er sprake van een stimulerende leesomgeving?*
- *In hoeverre hebben leerkrachten in de bovenbouw voldoende kennis en een een juiste houding om leesmotivatie bij kinderen te bevorderen?*
- *In hoeverre is leesmotivatie terug te vinden in het huidige leesaanbod van de bovenbouw?*

3.2 Methode contextonderzoek

In deze paragraaf wordt beschreven wat er onderzocht is in de praktijk en hoe deze data zijn verkregen. Er is data-analyse gedaan om een antwoord te vinden op deze vragen. Voor het beantwoorden van de eerste drie deelvragen is triangulatie toegepast (Van der Donk & Van Lanen). Er is voor gekozen om verschillende onderzoeksmethoden en onderzoeksmiddelen per contextvraag te gebruiken en te combineren, zodat de geldigheid van de resultaten wordt vergroot (Van der Donk & Van Lanen, 2021). Zo is er een enquête opgesteld om data te verzamelen voor contextvraag 1, maar zijn er ook resultaten uit deze enquête gebruikt om een antwoord te kunnen geven op de andere contextvragen. Hetzelfde geldt voor het diepte-interview met de kinderen, het interview met de leerkrachten en de observaties die er gedaan zijn.

Contextvraag 1: Hoe wordt vrij lezen ervaren door de leerlingen in de bovenbouw?

Om een antwoord te krijgen op deze contextvraag is er gebruik gemaakt van twee methoden, namelijk *bevragen* en *observeren*. Er zijn drie middelen gebruikt om data te verzamelen om een compleet beeld te krijgen van hoe lezen wordt ervaren door de leerlingen. Deze middelen zijn: enquête, diepte-interview en observaties. Deze zijn hieronder beschreven.

Om inzicht te krijgen in hoe kinderen lezen ervaren is er gebruik gemaakt van de methode *bevragen* (Van der Donk & Lanen, 2021). Als middel hiervoor is gekozen een enquête af te nemen onder 58 respondenten. Dit zijn leerlingen uit de bovenbouw. 14 leerlingen uit groep 6, 24 leerlingen uit groep 7 en 21 leerlingen uit groep 8. De vragenlijst is opgenomen in de bijlage (bijlage I). Er worden voornamelijk gesloten vragen gesteld, de kwantitatieve aanpak. Doordat er veel respondenten zijn wordt er een betrouwbaar beeld verkregen van de hoe kinderen lezen ervaren. Ook worden er een aantal open vragen gesteld, de kwalitatieve

aanpak, om input en ideeën te krijgen van de leerlingen. De leerlingen hebben de vragenlijst anoniem op papier ingevuld en hoefden alleen aan te geven uit welke groep ze kwamen. De enquête is in stilte door alle leerlingen tegelijk en persoonlijk ingevuld. Dit verhoogt de betrouwbaarheid, omdat de kans groter is dat de vragen eerlijk beantwoord worden (Baarda, 2019). De enquête is door de onderzoeker zelf samengesteld en deels gebaseerd op de uitkomsten uit het literatuuronderzoek (Chambers, 2012) en op de OVSG-toets kijkwijzer taal (OVSG toets lezen, 2012). De uitkomsten op deze vragen geven een goed beeld hoe de leerlingen lezen op een bepaald moment ervaren. In hoeverre er tegemoet gekomen wordt aan relatie, autonomie en competentie, hoe intrinsiek en extrinsiek leerlingen gemotiveerd zijn om te lezen en of er oog is voor de interesses van de kinderen. Zo kon worden onderzocht of de effectief bewezen methoden voor het bevorderen van leesmotivatie terug te zien zijn in de praktijk. De enquête is eenmalig afgenomen.

Een ander middel waarvan binnen de methode *bevragen* gebruik is gemaakt is een diepte-interview. Hiermee wordt kwalitatieve informatie verkregen, doordat er dieper ingegaan kan worden op antwoorden om te achterhalen waarom kinderen bepaalde dingen ervaren. Het diepte-interview is gehouden nadat de enquête is afgenomen om meer achtergrondinformatie te krijgen en door te kunnen vragen op bepaalde onderwerpen. De respondenten waren zeven leerlingen: twee leerlingen uit groep 6, drie leerlingen uit groep 7 en twee leerlingen uit groep 8. Drie van de zeven leerlingen hielden van lezen, twee van de zeven vinden lezen een beetje leuk, één leerling vond lezen eerst niet leuk en nu wel en één leerling vond lezen niet leuk. De vragen uit het interview zijn een vervolg op de vragen uit de enquête en gebaseerd op de conclusies uit het literatuuronderzoek. Het diepte-interview is eenmalig gedaan en opgenomen als audiofragment, zodat het gesprek op een later moment rustig teruggeluisterd kon worden en tijdens het gesprek makkelijk door kon worden gevraagd om onderwerpen. De vragen uit het interview zijn te vinden in bijlage J. Hierin is ook aangegeven welke vragen een antwoord geven op contextvraag 1.

Tot slot is de methode *observeren* gebruikt om een beeld te krijgen van hoe lezen wordt ervaren. Dit is gedaan door middel van een directe beschrijvende observatie, waarbij de onderzoeker observeert maar niet participeert. Er is gekeken naar de leesmotivatie tijdens het vrij lezen. Op deze manier kan een zo uitgebreid en objectief mogelijke beschrijving gegeven worden van wat er op dat moment wordt waargenomen (Van der Donk & Lanen, 2021). Hiervoor is gebruik gemaakt van een observatieschema waarin wordt aangegeven of een bepaalde gedraging voorkomt met daarbij ruimte voor toelichting (bijlage K). De observatiepunten zijn gebaseerd op de conclusies uit het literatuuronderzoek over hoe lezen door kinderen wordt ervaren. Observator neemt plaats aan de zijkant van de klas plaats, zodat er een goed overzicht is over de hele klas. Om een betrouwbaar beeld te krijgen vinden er in totaal zes observaties op verschillende dagen plaats tijdens het vrij lezen (Van der Donk & Lanen, 2021). Waarvan twee keer in groep 5/6, twee keer in groep 7 en twee keer in groep 8. Er zijn twee observatiepunten opgesteld om een beeld te geven van de ervaren leesmotivatie van kinderen. Zo wordt er gekeken of alle kinderen lezen in hun boek zonder afgeleid te worden en of de kinderen mogen kiezen wat ze lezen. De observaties hebben plaatsgevonden voordat de enquête en de interviews zijn afgenomen om een zo objectief mogelijke observatie te krijgen.

Overwegingen:

Er is voor gekozen naast een enquête een interview met de kinderen af te nemen en te

observeren tijdens het vrij lezen, Zo wordt er een compleet beeld verkregen van hoe kinderen in de bovenbouw vrij lezen ervaren. Doordat de vragen en observatiepunten gebaseerd zijn op literatuur, wordt de geldigheid van deze resultaten vergroot en kunnen deze aan het eind van dit onderzoek gecombineerd worden en vind er triangulatie plaats (Van der Donk & Lanen, 2021).

Data-analyse:

De resultaten van de enquêtes worden weergegeven in diagrammen en vragen met elkaar gecombineerd en beschreven. Deze resultaten worden aangevuld met uitkomsten uit de interviews en observaties die er gedaan zijn. Zo wordt er gezocht naar overeenkomsten en verschillen en wordt geanalyseerd hoe kinderen op dit moment vrij lezen ervaren.

Contextvraag 2: Is er sprake van een stimulerende leesomgeving?

Om deze contextvraag te beantwoorden is ook gebruik gemaakt van dezelfde methoden als in de vorige contextvraag, namelijk *bevragen* en *observeren*. Ook zijn dezelfde drie middelen ingezet om de data te verzamelen, namelijk: de enquêtes, het diepte-interview met de kinderen en observaties.

Een belangrijke methode om de leesomgeving in kaart te brengen is *observeren*. De observatiepunten zijn gebaseerd op Chambers ideeën over een stimulerende leesomgeving (Chambers, 2012). Het observatiemodel is te vinden in bijlage K. Zo wordt er gekeken in hoeverre de leesomgeving rustig, ongestoord en stil is. Ook wordt er gekeken of er een aantrekkelijk en gevarieerd boekenaanbod aanwezig is, hoeveel tijd er besteed wordt aan vrij lezen en waar de kinderen lezen. Ook worden een aantal vragen uit de enquête gebruikt om inzicht te geven in hoe kinderen de leesomgeving ervaren. Zoals waar je het liefst leest, of je voldoende tijd krijgt om te lezen en of dit ongestoord kan (bijlage I). Tot slot wordt uit het diepte-interview met de kinderen achterhaald in hoeverre zij de leesomgeving op school stimulerend vinden (bijlage J). Zo wordt een compleet en betrouwbaar beeld verkregen van de leesomgeving en of deze stimulerend is voor de leerlingen. Data-analyse is op dezelfde manier uitgevoerd als voor contextvraag 1. Tijdens deze analyse wordt gezocht naar verschillen en overeenkomsten in de uitkomsten uit de verschillende onderzoeksmiddelen om te bepalen of er sprake is van een stimulerende leesomgeving op school.

Contextvraag 3: In hoeverre hebben leerkrachten in de bovenbouw voldoende kennis en een juiste houding om leesmotivatie bij kinderen te bevorderen?

Om contextvraag 3 te beantwoorden is er wederom gebruik gemaakt van de methoden *observeren* en *bevragen*. Eerst is het middel observeren ingezet om een beeld te krijgen van het gedrag van de leerkracht tijdens het vrij lezen en hoe leesmotivatie bevorderd wordt (bijlage K). Er is bewust gekozen om eerst te observeren en daarna een interview te houden met de leerkrachten. Zo wordt voorkomen dat zij misschien andere gedragingen laten zien als zij weten waar precies op gelet wordt. Dit zou het onderzoek minder betrouwbaar maken en geen goed beeld weergeven van de werkelijke situatie. Naast het middel observeren is gebruik gemaakt van het middel interview. Hiermee wordt kwalitatieve informatie verkregen. De respondenten zijn de leerkrachten uit groep 6, 7 en 8. Het interview is eenmalig gedaan. De vragen uit het interview zijn gebaseerd op de conclusies van het literatuuronderzoek. Er is gekozen voor een interview, omdat er op deze manier kan worden doorgevraagd waarom leerkrachten bepaalde overtuigingen hebben met betrekking tot het bevorderen van leesmotivatie en waarom zij bepaald gedrag laten zien. Ook worden er vragen gesteld om te

achterhalen in hoeverre zij voldoende kennis hebben om leesmotivatie bij kinderen te bevorderen. Ook biedt het de mogelijkheid de leerkrachten in een gesprek op de hoogte te brengen van bewezen effectieve methoden om leesmotivatie te bevorderen en erachter te komen in hoeverre leerkrachten deze methoden al toepassen en wat ze eventueel belemmert dit te doen. De vragen uit het interview zijn te lezen in bijlage L. Ook zijn er enkele vragen uit de enquête gebruikt om een antwoord te kunnen geven op contextvraag 3. Deze enquête is te vinden in bijlage I. Tot slot worden de uitkomsten vergeleken met de uitkomsten van de enquête naar leescultuur van juni 2022 om te kijken of er dingen zijn veranderd (bijlage C).

Contextvraag 4: In hoeverre is leesmotivatie terug te vinden in het huidige leesaanbod van de bovenbouw?

Om deze vraag te beantwoorden is gebruik gemaakt van de methode *bevragen* en *observeren*. Er is gebruik gemaakt van het middel interview om aan de leerkrachten te vragen naar in hoeverre het huidige leesaanbod bevorderend is voor leesmotivatie en of bevorderen van leesmotivatie naar voren komt in de leesmethode (bijlage L). Daarnaast wordt onderzoek gedaan naar het boekenaanbod op school en of deze voldoet aan de voorwaarden genoemd in de conclusies van het literatuuronderzoek (bijlage K). Om te bepalen of het aanbod boeken op school voldoet is tevens gebruik gemaakt van de kwaliteitskaart leesbevordering (School aan zet, 2018). Het huidige aanbod boeken in school wordt vergeleken met die uit de kwaliteitskaart om zo te bepalen of het aanbod voldoet aan de voorwaarden voor leesbevordering.

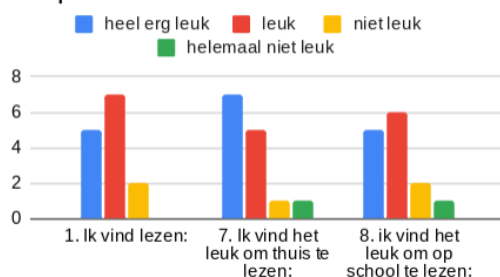
3.3 Resultaten contextonderzoek

In deze paragraaf worden de data van het contextonderzoek per deelvraag objectief beschreven en geanalyseerd.

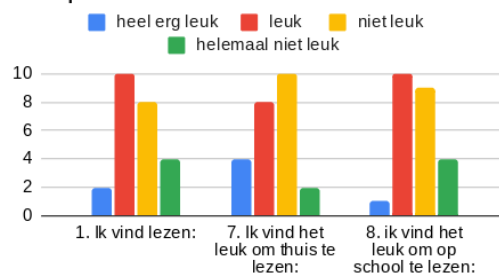
Contextvraag 1: Hoe wordt vrij lezen ervaren door de leerlingen in de bovenbouw?

Uit de resultaten van de enquête (bijlage I) blijkt dat kinderen uit groep 6 lezen leuker vinden dan kinderen uit groep 7 en groep 8. 86% van de kinderen uit groep 6 geeft aan lezen *leuk* of *heel erg leuk* te vinden. In groep 7 zijn dat 50% van de kinderen en in groep 8 48% van de kinderen. De kinderen uit groep 7 en groep 8 laten een vergelijkbare verdeling zien in hoe zij lezen ervaren. Kinderen vinden het leuker om thuis te lezen dan op school. Kinderen uit groep 6 lezen ook meer als ze vrij zijn. Dan lees namelijk 71% van de kinderen veel. In groep 7 is dit 29% van de kinderen en in groep 8 35%. Deze resultaten zijn weergegeven in figuur 7.

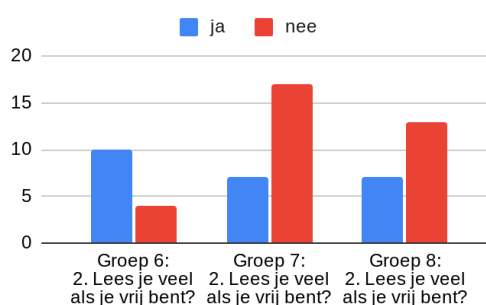
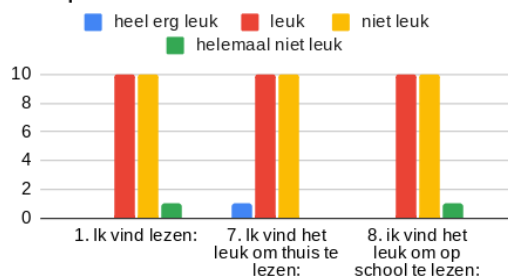
Groep 6: Hoe leuk is lezen?



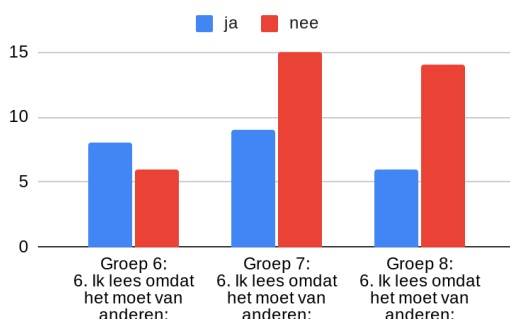
Groep 7: Hoe leuk is lezen?



Groep 8: Hoe leuk is lezen?

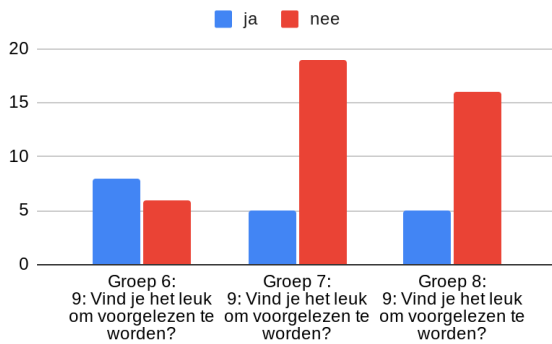


Figuur 7: resultaten enquête 'hoe leuk is lezen'



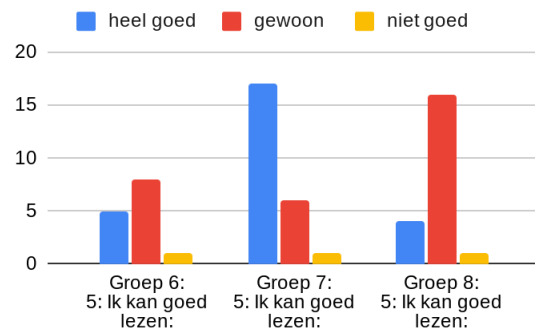
In figuur 8 is te zien hoe leerlingen hebben geantwoord op de vraag of je leest, omdat het van anderen moet. In groep 6 antwoord een meerderheid van de kinderen hierop met *ja*, namelijk 57%. In groep 7 leest 38% van de kinderen omdat het moet van anderen en in groep 8 is dit ongeveer 28%.

Figuur 8: resultaten enquête 'leesmotivatie'



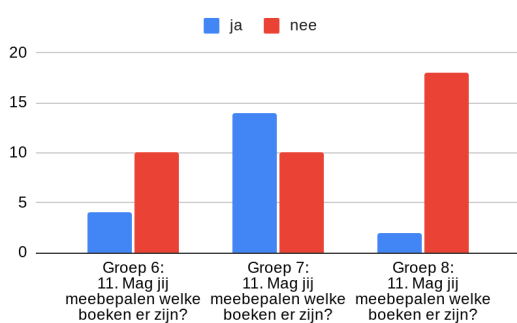
Figuur 9: Resultaten enquête: voorlezen

Kinderen op school ervaren dat ze goed kunnen lezen. In alle groepen antwoordt 1 kind dat het niet goed kan lezen. In groep 7 vinden de meeste kinderen dat ze heel goed kunnen lezen. Daar vindt ongeveer 70% van de kinderen dat zij heel goed kunnen lezen (figuur 10).

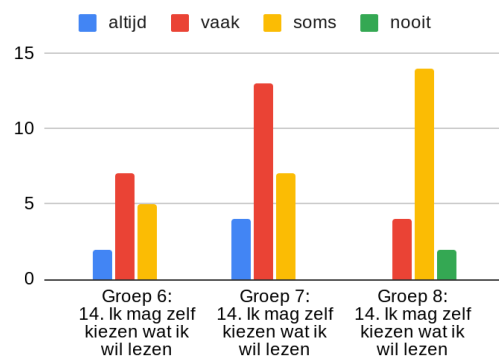


Figuur 10: resultaten enquête 'competentie'

In figuur 11 is weergegeven of de kinderen vinden dat zij voldoende kunnen meebeslissen over welke boeken er op school zijn. In groep 8 antwoordt 89% van de kinderen met *nee*. Van de kinderen in groep 6 heeft 71% van de kinderen *nee* ingevuld. 58% van de kinderen in groep 7 vindt dat zij voldoende zeggenschap hebben over welke boeken er op school zijn. Op een ander aspect van keuzevrijheid, namelijk het zelf mogen kiezen wat je leest tijdens het vrij lezen is als volgt geantwoord: 58% van de kinderen in groep 6 geeft aan *altijd* of *vaak* zelf te mogen kiezen wat ze lezen, in groep 7 is dat 71% en in groep 8 20%.



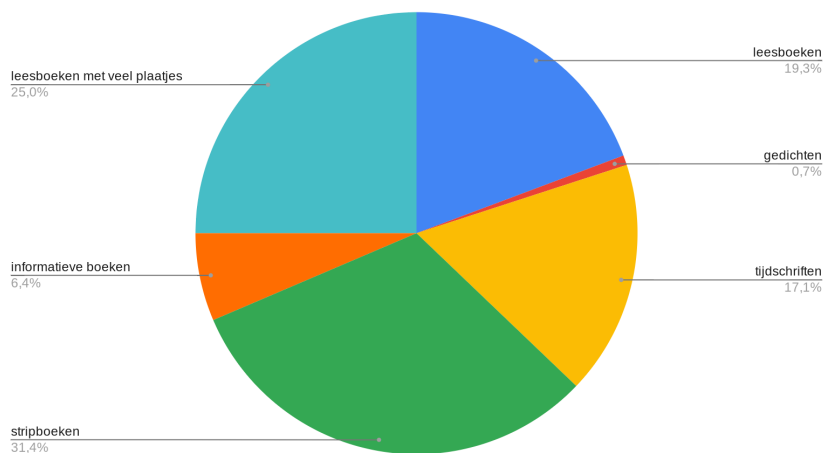
Figuur 11: resultaten enquête keuzevrijheid



Om meer inzicht te krijgen in de interesse van kinderen is hen gevraagd welke soort boeken zij leuk vinden om te lezen. De resultaten hiervan zijn weergegeven in figuur 12. Van alle bovenbouwleerlingen vinden 31% van de kinderen *stripboeken* het leukst om te lezen, daarna

met 25% van de kinderen *leesboeken met veel plaatjes* en daarna wordt *leesboeken* genoemd met 19%.

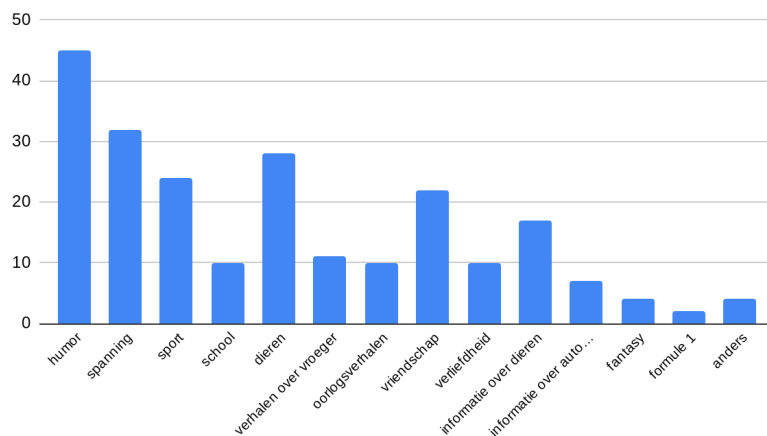
12. Wat voor soort boeken vind je leuk om te lezen?



Figuur 12: resultaten enquête soort boeken

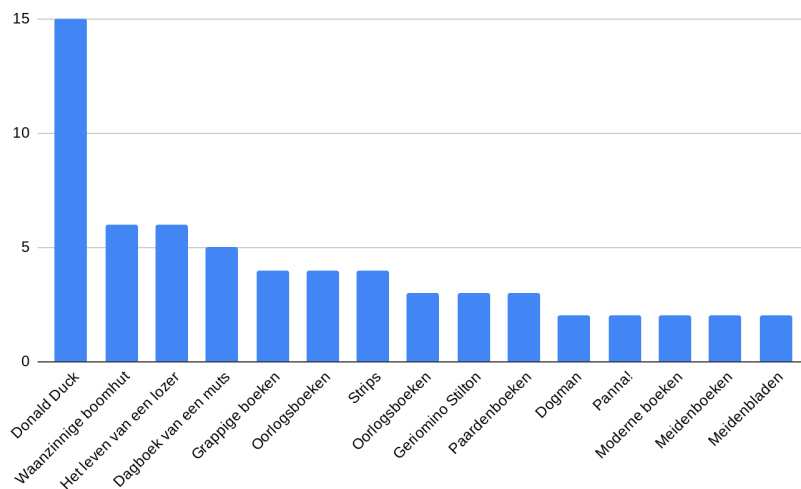
Op de vraag over welke onderwerpen de kinderen het liefst lezen staat op één *humor* (45 keer gekozen), op twee staat *spanning* (32 keer gekozen) en op drie *dieren* (28 keer gekozen) (figuur 13).

13. Welke onderwerpen vind je leuk om over te lezen?



Figuur 13: resultaten enquête leuke onderwerpen om over te lezen

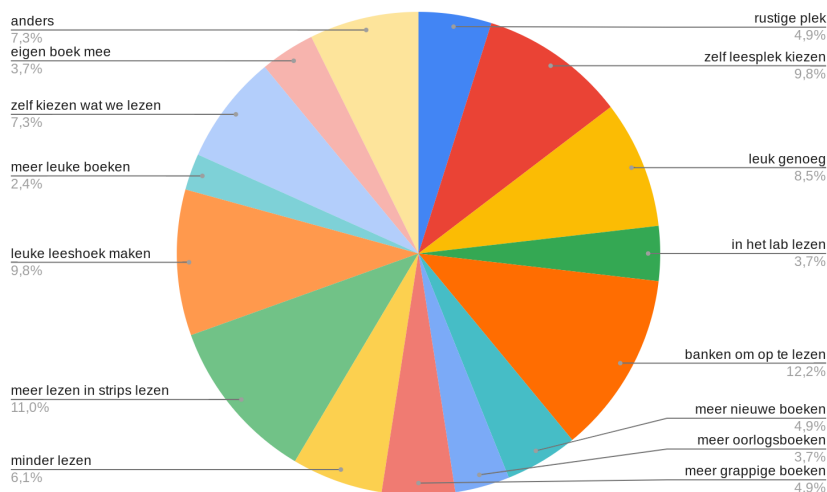
Uit figuur 14 blijkt dat een grote meerderheid van de kinderen een voorkeur heeft voor *Donald Duck* (15 keer gekozen). Daarna volgen: *De Waanzinnige Boomhut* (6 keer gekozen) en *Het Leven van een Lozer* (6 keer gekozen).



Figuur 14: resultaten enquête welke boeken lees je het liefst?

(verder genoemd: Lotte Wirwar, Hearthland, Feek Vonk, Juf Braaksel, Roald Dahl, Niek de Groot, De Gorgels, infoboeken over dieren, de Kameleon, Lotties Leven, geschiedenisboeken, actieboeken, Mat Kruimel, Garfield.)

Hieronder zijn de resultaten weergegeven van de ideeën die kinderen uit de bovenbouw hebben om het lezen leuker te maken (figuur 15). Met 12% hebben de meeste kinderen gekozen voor *banken om op te lezen*. 11% kiest voor *meer lezen in strips* en daarna volgen met 10% *zelf een leesplek kiezen* en *een leuke leeshoek maken*.



Figuur 15: resultaten enquête hoe kunnen we het lezen op school voor jou leuker maken?

(genoemd bij anders: meer dierenboeken, meer meidenboeken, erbij tekenen, bij de verwarming zitten, meer lezen en tweetallesen)

Uit het diepte-interview (bijlage J) met de leerlingen kwam naar voren dat de kinderen het lezen op school leuk vinden, maar wel meer keuzevrijheid zouden willen in waar ze mogen lezen en wat ze mogen lezen. Fijne leeservaringen gaan samen met het ongestoord en rustig

kunnen lezen op een fijne plek. Er waren twee leerlingen die eerst niet van lezen hielden en nu wel. Dit had er volgens hen mee te maken dat ze leuke boeken hadden gevonden om te lezen: De Waanzinnige Boomhut en Leven van een Lozer. Uit de observaties in de verschillende groepen waren een aantal verschillen te zien. De kinderen uit groep 8 lazen in het verplichte Blinkboek. Niet alle kinderen waren aan het lezen tijdens vrij lezen, want een aantal kinderen maakte sommen. Het vrij lezen mocht als hun andere werk af was. In groep 6 en 7 waren meer overeenkomsten te zien tijdens het vrij lezen. Kinderen lazen in een boek naar keuze en alle kinderen waren aan het lezen (bijlage K).

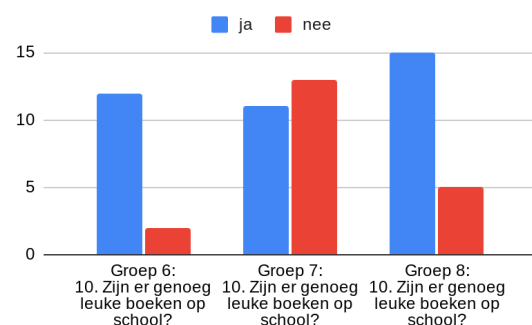
Contextvraag 2: Is er sprake van een stimulerende leesomgeving?

Om te bepalen in hoeverre de leesomgeving stimulerend is zijn er observaties gedaan (bijlage K). Tijdens alle observaties in verschillende groepen was de leesomgeving rustig, ongestoord en stil. In de schoolbibliotheek is een aantrekkelijk en gevarieerd boekenaanbod te vinden. In groep 6 en 7 is deze variatie aan boeken ook terug te zien in de klas. In groep 8 niet. In groep 6 wordt 15 minuten aan vrij lezen besteed. In groep 8 was dit minder dan 15 minuten en in groep 7 meer dan 15 minuten. De kinderen in groep 6 en 8 lezen aan hun bureau en hebben geen andere plaats om te lezen. In groep 7 lezen een paar kinderen in de zitzakken en de rest van de kinderen leest aan zijn bureau.

In de enquête (bijlage I) zijn vragen gesteld om een beeld te krijgen van wat kinderen prettig vinden in hun leesomgeving en hoe belangrijk zij aanbod, plaats, tijd en rust vinden. De resultaten hiervan zijn in onderstaande figuren verwerkt.

Aanbod

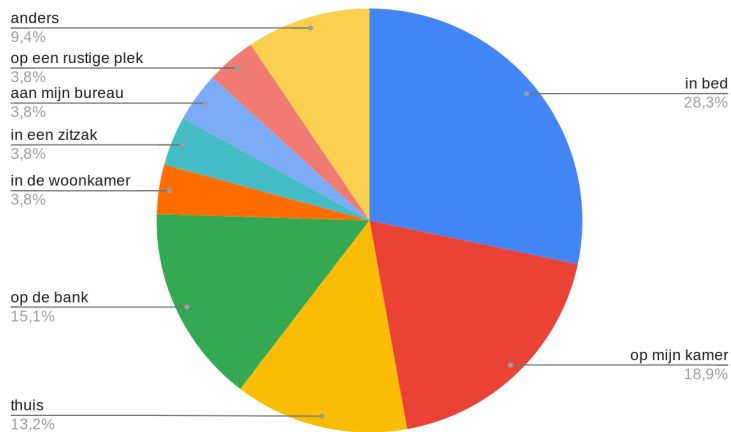
De kinderen uit groep 6 en groep 8 antwoorden met een meerderheid dat zij vinden dat er genoeg leuke boeken op school zijn. In groep 8 vindt 75% van de kinderen dat er genoeg leuke boeken op school zijn en in groep 6 is dat 86%. In groep 7 vindt 46% van de kinderen dat er genoeg leuke boeken op school zijn (figuur 16).



Figuur 16: Resultaten enquête boekenaanbod

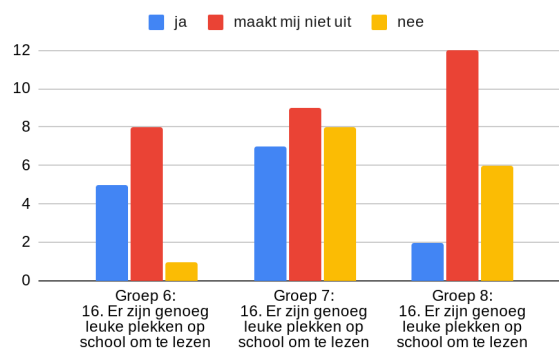
Plaats

In figuur 17 is weergegeven waar kinderen uit de bovenbouw het liefst lezen als ze vrij zijn. Ongeveer 28% van de kinderen kiest voor het lezen *in bed*, 19% van de kinderen kiest voor *op mijn kamer* en 13% van de kinderen kiest voor *thuis*.



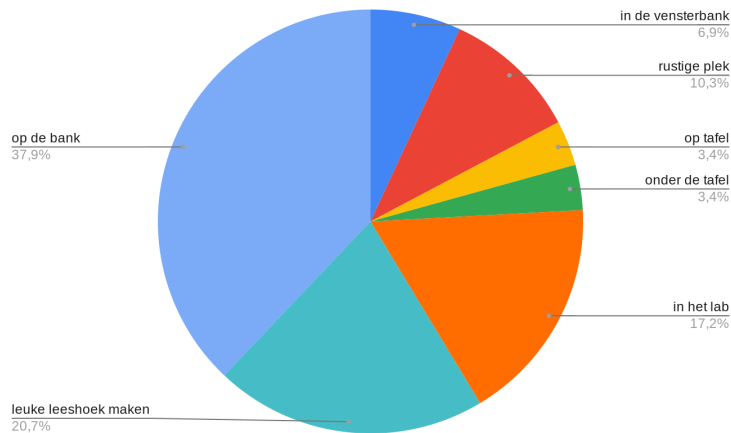
Figuur 17: Resultaten enquête waar lees je het liefst als je vrij bent?
(bij anders is genoemd: op de kop in mijn slaapkamer, in de keuken, in mijn hut en in mijn kast)

In figuur 18 is weergegeven hoe leerlingen hebben geantwoord op de vraag of er zijn genoeg leuke plekken op school om te lezen. De meerderheid van de kinderen in iedere groep geeft aan *maakt mij niet uit*. In groep 6 antwoordt 7% met *nee*, in groep 7 is dat 33% en in groep 8 25%.



Figuur 18: Resultaten enquête zijn er genoeg leuke leesplekken?

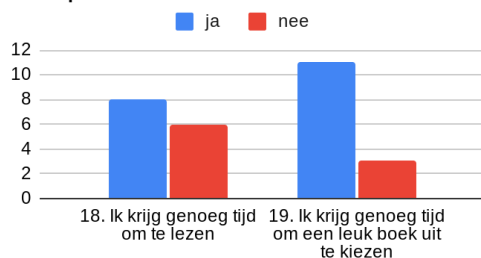
Ook is er gevraagd naar ideeën die kinderen hebben voor leuke plekken op school om te lezen. De uitkomsten hiervan zijn hieronder weergegeven (figuur 19). 38% van de kinderen antwoordt met *op de bank*, 21% wil *een leuke leeshoek maken* en 17% van de kinderen wil graag lezen *in het lab*.



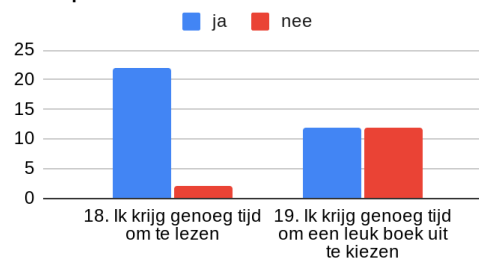
Figuur 19: 16: Ideeën voor leuke plekken om te lezen op school

In onderstaande diagrammen is weergegeven of leerlingen ervaren dat ze voldoende tijd krijgen voor vrij lezen en of ze voldoende tijd krijgen om een leuk boek uit te kiezen (figuur 20). Van de kinderen uit groep 6 antwoordt 57% van de kinderen met *ja* op de vraag of er genoeg tijd is om te lezen. In groep 7 is dat 88% en in groep 8 90%. Op de vraag of er genoeg tijd is om een leuk boek te kiezen antwoordt in groep 6 79% van de kinderen met *ja*, in groep 7 50% van de kinderen en in groep 8 52% van de kinderen.

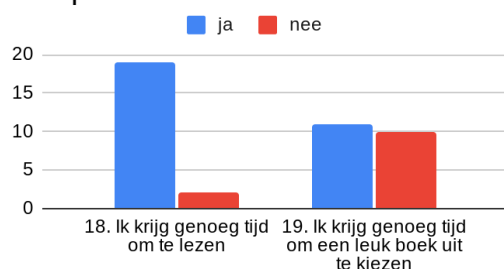
Groep 6



Groep 7

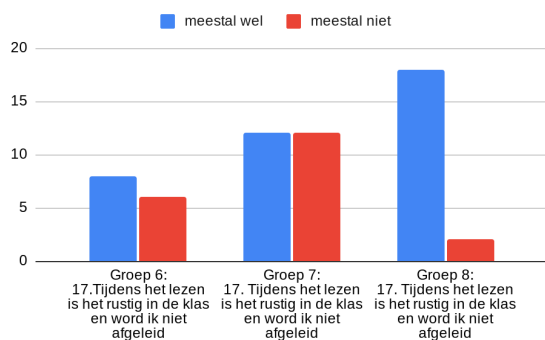


Groep 8



Figuur 20: Genoeg tijd?

Tot slot is gevraagd of leerlingen ervaren dat het rustig en stil genoeg is in de klas om te kunnen lezen (figuur 21). In groep 6 antwoordt 57% hierop met *meestal wel*, in groep 7 is dat 50% en in groep 8 is dat 86% van de kinderen.

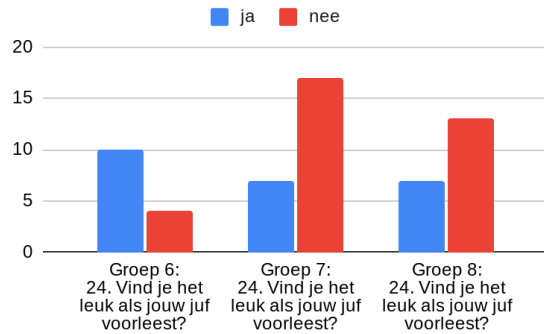
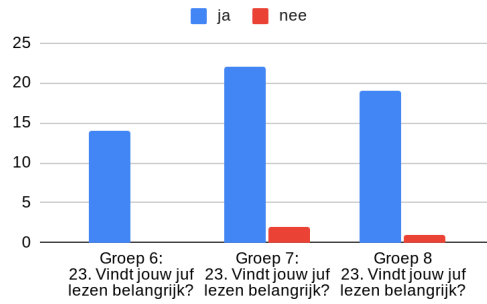
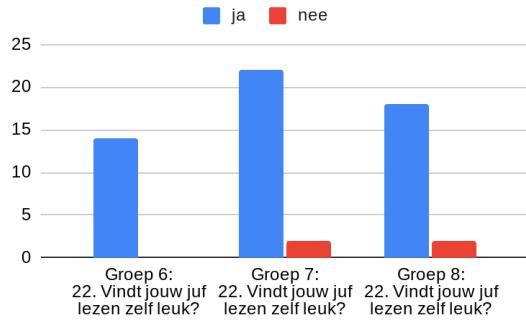


Figuur 21: Rustig en stil

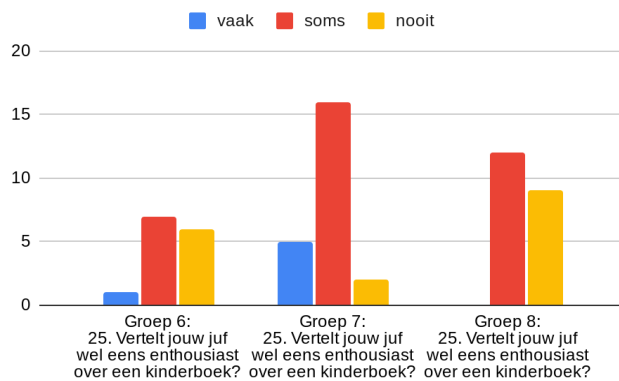
Contextvraag 3: In hoeverre hebben leerkrachten in de bovenbouw voldoende kennis en een juiste houding om leesmotivatie bij kinderen te bevorderen?

Vanuit de observaties is inzicht verkregen in hoeverre leesmotivatie tijdens het vrij lezen wordt bevorderd (bijlage K). Tijdens de observaties is niet gezien dat de leerkracht een duidelijk positieve houding aanneemt ten opzichte van lezen, door bijvoorbeeld boekpromotie te doen of enthousiast te vertellen over boeken. In groep 7 was de leerkracht een rolmodel, doordat zij tijdens het vrij lezen zelf ook ging lezen in Harry Potter. In groep 6 en 8 waren de leerkrachten niet aan het lezen, terwijl de kinderen aan het lezen waren. De leerkracht van groep 6 liep rond en de leerkracht van groep 8 hielp een kind aan haar bureau met andere vakken. In groep 8 waren er geen kinderen die om hulp vroegen bij het kiezen van een boek, omdat zij het Blinkboek moesten lezen. In groep 6 en 7 werd er een aantal keren gevraagd of de kinderen van boek mochten ruilen. Dit mocht. De kinderen liepen vervolgens naar de schoolbibliotheek om een nieuw boek uit te kiezen.

Vanuit de enquêtes komt naar voren in hoeverre leerkrachten leesmotivatie bij kinderen bevorderen (bijlage I). In de figuur hieronder is weergegeven hoe leerlingen ervaren wat hun juf van lezen vindt en hoe belangrijk zij dit vindt volgens de kinderen (figuur 22). Op de vraag of jouw juf lezen zelf leuk vindt antwoordt 100% van de kinderen uit groep 6 met *ja*, 92% van de kinderen uit groep 7 met *ja* en 90% van de kinderen uit groep 8 met *ja*. Verder is de vraag gesteld of kinderen denken dat hun juf lezen belangrijk vindt. Hiermee antwoordt 100% van de kinderen uit groep 6 met *ja*, 92% van de kinderen uit groep 7 met *ja* en 95% van de kinderen uit groep 8 met *ja*. Van de kinderen uit groep 6 vindt 71% van de kinderen het leuk als hun juf voorleest, in groep 7 is dat 33% en in groep 8 35% van de kinderen.



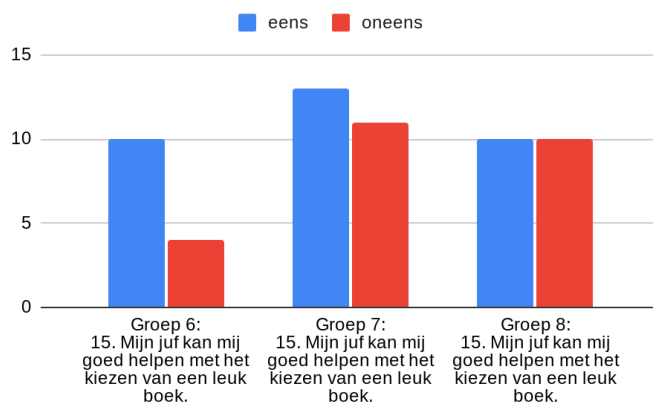
Figuur 22: Waardering voor lezen



Op de vraag of jouw juf wel eens enthousiast over een kinderboek vertelt antwoordt 43% van de kinderen uit groep 6 met *nooit*, 8% van de kinderen uit groep 7 met *nooit* en 64% van de kinderen uit groep 8 met *nooit* (figuur 23).

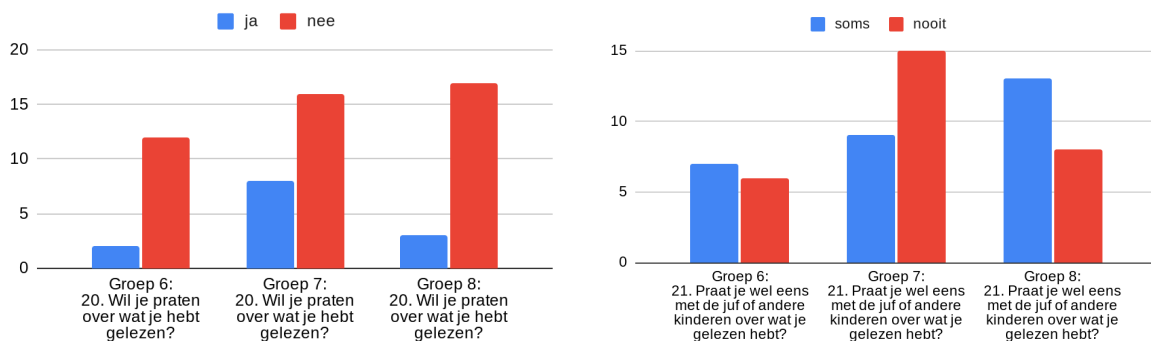
Figuur 23: Boekpromotie

Op de vraag of de juf kan helpen met het kiezen van een leuk boek antwoord 71% van de kinderen uit groep 6 met *eens*, van de kinderen uit groep 7 antwoord 54% *eens* en uit groep 8 50% (figuur 24).

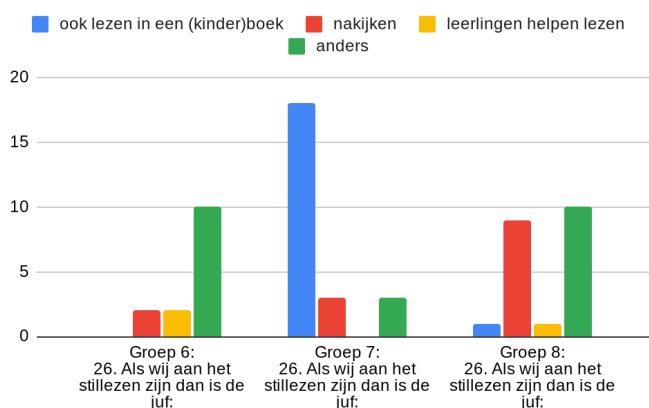


Figuur 24: Hulp met kiezen van een boek

Van de kinderen uit groep 6 geeft 86% aan niet te willen praten over wat ze gelezen hebben. Daarbij geeft 77% van de kinderen aan nooit te praten met de juf of andere kinderen over wat ze hebben gelezen. In groep 7 is dit respectievelijk 66% en 63%. Voor groep 8 is dit respectievelijk 81% en 33% (figuur 25).



Figuur 25: praten over wat je hebt gelezen



Wat doet de juf volgens de kinderen als de kinderen aan het stillezen zijn? Geen van de kinderen in groep 6 heeft geantwoord dat de juf ook in een (kinder)boek leest. In groep 7 antwoordt 71% van de kinderen dat de juf in een (kinder)boek leest en in groep 8 is dit 5%.

Figuur 26: Wat doet jouw juf tijdens het vrij lezen?

Uit het interview met de leerkrachten komt naar voren dat iedere leerkracht op de hoogte is van het leesniveau van iedere leerling, maar niet op de hoogte van de leesinteresses van de verschillende leerlingen. Kinderen die niet gemotiveerd zijn tijdens het vrij lezen krijgen niet veel ondersteuning. Ze mogen wel zelf een nieuw boek uitzoeken in de bieb. In groep 6 en 7 mogen de kinderen zelf kiezen wat ze lezen tijdens vrij lezen. In groep 8 niet. Reden hiervoor is dat het Blinkboek uit moet. Kinderen uit groep 6 en 8 mogen nu geen andere plaats kiezen om te lezen. Als dit bijdraagt aan leesmotivatie staan de leerkrachten hier wel voor open. Leerkrachten geven aan zelf niet goed op de hoogte te zijn van recente jeugdliteratuur en weinig zelf te lezen, omdat ze daar geen tijd voor hebben. Alle leerkrachten staan open om de genoemde bewezen effectieve methoden om leesmotivatie te bevorderen in te zetten tijdens het vrij lezen. In twee sessies met het team (bijlage M en N) is het belang van lezen besproken en zijn leesbevorderende activiteiten aangedragen door het team. Zo is meer draagvlak binnen de school gecreëerd om wat te doen met leesmotivatie. Wel geven zij aan dat zij al veel werkzaamheden hebben, dus het vooral moeilijk is de tijd hiervoor te vinden. Uit de interviews kwam ook naar voren dat bijvoorbeeld luisterboeken helpend zouden zijn bij het voorlezen of voor kinderen die moeite hebben met lezen (bijlage L).

Contextvraag 4: In hoeverre is leesmotivatie terug te vinden in het huidige leesaanbod van de bovenbouw?

Boekenaanbod

De school heeft een rijk, uitgebreid en gevarieerd aanbod aan boeken. Er is een bibliotheek op school aanwezig waar naar schatting 1500 boeken zijn voor kinderen van groep 4 tot en met groep 8. Hierin is (recente) jeugdliteratuur te vinden, serieboeken, informatieve boeken, stripverhalen, non-fictie, prentenboeken. De boeken zijn passend bij de belevingswereld van de kinderen, interesses en leesniveau. Deze boeken voldoen aan de lijst in kwaliteitskaart leesbevordering. Er zijn geen e-books en luisterboeken aanwezig. Leerkrachten hebben invloed op dit aanbod, want er is een samenwerking met de bibliotheek in het dorp die gevraagde titels kan aanleveren. Daarnaast krijgt de hele klas een leesboek passend bij het nieuwe thema wat ze mogen lezen tijdens stillezen en welke ze ook mogen houden (basisschool X, 2022, *Leesplan 2022/2023*). Tijdens het observeren was te zien dat in de groepen 6 en 7 gebruik gemaakt werd van het boekenaanbod uit de schoolbibliotheek. In groep 8 lazen de kinderen uit het Blinkboek (bijlage K). Uit de resultaten van het interview met de leerkrachten komt naar voren dat zij het boekenaanbod op school voldoende uitgebreid en rijk vinden en zij nu nog geen invloed uitoefenen op dit aanbod, maar wel de intentie hebben dit in de toekomst meer te doen (bijlage L).

Leesmethode

In de bovenbouw wordt er gebruik gemaakt van de methode Blink Lezen en Blink Wereld. Blink is gebaseerd op bewezen effectieve methoden om leesmotivatie en leesvaardigheid te verbeteren door een goede leesattitude te ontwikkelen bij kinderen. De methode combineert binnen een thema begrijpend lezen, technisch lezen, vrij lezen en voorlezen door gebruik te maken van een rijk aanbod aan teksten en beeldmateriaal die aansluit bij de belevingswereld van de kinderen. Er wordt dan een 'netwerk' gecreëerd in hun waar ze nieuwe kennis kunnen koppelen aan bestaande kennis. De leerstof wekt nieuwsgierigheid op bij leerlingen en is deze uitdagend, waardoor zij zelf op onderzoek uit willen gaan. Ook wekt de lesstof emoties op en stimuleert tot samenwerking. Al deze facetten zorgen ervoor dat lesstof langer blijft hangen (Blink, 08-11-2022, *Kennissessie leesmotivatie leesplezier*). Uit het interview met de

leerkrachten komt naar voren dat zij gebruik maken van de methode Blink en de benodigde tijd hiervoor ook opnemen in hun planning. Wel geven zij aan dat nu zij weten welke methoden bewezen effectief zijn om lezen te bevorderen, zij deze methoden bewuster willen gaan inzetten (bijlage L).

3.4 Conclusie contextonderzoek

Kinderen uit groep 6 lijken meer extrinsiek gemotiveerd om te lezen dan de kinderen in groep 7 en 8. De extrinsieke leesmotivatie voor lezen is lager in groep 7 en 8 dan in groep 6. Kinderen zullen niet lezen omdat het van anderen moet. Ook intrinsieke leesmotivatie lijkt in groep 6 ook hoger te liggen dan bij kinderen in groep 7 en 8. In groep 6 geeft 86% van de kinderen aan lezen leuk te vinden, terwijl dit percentage in groep 7 en 8 rond de 50% ligt.

Wat opvalt is het aantal kinderen dat heeft ingevuld dat zij vinden niet goed te kunnen lezen. Dit aantal ligt heel laag. Rond de 5%.

De mate waarin tegemoet gekomen wordt aan de behoefte aan autonomie bij kinderen is gemeten met de vragen 11, 14 en 16. Er zijn grote verschillen te zien in hoeverre kinderen zelf mogen kiezen tussen groep 7 en groep 8. Op de vraag of kinderen zelf mogen kiezen wat ze lezen antwoordt 71% van de kinderen van groep 7 met *vaak* of *altijd*. In groep 8 is dat 20%. Kinderen uit groep 6 antwoorden met 58% dat zij *vaak* of *altijd* zelf mogen kiezen. Dit blijkt ook uit de interviews met de leerlingen en de observaties die gedaan zijn in de verschillende klassen. De leerlingen uit groep 8 geven aan dat zij vaak niet mogen lezen uit een boek naar keuze, maar zij het verplichte Blinkboek moeten lezen. De kinderen uit groep 6 en 7 mogen bijna ieder vrij lezen moment zelf kiezen welk boek ze lezen.

De plaats waar de kinderen lezen staat voor groep 8 vast, namelijk aan hun eigen tafel. In groep 6 lezen de leerlingen ook aan hun eigen tafel. In groep 7 lezen de kinderen afwisselend aan hun tafel of in de zitzakken. Dit blijkt ook uit de observaties. Vanuit de interviews met de leerlingen kwam naar voren dat zij wel veel waarde hechten aan de plek waar zij mogen lezen en dit zeker bijdraagt aan hun leesplezier. Uit de enquête komt ook naar voren dat de kinderen heel veel ideeën hebben voor plekken om te lezen, zoals op de bank, in een leuke leeshoek of in het lab. Geen van de kinderen heeft aan zijn eigen tafel als leuke leesplek genoemd. Op de vraag *hoe kunnen we het lezen voor jou op school leuker maken* hebben de drie meest gegeven antwoorden allemaal te maken met de plaats waar ze mogen lezen. Daarnaast hebben veel antwoorden te maken met meer keuzevrijheid en boeken die aansluiten bij de interesses van de kinderen.

Uit de enquêtes kwam naar voren dat de leerlingen het aanbod van boeken op school goed vinden en ook genoeg tijd krijgen om te lezen. Tijd om een leuk boek te kiezen mag wat meer zijn. De top 3 van favoriete boeken uit de enquête zijn: Donald Duck, De Waanzinnige Boomhut en Leven van een Lozer. Uit het interview met de leerlingen bleek ook dat zij graag meer boeken van deze series zouden willen in de schoolbibliotheek. Ook zouden zij graag naast fysieke boeken de keuze hebben uit luisterboeken. De onderwerpen waar de kinderen het liefst over lezen zijn: humor, spanning en sport. Stripboeken worden het liefst gelezen, daarna boeken met veel plaatjes en daarna leesboeken. Tijdens de observaties komt dit beeld ook terug. De schoolbibliotheek is erg uitgebreid en bevat kinderjuryboeken, serieboeken, (recente) jeugdliteratuur.

Kinderen ervaren niet altijd dat ze rustig, ongestoord en stil kunnen lezen in de klas. Dit komt uit de enquêtes naar voren en uit de interviews met de leerlingen. De leerlingen geven aan dat er soms veel lawaai is door het tutorlezen, of sommige kinderen toch geluiden maken. De kinderen in groep 8 ervaren wel dat het altijd stil is tijdens het vrij lezen. Tijdens de observaties die gedaan zijn was het alle zes de keren stil tijdens het vrij lezen.

Vanuit de observaties is niet gebleken dat op dit moment de leesmotivatie wordt bevorderd door de leerkrachten. Er werd niet enthousiast over een kinderboek verteld en er waren geen boekpromoties te zien. Er werd niet (interactief) voorgelezen en er werd niet gepraat over wat de kinderen gelezen hebben. Tijdens het wisselen van leesboek werd geen boekadvies aan het kind gegeven door de leerkracht. Tijdens het vrij lezen was alleen de juf van groep 7 zelf ook aan het lezen in een kinderboek. In groep 6 en 8 waren de leerkrachten andere werkzaamheden achter hun bureau aan het doen. Dit beeld wordt bevestigd door de resultaten uit de enquête. Zo vindt er weinig interactie over boeken plaats. Er wordt weinig over boeken gepraat of aan boekpromotie gedaan. Ook doet de juf tijdens het vrij lezen vaak andere werkzaamheden. Kinderen ervaren ook niet altijd voldoende hulp bij het kiezen van een geschikt boek. De leerkrachten geven dit ook aan in het interview. Het praten over boeken komt wel terug in de methode, dus dit wordt wel eens gedaan tijdens Blink. De leerkrachten geven aan zelf weinig kinderboeken te lezen en dit ook weinig aan te prijzen bij de kinderen. Dit hebben ze wel eens gedaan, maar hierop krijgen zij niet altijd de enthousiaste reactie van de kinderen waarop ze zouden hopen. Hulp bij het kiezen van een geschikt boek wordt daardoor ook moeilijker en leerkrachten zijn niet op de hoogte van de leesinteresses van de kinderen.

Leerkrachten geven in het interview aan niet altijd tijd te hebben zich te verdiepen in lezen, omdat ze al zoveel vakken moeten voorbereiden. Wel vinden ze het interessant om meer te leren over hoe je effectief bewezen methoden om het lezen te bevorderen toepast tijdens het vrij lezen. Zij missen kennis van geschikte boeken en methoden om dit uit te voeren. Zij staan ervoor open om meer te doen om leesmotivatie bij kinderen te bevorderen mits het niet meer tijdsdruk geeft.

4. Conclusie en discussie

4.1 Discussie

Causale verbanden tussen de verschillende vragen in de enquête zijn niet leggen. Bijvoorbeeld of leesplezier samenhangt met voorkeur voor lezen in een leeshoek. Dit komt omdat alle resultaten van het onderzoek bij elkaar zijn gevoegd. Vanuit dit onderzoek valt bijvoorbeeld niet op te maken of iemand die niet van lezen houdt graag leest in een leeshoek of juist geen voorkeur heeft voor een plaats om te lezen. Een suggestie voor een vervolgonderzoek kan zijn enquêtes te doen op naam, zodat je erachter kunt komen welke kinderen welke leesbehoeften hebben met als doel hier makkelijker om in te kunnen spelen.

Een ander discussiepunt is dat in dit onderzoek niet direct bewezen kan worden in hoeverre de bevorderende maatregelen in het ontwerp leiden tot verbetering van de leesmotivatie. Dit effecten van dit ontwerp op zichzelf zijn niet meetbaar, omdat er ook andere

leesbevorderende activiteiten gedaan worden, zoals boeken bestellen die aansluiten bij de leesinteresses van de kinderen.

In de aanbevelingen staat dat er meer gedaan moet worden met interactie over boeken, zoals het praten over boeken. Vanuit de enquête blijkt dat een grote meerderheid van de kinderen aangeeft niet te willen praten over wat ze hebben gelezen. Doordat dit toch een bewezen effectieve methode is gaat er, ondanks dat kinderen er niet positief tegen aan kijken, toch wat mee gedaan worden.

Tot slot is kennis van de leerkrachten in de bovenbouw niet te meten met alleen een interview. Er wordt geen test afgenomen of beoordeling gedaan. Met dit interview kan wel een beeld verkregen worden in hoeverre leerkrachten op de hoogte zijn van activiteiten en methoden die leesbevorderend werken.

4.2 Conclusie en advies

Het onderzoek geeft een antwoord op de hoofdvraag: *Hoe kunnen leerlingen in de bovenbouw begeleid worden in hun leesmotivatie tijdens het vrij lezen?* De aanleiding voor dit onderzoek is dat de leesmotivatie bij veel kinderen laag is (Basisschool X, 2022, *Beleidsdocumenten*). Vanuit het literatuuronderzoek is naar voren gekomen dat intrinsieke leesmotivatie de leesvaardigheid bevordert en dat dit verband wederkerig is (Mol & Bus, 2011). Nederlandse kinderen behoren met 47% tot de minst gemotiveerde lezers ter wereld (PRILS, 2018). Uit de enquêtes blijkt dat de leesmotivatie van de kinderen op school hoger is dan het landelijk gemiddelde. Vanuit de enquêtes kwam naar voren dat 59% van de kinderen in de bovenbouw lezen *leuk* of *heel erg leuk* vindt. Het doel is nog meer kinderen te motiveren voor lezen, zodat ze meer plezier beleven aan lezen en daarnaast ook vaardiger worden in lezen.

Onderzoek heeft aangetoond dat aandacht besteden aan leesmotivatie op zichzelf al bijdraagt aan een verbetering van leesmotivatie. De effecten op leesmotivatie zijn het grootst bij de minst gemotiveerde lezers (Van Steensel et al., 2016). Het is aan te bevelen de leesmotivatie van kinderen te achterhalen en te kijken hoe kinderen het best te ondersteunen. Dit kan door in gesprek te gaan met leerlingen die vastlopen tijdens het vrij lezen en hun interesses of wensen te achterhalen. Leesmotivatie wordt ook bevordert door persoonlijke interesse te stimuleren (Guthrie et al., 2006). Als leerkracht is het van belang inzichtelijk te krijgen wat de leesinteresses van de kinderen zijn en daar zoveel mogelijk aan tegemoet te komen. Zwakke lezers of minder gemotiveerde lezers hebben vaak extra moeite bij het kiezen van een passend en leuk boek (Houtveen et al., 2022). Door hier meer bij te helpen, bijvoorbeeld door een voorgeselecteerd aanbod van boeken, zal hun leesmotivatie bevordert worden.

Het boekenaanbod op school is zeer rijk en uitgebreid. Er is een schoolbibliotheek op school aanwezig met rond de 1500 boeken in verschillende genres en vormen passend bij de levensfase, leescompetentie en interesses van de kinderen (Stichting Lezen, 2020). Dit aanbod wordt regelmatig aangevuld door de bibliotheek en als leerkracht kun je boeken bestellen die je nodig hebt. Het aanbod bevat recente jeugdliteratuur, bekroonde boeken, bekende serieboeken in gevarieerde vormen. Kinderen en leerkrachten gaven aan in het interview dat zij graag zouden beschikken over luisterboeken om te gebruiken bij het

voorlezen of voor kinderen die moeite hebben met lezen. Dit leidt tot minder werkdruk voor de leerkracht en helpt kinderen in hun plezier voor lezen en literaire vaardigheden.

Vrij lezen heeft een positief effect op tal van leesvaardigheden, maar dan wel met toevoegingen (Mol, 2022). Chambers (2012) heeft het in dit verband over 'de helpende volwassene'. Dit is een ervaren en betrouwbare lezer die kinderen helpt in de leescirkel. De leerkracht kan kinderen helpen bij het selecteren van een geschikt boek bijvoorbeeld. Leerkrachten geven in het interview aan zelf niet altijd van lezen te houden en zelf niet veel recente jeugdliteratuur te lezen. Hierdoor ervaren zij dat het moeilijk is om bijvoorbeeld een boekpromotie te houden of kinderen te helpen met het kiezen van een geschikt boek. Vanuit de enquête komt ook naar voren dat rond de helft van de kinderen ervaart dat hun leerkracht hen goed kan helpen met het kiezen van een boek. 93% van de kinderen in de bovenbouw geeft aan dat hun juf *soms* of *nooit* enthousiast vertelt over een kinderboek. Het promoten van boeken is een belangrijke stimulator voor leesbevordering (Chambers, 2012). Door hier meer mee te doen en een betekenisvol boek te kiezen passend bij een thema of de interesses van de kinderen kan situationele interesse opgewekt worden wat leidt tot meer leesmotivatie.

De waardering voor lezen is ook van groot belang om meer te lezen en meer tijd aan lezen te besteden (Wigfield & Eccles, 2000). In de enquête met de leerlingen is onderzocht in hoeverre zij denken dat hun juf lezen belangrijk en leuk vindt. De resultaten hiervan zijn dat 93% van de kinderen denkt dat zijn of haar juf lezen belangrijk vindt en lezen leuk vindt. Uit de observaties en de interviews die gedaan zijn met de kinderen komt dit niet duidelijk naar voren. Uit het interview met de leerkrachten blijkt wel dat zij lezen belangrijk vinden en graag meer willen doen met leesmotivatie.

Intrinsieke motivatie kan gestimuleerd worden door tegemoet te komen aan de drie basisbehoeften van het kind (Ryan & Deci, 2000). Als kinderen meer autonomie ervaren zullen zij gemotiveerder zijn om te lezen. Het zelf mogen kiezen van een boek of een plaats om te lezen horen hierbij (Chambers, 2012). Vanuit het praktijkonderzoek blijkt dat kinderen in groep 6 en 7 vaak zelf mogen kiezen wat ze lezen en in groep 8 niet. In groep 7 mogen kinderen soms zelf een plaats kiezen om te lezen en in groep 6 en 8 niet. Vanuit het onderzoek blijkt dat kinderen veel waarde hechten aan de plaats waar ze mogen lezen en of de boeken die zij lezen passen bij hun interesses. Dit maakt ze gemotiveerder. Hieruit zijn ook veel ideeën genoemd om het lezen leuker te maken: lezen op de bank, in een leeshoek of meer boeken met plaatjes. Chambers (2012) benadrukt dat de plaats waar je leest van invloed is op je leesmotivatie. Het advies is kinderen meer keuzevrijheid te geven voor welke boeken ze lezen en ze vaker zelf te laten kiezen waar ze willen lezen. Dit kan bijvoorbeeld door: '*lekker lezen*'. Kinderen mogen op dat moment zelf kiezen wat ze willen lezen en waar ze willen lezen: aan tafel, onder tafel, op tafel, tegen de verwarming, in het lab, in de vensterbank, op kussens, op de bank of in de zitzak.

Praten over wat je gelezen hebt blijkt een groot effect te hebben op leesmotivatie. Samen praten over wat je hebt gelezen versterkt daarnaast ook de relatie tussen leerkracht en kinderen en kinderen onderling (Stichting Lezen, 2020). Als kinderen praten over wat ze hebben gelezen leren ze hun gedachten onder woorden te brengen en een verklaring te vinden voor wat ze denken of voelen. Kinderen worden ook uitgedaagd gebeurtenissen te visualiseren en na te denken over eigen ervaringen, meningen vormen en van elkaar leren (Stichting Lezen, 2019). Voor kinderen in de bovenbouw is het praten over boekvoorkeuren

met leeftijdsgenoten zeer effectief gebleken, omdat de invloed van leeftijdsgenoten op die leeftijd erg groot is (Stichting Lezen, 2019). De resultaten uit de enquête en uit de interviews geven weer dat er nog onvoldoende interactie plaatsvindt over boeken tussen leerlingen of tussen leerkrachten en leerlingen. Terugkijkend naar het onderzoek naar leescultuur in juni 2022 antwoordden 50% van de leerkrachten dat zij onvoldoende doen met interactie over boeken en graag meer hulp krijgen bij het structureren professionaliseren van leerkrachten met betrekking tot leesbevordering (bijlage C). Hierop valt nog veel te behalen. Dit kan door bijvoorbeeld boekbesprekingen te houden, te praten over een boek wat gezamenlijk gelezen wordt of *vertel eens* te doen (Chambers, 2012). Tijdens *vertel eens* leren kinderen te praten over boeken als critici en praten ze over onduidelijkheden of interessante onderwerpen uit het boek waar zij over willen praten.

Genoeg tijd voor lezen is ook van groot belang om leesvaardigheid te verbeteren. Lezen is een ingewikkeld denkproces wat aangeleerd moet worden en waar tijd voor moet worden gemaakt (Chambers, 2012). Kinderen ervaren voldoende tijd voor vrij lezen op school blijkt vanuit de enquêtes. Vanuit het *leesplan* (2022/2023) is deze tijd vastgesteld op gemiddeld 15 minuten per dag. De leerkrachten geven aan niet altijd aan deze tijd te komen voor vrij lezen. Aan te bevelen is dagelijks 15 minuten te plannen voor vrij lezen. Daarnaast kun je alleen tot lezen komen als de leesomgeving rustig, ongestoord en stil is (Chambers, 2012). De kinderen in groep 6 en 8 geven aan dat het tijdens het vrij lezen meestal rustig is. In groep 7 geeft de helft van de kinderen aan dat het rustig is. Doordat rustig, ongestoord en stil lezen een vereiste is om goed tot lezen te kunnen komen, moet erop worden toegezien dat het tijdens het vrij lezen stil is.

CORI is een bewezen effectieve methode waarin alle succesfactoren van begrijpend lezen en leesmotivatie gecombineerd worden. Tijdens de leesinstructie bij CORI worden er leesstrategieën aangeleerd waarbij naast leesmotivatie wordt gewerkt aan de opbouw van achtergrondkennis en het uitbreiden van woordenschat. De lesmethode Blink is gebaseerd op de CORI methode, omdat deze effectieve methoden bij Blink gecombineerd worden en er vindt ook vakintegratie plaats. Blink is een lesmethode die nieuwsgierig maakt en betekenisvol is voor kinderen met rijke teksten en beelden. Blink kan gebruikt worden om leesmotivatie verder te verbeteren en te integreren.

Wat je als leerkracht wil is dat kinderen in de leesflow komen (Cornelissen, 2016). Als kinderen zich in deze flow bevinden zijn zij dermate betrokken bij de activiteit dat ze alle om zich heen vergeten. Ze voelen zich zelfverzekerd en fijn. Hetzelfde gevoel komt voor bij het spelen van uitdagende games. Als er zodanig tegemoet gekomen wordt aan de behoeften van het kind met betrekking tot lezen dan kunnen ze in de leesflow terecht komen. Stimulerende omgevingsfactoren: aanbod, tijd, plaats en promotie spelen hierbij een heel belangrijke rol (Chambers, 2012).

5. Ontwerpen

In dit hoofdstuk worden uitgangspunten voor het ontwerp beschreven. Deze uitgangspunten komen voort uit de conclusies en aanbevelingen van het onderzoek. Uit het literatuuronderzoek en het contextonderzoek is gebleken dat leerlingen in de bovenbouw op meerdere manieren beter begeleid kunnen worden in hun leesmotivatie. Er moet meer aandacht zijn voor een stimulerende leesomgeving zodat kinderen echt tot lezen kunnen komen. Daarnaast moeten kinderen beter begeleid worden in hun leesproces.

Hiervoor zijn voorlopige doelen vastgesteld:

- Leerkrachten weten hoe zij een stimulerende leesomgeving creëren, om zo leesmotivatie bij kinderen te bevorderen.
- Leerkrachten weten welke activiteiten bijdragen aan leesbevordering.
- Kinderen leren onder begeleiding van leerkrachten waardevolle gesprekken te voeren over boeken.

5.1 Uitgangspunten ontwerpen

Vanuit de doelen zijn een aantal ontwerpcriteria vastgesteld (Van der Donk & Van Lanen, 2021).

Leerkracht zorgt voor een rijk aanbod aan boeken passend bij de interesse van de kinderen en helpt kinderen bij het selecteren van een boek dat bij hen past	Tekstbron: Chambers (2012) de helpende volwassene en een voorgeselecteerd boekenaanbod Enquête: Kinderen willen hulp van de leerkracht bij het vinden van een boek dat bij hen past.
Leerkracht zorgt voor een stimulerende leesomgeving waarin het stil is en kinderen ongestoord kunnen lezen op een plaats waar zij willen lezen in een boek dat zij willen lezen	Tekstbron: Chambers (2012) Stimulerende leesomgeving creëren. Enquête: Uit de enquête komt naar voren dat kinderen meer leesplezier ervaren als zij zelf mogen kiezen waar ze lezen of wat ze willen lezen.
Leerkracht organiseert sessie praten over boeken. Eerst klassikaal met behulp van het Blinkboek. Later door kinderen in te delen in groepjes met dezelfde interesses.	Tekstbron: Chambers (2012) Vertel eens-sessie Blink leesclub Stichting Lezen (2020) Praten over wat je hebt gelezen stimuleert leesmotivatie
Leerlingen leren praten over een boek dat zij mooi vinden.	Tekstbron: Stichting Lezen, 2020 Kinderen leren literaire gesprekken voeren in de klas.

Literatuurlijst

Baarda, B. (2019). Dit is onderzoek! (3e druk). Noordhoff Uitgevers.

Berends, R. (2012). *Schraalhans keukenmeester in het leesonderwijs*. *Taal*, 3(5), 50-55.

Blink (2022). *Over Blink*. Geraadpleegd op 13-11-2022, van:
<https://blink.nl/over-blink/>

Blink (08-11-2022). *Kennissessie leesmotivatie-leesplezier*

CBS (3-2-2018). *Nederland koploper in Europa met internettoegang*. Geraadpleegd op 13-11-2022, van:
<https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2018/05/nederland-koploper-in-europa-met-internettoegang#:~:text=Nederland%20behoort%20tot%20de%20kopgroep,Europese%20gemiddelde%20was%2087%20proc>
ent

Chambers, A. (2012) *Leespraat*. Leidschendam: NBD Biblion. (p. 11-18, 21, 22, 23, 30-33, 53, 54, 61, 79-84, 91-103, 105, 114-115, 120, 125-128, 134, 146, 148, 153, 159-163,

Cornelissen, G. (2016). *Maar als je erover nadenkt... Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool*. Stichting Lezen Reeks Deel 27. Delft: Eurobron(p. 11-13, 16, 17)

Donk van der C., Lanen van B. (2021). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho. (p. 145-149)

Eskes, M. (2021). Technisch lezen in een doorlopende lijn. Een praktisch handboek voor de basisschool. De Meern: Uitgeverij Pica. (11, 14-

Houtveen, T. & Van Steensel, R. (2022). *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen*. Amsterdam: Eburon. (p. 147 - 159)

Huizinga, H. & Robbe, R. (2020). Basiskennis taalonderwijs. 3e druk. Groningen/Utrecht: Noordhoff Uitgevers bv.

Jongstra, W. (2022). *Lijst zichtlijnen leescultuur*. Hogeschool KPZ.

Koops, M. (2017). *Gamedidactiek, het hoe en waarom van spellen in de les*. Uitgeverij Didactica. (p. 11-13).

Leraar24 (20-02-2022). *Vrij lezen. Een motiverende leesaanpak*. Geraadpleegd op 13-11-2022. van:
<https://www.leraar24.nl/50757/vrij-lezen-een-motiverende-leesaanpak/>

Merke, S., Ganushchak, L., Steensel, R. van. (2022). Verrijkt vrij lezen: Een meta-analyse van de effecten van toevoegingen aan vrij lezen. Amsterdam: Stichting Lezen.

Mol, S. E. (2022). Het belang van voorlezen en zelf lezen voor kinderen en adolescenten: Meta-analyse van het verband tussen (voor)leeservaring en leesvaardigheid. Amsterdam: Stichting Lezen

NRO (2018). *Nederlandse bijdrage aan PISA-2018*. Geraadpleegd op 13-11-2022, van: <https://www.nro.nl/onderzoeksprojecten/nederlandse-bijdrage-aan-pisa-2018>

Uitgave van Stichting Lezen (2019) *Kwestie van Lezen. Leesmotivatie in het onderwijs*. Pijnacker: Edauw en Johannissen.

OVSG-toets (2012). *OVSG-toets lezen 2012*. Geraadpleegd op 15-11-2022, van: <https://docplayer.nl/108700077-Didactische-reader-bij-de-ovsg-toets-lezen.html>

Stichting Lezen (2019). *Literaire gesprekken in de klas*. Amsterdam: Stichting Lezen. (p. 7-9).

School aan zet. (2018) *Kwaliteitskaart Leesbevordering PO*. Geraadpleegd op 11-11-2022, van: <https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/uploads/2018/12/SaZ-H-Leesbevordering.pdf>

Stichting Lezen (2020). *De doorgaande leeslijn. De leesontwikkeling van 0-20 jaar*. Amsterdam: Stichting Lezen. (p. 4-19, 36, 37, 43, 44, 56)

Stichting Lezen (2021). *Leesmotivatie onder de loep. Inzichten uit wetenschappelijk onderzoek*. Amsterdam: Stichting Lezen. (p. 2-7, 9, 13)

Stichting Lezen - Leesmonitor(2022). Leesmotivatie en leesvaardigheid versterken elkaar. Geraadpleegd op 31-12-2022, van: <https://www.lezen.nl/onderzoek/leesmotivatie-en-leesvaardigheid-versterken-elkaar/>

Stichting Lezen - Leesmonitor(2022). Van aangename leeservaringen naar leesplezier. Geraadpleegd op 09-12-2022, van: <https://www.lezen.nl/onderzoek/van-aangename-leeservaringen-naar-leesplezier/>

Stichting Lezen - Leesmonitor(2022). Leesopvoeding vergroot leesvaardigheid. Geraadpleegd op 09-12-2022, van: <https://www.lezen.nl/onderzoek/leesopvoeding-vergroot-leesvaardigheid/>

Stichting Lezen - Leesmonitor(2022). Gebrek aan controle en vertrouwen ondermijnt motivatie. Geraadpleegd op 09-12-2022, van: <https://www.lezen.nl/onderzoek/gebrek-aan-controle-en-vertrouwen-ondermijnt-motivatie/>

Stichting Lezen - Leesmonitor(2022). *Het belang van leerkrachten als leesbevorderaars*. Geraadpleegd op 06-12-2022, van: <https://www.lezen.nl/onderzoek/het-belang-van-leerkrachten-als-leesbevorderaars/>

Stichting Lezen (2022). *Vrij lezen vooral effectief met toevoegingen*. Geraadpleegd op 06-12-2022, van: <https://www.lezen.nl/onderzoek/vrij-lezen-vooral-effectief-met-toevoegingen/>

Stichting Lezen (11-11-2022). *Leerlinggerichte benadering positief voor leesplezier en leesgedrag*. Geraadpleegd op 11-11-2022, van: <https://www.lezen.nl/onderzoek/leerlinggerichte-benadering-in-het-literatuuronderwijs/>

SLO (2022). Kerndoel 9. Geraadpleegd op 29-12-2022, van <https://www.slo.nl/zoeken/@21273/kerndoelen-basisonderwijs-lezen/>

SLO (02-06-2021). *Leesgesprekken*. Geraadpleegd op 31-12-2022, van:
<https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/nederlands/leesgesprekken/>

Uitgave van Stichting Lezen (2019) *Kwestie van Lezen. Leesmotivatie in het onderwijs*. Pijnacker: Edauw en Johannissen.

Vernooy, K. (2002). *Elk kind een lezer. Beginnend lezen*. JSW, 09-2002 (87/1) p. 12, 13, 16

Vernooy, K. (2002). *Elk kind een lezer. Voortgezet lezen*. JSW, 09-2002 (87/2) p. 16, 17, 20, 21

Diverse plannen:

Basisschool X (2022) *Beleidsdocumenten*

Basisschool X (2022) *Groepsplannen*

Basisschool X (2022) *Leesplan 2022-2023*

Basisschool X (2022) *Verbeterplan lezen 2022-2023*

Doelen voor je ontwerp:

Leraren kunnen kinderen begeleiden in het stellen van kritische/ verdiepende vragen tijdens het praten over boeken.

De kinderen zijn in staat gesprekken te voeren over een boek.

Implementatiedoel: hoe je iets plant in de tijd.

Hoe monitor je de ontwikkeling van het team?

Hoe evalueer je?

Competenties van de leerkrachten: maak een workshop. Dia Taalcompetente leraren in jouw school (taalunie, 2020).

In presentatie het gevoel van urgentie brengen: ervaren, co-teaching en leren. Filmpje maken van je eigen les vertel eens.

Bijlage toetsing B.

Presentatie aan het team. Gesprek met het team. Is je implementatie goed verlopen.

Hoe heb je geïmplementeerd?

Bijlages ontwerp implementatie in eigen groep.