

Hogeschool



LEZEN IS DROMEN MET JE OGEN OPEN

Een onderzoek naar hoe de leesmotivatie in de
bovenbouw gestimuleerd kan worden.

Datum: Zwolle, 20 Februari 2023
Naam: Marissa Wullems
Mailadres: 10133@kpz.nl
Studentnummer: 10133

Opleiding: Hogeschool KPZ
Thesis begeleider: Wendy Goosen

Inhoud

Voorwoord.....	1
Excerpt en samenvatting.....	4
Excerpt.....	4
Samenvatting	4
Introductie.....	5
Praktijkprobleem vanuit Context.....	5
Relevantie, actualiteit & urgentie	6
Onderzoeksdoel	6
Begripsverheldering	6
Hoofdvraag en deelvragen.....	7
Structuur van de thesis.....	7
2. Theoretisch kader	8
2.1 Inleiding literatuurstudie	8
2.2 Literatuurstudie.....	8
Welke factoren zijn van invloed binnen leesmotivatie bij leerlingen?	8
Op welke wijze kan de leerkracht ervoor zorgen dat de leerlingen tot leesmotivatie komen?.....	10
Hoe kan de school een rijke leesomgeving creëren?	13
2.3 Conclusie literatuurstudie	15
3. Contextonderzoek.....	17
3.1 Inleiding contextonderzoek	17
3.2 Methode onderzoek	17
3.3 Resultaten contextonderzoek.....	20
3.4 Conclusie contextonderzoek.....	27
4. Discussie en Conclusie	29
4.1.1 Discussie.....	29
4.1.2 Beperkingen.....	29
4.2.1 Conclusie	30
4.2.2 Aanbevelingen en advies	31
5. Ontwerp	33
5.1 uitgangspunten ontwerp.....	33
5.1.1 ontwerpdoelen	33
5.1.2 ontwerp vragen	33
5.1.3 Ontwerp eisen	33
Bronnenlijst	35
Bijlages	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.

Bijlage 1A: Verklaring inzake oorspronkelijkheid en gedragscode onderzoek.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 1B: Toestemmingsformulier voor opname en beschikbaarstelling thesis in de HBO Kennisbank	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 2A: Lege online enquête, contextdeelvraag 1	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 2B: Resultaten online enquête, contextdeelvraag 1	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 3A: Lege observatie lijst, Contextdeelvraag 2	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 3B: Ingevulde observatielijsten.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 4: Getranscribeerde interviews.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 5A: Leeg observatieformulier Rijke leesomgeving	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 5B: Ingevulde observatieformulieren Rijke leesomgeving....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.

Excerpt en samenvatting

Excerpt

Onderwerp: Het stimuleren van de leesmotivatie in de bovenbouw. Onderzoeksgroep: Leerkrachten en leerlingen van de bovenbouw op KBS School A. Ontwerp: Een format voor leerkrachten om met elkaar en de leerlingen in gesprek te gaan over boeken. Methode: Bestuderen, observeren en bevragen. Conclusie: Leerkrachten hebben een belangrijke rol als helpende volwassene binnen het motiveren bij het leesonderwijs. Daarnaast is het van belang dat de leerlingen binnen de juiste omgeving lezen.

Samenvatting

Wij leven in een snel veranderde en moderne wereld, waarin wordt verwacht dat men constant nieuwe informatie analyseert en verwerkt. Lezen is iets waar rust en concentratie voor nodig is. Elke vijf jaar vindt het internationale PIRLS-onderzoek plaats, de laatste was in 2021. In dit onderzoek is Nederland van een vierde, naar een zestiende plek gezakt. Dit komt mede door het geringe aanbod van leesonderwijs. Leerlingen moeten gestimuleerd en gemotiveerd worden om te lezen, om zo het niveau hoog te houden.

Het doel van deze thesis is om te kijken hoe leerkrachten hun vaardigheden, in combinatie met de rijke leesomgeving, kunnen inzetten om de leesmotivatie bij leerlingen te stimuleren. Hiervoor is de volgende onderzoeksvraag opgesteld: Hoe kunnen de leerkrachten uit de bovenbouw van KBS School A de leesmotivatie, binnen het vrije lezen, bij leerlingen stimuleren?

Om antwoord te kunnen geven op deze onderzoeksvraag is er gebruik gemaakt van zowel een literatuurstudie, als een contextonderzoek. Uit de literatuurstudie kan worden geconcludeerd dat het vrije lezen op school belangrijk is voor de ontwikkeling van leerlingen, zowel qua vaardigheden als fantasie en inlevingsvermogen. Leesmotivatie wordt beïnvloed door verschillende factoren, waaronder autonomie, zelfvertrouwen en leessocialisatie. De leerkracht speelt hierin een belangrijke rol als leesbevorderaar en moet vaardigheden ontwikkelen zoals eigen motivatie, kennis over leesmotivatie, juiste vaardigheden en self-efficacy. Daarnaast speelt de omgeving een grote rol in de leesmotivatie van leerlingen, deze moet inspirerend en motiverend zijn, bovendien moet deze op de juiste manier worden ingezet.

Bij het contextonderzoek is er een online vragenlijst afgenomen onder 69 leerlingen uit de bovenbouw van KBS School A, met als doel om de huidige stand van zaken met betrekking tot leesmotivatie te onderzoeken. De conclusie is dat een groot deel van de leerlingen positief tegenover lezen staat, maar dat het grootste gedeelte neutraal of negatief tegenover lezen staat.

Volgens onderzoek hebben leerkrachten een cruciale rol bij de ontwikkeling van leesvaardigheden bij leerlingen. Het is belangrijk dat leerkrachten zich ontwikkelen als bevorderaars van lezen. Dit is onderzocht doormiddel van een observatie en interviews. Leerkrachten moeten zelf gemotiveerd zijn om boeken te lezen en zich als een goed voorbeeld tonen voor de leerlingen. Uit het onderzoek blijkt dat de leerkrachten laag scoren als leesbevorderaars, met name als het gaat om het bemiddelen tussen boeken en leerlingen en het krijgen van inzicht in de leesinteresses van de leerlingen.

Vanuit de literatuurstudie en de uitkomsten van het contextonderzoek zijn er ontwerpeisen gegeneerd met betrekking op het stimuleren van leesmotivatie. Deze eisen zijn ontworpen om de leerkrachten als leesbevorderaars in te zetten, gebruikmakend van de rijke leesomgeving.

Introductie

Praktijkprobleem vanuit Context

KBS School A is een katholieke basisschool, die staat in de wijk Assendorp te Zwolle. School A valt onder één van de vijfendertig basisscholen die onder de organisatie van stichting Catent vallen. De school telt momenteel ongeveer 200 leerlingen en 22 medewerkers. De visie binnen de school luidt als: *‘leren leven is een kunst’* (G. Van den Burg, persoonlijke communicatie, 2022), waarbij leerlingen leren uitdagingen aan te gaan, eigen ontwikkeling zien groeien en trots kunnen zijn op zichzelf. Leerlingen worden een echte levenskunstenaar. Binnen de school wordt veelal gebruikt gemaakt van onderwijs buiten de methode, waarbij wordt gekeken naar differentiatie bij leerlingen. De doelen uit de methode worden gebruikt, om vervolgens onderwijs aan te bieden dat bij elke leerling past. Hierbij wordt gebruik gemaakt van online materiaal, bewegend leren en coöperatief leren.

Daarnaast wordt er gewerkt met het International Primary Curriculum (IPC). Dit is een curriculum voor het basisonderwijs gericht op wereldoriëntatie. Leerlingen leren het beste door boeiende, actieve en zinvolle activiteiten. Het leren van de leerlingen moet zo effectief mogelijk zijn waarbij hoge verwachtingen centraal staan. (KBS School A, 2022).

De bachelor thesis zal gaan plaats vinden binnen de bovenbouw unit van de school en zal niet alleen gericht zijn op de leerlingen, maar ook op de leerkrachten van de bovenbouw.

Er wordt onderzoek gedaan naar hoe leerkrachten in de bovenbouw de leesmotivatie van leerlingen kunnen stimuleren. Hiermee wordt bedoeld dat de leerkracht zowel leesbevordering, als leesmotivatie in de klas kan stimuleren met het gebruik van een rijke leesomgeving.

De aanleiding van dit onderzoek is gebaseerd op verschillende aspecten, waarbij zowel is gekeken naar intrinsieke motivatie vanuit de onderzoeker, maar ook naar het belang van de leerlingen en leerkrachten vanuit de onderzoeksschool. Uit de kwaliteitsrapportage van de onderzoeksschool is gebleken dat leerlingen steeds slechter scoren op zowel technisch- als begrijpend lezen. Niet alleen op het primair onderwijs scoren leerlingen steeds slechter op leesvaardigheid, ook op het voortgezet onderwijs komt steeds vaker laaggeletterdheid voor. 17,7 procent scoort onder het landelijk gemiddelde (OECD, 2013). Silfhout (2014) geeft aan dat dit probleem zich wortelt in het primair onderwijs. Leerlingen moeten in het primair onderwijs gestimuleerd worden om teksten te lezen en te begrijpen, om hier op verder te bouwen in het voortgezet onderwijs. Nielen en Bus (2016) hebben uit onderzoek waargenomen dat de leesmotivatie bij de gemiddelde en zwakke lezers aan het einde van de basisschool afneemt. Hierdoor kan een emotionele weerstand tegen lezen worden ontwikkelt. Deze leerlingen mijden lezen en als ze toch moeten lezen, kunnen ze zich niet concentreren op het lezen.

Binnen de onderzoeksschool zien de leerkrachten ook de afnemende motivatie van leerlingen binnen het leesonderwijs. In de onderbouw ervaren leerlingen veelal een grote intrinsieke motivatie tegenover het lezen. Echter zodra leerlingen de techniek beheersen en het in de midden- en bovenbouw aankomt op blijven lezen, ervaren leerlingen een grotere weerstand.

Het volgende aspect van dit onderzoek houdt in dat er wordt gekeken naar het leesgedrag van leerkrachten, hoe zorgen zij voor een positief leesklimaat in de klas. Leesmotivatie heeft een significante rol om ervoor te zorgen dat leerlingen hun leesvaardigheden ontwikkelen en vervolgens vasthouden. Scott (1989) gaf in zijn onderzoek als één van de eersten aan dat leesattitude voortkomt vanuit directe en indirecte ervaringen. Waarbij leerkrachten een groot deel uitmaken van de onderbewuste ervaringen van leerlingen.

Leerkrachten hebben bepaalde competenties nodig om zelf als leerbevorderaar te kunnen functioneren. Binnen dit onderzoek wordt gekeken naar welke competenties een leerkracht nodig heeft om deze in te kunnen zetten binnen de klas.

Het onderzoek zal zich vooral richten op het vrije lezen, hoe kan de leesmotivatie gedurende het vrije lezen worden gestimuleerd. Stichting lezen (2013) geeft aan dat kinderen die gemotiveerd zijn om te lezen beter zijn in taal en hoger scoren op de landelijke Cito. Vrij lezen heeft een positief effect op verschillende facetten van de taalvaardigheid. Het vrije lezen verbetert onder andere de vaardigheid in technisch- en begrijpend lezen, daarnaast vergroot het de woordenschat van leerlingen en hangt het samen met intellectuele vaardigheden en schoolsucces.

Relevantie, actualiteit & urgentie

Aan lezen en leesonderwijs wordt steeds minder aandacht besteed binnen het moderne reguliere basisonderwijs. Wij leven in een wereld die getekend is door de vele informatie en het snelle handelen daarop. Lezen vraagt juist om rust en concentratie, iets wat in de moderne maatschappij steeds minder naar voren komt. Daarnaast stelt het onderwijs vragen over zijn eigen literatuuronderwijs, vragen zoals waarom moeten we leerlingen lange teksten laten lezen als het ook functioneel en snel kan zijn. Moolenaar & Meelis-Voorma (2021) geven aan dat boeken een utilitaire functie hebben, waarmee wordt bedoeld dat jonge lezers leren over mens en maatschappij. Daarnaast geven Moolenaar & Meelis-Voorma (2021) aan dat onderwijs de plicht heeft om het ontlenen aan te pakken. Het laatste PIRLS-onderzoek geeft aan dat Nederland van de vierde plek is afgezakt naar de zestiende plek op gebied van begrijpend lezen. Leerkrachten moeten meer inzetten op leesonderwijs en eisen durven te stellen aan zijn leerlingen met betrekking op dit onderwijs. Een goede leerkracht bouwt aan het leesaanbod van zijn leerlingen en weet zo hun leesbelangstelling te vergroten (Moolenaar & Meelis-Voorma, 2021). Ook binnen het onderwijs op KBS School A wordt momenteel weinig tot geen aandacht besteed aan het leesonderwijs door de leerkrachten. Er is momenteel geen sprake van een positief leesklimaat, wat vervolgens een effect heeft op de leesmotivatie van de leerlingen. Binnen de school wordt steeds geroepen dat er verandering in moet komen, echter wordt er geen actie ondernomen. Daarom is dit een goed moment om deze actie te ondernemen doormiddel van deze thesis.

Onderzoeksdoel

Het doel van dit onderzoek is te kijken naar hoe leerkrachten hun bekwaamheden en de rijke leesomgeving kunnen inzetten om de leesmotivatie bij leerlingen te verhogen. Het onderzoek zal vooral gericht zijn op de werkwijze en bekwaamheid van de leerkracht, waarbij de school omgeving consistent wordt ingezet om als rijke leesomgeving te fungeren. De leerkracht kan vervolgens zijn of haar kennis inzetten om zo de leesmotivatie van leerlingen te verhogen. Door dit onderzoek wordt beoogd dat leerkrachten competenties op gebied van leesbevordering vergroten en daarbij de leesomgeving gaan inzetten, om zo leerlingen te kunnen stimuleren en motiveren binnen leesonderwijs.

Begripsverheldering

Stichting lezen (2022) geeft aan dat een positief **leesklimaat** de autonome leesmotivatie stimuleert. Leesklimaat stamt af van leerklimateit en houdt in dat het datgene is wat leerlingen nodig hebben om optimaal te kunnen functioneren binnen het leesonderwijs. De definitie van een positief leesklimaat wordt door Riesthuis & Donkersloot (1986) omschreven als een (stimulerende) leesomgeving, met daarnaast een leerkracht die de leerlingen veel in aanraking brengt met boeken.

Je bent volgens stichting lezen en schrijven (z.d.) **laaggeletterd**, als je moeite hebt met lezen, schrijven en/of rekenen. Men ondervindt dan ook vaak digitale beperkingen. Iemand die laaggeletterd is, is geen analfabeet. Een laaggeletterde heeft wel lees- en schrijfvaardigheden, alleen niet genoeg om goed te kunnen functioneren binnen de samenleving. Hierdoor worden ze ook wel gedefinieerd als **zwakke lezers**.

Onder **leesattitude** wordt de intentie om te lezen, de houding ten opzichte van het lezen, verstaan. (SLO, z.d.) De leesattitude is hoe vaak een leerling leest, met daarnaast de motivatie om te lezen en de leesvaardigheid. Een positievere leesattitude leidt tot meer lezen. Stichting lezen (z.d.) voegt hier nog aan toe dat de leesattitude is onder te verdelen in een **hedonistische** (lezen voor plezier) en een **utilitaire component** (lezen omdat het baat brengt). Leerlingen hebben een bepaalde motivatie om iets te doen. Bij **intrinsieke motivatie** spreken we volgens Hansen (z.d.) van motivatie waarbij de persoon iets zelf leuk vindt. Hij of zij wilt iets uit zichzelf doen/leren, er zijn geen externe factoren bij betrokken. De motivatie komt van binnen. De tegenhanger van intrinsieke motivatie is **excentrieke motivatie**, waarbij de persoon motivatie vindt van buitenaf. Doormiddel van een beloning of dergelijke.

Stichting lezen (z.d.) omschrijft **leesbevordering** als het stimuleren van het lezen bij mensen. Het doel van leesbevordering is dat lezen niet als verplichte activiteit wordt ervaren, maar wordt beschouwd als een leuke en zinvolle tijdsbesteding. Bequoye (2018) geeft daarnaast aan dat leesbevordering in de praktijk wordt vertaald binnen verschillende vlakken: leesmotivatie, leesvoorkeuren, leesvaardigheid en geletterdheid.

De rijke leesomgeving kan volgens de Bibliotheek op School (z.d.) worden omschreven als: het boekenaanbod, de ondersteunende rol van de professional en de tijd en aandacht voor lezen op een rustige plek en een rustig moment. Daarnaast geeft Van Tilburg (2020) aan dat een rijke leesomgevingen leerlingen uitnodigt om te lezen en te blijven lezen.

Hoofdvraag en deelvragen

Naar aanleiding van het praktijkprobleem is de volgende hoofdvraag opgesteld:

Hoe kunnen de leerkrachten uit de bovenbouw van KBS School A de leesmotivatie, binnen het vrije lezen, bij leerlingen stimuleren?

Deelvragen die leiden tot **generieke kennis**:

- Welke factoren hebben invloed op de leesmotivatie bij leerlingen?
- Welke vaardigheden heeft de leerkracht nodig om leesmotivatie te stimuleren?
- Hoe kan de school een rijke leesomgeving creëren?

Deelvragen die leiden tot **context kennis**:

- Wat is de huidige stand van zaken met betrekking tot leesmotivatie bij leerlingen in de bovenbouw van KBS School A?
- Welke vaardigheden beschikken de bovenbouw leerkrachten van KBS School A momenteel met betrekking tot leesbevordering?
- In hoeverre is er momenteel een positief leesklimaat op KBS School A?

Deelvragen die leiden tot **ontwerp kennis**:

Innovatievragen:

- In hoeverre voldoet het ontwerp aan het stimuleren van de leesmotivatie van de bovenbouwleerlingen?
- In hoeverre voldoet het ontwerp aan het verbeteren van de leesbevorderingsvaardigheden van de leerkrachten?

Implementatievragen:

- Op welke manier heeft het implementatieproces bijgedragen aan de kennis over leesbevordering bij de leerkrachten?
- Hoe is het gehele implementatieproces verlopen?

Structuur van de thesis

Na deze introductie zal de thesis worden vervolgd met een theoretisch kader dat is gebaseerd op literatuur. Vanuit het literatuuronderzoek zal er een conclusie worden getrokken uit de informatie en zal er antwoord worden gegeven op de generieke deelvragen. Vervolgens is er een contextonderzoek, waarbij 3

contextvragen zijn opgesteld. In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de methode, data-analyse, resultaten en conclusie. Binnen dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de contextgerichte deelvragen. Uiteindelijk is er een gehele conclusie en discussie, waarbij er antwoord wordt gegeven op de hoofdvraag, met passende aanbevelingen en adviezen. Vanuit daar worden ontwerpdoelen, -vragen en -eisen opgesteld. Als laatste is er een literatuurlijst en de bijbehorende bijlages te vinden.

2. Theoretisch kader

2.1 Inleiding literatuurstudie

Binnen dit theoretisch kader wordt generieke kennis gepresenteerd, waarbij antwoord wordt gegeven op de volgende generieke deelvragen:

- Welke factoren zijn van invloed binnen leesmotivatie bij leerlingen?
- Op welke wijze kan de leerkracht ervoor zorgen dat leerlingen tot leesmotivatie komen?
- Hoe kan de school een rijke leesomgeving creëren?

Eerst zal er worden ingegaan op literatuur dat aansluit bij de deelvragen, om vervolgens de opbrengsten samen te vatten en een conclusie te trekken.

2.2 Literatuurstudie

Welke factoren zijn van invloed binnen leesmotivatie bij leerlingen?

In kerndoel 9 van de SLO (2021) staat beschreven dat scholen leerlingen het plezier van lezen moeten laten ontwikkelen. Een school die vrij lezen aanbiedt geeft leerlingen meer leestijd en hierdoor een vergrootte kans om dit kerndoel tegemoet te komen (scholen aan zet, z.d.). Om leerlingen tot leesmotivatie te laten komen moet er veel gelezen worden. Chambers (z.d.) geeft aan dat naast het vrije lezen op school van groot belang is voor de leestijd, het ook van belang is voor leerlingen die thuis geen ruimte hebben om stil te lezen. Lezen draagt bij aan het trainen van je brein geeft Baselmans (2016) aan. Leerlingen die veel tijd besteden aan vrij lezen zullen zich beter kunnen inleven in anderen en meer openstaan tot andere culturen. Daarnaast worden er verschillende taaldomeinen geactiveerd binnen het vrije lezen, denk hierbij aan: woordenschat, begrijpend lezen en spelling.

Als er wordt gekeken naar welke factoren van invloed zijn binnen leesmotivatie bij leerlingen, zijn er zowel positieve factoren die motiverend werken, als negatieve factoren die afremmend werken.

Binnen de literatuur wordt veel gesproken van de zogenoemden ‘fourth grade slump’, ook wel de ‘groep 6-crisis’ genoemd. De focus verschuift van ‘leren om te lezen’, naar ‘lezen om te leren’ (Leesmonitor, 2018). Leerlingen hebben niveau opgebouwd en komen in aanraking met complexere teksten. De kans op een negatieve leeservaring stijgt, vooral voor de leerlingen die minder leesvaardig zijn (Nielen & Bus, 2016). Daarnaast wordt het lezen vanaf deze periode vaak verplicht. Huysmans (2013) geeft aan dat leerlingen steeds minder vaak een zelf uitgekozen boek of tekst gaan lezen en ervaren het lezen als een verplichte activiteit.

Een gevolg van deze negatieve ervaringen kan resulteren in negatieve emoties als faalangst én uiteindelijk weerstand tegen lezen (Nielen et al., 2015). Als gevolg van leesweerstand zullen deze leerlingen minder of geen boeken lezen in zowel hun vrije tijd, als er proberen onderuit te komen binnen de schoolse activiteit. Dit kan uitmonden in a-geletterdheid; de leerlingen hebben de vaardigheid om te lezen, maar doen dit niet en worden hierdoor steeds zwakkere lezers (Mol & Bus, 2011).

Guthrie et al., (2013) geven aan dat er verschillende typen van negatieve motivaties worden onderscheid binnen leesmotivatie:

- vermijding: de aandrang om lezen uit de weg te gaan;
- moeilijkheid ervaren: de gedachte dat lezen een moeilijke, problematische activiteit is;
- waardoelheid: lezen als zinloos ervaren;

- anti-sociale doelen: de aandrang om gesprekken over lezen uit de weg te gaan of leesactiviteiten van anderen belachelijk te maken.

Leerlingen met een weerstand tegen lezen hebben volgens Nielen et., al (2015) ook meer moeite om zich op de leesactiviteit te concentreren. Als gevolg zullen deze leerlingen minder goed begrijpen wat ze lezen en daarbij nog meer negatieve ervaringen opdoen. Dit resulteert vervolgens in een negatieve leescyclus.

Een andere negatieve factor kan zijn dat leerlingen geen autonomie ervaren binnen het leesproces. Als leerlingen autonomie krijgen, ervaren ze meer vrijheid. Hierdoor zullen leerlingen liever deelnemen aan de leesactiviteiten. Bij autonomie is het hoofddoel dat leerlingen zelf keuzes maken met betrekking tot lezen en hoe zelfstandig en verantwoordelijk zij zijn binnen de leesactiviteiten (CANON Cultuurcel, 2013). Guthrie et al., (2012) stellen dat de leerkracht autonomie ondersteunt door verschillende mogelijkheden te bieden aan de leerlingen en ze zo controle hebben over hun eigen leer- en leesproces.

Echter kan de leerkracht het gevoel van geen autonomie omkeren naar autonomie stimuleren doormiddel van leerlingen keuzevrijheid te bieden binnen het kiezen van boeken, leesthema's, teksten en hoe deze teksten te verwerken. Hierbij moet volgens Van der Sande et al., (2019) wel de juiste begeleiding toegepast worden, vooral bij zwakke lezers. Anders kan het gevoel van autonomie averechts werken en zullen leerlingen alleen maar meer negatieve gevoelens ontwikkelen. Een tip die Van der Sande et al., (2019) hiervoor geeft is; ga in gesprek met leerlingen over de keuzes die er zijn of geef leerlingen gekaderde keuzes.

Van Steensel & van den Eijden (2022) geven aan dat als een leerling lezen intrinsiek waardevol vindt, leest omdat het bijdraagt aan je persoonlijke doelen of leest om zichzelf te verbeteren, de kans groot is dat de motivatie om te lezen geïnternaliseerd is (Conradi et al., 2014; Schiefele et al., 2012).

Uitleggen waarom en wat de waarde van lezen is kan volgens Guthrie & Klauda (2014) positief effect geven binnen de leesmotivatie en -ontwikkeling.

Daarnaast is al uit eerdere studies van o.a. Bandura (1986) en Chapman & Tunmer (1995) gebleken dat het zelfvertrouwen van de leerling ook van grote invloed is binnen de leesmotivatie. Bandura (1986) geeft daarbij in zijn onderzoek aan dat succeservaringen van groot belang zijn bij leerlingen.

Zodra leerlingen bepaalde taken, in dit geval lezen, met succes hebben uitgevoerd, voelen zij zich zekerder in hun eigen kunnen. Daarnaast werkt het positief als leerlingen andere mensen om hen heen ook succeservaringen zien opdoen, of wanneer zij aangemoedigd worden. Fysiologische reacties, als angst, stres of paniek, hebben daarentegen een negatieve invloed op het zelfvertrouwen. Leerlingen met zo'n dergelijke reactie zullen sneller boeken mijden. Het is dus van belang dat de omgeving leerlingen op positieve wijze aanmoedigt en laat inzien dat hij/zij het kan.

Een andere opmerkelijke bevinding van Nielen & Bus (2015) is dat de leesinstructie op de basisschool vaak abrupt stopt. Leerlingen moeten uit zichzelf leesgewoontes gaan ontwikkelen om de verdere lees kilometers te maken én daarbij op het juiste leesniveau te komen. Er wordt aangegeven dat ondanks scholen tijd inplannen voor het vrije lezen, met boeken naar eigen keuze, leerlingen niet of nauwelijks de juiste begeleiding hierbij ontvangen om ze te stimuleren. Als leerlingen weinig lezen omdat ze andere activiteiten leuker vinden, kan de leerkracht begeleiding bieden door leesmateriaal te zoeken dat aansluit bij de interesses van de leerling (Nielen & Bus, 2015). Echter zijn er ook leerlingen met emotionele weerstand tegen lezen, hierbij is het niet genoeg om een boek voor ze uit te zoeken. Er moet aandacht en tijd worden geïnvesteerd om de angst voor lezen te overwinnen.

De laatste factor binnen leesmotivatie komt niet alleen voort uit de wens om iets te doen, maar ook uit de wens om iets te bereiken. Het nastreven van bepaalde doelen is dan ook een reden binnen het totstandkoming van leesmotivatie. Van den Eijden (2021) geeft daarbij aan dat er twee verschillende motivaties zijn, die worden omschreven als oriëntaties: de beheersingsoriëntatie en de prestatieoriëntatie.

Een leerling met beheersingsoriëntatie is gefocust op het eigen leerproces en daarbij het ontwikkelen van nieuwe vaardigheden. Hierbij worden uitdagingen en tegenslagen gezien als onderdeel van het leerproces. Leerlingen met een beheersingsoriëntatie ervaren ook relatief veel controle over hun leerproces; succes is afhankelijk van de eigen inspanning.

Leerlingen die prestatieoriëntatie ervaren richten zich daarentegen op het behalen van extern opgelegde prestatieniveaus. Een ander woord voor prestatieoriëntatie is ‘ego-oriëntatie’, de nadruk ligt op hoe de eigen prestatie zich verhoudt met die van anderen (Van den Eijnden, 2021). Deze vorm is gericht op het verkrijgen en/of behouden van een positief zelfbeeld en het vergroten van de eigen prestige.

Bovenstaande factoren kunnen binnen de context zowel negatief als positief uitvallen. Deze factoren liggen niet alleen bij de leerling, maar ook bij de omgeving en de leerkracht. De factoren uiten zich anders bij verschillende leerlingen, in verschillende situaties.

Op welke wijze kan de leerkracht ervoor zorgen dat de leerlingen tot leesmotivatie komen?

Van Bergen et al., (2021) geeft aan dat de omgeving 65% van de leesmotivatie van de leerling verklaart.

Leerkrachten spelen in de leessocialisatie een stimulerende rol.

Als leerlingen leesondersteuning krijgen van leerkrachten, de leerkracht daarbij enthousiast over leesonderwijs is en er een ordelijk leesklimaat is, stijgt de leesvaardigheid. Leerlingen met een enthousiaste leerkracht over leesonderwijs zullen zelf ook meer leesplezier ervaren (Dood et al., 2021; OECD, 2019).

Als de leerkracht betrokken is bij de leerlingen en hun leesproces, zullen de prestaties in taal en lezen vooruitgaan. Dit komt door een cyclus waarbij, de relatie tussen leerling en leerkracht, de betrokkenheid bij het leren en de prestaties over en weer versterken (Koomen, et al., 2017)

Kieft et al., (2022) geeft aan dat leerkrachten 5 vaardigheden moet ontwikkelen, willen zij fungeren als leesbevorderaars binnen de klas:

1. Zelf gemotiveerd zijn om kinderboeken te lezen;
2. Repertoirekennis hebben;
3. Kennis over leesmotivatie en over hoe leesmotivatie in het onderwijs kan worden bevorderd;
4. Vaardigheden om die kennis toe te passen in het onderwijs;
5. Vertrouwen hebben in hun eigen competenties t.a.v. het beïnvloeden van de leesmotivatie van hun leerlingen (self-efficacy).

Doel 1 en 2: Zelf gemotiveerd zijn om kinderboeken te lezen en repertoirekennis hebben

Kieft et al., (2022) veronderstelt dat leerkrachten repertoirekennis nodig hebben, willen zij leerlingen tot leesbevordering laten komen. Repertoirekennis houdt in dat de leerkracht op de hoogte is van kinderboeken en kinderboekenauteurs.

Leraren met veel kennis van jeugdliteratuur werken vaker doelbewust aan leesbevordering: ze lezen bijvoorbeeld vaker voor en geven leerlingen vaker hulp bij het kiezen van boeken (Burgess et al., 2011).

Leerkrachten die veel kinderboeken lezen kunnen leerlingen makkelijker enthousiasmeren over bepaalde boeken en genres. Daarnaast kan de leerkracht specifieke boeken aanraden aan leerlingen, doordat zij op de hoogte zijn van de recente ontwikkelingen binnen jeugdliteratuur. Ook geeft stichting lezen (2013) aan dat praten over boeken sporen achterlaat in het geheugen van leerlingen. Een leerkracht die zelf boeken heeft gelezen en op de hoogte is kan makkelijker het gesprek aan gaan met leerlingen over boeken. Vansteelandt et al., (2019) constateert dat effectieve leesbevorderaars zelf ook gemotiveerde lezers zijn.

Doel 3 en 4: Kennis over leesmotivatie en vaardigheden om die kennis toe te passen in het onderwijs

Zodra de leerkracht repertoirekennis heeft opgebouwd en zelf in de kinderboeken is gedoken, is de volgende vraag hoe hij deze kennis over leesmotivatie kan toepassen.

Een belangrijke vaardigheid is dat de leerkracht de leerlingen vertelt waarom lezen zo belangrijk is; dit maakt het lezen waardevoller voor een leerling (stichting lezen, 2021). Echter werkt niet alleen de uitleg

aanstekelijk, als mensen in de omgeving van de leerling lezen waarderen, werkt dit zeer bevorderlijk. Chambers (2012) gaf aan: 'lezers worden gemaakt door andere lezers'. Het is dus van belang dat leerkrachten interacties over boeken en lezen bevorderen, daarnaast is het bieden van geschikt materialen ook nuttig. Leerlingen waarderen lezen meer wanneer er voor hen geschikt materiaal binnen nabije omgeving beschikbaar is. Stichting lezen (2013) geeft aan dat er een gevarieerd boekenaanbod aanwezig moet zijn binnen de klas en de school. Zowel de leesvaardigheid als de leesmotivatie verhoogt als er een divers aanbod van leesmateriaal tot de beschikking van leerlingen is. Volgens Stoeldraijer en Förer (2010) & Walta (2003) zouden de volgende boeken ter beschikking in nabije omgeving moeten zijn:

- Prentenboeken
- Poëzie
- Voorleesboeken
- Boeken om te leren lezen
- Vrijleesboeken
- Informatieve boeken

Naast dat er gevarieerde tekstsoorten aanwezig moeten zijn, moet er ook een variatie zijn in de moeilijkheidsgraad van de boeken. Dit houdt in dat er boeken aanwezig zijn voor zwakkere lezers en/of beginnende lezers, maar ook AVI boeken met een hogere AVI score of CLIB score. Daarnaast moet er worden rekening gehouden met:

- Recreative boeken
- Kinderjuryboeken
- Griffelboeken

Ook is het belangrijk dat er verschillende genres aanwezig zijn, zoals bijvoorbeeld realisme, fantasie of woord en beeld verhalen.

De leerkracht kan de vaardigheid 'boeken selecteren' toepassen in de praktijk. Door leerlingen passende boeken toe te reiken, zal de leesmotivatie gestimuleerd worden. Stichting lezen (2022) omschrijft een passend boek als: een boek dat aansluit bij de leescompetentie en de leesinteresse van een leerling. Wanneer een leerling boeken leest die hij of zij boeiend vindt, wordt er aangesloten bij één van de voorwaarden voor intrinsieke motivatie: autonomie (Franken & Jongstra, 2022). Het is dus van belang om een leerling zelf mee te laten kiezen bij het zoeken van een boek.

Een geschikte manier om meer inzicht te krijgen in de leesinteresses van leerlingen is volgens Franken & Jongstra (2022) door met leerlingen in gesprek te gaan. Een leesgesprek is een gesprek over lezen die met leerlingen wordt uitgevoerd, om meer inzicht te krijgen in de onderwijsbehoeften en leesvoorkeuren (SLO, 2021). Binnen een leesgesprek kan de leerkracht onderzoeken welke voorkeuren leerlingen hebben voor verschillende tekstenmerken.

Tekstenmerken die door SLO worden onderscheiden zijn (SLO, 2021):

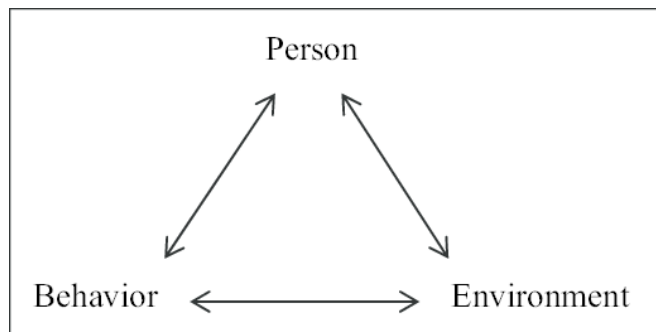
- Het onderwerp: de inhoud die in de tekst aan bod komt.
- De structuur: de manier waarop de informatie wordt gepresenteerd.
- De lay-out: de titel, de kopjes en de kapt.
- De stijl: formeel of juist informeel, hoge of lage informatiedichtheid.

Een andere vaardigheid die van belang is om leesmotivatie bij leerlingen te stimuleren is het voorlezen van boeken in de klas. Stichting lezen (2013) geeft aan dat de leessocialisatie begint bij het voorlezen. Positieve ervaringen met voorlezen stimuleren het leesplezier en leesgedrag bij leerlingen. Behalve dat voorlezen effect heeft op de leesvaardigheid, heeft het ook een positief effect op de literaire competentie en de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. De ontwikkeling van de literaire competentie start vanaf het moment dat leerlingen worden voorgelezen. Als er gedurende het voorlezen aandacht is voor het verhaal en de manier van voordragen, krijgen leerlingen inzicht in de narratieve structuur, de spanningsboog en de

fictieve status. Daarnaast draagt voorlezen bij aan de emotionele competentie: het stelt leerlingen in staat om adequater te reageren op gevoelsuitingen van andere mensen (stichting lezen, 2013).

Doel 5: Vertrouwen hebben in hun eigen competenties

Self-efficacy duidt op vertrouwen hebben in je eigen doen en laten, of te wel competentie. Vertrouwen hebben in jezelf is volgens Van den Berg et., al (2013) de katalysator binnen de drie basisbehoeften.

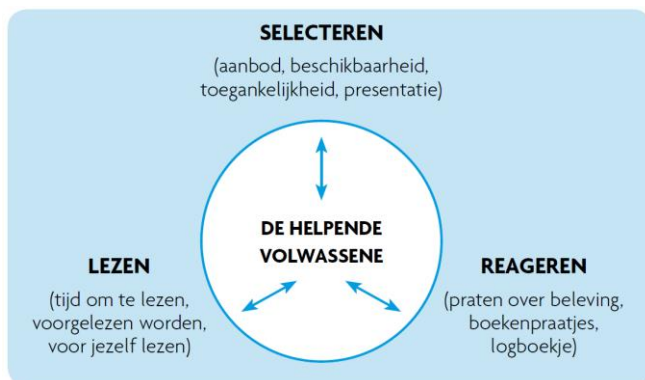


Figuur 1: Sociale cognitieve driehoek van Bandura. Adapted from "influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling" by D. H. Schunk and B. J. Zimmerman, 2006, *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 23, p. 9. Copyright by Taylor & Francis Group.

De sociaal cognitieve driehoek van Bandura (1997) uit figuur 1 maakt duidelijk dat de omgeving invloed uitoefent op het persoonlijke gedrag van de leerlingen. Self-efficacy, bij zowel de leerkracht als de leerling, zal nooit statisch zijn. Deze kan veranderen binnen verloop van tijd en wordt niet altijd op dezelfde manier geuit. Het gehalte van self-efficacy wordt beïnvloed door succeservaringen. Ervaart de leerkracht een positief effect door datgene dat hij doet, zal het gevoel van competentie groeien.

Zodra de leerkracht met vertrouwen in zijn eigen kunnen aan de slag gaat met het leesonderwijs, zullen leerlingen dit gedrag (onbewust) overnemen. Een leerkracht die plezier heeft, zelfvertrouwen uitstraalt en laat zien hoe iets moet werken aanstekelijk voor leerlingen.

De leescirkel van Chambers



Figuur 2: Chambers, A. (z.d.). *De leesomgeving: hoe volwassenen kinderen kunnen helpen van boeken te genieten* (1ste editie). Singel Uitgevers.

Handeling 1: selecteren

'De leerkracht is de bibliothecaris van de klas, want een kind dat niet leest, heeft het juiste boek nog niet gevonden' (Chambers, z.d.). Leerkrachten moeten ervoor zorgen dat er een ruim en gevarieerd aanbod aan boeken is binnen de klas en de school. Daarnaast is het van belang dat de leerkracht op de hoogte is van het actuele aanbod, zodat hij/zij kan helpen met het uitzoeken van een goed boek.

Handeling 2: lezen

Chambers stelt dat lezen tijd kost. De leerkracht moet voldoende tijd vrij maken om leerlingen de gelegenheid te geven om te kunnen lezen. Een richtlijn voor bovenbouwgroepen is minimaal 15 minuten elke dag op een vast tijdstip.

Handeling 3: reageren

In gesprek gaan over gelezen boeken is volgens Chambers (z.d.) de beste manier om leerlingen enthousiaste lezers te maken.

Hoe kan de school een rijke leesomgeving creëren?

De plaats en omgeving waar iemand leest heeft altijd invloed op de leeservaring. Echter is het niet alleen de plaats en de omgeving die een invloed uitoefenen, ook het aanbod van boeken, de stemming waarin iemand is, de tijd die ervoor is en de rust die iemand er voor kan nemen, hebben een rol in de leeservaring van een persoon. Al deze invloeden zorgen samen voor een sociale context, hetgeen dat Chambers (z.d.) de leesomgeving noemt. De Nederlandse van Dale (z.d.) omschrijft de rijke leesomgeving als een omgeving waarin je wordt gestimuleerd om te gaan lezen.

Een rijke leesomgeving nodigt dus uit tot lezen. Zodra men een school en/of klas binnenloopt moet je lezen kunnen voelen binnen een rijke leesomgeving.

Veelal wordt gezegd dat de mentaliteit van de lezer, vind hij lezen leuk of niet leuk, van grote invloed is op de leesmotivatie. Naast dat dit zeker een rol speelt binnen de leesmotivatie, spelen de fysieke omstandigheden (de leesomgeving) een ondersteunende rol binnen de mentaliteit.

Doordat de leesomgeving een ondersteunende rol binnen deze mentaliteit kan bieden, is het van belang dat de leesomgeving zo rijk mogelijk gecreëerd wordt. Dit kan zowel binnen de school, maar ook specifiek binnen de klas worden gedaan.

Binnen de school

Binnen de school moet er altijd een schoolbibliotheek zijn, wilt men een stimulerende leesomgeving vormen. Chambers (2002) geeft aan dat de plaats van de schoolbibliotheek effect heeft op hoe hij in gebruik wordt genomen. De schoolbibliotheek moet goed toegankelijk zijn voor iedereen, en is liever goed bereikbaar in de gang, dan ergens achteraf in een klein lokaal.

Echter is alleen het hebben van een schoolbibliotheek niet genoeg voor een rijke leesomgeving. Zoals eerder aangegeven moet ook volgens Devijver (2020) kritisch worden gekeken naar welke boeken worden aangeboden. Deze moet gevarieerd en stimulerend zijn voor de leerlingen. Stichting lezen (2020) geeft aan dat een goed boekenaanbod moet voldoen aan:

- Verschillende genres
- Verschillende tekstsoorten
- Verschil in AVI niveau
- Verschil in CLIB niveau
- Verschil in dikte van boeken

Een goed boekenaanbod heeft ook verschillende noden inbegrepen: aangepast leesmateriaal zoals luister- of digitale boeken en boeken in meerdere talen.

Ook moet er kritisch worden gekeken naar de staat van de boeken. Een rijke leesomgeving zorgt voor kwalitatieve boeken, waarbij wordt gekeken naar of boeken nog in een goede staat verkeren en nog worden gelezen. Er zou op frequente basis moeten worden gekeken naar hoe de boeken er bij liggen om zo alleen de kwalitatief goede boeken over te houden. Daarnaast geeft Chorus (2013) aan dat de schoolbibliotheek in nette en geordende staat moet verkeren. Leerlingen moeten zelfstandig boeken kunnen uitkiezen. Binnen de schoolbibliotheek moet een systeem zijn waarbij duidelijk wordt aangegeven waar men welke boeken kan vinden. De kasten moeten daarbij netjes worden geordend, zodat het systeem in tact blijft. Een voorbeeldsysteem is dat boeken worden gelabeld met een bepaalde kleur die corresponderen met het AVI niveau. De verschillende tekstsoorten worden over verschillende kasten en bakken verspreid en de genres kunnen gelabeld worden net als in de bibliotheek.

Daarnaast geeft Stichting lezen (2020) als tip dat een boekenzoeker ook kan helpen bij het creëren van een rijke leesomgeving. De boekenzoeker is een online programma dat leerlingen kan helpen bij het uitzoeken van een passend boek. Dit geeft houvast voor leerlingen die niet goed weten welke boeken zij leuk vinden om te lezen en stimuleert ze andere boeken te pakken dan ze normaal zouden doen.

In de woorden van Chambers (2002); ‘het doel van een schoolbibliotheek is niet het creëren van een mooie organisatie, maar het optimale gebruik er van’. Leerlingen moeten kunnen rond snuffelen in de schoolbibliotheek, makkelijk mooie boeken kunnen vinden, informatie verzamelen en boeken kunnen lenen.

Snel et., al (2022) geeft aan dat voor effectief leesonderwijs er binnen de school afstemming moet plaatsvinden tussen een aantal factoren, namelijk; het bestuur, de directie, de leescoördinator en de leerkracht. Pas als er wordt samengewerkt en afstemming plaats vindt zal het leesonderwijs effectief worden. Alle factoren voeren individueel zijn rol uit, maar er moet altijd afstemming plaatsvinden.

De leerkracht: De leerkracht moet kennis hebben van leesonderwijs en de leesontwikkelingen van de leerlingen. Hij moet een geschikt leesonderwijsaanbod bieden, waarbij wordt gekeken naar zowel de zone van naaste ontwikkeling als de interesses van de leerlingen nu.

De leescoördinator: De leescoördinator is de leidende schakel binnen alles. Hij stelt doelen met de directie en de leerkrachten en kijkt daarbij naar wat de leerlingen nodig hebben. De leescoördinator monitort het handelen van de leerkracht en evalueert hierop. De leescoördinator zorgt voor handvaten binnen de rijke leesomgeving en zet zich hiervoor in.

De directie: De directie overlegt met de leescoördinator en zorgt voor een samenhangend leesbeleid. Hij stelt doelen en zet plannen en acties op, wanneer dit nodig is. De directie faciliteert, schept voorwaarden en legt verantwoording af bij het bestuur.

Het bestuur: Het bestuur stuurt de directie aan en faciliteert om goed leesonderwijs te kunnen bieden. Het bestuur is gericht op doelen en acties waarmaken en het verbeteren van het leesonderwijs.

Naast dat bovenstaande factoren in balans moeten zijn om een rijke leesomgeving te kunnen creëren, is het ook van belang dat er binnen de school een duidelijke lijn is te vinden binnen het leesonderwijs. Daarnaast geeft Devijver (2020) aan dat een leesplek kan functioneren als een prikkelende leeromgeving. Goed ingedeelde ruimtes zetten aan tot informeel leren, of te wel lezen. Een rustige leesplek buiten de klas kan leerlingen aanzetten tot positief leesgedrag. Heutink (z.d.) zegt dat een prettige leesomgeving een plek is waar leerlingen het gevoel van veiligheid en geborgenheid ervaren en waar lees- en ontwikkelingsmaterialen binnen handbereik zijn.

Als laatste punt binnen het creëren van een rijke leesomgeving binnen de school, is het ook van belang om buiten de school te kijken. Stichting lezen (2013) bedoelt hiermee dat scholen niet alleen staan in het scheppen van een stimulerende leesomgeving. De bibliotheek in de buurt is een partner die scholen kan ondersteunen in het bouwen van een rijke leesomgeving. Naast dat bibliotheken expertise beschikken over leesinitiatieven, kan de school ook bibliotheekbezoeken inplannen. Als een school/klas meermaals naar de bibliotheek gaat raken ze gewend aan omgaan met boeken, daarnaast krijgen leerlingen de kans om boeken te kiezen die hun interesse wekken. Naast de bibliotheekbezoeken, bieden lokale bibliotheken vaak ook andere activiteiten als workshops of voorleesmomenten aan, deze werken ook bevorderend.

Binnen de klas

Walta (2020) geeft aan dat leerkrachten de regie in eigen handen heeft binnen het creëren van een rijke leesomgeving. Hiermee wordt bedoeld dat de leerkracht initiatief neemt, leerlingen op actieve wijze betreft binnen het leesproces en een kwalitatief goed leesaanbod weet te realiseren. Een kwalitatief aanbod wordt gecreëerd zodra de leerkracht weet aan te sluiten bij zowel de zone van naaste ontwikkeling van leerlingen

als bij de interesses van de leerlingen. De leerkracht moet dus op de hoogte zijn van het actuele boekenaanbod, zowel binnen de onderwerpen als niveau (Heij, 2022).

Naast dat er binnen de school een schoolbibliotheek is, zou elke klas ook een klassenbibliotheek moeten hebben. Een plek in de klas, waar leerlingen boeken kunnen pakken die te maken hebben met een thema die in de klas speelt, of boeken die leerlingen aanspreken binnen de klas. Door naast een schoolbibliotheek ook een klassenbibliotheek te hebben, zal dit meer rendement opleveren binnen de leesmotivatie. Leerlingen kunnen naast de grote collectie in de schoolbibliotheek, boeken pakken die binnen een interessant klassenthema vallen.

Behalve dat de leerkracht op de hoogte is van het boekenaanbod, heeft het volgens Stoeldraaijer en Förrer (2010) ook een positief effect als de boeken op rijke wijze worden gepresenteerd in de klas.

Boeken die op opvallende wijze gepresenteerd worden, trekken namelijk de aandacht. Zodra een boek op goede wijze gepresenteerd wordt, zal de nieuwsgierigheid bij leerlingen geprikkeld worden en wordt de manier waarop leerlingen naar het boek kijken beïnvloed.

Men moet hierbij denken aan boeken op aantrekkelijke wijze neerzetten in de klas, in plaats van helemaal weggestopt in een hoekje. Een boek van de week presenteren op een speciale plek en/of boeken met verschillende tekstsoorten op overzichtelijke wijze in de klas neerzetten. Als boeken in het zicht zijn van leerlingen werkt dit aanstekelijk voor de motivatie om een boek te pakken of te gaan lezen.

Chambers (2002) geeft aan dat een goede presentatie afhangt van:

- Een geraffineerde collectie
- Een opstelling die de nieuwsgierigheid prikkelt.

Een tentoonstelling van boeken, kan worden gezien als een leesadvies op afstand.

Schevenels (z.d.) geeft aan dat leerkrachten voldoende tijd en ruimte voor leesplezier in het dagritme moeten integreren. Leerkrachten moeten kiezen voor vast 'ingeroosterd' leesmomenen waarin leerlingen vrij kunnen lezen. Leesroutines stimuleren de leesattitude van kinderen en bieden rust en structuur. Echter spreekt Faasse et., al (2016) van het feit dat leesbevorderingsmomenten niet alleen structureel moeten aangeboden worden, maar ook spontaan. De spontane momenten geven leerlingen plezier. Faasse et.,al (2016) geeft aan dat leesmotivatie vaak wordt ingevuld met een afzonderlijke activiteiten; het stillezen, het voorlezen, een losse boekenkring. Naast dat deze activiteiten ook van belang zijn, is dit een te beperkte invulling om leesmotivatie omhoog te krijgen. Een leerkracht die een rijke leesomgeving wil creëren in de klas moet tijdens alle momenten waarbij lezen, boeken en andere teksten aanwezig zijn, kansen creëren om de leesmotivatie bij de leerlingen te stimuleren.

2.3 Conclusie literatuurstudie

Er kan geconcludeerd worden dat het vrije lezen op school van groot belang is bij leerlingen. Niet alleen omdat plezier in lezen beschreven staat in kerndoel 9 van de SLO (Tule, Slo 2021), maar ook omdat leerlingen vele vaardigheden ontwikkelen binnen het vrije lezen. Broekhof (2021) geeft aan dat verschillende taaldomeinen worden vergoot doormiddel van vrij lezen. Daarnaast geven Moolenaar en Meelis-voorma (2021) aan dat vrij lezen voor ontspanning en vergroting van de fantasie zorgt. Leerlingen leren nieuwe culturen en gedragingen kennen en kunnen zich beter inleven in andere mensen. Baselmans (2016) verwoordt het als 'lezen draagt bij aan het trainen van je brein'.

Factoren die van invloed zijn binnen leesmotivatie kunnen zowel motiverend werken, als afremmend. Het eerste wat naar voren komt is de 'fourth grade slump', de groep 6-crisis, waarbij de focus verschuift van 'leren om te lezen' naar 'lezen om te leren'. Binnen deze 'fourth grade slump' stijgt de kans op negatieve leeservaringen volgens Nielen & Bus (2016). Een gevolg van negatieve ervaringen kan uitmonden in negatieve gevoelens; waarbij een uiteindelijke leesweerstand kan ontstaan. Vooral de zwakkere lezers zijn

gevoelig voor het ontwikkelen van negatieve gevoelens tegenover lezen, Guthrie et al., (2013) benoemt dat er vermijding, waardeloosheid en anti-sociale doelen kunnen ontstaan.

Een belangrijk element binnen leesmotivatie is autonomie. Leerlingen moeten zelf keuzes kunnen maken met betrekking tot lezen en leesactiviteiten. Een andere conclusie die getrokken kan worden uit de literatuurstudie is dat zelfvertrouwen ook van grote invloed is binnen leesmotivatie. Bandura (1986) geeft aan dat succeservaringen invloed uitoefenen op hoe leerlingen tegenover lezen en het leesproces staan. Leerlingen die intrinsiek gemotiveerd zijn zullen een grotere leesmotivatie ervaren. Leerlingen die excentriek gemotiveerd zijn zullen meer begeleiding moeten ontvangen van de leerkracht om de leesmotivatie te behouden.

Een andere conclusie die kan worden getrokken is dat de omgeving 65% van de leesmotivatie bij leerlingen verklaart (Van Bergen et al., 2021). De school en de leerkracht spelen in de leessocialisatie een stimulerende rol. Er zijn volgens Kieft et al., (2022) 5 vaardigheden die een leerkracht moet ontwikkelen, wil hij fungeren als leesbevorderaar in de klas: eigen motivatie, repertoirekennis, kennis over leesmotivatie, de juiste vaardigheden en self-efficacy.

Met de eerste twee vaardigheden wordt bedoeld dat de leerkracht op de hoogte is van kinderboeken en kinderboekenauteurs. Voor leesbevordering moet de leerkracht zelf ook kennis hebben van de jeugdliteratuur.

Als laatste moet de leerkracht vertrouwen hebben in zichzelf. Zodra de leerkracht competentie ervaart, kan hij dit ook overdragen naar leerlingen. De leerkracht is altijd het middelpunt binnen de leescirkel van Chambers. Hij is de helpende volwassenen die leerlingen tot lezen krijgt, doormiddel van zijn eigen vaardigheden.

Het laatste dat naar gekeken is wordt de rijke leesomgeving genoemd. Chambers (z.d.) omschrijft de rijke leesomgeving als een sociale context. Terwijl de Nederlandse van Dale (z.d.) de rijke leesomgeving omschrijft als een omgeving waarin je gestimuleerd wordt om te lezen. Er kan worden geconcludeerd dat beide definities als correct kunnen worden aanschouwd, als je ze samenvoegt. Een rijke leesomgeving is naast materiële invloeden, ook de fysieke invloeden. Wil de school een rijke leesomgeving creëren zal er een schoolbibliotheek aanwezig moeten zijn. Stichting lezen (2020) geeft hierbij aan dat de schoolbibliotheek altijd een ruim voldoende boekenaanbod moet hebben waarin wordt gekeken naar verschillende genres, verschillende tekstsoorten en verschil in AVI niveau. Het doel van een schoolbibliotheek is niet het creëren van een mooie organisatie, maar het optimale gebruik er van. Daarnaast moet er voor effectief leesonderwijs en dus een rijke leesomgeving een goede afstemming plaatsvinden tussen het bestuur, de directie, de leescoördinatoren en de leerkrachten binnen de school. Ook kan er binnen de klas een rijke leesomgeving worden gecreëerd, doormiddel van een aantrekkelijk aanbod en een goede presentatie. Leerlingen moeten nieuwsgierig worden om een boek te lezen. Ook moeten leerlingen voldoende ruimte ervaren om te kunnen lezen. Faasse et al., (2016) spreken van het feit dat leesbevordering momenten niet alleen structureel moeten worden aangeboden, maar ook spontaan. Er moet naast het vaste vrije leesmoment, kansen gecreëerd worden om de leesmotivatie constant bij leerlingen te prikkelen.

Al met al kan er worden geconcludeerd dat de leerkracht een grote rol speelt binnen de leesmotivatie van leerlingen. Hoewel er tijdens het aanvankelijke proces leerlingen vaak een grote motivatie ervaren, vervalt deze vaak rond groep 6. De taak van de leerkracht is om leerlingen gemotiveerd te houden doormiddel van autonomie en competentie. Leerlingen moeten de waarde van lezen gaan inzien.

De leerkracht moet als leesbevorderaar optreden doormiddel van essentiële vaardigheden als repertoire kennis, eigen motivatie en self-efficacy.

Hij moet de leesvoorkeuren en interesses van leerlingen goed monitoren om zo in te spelen op hun behoeften, daarnaast moet hij op de hoogte zijn van het actuele kinderboekenaanbod. Daarnaast moet de leerkracht op de hoogte zijn welke waarde leerlingen toekennen aan lezen. Er zal veelvuldig in gesprek

gegaan moeten worden met leerlingen over lezen en boeken en ze motiveren doormiddel van activiteiten. Leerlingen moeten zich serieus genomen voelen gedurende het proces, om zo de autonomie te verhogen.

Binnen het leesproces en de leesmotivatie van leerlingen heeft de leerkracht een centrale en essentiële rol. Hij moet actief betrokken zijn en zal constant moeten inspelen op de behoeften van de leerlingen. Het is van belang dat de leerkracht zich bewust is van zijn belangrijke rol binnen het proces om zo de succeservaringen hoog te houden en de leesmotivatie te stimuleren.

De conclusie die getrokken wordt vanuit de literatuurstudie is dat de leerkracht een actieve rol heeft binnen het stimuleren van de leesmotivatie van leerlingen. Hij zal verschillende vaardigheden moeten ontwikkelen en inzetten voor succes.

3. Contextonderzoek

3.1 Inleiding contextonderzoek

Binnen dit hoofdstuk zal worden ingegaan op de contextgerichte deelvragen. De antwoorden zullen middels contextonderzoek worden verkregen. De verkregen antwoorden zullen bijdragen aan de conclusie binnen de hoofdvraag.

Eerst zal er worden ingegaan op de methode voor de contextgerichte deelvragen. Hierbij wordt beschreven welke instrumenten worden toegepast, welke respondenten aanwezig zijn, de literatuur en welke overwegingen er gemaakt zijn.

De verkregen data zal worden gepresenteerd en geanalyseerd, om vervolgens een conclusie te verkrijgen.

De volgende contextgerichte vragen zijn opgesteld:

- Wat is de huidige stand van zaken met betrekking tot leesmotivatie bij leerlingen in de bovenbouw van KBS School A?
- Welke vaardigheden beschikken de bovenbouw leerkrachten van KBS School A momenteel met betrekking tot leesbevordering?
- In hoeverre is er momenteel een rijke leesomgeving aanwezig op KBS School A?

3.2 Methode onderzoek

Deelvraag: *Wat is de huidige stand van zaken met betrekking tot leesmotivatie bij leerlingen in de bovenbouw van KBS School A?*

Methode van dataverzameling: Middels de methode bevragen zal de data worden verleend. Het doel is om de onderzoeker inzicht te geven over hoe de leerlingen tegenover lezen staan voordat het ontwerp is uitgevoerd. Er zal gebruik worden gemaakt van een vragenlijst met een kwantitatieve aanpak. De vragenlijst is overgenomen van de leesmonitor van Stichting Lezen (z.d.). Er zijn verschillende soorten vragen aanwezig binnen de vragenlijst: zo zijn er vragen waarbij men een cijfer moet koppelen aan hun ervaring met lezen, er zijn vragen waarbij men meerdere antwoorden kan aankruisen en vragen waarbij men moet kiezen uit een meerkeuzevraag. Van der Donk & Van Lanen (2021) geven aan dat methode bevragen fungeert als een goede nulmeting.

Middelen: Er is gebruik gemaakt van een vragenlijst die is gebaseerd op de leesmonitor van Stichting lezen (z.d.). De vragen zijn gesloten en vallen daarom onder de kwantitatieve aanpak. Er is gekozen voor een gesloten aanpak middels meerkeuze opties, zodat de leerlingen zelf niet veel hoeven te schrijven, maar de antwoorden kunnen invullen (Baarda, 2019). Daarnaast is niet de gehele leesmonitor van Stichting lezen (z.d.) gebruikt voor het verzamelen van data, maar alleen de vragen die relevant zijn voor de onderzoeksvraag (Van der Donk & Van Lanen, 2021).

Om ervoor te zorgen dat de data valide is wordt de vragenlijst klassikaal ingevuld, terwijl de onderzoeker ondersteuning biedt. Hiermee wordt bedoeld dat alle leerlingen tegelijk de vragenlijst, stil en voor hun zelf

invullen, terwijl de onderzoeker de vragenlijst op het bord vertoond. Alle vragen worden 1 voor 1 ingevuld, met een korte toelichting van de onderzoeker.

De gebruikte vragenlijst is beschikbaar in bijlage 2A.

Respondenten: De vragenlijst is ingevuld door de bovenbouw leerlingen van KBS School A, dit staat gelijk aan groep 6 tot en met groep 8. Dit zijn in totaal 69 leerlingen. De vragenlijst is anoniem, echter kan er wel worden herleid uit welke groep leerlingen komen en of ze een jongen of meisje zijn. Van der Donk & Van Lanen (2021) geven aan dat het van belang is dat de leerkracht geen invloed uitoefent doormiddel van eigen mening van de leerkracht. De leerlingen moeten hun eigen antwoorden kunnen invullen. Daarom is er voor gekozen om het klassikaal tegelijk in te vullen, maar helemaal in stilte. De onderzoeker kwam zelf in elke klas om de vragen zo neutraal mogelijk uit te leggen en te vertonen. Hierdoor kon de leerkracht zijn of haar mening gedurende de vragenlijst niet laten doorschemeren.

Frequentie: De leerlingen hebben eenmalig de vragenlijst ingevuld.

Literatuur: De vragenlijst is gebaseerd op de Leesmonitor van Stichting lezen (z.d.). Niet alle vragen uit de leesmonitor zijn gebruikt. Er is een selectie gemaakt doormiddel van de literatuur van Van der Donk & Van Lanen (2021).

Overwegingen: Eerst instantie zou de onderzoeker gebruik maken van een groepsinterview. Echter was het doel om zoveel mogelijk antwoorden in korte tijd te verzamelen. Doormiddel van een online vragenlijst ging dit makkelijker. Ook de non-response wordt hierdoor betrekkelijk minder, alle leerlingen vullen tegelijk de vragenlijst in en hierdoor is de validiteit van de data groter. Er is een betrouwbare nulmeting ontstaan, doordat alle leerlingen van de bovenbouw de vragenlijst hebben ingevuld.

Data-analyse: Doordat de vragenlijst online is ingevuld door de leerlingen, zijn de vragen automatisch omgezet in tabellen en grafieken. Hierdoor zal de data-analyse gemakkelijker verlopen en geeft dit de onderzoeker een duidelijk inzicht. In totaal hebben 69 leerlingen (100%) de online vragenlijst ingevuld. Doordat leerlingen bij sommige vragen meerdere antwoorden konden invullen, bijvoorbeeld welke tekstsoorten ze graag lezen, zullen er bij deze vragen meer dan 69 antwoorden zijn.

De tabellen en grafieken kunnen worden terug gevonden in bijlage 2B en zullen vanuit daar geanalyseerd worden. Hierbij zal worden gelet op hoe leerlingen tegen leesonderwijs aankijken en hoe gemotiveerd zijn zij zijn om te lezen.

Deelvraag: *Welke vaardigheden beschikken de bovenbouw leerkrachten van KBS School A momenteel met betrekking tot leesbevordering?*

Methode van dataverzameling: Doormiddel van zowel de methode observeren, als bevragen zal de data worden verleend. Het doel is om de onderzoeker inzicht te geven in welke vaardigheden de bovenbouw leerkrachten beschikken en inzetten binnen hun lessen.

Eerst instantie zal de onderzoeker in de klas observeren middels een checklist leesbevordering. Deze checklist leesbevordering is gebaseerd op de inspiratiekaart van Stoeldraaijer & Förer (2010). Flick (2007) & Stokking (2000) (vanuit Van der Donk & Van Lanen, 2021) geven aan dat er bij observeren verschillende keuzes gemaakt moeten worden. Zo zal deze observatie eenmalig zijn. De onderzoeker participeert niet mee met de onderwijssituatie, omdat deze gericht is op wat de leerkracht doet. De observatie is direct. Doordat er gebruik wordt gemaakt van een observatielijst zal deze gestructureerd worden ingevuld. De observatie is gesloten en bestaat uit stellingen, zodra deze worden waargenomen worden deze aangekruist.

Na de observatie zal er gebruik worden gemaakt van de methode bevragen. Het bevragen zal kwalitatief zijn, omdat de betreffende leerkracht open kan antwoorden. Doordat ze worden gebaseerd op de uitkomst van de

verleende observatie per leerkracht zullen de vragen gericht en relevant zijn (Van der Donk & Van Lanen, 2021). Ondanks dat het interview per leerkracht zal verschillen, zal het interview een gestructureerde vorm aannemen (Van der Donk & Van Lanen, 2021).

Middelen: Als uitgangspunt is er gebruikt gemaakt van een checklist die gebaseerd is op de inspiratiekaart van Stoeldraaijer & Förer (2010). Deze is gekozen, omdat deze aansluit op de eerdere bevindingen vanuit de literatuurstudie. De checklist is zowel gericht op fysieke als fysieke omstandigheden binnen de klas en hebben betrekking op de leerkracht als leesbevorderaar. De observatie is gestructureerd en zal bij alle bovenbouwleerkrachten worden ingezet. Het vervolg interview zal per leerkracht verschillen en zal aansluiten op de bevindingen vanuit de observatie. De interviews zullen individueel, na school plaats vinden. De betrouwbaarheid van de observatie wordt verhoogd door de juiste observatielijst te gebruiken en deze in te vullen doormiddel hetgeen dat de onderzoeker waarneemt (Van der Donk & Van Lanen, 2021). In bijlage 3A zal de opgestelde checklist terug te vinden zijn.

Respondenten: de contextgerichte deelvraag is gericht op de leerkrachten uit de bovenbouw. De leerkrachten uit de groepen 6, 6/7 en 8 worden geobserveerd en geïnterviewd. Dit zijn 3 leerkrachten in totaal.

Frequentie: per leerkracht zal er eenmalig een observatie en een eenmalig interview plaatsvinden.

Literatuur: De checklist is gebaseerd op de inspiratiekaart van Stoeldraaijer en Förer (2010), deze is aangeraden binnen een module van Hogeschool KPZ. Daarnaast is er voor betrouwbaarheid en validiteit gekeken naar de literatuur van Van der Donk & Van Lanen (2021)

Overwegingen: Eerst instantie had de onderzoeker in gedachten de methode bevragen alleen in te zetten om de data te verkrijgen. Maar om de betrouwbaarheid van de data te vergoten is er gekozen voor triangulatie, middels de methodes observeren en bevragen. Aangezien de observatie eenmalig wordt uitgevoerd per bovenbouw leerkracht, wordt de validiteit vergroot door een aansluitend interview te houden. Hierdoor zal er een completer beeld worden geschetst voor de onderzoeker.

Data-analyse: Doordat er triangulatie is gebruikt voor het verkrijgen van data, zullen beide methodes moeten worden geanalyseerd en worden vergelekt. De ingevulde observatielijsten kunnen worden terug gevonden in bijlage 3B De vaardigheden die elke leerkracht inzet zullen worden overgezet in een tabel.

De afgenomen interviews zijn middels een opname vastgelegd, deze zullen worden getranscribeerd. De getranscribeerde tekst kan worden terug gevonden in bijlage 4.

Beide data zal samen worden gevoegd in een kort verslag waarin wordt beschreven welke vaardigheden elke leerkracht momenteel inzet.

Deelvraag: *In hoeverre is er momenteel een rijke leesomgeving aanwezig op KBS School A?*

Methode van dataverzameling: Middels de methode observeren wordt de data verleend. Het doel is om de onderzoeker inzicht te geven in de rijke leesomgeving binnen de school. Deze is gefocust op materiële omgeving. Gebruikmakend van de theorie vanuit de literatuurstudie is er een observatielijst opgesteld, passende bij het doel van de contextgerichte deelvraag. De observatielijst is gestructureerd en de onderzoeker zal de observatie direct uitvoeren. Het is gericht op omgeving en niet op persoon, omdat er wordt geobserveerd of de school en de klassen een rijke leesomgeving bevatten. Er is doelgericht gekeken naar wat er geobserveerd moet worden (Van der Donk & Van Lanen, 2021). De observatielijst is gesloten en bestaat uit vragen met een enkele meerkeuzemogelijkheid; ja of nee.

Eerst is de observatie binnen de school uitgevoerd; hoe rijk is de leesomgeving binnen de gehele school. Vervolgens wordt er gericht op de bovenbouw klassen; hoe rijk is de leesomgeving binnen de aparte klassen in de bovenbouw.

Middelen: Er is een aparte observatielijst voor de observatie binnen de gehele school en een aparte observatielijst binnen de klassen.

De observatielijst binnen de school gaat eerst uit van hoe een schoolbibliotheek er uit moet zien en welke materialen er volgens Devijver (2020) aanwezig moeten zijn; zoals verschil in genre en tekstsoort. Daarnaast wordt er gekeken naar de staat van de schoolbibliotheek volgens Chorus (2013), leerlingen moeten zelfstandig boeken kunnen uitkiezen en Chambers (2002) geeft aan dat de schoolbibliotheek goed bereikbaar moet zijn voor de leerlingen. Ook wordt er onderzocht of de school leesonderwijs actief inzet en in samenwerking is met verschillende partners (Stichting lezen, 2013).

Het volgende deel van de observatielijst wordt ingezet om de klaslokalen van de bovenbouwgroepen te observeren. Boeken moeten rijk worden gepresenteerd in de klas (Stoeldraaijer en Förner, 2010) en de klas moet lezen uitstralen, doormiddel van posters en een leeshoek.

De observatie voor de school zal eenmalig worden uitgevoerd en zal zich richten op de materiële omgeving en de leescoördinator. De observatie binnen de klassen zal per klas eenmalig worden uitgevoerd en zal zich richten op de materiële omgeving.

Bij beide observaties zal de onderzoeker niet mee participeren binnen de schoolse situatie, omdat het gericht is op omgeving. De observaties zullen voornamelijk na schooltijd plaatsvinden en houden een gestructureerde en directe vorm aan (Van der Donk & Van Lanen, 2021).

De observatielijsten kunnen terug gevonden worden in bijlage 5A.

Respondenten: Voor deze observatie wordt vooral gericht op omgeving en niet op persoon. De observaties vinden plaats binnen zowel de gehele school, als binnen de bovenbouw klasse.

Frequentie: De observaties zullen eenmalig uitgevoerd worden. De observatie voor de gehele school zal meer tijd innemen, omdat de observatielijst groter is. De observaties binnen de klassen worden eenmalig in elke bovenbouwgroep uitgevoerd.

Literatuur: De observatielijst is samengesteld uit verkregen informatie uit de literatuurstudie. Er wordt gekeken naar welke boeken er aanwezig moeten zijn binnen de schoolbibliotheek en de klassenbibliotheek volgens Devijver (2020) & Stichting Lezen (z.d.). Daarnaast wordt er naar organisatie gekeken middels de theorie van Chorus (2013) & Chambers (2002). Ook de afstemming van verschillende personen binnen de school wordt geobserveerd (Snap et al., 2022). En binnen de klassen wordt geobserveerd wanneer en hoe vaak er vrije leesmomenten zijn (Faasse et al., 2016).

De observatielijst zelf is gebaseerd vanuit de theorie van Van der Donk & Van Lanen (2021).

Overwegingen: Het doel van de observatie is meten in hoeverre KBS School A een rijke leesomgeving heeft momenteel. Eerst instantie wou de onderzoeker alleen de gehele school observeren, echter is de thesis gericht op de bovenbouw. Hierdoor is ook gekozen om per bovenbouwgroep een observatie te laten plaatsvinden.

Daarnaast heeft de onderzoeker gekozen om een eigen observatielijst samen te stellen, in plaats van een bestaande te gebruiken. Hier is voor gekozen, omdat deze observatielijst aansluit op de eerder verkregen theorie uit de literatuurstudie en hierdoor relevant is voor het onderzoek.

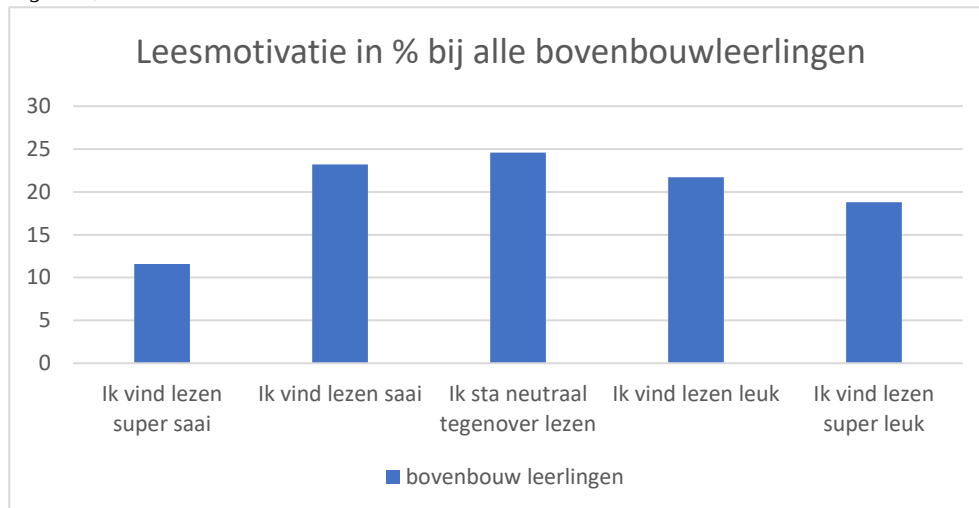
Data-analyse: De ingevulde observatielijsten zullen terug gevonden kunnen worden in bijlage 5B. Er zal een kort verslag worden uitgewerkt over de bevinden in de algehele school en de bevinden per bovenbouwgroep. In dit verslag zal de uitkomst van de observatie in vergelijking met de theorie uit de literatuurstudie worden behandeld. Ook zal er een vergelijking worden gemaakt met de bevinden vanuit de gehele school en de bevindingen vanuit de klas; zijn deze hetzelfde of zit hier verschil in.

3.3 Resultaten contextonderzoek

Deelvraag: Wat is de huidige stand van zaken met betrekking tot leesmotivatie bij leerlingen in de bovenbouw van KBS School A?

Resultaten: Doormiddel van een vragenlijst, gebaseerd op de leesmonitor van Stichting lezen (z.d.), is er gekeken naar hoeverre leerlingen momenteel gemotiveerd zijn om te lezen. De belangrijkste resultaten zullen hieronder worden besproken, voor een compleet overzicht van de opbrengsten wordt verwezen naar bijlage 2B.

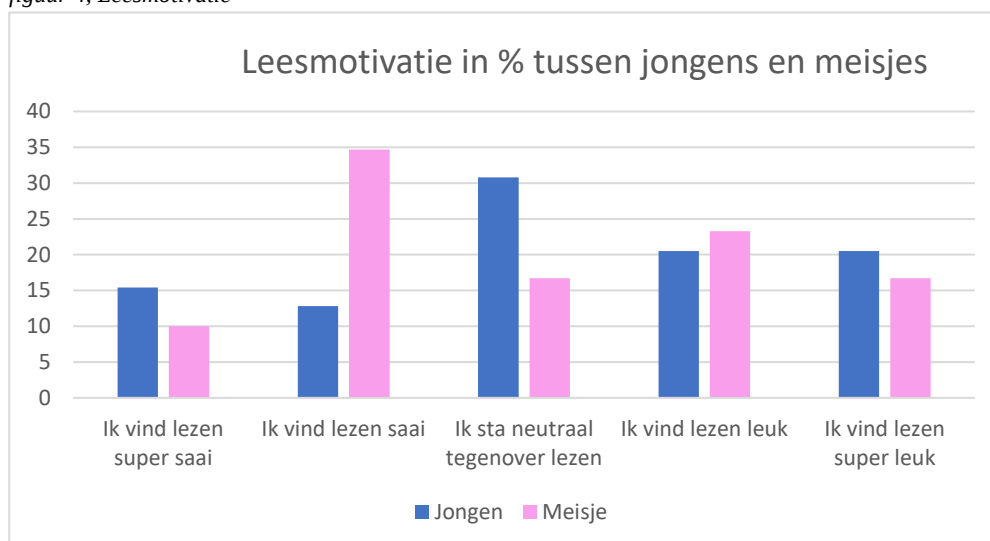
Figuur 3, leesmotivatie



Als er een onderverdeling wordt gemaakt in de volgende 3 categorieën: ik vind lezen niet leuk, ik vind lezen neutraal, ik vind lezen leuk, zie je dat 34,8% (gelijkstaand aan 24 leerlingen) lezen niet leuk vindt, 24,6% (gelijkstaand aan 17 leerlingen) is neutraal over lezen en 40,5% (gelijkstaand aan 28 leerlingen) vindt lezen leuk om te doen.

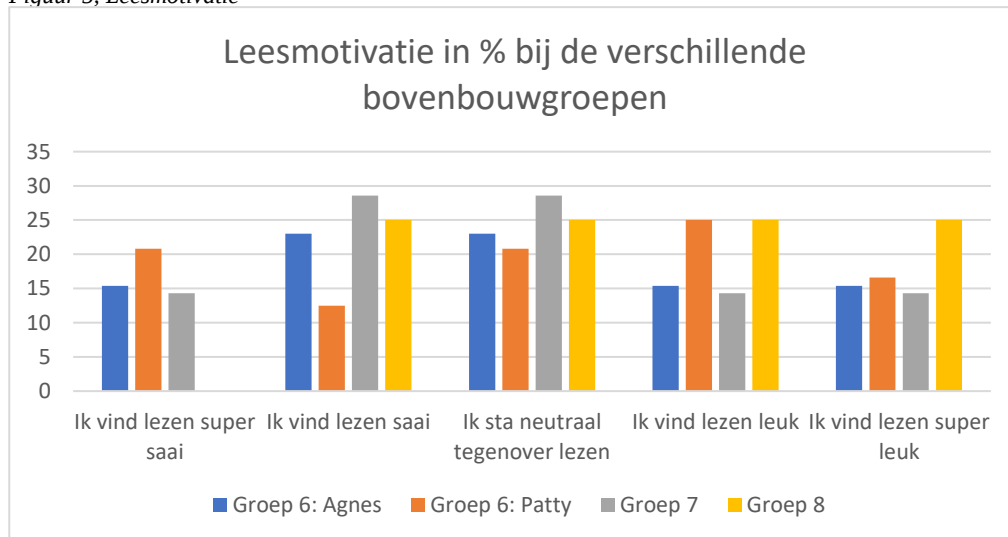
Hierbij is er een meerderheid van leerlingen die lezen leuk vindt om te doen, tegenover een minderheid die lezen als niet leuk ervaart. Echter bevinden 17 leerlingen zich op neutraal gebied, waarbij ze geen onderscheid maken tussen of lezen leuk of niet leuk is.

figuur 4, Leesmotivatie



Figuur 4 geeft het verschil in leesmotivatie tussen jongens en meisjes aan. Ook hierbij kunnen er 3 categorieën worden gemaakt; ik vind lezen niet leuk, ik sta neutraal tegenover lezen en ik vind lezen leuk. Bij de jongens vindt 28,2% lezen niet leuk, tegenover de meisjes waarvan 44,7% lezen niet leuk vindt. 30,8% van de jongens en 16,7% van de meisjes staat neutraal tegenover lezen. 41% van de jongens vindt lezen leuk om te doen, tegenover 40% van de meisjes.

Figuur 5, Leesmotivatie



Ook is er naar gekeken wat het verschil is met leesmotivatie binnen de verschillende groepen, ook hierbij kijken we naar de 3 categorieën; ik vind lezen niet leuk, ik sta neutraal tegenover lezen en ik vind lezen leuk. In groep 6 van Juf Agnes vindt 38,4% van de leerlingen lezen niet leuk, 23% staat er neutraal tegenover en 30,8% vindt lezen leuk om te doen.

Bij de groep 6 van Juf Patty vindt 33,2% van de leerlingen lezen niet leuk, 20,8% staat neutraal tegenover lezen en 41,6% vindt het leuk om te lezen. Bij groep 7 vindt 42,9% van de leerlingen lezen niet leuk om te doen, 28,6% staat er neutraal tegenover en 28,6% van de leerlingen vindt het wel leuk om te lezen. Als laatste zijn de resultaten van groep 8 dat 25% van de leerlingen lezen niet leuk vindt, echter vindt 0% het super saai om te doen. 25% van de leerlingen uit groep 8 staat neutraal tegenover lezen en 50% van de leerlingen vindt het leuk om te lezen.

Ook is er gekeken naar waarom leerlingen een boek lezen, om te kijken of de motivatie intrinsiek of extrinsiek is. De leerlingen konden meerdere antwoorden uitkiezen, daarom zal het percentage boven de 100% uitkomen.

Figuur 6, Leesmotivatie



In figuur 6 is af te lezen dat 71% van de leerlingen een boek leest, omdat hij of zij graag wilt verder lezen in hun boek. Echter geeft 50,7% ook aan dat ze het boek pakken, omdat die moet van de leerkracht. Het minst gekozen is een boek lezen om iets te leren, 27,5% geeft dit namelijk aan.

Deelvraag: *Welke vaardigheden beschikken de bovenbouw leerkrachten van KBS School A momenteel met betrekking tot leesbevordering?*

Resultaten: Doormiddel van een observatielijst, gebaseerd op de inspiratiekaart van Stoeldraaijer en Förer (2010), en een interview is er gekeken naar welke vaardigheden de leerkracht met betrekking tot leesmotivatie beschikken. De belangrijkste resultaten zullen hieronder worden besproken, voor een compleet overzicht van de opbrengsten wordt verwezen naar bijlage 3B.

Figuur 7, leerkracht als leesbevorderaar.

Leerkracht als Rolmodel	Leerkracht groep 6	Leerkracht groep 6/7	Leerkracht groep 8
De leerkracht leest zelf en laat zien dat hij/zij hier plezier in heeft.	✓	×	×
De leerkracht is op de hoogte van het actuele kinderboekenaanbod.	×	×	×
Tijdens het vrije lezen leest de leerkracht zelf.	✓	×	×

Uit de resultaten van de observatie is gebleken dat alleen de leerkracht uit groep 6 zich als rolmodel, met betrekking op lezen, opstelt. De leerkracht uit groep 6 leest zelf gedurende het vrije lezen en laat zien dat zij hier plezier in heeft, dit tegenover de andere 2 leerkrachten die zelf niet lezen tijdens het vrije lezen of andere momenten gedurende de dag. Uit het interview met de leerkracht uit groep 6/7 kwam dat ze niet weet welke boeken er momenteel in trek zijn bij leerlingen en dat ze het vrije leesmoment liever gebruikt voor administratieve taken. De leerkracht uit groep 8 gaf aan dat hij soms probeert te lezen gedurende vrije leesmomenten, maar vaak geen boek heeft of andere taken gaat doen rondom dat moment.

Figuur 8, Leerkracht als leesbevorderaar.

Leerkracht als bemiddelaar	Leerkracht groep 6	Leerkracht groep 6/7	Leerkracht groep 8
De leerkracht leest voor.	×	✓	✓
De leerkracht introduceert boeken en geeft leerlingen leestips.	✓	✓	×
De leerkracht geeft leerlingen gelegenheid boeken te introduceren aan elkaar.	×	×	✓
Boeken en leesmateriaal zijn op aantrekkelijke wijze in het lokaal uitgesteld.	×	✓	×
De leerkracht maakt leesmandjes met verschillende genres boeken.	×	×	×
De leerkracht geeft leerlingen gelegenheid om in het boekenaanbod te snuffelen.	✓	✓	×
De leerkracht vormt zich een beeld van de leesvoorkeuren en interesses van de leerlingen.	×	×	✓
De leerkracht ondersteunt leerlingen bij het kiezen van boeken.	×	×	×

De leerkrachten uit groep 6/7 en 8 lezen zelf voor in de klas, naast de leerkracht uit groep 6 die dit niet doet. Uit het interview met de leerkracht uit groep 6 kwam naar voren dat ze hier geen tijd voor heeft en als ze tijd over heeft deze liever gebruikt voor andere activiteiten. De leerkracht uit groep 6/7 gaf gedurende het interview aan dat ze 2 keer in de week voorleest en na het voorlezen het desbetreffende boek aanraad en er over praat met de leerlingen. De leerkracht uit groep 8 gaf aan dat hij wel aan voorlezen doet, maar dit eigenlijk te weinig voorkomt. Hij gaf aan dit alleen te doen, zodra hij tijd over had. Uit ditzelfde interview met de leerkracht uit groep 8 kwam naar voren dat hij de leerlingen onderling wel laat praten over boeken, ze doen vaak kleine boekenkringen waarbij de leerlingen elkaar kunnen inspireren. Hierbij is de leerkracht uit groep 8 ook de enigste leerkracht uit de bovenbouw die leerlingen boeken aan elkaar laat introduceren.

De leerkrachten uit groep 6 en groep 6/7 geven de leerlingen de gelegenheid om ze te laten rondsuffelen tussen het boekenaanbod. De leerkracht uit groep 6 gaf aan dat leerlingen hier op dinsdag een moment voor is ingepland, hierbij krijgen de leerlingen écht de tijd om te kijken naar boeken en een boek uit te zoeken. De leerkracht uit groep 6/7 gaf aan dat de leerlingen 1 keer per week naar de bibliotheek kunnen en daar zelf dan kunnen rondkijken.

Als het gaat om op de hoogte zijn van de leesvoorkeuren van de leerlingen, is de leerkracht uit groep 8 de enigste die op de hoogte is van de interesses en de leesvoorkeuren van zijn leerlingen. Hij gaf wel aan in het interview dat dit komt doordat de leesouder hem deze informatie geeft, hij gaat zelf niet in gesprek met leerlingen over boeken. Zowel de leerkracht uit groep 6, als uit groep 6/7 gaven gedurende het interview aan dat ze van sommige leerlingen de leesvoorkeuren wel weten, maar van een groter aantal niet. Als er één op één momenten zijn met een leerlingen besteden ze deze aan andere dingen doen, dan aan praten over boeken. Geen één van de leerkrachten ondersteunt de leerlingen bij het uitzoeken van een boek. Uit alle interviews kwam naar voren dat de leerlingen altijd zelf naar de bibliotheek gaan en hier zelf dan een boek uitzoeken. Op de vraag: ‘‘maar wat doe je als een leerlingen niet weet welk boek te kiezen?’’, gaf de leerkracht uit groep 6 aan dat de leerlingen dan vaak uit hun zelf al een Donald Duck strip pakken. De leerkracht uit groep 6/7 gaf aan dat ze hen dan het laat vragen aan andere kinderen of aan de leesouder. En de leerkracht uit groep 8 vertelde dat hij de leerlingen dan doorverwijst naar de leesouder. Alle bovenbouw leerkrachten gaven bij het interview ook aan dat ze niet op de hoogte zijn van het boekenaanbod op School A zelf.

Figuur 9, Leerkracht als leesbevorderaar.

Leestijd	Leerkracht groep 6	Leerkracht groep 6/7	Leerkracht groep 8
Minimaal 15 minuten per dag leestijd	✓	✓	✓
Elke leerling heeft bij de start van de leestijd voldoende leesmateriaal om de tijd lezend door te brengen.	✓	✗	✓
In de leestijd wordt gelezen: hier hoort het ruilen en zoeken van boeken niet bij.	✓	✗	✗
Gedurende het lezen is de leesomgeving rustig.	✓	✓	✓
De leerkracht praat met leerlingen over verhalen die hij/zij heeft voorgelezen.	✗	✗	✗
De leerkracht praat met leerlingen over boeken die ze met plezier hebben gelezen.	✓	✗	✗

Uit de observatie kwam dat alle leerkrachten minimaal 15 minuten aan leestijd aanbieden in de klas. De leerkracht uit groep 8 gaf aan dat dit op maandag niet gebeurt, maar dat hij de leerlingen daarom op andere dagen langer laat lezen. Bij de leerkrachten uit groep 6 en uit groep 8 wordt van te voren duidelijk aangegeven dat de leerlingen voldoende leesmateriaal voor zich moeten hebben, hierdoor komen de leerlingen met hun materiaal de leestijd door. Echter wordt bij groep 8 gedurende het leesmoment wel bij de bibliotheek geruild aan boeken, waardoor dit van de leestijd afgaat. Uit het interview blijkt dat dit volgens de

leerkracht uit groep 8 het enigste moment is dat de leerlingen kunnen ruilen. De leerkracht uit groep 6/7 gaf aan dat de leerlingen dit nu wel doen, maar dat ze dit in de toekomst op een ander moment wilt laten doen. Bij alle leerkrachten is het gedurende het leesmoment rustig in de klas, de leerlingen zijn stil tijdens dit moment.

Geen één van de leerkrachten praat met de leerlingen over boeken die hij/zij zelf heeft gelezen of voorgelezen. Uit het interview met de leerkracht uit groep 6 blijkt dat zij hier niet aan denkt om te doen met de leerlingen. De leerkracht uit groep 6/7 geeft bij het interview aan dat dit sporadisch voorkomt; ze doet dit soms na het voorlezen. En de leerkracht uit groep 8 geeft aan dit niet te doen, omdat hij zelf nooit leest of voorleest, waardoor er niks is om over te praten. De leerkracht uit groep 6 is uit de observatie ook de enigste die met de leerlingen praat over boeken die de leerlingen zelf heeft gelezen.

Deelvraag: *In hoeverre is er momenteel een rijke leesomgeving aanwezig op KBS School A?*

Resultaten: Doormiddel van een observatie binnen de school en een observatielijst per klas is er gekeken in hoeverre KBS School A momenteel een rijke leesomgeving bevat. De belangrijkste zaken zullen hieronder besproken worden. Eerst wordt er in gegaan op de rijke leesomgeving binnen de gehele school.

Figuur 10, Rijke leesomgeving.

Wat?	Wel aanwezig	Niet aanwezig
Is er een schoolbibliotheek aanwezig	X	
Is de schoolbibliotheek goed bereikbaar?	X	
Zijn er in de schoolbibliotheek verschillende:		
- Genres	- X	-
- Tekstsoorten	- X	-
- AVI niveaus	- X	-
- CLIB niveaus	-	- X
- Diktes in boeken	- X	-
Zijn er in de schoolbibliotheek verschillende noden:		
- Luisterboeken	-	- X
- Digitale boeken	-	- X
- Boeken in andere talen	- X	-
De boeken in de schoolbibliotheek zien er netjes en onderhouden uit.	X	
De boeken in de schoolbibliotheek zijn actueel.	X	
In de schoolbibliotheek is een overzicht waarin staat welke boeken aanwezig zijn.		X
De boeken in de schoolbibliotheek zijn gelabeld.	X	

In figuur 10 is de observatie in de schoolbibliotheek te zien. De schoolbibliotheek is op een centrale, goed te bereiken plek. Hij is in de hal te vinden en bestaat uit een open ruimte. Hij zit niet voor een lokaal, waardoor niemand gehinderd wordt. De schoolbibliotheek heeft een ruim aanbod aan boeken, waarbij verschil in genre, tekstsoort, Avi niveau en dikte is te vinden. De populaire en serie boeken hebben een aparte plek binnen de bibliotheek en zijn zichtbaar uitgestald. Daarnaast heeft de schoolbibliotheek ook Engelse boeken voor de leerlingen uit de bovenbouw. Luister- en digitale boeken zijn niet aanwezig.

Elke maand wordt het boekenaanbod vernieuwd; de boeken die weinig gelezen worden of er niet meer netjes uit zien worden weggehaald en nieuwe boeken worden toegevoegd aan de schoolbibliotheek. Hierdoor blijft het boekenaanbod netjes en actueel. De boeken zien er goed verzorgd uit en worden allemaal gelabeld. Er staat een kleuren sticker op dat respondeert met een bouw en een label met betrekking op het genre. Binnen de bibliotheek mist een overzicht met wat de stickers en de labels betekenen. Ook is er geen overzicht met welke boeken aanwezig zijn.

Figuur 11, Rijke leesomgeving

Wat?	Wel aanwezig	Niet aanwezig
Er is een leesplek gerealiseerd binnen de school.	X	
De leesplek is goed bereikbaar.	X	
De leesplek is rustig.		X
In de leesplek kunnen leerlingen prettig zitten.		X

Binnen de school, in de schoolbibliotheek, is een leesplek voor leerlingen gerealiseerd. Doordat deze in de schoolbibliotheek zit is deze goed bereikbaar. Echter is het hierdoor ook een onrustige plek. De leesplek zit in de hal, in de schoolbibliotheek, er lopen constant leerlingen en leerkrachten langs. De plek is gehorig en niet afgezonderd. Daarnaast bestaat de leesplek uit 2 harde, kleine, banken, de leerlingen kunnen hier niet prettig op zitten.

Figuur 12, Rijke leesomgeving.

Wat?	Wel aanwezig	Niet aanwezig
Er is een actueel leesbeleid binnen de school.		X
Er is een doorgaande leeslijn te vinden binnen de school.		X
De school organiseert school breed leesactiviteiten: - Voorleeswedstrijd - Kinderboekenweek - Klas overstijgend lezen	- X - X -	- - - X
De school is in contact met leesorganisaties.		X
De school heeft de regionale bibliotheek als partner.		X

Binnen KBS School A wordt aandacht besteed aan de voorleeswedstijd en aan de Kinderboekenweek. Dit wordt schoolbreed gedaan, alle klassen door hier aan mee en dit wordt gezien als gezamenlijke activiteit. Echter wordt er niet ingezet op klas overstijgend lezen, bijvoorbeeld duo- of bouwlezen.

Het leesbeleid binnen de school is niet actueel en dateert uit 2019, het beleid over close reading is dit jaar wel aangepakt. Hierdoor is er ook geen doorgaande leeslijn te vinden binnen de school en zijn er schoolbreed geen afspraken over het lezen gemaakt. De school heeft wel een leesouder die zich wekelijks inzet binnen de school, maar is niet in contact met andere leesorganisaties of de regionale bibliotheek.

Figuur 13, Rijke leesomgeving

Bibliotheek	Leerkracht groep 6	Leerkracht groep 6/7	Leerkracht groep 8
Er is een klassenbibliotheek aanwezig.	×	×	×

In figuur 13 is af te lezen dat er binnen geen één van de bovenbouwklassen een klassenbibliotheek aanwezig is. De klassen beschikken over boeken, echter zijn deze per klas op 1 hand te tellen. De boeken die aanwezig zijn in de klas sluiten aan bij het IPC thema. Kijkend naar figuur 14 staan de aanwezige IPC boeken gepresenteerd in de klas en zijn deze goed zichtbaar voor alle leerlingen. Geen één bovenbouwklas heeft posters of teksten met betrekking tot lezen in de klas.

Figuur 14, Rijke leesomgeving.

Aankleding klaslokaal	Leerkracht groep 6	Leerkracht groep 6/7	Leerkracht groep 8
In het klaslokaal staan boeken gepresenteerd.	✓	✓	✓

In het klaslokaal hangen posters met betrekking tot lezen.	×	×	×
--	---	---	---

Leeshoek	Leerkracht groep 6	Leerkracht groep 6/7	Leerkracht groep 8
Er is een leeshoek aanwezig in de klas.	×	×	✓
De leeshoek is een prettige plek om te zitten.	N.V.T.	N.V.T.	✓
De leeshoek staat in het teken van lezen en leesonderwijs.	N.V.T.	N.V.T.	×

In het lokaal van groep 8 is een leeshoek aanwezig, deze is afgezonderd van de rest van het lokaal en is een rustige en prettige plek om te lezen. De leeshoek is afgeschermd doormiddel van schotten en heeft kussens en zitzakken. De leeshoek mist alleen boeken, posters en andere aankleding met betrekking tot lezen. Groep 8 is de enige groep die een leeshoek heeft, in de lokalen van groep 6 en groep 6/7 is geen leeshoek aanwezig.

3.4 Conclusie contextonderzoek

De resultaten uit bovenstaand contextonderzoek resulteren in de volgende conclusie:

Om antwoord te geven op de deelvraag: ‘Wat is de huidige stand van zaken met betrekking tot leesmotivatie bij leerlingen in de bovenbouw van KBS School A?’ is er gebruik gemaakt van een online vragenlijst.

In kerndoel 9 van de SLO (2021) staat beschreven dat scholen leerlingen het plezier binnen het lezen moeten laten ontwikkelen. Baselmans (2016) geeft aan dat leesmotivatie betrekking heeft op de stimulans van leerlingen om te lezen. Uit de resultaten is te halen dat 24 van de 69 leerlingen uit de bovenbouw lezen als niet leuk ervaren. Dit zijn ook veelal de leerlingen die lezen als verplichting zien, zij geven in de vragenlijst aan dat ze lezen, omdat dit van de leerkracht moet. Deze leerlingen geven ook als voorkeur het lezen van stripboeken op. 17 leerlingen staan neutraal tegenover lezen en 28 leerlingen ervaren lezen als een leuke activiteit. Dit zijn ook de leerlingen die leesboeken als voorkeurs tekstsoort hebben opgegeven.

Uit het internationale onderzoek van PIRLS blijkt dat meisjes op de basisschool gemiddeld een heel schooljaar op jongens voorlopen in hun leesvaardigheid (Stichting lezen, z.d.). Een reden volgens Jolles (2013) is dat de hersengebieden die taal ontwikkelen bij meisjes gemiddeld zes jaar eerder volgroeid zijn dan bij jongens. Stichting lezen (z.d.) geeft aan dat voor jongens het minder vanzelfsprekend is om een enthousiaste lezer te worden, dan voor meisjes. Uit de vragenlijst die af is genomen op KBS School A blijken echter andere gegevens. 28,2% van de jongens geeft aan lezen niet leuk te vinden, tegenover 44,7% van de meisjes. Dit is een significant verschil. Het verschil tussen jongens en meisjes die het lezen leuk vinden is een minder groot verschil; 41% van de jongens ervaart lezen als leuk, tegenover 40% van de meisjes. Dit zijn opvallende gegevens als je dit vergelijkt met onderzoek vanuit Stichting lezen (z.d.). Naast dat de jongens het leuk vinden om stripboeken te lezen, komen ook de serieboeken sterk naar voren. De laatste opvallende gegevens die naar voren kwamen is het verschil in leesmotivatie per groep. Groep 8 staat veelal positief tegenover het lezen, 0% uit groep 8 heeft aangegeven lezen als super saai te ervaren. Groep 7 staat het meest negatief tegenover lezen, in vergelijking met de andere groepen.

Wat uit deze gegevens te halen is dat een groot gedeelte van de bovenbouw leerling positief tegenover lezen staat, maar dat een merendeel negatief of neutraal tegenover lezen staat. Binnen de praktijk is het van belang om de leerlingen die positief in het lezen staan, ook positief te laten blijven en de andere leerlingen moeten positieve ervaringen opdoen.

Deelvraag 2: ‘Welke vaardigheden beschikken de bovenbouw leerkrachten van KBS School A momenteel met betrekking tot leesbevordering?’

Leerkrachten spelen volgens Van Bergen et al., (2021) een stimulerende rol binnen de leessocialisatie. Kieft et al., (2022) geeft aan dat leerkrachten verschillende vaardigheden moeten ontwikkelen, willen zij fungeren als leesbevorderaars. Om dit te onderzoeken is er gebruik gemaakt van een observatie en de methode bevragen. Leerkrachten moeten zelf gemotiveerd zijn om kinderboeken te lezen, Vansteelandt et al., (2019) geeft aan dat effectieve leesbevorderaars zelf ook gemotiveerde lezers zijn; ze zijn een rolmodel. Betreffende de leerkracht als rolmodel beschikt de leerkracht uit groep 6, 2 van de 3 punten: ze leest zelf en laat zien plezier te hebben in lezen. De leerkrachten uit groep 6/7 en groep 8 laten geen van de 3 punten zien. Alle leerkrachten geven ook aan niet op de hoogte te zijn van het actuele kinderboekenaanbod en weten niet wat er momenteel in trek is bij de leerlingen.

De leerkracht fungeert ook als leesbemiddelaar. Kijkend naar de leescirkel van Chambers (z.d.) staat de helpende volwassene altijd als middelpunt in het bemiddelen. Waar de leerkracht uit groep 6 het hoogst scoorde op de leerkracht als rolmodel, wordt op de leerkracht als bemiddelaar laag gescoord. 2 van de 8 punten worden uitgevoerd door de leerkracht uit groep 6; de leerkracht introduceert boeken aan de leerlingen en er is gelegenheid om in het boekenaanbod te snuffelen. De leerkracht uit groep 8 leest voor, geeft leerlingen de gelegenheid om boeken te introduceren aan elkaar en heeft een beeld van de leesvoorkeuren van zijn leerlingen. De leerkracht uit groep 6/7 scoort het hoogst met 4 van de 8 punten; ze leest voor, ze introduceert boeken aan de leerlingen, IPC boeken staan op aantrekkelijke wijze in het lokaal uitgesteld en de leerlingen krijgen gelegenheid in het boekenaanbod van de school te snuffelen.

Wat opvallend is dat geen één van de bovenbouw leerkrachten leerlingen ondersteunt bij het kiezen van boeken en dat 2 van de 3 leerkrachten ook geen beeld hebben van de leesinteresses in de klas. Franken & Jongstra (2022) geven aan dat het van groot belang is om met leerlingen in gesprek te gaan over boeken; hierdoor fungeert de leerkracht niet alleen als ondersteuner, maar krijgt hij ook een beeld van de interesses en voorkeuren.

Kijkend naar de observaties en de interviews scoren de leerkrachten uit de bovenbouw laag als leesbevorderaars.

Deelvraag 3: *'In hoeverre is er momenteel een rijke leesomgeving aanwezig op KBS School A?'* De Nederlandse van Dale (z.d.) omschrijft de rijke leesomgeving als een omgeving waarin je gestimuleerd wordt om te lezen. Binnen de school heeft de plaats van de schoolbibliotheek effect op hoe hij wordt gebruikt volgens Chambers (2020). Daarnaast is het van belang dat er kritisch naar het boekenaanbod wordt gekeken (Devijver, 2020). Op KBS School A is een schoolbibliotheek aanwezig en deze is voor alle leerlingen goed bereikbaar. Het boekenaanbod is ruim en actueel, de boeken worden daarnaast goed onderhouden. Alle boeken in de schoolbibliotheek zijn gelabeld op categorie en AVI niveau. Echter mist een overzicht van de betekenis van de labels en een boekenlijst die correspondeert met de boeken in de schoolbibliotheek. Stichting lezen (2020) geeft aan dat een boekenlijst leerlingen houvast biedt en stimuleert in het pakken van andere boeken.

In de schoolbibliotheek is er ruimte gemaakt voor een leesplek, leerlingen op KBS School A kunnen hier zitten en boeken lezen. Echter omdat deze leesplek in de schoolbibliotheek verkeert is deze niet rustig of afgezonderd. De schoolbibliotheek is bedoelt om er optimaal gebruik van te maken volgens Chambers (2002), deze is niet bedoelt om kalmte te creëren. De leesplek moet daarin tegen wel kalmte creëren en functioneert daarom beter op een rustigere plek, dan in de schoolbibliotheek.

Waar KBS School A hoog scoort op hun schoolbibliotheek en hun boekenaanbod, valt hun leesbeleid nog te herzien. Snel et al., (2022) geeft aan dat het van belang is dat er binnen de school afstemming plaatsvindt over het leesonderwijs. Momenteel komt het leesbeleid van KBS School A uit 2018, waardoor deze niet meer actueel is. Ook is er geen overeenstemming tussen de leeslijn. Wél zijn er afspraken over de Kinderboekenweek en de voorleeswedstrijd. De school heeft ook geen contact met leesorganisaties, zoals de lokale bibliotheek.

Binnen de klassen in de bovenbouw is er ook gekeken naar de rijke leesomgeving. Wat alle klassen miste was een klassenbibliotheek. Alle klassen hadden in de klas wel IPC gerelateerde boeken, passend bij hun

thema. Deze werden in alle klassen ook tentoongesteld. Wat mistte zijn de voorleesboeken en de leesboeken passend bij de klas.

4. Discussie en Conclusie

4.1.1 Discussie

Dit onderzoek heeft als doel om antwoord te vinden op de vraag: *Hoe kunnen de leerkrachten uit de bovenbouw van KBS School A de leesmotivatie, binnen het vrije lezen, bij leerlingen stimuleren?* Dit is onderzocht doormiddel van een literatuurstudie en vervolgd met een contextonderzoek. Het contextonderzoek is gebaseerd op de literatuurstudie, waardoor deze goed op elkaar aansluiten. Bij de literatuurstudie is een groot aantal bronnen gebruikt, waardoor de betrouwbaarheid wordt gewaarborgd. Echter zijn niet alle bronnen actueel, waardoor de relevantie van sommige bronnen wordt verminderd (Van der donk & van Lanen, 2021). Deze bronnen worden wel in samenspraak met meer actuele bronnen gebruikt, waardoor er van verschillende perspectieven wordt gekeken. Binnen het contextonderzoek heeft er een nulmeting plaatsgevonden met de actuele leesmotivatie bij de bovenbouwleerlingen. Echter had deze nulmeting ook in de introductie kunnen plaatsvinden. Daar is alleen gekeken naar de uitkomsten van de leesmonitor uit schooljaar 2020/2021. Het volgende opvallende punt is dat Stichting lezen (2020) en het nationale onderzoek van RILS vermeldt dat jongens lezen minder leuk vinden dan meisjes, echter blijkt uit voorgaand contextonderzoek iets anders. Wat ter discussie gesteld kan worden is dat dit een toevallige uitkomst is, omdat er meer jongens in de bovenbouw zitten dan meisjes. Of dat er toch op sociaal wenselijk vlak antwoord is gegeven op de vragen. Sociaal wenselijke antwoorden kunnen een negatief effect hebben op de validiteit van het onderzoek (Baarda, 2019).

Wat ook opvalt is dat de leerkrachten uit de bovenbouw van KBS School A grotendeels niet als rolmodel, met betrekking op lezen, fungeren. Echter vindt een groot gedeelte van de leerlingen lezen wel leuk om te doen. Van Bergen et al., (2021) geeft aan dat de omgeving 65% van de leesmotivatie van de leerling verklaren. Binnen de schoolse omgeving vallen zowel de leerkrachten als de rijke leesomgeving. De verklaring dat er een relatief groot aantal leerlingen lezen leuk vindt om te doen moet dan liggen bij de rijke leesomgeving. Dit terwijl de leesomgeving in de klas ook niet stimulerend is. De rijke leesomgeving vloeit voort uit de gehele school.

4.1.2 Beperkingen

Kijkend naar de beperkingen van dit onderzoek zal er eerst ingegaan worden op de online vragenlijst. Bij de vraag: 'ik vind lezen..', hadden leerlingen 5 keuzemogelijkheden: super saai, saai, neutraal, leuk en super leuk. In de uiteindelijke verwerking van deze vragenlijst is gekozen om te werken met 3 categorieën; ik vind lezen saai, neutraal en ik vind lezen leuk. Deze 3 keuzemogelijkheden hadden ook in de online vragenlijst kunnen staan, in plaats van 5. Daarnaast is er bij de online vragenlijst gekozen voor een neutraal antwoord. Deze is veelal ingevuld door leerlingen waardoor de online vragenlijst als kwestieus kan worden opgevat. Door het antwoord 'neutraal' als keuzeoptie te geven, is er geen eenduidig antwoord te vinden op de vraag wat leerlingen van leesonderwijs vinden. Daarnaast kan het zo zijn dat leerlingen lezen niet leuk vinden, maar een sociaal wenselijk antwoord hebben ingevuld (Baarda, 2019). Ondanks dat de vragenlijst anoniem was, kunnen leerlingen toch hebben gekozen voor 'neutraal', omdat ze het antwoord 'saai' of 'super saai' niet wouden invullen omdat deze negatief zijn.

Een andere beperking die naar voren komt is de aantal observaties bij het onderzoeken van de vaardigheden van de leerkracht. Van der Donk & van Lanen (2021) geven aan dat de betrouwbaarheid van de observatie wordt verhoogd naarmate deze vaker wordt uitgevoerd. Echter is er bij dit contextonderzoek gebruik gemaakt van 1 observatiemoment per leerkracht. Door deze praktische beperking kan deze thesis geen volledig betrouwbaar overzicht bieden over de geobserveerde vaardigheden van de leerkrachten.

Daarentegen is er wel gebruik gemaakt van een extra interview moment, waardoor er triangulatie ontstaat en het beeld breder word.

De laatste beperking binnen dit onderzoek is het moment van de rijke leesomgeving observatie. Deze observatie is gedurende de week voor de kerstvakantie gedaan, hierdoor kan het zijn dat boeken in de klaslokalen al waren opgeruimd. Het moment van observatie is volgens Van der Donk & van Lanen (2021) een invloed op welke resultaten er uit komen.

Daarnaast moet de lezer rekening houden dat deze thesis gebaseerd is op gegevens van 1 basisschool: KBS School A. Deze gegevens hebben betrekking op de hoofdvraag van deze studie, echter zijn ze niet representatief voor elke gegeven studie.

Gedurende de literatuurstudie kwam naar boven dat de rijke leesomgeving en de vaardigheden van de leerkracht elkaar kunnen aanvullen. Deze twee onderwerpen worden nu los van elkaar behandeld, echter is het interessant om dit verder te onderzoeken als dit onderzoek afgerond is. Er kan dan gekeken worden naar hoe leerkrachten hun vaardigheden in kunnen zetten en gedurende dit proces gebruik kunnen maken van de rijke leesomgeving om hen heen.

4.2.1 Conclusie

De hoofdvraag van dit onderzoek luidt: *Hoe kunnen de leerkrachten uit de bovenbouw van KBS School A de leesmotivatie, binnen het vrije lezen, bij leerlingen stimuleren?*

Uit de literatuurstudie van dit onderzoek komt naar voren dat het vrije lezen verschillende taaldomeinen activeert, onder andere: de woordenschat, begrijpend lezen en spelling. Daarnaast hebben leerlingen die positief tegenover lezen staan veelal meer inlevingsvermogen in andere en staan zij meer open tegenover andere culturen (Baselmans, 2016).

Alleen deze redenen geven al aan dat leesmotivatie van groot belang is bij leerlingen op de basisschool. Van der Sande et al., (2019) benoemt het woord autonomie. Leerlingen die autonomie ervaren binnen het leesonderwijs, zullen meer motivatie hebben om te lezen. Naast dat leerlingen een eigen taak hebben om gemotiveerd te zijn voor lezen, speelt de leerkracht een cruciale rol in het leesproces.

De leerkracht fungeert altijd als helpende volwassene binnen de leesmotivatie (Chambers, z.d.). Zij moeten er voor zorgen dat de leerlingen zich autonoom voelen in het maken van keuzes. Dit kan de leerkracht doen doormiddel van selecteren, lezen en reageren.

De leerkracht moet ervoor zorgen dat er een ruim en gevarieerd aanbod boeken beschikbaar is voor de leerlingen. Stoeldraaijer en Förner (2010) geven aan dat er een diverse selectie van tekstsoorten aanwezig moet zijn, er moet variatie zitten in de moeilijkheidsgraad van boeken en verschil in genre boeken. Zodra er een ruim boeken aanbod aanwezig is kan de leerkracht de vaardigheid 'boeken selecteren' inzetten in de praktijk. Stichting lezen (2022) omschrijft de vaardigheid als: de leerkracht die een passend boek, aansluitend op de leescompetenties en de leesinteresses van de leerling, toe reikt. Daarnaast fungeert de leerkracht al rolmodel in de klas; Vansteelandt et al., (2019) geeft aan dat effectieve leesbevorderaars zelf ook gemotiveerde lezers zijn. De leerkracht moet in de klas laten zien dat hij ook plezier heeft in het lezen van boeken, boeken voorlezen aan de leerlingen en zorgen dat zijn kennis over boeken actueel is. Chambers (z.d.) omschrijft dit als lezers worden gemaakt door andere lezers. De leerkracht moet interactief over boeken en lezen bevorderen een aanbieden in de klas. De leerkracht moet reageren op wat hij ziet binnen het leesonderwijs. Hij moet waarderevolle leesgesprekken aangaan met de leerlingen en moet ook de leerlingen bevorderen dit met elkaar te doen.

Naast dat de leerkracht als leidende rol fungeert, helpt de juiste omgeving ook. De leerkrachten moeten ervoor zorgen dat er een rijke leesomgeving voor de leerlingen ontstaat. Stichting lezen (2020) geeft aan dat er zowel een schoolbibliotheek, als een klassenbibliotheek moet zijn. In de schoolbibliotheek staat het gehele boekenaanbod van de school en in de klassenbibliotheek komen boeken te staan die aansluiten op een klassenthema of die aansluit op de leesvoorkeuren van de leerlingen (Heij, 2022). Om een rijke

leesomgeving te creëren moet de gehele omgeving als prettige leesomgeving worden ervaren. Dit wordt gedaan door boeken tentoon te stellen, posters met betrekking tot lezen op te hangen en de bibliotheken netjes en geordend te houden. Er moet een leesplek voor leerlingen zijn en leerlingen moeten de leesplekken en bibliotheken goed kunnen bereiken (Chambers, 2002).

De leerkracht en de rijke leesomgeving vullen elkaar aan om leerlingen te stimuleren binnen de leesmotivatie. Ze moeten op elkaar afgestemd worden en constant zichtbaar zijn.

Uit het contextonderzoek is gebleken dat de leerlingen uit de bovenbouw voor de ene helft gemotiveerd zijn om te lezen en de andere helft ervaart deze leesmotivatie minder of niet. De helft die gemotiveerd is om te lezen komt grotendeels uit groep 8. Een verklaring daarvoor kan zijn dat de leesouder nauw betrokken is in deze groep. Zij komt 1 of 2 keer in de week in de klas en praat met de leerlingen over boeken, ze begeleidt de leerlingen bij kiezen van nieuwe boeken en presenteert de nieuwe boeken die in de schoolbibliotheek komen. Zij fungeert in deze situatie als helpende volwassene en dit valt positief uit op de leesmotivatie bij de leerlingen. De andere bovenbouwgroepen hebben deze intensieve hulp niet, waardoor de leesmotivatie lager uitvalt.

Wat opvalt in het contextonderzoek is dat alle leerkrachten uit de bovenbouw niet op de hoogte zijn van het actuele kinderboekenaanbod, daarnaast leest alleen de leerkracht uit groep 6 ook zelf. De leerkrachten vervullen hiermee de rol als rolmodel niet of nauwelijks. Ook de rol als bemiddelaar wordt niet volledig ingezet. Doordat de leerkrachten niet op de hoogte zijn van het actuele aanbod presenteren ze zelf geen aanraders in de klas en kunnen ze andere leerlingen niet helpen in het maken van keuzes bij het boeken kiezen. Daarnaast weet alleen de leerkracht uit groep 8 de leesvoorkeuren van de leerlingen, maar hij gaf eerlijk toe dat hij dit weet door de overdracht van de leesouder. Er worden weinig gesprekken over boeken gevoerd, waardoor de leerkrachten ook niet kunnen weten van de interesses en voorkeuren van de leerlingen zijn.

De school biedt een mooie uitval basis voor de rijke leesomgeving; ze beschikken over een nette en goed geordende schoolbibliotheek. Deze wordt elke maand aangevuld met nieuwe boeken. In de klassen kan de rijke leesomgeving meer worden ingezet; er worden thema boeken in de klas neergezet, echter worden deze niet actief gebruikt.

Hoe leerkrachten de leesmotivatie bij leerlingen kunnen stimuleren is door te werken aan hun eigen vaardigheden. Leerkrachten moeten fungeren als helpende volwassene in het gehele leesproces en hun eigen expertise overbrengen aan de leerlingen. Hierbij zullen zij gebruik moeten maken van de rijke leesomgeving.

4.2.2 Aanbevelingen en advies

Naar aanleiding van de literatuurstudie in combinatie met het contextonderzoek kunnen er een aantal aanbevelingen worden geformuleerd om de leesmotivatie bij de leerlingen te stimuleren.

Uit de literatuurstudie kan verondersteld worden dat het van belang is dat leerlingen autonomie voelen in het kiezen van boeken; leerlingen moeten keuzevrijheid voelen. Leerlingen kunnen doormiddel van de vijfvingertest (Eskes, 2021) het autonome gevoel behouden. Echter betekent het bieden van een autonoom gevoel niet dat de leerkracht geen begeleiding moet bieden. Chambers (z.d.) geeft aan dat er binnen het leesproces altijd een helpende volwassene als leesbevorderaar moet fungeren. Concluderend uit het contextonderzoek kan worden aangenomen dat de bovenbouw leerkrachten van KBS School A momenteel niet als leesbevorderaars fungeren.

De leerkrachten zouden volgens Stoeldraaijer en Förer (2010) als rolmodel moeten optreden, de aanbeveling daarbij zou zijn dat ze tijdens de stil lees momenten zelf gaan lezen en vaste momenten gaan inroosteren om structureel voor te lezen aan de klas (Stichting lezen, 2022). Zowel het stil lezen, als het voorlezen zou elke dag aangeboden moeten worden.

Daarnaast geeft Kieft et al., (2022) aan dat leerkrachten repertoirekennis moeten beschikken. Uit het contextonderzoek bleek dat de bovenbouwleerkrachten deze taak aan de leesouder overlaten, zelf gaven ze

aan weinig te weten van het actuele boekenaanbod. Een aanbeveling voor de bovenbouwleerkrachten is om in gesprek te gaan met de leesouder over het actuele boekenaanbod, samen in de schoolbibliotheek kijken naar welke boeken er aanwezig zijn. Ook het zelf lezen tijdens de stil lees momenten zal bijdragen aan de repertoirekennis opbouwen. Een aanbeveling voor de school is om het boekenaanbod overzichtelijk in beeld te brengen, Chorus (2013) geeft aan dat er een systeem moet zijn waarin staat welke boeken er binnen de schoolbibliotheek aanwezig zijn, welk genre deze onder vallen en welk AVI niveau het desbetreffende boek is. Zelf zou ik als extra advies geven ook de tekstsoort hier aan toe te voegen en dit systeem online in te zetten. Doormiddel van een online systeem kunnen alle leerkrachten er gemakkelijk bij en kan er ook worden ingezet op een boekenzoeker (Stichting lezen, 2020).

Een andere aanbeveling voor de bovenbouwleerkrachten is om in te zetten op leesgesprekken (Franken & Jongstra, 2022). Deze leesgesprekken kunnen ingezet worden tijdens de stil lees momenten, maar ook gedurende weektaaktijd. Door op leesgesprekken in te zetten, zal er een beter beeld ontstaan over de leesvoorkeuren en -interesses van de leerlingen. Hierdoor zal het selecteren van geschikte boeken makkelijker verlopen.

Daarnaast zal het structureel invoeren van boekenkringen op het rooster ook bijdragen aan de leesmotivatie van leerlingen. De aanbeveling is om een vast moment binnen het rooster op te zoeken om met de leerlingen een boekenkring te houden. Het praten over boeken zal leerlingen stimuleren om nieuwe boeken te gaan lezen (Stichting lezen, 2013).

De volgende aanbeveling is gericht op de rijke leesomgeving binnen de klas. De school fungeert voor een groot deel als rijke leesomgeving; er is een schoolbibliotheek, een leesplek, er hangen posters en teksten met betrekking tot lezen in de school en er staan boeken gepresenteerd. Echter is het ook van belang dat de klaslokalen een rijke leesomgeving bevatten voor de leerlingen, terwijl dit uit het contextonderzoek nog niet blijkt. De aanbeveling is om een klassenbibliotheek op te zetten. In de klas moet een plek voor boeken komen, deze kunnen leerlingen lezen naast de boeken uit de schoolbibliotheek. Een extra aanbeveling is hierbij om boeken tentoon te stellen in de klas (Chambers, 2022). Door het zien van boeken, zullen leerlingen geprikkeld raken en geënthousiasmeerd om dit boek te lezen.

De laatste aanbeveling is om het leesbeleid op KBS School A te herzien. Deze komt uit 2018 en zal geactualiseerd moeten worden. Er moet een doorlopende lijn en eenheid zijn over het leesonderwijs, zodat niet alleen de leerlingen worden gemotiveerd, maar ook de leerkrachten.

5. Ontwerp

Uit het vooronderzoek is geconcludeerd dat de leerkracht een belangrijke rol vervult in het begeleiden van het leesproces, deze moet de rol als helpende volwassenen innemen. De leerlingen moeten geprikkeld en gestimuleerd worden om tot lezen te komen. Uit het contextonderzoek kwam naar voren dat de niet alle elementen binnen het stimuleren van de leesmotivatie worden toegepast. Deze resultaten vormen de basis voor een ontwerp waarbij leerkrachten de leerlingen uit de bovenbouw gaan stimuleren binnen het leesonderwijs.

5.1 uitgangspunten ontwerp

5.1.1 ontwerpdoelen

Innovatiedoel:

- Een innovatief en inhoudelijk ontwerp maken dat leerkrachten handvatten biedt bij het stimuleren van de leesmotivatie.

Implementatiedoel:

- Het ontwerp biedt de leerkrachten ondersteuning bij het fungeren als leesbevorderaar.

Voorlopige doelen bouwniveau:

- Binnen de bouw wordt op dezelfde manier structureel aandacht besteed aan leesmotivatie.
- Binnen de bouw wordt er kritisch gekeken naar de klaslokalen en worden deze aangepast naar een rustige en aantrekkelijke leesomgevingen.

Voorlopige doelen leerling niveau:

- De leerlingen kunnen, onder begeleiding van de leerkracht, elkaar vragen stellen over boeken.
- De leerlingen kunnen, onder begeleiding van de leerkracht, elkaar enthousiasmeren over boeken.
- De leerlingen krijgen inzicht in hun eigen leesvoorkeuren en -interesses.

Voorlopige doelen op leerkracht niveau:

- De leerkrachten krijgen inzicht in de leesvoorkeuren- en interesses van de leerlingen.
- De leerkrachten krijgen inzicht in het actuele boekenaanbod binnen de school.
- De leerkrachten kunnen een boekenkring begeleiden en weten daarbij welke rol zij moeten vervullen.
- De leerkrachten kunnen een leesgesprek begeleiden en weten daarbij welke vragen relevant zijn.
- De leerkrachten enthousiasmeren elkaar.

5.1.2 ontwerp vragen

Innovatievragen:

- In hoeverre voldoet het ontwerp aan het stimuleren van de leesmotivatie van de bovenbouwleerlingen?
- In hoeverre voldoet het ontwerp aan het verbeteren van de leesbevorderingsvaardigheden van de leerkrachten?

Implementatievragen:

- Op welke manier heeft het implementatieproces bijgedragen aan de kennis over leesbevordering bij de leerkrachten?
- Hoe is het gehele implementatieproces verlopen?

5.1.3 Ontwerp eisen

Ontwerpeisen organisatorisch niveau:

Eis 1 en 2 zijn gebaseerd op de gegevens vanuit de literatuurstudie; Chambers (z.d.) & Schevenels (z.d.). Eis 3 is gebaseerd vanuit de gegevens uit het contextonderzoek; contextdeelvraag 2. Eis 4 is gebaseerd uit de gegevens vanuit contextdeelvraag 1.

1. Het ontwerp wordt structureel wekelijks ingezet.
2. Het ontwerp wordt structureel maandelijks ingezet.
3. Het ontwerp kost weinig voorbereidingstijd voor de leerkracht.
4. Het ontwerp wordt ingezet in elke bovenbouw groep.

Ontwerpeisen leerkracht niveau:

Eis 5 is gebaseerd op contextdeelvraag 2, waaruit blijkt dat leerkrachten momenteel geen handvatten hebben, daarnaast is eis 5 gebaseerd op de literatuur van Kieft et., al (2022) & Stichting lezen (2013). Eis 6 is gebaseerd vanuit contextdeelvraag 1 en 2, daarnaast wordt vanuit de literatuur van Chambers (2012), Franken & Jongstra (2022) en SLO (2021) gesproken over leesgesprekken. Eis 7 is gebaseerd op contextdeelvraag 2, waaruit blijkt dat de leerkrachten zelf geen motivatie hebben om te lezen. Chambers (2012) spreekt van het feit dat ‘lezers worden gemaakt door andere lezers’. Daarnaast komt het voort vanuit de literatuur van Stoeldraaijer en Förer (2010) en Vansteelandt et al., (2019).

5. Het ontwerp biedt handvatten voor de leerkracht om leerlingen op een positieve manier leeservaringen met elkaar te laten delen.
6. Het ontwerp biedt handvaten voor de leerkracht om met leerlingen op positieve manier in gesprek te gaan over boeken.
7. Het ontwerp biedt leerkrachten een leidraad om elkaar te stimuleren om te fungeren als rolmodel met betrekking tot lezen.

Ontwerpeisen leerling niveau:

Eis 8 komt voort vanuit de literatuur van Van der Donk & Lanen (2021), daarnaast komt het uit contextdeelvraag 1. Eis 9 is gebaseerd op de literatuur van Stichting lezen (2021) en Chambers (z.d.).

8. Het ontwerp wordt uitgevoerd in de bovenbouw groepen.
9. Het ontwerp biedt leerlingen de gelegenheid om in gesprek te gaan met elkaar over boeken en leeservaringen.

Ontwerpeisen op groepsniveau:

Eis 10 is gebaseerd op contextdeelvraag 3 en vanuit de literatuur van Chambers (2002), Stichting lezen (2020) en Devijver (2020).

10. Het ontwerp biedt suggesties om de klas als aantrekkelijke leesomgeving in te zetten.

Bronnenlijst

- Aanwezigheid schoolbibliotheek hangt samen met leesprestaties.* (2021, 2 november). Stichting Lezen. <https://www.lezen.nl/onderzoek/aanwezigheid-schoolbibliotheek-hangt-samen-met-leesprestaties/>
- Basisscholen maken vooral tijd voor vrij lezen en voorlezen.* (2022, 21 december). Stichting Lezen. <https://www.lezen.nl/onderzoek/basisscholen-maken-vooral-tijd-voor-vrij-lezen-en-voorlezen/>
- Berenst, J., Faasse, S., Herder, A., & Pulles, M. (2016). *Meer dan lezen: over geletterdheid, geletterdheidsontwikkeling en leesonderwijs*. Koninklijke Van Gorcum.
- Broekhof, K., de Pater, N., Stichting lezen, & De Koninklijke bibliotheek. (2015, oktober). Van leesmotivatie naar taalprestatie. *De Bibliotheek Op School*.
- Chambers, A. (z.d.). *De Leesomgeving: Hoe Volwassenen Kinderen Kunnen Helpen Van Boeken Te Genieten*. Nbd/Biblion.
- Chorus. (2013). Kwestie van lezen: De leesomgeving. *Stichting Lezen*.
- conferentie "Waarom leesbevordering ertoe doet" - VOLZET.* (z.d.). Iedereen Leest. <https://www.iedereenleest.be/activiteit/iedereen-leest-conferentie-waarom-leesbevordering-ertoe-doet-volzet>
- Elke dag leesplezier in de klas.* (2018, 3 augustus). Iedereen Leest. <https://www.iedereenleest.be/over-lezen/de-praktijk/elke-dag-leesplezier-de-klas>
- Goede instructie en deskundige docent stuwen leesvaardigheid.* (2022, 13 december). Stichting Lezen. <https://www.lezen.nl/onderzoek/goede-instructie-en-deskundige-docent-stuwen-leesvaardigheid/>
- Het belang van leerkrachten als leesbevorderaars.* (2022, 21 december). Stichting Lezen. <https://www.lezen.nl/onderzoek/het-belang-van-leerkrachten-als-leesbevorderaars/>
- Heutink. (z.d.). *Creëer een fijne leesplek*. <https://www.heutink.nl/inspiratie/leren/lezen/creeer-een-fijne-leesplek>
- Kieft, M., van Steensel, R., Jongsta, W., & van den Eijnden, J. (2021). *Leraren als leesbevorderaars* [Literatuurstudie]. Hogeschool KPZ.
- Leesmotivatie bevorderen.* (z.d.). Onderwijskennis. <https://www.onderwijskennis.nl/themas/leesmotivatie-bevorderen>
- Leesmotivatie bevorderen in het primair onderwijs.* (2022, 2 augustus). Onderwijskennis. <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/leesmotivatie-bevorderen-het-primair-onderwijs>
- Leespraat : De leesomgeving & Vertel eens.* (z.d.).
- Leesvaardigheid kwestie van genen en omgeving.* (2022, 24 maart). Stichting Lezen. <https://www.lezen.nl/onderzoek/leesvaardigheid-is-grotendeels-een-kwestie-van-genen/>
- Leraren als leesbevorderaars.* (2022, 17 februari). Stichting Lezen. <https://www.lezen.nl/nieuws/leraren-als-leesbevorderaars/>
- Moolenaar, P., & Meelis-Voorma, T. (z.d.). *Waarom zou je lezen?: Handboek jeugdliteratuur*. Koninklijke Van Gorcum.
- Nielen, T. M. J., & Bus, A. G. (2015). Leesmotivatie stimuleren: Bibliotheek op School onder de loep. *Journal of Software*.
- Nielen, T. M. J., Mol, S. E., & Bus, A. G. (2015). Waarom veel kinderen en adolescenten niet meer lezen. *4W: Weten Wat Werkt voor Wie*, 4(1), 5–13.
- Onderzoek doen! Kwantitatief en kwalitatief onderzoek.* (2014). Noordhoff Uitgevers.

- Stichting lezen. (2016). Kwestie van lezen: Leesverschillen tussen jongens en meisjes. *Stichting Lezen*.
- Stichting lezen, Sardes, Van Steensel, & Broens. (2019). Een oproep tot een leesoffensief, Lees! *Stichting Lezen*.
- Stichting Lezen (2014). Leesverschillen tussen jongens en meisjes: aangeboren of aangeleerd? Stichting Lezen, Amsterdam
- Stoeldraaijer, J., & Förrer, M. (2010). HANDREIKING. Leesbevordering. Taal/Leesonderwijs. *School Aan Zet*.
- Succesfactoren voor leesbevordering*. (2021, mei 7). Stichting Lezen.
<https://www.lezen.nl/blog/succesfactoren-voor-leesbevordering/>
- Tijdschrift Taal*. (z.d.). <https://www.tijdschrift-taal.nl/?q=rijke+leesomgeving>
- Van der Donk, C., Van Lanen, B., van der Donk, C., & van Lanen, B. (2020). *Praktijkonderzoek in de school*. Coutinho.
- Vijf succesfactoren om schoolbreed te werken aan leesplezier*. (2019, 25 oktober). Iedereen Leest.
<https://www.iedereenleest.be/over-lezen/de-praktijk/vijf-succesfactoren-om-schoolbreed-te-werken-aan-leesplezier>
- Waarom leesbevordering ertoe doet: een terugblik op de -conferentie*. (2020, 14 februari). Iedereen Leest.
<https://www.iedereenleest.be/over-lezen/nieuws/waarom-leesbevordering-ertoe-doet-een-terugblik-op-de-iedereen-leest-conferentie>
- Wat maakt leeservaringen positief?* (2021, 13 november). Stichting Lezen.
<https://www.lezen.nl/onderzoek/wat-maakt-leeservaringen-positief/>
- X. (2019). *Dit is onderzoek sociaal en gezondheidszorg (Dutch Edition)* (01 editie). Noordhoff Uitgevers B.V.
- Zes bouwstenen van een kwalitatieve leesomgeving*. (2020, 18 juli). Iedereen Leest.
<https://www.iedereenleest.be/over-lezen/de-praktijk/zes-bouwstenen-van-een-kwalitatieve-leesomgeving>