

De meester leest ook kinderboeken?!

Onderzoek naar de invloed van verschillende
leesactiviteiten op de intrinsieke leesmotivatie
van leerlingen in groep 4

Robert-Jan Harms
Studentnummer: 140909
Christelijke Hogeschool Ede
Afstudeeronderzoek Leraar Basisonderwijs (Pabo)
Afstudeermoment: juni 2016
4972 woorden
Afstudeerbegeleider: Petra Hol - van Dijk, Expertisecentrum Adapt

Voorwoord

Als kind was ik zelf geen gemotiveerde lezer, ondanks dat het mij gemakkelijk af ging. Sinds een aantal jaren vraag ik mij af waarom ik het als kind niet leuk heb gevonden om te lezen. Ik weet dat ik niet stil kon zitten om een boek te lezen, maar volgens mij moest er meer zijn. Nadien zag ik tijdens verschillende stages dat ook leerlingen van nu weinig motivatie hebben om te lezen. Hieruit is mijn motivatie ontstaan om op zoek te gaan naar de oorzaken van verminderde leesmotivatie en hoe ik als leerkracht leerlingen kan inspireren om te gaan lezen. Gezien de interesse op de school van mijn LIO-stage voor ditzelfde thema, heb ik niet lang hoeven twijfelen over het onderwerp van mijn afstudeeronderzoek.

Na eerder te zijn afgestudeerd als Communication and Multimedia Designer, was het een bewuste keuze om ditmaal een artikel te schrijven. Het is voor mij geen individueel proces geweest. De ondersteuning van diverse betrokkenen waardeer ik zeer. Allereerst wil ik Petra bedanken voor haar opbouwende kritieken, positieve energie en begeleiding gedurende dit traject. Dit heeft zeker bijgedragen aan de kwaliteit van dit artikel als zodanig. Tevens wil ik de leerlingen van groep 4 bedanken voor hun openheid en enthousiasme, dat mij de energie gaf dit onderzoek tot een succes te maken. Ook natuurlijk Hanny, mijn collega van groep 3/4, die mij de ruimte gaf de leesactiviteiten in te voeren. Tenslotte wil ik diegenen uit mijn nabijheid bedanken voor de tijd en ruimte die ik heb gekregen om eraan te werken.

Robert-Jan Harms

Bennekom, mei 2016.

Samenvatting

Uit diverse onderzoeken, waaronder die van Netten et al. (2012) en Mol (2010), blijkt de noodzaak tot het bevorderen van leesmotivatie. Ook is bekend dat de leerkracht hier een cruciale rol in kan spelen. De vraag is echter middels welke leesactiviteiten de leerkracht leerlingen intrinsiek kan motiveren tot lezen. In de literatuur worden verschillende activiteiten geadviseerd en zijn uit onderzoeken verschillende factoren voor leesmotivatie naar voren gekomen. Met deze kennis is gekozen voor een combinatie van verschillende leesactiviteiten (voorlezen, duo-lezen, leeskoffer, boekenaanbod en bij stillezen een voorbespreking en groepsevaluatie). In een periode van zeven weken is middels een actieonderzoek onderzocht wat de invloed hiervan is op vijf factoren (betrokkenheid, autonomie, belang, self-efficacy en interactie) voor leesmotivatie. Het onderzoek heeft plaatsgevonden in groep 4 met 29 leerlingen. Er is gebruik gemaakt van een voor- en nameting. Onderzoek laat zien dat de Me and My Reading Profile (MMRP) geschikt en betrouwbaar is voor deze leeftijd. De motivatie is gemeten met twintig vragen op een 3-puntsschaal. Vooral betrokkenheid en interactie tussen leerkracht en leerlingen, alsook leerlingen onderling, zijn toegenomen. Gezien de leesactiviteiten is dat verklaarbaar, omdat de leesactiviteiten vooral gericht waren op interactie. Drie van de vijf factoren zijn significant toegenomen, de overige twee mogen niet als significant toegenomen omschreven worden. Om de MMRP resultaten te controleren, is tevens gedrag geobserveerd. Observaties laten zien dat leesontwikkend gedrag na zeven weken minder wordt waargenomen. Tenslotte wordt enthousiaster door leerlingen op lezen gereageerd. Interactie en samen lezen worden daarbij het vaakst genoemd.

Inleiding

Bij de start van het aanvankelijk lezen lijkt de motivatie over het algemeen groot te zijn, om steeds weer nieuwe letters en woorden te leren lezen. Echter constateert de onderzoeker dat in groep vier de leesmotivatie niet groot is. Dit wordt bevestigd wanneer leerlingen aangeven geen zin hebben om te lezen. Anderzijds door leesontwikkend gedrag gedurende vooral stillezen. Of de motivatie overigens altijd al laag is geweest of pas ontstaat na het aanleren van alle klanken, is onduidelijk.

Uit de Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2011 blijkt ook dat een groot deel van de Nederlandse leerlingen lezen niet leuk vindt, ten

opzichte van andere landen (27%; internationaal gemiddelde: 15%). Slechts 20% geeft aan plezier te hebben in het lezen. Internationaal gezien is dit een lage score. Slechts drie landen hebben een lager percentage leerlingen dat in deze groep valt. Van de Nederlandse leerlingen is 65% gemotiveerd om te lezen. Ook dit percentage is internationaal gezien laag. Slechts zeven landen hebben percentueel gezien minder gemotiveerde leerlingen op het gebied van lezen (Netten et al., 2012).

Een ander onderzoek laat zien dat met name jongens een negatievere leesattitude hebben ten opzichte van meisjes (Stichting Lezen, 2014). Tevens is en wordt er veel gepubliceerd over leesbevordering. Hieruit blijkt de noodzaak tot het vergroten van de leesmotivatie.

Houtveen (2013) en anderen zoals Coillie (2007) geven aan dat zeker de leerkracht een positieve invloed kan uitoefenen op de leesmotivatie en leesattitude van leerlingen. De vraag is echter: *Welke leesactiviteiten bevorderen de leesmotivatie van leerlingen tijdens stillezen in groep 4 in het reguliere basisonderwijs?* Om een antwoord te vinden op deze vraag, zijn een aantal deelvragen opgesteld:

1. Wat zijn de basisvoorwaarden voor leesmotivatie?
2. Welke factoren hebben een positieve invloed op de leesmotivatie dan wel leesplezier?
3. Wat is de rol van de leerkracht hierin?

Doel van dit onderzoek is om de invloed van een aantal gecombineerde leesactiviteiten op de intrinsieke leesmotivatie van leerlingen in groep 4 vast te stellen.

Leesmotivatie

Vernooy (2007) stelt vast dat de oorsprong van de Nederlandse leesproblematiek te herleiden is tot de inrichting van het leesonderwijs in groep 3 en 4. Ruim 66 procent van de leerkrachten slaagt er niet in goed om te gaan met de verschillen in leesontwikkeling tussen kinderen. Gevolg hiervan is dat volgens de onderwijsinspectie 15% in groep 3 niet goed leert lezen. Dit resulteert volgens deze inspectie tot 25% zwakke lezers in groep 4. Van de Grift (2007) noemt deze problematiek de "Achilleshiel van het basisonderwijs".

De resultaten uit het promotie onderzoek van Mol (2010) tonen aan dat lezende leerlingen het niet

alleen beter doen op school, maar ook maatschappelijk. Een belangrijke oorzaak wordt tevens aangehaald door Berends (2012) "Als kinderen vanaf de vroege kindertijd (interactief) voorgelezen worden en tot in de jongvolwassenheid in hun vrije tijd lezen, stimuleert dit de ontwikkeling van geletterdheid en taalvaardigheid. [...] Dit verband met woordenschat, technisch lezen en intelligentieniveau wordt zelfs elk schooljaar sterker" (p. 53).

Intrinsieke motivatie

Om de leesmotivatie te kunnen bevorderen, is een begripsomschrijving van leesmotivatie nodig. Allereerst vindt verdieping plaats in het begrip intrinsieke motivatie. Een bekende theorie die uitgaat van intrinsieke motivatie is de Self Determination Theory (SDT; Ryan & Deci, 2000) met competentie, autonomie en relatie als krachtigste factoren. Andere onderzoeken (Ntoumanis en Standage, 2009; Niemiec en Ryan, 2009) laten zien dat de theorie in zijn algemeenheid effectief is in het onderwijs.

Vertaald naar leesmotivatie betekent dit dat leerlingen over capaciteiten moeten beschikken om op verschillende teksten de juiste leesstrategie toe te passen. Eveneens dat leerlingen zelfstandig leren lezen en dit in een veilige omgeving kunnen doen. Volgens deze theorie is dat de basis tot (lees)motivatie.

Rol leerkracht

Onderzoek laat zien dat directe leerervaringen en opvattingen van de leerkracht en ouders een belangrijke rol spelen bij de motivatie, stelt hoogleraar Boekaerts. Hieruit wordt duidelijk dat de leerkracht ertoe doet. Belangrijk is dat leerlingen waardering voor de lesactiviteit krijgen en succeservaringen opdoen. (Boekaerts, 2002, p.10,12). Juist op deze punten zijn ouders en leerkracht van invloed op de leersituatie.

Gambrell richt zich specifiek op leesmotivatie en geeft de leerkracht hierin een centrale rol. Zij stelt op basis van onderzoek dat juist de leerkracht op diverse manieren invloed kan uitoefenen op de leesmotivatie van leerlingen. Allereerst in een voorbeeldfunctie, door zelf ook te gaan lezen. Anderzijds door het aanbod, dat veelal door leerkrachten bepaald wordt. Verder door het faciliteren van sociale interactie (Gambrell, 1996). Smits en Braams (2006) stellen tevens dat het

uitdragen van leesplezier van grote waarde is om de motivatie van leerlingen te vergroten.

Het uitdragen van leesplezier en het delen van leeservaringen, dragen volgens Broekhof en De Pater (2013) tevens bij aan het ontwikkelen van leesvoorkeuren. Dit voldoet aan de behoefte naar autonomie uit de SDT. Ook kunnen leerlingen kennismaken met boeken die zij nog niet kennen. Houtveen (2013) schrijft dat wanneer de leerkracht actief deelneemt en de eigen ervaringen deelt, leerlingen deze boeken eerder willen lezen. Ook hierin is de enthousiaste houding van de leerkracht cruciaal als rolmodel. Verder geeft hij aan dat uit diverse onderzoeken en studies de significante samenhang tussen stillezen en leesprestaties blijkt. Dat structurele aandacht voor stillezen daarnaast de kans verhoogt dat leerlingen zelfstandige, gemotiveerde lezers worden. Smits en Van Koeven (2013) bevestigen dit in hun literatuuronderzoek.

Allington (2013) voegt hier nog aan toe dat intrinsieke leesmotivatie vooral gestimuleerd wordt tijdens leesgesprekken, of andere momenten waarop de leerkracht met de leerlingen over boeken in gesprek gaat. Hieruit blijkt dat het belangrijk is om momenten van instructie en evaluatie te creëren, waarbij leerlingen medeverantwoordelijk zijn voor de inhoud.

MRQ

Deze kennis komt samen in de Motivation for Reading Questionnaire (MRQ, Baker & Wigfield, 1999; Wigfield & Guthrie 1995, 1997). De theoretische onderbouwing achter de MRQ omvat de belangrijke factoren voor leesmotivatie. Figuur 1 toont een deel van de factoren. Later wordt duidelijk dat deze factoren in diverse andere onderzoeken en activiteiten voor de schoolomgeving terugkomen. De MRQ lijkt wellicht gedateerd, maar er wordt nog veelvuldig gebruik van gemaakt. Zo hebben Naegel, Keer, Vansteenkiste, & Rosseel (2012) recent onderzoek gedaan naar de relatie tussen verschillende componenten van lezen vanuit een SDT perspectief.

Extrinsieke motivatie is overigens niet verder uitgewerkt, aangezien dit onderzoek zich met name richt op intrinsieke motivatie. De voornaamste reden hiervoor is dat extrinsieke motivatie vooral van tijdelijke aard is, zo lang de leerling weet dat er een beloning volgt. Uit onderzoek blijkt dat de motivatie significant afneemt wanneer er geen beloning meer

volgt (Lepper, Greene en Nisbett, 1973). Ook andere onderzoeken geven aan dat extrinsieke motivatie van tijdelijke aard is of averechts kan werken om bijvoorbeeld een straf te voorkomen (McGeown, Norgate en Warhurst, 2012; Schiefele, Schaffner, Möller en Wigfield, 2012). Daarmee gaat extrinsieke motivatie voorbij aan het doel van dit onderzoek tot het creëren van intrinsieke motivatie.

Het feit dat dit onderzoek zich met name richt op intrinsieke motivatie, wil zeggen dat extrinsieke motivatie niet volledig vermeden kan worden. Het is algemeen bekend dat leerkrachten gewenst gedrag benoemen en dit complimenteren. Dit kan gezien worden als extrinsieke motivatie.



Figuur 1 Invloedrijke factoren op leesmotivatie, op basis van inzichten uit de Motivation for Reading Questionnaire (MRQ).

MMRP

Naast de MRQ is er de Me and My Reading Profile (MMRP) vragenlijst (Marinak, Malloy, Gambrell, & Mazzoni, 2015). Dit is een herziening van de Motivation to Read Profile (Gambrell, Palmer, Codling en Mazzoni, 1996) en daarmee specifiek gericht op de groepen één tot en met vier. De MMRP kan middels een voor- en nameting inzichten geven in de leesmotivatie van leerlingen in deze leeftijd.

De MMRP is uitgebreid getest op validiteit ($n=899$ en Cronbach's α variërend tussen .86 en .87). Cronbach's

$\alpha > .80$ geeft aan dat er een duidelijke samenhang is tussen de vragen binnen eenzelfde factor voor leesmotivatie.

Wat opvalt is dat de vragen bij de factoren voor leesmotivatie zijn onder te brengen, zie bijlage 2. Naast het feit dat deze vragenlijst inzichten in leesmotivatie als zodanig oplevert, is bijvoorbeeld ook vast te stellen of de leesactiviteiten een grotere invloed op jongens of meisjes hebben.

Bij de MMRP worden de antwoorden volledig uitgeschreven op een 3-puntsschaal. Om verwarring bij omgedraaide antwoorden en eigen interpretatie zoveel mogelijk te voorkomen. Verder is op te merken dat vragen uit dezelfde categorie niet direct na elkaar gesteld worden. Vermoedelijk om te voorkomen dat automatisch hetzelfde antwoord wordt gegeven.

Observeren

Een andere mogelijkheid om leesmotivatie te meten is het observeren van concreet gedrag. Celestin-Westreich en Celestin (2012) beschrijven een negenstappenplan, zie bijlage 3, tot systematisch observeren. Dit stappenplan is gebaseerd op het evidence based FACE©-programma (Faciliteren van de Afstemming tussen Cognities en Emoties).

Als belangrijkste stappen voor dit onderzoek worden de keuze voor het type meting en het formuleren van eenduidig gedrag dat gemeten wordt genoemd. Dit maakt een onderzoek namelijk navolgbaar.

Jongens vs. meisjes

Uit eerder onderzoek door McGeown, Goodwin, Henderson, & Wright (2012), blijkt dat meisjes een significant hogere intrinsieke motivatie hebben om te lezen. Dit zou vooral veroorzaakt worden door een hogere doelgerichtheid en betrokkenheid. Tevens wordt aangegeven dat het niet zozeer om sekseverschillen gaat, maar meer veroorzaakt wordt door genderidentiteit (of psychologisch geslacht). Duidelijk wordt dat het vrouwelijk geslacht zich meer associeert met lezen, waardoor intrinsieke motivatie eenvoudiger ontstaat. Volgens ditzelfde onderzoek scoren jongens en meisjes verhoudingsgewijs hetzelfde bij externe motivatie. Dit onderzoek gaat overigens niet specifiek in op de sekseverschillen, maar tracht wel een uitspraak hierover te kunnen doen.

Stichting Lezen (2014) stelt de vraag of deze verschillen en associaties vooral aangeboren of aangeleerd zijn. Een eenduidige conclusie is tot op heden niet vastgesteld. Wel lijkt het er naar alle waarschijnlijkheid op dat het een combinatie van factoren is. In het rapport wordt onder andere aangestipt dat rolmodellen, als het gaat om lezen, meestal vrouwelijk zijn. Vaker wordt door moeder voorgelezen en zij lezen zelf ook meer (in het bijzijn van kinderen). Dit bevestigt het onderzoek van McGeown et al. (2012) waarbij lezen meer gezien wordt als een activiteit voor vrouwen.

Leesvaardigheid

Er zijn diverse onderzoeken gedaan naar de relatie tussen leesvaardigheid en leesmotivatie. Baker en Scher (2002) stellen zelfs op basis van onderzoek dat motivatie een sleutelfactor is voor een goede leesvaardigheid. Morgan en Fuchs (2007) onderzochten een eventuele bidirectionele relatie tussen leesvaardigheid en leesmotivatie. Zij ontdekten dat vijf studies inderdaad aantonen dat vroege verschillen in leesvaardigheid voorafgaan aan de latere leesmotivatie, maar motivatie als sleutelfactor wordt niet bevestigd. Ook deze inzichten kunnen gelieerd worden aan figuur 1.

Leesactiviteiten

Vanuit de wetenschap dat de leerkracht ertoe doet, ontstaat de vraag welke mogelijkheden er zijn om met kinderboeken aan de slag te gaan?

Voorlezen

Bekend is dat voorlezen een positieve invloed heeft op de leesvaardigheid en intrinsieke motivatie. “Wat je nooit hebt horen voorlezen, kun je niet makkelijk voor jezelf lezen. We leren lezen door mee te doen met hen die weten hoe het moet; geleidelijk nemen we het dan van hen over. Dit uitlenen van kennis, ervaring en inzicht door de leraar aan de leerling betreft het concept van de zone der naaste ontwikkeling van Vygotsky” (Chambers, 2011, p. 45).

Coillie (2007, p. 401) benoemt de verklaring van Verhoeven, waarom voorlezen bijdraagt aan leesmotivatie: “kinderen ervaren dat ontsleuteling van het geschreven woord kan leiden tot de meest prachtige vertellingen. Wat ontstaat is zingeving voor het leren lezen. Dit houdt in dat kinderen de zin van het lezen gaan inzien en gemotiveerd raken om te leren lezen.” Hiervoor kunnen onder andere stemmen, articulatie en lichaamshouding als

hulpmiddelen worden ingezet. Dit lijkt inderdaad bevestigd te worden in de praktijk wanneer leerlingen geboeid naar een enthousiaste leerkracht luisteren.

Boekpromotie

Hier gaat het om activiteiten die boeken in de belangstelling brengen, met als doel een stimulerend leesklimaat en het leesplezier te vergroten. Voorlezen kan worden gezien als een vorm van boekpromotie (Coillie, 2007).

Een andere vorm van boekpromotie is het hebben van een bibliotheek op school. Uit recent onderzoek blijkt tevens dat het leesbevorderingsprogramma “de Bibliotheek op School” (BOS) goede resultaten in het stimuleren van leesvaardigheid onder basisschoolkinderen behaalt (Nielen & Bus, 2015). Verder is gebleken dat alleen meisjes met BOS gemotiveerder worden tot lezen.

Vanuit de literatuur (Coillie, 2007; Chambers, 2012) wordt bij boekpromotie geadviseerd om de keuze voor boeken te baseren op leesbaarheid door de leerlingen en aansluiting bij hun leef- en belevingswereld.

Tenslotte draagt boekpromotie bij aan de ondersteuning van leerlingen bij hun boekenkeus (Allington, 2013). Walta (2011) voegt hieraan toe dat wanneer de leerling zelf de boeken kiest en daarbij de juiste keuze maakt (eventueel ondersteund door leerkracht of bibliothecaris), kan bijdragen aan een sterke leesmotivatie. Deze boekkeuze moet wel aansluiten bij de interesses van de leerling en op of net boven het huidige leesniveau liggen. Door hierover in gesprek te gaan, kunnen leeservaringen worden uitgewisseld om elkaar te stimuleren tot lezen.

Leeservaringen uitwisselen

Coillie (2007) en Chambers (2012) geven diverse suggesties om waardevolle leeservaringen uit te wisselen, gebaseerd op literatuur en eigen ervaringen. Zij gaan uit van een aantal startvragen om het gesprek over het boek op gang te brengen. Voorbeelden zijn: “Welk fragment in het boek sprak jou het meest aan?” en “wat had je verwacht toen je aan het boek begon?” (Coillie, 2007, p. 413). Vervolgens kan het gesprek verdiept of verruimd worden, door verder in te gaan op het verhaal en door interpretatievragen te stellen. Daarnaast kan worden ingezoomd op onder andere een specifiek

personage of de ruimte waarin het verhaal zich afspeelt. Het kan ook interessant zijn om gebruik te maken van nieuwe media. Zo zijn er inmiddels diverse boeken verfilmd.

Samen lezen

Lemaire (2012) en Monteiro (2013) hebben onderzoek gedaan naar samen lezen in relatie tot leesmotivatie. Uit beide onderzoeken blijkt dat wanneer leerlingen samen mogen lezen dit een significante stijging oplevert in het leesplezier en de self-efficacy van leerlingen. Een oorzaak hiervoor zou kunnen zijn dat leerlingen gezamenlijk meer succeservaringen op doen en daarnaast elkaar versterken. In de literatuur komt ook naar voren dat het zinvol is om leerlingen zelf een leesmaatje te laten kiezen, waarbij zij zich prettig voelen. Zo versterkt lezen de relatie tussen leerlingen.

Methode

Respondenten

De praktijkstudie, middels een actieonderzoek, heeft plaatsgevonden op een school in Ede. Er hebben 21 leerlingen deelgenomen uit groep 4 met een leeftijd van 7 of 8 jaar. Hiervan is 47,6% jongen (n=10) en 52,4% meisje (n=11). Om de invloed van de leesactiviteiten op de leesmotivatie vast te stellen, is gebruik gemaakt van een voormeting en nameting. Daarnaast is leesontwikkend gedrag, zie bijlage 4, geturfd. Er is gekozen om gedurende twintig minuten continu te turven. Zo kon achteraf worden vastgesteld of de aantallen procentueel waren afgenomen.

Voormeting en nameting

Op basis van de literatuur is bij de voor- en nameting gekozen voor de MMRP en aangepast aan deze situatie. Zo is er een Nederlandse vertaling van het origineel gemaakt. Daarbij is de vertaling zoveel mogelijk gelijk gehouden aan het origineel, om de invloed van de vertaling te minimaliseren.

Vooraf is een selectie van vragen aan de leerlingen voorgelegd. Daarmee is vastgesteld of leerlingen veelvuldig het middelste antwoord zouden kiezen en of de vraagstelling begrepen werd. Om meer zekerheid te krijgen van de invloed op leesmotivatie, is besloten ook leesontwikkend gedrag te meten. Op basis van een vrije observatie vooraf is een lijst gemaakt van leesontwikkend gedrag. Er is gekozen voor een continue frequentiemeting op nominaal niveau. Zo kon middels turven, zie bijlage 4, achteraf

worden vastgesteld of specifiek gedrag zou zijn afgenomen.

Stillezen

Op basis van de literatuur is gekozen voor een vijftal activiteiten in het leesprogramma. Allereerst is het stillezen als zodanig aangepakt. Doel was om het stillezen interessanter te maken, gericht op betrokkenheid. Daarom is ervoor gekozen om een korte introductie en evaluatie in te voeren. De introductie was bedoeld om leerlingen te laten vertellen wat zij zouden gaan lezen en wat hun verwachtingen daarbij waren. Tijdens de evaluatie vertelden leerlingen wat zij hadden gelezen en wat zij ervan vonden. Vragen die tijdens de evaluaties aan bod kwamen, waren:

- Was het rustig in de klas?
- Kon jij je goed concentreren?
- Werden je wel of niet afgeleid?
- Wat heb je gelezen en hoe vond je dat?
- Wat raad je andere kinderen aan om te lezen?
- Klopte wat je vooraf had voorspeld waar het verhaal over zou gaan?

De evaluatie heeft plaatsgevonden aan de hand van beurtverdeling, waarbij niet alleen leerlingen gekozen werden die hun vinger opstaken. Dit had als doel om niet altijd dezelfde leerlingen te laten vertellen. Hier werd overigens geen specifieke aandacht op gevestigd, aangezien anders de verwachting zou zijn dat met name de extrinsieke motivatie doorslaggevend zou worden. Leerlingen zouden mogelijk kunnen vrezen voor een beurt en daarom maar gaan lezen.

Leeskoffer

Om de betrokkenheid bij boekpromotie te vergroten, is besloten om gebruik te maken van een leeskoffer. Evaring heeft geleerd dat de koffer als middel een bepaalde positieve spanning in de klas creëert, aangezien het steeds weer een verrassing is wat eruit komt.

In de leeskoffer werd iedere week een boek de klas in gebracht, om leerlingen te enthousiasmeren het te gaan lezen. Daarbij zijn de titel, de belangrijkste personen uit het boek en een korte introductie van het verhaal besproken. De leeskoffer was verder aangekleed met andere boeken en materialen om boeken te schrijven.

Voorlezen

Ook van voorlezen blijkt uit de literatuur dat er positieve relatie is met leesmotivatie. Gedurende het onderzoek is voorlezen geïntensiveerd naar dagelijks 8 tot 10 minuten op een vast tijdstip.

Duo-lezen

Leerlingen gaven aan dat er weinig tijd was om samen te lezen, terwijl uit de literatuur een positieve invloed op leesmotivatie bleek. Daarom is duo-lezen aan het stillezen toegevoegd, ondanks dat dit van de stilleestijd af ging. Tijdens het stillezen mochten leerlingen in tweetallen om de beurt tien minuten duo-lezen in een andere ruimte vanwege het geluid. Leerlingen kregen hierdoor de verantwoordelijkheid om zonder toezicht van een leerkracht te lezen. Hier zijn vooraf afspraken over gemaakt. Doel van deze activiteit was om elkaar te enthousiasmeren en nadien zelfstandig verder te lezen

Bibliotheekboeken

Opvallend was dat leerlingen de leesboeken uit de schoolbibliotheek vaak al na een of twee dagen inleverden. De boeken bleken zelden volledig te zijn gelezen. Verderop in de week ontstond wel de vraag of de leesboeken terug gepakt mochten worden. Besloten is om de leesboeken weer beschikbaar te maken. Deels vanwege het feit dat het algemene aanbod niet door alle leerlingen gewaardeerd werd, anderzijds om te kijken of die boeken dan daadwerkelijk gelezen werden. De afspraak was dat na het stillezen het boek dan weer werd ingeleverd. Dit was organisatorisch noodzakelijk aangezien de boeken op naam werden gehuurd.

Procedure

De onderzoeksperiode omvat 7 weken en betreft de periode 8 maart – 20 april 2016. Deze periode is gekozen, omdat er dan geen vakantie in de onderzoeksperiode zou zitten. De leerlingen zijn vooraf geïnformeerd over de leesactiviteiten. Ook is er vanuit de literatuur vooraf gesproken over goed leesgedrag.

Om de betrouwbaarheid verder te vergroten, is voor eenzelfde momenten gekozen waarop de voormeting en nameting zijn afgenomen. Beiden zijn aan het begin van de middag afgenomen, na een halfuur stillezen, aangezien de leesactiviteiten dan nog vers in het geheugen zaten.

Vooraf is een instructie gegeven over het invullen van de vragenlijst. Er is verteld dat het niet om goed of fout ging, maar dat het doel was om van hen te leren. Een leerling benoemde dit als “het gaat om onze mening”. De leerlingen zijn uit elkaar gezet, om beïnvloeding van antwoorden verder te voorkomen. Daarnaast werd iedere vraag voorgelezen en legden de leerlingen na het invullen van de vraag hun potlood neer, om het risico op automatisch invullen te vermijden.

In de weken erna is tweewekelijks een groepsobservatie gehouden tijdens het stillezen. Achteraf hebben de leerlingen nogmaals de vragenlijst ingevuld als nameting. Middels de programma's Excel en SPSS zijn de resultaten nadien verwerkt en geanalyseerd.

Resultaten

Alle resultaten zijn gelieerd aan een 3-puntschaal, zie bijlage 1. Bij de T-toets wordt $\alpha \leq 0.05$ gehanteerd.

Tabel 1 Gemiddelden (en standaarddeviaties) per factor voor leesmotivatie naar aanleiding van de leesactiviteiten op een 3-puntsschaal (n=21); T-toets van voor- en nameting

	Voormeting <i>M (SD)</i>	Nameting <i>M (SD)</i>	T-toets <i>p <</i>
Betrokkenheid	1.85 (.74)	2.05 (.76)	.01
Belang	2.46 (.70)	2.61 (.64)	.07
Autonomie	2.19 (.78)	2.31 (.78)	.10
Self-efficacy	2.29 (.72)	2.48 (.65)	.01
Interactie	2.07 (.77)	2.35 (.69)	.01

De betrokkenheid gaf vooraf een ondergemiddelde score van 1.85. De nameting laat een significante toename zien van 0.20; $p < 0.01$. De grootste winst is afkomstig uit vraag 1 met een toename van 0.38; $p < 0.01$. Bij vraag 8, 14 en 19 is de toename geringer of is de score gelijk gebleven.

Ondanks dat lezen al belangrijk wordt geacht, is ook hier een toename vast te stellen van 0.14; $p < 0.07$. Echter niet significant de gezien de p-waarde. Uit de resultaten blijkt dat de vragen twee en zeventien geen eenduidig beeld laten zien. Opvallend is dat de twee expliciete vragen over het belang van lezen veruit het hoogst scoren. Interessant is de vraag of de leerlingen dit zelf zo zien of dat dit een aangeleerde houding is vanuit de leerkracht. Het beeld dat

leerlingen over hun klasgenoten hebben ten aanzien van lezen is significant toegenomen met 0.43; $p < 0.02$.

Autonomie scoort 2.31; $p < 0.10$ met een toename van 0.12. Het zelf kunnen kiezen van een leesboek scoort daarbij het hoogst met 2.57. Het vertrouwen in de eigen leesvaardigheden is significant toegenomen met 0.19 tot 2.48; $p < 0.01$. Tot slot is de grootste significante toename te zien bij interactie met 0.27; $p < 0.01$.

Met dit onderzoek is tevens getracht een verschil tussen jongens en meisjes te ontdekken. Daarvoor zijn de resultaten gescheiden en weergegeven in tabel 2.

Tabel 2 Gemiddelden van nameting (en verschil met voormeting) gesplitst in jongens (n=10) en meisjes (n=11) per factor voor leesmotivatie op een 3-puntsschaal

	Jongens M (Δ)	Meisjes M (Δ)
Betrokkenheid	1.85 (.28)	2.23 (.14)
Belang	2.45 (.23)	2.75 (.07)
Autonomie	2.43 (.18)	2.20 (.07)
Self-efficacy	2.45 (.20)	2.50 (.18)
Interactie	2.30 (.28)	2.39 (.27)

Tabel 2 laat zien dat de leesactiviteiten verhoudingsgewijs meer invloed hebben gehad op jongens. Op alle factoren samen is een gemiddelde stijging van 0.23 (11,13%) geconstateerd, ten opzichte van 0.15 (6,44%) bij de meisjes. Daarbij geldt dat het verschil in betrokkenheid ($p < 0.02$), self-efficacy ($p < 0.05$) en interactie ($p < 0.04$) significant zijn toegenomen. De procentuele toenames bij significant toegenomen factoren zijn 13% (jongens) en 9% (meisjes).

Tabel 3 Aantal keren geobserveerd gedrag in week 1 en week 7 per omschreven gedrag; Verschil tussen week 1 en week 7 in percentages

	Wk. 1 n	Wk. 7 n	Δ %
Bladeren in het boek	14	6	-57,1
Contact maken met lezende leerlingen	8	3	-62,5
Het eigen laatje openen	5	0	-100
Naar de klok kijken	12	7	-41,7
Om zich heen kijken	11	5	-54,5

Tabel 3 laat de verschillen in geturfd gedrag zien tussen week 1 en week 7. Gemiddeld is het

leesontwikkend gedrag met 58% afgenomen. Vooral het openen van het eigen laatje en het contact maken met andere leerlingen zijn verhoudingsgewijs afgenomen.

Doordat het stil blijft, valt op dat leerlingen minder afgeleid raken. Leerlingen lopen stil naar het duo-lezen toe. De eerste twee weken keken leerlingen nog weg van hun boek wanneer er gewisseld werd voor het duo-lezen. In de laatste week lieten slechts drie leerlingen zich hierdoor nog afleiden.

Ook bij de evaluatie lijkt het gedrag veranderd te zijn. Het aantal vingers dat de lucht in gaat om te vertellen is iedere week toegenomen en de tijd voor evaluatie is verlengd.

Conclusie

Uit de literatuur blijkt dat onder andere de factoren betrokkenheid, belang, autonomie, self-efficacy en interactie van invloed zijn op de leesmotivatie. De resultaten van het actieonderzoek laten een significante toename van de betrokkenheid, self-efficacy en interactie zien. Uit de resultaten van individuele vragen is tevens op te maken dat dit in ieder geval ten dele is gerealiseerd met de leesactiviteiten. De vragen 4, 5, 16 en 20 leggen een directe link naar de leesactiviteiten. Anderzijds zijn de leesactiviteiten vooral gericht geweest op interactie en daar is de grootste toename vastgesteld.

Ook het geobserveerde gedrag laat zien dat leerlingen na zeven weken meer gemotiveerd zijn om te lezen. Dit is vastgesteld op basis van het feit dat het leesontwikkend gedrag is afgenomen en dat de betrokkenheid en enthousiasme tijdens de evaluaties zichtbaar zijn toegenomen. Er gaan meer vingers de lucht in wanneer er geëvalueerd wordt en er vindt meer diepgang tijdens de evaluaties plaats.

Verder lijkt ook de rol van de leerkracht hierin mee te spelen. De uitspraak "de meester leest ook (kinder)boeken" (Leerling X et al., persoonlijke communicatie, 15 maart 2016) geeft aan dat de leerkracht als rolmodel wordt gezien. Dit bevestigt de literatuur, waarin de rol van de leerkracht wordt omschreven, als het gaat om het vergroten van leesmotivatie.

Tenslotte zijn jongens significant gemotiveerder geworden op de factoren betrokkenheid, self-efficacy en interactie. Daarbij geldt overigens dat meisjes vooraf al hoger scoorden, waardoor een toename lastiger is te realiseren.

Discussie

De conclusies bevestigen de besproken theorieën uit de literatuur, waarin de leesactiviteiten en de leerkracht een positieve invloed op een aantal factoren voor leesmotivatie hebben.

Om de resultaten overigens betrouwbaarder te maken, zou eenzelfde onderzoek elders nog een keer uitgevoerd kunnen worden of gebruik worden gemaakt van een controlegroep wanneer dit wel mogelijk is. Daarnaast heeft dit onderzoek in slechts zeven weken plaatsgevonden. Een langere onderzoeksperiode geeft mogelijk een nog beter beeld van de invloed op de leesmotivatie.

Achteraf bezien kunnen ook enkele vragen uit de vragenlijst nog scherper en eenduidiger gesteld worden ten aanzien van de betrouwbaarheid. De vraag over het krijgen van een boek voor de verjaardag werd door een aantal leerlingen ingevuld met de mening of het een leuk verjaardagscadeau is. De vraag was daarmee niet volledig gericht op autonomie, ofwel het zelf kunnen kiezen van een boek. Middels deze wijzigingen zouden ook de resultaten op de twee andere factoren wellicht een significant verschil op kunnen leveren. De resultaten van deze vragen waren namelijk minder consistent, wat mogelijk hierdoor zou kunnen komen. Een andere oorzaak zou kunnen zijn dat de leesactiviteiten onvoldoende gericht zijn op het belang en autonomie.

Tenslotte was het lastig om continu gedrag te registreren, aangezien er ook gelezen moest worden als rolmodel. De keuze om de turftabel in het leesboek te leggen, heeft goed gewerkt. Wel is besloten deze dagen achter het bureau te zitten, om het noteren niet te laten opvallen.

Gedurende het onderzoek was er geen ruimte om leerlingen een boek te laten presenteren met de Leeskoffer, ondanks dat hier om gevraagd werd. Een volgend onderzoek zou dit wellicht mee kunnen nemen. Leesgesprekken kunnen dan een goede aanvulling zijn op het klassikaal evalueren en reflecteren over lezen, aangezien gesprekken vooral in kleine groepen of individueel met leerlingen plaatsvinden. Zeker wanneer uit individuele resultaten extra ondersteuning nodig blijkt te zijn, kunnen leesgesprekken helpen om leerbehoeften te achterhalen.

Een opvallende conclusie is dat self-efficacy is toegenomen, ondanks dat hier niet nadrukkelijk aandacht aan is besteed. Een mogelijke oorzaak kan het evalueren bij het stillezen zijn. Een vervolgonderzoek zou hier wellicht antwoord op kunnen geven.

Andere suggesties zouden het meten van de invloed op het technisch leesniveau of begrijpend lezen kunnen zijn. Hiervoor is het verstandig een langere periode aan te houden, zodat de CITO-toetsen of methodetoetsen gebruikt kunnen worden.

Tenslotte is bekend dat vooral bij jongens een groei in leesmotivatie is te realiseren. Dan is het wellicht interessant om te onderzoeken welke leesactiviteiten vooral op hen van invloed zijn.

Aanbevelingen

Nu blijkt dat deze combinatie van leesactiviteiten een positieve invloed heeft op een aantal factoren voor leesmotivatie, biedt dit mogelijkheden om opgenomen te worden in het lesprogramma. Wanneer het enthousiasme van leerlingen toeneemt, kan de betrokkenheid verder vergroot worden door hen bijvoorbeeld zelf een leeskoffer te laten presenteren of een andere vorm te laten bedenken. Vooral interactie wordt gewaardeerd en lijkt ook de betrokkenheid te vergroten.

Verder zou goed naar het boekenaanbod gekeken kunnen worden. In deze situatie zijn de bibliotheekboeken beschikbaar gemaakt. Daarbij kan het nodig zijn om goede afspraken te maken over het lenen en inleveren. Een compleet plan zou bijvoorbeeld opgenomen kunnen worden in een leesplan van Stichting Lezen. Ook het voorlezen op in ieder geval één vast moment bleek in dit onderzoek goed uit te pakken.

Als laatste is de rol van de leerkracht noemenswaardig. Uit de literatuur en het onderzoek blijkt dat de leerkracht als rolmodel kan fungeren. Met deze kennis kunnen leerlingen door het eigen enthousiasme en de voorbeeldfunctie van de leerkracht geïnspireerd worden tot lezen. Dit lijkt tevens een positieve invloed te hebben op hoe leerlingen de leesactiviteiten ervaren.

Literatuur

Allington, R. (2013). What really matters in response to intervention. *The Reading Teacher*, 66(7), 520-530. doi: 10.1002/TRTR.1154

Baker, L. & Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23:4, 239-269, doi: 10.1080/713775283

Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading research quarterly*, 34(4), 452-477. doi: 10.1598/RRQ.34.4.4

Berends, R. (2012). Schraalhans keukenmeester in het leesonderwijs - Een oproep tot een actieplan leesmotivatie. *Tijdschrift Taal voor Opleiders en Onderwijsadviseurs* 3(5), 50-55. Gedownload op 7 september 2015, van <http://downloads.slo.nl/Documenten/3.5-schraalhans-keukenmeester-in-het-leesonderwijs.pdf>

Boekaerts, M. (2002). Motivation to learn. In H. Walberg (Ed.), *Educational practices series* (pp. 1-27). International Academy of Education - International Bureau of Education. Geneva: International Bureau of Education. Gedownload op 15 december 2015, van <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001280/128056e.pdf>

Broekhof, K., & Pater, N. de (2013). *Van leesmotivatie naar taalprestatie: leesbevordering in de basisschool – tips voor leerkrachten*. Den Haag: SIOB.

Celestin-Westreich, S., & Celestin, L. P. (2012). *Observeren en rapporteren*. Amsterdam: Pearson Education.

Chambers, A. (2012). *Leespraat: de leesomgeving – vertel eens*. Leidschendam: NBD Biblion.

Coillie, J. van (2007). *Leesbeesten en boekenfeesten: Hoe werken (met) kinder- en jeugdboeken?* Leidschendam: Biblion.

Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50(1), 14-25. Gedownload op 15 december 2015, van [http://www-](http://www-tc.pbs.org/teacherline/courses/rdla150/docs/c1s5_20creatingclassroom.pdf)

[tc.pbs.org/teacherline/courses/rdla150/docs/c1s5_20creatingclassroom.pdf](http://www-tc.pbs.org/teacherline/courses/rdla150/docs/c1s5_20creatingclassroom.pdf)

Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M., & Mazzoni, S. A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49(7), 518-533. Gedownload op 15 december 2015, van http://www.fatih.edu.tr/~hugur/love_to_read/Assessing%20motivation%20to%20read.pdf

Houtveen, A. A. M. (2013). Hoe ziet goed leesonderwijs eruit? In D. Schram (Red.), *De aarzelende lezer over de streep, recente wetenschappelijke inzichten*. Delft: Eburon.

Lemaire, C. (2004): *Lezen doen we samen*. Amsterdam: Stichting lezen.

Lepper, M. R., Greene, D., & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the 'overjustification' hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, p. 129-137. doi: 10.1037/h0035519

Marinak, B. A., Malloy, J. B., Gambrell, L. B., & Mazzoni, S. A. (2015). Me and My Reading Profile: A Tool for Assessing Early Reading Motivation. *The Reading Teacher*, 69(1), 51-62. doi: 10.1002/trtr.1362

McGeown, S. P., Norgate, R., & Warhurst A. (2012). Exploring intrinsic and extrinsic reading motivation among very good and very poor readers. *Educational Research*, 54(3), 309-322. doi: 10.1080/00131881.2012.710089

McGeown, S., Goodwin, H., Henderson, N., & Wright, P. (2012). Gender differences in reading motivation: does sex or gender identity provide a better account? *Journal of Research in Reading*, 35(3), 328-336. doi: 10.1111/j.1467-9817.2010.01481.x

Monteiro, V. (2013). Promoting Reading Motivation by Reading Together. *Reading Psychology*, 34, 301-335. doi: 10.1080/02702711.2011.635333

Morgan, P. L., & Fuchs, D. (2007). Is There a Bidirectional Relationship Between Children's Reading Skills and Reading Motivation?. *Exceptional Children*, 73(2), 165-183. doi: 10.1177/001440290707300203

Naegel, J. de, Keer, H. van, Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading

motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1006-1021. doi: 10.1037/a0027800

Netten, A., Droop, M., Verhoeven, L., Meeuwissen, M. R. M., Drent, M., & Punter, R. A. (2012). *PIRLS- en TIMSS-2011: Trends in leerprestaties in lezen, rekenen en natuuronderwijs*. doi: 10.3990/1.9789036534758

Nielen, T., & Bus, A. (2015). De Bibliotheek op school onder de loep – Leesmotivatie stimuleren. *JSW* 99(08), 6-9. Gedownload op 8 september 2015, van <https://www.kb.nl/sites/default/files/nielen-bus leesmotivatie jsw jaargang 99 nummer 08.pdf>

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144. doi: 10.1177/1477878509104318

Ntoumanis, N., & Standage, M. (2009). Motivation in physical education classes A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7(2), 194-202. doi: 10.1177/1477878509104324

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68

Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of Reading Motivation and Their Relation to Reading Behavior and Competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463. doi: 10.1002/rrq.030

Smits, A. en Braams, T. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen*. Amsterdam: Boom.

Smits, A., & Koeven, E. van (2013). Motiverende leesactiviteiten in de klas en de lezersidentiteit van de leraar. In D. Schram (Red.), *De aarzelende lezer over de streep, recente wetenschappelijke inzichten*. Delft: Eburon.

Stichting Lezen (18-06-2014). *Cito-onderzoek: Leesplezier in de lift*. Geraadpleegd op 8 september 2015, van <http://www.lezen.nl/cito-onderzoek-leesplezier-in-de-lift>

Stichting Lezen (2014). *Leesverschillen tussen jongens en meisjes: aangeboren of aangeleerd?* Amsterdam: Stichting Lezen.

Vernooy, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken*. Utrecht: PO Raad Projectbureau Kwaliteit.

Walta, J. (2011). *Open boek. Handboek leesbevordering door Jos Walta*. Eindhoven: Kinderboekwinkel de Boekenberg.

Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1995). *Dimensions of children's motivations for reading: An initial study* (Research Report 34). Athens, Georgia: National Reading Research Center. Gedownload op 11 november 2015, van <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED384010.pdf>

Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of educational psychology*, 89(3), 420. doi: 10.1037/0022-0663.89.3.420

Bijlagen

Bijlage 1 - Me and my reading profile - A tool for assessing early reading motivation

Naam:			
Datum:	[ingevuld door onderzoeker]		
<i>Per vraag kruis je één antwoord aan. Geef het antwoord dat het beste bij je past. Er zijn geen goede of foute antwoorden.</i>			
1	Lees je zelf graag boeken?		
	☐ Ja graag	☐ Af en toe	☐ Nee saai
2	Leren lezen is ...		
	☐ Niet belangrijk	☐ Beetje belangrijk	☐ Erg belangrijk
3	Hoe vind je dat je kunt lezen?		
	☐ Niet goed	☐ Goed	☐ Erg goed
4	Mijn vrienden denken dat lezen ...		
	☐ Erg leuk is	☐ Leuk is	☐ Niet leuk is
5	Wanneer iemand mij voorleest, dan vind ik dat ...		
	☐ Niet leuk	☐ Beetje leuk	☐ Erg leuk
6	Ik vind leren lezen ...		
	☐ Makkelijk	☐ Beetje moeilijk	☐ Erg moeilijk
7	Hoe vind je het om in een groep over boeken te praten?		
	☐ Niet leuk	☐ Beetje leuk	☐ Erg leuk
8	Ik vind bibliotheken ...		
	☐ Erg leuk	☐ Beetje leuk	☐ Niet leuk
9	Vind je het fijn om zelf te kiezen wat je leest?		
	☐ Altijd	☐ Meestal	☐ Soms

10	Hoe vind je het om te leren lezen?		
	☐ Erg leuk	☐ Beetje leuk	☐ Niet leuk
11	Hoe vind je het om samen met anderen te lezen?		
	☐ Niet leuk	☐ Beetje leuk	☐ Erg leuk
12	Lezen vind ik ...		
	☐ Erg moeilijk	☐ Een beetje moeilijk	☐ Makkelijk
13	Hoe vind je het om een boek voor je verjaardag te krijgen?		
	☐ Erg leuk	☐ Beetje leuk	☐ Niet leuk
14	Vind je het leuk om te lezen in je vrije tijd?		
	☐ Nee	☐ Een beetje	☐ Ja
15	Begrijp je alles van wat je leest?		
	☐ Alles	☐ Veel	☐ Een beetje
16	Vertel jij jouw vrienden over boeken die je leest?		
	☐ Nooit	☐ Soms	☐ Vaak
17	Het worden van een goede lezer is ...		
	☐ Niet belangrijk	☐ Beetje belangrijk	☐ Erg belangrijk
18	Hoe vind je het als iemand anders een boek voor je uitkiest?		
	☐ Erg leuk	☐ Beetje leuk	☐ Niet leuk
19	Hoe vaak lees je in je vrije tijd?		
	☐ Nooit	☐ Soms	☐ Vaak
20	Heb je favoriete boeken?		
	☐ Veel	☐ Een paar	☐ Geen

Bijlage 2 – Vragen per factor voor leesmotivatie

Factor	Vraagnummer	Vraag
Betrokken	1	Lees je zelf graag boeken?
	8	Ik vind bibliotheken ...
	14	Vind je het leuk om te lezen in je vrije tijd?
	19	Hoe vaak lees je in je vrije tijd?
Belang	2	Leren lezen is ...
	4	Mijn vrienden denken dat lezen ...
	10	Hoe vind je het om te leren lezen?
	17	Het worden van een goede lezer is ...
Autonomie	9	Vind je het fijn om zelf te kiezen wat je leest?
	13	Hoe vind je het om een boek voor je verjaardag te krijgen?
	18	Hoe vind je het als iemand anders een boek voor je uitkiest?
	20	Heb je favoriete boeken?
Self-efficacy	3	Hoe vind je dat je kunt lezen?
	6	Ik vind leren lezen ...
	12	Lezen vind ik ...
	15	Begrijp je alles van wat je leest?
Interactie	5	Wanneer iemand mij voorleest, dan vind ik dat ...
	7	Hoe vind je het om in een groep over boeken te praten?
	11	Hoe vind je het om samen met anderen te lezen?
	16	Vertel jij jouw vrienden over boeken die je leest?

Bijlage 3 – Stappenplan (systematisch) observeren

Stap 1	Wat en wie wil ik observeren en waarom?
Stap 2	Hoe ga ik observeren?
Stap 3	Wanneer en waar ga ik observeren?
Stap 4	Hoe kan ik <i>gedrag</i> selecteren? Tijd of gedragsampling
Stap 5	Hoe selecteer ik <i>personen</i> ? Focus of scansampling?
Stap 6	Systematische observatie: hoe gedrag organiseren?
Stap 7	Hoe kan ik gedragsobservaties meten en registreren?
Stap 8	Hoe kan ik gedragsregistraties organiseren en interpreteren?
Stap 9	Hoe kan ik observatiebevindingen rapporteren?

Celestin-Westreich en Celestin (2012, p. 104)

Bijlage 4 – Observatielijst leesontwikkend gedrag

Categorie	Week 1	Week 3	Week 5	Week 7
Bladeren in het boek				
Contact maken met lezende leerlingen				
Het eigen laatje openen				
Naar de klok kijken				
Om zich heen kijken				

