

EEN ONDERZOEK NAAR LEESMOTIVATIE

In groep 3 en 4

Anja Kuin
De Klamp 103
8303CE Nagele
anja.koene@ziggo.nl

Hogeschool KPZ
Deeltijd 4A
Studentnummer: 660729001
Thesisbegeleider: Erna de Gelder
Zwolle, juni 2022

Voorwoord

Voor u ligt mijn bachelor thesis deel A ‘Een onderzoek naar leesmotivatie in groep 3 en 4’. Het onderzoek maakt deel uit van het afstudeerproject van Hogeschool KPZ en is uitgevoerd tijdens mijn WPO-stage op de basisschool X in plaats X. In dit onderzoek heb ik mij gericht op het stimuleren van leesmotivatie tijdens het zelfstandig lezen. Zelf ben ik een fervent lezer. Ik vind het heerlijk om mij met een boek op een rustige plek terug te trekken en mij te verliezen in een verhaal. Helaas zie ik deze passie alleen terug bij mijn dochter. Mijn beide zoons hebben er beduidend minder mee. Ook in mijn WPO-klas zag ik een groot verschil in leesmotivatie waardoor het idee voor dit onderzoek geboren werd. Het leesonderwijs staat duidelijk op de kaart bij de basisschool X. Om het technisch lezen naar een hoger niveau te brengen, heeft de school in 2020 de methodiek LIST lezen geïmplementeerd en wordt er inmiddels al twee jaar hard gewerkt om deze methodiek eigen te maken. Mijn voorstel om met mijn onderzoek op leesmotivatie in te zetten werd heel goed ontvangen, ook omdat het inzicht kan geven in hoeverre de nieuw gekozen methodiek hieraan kan bijdragen. Er zijn diverse mensen die mij ondersteund hebben om dit onderzoek tot een goed einde te brengen en ik wil hen daarvoor graag heel hartelijk bedanken. Allereerst de directeur en het team van mijn WPO-school voor het sparren, meedenken en de vlotte reacties op mijn vragen. Ik voelde me steeds door hen gesteund en heb ook altijd volledige medewerking gekregen. Daarnaast wil ik mijn thesisbegeleider Erna de Gelder bedanken. Met Erna is het altijd heel plezierig werken. Op momenten dat de moed in de schoenen zakt, er onduidelijkheden of twijfels zijn, staat zij met goede adviezen, tips en kritische feedback klaar. Altijd positief en opbouwend. Ik wil haar bedanken voor de tijd die zij daarvoor in mij geïnvesteerd heeft, zelfs in de weekenden. Hierdoor kon ik stappen zetten en met vertrouwen verder. Verder wil ik graag Diana de Visser, procesbegeleider bij de implementatie van LIST, bedanken voor het feit dat zij mij heeft toegevoegd aan leesgroepen binnen Microsoft Teams, waardoor ik toegang kreeg tot interessante artikelen over lezen. Mijn studiegenoten, en met name Helma Verstraten, wil ik bedanken voor het meedenken en aanhoren van mijn onzekerheden en worstelingen. Het is heel fijn als je even flink kunt klagen bij iemand die begrijpt waar je mee bezig bent. Het lucht op en geeft energie om met goede moed weer verder te gaan. Verder wil ik mijn schoonvader, Cor Koene, bedanken voor het kritisch meelezen van mijn tekst en natuurlijk mag mijn gezin in dit rijtje ook niet ontbreken. Mijn studie heeft ook van hen het nodige gevraagd en bij tijd en wijle was ik echt niet zo gezellig. Ik ben dankbaar voor hun onvoorwaardelijke steun, liefde en vertrouwen. Zonder hen had ik het echt niet gered en ik besef des te meer hoe fijn wij het samen hebben.

Tot slot: veel plezier met het lezen van dit onderzoek.

Anja Kuin

Inhoudsopgave

Voorwoord	1
Excerpt en samenvatting	4
1. Introductie	5
1.1 Context	5
1.2 Aanleiding	5
1.3 Praktijkprobleem	6
1.4 Relevantie en actualiteit	6
1.5 Begripsdefiniëring	7
1.6 Doel van het onderzoek	7
1.7 Vraagstelling	7
1.8 Structuur thesis	8
2. Theoretisch kader	9
2.1 Inleiding literatuurstudie	9
2.2 Literatuurstudie	9
2.3 Conclusie literatuurstudie	16
3. Contextonderzoek	18
3.1 Inleiding contextonderzoek	18
3.2 Methode contextonderzoek	18
3.2.1 <i>Dataverzameling, instrumenten en respondenten</i>	18
3.3 Resultaten contextonderzoek	21
3.4 Conclusies contextonderzoek	32
4. Discussie en conclusie	35
4.1 Discussie	35
4.1.1 <i>Beperkingen en discussiepunten</i>	35
4.1.2 <i>Vervolg vragen en aanbevelingen</i>	35
4.2 Conclusie en advies	36
5. Ontwerpen	38
5.1 Uitgangspunten ontwerpen	38
5.1.1 <i>Ontwerpeisen</i>	38
5.1.2 <i>Ontwerpdoelen</i>	38
5.1.3 <i>Ontwerp vragen</i>	38
Literatuurlijst	39

Bijlagen	42
Bijlage A Verklaring inzake oorspronkelijkheid en gedragscode onderzoek	42
Bijlage B Toestemming voor opname en beschikbaarstelling thesis in HBO Kennisbank	43
Bijlage C Vragenlijst en resultaten leesmotivatie	44
Bijlage D Vragenlijst leescultuur groep 1,2,5,6,7,8	47
Bijlage E Vragenlijst leerkrachten groep 3 en 4.....	49
Bijlage F Resultaten onderzoek leescultuur	55
Bijlage G Resultaten vragenlijst leerkrachten groep 3 en 4	61
Bijlage H Observatie-instrument Stillezen.....	71
Bijlage I Samenvatting ‘motivatie binnen LIST’	74

Excerpt en samenvatting

Onderwerp: leesmotivatie in groep 3 en 4 - **Onderzoeksgroep:** leerkrachten en leerlingen van groep 3 en 4, lesgevende leerkrachten overige groepen. - **Ontwerp:** -een format met motiverende opdrachten voor boekbesprekingen en boekpromotie **Methode:** bestuderen van documenten, observaties en vragenlijsten leerlingen en leerkrachten - **Conclusie van het ontwerponderzoek:** leesmotivatie kan mede gestimuleerd worden door het delen van leeservaringen.

Dit onderzoek is gericht op het zelfstandig lezen op de basisschool, waarbij met name de leesmotivatie wordt belicht in groep 3 en 4. De hoofdvraag luidt: ***Hoe kan de leerkracht van groep 3 en 4 de motivatie van leerlingen tijdens zelfstandig lezen, positief stimuleren?***

De school heeft met de implementatie van de LIST methodiek in 2020, gekozen voor een nieuwe koers met betrekking tot lezen, vooral om het technisch lezen naar een hoger niveau te brengen. Uit haar aangescherpte visie blijkt dat zij niet alleen wil zorgen voor goede lezers, maar ook dat leerlingen plezier beleven aan lezen. De mate waarin LIST daarbij aansluit is daarom een actueel onderwerp om nader te onderzoeken. Hoewel leerlingen bij aanvang in groep 3 nog allemaal gemotiveerd zijn om te leren lezen, zwakt dit soms in de tweede helft van deze groep al af. Een onderzoek naar factoren om die motivatie te bevorderen, passend bij de methodiek, kan daarom voor leerkrachten helpend zijn. Om antwoord te vinden op de hoofdvraag heeft er zowel literatuuronderzoek als onderzoek in de praktijk plaatsgevonden. Leerkrachten en leerlingen hebben hun bijdrage geleverd door vragenlijsten in te vullen.

Uit de theorie is gebleken dat basisschoolleerlingen zowel lezen vanuit een intrinsieke als een extrinsieke motivatie. Maar daadwerkelijke leesmotivatie komt voort uit positieve leeservaringen die leerlingen opdoen tijdens het lezen en het is aan de leerkracht deze positieve ervaringen te stimuleren. Zij dienen hierbij als rolmodel; zij zijn het die de leescultuur op school dragen en scheppen voorwaarden om te lezen. Wanneer zij tegemoetkomen aan de basisbehoeften autonomie, competentie en sociale verbondenheid, het boekenaanbod zorgvuldig selecteren, zorgen voor tijd om te lezen en het mogelijk maken te reageren op boeken en verhalen, zorgen zij dat de randvoorwaarden voor positieve leeservaringen en daarmee leesmotivatie in orde zijn.

In de praktijk is ten eerste onderzocht hoe gemotiveerd leerlingen van groep 3 en 4 zijn om te lezen. Daarnaast is de leescultuur van de school in beeld gebracht en zijn de leerkrachten van groep 3 en 4 bevraagd en geobserveerd. Uit deze gegevens zijn conclusies getrokken met betrekking tot leerkrachtcompetenties, leesattitude en werkwijze. Tot slot is de methodiek LIST bestudeerd om leesmotiverende factoren binnen deze methodiek te kunnen vergelijken met motiverende factoren uit de theorie. Door op deze manier het contextonderzoek uit te voeren, is duidelijk geworden dat de leescultuur op deze school in orde is. Leerkrachten kennen hun eigen lezersidentiteit en zijn kritisch op de randvoorwaarden om goed leesonderwijs te kunnen geven. De leerkrachten van groep 3 en 4 geven aan nog niet in alle onderdelen van LIST even goed bedreven te zijn maar zijn goed op weg en dit heeft tijd nodig. Een belangrijke factor, het delen van positieve leeservaringen, is op dit moment nog niet duidelijk aanwezig in de les en behoeft aandacht. Ook de hulp bij boekkeuze kan nog verbeterd worden. Aangezien deze factoren ook binnen LIST worden gezien als motiverend en bovendien zijn opgenomen in het 'Kwaliteitsdocument Technisch lezen' van de school, is het raadzaam deze factoren met voorrang aandacht te geven.

1. Introductie

1.1 Context

Centraal in dit onderzoek staat Katholieke basisschool X, hierna aangeduid als de school. Ze ligt aan de rand van een kleine stad in de Kop van Overijssel en is onderdeel van stichting bestuur X, een stichting voor primair onderwijs met vestigingen in de gemeenten Noordoostpolder, Steenwijkerland en Kampen. De stichting bestaat uit 34 scholen van verschillende denominaties. Christelijke, Katholieke, Oecumenische en Openbare basisscholen werken hierin samen. Door de ligging op het vasteland, bekleedt de school binnen de stichting een uitzonderingspositie. Ze is inmiddels gegroeid naar een leerlingenaantal van 147, verdeeld over 7 groepen. Mede door de groei van de afgelopen jaren, lukt het niet meer om de leerlingen in één gebouw te huisvesten. De onder- en middenbouw maken gebruik van het hoofdgebouw en de bovenbouw zit in een gemeenschapsgebouw aan de overkant van de straat. Naast deze school, zijn er in het stadje nog twee ander scholen gehuisvest: een Openbare en een Christelijke school, waarmee gezamenlijke activiteiten als voorleeswedstrijden en sportevenementen worden ondernomen. Deze scholen behoren tot een andere stichting. De laatste jaren vindt er een verschuiving van leerlingen plaats, in het voordeel van de onderzoeksschool. Dit sterkt de school in haar visie om steeds te zoeken naar vernieuwing en verbetering. Zo is twee jaar geleden de LIST methodiek geïmplementeerd om het technisch lezen naar een hoger niveau te tillen en wordt er dit schooljaar nagedacht over een nieuwe methode voor Engels. De school heeft een duidelijke visie: kinderen met een sterke basis van school laten gaan zodat zij hun dromen waar durven maken en hiervoor ook de juiste houding, kennis en vaardigheden ontwikkelen. In het onderwijs wordt het accent gelegd op de competenties ‘zelfstandigheid, verantwoordelijkheid en samenwerken’. Sprankelend onderwijs en leren met plezier, waarbij gebruik wordt gemaakt van ieders talent, liggen hieraan ten grondslag.

1.2 Aanleiding

Een sterke basis begint onder meer met het vloeiend en met begrip kunnen lezen van een tekst. Om hier een nieuwe impuls aan te geven, wordt sinds februari 2020 het technisch lezen aangeboden volgens de LIST methodiek. LIST staat voor ‘Leesinterventieprogramma voor scholen met een totaalaanpak’, maar wordt ook wel aangeduid als ‘Lezen is Top’. De methodiek is erop gericht het technisch lezen zo aantrekkelijk mogelijk te maken en te zorgen voor een zelfstandige leeshouding. (CED- groep, z.d.). Bij groep 1/2 betekent dit dat er met kwalitatief goede prentenboeken wordt gewerkt die passen bij het thema. De leerkrachten volgen hiervoor momenteel een cursus. In groep 3 zijn de bestaande methodes dit jaar losgelaten en leren de kinderen lezen aan de hand van teksten en boeken die zij leuk vinden. LIST vraagt van leerkrachten dat zij enthousiast zijn, een duidelijk lesstramien volgen, veel leestijd inplannen en voor een rijke leesomgeving zorgen. Schoolbreed worden alle leerkrachten begeleid en geprofessionaliseerd door een procesbegeleider van stichting bestuur X. Klassenobservaties en nabesprekingen hiervan maken deel uit van het implementatieproces. Het onderzoek zal plaatsvinden in groep 3 en 4. Hier wordt de basis gelegd voor het technisch lezen. In groep 3 werken drie leerkrachten, waarvan er één in een re-integratietraject zit. In groep 4 staat twee dagen een WPO student voor de klas en drie dagen een vaste leerkracht. In beide groepen is, met inzet van NPO gelden, enkele dagen extra ondersteuning van een leerkracht of WPO-er beschikbaar.

1.3 Praktijkprobleem

Op het lesprogramma van groep 4, staat dagelijks minimaal 35 minuten leesonderwijs. De kinderen lezen dan zachtjes hardop, zelfstandig uit een zelfgekozen boek. Binnen de LIST-methodiek, wordt dit aangeduid als Hommellezen. Tijdens de leesmomenten in de klas viel het de leerkrachten op, dat het voor veel leerlingen moeilijk is, zich 35 minuten lang te concentreren en dat ze zich storen aan de leesgeluiden van andere klasgenoten. Er zijn ook leerlingen die duidelijk moeite hebben om überhaupt te beginnen met lezen. De betere, vlotte lezers hebben hier, zo lijkt het, over het algemeen minder moeite mee dan de zwakkere lezers. Om het beter behapbaar te maken, is door beide groepsleerkrachten besloten de leesmomenten over de dag te verdelen en er twee of drie keer per dag een moment van 15 minuten van te maken. Ook zijn de leerkrachten met de zwakkere lezers gaan werken in leesgroepjes, waarbij ze extra ondersteuning van de leerkracht krijgen. Opvallend was, dat juist op die momenten van extra ondersteuning, leerlingen kans zagen om lekker te gaan kletsen, elkaar moppen te vertellen of gewoon om zich heen te gaan zitten kijken. Sommige kinderen doen alsof ze lezen. Bovendien vragen ze tegen beter weten in, of ze naar de wc mogen of een boek mogen ruilen terwijl de afspraken die hierover gemaakt zijn, heel duidelijk zijn: onder het lezen mag je niet naar het toilet en worden er geen boeken geruild. Het lijkt dus zoeken naar uitvluchten om niet te hoeven lezen en duidt op een gebrek aan intrinsieke motivatie. Het is vervelend en storend om het leesgroepje in die gevallen in de steek te moeten laten om anderen in de klas aan te sporen te gaan lezen. Hierdoor krijgen de zwakke lezers niet de extra ondersteuning die zij verdienen en worden bovendien de leesminuten niet optimaal benut. Tijdens een teambijeenkomst met als onderwerp lezen, werd al snel duidelijk dat in meerdere groepen de leesmotivatie te wensen over laat en dat er tussen de leerkrachten onderling ook een groot verschil in leesattitude bestaat. Hoewel zij zich wel allemaal kunnen vinden in de aangescherpte visie op lezen en er allemaal aan willen werken dat kinderen plezier beleven aan lezen, valt het in de praktijk nog niet mee om dit te realiseren. Gezien de vele jaren onderwijs die het kind voor de boeg heeft en het feit dat daarin steeds meer van kinderen gevraagd zal worden ten aanzien van lezen is het belangrijk reeds in groep 3 en 4 veel in te zetten op leesmotivatie en leesplezier.

1.4 Relevantie en actualiteit

Volgens de Raad voor Cultuur, Onderwijsraad (2019) gaat de leesvaardigheid van kinderen achteruit en lezen zij minder vaak langere teksten. Het lezen lijkt geëvolueerd van lang en onafgebroken (diep lezen) naar vluchtig, fragmentarisch lezen (skimmen). Deze manier van lezen is echter vooral geschikt voor social media, korte stukjes op nieuwssites en ondertitels van tv-programma's of Netflix. Om een boek of langere artikelen te kunnen lezen is het noodzakelijk tot diep lezen te komen.

Het doel van zelfstandig lezen is, dat leerlingen naast een goede leesvaardigheid, ook goede leesgewoonten ontwikkelen (Vernooy, 2007). Door langere teksten en verhalen te lezen, komen kinderen tot diep lezen, oefenen zij hun leesvaardigheid en ontwikkelen ze cognitieve processen als verbanden leggen. Zelfstandig lezen leidt tot een uitgebreidere woordenschat, kennis over de wereld en begrip opbrengen voor de mensen en de wereld om hen heen. Deze aspecten spelen een grote rol bij het begrijpend lezen, waardoor zelfstandig lezen een belangrijke bijdrage kan leveren aan goede resultaten bij het begrijpend lezen (Van der Sluis, 2013). Niet alle leerlingen raken uit zichzelf verdiept in een boek of tekst. Ze hebben hiervoor ondersteuning nodig (Bemer, 2021). Het vergt meer concentratie en is bovendien een complexere activiteit.

Zonder een goede leesvaardigheid is het in de huidige maatschappij moeilijk functioneren (Huizenga, 2010; Vernooy, 2007) Onze samenleving, die een kenniseconomie wil zijn, is volgens Vernooy (2012) gebaat bij goede lezers omdat maar liefst 80% van het werk in een dergelijke economie met leesvaardigheid te maken heeft. Daarnaast is het in het kader van een leven lang leren belangrijk om

een goede leesvaardigheid te bezitten. Mensen met een slechte leesvaardigheid doen het minder goed op de arbeidsmarkt en hebben minder promotiekansen (Gioia, 2007). Bovendien doen zij minder mee aan dagelijkse en culturele activiteiten, en zijn ze politiek en sociaal minder actief. De samenleving heeft leesvaardige burgers nodig, die in staat zijn om met veranderingen, communicatiemiddelen en nieuwe technologieën om te gaan. Volgens Stokmans (2009) zorgen leesmotivatie en positieve leeservaringen ervoor dat zowel de leesvaardigheid als de leesattitude van leerlingen ontwikkeld wordt. Onderzoek wijst echter uit, dat Nederlandse kinderen niet alleen minder lezen dan hun leeftijdsgenoten in andere landen, maar er ook minder plezier aan beleven. Inmiddels behoren zij tot de minst gemotiveerde lezers ter wereld (Gubbels et al., 2017; Gubbels et al., 2019). Ook het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO, 2021) toont de verminderde leesmotivatie aan. Daarnaast concluderen zij dat bijna 25% van de kinderen het streefniveau van begrijpend lezen niet haalt waardoor het risico op laaggeletterdheid stijgt. Om deze tendens te keren en van kinderen vaardige en enthousiaste lezers te maken, is het volgens Stichting Lezen (2021) van groot belang in te zetten op leesmotivatie want zonder leesmotivatie worden er ook geen boeken gelezen. Watkins (2004) ventileerde dit al eerder door te stellen dat zonder motivatie en plezier, ook een leesvaardige leerling niet leest. De eerdergenoemde inzichten van Stokmans (2009) worden hiermee bekrachtigd. Bovendien lezen gemotiveerde lezers niet alleen vaker, ze lezen volgens Stichting Lezen (2021) ook met meer betrokkenheid.

Onderzoeker is zelf een fervent lezer en ervan overtuigd dat dit haar al veel voordeel heeft gebracht, zeker in relatie tot haar studie. Helaas herkent zij in haar kinderen de voorkeur voor skimmend lezen; er is er maar één van de drie die ook nog tot diep lezen komt. Dit gegeven bleek een trigger om dit onderzoek te richten op leesmotivatie bij beginnende lezers in de hoop inzichten op te doen die helpend kunnen zijn om een positieve leesattitude te ontwikkelen.

1.5 Begripsdefiniëring

Ter verduidelijking van dit onderzoek worden de volgende begrippen gedefinieerd:

Leesattitude: leesattitude hangt samen met leesvaardigheid, motivatie en leesfrequentie. Het gaat bij leesattitude om de intentie om te lezen en de houding ten opzichte van lezen. (SLO, z.d.). Met andere woorden: hoe nuttig of leuk wordt het lezen gevonden? (Van den Broek et al., 2021).

Leesmotivatie: motivatie wordt bestudeerd vanuit diverse theoretische invalshoeken. Ze vertrekken echter allemaal vanuit de basisvraag: welke redenen of motieven zetten aan tot gedrag? Wanneer dit vertaald wordt naar lezen, verwijst leesmotivatie dus naar redenen of motieven om te lezen (Houtveen, Van Steensel & De la Rie, 2019).

Zelfstandig lezen: zelfstandig lezen wordt ook wel vrij lezen of stillezen genoemd. Leerlingen lezen gedurende een vastgestelde tijd, een zelfgekozen boek (Bemer, 2021).

1.6 Doel van het onderzoek

Het doel van het onderzoek is om te onderzoeken op welke wijze de leerkracht de leesmotivatie van leerlingen in groep 3 en 4 kan stimuleren tijdens het zelfstandig lezen en om zicht te krijgen op de randvoorwaarden die nodig zijn om kinderen plezier te laten ervaren tijdens het lezen, zodat zij ook uit zichzelf gaan lezen en een positieve leesattitude ontwikkelen.

1.7 Vraagstelling

De probleemstelling heeft geleid tot de volgende hoofdvraag:

Hoe kan de leerkracht van groep 3 en 4 de motivatie van leerlingen tijdens zelfstandig lezen, positief stimuleren?

Deelvragen die leiden tot generieke kennis:

1. Wat wordt verstaan onder het begrip motivatie bij het zelfstandig lezen?
2. Welke factoren spelen een rol bij de ontwikkeling van leesmotivatie?
3. Welke leerkrachtcompetenties zijn nodig om motivatie bij zelfstandig lezen te stimuleren?

Deelvragen die leiden tot contextkennis:

4. Wat is de huidige stand van zaken met betrekking tot motivatie en leesattitude bij leerlingen in groep 3 en 4 tijdens het zelfstandig lezen?
5. In hoeverre is er sprake van een leescultuur op de basisschool X?
6. Wat is de huidige stand van zaken met betrekking tot leerkrachtcompetenties ten aanzien van het stimuleren van leesmotivatie?
7. Hoe bieden de leerkrachten momenteel het zelfstandig lezen aan?
8. In welke mate komt de methodiek LIST lezen tegemoet aan motivatie bij zelfstandig lezen?

Deelvragen die leiden tot ontwerp-kennis:

9. In hoeverre voldoet het ontwerp in de praktijk aan het verhogen van de leesmotivatie?
10. Hoe is het implementatieproces verlopen?

1.8 Structuur thesis

Om de hoofdvraag en bijbehorende deelvragen te kunnen beantwoorden, is er naast een literatuurstudie, informatie verzameld uit de praktijk. Aan de hand van de literatuurstudie is een theoretisch kader opgesteld waarmee antwoord gegeven kan worden op de generieke deelvragen. Dit theoretisch kader is uitgewerkt in hoofdstuk 2. Vervolgens wordt in hoofdstuk 3 het vooronderzoek in de praktijk beschreven, waarmee de contextvragen beantwoord kunnen worden. Uit de gegevens van hoofdstuk 2 en 3, worden in hoofdstuk 4 conclusies getrokken en worden discussiepunten en mogelijke beperkingen van dit onderzoek gepresenteerd. Vanuit het antwoord op de hoofdvraag, zal er een ontwerp worden gemaakt waarmee nieuwe inzichten geïmplementeerd kunnen worden. In hoofdstuk 5 zijn de hiervoor benodigde ontwerpeisen opgevoerd.

2. Theoretisch kader

2.1 Inleiding literatuurstudie

In dit theoretisch kader wordt generieke kennis gepresenteerd waarmee antwoord kan worden gegeven op de volgende generieke deelvragen:

1. Wat wordt verstaan onder het begrip motivatie bij het zelfstandig lezen?
2. Welke factoren spelen een rol bij de ontwikkeling van leesmotivatie?
3. Welke leerkrachtcompetenties zijn nodig om motivatie bij zelfstandig lezen te stimuleren?

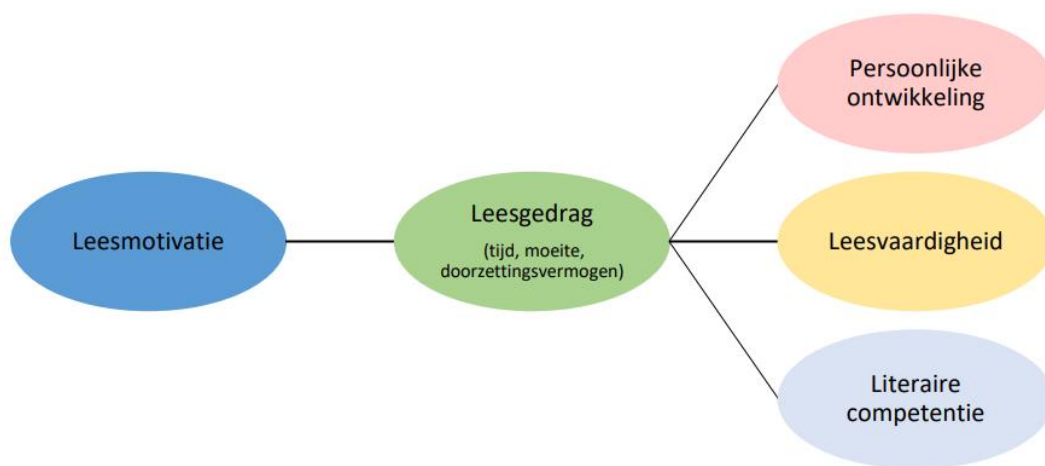
De generieke kennis is uitgewerkt in hoofdstuk 2.2. In hoofdstuk 2.3 zullen de opbrengsten uit de literatuurstudie worden samengevat in een conclusie.

2.2 Literatuurstudie

Leesmotivatie of leesplezier

Volgens Koning (2021) zijn er deskundigen die menen vooral in te moeten zetten op leesplezier maar gaan zij voorbij aan het feit dat alleen bevorderende leesactiviteiten en leuke boeken faciliteren, van leerlingen geen betere lezers maakt. Om leesplezier te ervaren, te kunnen genieten van taal, avonturen, identificatiemogelijkheden en om groei van kennis te ervaren, is het technisch kunnen lezen een voorwaarde. Kinderen met leesproblemen kunnen gemotiveerd zijn om te lezen zonder dat zij hier plezier aan beleven. Al vanaf de eerste stappen van het leren lezen proces is het belangrijk ook te werken aan leesmotivatie. Figuur 1 toont het belang van leesmotivatie. Leesmotivatie leidt tot meer leesgedrag en stimuleert daarmee de persoonlijke ontwikkeling, leesvaardigheid en literaire competentie.

Figuur 1: *Het belang van leesmotivatie.*



Opmerking. Overgenomen uit: *Leesmotivatie onder de loep* (p.9) door J. van den Eijnden, 2021, Stichting Lezen. Copyright 2021, Stichting Lezen.

Motivatatie en leesmotivatie

Motivatatie is een ingewikkeld en nogal abstract begrip. In de Dikke Van Dale wordt motivatie gedefinieerd als een ‘beweegreden’ of ‘drijfveer’, als een reden ‘waarom iemand iets doet’. Aangezien er enorm veel uiteenlopende redenen zijn waarom mensen iets wel of niet doen, is het niet eenvoudig motivatie in een korte omschrijving weer te geven. Wetenschappers hebben in de loop der jaren diverse motivatietheorieën ontwikkeld, waarmee zij proberen om hierin een ordening aan te brengen, en de onderliggende principes van motivatie inzichtelijk te maken (Stichting Lezen, 2021). Het valt niet binnen de reikwijdte van dit onderzoek om al deze theorieën te behandelen, vandaar dat dit beperkt wordt tot een vooraanstaande theorie die goed toepasbaar is op leesmotivatie: de Zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2000). Hierin wordt motivatie beschreven als “energie, richting en doorzettingsvermogen om uiteindelijk tot activering en intentie te komen.” Op deze theorie wordt later in dit theoretisch kader uitgebreider ingegaan. Ook andere motivatietheorieën vertrekken vanuit dezelfde basisvraag: welke redenen of motieven zetten aan tot gedrag? Wanneer dit vertaald wordt naar lezen, verwijst leesmotivatie dus naar motieven of redenen om te lezen (Houtveen, Van Steensel, & De la Rie, 2019). Dat dit inzicht nog steeds actueel is toont ook Stichting Lezen (2020) aan. Zij omschrijven leesmotivatie als ‘de overtuigingen die ons aanzetten tot bepaald gedrag, in dit geval tot lezen’. Binnen het onderwijs is het daarom belangrijk (les)activiteiten aan te bieden waarbij leerlingen positieve leeservaringen opdoen waarmee zij plezier in het lezen ontwikkelen en behouden (Van der Sluis, 2013). Van Koeven en Smits (2020) delen deze visie. Zij menen dat werkelijke leesmotivatie voortkomt uit ervaringen tijdens het lezen en dat je het eerst moet doen om te ervaren dat het fijn is. Verderop in de literatuurstudie zal nader worden ingegaan op factoren die positieve leeservaringen kunnen bevorderen.

Zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2000).

In deze theorie wordt onderscheid gemaakt tussen twee hoofdcategorieën van motivatie: intrinsieke en extrinsieke motivatie. Kinderen die geen enkele drijfveer hebben om te lezen scharen zij onder de term amotivatatie. Bij intrinsieke motivatie vindt de leerling lezen op zichzelf interessant, leuk of uitdagend. Het kind leest vanuit een eigen persoonlijke interesse, bijvoorbeeld omdat het graag meer over een onderwerp te weten wil komen of graag opgaat in een andere wereld. Deze vorm van motivatie komt bij de leerling van binnenuit. De redenen om te lezen zijn als het ware een ‘deel van jezelf’ (Van Koeven & Smits, 2020). Bij extrinsieke motivatie speelt de omgeving een belangrijke rol (Van Bezooen, 2014). Lezen wordt daarbij ingezet als middel om een ander extern doel, bijvoorbeeld een goed cijfer, te halen (DUO onderwijsonderzoek, 2017). In het basisonderwijs lezen leerlingen zowel vanuit een intrinsieke leesmotivatie als vanuit een extrinsieke leesmotivatie (Terhell, 2017). Extrinsiek gemotiveerden lezen echter minder vaak en minder goed dan intrinsiek gemotiveerden omdat zij alleen lezen als het nodig is. Intrinsiek gemotiveerde leerlingen, blijven volgens Stichting Lezen (2020) langer lezen en behouden een positieve leesattitude. Daarnaast beïnvloedt intrinsieke motivatie ook op een positieve manier het begrijpen van teksten. (Wang & Guthrie, 2011) en blijkt het op termijn een positievere invloed te hebben op de leesontwikkeling. Om lezen te bevorderen, kan het best ingezet worden op het stimuleren van de intrinsieke motivatie omdat deze effectiever tot gedrag aanzet dan wanneer dit door externe invloeden tot stand komt. Om intrinsieke, zelfgestuurde motivatie te bevorderen, is het volgens Ryan en Deci (2000) belangrijk dat het lezen voldoet aan de ‘psychologische basisbehoeften’ autonomie, competentie en sociale verbondenheid. Daardoor is leesmotivatie in essentie meer een pedagogisch dan een didactisch onderwerp (Van Koeven & Smits, 2020). Hieronder wordt nader ingegaan op deze basisbehoeften.

Autonomie

Als leerlingen zelf invloed hebben op wat zij doen, en het gevoel hebben zelf de touwtjes in handen te hebben wordt hun motivatie sterker. Er is dus keuzevrijheid nodig. Met betrekking tot lezen kan in dit kader gedacht worden aan vrije boekkeuze of vrije keuze in verwerkingsopdrachten bij een boek. Autonoom gemotiveerde mensen voelen dat zij zelf verantwoordelijk zijn voor hun eigen gedrag en bepalen zelf wat zij wel of niet doen. De reden van hun handelen ligt dus bij hunzelf, niet bij een ander. Autonome, zelfgestuurde of zelfgedetermineerde motivatie is sterker dan gecontroleerde motivatie. Van gecontroleerde motivatie is sprake als de drijfveer om te lezen door externe factoren wordt beïnvloed, bijvoorbeeld omdat de leerkracht anders boos wordt. Een tweede belangrijke factor bij autonome motivatie is volgens Reeve, Nix en Hamm (2003) psychologische vrijheid. Zij stellen dat het niet alleen van belang is dat iemand vanuit zichzelf handelt maar dat deze zich ook op geen enkele wijze onder druk gezet voelt. Wanneer het kind echt leest vanuit vrije wil en geen enkele druk ervaart, is motivatie het meest autonoom. Om effectief bij te dragen aan gevoelens van autonomie, moet het volgens Reeve en collega's (2003) dan wel in een bredere context van autonomie ondersteunend gedrag door de leraar worden ingebed. Denk hierbij bijvoorbeeld aan het erkennen van negatieve gevoelens of het vragen naar wat een leerling wel of niet wil doen.

Competentie

Volgens Ryan en Deci kan een kind alleen een gemotiveerde lezer worden als ook wordt tegemoetgekomen aan zijn behoefte aan competentie. Een leesactiviteit moet dan een 'optimale uitdaging' vormen. Dit betekent dat teksten niet te makkelijk moeten zijn want daar is geen competentie voor nodig, maar ook niet te moeilijk, omdat het kind dan overvraagd wordt. Daarnaast moet een leerling zelf het gevoel hebben dat het kan lezen (self-efficacy) en dat het in zijn ontwikkeling van leesvaardigheid en leesvoorkeuren wordt ondersteund door de leerkracht (Van Koeven & Smits, 2020). Ook de feedback die leerlingen ontvangen kan van invloed zijn op hun gevoelens van competentie. Positieve en opbouwende feedback bevordert het competentiegevoel, terwijl negatieve of denigrerende feedback er juist voor kan zorgen dat kinderen zich incompetent gaan voelen. Positieve leeservaringen zijn dus belangrijk. Als er daarbij dan ook nog oog is voor competentiebehoefte, is de kans groot dat leerlingen intrinsiek gemotiveerd zullen raken.

Verbondenheid

Onze motivatie wordt in belangrijke mate, zowel positief als negatief beïnvloed door anderen. Lezen is een intieme bezigheid (Van Steensel et al., 2016). Om in elkaars nabijheid zonder schaamte te durven lezen is het essentieel dat kinderen zich vertrouwd met elkaar voelen. Het ervaren van (externe) druk werkt demotiverend maar zodra de sociale omgeving ondersteuning levert, geen druk uitoefent, maar gevoelens van autonomie en competentie stimuleert, groeit de motivatie.

Factoren die de kans op positieve leeservaringen vergroten

Positieve leeservaringen dragen bij aan werkelijke leesmotivatie. Stichting Lezen (2013) formuleerde acht factoren die de kans op positieve leeservaringen vergroten en daarnaast bijdragen aan een positieve leesattitude. Dat betekent dat met deze factoren ook de leesvaardigheid en het leesgedrag gestimuleerd kunnen worden. Leesattitude en leesmotivatie vertonen sterke raakvlakken en zijn door de grote overlap grotendeels inwisselbaar (Stichting Lezen, 2021).

De acht factoren die Stichting Lezen als essentieel aanmerkt zijn: boekenaanbod, ondersteunende rol van de professional, stimulerende rol van ouders en vrienden, tijd en aandacht om te lezen, voorlezen, vrij lezen, praten over boeken en differentiatie. Hieronder wordt nader op deze factoren ingegaan.

Boekenaanbod

De schoolbibliotheek, met eigentijdse en aantrekkelijke boeken, is volgens Walta (2018) de motor van leesbevordering. Leerlingen moeten op een eenvoudige manier toegang hebben tot de boeken en de collecties dienen overzichtelijk gepresenteerd te worden. Omdat een schoolbibliotheek een voorziening op schoolniveau is, moet daar een verantwoordelijke voor worden aangewezen. Anderen kunnen deelverantwoordelijkheden dragen.

Nielen en Bus (2016) vullen dit aan door te schrijven dat de keuze uit een groot en aantrekkelijk aantal boeken daadwerkelijk bijdraagt aan leesmotivatie. Vuistregel hiervoor is meestal minimaal zeven boeken per leerling. Scholen hoeven niet alle boeken in eigen beheer te hebben want zij kunnen hiervoor ook samenwerking zoeken met Bibliotheek op School.

Een gevarieerd aanbod betekent voor groep 1 t/m 4 dat de volgende boeken aanwezig zijn: prentenboeken, voorleesboeken, dichtbundels, aanwijsboeken, kijk- en zoekboeken, informatieve boeken, oriëntatie op leren lezen boeken en eerste leesboeken AVI start t/m M5.

Ondersteunende rol van de professional

De Britse schrijver Chambers maakt in een door hem ontworpen leescirkel duidelijk dat binnen een positieve leescultuur, de helpende volwassene een centrale plek inneemt (zie Figuur 2). Dat betekent dat er voor de leerkracht een belangrijke taak is weggelegd. Van Koeven en Smits (2020) zien de leerkrachten als degenen die de leescultuur op school dragen; zij scheppen voorwaarden om te lezen, zijn doordrongen van het belang van lezen in relatie tot de ontwikkeling van leerlingen op maatschappelijk en individueel vlak en dienen bovendien als rolmodel. De lezersidentiteit van de leerkracht vormt de basis van wie hij of zij als rolmodel kan zijn. Authenticiteit is waar het om draait, zo vervolgen Van Koeven en Smits, werkelijke leesmotivatie heeft niets te maken met goedbedoelde tips of trucs. Het is dus van belang dat een leerkracht zijn eigen lezersidentiteit kent en oprecht geïnteresseerd is in de lezersidentiteit van de kinderen. Dit betekent onder andere dat interesses en voorkeuren van kinderen bekend zijn zodat er boeken kunnen worden geadviseerd die bij het kind passen en dat kinderen serieus worden genomen in hun ontwikkeling als lezer. Daarnaast is het van belang te weten hoe een leerling zich voelt als lezer en welke waarde ze aan lezen toekennen (Vernooy, 2012). Bij het stimuleren van leesmotivatie draait het volgens Vernooy (2012) om een combinatie van verschillende accenten: de professional zorgt voor effectief leesonderwijs, maakt gebruik van interessante teksten die aansluiten bij de beleavingswereld van de leerlingen, laat leerlingen zelf teksten of boeken kiezen zodat zij voor eigen doeleinden kunnen lezen en neemt ouders mee in het proces door met ze te praten over de beste manier om leesmotivatie thuis en op school te stimuleren. Hiermee onderschrijft hij het belang van de eerdergenoemde basisvoorwaarden voor motivatie van Ryan en Deci: autonomie, competentie en verbondenheid.

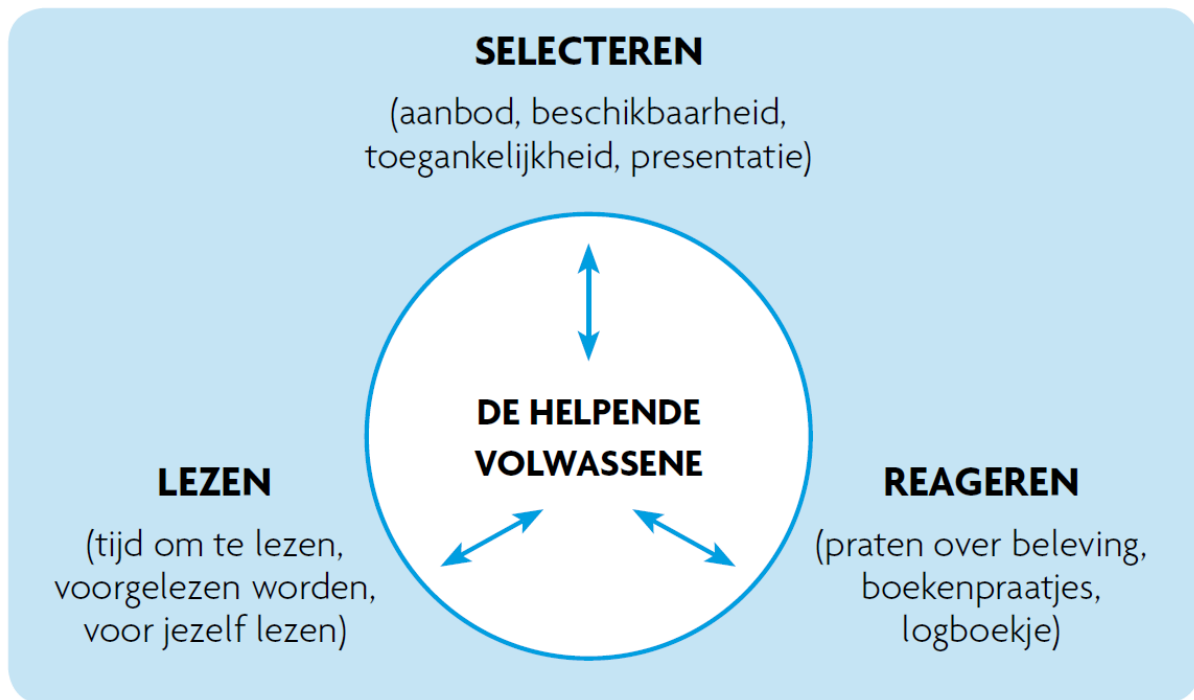
Stimulerende rol van ouders en vrienden

Onderzoek toont herhaaldelijk aan dat ouders die leesbevorderend gedrag vertonen, een positieve stimulans geven aan de leesmotivatie en het leesplezier van kinderen (Notten en Cobussen in Segers en Van Steensel, 2019, p. 43-53). Leesbevorderende ouders (ouders die over boeken praten, zelf lezen, boeken aanraden en lezen goedkeuren), vergroten de kans dat een kind een liefhebber van boeken wordt bijna vijf keer. Voor een vriend of vriendin geldt drie en een half keer en voor een leerkracht anderhalf keer (Stalpers, 2007). Echter lang niet alle kinderen ervaren thuis een positieve leescultuur. Wanneer ouders zelf niet zo gemotiveerd zijn om te lezen, brengen zij dit ook over op hun kinderen. Daarom is het essentieel dat de school hiervoor haar verantwoordelijkheid neemt.

Een positieve leescultuur op school, helpt ook kinderen die van huis uit niet of nauwelijks met lezen in aanraking komen, gemotiveerd en met plezier te lezen (Van Koeven & Smits, 2020). Bij een positieve leescultuur op school is sprake van een soort vanzelfsprekendheid. Dit is onder andere zichtbaar in de aankleding van gemeenschappelijke ruimtes, waar boekenposters, recensies of een

boeken top tien hangen. Daarnaast wordt het belang van lezen ook zichtbaar in het lesrooster, waar het een plaats heeft naast vakken als rekenen en aardrijkskunde. Leescultuur blijkt een samengaan te zijn van aanbod, beschikbaarheid, toegankelijkheid, presentatie, praten en schrijven over boeken en tijd. De helpende volwassene speelt hierbij een cruciale rol. In de leescirkel van Chambers (2012) wordt het begrip leescultuur op een duidelijke manier samengevat (Figuur 2). De helpende volwassene staat hierin centraal.

Figuur 2. Leescirkel van Chambers



Opmerking. Overgenomen uit *Rijke taal* (p.215) door E. van Koeven en A. Smits, 2020, Boom Uitgevers. Copyright 2020, Boom Uitgevers.

Selecteren

Leerlingen moeten de mogelijkheid hebben om te kiezen uit een aantrekkelijk boekenaanbod dat op een toegankelijke manier wordt gepresenteerd. De volwassene kan assisteren bij het maken van een keuze en leerlingen helpen dit steeds zelfstandiger en met meer vertrouwen zelf te doen. Het is belangrijk dat een boek aansluit en past bij de interesses en de belevingswereld van de kinderen. Zij moeten zich in de boeken kunnen herkennen. Snuffelen in het aanbod, zonder dat er meteen gelezen moet worden kan leerlingen helpen te ontdekken welk boek bij hun interesses past. Het is goed hier tijd voor te maken.

Lezen

Lezen kost tijd en hiervoor dient leestijd in het rooster gecreëerd te worden. Het gaat zowel om tijd om zelf te lezen als om voorgelezen te worden. De lezersidentiteit van de leerkracht vormt de basis van wie hij of zij als rolmodel kan zijn. Om leerlingen positieve leeservaringen te laten opdoen is het van belang dat de leerkracht zijn eigen lezersidentiteit kent.

Reageren

Lezen maakt altijd iets los bij de lezer. Praten over hetgeen gelezen is, dwingt kinderen beter en dieper na te denken. Daarnaast kunnen zij elkaar enthousiasmeren wanneer zij enthousiast zijn over een gelezen boek of tekst.

Helpende volwassene:

Centraal in dit figuur omdat er zonder hulp van een volwassene, geen sprake kan zijn van een positieve leescultuur.

Tijd en aandacht om te lezen

Het is volgens Stichting Lezen (2013) belangrijk om zonder externe afleidingen te kunnen lezen. Dat betekent dat een rustige plek en een rustig tijdstip tot de basisvoorwaarden van goed lezen gerekend moeten worden. Pas wanneer de aandacht volledig bij het boek is, kan de leerling opgaan in het verhaal en tot dieplezen komen. Dit lukt leerlingen beter wanneer er in het lokaal speciale leesruimtes zijn waarin een aangename sfeer gecreëerd wordt. Ook een boekenplank of boekenhoek, eventueel aangekleed met posters, kan het lezen in de klas stimuleren (Chambers, 2012). Vernooy (2012) gaat daarin verder door te stellen dat er een stilleesbeleid nodig is, gebaseerd op wat leerlingen belangrijk en interessant vinden

Voorlezen

Door voor te lezen maken kinderen niet alleen kennis met het voorleesritueel, ze willen er zelf ook graag door gaan lezen. Daarnaast stimuleert het de taalontwikkeling, krijgt de sociaal-emotionele ontwikkeling een extra impuls en zet het de verbeelding aan het werk. Voorlezen door de eigen leerkracht wordt gezien als een zeer waardevolle activiteit, zo niet de belangrijkste vorm van leesbevordering (Walta, 2018). Het is aan de voorlezer, de kinderen mee te nemen in de wereld van het boek en hen te boeien met het verhaal. Voorlezen heeft dus een voorbeeldfunctie. Daarom is het raadzaam het boek eerst zelf te lezen om onaangename verrassingen te voorkomen en de juiste accenten te kunnen leggen. Ook dient er aandacht te zijn voor de voorleesteknik; het op persoonlijke wijze verklanken van de tekst waarbij het voorleestempo in de basis rustig is, en gecombineerd wordt met mimiek, oogcontact en expressie. Het blijkt dat kinderen een boek dat is voorgelezen, zelf ook nog graag eens willen lezen.

Vrij lezen

Bij vrij lezen wordt er op een vast moment van de dag, zelfstandig door leerlingen in een zelfgekozen boek gelezen. Vrij lezen wordt ook wel aangeduid als stillezen of zelfstandig lezen (Bemer, 2021). Het doel hiervan is dat leerlingen naast een goede leesvaardigheid, ook goede leesgewoonten ontwikkelen (Vernooy, 2007; Walta, 2018). Doordat leerlingen met verschillende boekensoorten in aanraking komen, leren ze hun smaak te ontwikkelen en dit kan een aanleiding zijn om thuis ook vaker te gaan lezen. De leerkracht kan het zelfstandig lezen ondersteunen door nieuwe boeken onder de aandacht te brengen, leerlingen een geschikt boek te helpen kiezen, tijd in te roosteren voor vrij lezen en leerlingen korte boekpromoties te laten houden. Zelfstandig lezen zorgt voor echte tijd om te lezen, een belangrijk element uit de leescirkel van Chambers. Wanneer er echt tijd is om te lezen, kunnen er langere teksten en verhalen gelezen worden, die ervoor zorgen dat kinderen tot dieplezen komen. Zij oefenen hiermee niet alleen hun leesvaardigheid maar ontwikkelen ook cognitieve processen als verbanden leggen. Het lezen van langere teksten en verhalen, vergt van de leerling een langdurige concentratie en is daarnaast een meer complexe activiteit. Het lukt leerlingen dan ook niet altijd om uit zichzelf verdiept in een boek of tekst raken. Zij hebben hiervoor ondersteuning nodig (Bemer, 2021). Hierbij kan gedacht worden aan hulp bij het kiezen van geschikte boeken of behoefte aan vragen die hen aanzetten tot het denken over het verhaal dat zij lezen (Van der Sande, Wildeman, Bus & Van Steensel, 2019). Om echt effectief te zijn, is het volgens Pilgreen, die de term stillezen hanteert (in Fiori & Van Hardeveld, 2013) essentieel dat het zelfstandig lezen aan acht voorwaarden voldoet. Deze voorwaarden zijn opgenomen in het door haar ontwikkelde SSR-programma (Silent Sustained Reading) en behelzen: bevorderlijke omgeving, toegankelijkheid, verspreide leestijd,

aantrekkingskracht, aanmoediging, non-verantwoordelijkheid, vervolgactiviteiten en teamtraining. Daarnaast vervolgt zij, is stillezen pas echt van waarde, wanneer er minimaal twee keer per week, tussen de 15 en 30 minuten stil wordt gelezen zodat het een gewoonte wordt en niet blijft bij een technisch lezen oefening. Kinderen ervaren het vaak als positief dat zij de tijd en ruimte krijgen zich echt in een boek te verdiepen. Hierdoor draagt het bij aan de ontwikkeling van een positieve leesattitude (Van der Sluis, 2013).

Praten over boeken

Vrij lezen of zelfstandig lezen is volgens Walta (2018) niet vrijblijvend. Net als Pilgren meent hij dat er altijd een terugkoppeling van het gelezene plaats dient te vinden. Dit kan bijvoorbeeld in een boekenkring. Een boekenkring is een gezamenlijke leesactiviteit, waarin boeken worden voorgelezen, gepromoot en waarin leeservaringen worden uitgewisseld en besproken (Pompert, 2017). De leerkracht vervult een belangrijke rol bij het modelen van juist leesgedrag en het promoten van boeken. Daarnaast helpt een boekenkring de leerkracht vast te stellen aan welke gerichte ondersteuning of instructie de leerling nog behoefte heeft. Praten over boeken stimuleert zowel de literaire competentie als de leesmotivatie (Chambers, 2012).

Differentiatie

In groep 3, wanneer het aanvankelijk leesleerproces begint, zijn de meeste leerlingen vooral gemotiveerd om te lezen vanwege het feit dat ze nu zelf leren lezen (Van Koeven & Smits 2020). Wanneer dit niet snel genoeg resultaat oplevert, bestaat er een gevaar dat leerlingen faalangstig en gedemotiveerd worden en het lezen gaan vermijden. Ze kunnen in een negatieve spiraal terechtkomen. Ook, omdat hun ontwikkelingsniveau niet meer aansluit bij de teksten die zij qua leesniveau aankunnen (Moolenaar en Meelis Voorma, 2021). Door regelmatig voor te lezen, kan de leerkracht zorgen voor positieve ervaringen met verhalen waarin wel spanning en actie zit. Verder pleiten Van Koeven en Smits ervoor dat de leesteknik snel aangeleerd wordt en dat er bij problemen direct intensieve hulp wordt ingezet. Na een half jaar wordt de inhoud van teksten belangrijk om de leesmotivatie verder te stimuleren. Volgens Stichting Lezen (2021) is er een verbinding tussen leesmotivatie en leesvaardigheid maar bestaat er nog onzekerheid over op welke manier deze exact met elkaar samenhangen of elkaar beïnvloeden. Uit een recente overzichtsstudie van Houtveen en collega's (2019) waarin zij meerdere studies over deze verbinding met elkaar vergeleken, blijkt dat leesmotivatie tot meer leesvaardigheid leidt én andersom en dat deze relatie opgaat voor alle leeftijdsfasen. Toch werd niet in alle gevallen een wederkerige relatie gevonden. In een aantal studies onder minder vaardige, of beginnende lezers leidde een hogere leesvaardigheid inderdaad tot meer leesmotivatie maar meer leesmotivatie niet altijd tot een betere leesvaardigheid. Dat zou er volgens Stichting Lezen (2021) op kunnen duiden dat ook de moeilijkheidsgraad van wat er gelezen wordt ertoe doet. Als kinderen wel frequent lezen maar dit beperkt blijft tot te eenvoudige teksten, heeft dit geen positief effect op hun leesvaardigheid. Het is daarom van belang om altijd, ongeacht het leesniveau, te zorgen voor uitdagende en rijke teksten. Ros en collega's (2021) voegen daaraan toe dat rijke, betekenisvolle teksten voorkomen dat het technisch lezen als saai en betekenisloos wordt ervaren. Zij adviseren deze dan ook al snel in te zetten en leerlingen niet meer alleen te laten oefenen met methodeleesboekjes of -teksten. Deze ondersteuning vraagt om maatwerk hetgeen bereikt kan worden door het leesgedrag van de leerlingen goed te volgen. Om demotivatie tegen te gaan is het zaak dat zwakke lezers zich niet vergelijken met andere leerlingen maar zich richten op hun eigen vorderingen (Raad van Cultuur, Onderwijsraad, 2019).

Verder is het belangrijk dat de leerkracht ongeacht het prestatieniveau van de leerling, altijd vertrouwen blijft uitstralen omdat dit doorwerkt in de daadwerkelijke prestaties (Stichting Lezen, 2021).

2.3 Conclusie literatuurstudie

Wat wordt verstaan onder het begrip motivatie bij het zelfstandig lezen?

Motivatietheorieën zijn gebaseerd op de vraag welke redenen of motieven aanzetten tot gedrag. Bij leesmotivatie gaat het dan om de overtuigingen die maken dat iemand gaat lezen. In het basisonderwijs blijkt dat leerlingen zowel vanuit een intrinsieke als een extrinsieke motivatie lezen, waarbij de intrinsiek gemotiveerden langer blijven lezen en een positieve leesattitude behouden. Om lezen te bevorderen kan daarom het best worden ingezet op het stimuleren van de intrinsieke motivatie. Hierbij is het van belang dat het lezen voldoet aan de basisbehoeften autonomie, competentie en sociale verbondenheid. Autonoom gemotiveerde leerlingen hebben het gevoel dat zij keuzevrijheid hebben waardoor de reden van hun handelen bij henzelf ligt en zij geen enkele externe druk ervaren. Door een leesactiviteit aan te bieden als een optimale uitdaging wordt tegemoetgekomen aan de behoefte aan competentie. Omdat lezen een intieme bezigheid is (het vindt plaats in elkaars nabijheid), is het tenslotte belangrijk dat leerlingen zich vertrouwd met elkaar en de leerkracht voelen.

Welke factoren spelen een rol bij de ontwikkeling van leesmotivatie?

Werkelijke leesmotivatie komt voort uit ervaringen die tijdens het lezen worden opgedaan en daarom is het van belang de kans op positieve leeservaringen te vergroten. Factoren die bijdragen aan positieve leeservaringen zijn: boekenaanbod, ondersteunende rol van de professional, stimulerende rol van ouders en vrienden, tijd en aandacht om te lezen, voorlezen, vrij lezen, praten over boeken en differentiatie. Omdat niet ieder kind thuis een positieve leescultuur ervaart, is het essentieel dat de school hier haar verantwoordelijkheid voor neemt. De schoolbibliotheek dient te beschikken over een eigentijdse en aantrekkelijke collectie die zodanig wordt gepresenteerd dat leerlingen er op eenvoudige manier toegang toe hebben. Een rustige plek en leestijd in het lesrooster vormen andere basisvoorwaarden. Zelfstandig lezen of stillezen wordt gezien als één van de factoren die bijdragen aan positieve leeservaringen maar is pas echt van waarde als er zeker twee keer per week 15 tot 30 minuten zelfstandig wordt gelezen zodat kinderen daadwerkelijk tot dieplezen komen. Dit vergt een langdurige concentratie en is een complexe activiteit waarbij vaak ondersteuning van de leerkracht noodzakelijk is. Het is bovendien geen vrijblijvende bezigheid; er dient altijd een terugkoppeling van het gelezene plaats te vinden. Dit dwingt leerlingen dieper en beter na te denken over de tekst waardoor het de literaire competentie stimuleert. Daarnaast kunnen leerlingen elkaar enthousiasmeren over gelezen teksten, bijvoorbeeld in een boekenkring. Ook voorlezen valt onder leestijd en wordt gezien als een zeer waardevolle activiteit om kinderen positieve ervaringen met verhalen op te laten doen.

Welke leerkrachtcompetenties zijn nodig om motivatie bij zelfstandig lezen te stimuleren?

De leerkracht neemt binnen de leescultuur een centrale plek in, zij zijn degenen die de leescultuur dragen en fungeren als rolmodel. Het is van belang dat de leerkracht zijn eigen leesidentiteit kent omdat dit de basis vormt van wie hij of zij als rolmodel kan zijn. Bij het stimuleren van leesmotivatie dient de professional zorg te dragen voor effectief leesonderwijs waarbij rekening wordt gehouden met de eerdergenoemde basisbehoeften autonomie, competentie en verbondenheid. De leerkracht kan inzetten op autonomie door kinderen het gevoel te geven dat zij zelf kunnen kiezen. Bijvoorbeeld door goed naar hun boekvoorkeuren te luisteren en tijd in te plannen voor zelfstandig lezen. Door oprechte interesse te tonen in het leesgedrag en gesprekjes te voeren over leesvoorkeuren wordt gewerkt aan de onderlinge relatie of verbondenheid. Professionals kunnen het vertrouwen van leerlingen in hun eigen kunnen vergroten door in te zetten op competentie.

Dat kunnen zij doen door rijke teksten aan te bieden, die aansluiten bij de beleavingswereld van de kinderen, opbouwende en positieve feedback te geven en te differentiëren. Ook nemen zij de ouders mee in het lees(motivat)ieproces. Ouders die leesbevorderend gedrag vertonen vergroten de kans dat

een kind leesplezier en leesmotivatie ontwikkelt bijna vijf keer, voor een leerkracht geldt anderhalf keer.

Hoewel tijdens het aanvankelijk leesproces de meeste leerlingen gemotiveerd zijn om te (leren) lezen, bestaat er een gevaar op demotivatie en faalangst wanneer dit zich niet snel genoeg ontwikkelt. De leerkracht dient bij problemen direct intensieve hulp in te zetten. Na een half jaar leesonderwijs wordt de inhoud van teksten belangrijk en is het zaak niet meer alleen met methodeteksten te werken maar rijke, betekenisvolle teksten te gebruiken. De leerkracht dient het leesgedrag van de leerlingen goed te volgen en is op de hoogte van interesses en voorkeuren van de leerlingen zodat er passende boeken kunnen worden geadviseerd. Ook is het van belang te weten welke waarde een leerling aan lezen toekent en hoe een kind zich voelt als lezer. Het kind moet het gevoel krijgen serieus genomen te worden in zijn of haar ontwikkeling als lezer en zich kunnen richten op zijn eigen vorderingen. De leerkracht moet ongeacht het prestatieniveau van de leerling altijd vertrouwen uitstralen omdat dit in de uiteindelijke prestaties doorwerkt. Deze ondersteuning op maat vraagt veel van de leerkracht. Om dit goed te doen, is het essentieel dat hij of zij zich bewust is van de centrale rol die de leerkracht inneemt binnen de leescultuur.

3. Contextonderzoek

3.1 Inleiding contextonderzoek

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de contextgerichte vragen. Deze antwoorden worden verkregen middels contextonderzoek, waarvoor verschillende instrumenten worden ingezet. Eerst wordt er beschreven en beargumenteerd voor welke onderzoeksinstrumenten is gekozen en welke respondenten daarvoor benaderd zijn. Vervolgens worden de verkregen opbrengsten in de resultaten weergegeven. De conclusie volgt tenslotte na data-analyse van de resultaten van het contextonderzoek.

Het gaat om antwoord op de volgende contextgerichte vragen:

1. Wat is de huidige stand van zaken met betrekking tot motivatie en leesattitude bij leerlingen in groep 3 en 4 tijdens het zelfstandig lezen?
2. In hoeverre is er sprake van een leescultuur op de basisschool X?
3. Wat is de huidige stand van zaken met betrekking tot leerkrachtcompetenties ten aanzien van het stimuleren van leesmotivatie?
4. Hoe bieden de leerkrachten momenteel het zelfstandig lezen aan?
5. In welke mate komt de methodiek LIST lezen tegemoet aan motivatie bij zelfstandig lezen?

3.2 Methode contextonderzoek

3.2.1 Dataverzameling, instrumenten en respondenten

Deelvraag 1: *De huidige stand van zaken met betrekking tot motivatie en leesattitude bij leerlingen van groep 3 en 4 tijdens het zelfstandig lezen.*

Om deze deelvraag te beantwoorden, wordt de methode bevragen gebruikt. Dit gebeurt vanuit meerdere perspectieven.

Methode: vragenlijst leerlingen leesmotivatie.

Middels een vragenlijst worden alle leerlingen van groep 3 en 4 bevragd. De lijst is aangepast overgenomen van Aarnoutse (1989) en Van Elsäcker (2002) en bestaat uit 23 gesloten vragen. Deze zijn gericht op intrinsieke motivatie (vraag 1 t/m 10), extrinsieke motivatie (vraag 11 t/m 14), escape-motivatie (vraag 15 en 16) en andere motivatiefactoren (vraag 17 t/m 23). De keuze om bestaande vragenlijsten te bewerken is omdat het taalgebruik soms wat vereenvoudigd moest worden voor gebruik in groep 3 en 4. Ook is er in de meeste gevallen voor gekozen om een vraag alleen met 'ja' of 'nee' te laten beantwoorden. Wanneer ook een middenpunt als 'soms' wordt gebruikt, kunnen respondenten dit aangrijpen om geen mening te hoeven geven (Baarda, 2019). Nu worden de leerlingen min of meer gedwongen om een keuze te maken en wordt voorkomen dat zij een neutrale middenweg kiezen. Om vragen of onduidelijkheden te voorkomen leest de eigen leerkracht zowel de vragen als de mogelijke antwoorden voor. De leerlingen wordt gevraagd onderzoeker te helpen bij haar onderzoek door de vragen individueel en eerlijk in te vullen. Om sociaal wenselijke antwoorden te voorkomen wordt benadrukt dat een antwoord niet fout kan zijn. Het gaat om de eigen ervaring. Er mag slechts één antwoord aangekruist worden. De vragenlijst en resultaten 'leesmotivatie leerlingen' zijn opgenomen in de bijlage als Bijlage C.

Methode: vragenlijst leerkrachten groep 3 en 4.

De vragenlijst van de leerkrachten van groep 3 en 4 is een gestandaardiseerde vragenlijst en bevat drie enquêtevragen met een enkele keuzemogelijkheid waarin gevraagd wordt naar motivatie en leesattitude bij hun leerlingen. De antwoordmogelijkheden zijn zodanig gekozen dat de respondenten een antwoord kunnen kiezen dat op haar eigen situatie van toepassing is. Door de leerkrachten te bevragen kan worden vastgesteld hoe zij het leesgedrag van hun leerlingen ervaren en komt informatie beschikbaar die niet direct waarneembaar is. Bovendien werkt het sneller dan persoonlijk in gesprek gaan met alle betrokken leerkrachten. De vragenlijst is opgenomen als Bijlage E.

Deelvraag 2: In hoeverre is er sprake van een leescultuur op de basisschool X?

Methode: vragenlijst voor alle lesgevende leerkrachten van de basisschool X.

Leraren dragen de leescultuur op school en hun houding is bepalend voor de manier waarop zij omgaan met hun rol als helpende volwassene. Zowel een positieve leescultuur als de helpende volwassene, dragen bij aan positieve leeservaringen en werken daarom direct door in leesmotivatie. Om inzage te verkrijgen in de leescultuur op de onderzoeksschool, is aan alle leerkrachten een vragenlijst gestuurd waarin zowel de leescultuur als leesattitude wordt bevraagd. De vragen met betrekking tot leescultuur betreffen gestructureerde vragen, waardoor data eenvoudig zijn te analyseren. Door middel van het aankruisen van een bolletje, geven respondenten aan of een stelling wel of niet van toepassing is. De vragenlijst behelst de volgende onderdelen: leesbevorderingsactiviteiten of campagnes, boekencollecties, werkvormen en methodes voor technisch lezen, leerkrachtvaardigheden, kennis van kinderboeken, ouders, coördinatie van het leesonderwijs, visie op lezen en leesontwikkeling. De vragenlijst is aangepast overgenomen van Walta (2018, p.184). Vragen met betrekking tot begrijpend lezen zijn weggelaten en er zijn enkele vragen toegevoegd die zijn verkregen uit persoonlijke informatie (Stichting bestuur X, z.d.). De vragen met betrekking tot leesattitude zijn grotendeels ontleend aan de vragenlijst van de Monitor de Bibliotheek op school – meting 2021-2022. Zie Bijlage D voor de vragenlijst voor leerkrachten van groep 1,2,5,6,7 en 8 en Bijlage E voor de vragenlijst voor leerkrachten van groep 3 en 4.

Deelvraag 3: De huidige stand van zaken met betrekking tot leerkrachtcompetenties ten aanzien van het stimuleren van leesmotivatie.

Methode: vragenlijst leerkrachten groep 3 en 4.

Omdat het onderzoek zich richt op groep 3 en 4, hebben de 4 leerkrachten van deze groepen een uitgebreidere vragenlijst gekregen, waarin ook niet gestructureerde vragen zijn opgenomen. Hierdoor is er ruimte voor de respondent om een persoonlijk antwoord te geven en zijn er meer verschillende antwoorden te verwachten (Van der Donk & Van Lanen, 2020). De vragenlijst voor groep 3 en 4 verschilt op onderstaande punten van de vragenlijst voor alle leerkrachten: bij het onderdeel boekencollecties wordt gevraagd het aanbod voor groep 3 en 4 in de schoolbibliotheek te beoordelen. Bij werkvormen en methodes voor technisch lezen is een vraag toegevoegd over zelfstandig lezen. Vragen met betrekking tot leerkrachtvaardigheden zijn uitgebreid van 4 naar 16. Kennis van kinderboeken is uitgebreid met een vraag of er hulp geboden wordt bij het uitkiezen van een boek. De vragen betreffende ouders zijn uitgebreid van 3 vragen naar 5 vragen. Daarnaast zijn er vragen toegevoegd om te achterhalen hoe leerlingen zich in de klas gedragen en wordt er gevraagd naar de ervaringen met de LIST methodiek. De extra vragen zijn verkregen uit persoonlijke informatie (Stichting bestuur X, z.d.) en ontleend aan de vragenlijst van de Monitor de Bibliotheek op school – meting 2021-2022. Zo ontstaat er niet alleen een goed beeld van de leerkrachtcompetenties van de leerkrachten van groep 3 en 4, maar wordt dit breder getrokken door meerdere leesbevorderende factoren te bevragen.

Zie Bijlage D voor de vragenlijst voor leerkrachten van groep 1,2,5,6,7 en 8 en Bijlage E voor de vragenlijst voor leerkrachten van groep 3 en 4.

Deelvraag 4: *De manier waarop leerkrachten momenteel het zelfstandig lezen aanbieden.*

Methode: niet-participerende indirecte observatie

Om een duidelijk beeld te krijgen van de manier waarop het zelfstandig lezen momenteel wordt aangeboden, vindt zowel in groep 3 als in groep 4 een niet-participerende indirecte observatie plaats tijdens een leesles volgens de LIST methodiek. Binnen deze leesles is tijd voor zelfstandig lezen. Een leesles als deze is representatief voor de gemiddelde les waarbinnen zelfstandig lezen een onderdeel is. Bij een niet-participerende indirecte observatie wordt er van afstand naar de situatie gekeken en neemt de onderzoeker zelf niet actief deel aan de situatie (Van der Donk & Van Lanen, 2020). Er wordt gekozen voor het inzetten van opnameapparatuur om data te verkrijgen en er wordt een gestructureerd observatieschema gehanteerd, overgenomen van Houtveen, Brokamp en Kunst (2019). Dit schema is door hen ontwikkeld als werkdocument voor het doelgericht werken aan opbrengsten bij voortgezet lezen volgens de LIST methodiek en daardoor bruikbaar in dit onderzoek. Omdat het gaat om de manier waarop leerkrachten het zelfstandig lezen aanbieden, is het gedeelte met betrekking tot betrokkenheid van de leerlingen niet meegenomen in de observaties (punt 3). In Bijlage H is het volledige observatieformulier opgenomen. Na het invullen van het observatieschema worden de bevindingen met de betreffende leerkracht doorgenomen, waardoor de beoordeling is gebaseerd op intersubjectiviteit en triangulatie wordt gewaarborgd.

Methode: vragenlijst leerkrachten groep 3 en 4.

In de vragenlijst voor de leerkrachten van groep 3 en 4 (zie Bijlage E) zijn een aantal vragen opgenomen met betrekking tot de manier van lesgeven. Deze zijn grotendeels ontleend aan de vragenlijst van de Monitor de Bibliotheek op school – meting 2021-2022 en verkregen uit persoonlijke informatie (Stichting bestuur X, z.d.).

Methode: bestuderen van kwaliteitsdocument 'Technisch lezen op de basisschool X.

Het kwaliteitsdocument 'Technisch lezen op de basisschool X' (basisschool X, persoonlijke communicatie, 10 mei 2022) bevat afspraken waarmee de kwaliteit van het technisch lezen onderwijs op de onderzoeksschool wordt gewaarborgd. Het wordt bestudeerd om te achterhalen welke leerkrachtvaardigheden en randvoorwaarden zijn vastgelegd om deze kwaliteit te borgen.

Deelvraag 5: *De mate waarin de methodiek LIST tegemoetkomt aan motivatie bij zelfstandig lezen.*

Methode: bestuderen.

Hiervoor wordt zowel de in 2019 herziene versie van 'Doelgericht Werken aan Opbrengsten: Systematisch Werken aan Verbetering van het Onderwijs bij Aanvankelijk en Voortgezet Lezen' van Heesterbeek als het rapport voor Scholen bestudeerd, dat als de presentatie Maak van Houtveen uit 2016. Beide bronnen zijn geraadpleegd van internet en zijn getoetst aan inclusiecriteria: de bron heeft betrekking op LIST en motivatie. De zoekcriteria zijn als volgt geformuleerd:

Zoekterm(en)	Aantal treffers
"leesonderwijs"	97.500
"leesonderwijs"+ "LIST lezen"	10.400

Vloeiend lezen wordt binnen de LIST methodiek gezien als een ontwikkelingsproces dat van hardop lezen van tekst naar stillezen van tekst gaat. Vandaar dat wordt gekeken naar motiverende factoren

gedurende het gehele leesproces. Er wordt een samenvatting gemaakt uit beide stukken die later wordt vergeleken met uit literatuur verkregen data. De motiverende factoren, verkregen vanuit literatuurstudie, vormen de kijkpunten voor de documentstudie. Motiverende factoren binnen de LIST methodiek worden kort beschreven in hoofdstuk 3.3 Resultaten contextonderzoek. De volledige samenvatting is terug te vinden in Bijlage I.

Verantwoording

Om de vragen vanuit verschillende gezichtspunten te benaderen, en zodoende triangulatie toe te passen, wordt een combinatie van vragenlijsten, literatuuronderzoek, documentanalyse en observaties toegepast. Triangulatie vergroot de validiteit en betrouwbaarheid van verkregen data (Van der Donk & Van Lanen, 2020).

3.3 Resultaten contextonderzoek

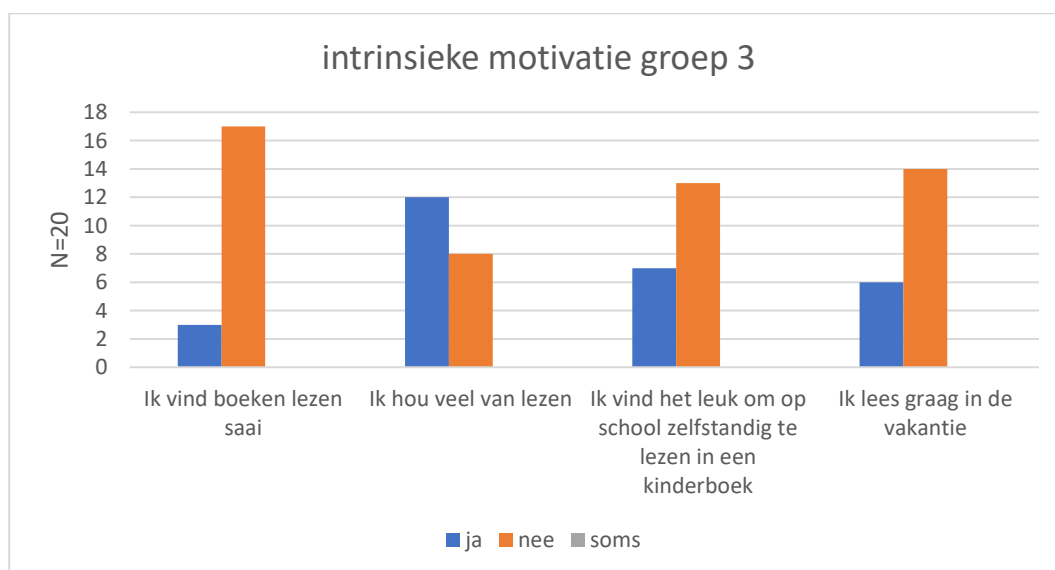
Deelvraag 1: Resultaten van de huidige stand van zaken met betrekking tot motivatie en leesattitude bij leerlingen van groep 3 en 4 tijdens het zelfstandig lezen.

Resultaten vragenlijst leerlingenmotivatie.

Om te achterhalen in welke mate leerlingen gemotiveerd zijn om zelfstandig te lezen, is de vragenlijst leesmotivatie door 20 van de 27 leerlingen uit groep 3 en 20 van de 20 leerlingen van groep 4 ingevuld. Zeven leerlingen van groep 3 waren ten tijde van afname afwezig. De vragenlijst richt zich zowel op intrinsieke, als extrinsieke motivatie. Daarnaast worden ook escape-motivatie en overige motiverende factoren gemeten. De resultaten zijn per groep geanalyseerd, waarbij is nagegaan hoe vaak één van de voorgestructureerde keuzemogelijkheden is gekozen. Volgens is dit per groep in een staafdiagram verwerkt. Voor een compleet overzicht van de opbrengsten van de vragenlijst wordt verwezen naar Bijlage C.

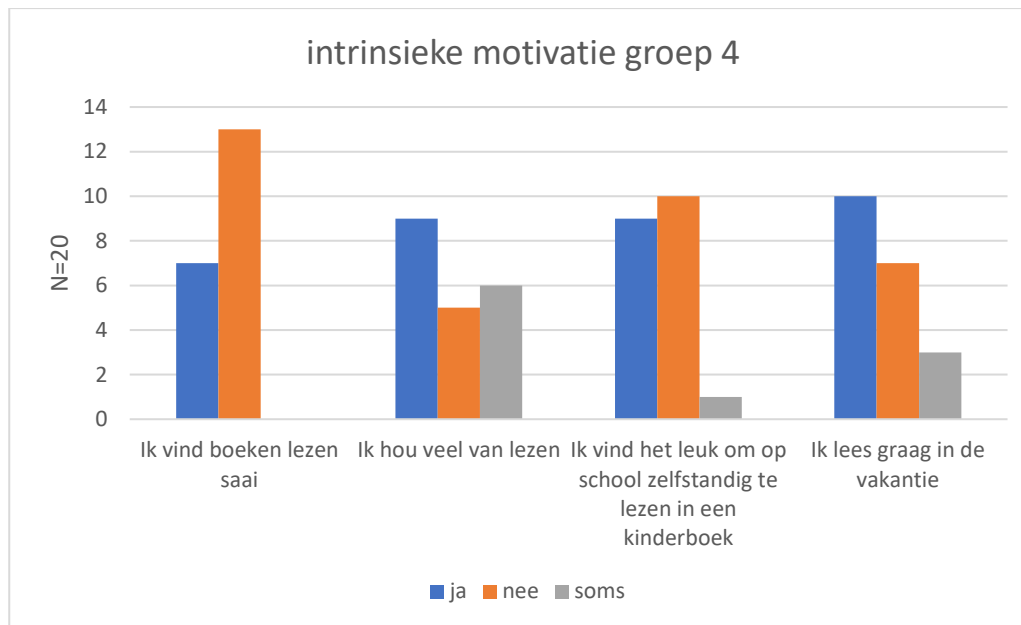
Hieronder worden de belangrijkste bevindingen weergegeven en besproken.

Figuur 3. Intrinsieke motivatie leerlingen groep 3



In Figuur 3, Intrinsieke motivatie groep 3, zijn de resultaten van 20 leerlingen weergegeven. Uit de resultaten is op te maken, dat 17 leerlingen boeken lezen niet als saai ervaren, 3 leerlingen vinden boeken lezen wel saai. De vraag 'ik hou veel van lezen' wordt door 12 leerlingen bevestigd. Acht leerlingen geven aan niet van lezen te houden. Verder is af te lezen dat 7 leerlingen het leuk vinden om op school zelfstandig te lezen in een kinderboek en dat er 13 zijn die dit niet leuk vinden. Tot slot lezen 6 van de 20 leerlingen graag in de vakantie, 14 leerlingen doen dit niet graag.

Figuur 4. Intrinsieke motivatie leerlingen groep 4



In figuur 4, Intrinsieke motivatie leerlingen groep 4, zijn de resultaten van alle 20 leerlingen weergegeven. Uit de resultaten is op te maken, dat 13 leerlingen boeken lezen niet als saai ervaren, 7 leerlingen vinden boeken lezen wel saai. De vraag 'ik hou veel van lezen' wordt door 9 leerlingen bevestigd. Vijf leerlingen geven aan niet van lezen te houden, voor 6 leerlingen geldt soms. Verder is af te lezen dat 9 leerlingen het leuk vinden om op school zelfstandig te lezen in een kinderboek en dat er 10 zijn die dit niet leuk vinden. Er is één leerling die dit soms leuk vindt. Tot slot lezen 10 van de 20 leerlingen graag in de vakantie, 7 leerlingen doen dit niet graag en 3 leerlingen soms.

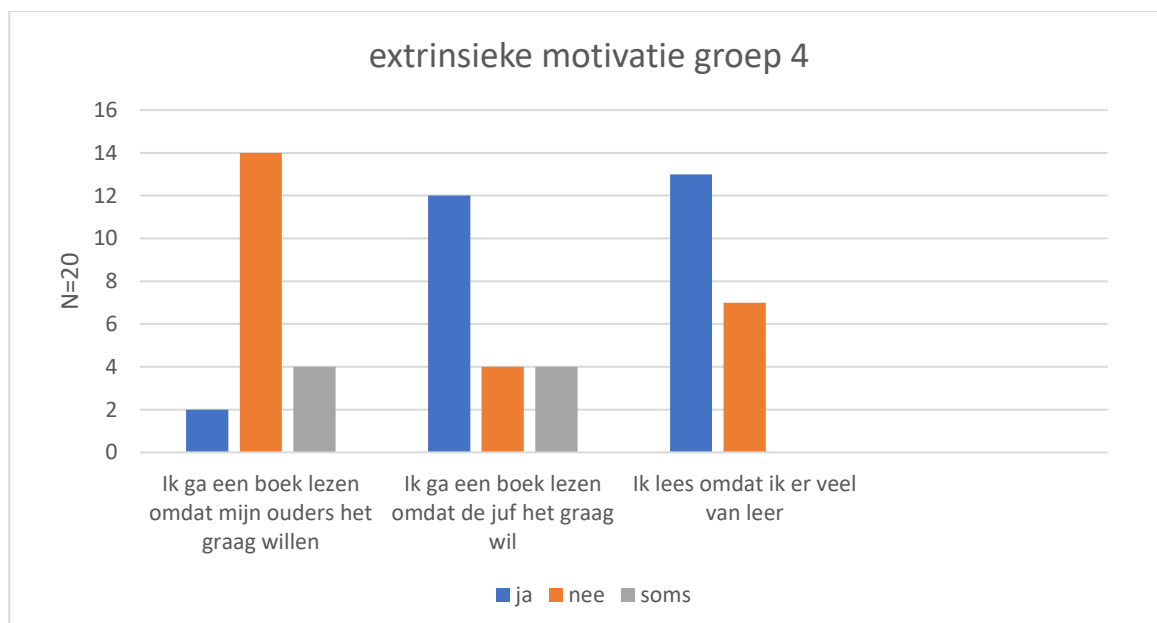
In de leerlingen vragenlijst zijn ook een aantal vragen opgenomen met betrekking tot extrinsieke motivatie. Extrinsieke motivatie blijkt uit Figuur 5 en 6.

Figuur 5. Extrinsieke motivatie leerlingen groep 3



In Figuur 5, Extrinsieke motivatie leerlingen groep 3, valt meteen het hoge aantal leerlingen op dat meent van lezen veel te leren. Er zijn 19 leerlingen die aangeven dat dit voor hen geldt. Voor één kind geldt dit niet. Ook de bereidheid om te lezen omdat de juf dat wil is erg groot. Op de vraag of ze een boek gaan lezen omdat de juf dat graag wil, antwoorden 15 leerlingen bevestigend, tegen 1 leerling ontkennend. Voor 4 leerlingen gaat dit soms op. De bereidheid om te lezen omdat hun ouders het graag willen ziet er anders uit dan omdat de juf het graag wil. Acht leerlingen antwoorden ‘ja’, 4 leerlingen antwoorden ‘nee’ en 8 leerlingen kiezen voor ‘soms’. Het is echter niet te achterhalen of dit thuis ook gevraagd wordt omdat er geen onderzoek naar de thuissituatie is gedaan.

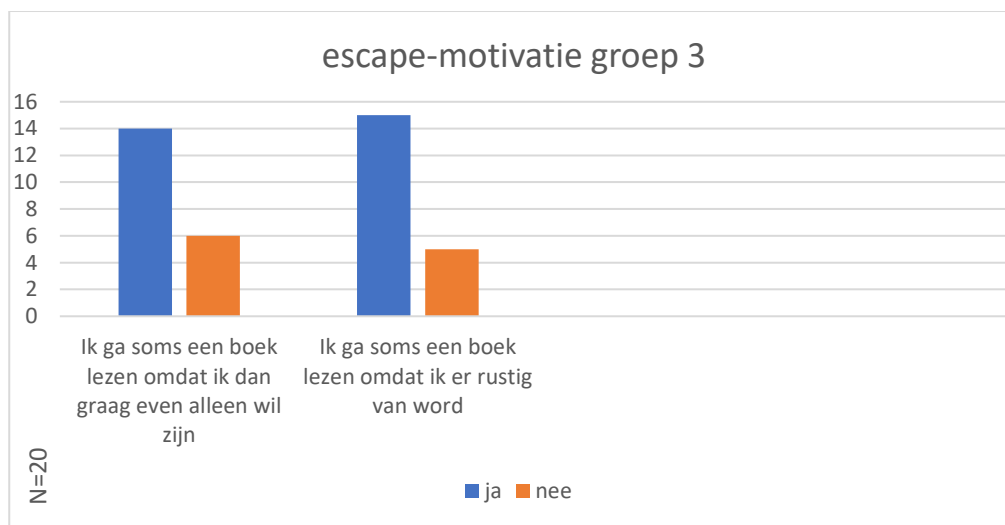
Figuur 6. Extrinsieke motivatie leerlingen groep 4



Uit Figuur 6, Extrinsieke motivatie leerlingen groep 4, blijkt dat 13 kinderen lezen omdat ze menen er veel van te leren. Voor 7 kinderen geldt dit niet. De bereidheid om te lezen omdat de juf dat wil is aanwezig. Op de vraag of ze een boek gaan lezen omdat de juf dat graag wil, antwoorden 12 leerlingen bevestigend, tegen 4 leerling ontkennend. Voor 4 leerlingen gaat dit soms op. De bereidheid om te lezen omdat hun ouders het graag willen ziet er anders uit dan omdat de juf het graag wil. Twee leerlingen antwoorden 'ja', 14 leerlingen antwoorden 'nee' en 4 leerlingen kiezen voor 'soms'. Het is echter niet te achterhalen of dit thuis ook gevraagd wordt omdat er geen onderzoek naar de thuissituatie is gedaan.

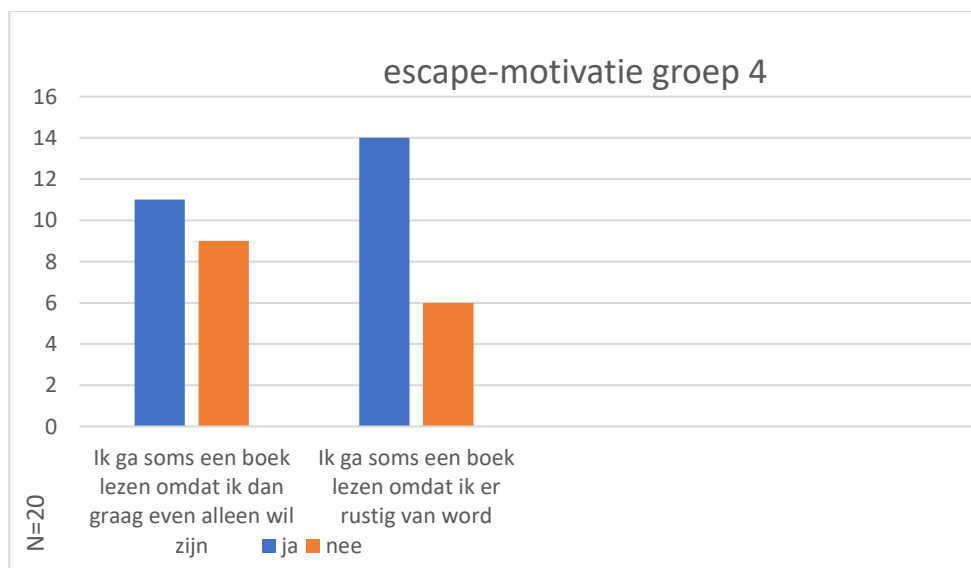
Naast vragen over intrinsieke en extrinsieke motivatie zijn er ook vragen in de vragenlijst opgenomen die inzoomen op escape-motivatie. Hiermee kan achterhaald worden of leerlingen ervoor kiezen om te lezen omdat ze behoefte hebben om even alleen te zijn of om rustig te worden.

Figuur 7. Escape-motivatie leerlingen groep 3



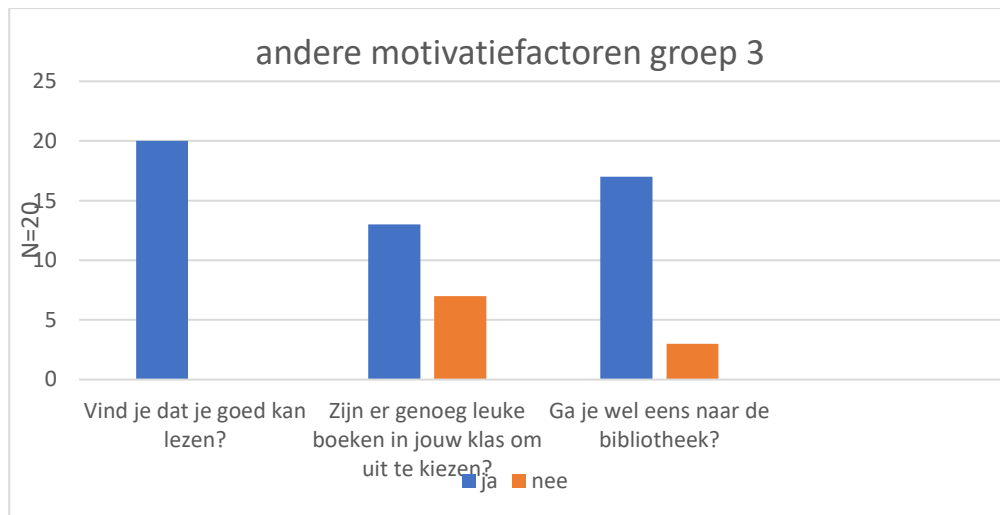
In Figuur 7, Escape-motivatie leerlingen groep 3, is te zien dat een ruime meerderheid van de leerlingen soms een boek gaat lezen om er rustig van te worden (15 tegen 5). Lezen omdat ze graag even alleen willen zijn geldt voor 14 van de 20 leerlingen, voor 6 geldt dit niet.

Figuur 8 Escape-motivatie leerlingen groep 4



In Figuur 8, Escape-motivatatie leerlingen groep 4, is te zien dat een ruime meerderheid van de leerlingen soms een boek gaat lezen om er rustig van te worden (14 tegen 6). Lezen omdat ze graag even alleen willen zijn geldt voor 11 van de 20 leerlingen, voor 9 geldt dit niet. Hierbij valt vooral het percentage jongens van groep 4 op: 80% van de jongens van groep 4 beantwoordt de eerste vraag in de grafiek met 'ja', 100 % van de jongens beantwoordt de tweede vraag in de grafiek met 'ja' (zie Bijlage C).

Figuur 9 Andere motivatiefactoren groep 3



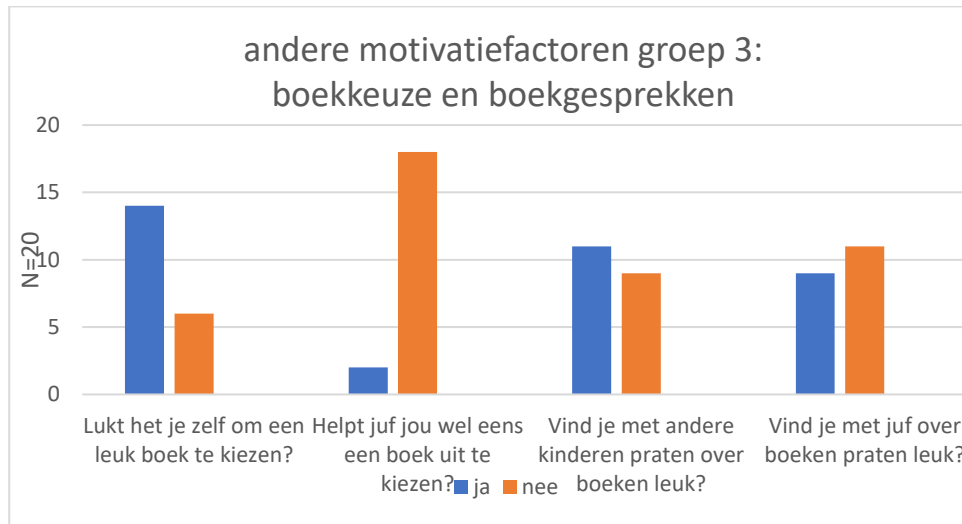
In Figuur 9, Andere motivatiefactoren groep 3, valt meteen op dat alle leerlingen van zichzelf vinden dat ze goed kunnen lezen. Bovendien gaat het merendeel van de kinderen wel eens naar de bibliotheek (17x 'ja', 3x 'nee') Verder blijkt dat de meningen over de boeken in de klas verdeeld zijn, 13 leerlingen vinden dat er genoeg leuke boeken zijn, 7 leerlingen zijn het daar niet mee eens. De meisjes uit groep 3 zijn iets positiever dan de jongens (zie Bijlage C).

Figuur 10 Andere motivatiefactoren groep 4



In Figuur 10, Andere motivatiefactoren groep 4, valt meteen op dat 17 leerlingen van zichzelf vinden dat ze goed kunnen lezen. Drie leerlingen vinden van niet. Bovendien gaat het merendeel van de kinderen wel eens naar de bibliotheek (16x 'ja', 4x 'nee') Verder blijkt dat de meningen over de boeken in de klas verdeeld zijn, 10 leerlingen vinden dat er genoeg leuke boeken zijn, 10 leerlingen zijn het daar niet mee eens.

Figuur 11 Andere motivatiefactoren leerlingen groep 3: boekkeuze en boekgesprekken



Bij de eerste vraag in Figuur 11, Andere motivatiefactoren leerlingen groep 3: boekkeuze en boekgesprekken, geven 6 leerlingen aan dat het ze zelf niet lukt om een leuk boek te kiezen, 14 leerlingen lukt dit wel. Tegelijkertijd geven maar 2 leerlingen aan dat juf hen wel eens helpt bij hun boekkeuze. Volgens 18 leerlingen doet juf dit niet. Verder is af te lezen dat ongeveer de helft het praten over boeken als leuk ervaart. Dat betekent dat de andere helft het niet leuk vindt. Er is weinig verschil tussen praten over boeken met andere kinderen of met de juf (11 ja-9 nee om 9 ja-11 nee).

Figuur 12 Andere motivatiefactoren leerlingen groep 4: boekkeuze en boekgesprekken



Bij de eerste vraag in Figuur 12, Andere motivatiefactoren leerlingen groep 4: boekkeuze en boekgesprekken, geven 7 leerlingen aan dat het ze zelf niet lukt om een leuk boek te kiezen, 13 leerlingen lukt dit wel.

Tegelijkertijd geven maar 4 leerlingen aan dat juf hen wel eens helpt bij hun boekkeuze. Volgens 16 leerlingen doet juf dit niet. Verder is af te lezen dat ongeveer de helft het praten over boeken als leuk ervaart. Dat betekent dat de andere helft het niet leuk vindt. Er is weinig verschil tussen praten over boeken met andere kinderen of met de juf (10 ja- 10 nee om 9 ja-11 nee).

Resultaten uit vragenlijst leerkrachten groep 3 en 4.

Om een breder beeld te vormen over de leesattitude van de leerlingen van groep 3 en 4 en dit tevens vanuit een andere invalshoek te bekijken, is aan de leerkrachten van deze groepen ook gevraagd naar de leesattitude van hun leerlingen, zie Bijlage G. Dit levert de volgende data op:

Hoeveel leerlingen zie je dit één of meer keren per week doen?

Ze pakken uit zichzelf een boek, om te gaan lezen. Ze lezen tien minuten of meer geconcentreerd uit een boek.

Twee leerkrachten geven aan minder dan de helft, twee leerkrachten zien meer dan de helft van haar leerlingen dit doen, maar niet alle leerlingen.

Ze geven elkaar boekentips.

Twee leerkrachten zien dit helemaal niet gebeuren, twee andere leerkrachten minder dan de helft van de leerlingen.

Ze pakken een nieuw boek of vragen om een nieuw boek te lenen voordat het boek uit is.

Twee leerkrachten menen dit bij minder dan de helft van haar leerlingen waar te nemen. De andere twee geven aan dat dit voor de helft van haar leerlingen geldt.

Wanneer beide methodes met elkaar in verband worden gebracht wordt het volgende duidelijk:

Uit de leerlingen enquête blijkt dat 16 leerlingen aangeven het leuk te vinden om op school zelfstandig een boek te lezen. Voor 23 leerlingen geldt dit niet. Leerkrachten ervaren dat ongeveer de helft van haar leerlingen 10 minuten of meer geconcentreerd uit een boek lezen. Op een totaal van 40 leerlingen betekent dit 20 leerlingen.

Praten met andere kinderen over boeken wordt door 21 kinderen leuk gevonden, 19 leerlingen vinden dit niet leuk. Twee leerkrachten zien minder dan de helft van haar leerlingen elkaar boekentips geven, twee leerkrachten zien dit nooit gebeuren.

Op de vraag of het zelf lukt om een leuk boek te vinden, antwoorden 27 leerlingen bevestigend en 13 ontkennend. Leerkrachten zien minder dan de helft/de helft van de leerlingen een nieuw boek pakken voordat het uit is.

Deelvraag 2: In hoeverre is er sprake van een leescultuur op de S. Martinusschool?

Resultaten uit vragenlijst voor leerkrachten uit groep 1,2,5,6,7,8 en

Resultaten uit vragenlijst voor leerkrachten uit groep 3 en 4.

Uit de onder alle leerkrachten afgenomen enquête blijkt dat op twee vragen na, alle stellingen door één of meerde leerkrachten wordt herkend. Niemand herkent zich in de stellingen 'bij leesactiviteiten worden ouders uitgenodigd' en 'leerlingen houden een leeslogboek bij.' Wanneer er, zoals in dit geval, twintig of meer stellingen worden herkend, mag gesteld worden dat de leescultuur op deze school duidelijk zichtbaar is (Walta, 2018). Methodes en werkvormen worden bewust gekozen en er worden leesactiviteiten gepland. Opvallend zijn de resultaten ten aanzien van de boekencollecties. Slechts één leerkracht vindt dat er een uitgebreide boekencollectie in alle klassen aanwezig is.

Tevens zijn er maar twee leerkrachten die hebben aangegeven dat er een goed bijgehouden schoolbibliotheek is, waarbij zij kanttekeningen hebben geplaatst als 'steeds beter' en 'in ontwikkeling'. De leerkrachten lezen zelf graag en beschikken over een positieve leesattitude. Een volledige uitwerking is te vinden in Bijlage F. De enquête die is afgenomen onder de leerkrachten van groep 3 en 4 geeft aanvullende informatie over de boekencollectie in groep 3 en 4. Zij menen dat er onvoldoende boeken aanwezig zijn voor beginnende lezers en missen genres als toneellezen en informatieve boeken. Ook aanprekende jongensboeken zijn er volgens hen te weinig. Tevens wordt in beide klassen een gezellige leeshoek/aantrekkelijke leesplekken gemist. Zie hiervoor Bijlage G.

Deelvraag 3: De huidige stand van zaken met betrekking tot leerkrachtcompetenties ten aanzien van het stimuleren van leesmotivatie.

Resultaten uit vragenlijst voor leerkrachten van groep 3 en 4.

Wanneer uit de theorie verkregen leerkrachtcompetenties worden vergeleken met de data verkregen uit de vragenlijst voor leerkrachten van groep 3 en 4 levert dit de informatie uit Tabel 1 op:

Tabel 1

Aanwezige leerkrachtcompetenties bij leerkrachten van groep 3 en 4

competentie	aanwezig	percentage	opmerkingen
weet welke waarde een leerling toekent aan lezen	V	50%	
weet hoe een kind zich voelt als lezer			
kent de interesses en voorkeuren van leerlingen	V	100%	
geeft vertrouwen en positieve feedback	V	100%	
voert leesgesprekjes	V	50%	
volgt het leesgedrag	V	100%	
heeft kennis van kinderboeken	V	100%	
adviseert bij boekkeuze	V	100%	leerlingen ervaren dit niet zo
brenkt nieuwe boeken onder de aandacht	V	50%	mondjesmaat
praat over boeken, geeft korte boekpromoties	V	50%	laat leerlingen leeservaringen delen
leest voor	V	100%	informatieve boeken beduidend minder
neemt ouders mee in het leesproces	V	100%	samenwerking m.b.t. ontwikkeling van positieve leeshouding door 50%

Voor de volledige uitwerking van data wordt verwezen naar Bijlage G.

Deelvraag 4: De manier waarop leerkrachten momenteel het zelfstandig lezen aanbieden.

Resultaten uit het bestuderen van het kwaliteitsdocument 'Technisch lezen op de basisschool X' Het kwaliteitsdocument van de onderzoeksschool bevat de volgende afspraken:

LIST is vanaf groep 3 groepsdoorbrekend: kinderen worden ingedeeld op leesniveau: aanvankelijk lezen t/m M3, Hommellezen E3 t/m E4, Stillezen vanaf M5.

Iedere dag staat er een half uur lezen op het programma, waarbij de kinderen vooraf over twee boeken beschikken. De leerkracht start de les met een minilesje waarin wordt voorgelezen uit een boek of gedichtenbundel. Daarna volgt een motiverende vraag. Vervolgens wordt er twintig minuten stil gelezen of Hommel gelezen waarbij de leerkracht zelf leest, observeert of rondloopt en motiverende leesgesprekjes voert. Tijdens het lezen mogen de kinderen niet naar het toilet. Mooie boeken worden gestimuleerd door middel van gesprekjes en speeddaten. Van de leerkrachten wordt verwacht dat zij bekend zijn met het boekenaanbod, kinderen uitdagen na te denken over wat zij lezen, zelf leesplezier

uitstralen, ondersteuning geven bij boekkeuze, leerlingen op weg helpen in een boek, hoge verwachtingen hebben, leesgesprekjes voeren en iedere week een stukje voorlezen uit een nieuw boek.

Resultaten uit de vragenlijst voor leerkrachten van groep 3 en 4.

De vragenlijst voor leerkrachten van groep 3 en 4 levert de volgende informatie met betrekking tot het aanbieden van het zelfstandig lezen op:

Alle vier de leerkrachten herkennen zich in de volgende stellingen:

- Ik lees voor aan mijn groep
- Ik laat leerlingen stillezen/zelfstandig lezen in een zelfgekozen boek
- Ik geef hulp bij het uitkiezen van een boek, aansluitend op leesniveau en interesse (frequentie verschilt)
- Ik lees met een groepje zwakke lezers
- Ik geef leerlingen vertrouwen en positieve feedback tijdens het aanvankelijk lezen
- Ik weet welke boeken er in trek zijn bij de leerlingen van mijn groep
- Ik ben op de hoogte van de interesses van mijn leerlingen
- De ouders worden geïnformeerd over het leesonderwijs
- Ik stimuleer actief het lezen thuis

Daarnaast herkennen twee van de vier leerkrachten zich in de volgende stellingen:

- Ik houd leesgesprekjes met mijn leerlingen
- Ik lees zelf en laat zien dat ik plezier heb in lezen
- Kinderen delen hun leeservaringen door er onder leiding van de leerkracht over te praten

Geen van de leerkrachten herkent zich in de volgende stellingen:

- In mijn groep wordt een boekenkring gehouden en ik organiseer praten over verhalen
- Leeservaringen worden gedeeld door boekbesprekingen, boekverslagen of een leesdagboek

Wanneer wordt gevraagd naar de eigen activiteiten van de leerkrachten tijdens het zelfstandig lezen, geven alle vier de leerkrachten aan met een groepje zwakke lezers te lezen. Ook geven zij aan te luisteren bij Hommel lezen en gesprekjes te voeren. Er wordt door geen van de leerkrachten zelf gelezen of aandacht besteed aan nakijken. Ook wordt er geen andere les voorbereid.

Voor een volledige uitwerking wordt verwezen naar Bijlage G.

Resultaten van de niet-participerende indirecte observaties.

Door bij de observaties gebruik te maken van het 'werkdokument voor de cyclus DWAO op groepsniveau bij voortgezet lezen' van Houtveen, Brokamp en Kunst (2019) wordt inzichtelijk hoe de geobserveerde leesles verloopt en in hoeverre de motiverende factoren van de LIST methodiek worden ingezet.

Uit de observatie van de leesles van groep 3 blijkt dat de organisatie en het klassenmanagement op orde is: de leerlingen hebben voldoende en leeftijdsadequaate leesmateriaal voor handen (een tekst die gezamenlijk wordt gelezen en twee boeken per leerling). De in de klas aanwezige boeken zijn uitgestald in de vensterbanken, achter in de klas, een gezellige leeshoek ontbreekt. De leerkracht start de les met voorlezen uit het boek 'Man op de maan' van Arend van Dam. Het boek wordt geïntroduceerd en in verband gebracht met de wekelijkse leestekst. Het voorgelezen fragment vormt

een begrijpelijk, afgerond geheel en de leerkracht leest op goede toon en met de juiste intonatie voor. Daarna wordt de weektekst gezamenlijk, hardop gelezen. Alle leerlingen beschikken over de tekst. De leerkracht heeft deze ingesproken en zodoende tijd om rond te lopen en een beeld op te bouwen of leerlingen daadwerkelijk meelesen. Een stukje dat niet duidelijk hoorbaar wordt meegelezen moet opnieuw. Daarna is er nog tijd om zelfstandig in een eigen boek te lezen. Ook dan loopt de leerkracht door de klas om leerlingen bij hun leestaak te houden. Er worden geen leesgesprekjes gevoerd maar er wordt niet genoteerd tot welke bladzijde leerlingen hebben gelezen en er wordt niet gevraagd hoe leerlingen het (zelfstandig) lezen hebben ervaren.

Uit de observatie van de leesles van groep 4 blijkt dat de organisatie en het klassenmanagement op orde is; de leerlingen hebben voldoende leesmateriaal voor handen (twee boeken per leerling) en de leerkracht heeft ervoor gezorgd dat de boeken leeftijdsadequaat zijn. Met betrekking tot de leesomgeving valt op dat een gezellige leeshoek of plek ontbreekt. De in de klas aanwezige boeken worden redelijk aantrekkelijk uitgesteld. De leerkracht start de les met een mini-les, waarin aandacht is voor de vraag hoe je een boek kiest. Er zijn recent nieuwe boeken uit de plaatselijke bibliotheek toegevoegd aan de vaste schoolcollectie waardoor er weer nieuwe boeken zijn te kiezen. Nadat de leerkracht hier enige tips over heeft gegeven, mogen diverse leerlingen vertellen over hun aanpak bij het kiezen van een boek. Daarna is er ruimte om nieuwe boeken te kiezen en worden de kinderen aan het lezen gezet. De leerkracht loopt rond om een beeld op te bouwen of de leerlingen daadwerkelijk lezen en voert af en toe een klein gesprekje. Er wordt niet geadministreerd met welke leerlingen leesgesprekjes gevoerd zijn. Ook bevindingen naar aanleiding van deze gesprekjes worden niet vastgelegd. In de afsluiting van de les wordt niet met de leerlingen besproken hoe ze het zelfstandig lezen hebben ervaren en er wordt ook niet gevraagd te noteren tot welke bladzijde ze hebben gelezen. Wel wordt er teruggekomen op hetgeen in de mini-les aan de orde is gesteld. Een aantal leerlingen mag vertellen of hun nieuw gekozen boeken daadwerkelijk zo leuk zijn als ze vooraf dachten. In die zin wordt er ook een werkvorm gehanteerd waarbij leerlingen elkaar kunnen enthousiasmeren voor boeken. Bevindingen met betrekking tot het bevorderen van zelfvertrouwen en competentiegevoel zijn overwegend positief: de leerkracht is zeer geduldig en legt de nadruk op dingen die goed zijn gegaan. Zij uit vertrouwen in de leerlingen en prijst hen voor hun inbreng tijdens de mini-les.

De resultaten uit de verschillende hierboven genoemde onderzoeksmethoden zijn samengebracht in de CHECKLIST Leesbevordering (School aan Zet, z.d.) zoals hieronder gepresenteerd:

CHECKLIST Leesbevordering

- ☐ in beide groepen en/of bij alle leerkrachten in orde
- ☐ in één groep en/of bij niet alle leerkrachten in orde
- ☐ niet in orde

Checklist voor de leerkracht als model en bemiddelaar:

- ☐ De leerkracht leest zelf en laat zien dat zij plezier heeft in lezen.
- ☐ De leerkracht is op de hoogte van het actuele boekenaanbod voor de leerlingen van haar groep.
- ☐ Tijdens het vrij lezen leest de leerkracht (en kijkt geen schriften na) of praat met leerlingen over boeken.

Checklist voor het leesaanbod:

- ☐ De leerkracht zorgt voor een gevarieerde verzameling leesmaterialen in de groep.
- ☐ In de groep zijn verschillende soorten boeken en teksten aanwezig: prentenboeken, versjes en poëzie, voorleesboeken, vrij leesboeken, informatieve boeken, tijdschriften, strips.

- In de groep zijn boeken van verschillende moeilijkheidsgraad aanwezig: serieboeken, kinderjuryboeken, griffelboeken, makkelijk lezen boeken, dunne en dikke boeken.
- In de groep zijn boeken van verschillende genres aanwezig: realistische boeken, fantasieboeken, woorden beeldboeken, informatieve bronnen.
- Aanvullingen van leesmaterialen vinden plaats in overleg met de leerlingen.

Checklist voor de leerkracht die leerlingen helpt bij het kiezen van boeken:

- De leerkracht leest voor.
- De leerkracht introduceert boeken en geeft leerlingen leestips.
- De leerkracht geeft leerlingen gelegenheid boeken te introduceren en elkaar leestips te geven.
- Boeken en leesmaterialen zijn op een aantrekkelijke manier in het lokaal uitgesteld.
- De leerkracht maakt leesmandjes met verschillende genres boeken.
- De leerkracht geeft kinderen gelegenheid 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.

Checklist voor de leestijd:

- 15 Minuten per dag (in de hogere groepen kan dit nog meer zijn).
- Elke leerling heeft bij de start van de leestijd voldoende leesmateriaal om de tijd lezend mee door te brengen.
- In de leestijd wordt gelezen: de tijd voor kiezen en ruilen van boeken hoort niet in de leestijd.
- De leerkracht zorgt voor een rustige leesomgeving.
- Als er ruimte is, richt de leerkracht in het lokaal een gezellige leeshoek in.

Checklist voor praten over en verwerken van gelezen boeken:

- De leerkracht praat met kinderen over verhalen die ze heeft voorgelezen.
- De leerkracht praat met kinderen over boeken die ze met plezier hebben gelezen.
- De leerkracht geeft de gelegenheid tot vrije schrijfactiviteiten en koppelt het lezen aan functionele schrijfp opdrachten

Deelvraag 5: *De mate waarin de methodiek LIST tegemoetkomt aan motivatie bij zelfstandig lezen*

Resultaten van het bestuderen van de herziene versie van 'Doelgericht Werken aan Opbrengsten: Systematisch Werken aan Verbetering van het Onderwijs bij Aanvankelijk en Voortgezet Lezen' van Houtveen, Brokamp en Kunst en de presentatie van Heysse 'LIST LeesInterventietraject voor Scholen met een Totaalbenadering: 'Maak van lezen weer een feest.... '

Binnen de LIST methodiek wordt ingezet op het ontwikkelen van gemotiveerde, zelfstandige lezers die behalve lezen voor hun plezier en om te leren, ook stil kunnen lezen. Er is elke dag 20 minuten aaneengesloten leestijd waarin kinderen op of liefst boven hun instructieniveau, zowel verhalende als informatieve boeken lezen. Ze lezen alleen boeken uit die ze écht leuk vinden. Minimaal twee keer per week verzorgt de leerkracht een miniles waarbij er interactie tussen leerkracht en leerlingen plaatsvindt. Ook wordt er aandacht geschonken aan het lezen voor echte doelen, boekpromotie, voorlezen en discussiëren over hetgeen is gelezen. Tijdens het lezen vindt er ondersteuning plaats door de leerkracht. Dit houdt in: hulp bij boekkeuze, directe en correcte feedback bij moeizaam decoderen, actief monitoren van de voortgang en het leesgedrag (bijvoorbeeld door leesgesprekjes), het bij laten houden van de hoeveelheid gelezen tekst, het modelen van intonatie en het volgen van leesbegrip. Ook wordt er gewerkt met een differentiatie model.

Om rustig lezen mogelijk te maken, onderschrijft de LIST methodiek de noodzakelijkheid van een goed klassenmanagement. Dat betekent dat er heldere afspraken gemaakt worden die zorgen voor stilte en rust. Tijdens het zelfstandig lezen mag er niet door de klas gelopen worden. Dat betekent dat leerlingen voorafgaand aan de leestijd over voldoende leesmateriaal moeten beschikken en dat er even ruimte is voor toiletbezoek. De leesomgeving dient rijk te zijn: een hoek in de klas waarin boeken op een aantrekkelijke manier worden gepresenteerd en waar kinderen op een ontspannen manier kunnen lezen. Er zijn boeken aanwezig van tenminste vier genres en het uitgangspunt is minimaal zeven boeken per kind. Het gaat daarbij om verhalende en informatieve boeken, passend bij de leeftijd.

In Tabel 2 is te zien in welke mate de methodiek LIST tegemoetkomt aan motivatie bij zelfstandig lezen. Motiverende factoren uit het SRR-programma van Pilgreen (in Fiori & Van Hardeveld, 2013) en de Zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2000) vormen hiervoor de basis.

Tabel 2

Motiverende factoren met betrekking tot zelfstandig lezen binnen de LIST methodiek

motiverende factoren bij zelfstandig lezen	aanwezig
autonomie	V
competentie	V
sociale verbondenheid	V
bevorderlijke omgeving	V
toegankelijkheid	V
verspreide leestijd	V
aantrekkingskracht	V
aanmoediging	V
non-verantwoordelijkheid	V
vervolgactiviteiten	V
teamtraining	V

3.4 Conclusies contextonderzoek

De resultaten van het contextonderzoek leveren de volgende conclusies op:

Deelvraag 1:

Om de deelvraag 'Wat is de huidige stand van zaken met betrekking tot motivatie en leesattitude bij leerlingen in groep 3 en 4 tijdens het zelfstandig lezen?' te beantwoorden is het van belang een duidelijke definitie van leesmotivatie te hanteren. Leesmotivatie verwijst naar motieven of redenen om te lezen (Houtveen, Van Steensel & De la Rie, 2019). Volgens de Zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2000), zijn er twee hoofdcategorieën van motivatie: intrinsieke en extrinsieke motivatie. Uit de resultaten is op te maken dat leerlingen op de onderzoeksschool zowel lezen vanuit een intrinsieke als een extrinsieke motivatie, net als Terhell (2017) heeft beschreven. Intrinsiek blijkt uit het feit dat eenentwintig van de veertig leerlingen aangeeft veel van lezen te houden en dat 16 leerlingen het leuk vinden om op school zelfstandig een boek te lezen. Extrinsiek omdat in beide groepen leerlingen aangeven dat ze lezen omdat ze er veel van leren en bereid zijn om te lezen omdat de juf het graag wil.

Daarnaast blijkt dat er ook andere motivatiefactoren spelen zoals lezen om even alleen te zijn of rustig te worden. Tien minuten min of meer geconcentreerd lezen lukt ongeveer de helft van de leerlingen. Het lukt zevenentwintig leerlingen om zelf een boek te kiezen maar toch zien leerkrachten minder dan de helft tot de helft van haar leerlingen een nieuw boek pakken voordat het uit is. Boekentips worden niet veel gedeeld en de helft van de leerlingen geeft ook aan het niet leuk te vinden om met anderen of de juf over boeken te praten. Dit geldt dus voor twintig leerlingen. Er is winst te behalen bij het kiezen van boeken en het uitwisselen van boekentips/praten over boeken. Omdat zo'n groot aantal leerlingen het als positief ervaart om te lezen om even alleen te zijn of rustig te worden, is het aan de leerkracht ze positieve leeservaringen op te laten doen in een prettig leesklimaat, met fijne rustige leesplekken.

Deelvraag 2:

Het beantwoorden van de vraag *'In hoeverre is er sprake van een leescultuur op de basisschool X'* is gerelateerd aan de theorie van Van Koeven en Smits (2020), die menen dat leerkrachten de leescultuur op school dragen en als rolmodel dienen voor hun leerlingen. Zij kennen hun eigen lezersidentiteit en zijn oprecht geïnteresseerd in de lezersidentiteit van hun leerlingen. Op de vragenlijsten geven alle leerkrachten aan, zelf graag te lezen en over een positieve leesattitude te beschikken. Tien van de elf menen een voorbeeld te zijn en enthousiasme uit te stralen en stellen daarnaast dat zij weten in welke boeken hun leerlingen geïnteresseerd zijn. Methodes en werkvormen worden bewust gekozen en er worden leesactiviteiten gepland. De boekencollectie behoeft aandacht en ook aantrekkelijke leesplekken worden gemist. Het scheppen van deze voorwaarden behoort ook tot de taken van de helpende volwassene (Van Koeven & Smits, 2020).

Deelvraag 3:

De huidige stand van zaken met betrekking tot leerkrachtcompetenties ten aanzien van het stimuleren van leesmotivatie blijkt als volgt: Leerkrachten kennen de interesse en voorkeuren van leerlingen, geven vertrouwen en positieve feedback, volgen het leesgedrag, hebben kennis van kinderboeken, lezen voor en nemen ouders mee in het leesproces. Hiermee dragen zij de leescultuur (Van Koeven & Smits, 2020). Leerkrachten geven aan te adviseren bij boekkeuze maar leerlingen ervaren dit niet zo. Er kan nog winst behaald worden bij het voeren van leesgesprekjes, bij het onder de aandacht brengen van nieuwe boeken, het praten over boeken/boekpromoties en het achterhalen van de waarde die een leerling toekent aan lezen en hoe deze zich voelt als lezer.

Deelvraag 4:

De vraag *'Hoe bieden de leerkrachten momenteel het zelfstandig lezen aan?'* is vanuit meerdere perspectieven bekeken. Het Kwaliteitsdocument geeft aan hoe het leesonderwijs op de basisschool X er idealiter uit zou moeten zien. Dit komt zeer overeen met de acht motiverende factoren uit het theoretisch kader (Stichting Lezen, 2013). Wat lukt in de praktijk is iedere dag twintig minuten zelfstandig lezen, organisatie en klassenmanagement zijn in orde, er zijn heldere afspraken. Leerkrachten lezen voor en zijn bekend met het boekenaanbod. Wat opvalt is dat alle leerkrachten aangeven onder zelfstandig lezen ook te lezen met een groepje zwakke lezers. Dit gaat ten koste van de leesgesprekjes die niet zo goed uit de verf komen. Ook mogen leerkrachten meer leesplezier uitstralen. Verder worden leeservaringen nauwelijks gedeeld. Het praten over boeken draagt volgens Chambers (2012) bij aan zowel de leesmotivatie als de literaire competentie en kan dus gezien worden als een motivatie bevorderende factor. Binnen de LIST methodiek wordt dit ook zo gezien. Er moet gezocht worden naar werkvormen waarbij leerlingen elkaar kunnen enthousiasmeren en waarbij sociale interactie met de leerkracht is.

Deelvraag 5:

Tot slot is er gekeken naar *de mate waarin de methodiek LIST lezen tegemoetkomt aan motivatie bij zelfstandig lezen*. LIST lezen blijkt tegemoet te komen aan alle in de theorie gevonden factoren: autonomie, competentie, sociale verbondenheid, bevorderlijke omgeving, toegankelijkheid, verspreide leestijd, aantrekkingskracht, aanmoediging, non-verantwoordelijkheid, vervolgactiviteiten en teamtraining.

4. Discussie en conclusie

Dit onderzoek heeft als doel een antwoord te vinden op de vraag hoe de leerkracht de leesmotivatie van leerlingen in groep 3 en 4 positief kan stimuleren. Hiervoor is zowel een literatuurstudie als een praktijkonderzoek ingezet.

4.1 Discussie

4.1.1 Beperkingen en discussiepunten

-Bij het in kaart brengen van de huidige stand van zaken met betrekking tot leesmotivatie en leesattitude in groep 3 en 4 is gebruik gemaakt van een vragenlijst, waarbij leerlingen 'ja' of 'nee' en een enkele keer ook 'soms' in konden vullen. Dit was bewust zo gekozen zodat leerlingen min of meer gedwongen werden een keuze te maken en niet voor een neutrale middenweg zouden kiezen. Achteraf is de instructie voor het invullen van de lijst in groep 4 kennelijk niet volledig geweest. Bij een aantal vragen zijn twee antwoorden gegeven (ja en nee) waardoor ze in de analyse als 'soms' zijn meegenomen. Daarnaast zou het kunnen dat vragen, ondanks dat ze zijn voorgelezen, toch verkeerd geïnterpreteerd zijn (Van der Donk & Van Lanen, 2020).

-Om een betrouwbaarder beeld te krijgen zou onderzoeker een volgende keer ook één of meerdere directe, gestructureerde observaties in kunnen zetten. Voordeel hiervan is dat er 'live' bepaalde aspecten of gedragingen worden waargenomen. Aangezien het ondoenlijk is op alle veertig leerlingen te focussen zou een representatief klein groepje gevolgd kunnen worden.

-Om de leescultuur te onderzoeken is een vragenlijst naar alle lesgevende leerkrachten gestuurd. In verband met tijdsdruk, is deze lijst vooraf niet ter controle aan enkele respondenten voorgelegd. Met deze extra stap had de validiteit en betrouwbaarheid nog verhoogd kunnen worden (Van der Donk & Van Lanen, 2020).

-Om een nog duidelijker beeld van de leerkrachten van groep 3 en 4 te verkrijgen, had daarnaast een interview met betrokkenen kunnen plaatsvinden waarin de vragenlijst samen wordt doorlopen. Respondenten hebben dan de mogelijkheid mondeling een toelichting te geven op hun antwoorden en de onderzoeker kan doorvragen.

-De resultaten van de niet-participerende indirecte observaties zijn gebaseerd op één observatie in groep 3 en één observatie in groep 4. Om een betrouwbaarder beeld van de praktijksituatie te verkrijgen, was het beter geweest op verschillende momenten voor observatie te kiezen. Er was nu echter geen tijd voor longitudinale observatie (Van der Donk & Van Lanen, 2020).

-Wanneer ervoor was gekozen de resultaten van de vragenlijst voor leerkrachten van groep 3 en 4 uit te splitsen naar resultaten per groep was duidelijker naar voren gekomen welke behoeften er in welke groep liggen. Dit is niet noodzakelijkerwijs hetzelfde.

-Uit de theorie blijkt dat het van belang is dat leerlingen zich serieus genomen voelen in hun leesontwikkeling en dat zij zich op hun eigen leesvorderingen kunnen richten. Dit is echter niet meegenomen in het contextonderzoek.

4.1.2 Vervolg vragen en aanbevelingen

Vervolg vragen:

Uit de theorie blijkt dat er een verbinding is tussen leesmotivatie en leesvaardigheid. Het is echter niet duidelijk op welke manier deze exact met elkaar samenhangen of elkaar beïnvloeden (Stichting Lezen, 2021). Bovendien zijn de meeste leerlingen in groep 3 vooral gemotiveerd om te lezen vanwege het feit dat ze nu zelf leren lezen (Van Koeven & Smits 2020). In een vervolgonderzoek

kan onderzoek worden gedaan naar leesmotivatie in relatie tot leesniveau. Omdat het huidige onderzoek beperkt is gebleven tot groep 3 en 4, waarin het aanvankelijk lezen plaatsvindt, zou een vervolg ook kunnen zijn om in groep 5 t/m 8 onderzoek naar leesmotivatie te doen.

Aanbevelingen:

Om de leesmotivatie in groep 3 en 4 te stimuleren zijn op basis van dit onderzoek de volgende aanbevelingen te formuleren:

- zorg voor een ruim en gevarieerd aanbod van boeken, passend bij de leefwereld en interesses van de leerlingen
- maak dagelijks tijd voor voorlezen, geef dit een vaste plek op het rooster
- plan het lezen met zwakke lezers op een ander moment dan tijdens het zelfstandig lezen
- maak meer tijd voor leesgesprekjes
- creëer een gezellige leeshoek, waarin boeken op een uitnodigende manier worden gepresenteerd en kinderen in een ontspannen sfeer kunnen lezen
- zet werkvormen in om leeservaringen met elkaar te delen en boeken te promoten
- biedt een stappenplan aan voor het kiezen van een geschikt boek
- blijf bewust van de centrale rol die de leerkracht inneemt binnen de leescultuur en wees een voorbeeld voor de leerlingen

De onderzoeksschool is, geheel passen bij haar visie, in 2020 overgestapt naar de methodiek LIST lezen. De nieuwste inzichten met betrekking tot lezen zijn de afgelopen jaren door wetenschappers, leerkrachten, leerlingen, experts en bekende Nederlandse kinderboekenschrijvers bijeengebracht in “Het nieuwe lezen” en deze vormen een breed gedragen visie op leesonderwijs (Blink, 2020). Bij het nieuwe lezen wordt ingezet op het prikkelen van de nieuwsgierigheid van leerlingen waarbij de volgende uitgangspunten worden gehanteerd:

- 1) het inspireert tot elke dag een half uur lezen
- 2) het zorgt ervoor dat je actief en samen bezig bent met wat je hebt gelezen
- 3) het biedt een rijke leesomgeving met veel keuzevrijheid en veel variatie, waaronder ook films, YouTube en audioboeken
- 4) het laat langer lezen binnen hetzelfde, aansprekende thema, in verbinding met andere vakken
- 5) het zorgt voor samenhang tussen vakken als technisch lezen, begrijpend lezen, vrij lezen, taal en wereldoriëntatie

Het nieuwe lezen heeft als hoofddoel leerkrachten te helpen hun leerlingen zowel aan het lezen te krijgen als ze aan het lezen te houden. Hoewel er enige overlap is met de LIST methodiek, blijkt uit punt 4 en 5 dat er veel meer op samenhang met andere vakken wordt ingezet. In het buitenland gebeurt dit al veel langer en is hiervan ook de effectiviteit al gemeten.

4.2 Conclusie en advies

Hoe kan de leerkracht van groep 3 en 4 de motivatie van leerlingen tijdens zelfstandig lezen, positief stimuleren?

Uit dit onderzoek blijkt dat werkelijke leesmotivatie voortkomt uit ervaringen die tijdens het lezen worden opgedaan en daarom is het van belang dat leerkrachten alles in het werk stellen om de kans op positieve leeservaringen te vergroten. Factoren die bijdragen aan positieve leeservaringen zijn: boekenaanbod, voorlezen, zelfstandig lezen, tijd en aandacht om te lezen, stimulerende rol van ouders en vrienden en een ondersteunende rol van de professional waarbij wordt ingezet op autonomie, competentie en sociale verbondenheid. Door goed naar boekvoorkeuren te luisteren en keuzevrijheid te geven, kan tegemoet gekomen worden aan autonomie. Leesgesprekjes voeren en oprechte

belangstelling tonen voor het leesgedrag dragen bij aan de sociale verbondenheid en zorgen er tevens voor dat er passende boeken kunnen worden geadviseerd. Rijke teksten, boeken die aansluiten bij de belevingswereld van kinderen en positieve feedback helpen bij het vergroten van het competentiegevoel. De leerkracht neemt binnen de gehele leescultuur een belangrijke plaats in en dient zich hier goed van bewust te zijn. Als helpende volwassene zorgt zij ervoor dat het boekenaanbod beschikbaar en toegankelijk is en bovendien op een aantrekkelijke manier gepresenteerd wordt. Daarnaast is er in het lesrooster tijd en ruimte om te lezen, wordt er voorgelezen en straalt zij zelf leesplezier uit. Zelfstandig lezen wordt gezien als één van de factoren die bijdragen aan positieve leeservaringen maar is volgens de theorie geen vrijblijvende activiteit. Er zou altijd een terugkoppeling van het gelezene moeten plaatsvinden, bijvoorbeeld in de vorm van boekenpraatjes. Dit stimuleert niet alleen de literaire competentie maar zorgt er ook voor dat leerlingen elkaar kunnen enthousiasmeren voor boeken of teksten. Tot slot is het van belang dat het kind zich in zijn of haar ontwikkeling serieus genomen voelt en zich kan richten op zijn eigen leesvorderingen. De leerkracht dient ongeacht het prestatieniveau altijd vertrouwen uit te stralen.

Uit het contextonderzoek komt naar voren dat de school sinds 2020 werkt met de LIST methodiek voor lezen. Deze methodiek hanteert dezelfde motiverende factoren als in de theorie zijn gevonden en deze zijn ook vastgelegd in het 'Kwaliteitsdocument technisch lezen van de basisschool X'. In de praktijk lukt het nog niet volledig om aan alles te voldoen maar met het kwaliteitsdocument is een goede stap gezet om een stevige leescultuur te creëren. Uit de onder alle lesgevende leerkrachten gehouden enquête blijkt dat methodes en werkvormen bewust worden gekozen, dat er leesactiviteiten worden gepland en dat leerkrachten zelf beschikken over een positieve leesattitude. Wanneer nader wordt gekeken naar de leesmotiverende factoren kan gesteld worden dat de boekencollectie nog aandacht behoeft. Met name in groep 3 en 4 is dit volgens de leerkrachten nog niet op orde. Een opvallend resultaat is dat leerkrachten aangeven te helpen bij het kiezen van boeken, en dat maar een heel klein aantal leerlingen deze hulp daadwerkelijk ervaart. Hulp bij het kiezen van geschikte boeken is voor leerlingen zeer welkom en zou wellicht ook op een andere manier bewerkstelligd kunnen worden. Verder wordt een prettig leesklimaat, met fijne rustige plekken in de klas gemist. Zowel het boekenaanbod als een prettig leesklimaat zijn belangrijke randvoorwaarden wanneer het gaat om leesmotivatie. Uit de vragenlijsten en observaties blijkt dat leerkrachten de interesses van hun leerlingen kennen en dat ze vertrouwen en positieve feedback geven. Zij hebben kennis van kinderboeken en nemen ook de ouders mee in het leesproces. Er is op het rooster tijd voor zelfstandig lezen maar boekentips en leeservaringen worden nauwelijks gedeeld en kinderen geven ook aan dit niet leuk te vinden. Uit de theorie blijkt dit echter een belangrijke motiverende factor te zijn en daarom dient dit meer aandacht te krijgen. Er moet gezocht worden naar motiverende werkvormen, waarbij sociale interactie met de leerkracht en/of met medeleerlingen plaatsvindt, zodat zij elkaar kunnen enthousiasmeren.

5. Ontwerpen

De gezamenlijke resultaten uit het vooronderzoek vormen de basis voor een ontwerp waarbij wordt ingezet op de wijze waarop de leerkracht de leesmotivatie van leerlingen in groep 3 en 4 positief kan stimuleren. In de ontwerpeisen, ontwerpdoelen en ontwerp vragen wordt de keuze voor het ontwerp verantwoord.

5.1 Uitgangspunten ontwerpen

5.1.1 Ontwerpeisen

Een ontwerp moet voldoen aan eisen. Deze ontwerpeisen worden hieronder in categorieën ondergebracht om te voorkomen dat bepaalde aspecten over het hoofd worden gezien (Van der Donk & Van Lanen, 2020). De ontwerpeisen zijn richtlijnen voor het toekomstig ontwerp en zijn voortgekomen uit de resultaten van het literatuur- en contextonderzoek. De eisen op leerlingniveau en leerkrachtniveau zijn gebaseerd op de volgende bronnen: Chambers (2012), Pompert (2017), Stichting Lezen (2013), Stokmans (2009), Van der Sluis (2013) en Van Koeven & Smits (2020) en op Figuur 11 en Figuur 12 uit het contextonderzoek. De vakdidactische en inhoudelijke eisen zijn gebaseerd op het onderzoek van Houtveen, Brokamp en Kunst (2019) en Tabel 2 uit het contextonderzoek.

Eisen op leerlingniveau

- Het ontwerp vindt plaats in groep 3 en 4
- Leerlingen delen op een positieve manier leeservaringen en boeken met elkaar

Eisen op leerkrachtniveau

- Het ontwerp zorgt voor handvatten voor de leerkracht om leerlingen op een positieve manier leeservaringen met elkaar te laten delen en nodigt leerkrachten uit om hiermee actief aan de slag te gaan
- Er is een format voor boekbesprekingen ontwikkeld en uitgetoetst
- Het kan eventueel ook (aangepast) in andere groepen worden gebruikt

Organisatorische eisen

- Is in te zetten tijdens het (zelfstandig) lezen en moet passen binnen de beschikbare tijd
- Kost de leerkracht niet veel voorbereidingstijd
- Kan zonder financiële middelen gerealiseerd worden

Vakdidactische en inhoudelijke eisen

- Het ontwerp past bij de LIST methodiek

5.1.2 Ontwerpdoelen

Het doel van dit ontwerp is dat met de aangereikte handvatten effectiever en veelvuldiger ingezet kan worden op het delen van leeservaringen, hetgeen ten goede komt aan de leesmotivatie van de leerlingen.

5.1.3 Ontwerp vragen

Innovatievraag

In hoeverre voldoet het ontwerp in de praktijk aan het positief stimuleren van de leesmotivatie van leerlingen in groep 3 en 4?

Implementatievraag

Hoe is het implementatieproces verlopen?

Literatuurlijst

- Aarnoutse C.A.J. (1989). *Begrijpend leestest en leesattitudeschaal*. Berkhout.
- Baarda, B. (2019). *Dit is onderzoek! Handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek*. (3^e druk). Noordhoff Uitgevers.
- Bemer, A. (2021, mei 10). *Vier pijlers voor het neerzetten van een leescultuur op school*. *wij-leren.nl*. Geraadpleegd op 23 maart 2022, van <https://wij-leren.nl/vier-pijlers-leescultuur.php>
- Blink (2020). *Succesverhaal; Ontdek het nieuwe lezen*. Blink lezen. Geraadpleegd op 27 mei 2022, van <https://blink.nl/ontdek-het-nieuwe-lezen/>
- CED-groep. (z.d.). *List*. *CED-groep.nl*. Geraadpleegd op 21 maart 2022, van <https://cedgroep.nl/advies/list>
- Chambers, A. (2012). *Leespraat*. NBD Biblion.
- Fiori, L., & Van Hardeveld, J. (2013). *Leeskilometers maken op school: Aanpak vrij lezen*. CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Gioia, D. (2007) in: National Endowment for the Arts (november 2007): *To Read or Not To Read. A Question of National Consequence*. Geraadpleegd op 21 maart 2022, van <https://www.arts.gov/sites/default/files/ToRead.pdf>
- Gubbels, J., Netten, A., & Verhoeven, L. (2017). *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland: PIRLS-2016*. Expertisecentrum Nederlands, Radboud Universiteit.
- Gubbels, J., Langen, A. van, Maassen, N., & Meelissen, M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Universiteit Twente.
- Heysse, E. (2016, 8 maart). *LIST LeesInterventietraject voor Scholen met een Totaalbenadering* [PowerPointpresentatie]. SlideShare. Geraadpleegd op 22 februari 2022, van <https://docplayer.nl/19492598-List-leesinterventietraject-voor-scholen-met-een-totaalbenadering-maak-van-lezen-weer-een-feest.html>
- Houtveen, A.A.M, Van Steensel, R.C.M, & De la Rie, S. (2019). *De vele kanten van leesbegrip. Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs*. Hogeschool Utrecht. Geraadpleegd op 22 februari 2022, van <https://www.hu.nl/onderzoek/publicaties/de-vele-kanten-van-leesbegrip>
- Houtveen, T., Brokamp., & Kunst, J. (2019). *Doelgericht werken aan opbrengsten. (herziene versie)* (Rapport). Onderzoek Lectoraat Meertaligheid en Onderwijs. Hogeschool Utrecht. Geraadpleegd op 22 februari 2022, van <https://www.hu.nl/onderzoek/publicaties/doelgericht-werken-aan-opbrengsten-herziene-versie>
- Huizenga, H. (2010). *Aanvankelijk en technisch lezen*. Noordhoff Uitgeverij.

- Monitor de Bibliotheek op school 2021-2022.* (z.d.). De Bibliotheek op school. Geraadpleegd op 10 januari 2022, van https://pro.debibliotheekopschool.nl/dam/monitor/20211122_vragenlijsten-school-monitor-dbos-po-2021-2022.pdf
- Moolenaar, P., & Meelis-Voorma, T. (2021). *Waarom zou je lezen?; Handboek jeugdliteratuur*. Van Gorcum.
- Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek. (2021, 19 augustus). *Leesmotivatie: investeren in de wil om te lezen*. Leraar24. Geraadpleegd op 10 januari 2022, van <https://www.leraar24.nl/2621612/leesmotivatie-investeren-in-de-wil-om-te-lezen/>
- Nielen, T., Bus, A. (2016). *Onwillige lezers. Onderzoek naar redenen en oplossingen*. Eburon.
- Pompert, B. (2017). *Lezen en schrijven doe je samen*. Van Gorcum.
- Raad voor Cultuur, Onderwijsraad. (juni 2019). Onderwijsraad. '*Lees! Een oproep tot een leesoffensief*' Geraadpleegd op 21 maart 2022, van <https://onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen2019/06/24/leesadvies>
- Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 375-392
- Ros, B., Van Gelderen, A., De Glopper, K., & Van Steensel, R. (2021). *Leer ze lezen: Praktische inzichten uit onderzoek voor leraren basisonderwijs*. Didactief Onderzoek. Ten Brink Uitgevers.
- School aan Zet (z.d.). *Leesbevordering*. [Handreiking]. Geraadpleegd op 21 maart 2022, van <https://docplayer.nl/14160256-Handreiking-leesbevordering-taal-leesonderwijs-leesbevordering-leesplezier-als-doel-joop-stoeldraijer-en-mariet-forrer-taalbeleid.html>
- Segers, E., & Van Steensel, R. (2019). *Lekker Lezen: Over het belang van leesmotivatie*. Eburon.
- SLO. (z.d.). *Vergroten leesattitude*. SLO.nl. Geraadpleegd op 21 maart 2022, van <https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/nederlands/leesgesprekken/meerwaarde/leesattitude/#:%7E:text=In%20leesgesprekken%20stelt%20de%20leerkracht,of%20andere%20boeken%20te%20lezen.>
- Stalpers, C. (2007). *Het verhaal achter de lezer*. Eburon.
- Stichting Lezen. (2013). *Succesfactoren voor leesbevordering*. Lezen.nl Geraadpleegd op 28 maart 2022 van, <https://www.lezen.nl/succesfactoren-voor-leesbevordering>
- Stichting Lezen (2020). *De doorgaande leeslijn. De leesontwikkeling van 0-20 jaar*. Stichting Lezen.

- Stichting Lezen (2021). *Leesmotivatie onder de loep. Inzichten uit wetenschappelijk onderzoek*. Stichting Lezen.
- Stokmans, M. (2009). De invloed van literatuuronderwijs op de leesattitude. *Levende Talen Tijdschrift*, 10(2), 35–43. Geraadpleegd op 10 januari 2022, van <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/lt/article/view/172>
- Van den Broek, P., Helder, A., Espin, C., & Van der Linde, C. (2021, november). *Sturen op Begrip: Effectief Leesonderwijs in Nederland* (UTP/8000435). Universiteit Leiden. Geraadpleegd op 21 maart 2022, van <https://www.universiteit leiden.nl/binaries/content/assets/algemeen/nieuws/effectief-leesonderwijs-in-nederland-eindrapportage.pdf>
- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2020). *Praktijkonderzoek in de school (4e editie)*. Coutinho.
- Van der Sande, L., Wildeman, I., Bus, A., & Van Steensel, R. (2019). *Lezen stimuleren via vrij lezen, boekgesprekken en appberichten*. Eburon.
- Van der Sluis, P. (2013). Gevarieerd stillezen. *Jeugd in School en Wereld*, 2, 32-35. Geraadpleegd op 28 februari 2022, <https://www.jsw.nl/wp-content/uploads/Archief/Artikelen/2013/98-02%20Oktober%202013/98-02-oktober-Vandersluis-Gevarieerdstillezen.pdf>
- Van Elsäcker, W. (2002). *Begrijpend lezen, een onderzoek naar de invloed van strategiegebruik, leesmotivatie, vrijetijdslezen en andere factoren op het begrijpend lezen van eerste en tweede taalleerders in de middenbouw van het basisonderwijs*. Stichting Lezen.
- Van Koeven, E., & Smits, A. (2020). *Taaldidactiek voor het basisonderwijs*. Boom.
- Van Steensel, R., Van der Sande, L., Bramer, W., & Arends, L (2016). *Effecten van Leesmotivatie- interventies*. NRO. Geraadpleegd op 28 februari 2022, van https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/Roel-van-Steensel-Reviewstudie_Effecten-van-leesmotivatie-interventies.pdf
- Vernooy, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken. Technisch lezen, woordenschat en leesstrategieën in samenhang*. Projectbureau Kwaliteit.
- Vernooy, K. (2012). *Elk kind een lezer*. Garant.
- Walta, J. (2018). *Open boek: Handboek leesbevordering door Jos Walta*. Kinderboekenwinkel De Boekenberg.