



Leesbevordering op de basisschool

Wat is het effect van het bepalen van leesinteresse op het leesgedrag
van de leerlingen uit groep - van de -?

BSc Vera Kooij

Leesbevordering op de basisschool

“Wat is het effect van het bepalen van leesinteresse op het leesgedrag van de leerlingen uit groep - van de -?”

Auteur: BSc Vera Kooij
Studentnummer: 4588843
Emailadres: -
Bachelor scriptie

Opleiding: PABO Verkort
Organisatie: NHL Stenden
Eerste Beoordelaar: -
Tweede Beoordelaar: -

Stageschool: -
Stage contactpersoon: -

Afstudeerperiode: april tot en met juni 2021
Datum & Plaats: 05-06-2021

Voorwoord

Geachte lezer,

Toen ik op de basisschool zat, was lezen wel het laatste wat ik wilde doen; ik vond lezen stom! Lezen kostte tijd en het interesseerde me geen zier. Maar het moment waarop dat veranderde, weet ik nog als de dag van gisteren; mijn moeder las mij voor uit het eerste boek van Harry Potter. Voor het eerst sprak een boek mij echt aan en eenmaal op de leeftijd gekomen dat ik mijzelf in de boeken kon vastbijten, liet ik niet meer los. Het plezier in lezen begon te komen doordat ik boeken las die mij aanspraken, waarbij ik mij even in een andere wereld bevond. Die ervaringen motiveerden mij om meer te gaan lezen en daardoor kreeg ik meer plezier in lezen.

Helaas heb ik zelf ervaren dat in de klassen op de basisscholen waar ik de afgelopen twee jaar stage heb gelopen, juist die positieve ervaring en motivatie met lezen vaak nog ontbreken; net zoals bij mij toen op de basisschool. Ik wil mij daarom inzetten om leerlingen op de basisschool al te kunnen prikkelen om meer en met plezier te gaan lezen. Dit hoop ik te bereiken door ze te laten ontdekken wat ze echt leuk vinden om te lezen waardoor ze een bewuste boekkeuze kunnen maken. Hopelijk ontdekken ze dan hun leesinteresse waardoor een waakvlammetje ontstaat dat zal uitgroeien tot een laaiend vuur om veel en met plezier te gaan lezen!

Voor u ligt mijn bachelor scriptie die het resultaat is van het onderzoek dat gaat over de leesinteresse bij kinderen. Dit onderzoek is uitgevoerd op de -school te -. Het onderzoek heeft plaatsgevonden in groep - bestaande uit - leerlingen. Tijdens dit onderzoek is onderzocht wat het effect is van het bepalen van leesinteresse op het leesgedrag van kinderen.

Het uitvoeren van dit ontwerponderzoek heeft mij veel gebracht. Zo ben ik mij bewuster geworden van wat van invloed is op lezen en wat er nodig is om met plezier en intrinsieke motivatie te kunnen lezen. Daarnaast heb ik geleerd wat het proces is van een in de praktijk uitgevoerd onderzoek op de basisschool en heb ik geleerd de theorie aan deze praktijk te koppelen.

Graag wil ik een aantal personen bedanken voor helpen bij het schrijven van deze scriptie. Allereerst wil ik mijn begeleider - bedanken voor zijn feedback en reflecterende vragen die mij ertoe aanzette kritisch te kijken naar mijn werk. Ook kon ik makkelijk en snel bij - terecht als ik vragen had, waardoor ik snel weer verder kon. Daarnaast wil ik mijn Critical Friends, - en -, bedanken voor hun feedback en meedenken en voor de tijd die ze voor mij namen om even gehoord te worden in het schrijfproces. En ook -, die een parallel onderzoek uitvoerde, wil ik bedanken voor de prettige samenwerking en het fijne sparren over onze onderzoeken.

Eveneens wil ik de -school bedanken dat ik hier mijn onderzoek mocht doen. In het bijzonder wil ik - bedanken voor het meedenken en het begeleiden van dit onderzoek. Ook -, de juf van groep -, wil ik bedanken dat ik in haar groep het onderzoek kon doen en dat ze mij de tijd en ruimte gaf om het onderzoek volgens plan uit te voeren.

Als laatste wil ik ook graag u als lezer bedanken voor de tijd die u neemt om deze scriptie te lezen. Ik wens u daarbij dan ook veel plezier toe!

Met vriendelijke groet,

Vera Kooij



Samenvatting

Dit ontwerponderzoek richt zich op leesbevordering in groep - op de -school in -. Er is geconstateerd dat er op school weinig tot geen leesmotivatie en leesplezier aanwezig is en ook het niveau van technisch lezen is te laag. Daarom is er vraag naar meer zicht op hoe op school en in de klas kleine veranderingen kunnen worden doorgevoerd waardoor het lezen kan worden bevorderd. Voor dit onderzoek wordt er ingezoomd op één specifieke interventie; namelijk het bepalen van leesinteresse.

De volgende onderzoeksvraag is gesteld:

“Wat is het effect van het bepalen van leesinteresse op het leesgedrag van de leerlingen uit groep - van de -school?”.

Om antwoord te geven op deze onderzoeksvraag, is er een literatuuronderzoek gedaan naar wat van invloed is op het leesgedrag en wat nodig is om lezen te bevorderen. Aan de hand van deelvragen is onderzoek gedaan naar het belang van lezen, taalontwikkeling, leesgedrag, leesplezier, leesbevordering en leesinteresse.

Voor het praktijkonderzoek is gedurende acht weken groep - gevolgd. Aan het begin van deze periode is er een nulmeting geweest. Door middel van vragenlijst, opgesteld naar aanleiding van het theoretisch kader, is er gemeten hoe het staat met de leesmotivatie, leesplezier, leesfrequentie, leeservaringen, leesonderwijs en leesinteresse van de leerlingen. Vervolgens is de interventie uitgevoerd waarbij de leerlingen een test hebben gemaakt om vast te stellen wat voor genres de leerlingen interesseren. Deze test is ontwikkeld door ProBiblio, echter is deze test niet eerder ingezet als leesbevorderingsinterventie. Na acht weken is dezelfde vragenlijst als bij de nulmeting afgenomen.

In totaal zijn de vragenlijsten van - leerlingen met elkaar vergeleken. Uit de resultaten komt naar voren dat het leesplezier, de leesmotivatie en de mening over het leesonderwijs zijn verbeterd. Ook de factoren die van invloed zijn op leeservaringen zijn verhoogd. Bovendien zijn er acht leerlingen die nu weten wat ze kunnen lezen, omdat dit bij hun interesse aansluit, die voor de interventie nog niet wisten. Hieruit wordt geconcludeerd dat de interventie een positief effect heeft op het leesgedrag van de leerlingen van groep -. Echter zijn de resultaten in de meeste gevallen niet statistisch significant. Hierdoor kan er niet met zekerheid worden gesteld dat de inzet van de test bij andere groepen ook tot leesbevordering zal leiden.

Ter discussie kan worden gesteld dat de niet significante data het gevolg zijn van een kleine(re) onderzoeksgroep. Ook is de vraag of de leerlingen goed begrepen hebben hoe de test kon worden ingezet bij hun leesonderwijs. Daarnaast zijn voor dit onderzoek de rol van ouders en het digitaal lezen buiten beschouwing gelaten; deze zouden in een vervolgonderzoek kunnen worden onderzocht. Naar aanleiding van het theoretisch en praktijk onderzoek zijn er aanbevelingen gedaan aan de -school. Deze aanbevelingen zijn gericht op intrinsieke motivatie, leesvaardigheid, het leesaanbod, de rol van de leerkracht, tijd en aandacht voor lezen en interactie tussen de leerlingen.



Inhoudsopgave

Voorwoord	3
Samenvatting	4
1 Inleiding.....	5
1.1 Context van de school	5
1.2 Aanleiding	5
1.2.1 School oogpunt	5
1.2.2 Persoonlijk oogpunt	5
2 Probleemanalyse	6
2.1 Macroniveau	6
2.2 Mesoniveau.....	7
2.3 Microniveau	7
2.4 Onderwijskundige relevantie	8
2.5 Deelvragen literatuuronderzoek	9
3 Theoretisch kader	10
3.1 Leesbelang	10
3.2 Taalontwikkeling	11
3.3 Leesgedrag	12
3.3.1 Leesmotivatie.....	12
3.4 Leesplezier	14
3.5 Leesbevordering.....	15
3.5.1 Leesaanbod	15
3.5.2 Ondersteunende rol van de professional	16
3.5.3 Stimulerende rol van ouders en vrienden	17
3.5.4 Tijd en aandacht om te lezen (op een rustige plek).....	17
3.5.5 Voorlezen.....	18
3.5.6 Vrij lezen	18
3.5.7 Praten over boeken	18
3.5.8 Differentiatie.....	19
3.6 Leesinteresse.....	19
3.7 Conclusie theoretisch kader	20
4 Probleemstelling.....	21
4.1 Onderzoeksdoel	21
4.2 Onderzoeksvraag.....	21
4.3 Deelvragen	22

4.4	Hypothese	22
4.5	Betrokkenen	23
5	Onderzoeksaanpak	24
5.1	Onderzoek richting	24
5.1.1	Type onderzoek	24
5.1.2	Onderzoeksgroep	24
5.2	Interventie	25
5.2.1	Boek Zoekt Vriend test	25
5.2.2	Leesaanbod	25
5.2.3	Match test en leesaanbod	26
5.3	Metingen	26
5.3.1	Meetinstrument	26
5.3.2	Operationalisatie	27
5.3.3	Triangulatie	28
5.3.4	Tijdpad	28
5.4	Eigen leerproces	29
6	Resultaten	30
6.1	Procesbeschrijving	30
6.2	Analyse	30
6.2.1	Leesplezier	31
6.2.2	Leesmotivatie	31
6.2.3	Leesfrequentie	31
6.2.4	Leesonderwijs	31
6.2.5	Leeservaringen	32
6.2.6	Boekkeuze	33
6.2.7	Genres	33
7	Conclusie, aanbevelingen en discussie	34
7.1	Conclusie	34
7.2	Aanbevelingen	36
7.3	Discussie	37
7.3.1	Beperkingen	37
7.3.2	Discussiepunten	37
7.3.3	Vervolgonderzoek	38
8	Bibliografie	39
	Bijlages	42

A.	Leerkrachtenvragenlijst leesgedrag van leerlingen.....	42
B.	Vragenlijst leesgedrag groep -.....	43
C.	Voorbeeld ingevulde vragenlijsten leesgedrag groep -	45
D.	Leerlinggesprekken	45
E.	Resultaten interventie	46
a.	Nulmeting.....	46
b.	Tweede meting	50
F.	Vriendentest PowerPoint.....	54
G.	'Boek Zoekt Vriend' test.....	56
H.	Genrematch bieb – Boek Zoekt Vriend.....	57



1 Inleiding

Lees jij veel? En doe je dat met veel plezier? De leerlingen van nu zouden dat wel doen, als ze voldoen aan kerndoel 9 van TULE. Daarin staat dat de leerlingen plezier krijgen in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten (TULE, z.d.). Maar gebeurt dit ook? Hebben de leerlingen ook echt leesplezier of is dit een kerndoel dat meer een droom is dan werkelijkheid? In dit onderzoek wordt onderzocht wat leesgedrag is en hoe dit kan worden bevorderd in groep - van de -school in opdracht van - voor de opleiding PABO, Pedagogische Academie Basis Onderwijs, ten behoeve van mijn afstudeerfase.

1.1 Context van de school

1.2 Aanleiding

1.2.1 School oogpunt

Lezen is een vast onderdeel van de dag op de -. Vanaf groep 4 wordt er elke dag minimaal een kwartier zelfstandig gelezen. Het is echter de vraag of elk kind ook echt vijftien minuten daadwerkelijk leest en of er sprake is van intrinsieke leesmotivatie en leesplezier tijdens het lezen. In het gesprek met de IB'er van de - ging het onder andere over de leescultuur op school. Zij benoemt dat er weinig tot geen leesmotivatie en leesplezier aanwezig is. Dit is niet alleen het geval in één klas, maar bij alle groepen vanaf groep 4 (-, persoonlijke communicatie, 15-12-2020). De vermindering van leesmotivatie en leesplezier is een groter wordend probleem en komt overeen met het landelijke beeld dat het leesgedrag verandert (Gubbels, Langen, & Maassen, 2019; Dood, Gubbels, & Segers, 2020).

Naast de leesmotivatie is het niveau van technisch lezen een probleem. Voor de - is daar in 2019 een plan voor opgesteld. Als vervolg daarop is er in mei 2020 een plan opgesteld door de directie, bouwcoördinatoren, taalleesspecialist en IB'er om het begrijpend lezen en begrijpend luisteren aan te pakken. Daarbij wordt ook aandacht besteed aan de onderliggende factoren; woordenschat en achtergrondkennis. In dit plan staat onder andere dat er een impuls moet worden gegeven aan het lezen in brede zin.

Om die reden is de school begonnen met het vernieuwen van de schoolbibliotheek door oude en versleten boeken weg te doen en nieuwe boeken toe te voegen. Dit is een begin om het lezen op school te bevorderen. Daarnaast wil de school ook meer zicht krijgen in hoe ze in de klas kleine veranderingen kunnen doorvoeren waardoor het lezen kan worden bevorderd. Daarom zal er onderzoek worden gedaan naar leesbevordering op de school. In overleg met de IB'er en de juf van groep - wordt de interventie van dit onderzoek in groep - van de - in periode drie van schooljaar 2020-2021 uitgevoerd. Dit onderzoek zal een empirisch ontwerponderzoek zijn (Donk & Lanen, 2020).

1.2.2 Persoonlijk oogpunt

Het onderzoek sluit nauw aan bij mijn persoonlijke interesse. Op de basisschool was ik geen sterke lezer; ik las alleen als het moest en ervoer weinig plezier tijdens het lezen. Het voorgelezen worden vond ik echter fantastisch. Maar ook op de middelbare school vond ik lezen geen pretje. Ik herinner mij zelfs tot op de dag van vandaag hoeveel ik heb geworsteld

met het moeten lezen van boeken voor mijn leesdossier Nederlands; dat was een heus gevecht. Pas later, toen ik een jaar of 18 was, ben ik uit mijzelf meer gaan lezen, nadat ik ontdekte welke boeken ik leuk en interessant vond. Deze interesse werd vooral aangewakkerd door films die voortkwamen uit boeken. Om mijzelf verder te ontwikkelen met lezen en mijn Engels te verbeteren, ben ik zelfs in het Engels gaan lezen. Dit heeft er uiteindelijk voor gezorgd dat ik minder erg opkeek tegen het vele lezen (in het Engels) wat ik later op de universiteit voor mijn studie moest doen.

Uiteindelijk ben ik zoveel boeken en ander leesaanbod gaan lezen en waarderen, dat ik zelfs heb overwogen om Nederlands docent te worden. Ik vind het jammer dat het bij mij zo lang heeft geduurd voordat ik genoeg positieve ervaringen had met lezen en dus mijn leesattitude positief genoeg was, om te beseffen hoe leuk lezen is. Het zou mij dan ook niks verbazen dat mijn leesvaardigheid, leesmotivatie en leesplezier op de basisschool hoger waren geweest, als ik beter had geweten welk leesaanbod mij interesseerde en dat ik dus meer uit mijzelf was gaan lezen.

Deze intrinsieke motivatie bij het lezen, die mij ontbrak, gun ik de leerlingen van nu al eerder in hun leven. Daarnaast is het goed leren lezen en er plezier aan beleven enorm van belang, ook voor andere vakken op school (Broekhof & Pater, 2013; Fiori & Hardeveld, 2013), dat het mooi zou zijn als dit al vanaf het begin als goede basis wordt meegegeven. In de colleges van Nederlands van Liesbeth de Boer die ik heb mogen volgen voor mijn studie, werd ik ook geïnspireerd en gemotiveerd om op de basisschool enthousiast aan de slag te gaan met lezen. Liesbeth beaamde vaak dat lezen van groot belang en vooral ook heel leuk is en dat helaas de huidige cijfers laten zien dat het leesniveau en het leesplezier op de basisscholen en middelbare scholen achteruitgaat.

Ik zie hierin dan ook mijn taak om als juf de leerlingen te begeleiden en te ondersteunen bij het lezen waar dit kan. Met dit onderzoek hoop ik dan ook niet alleen voor mijzelf beter in beeld te kunnen brengen wat goed leesonderwijs inhoudt en hoe we het leesgedrag bij leerlingen kunnen bevorderen, maar ook dat dit onderzoek bijdraagt aan een breder inzicht over wat stimulerend kan werken op het lezen en dat we dit schoolbreed, organisatie breed en misschien zelfs landelijk kunnen toepassen.

2 Probleemanalyse

Vanuit empirische redenen wordt er in dit onderzoek onderzocht wat het leesgedrag is in groep - van de - en in hoeverre het bepalen van leesinteresse van invloed is op het stimuleren daarvan. Door middel van brainstormen vanuit vragen en problemen is de probleemanalyse vormgegeven (Donk & Lanen, 2020). In dit hoofdstuk wordt beschreven wat het probleem is op zowel macro-, meso- en microniveau, wat de onderwijskundige relevantie van dit onderzoek is en wat de deelvragen zijn betreffende het literatuuronderzoek.

2.1 Macroniveau

Lezen is een basisbehoefte in ons leven. Maar er is al jaren sprake van een daling in leesvaardigheid en leesplezier. Uit recente cijfers blijkt dat de leesvaardigheid significant gedaald is tussen 2009 en 2018 (Dood, Gubbels, & Segers, 2020). Waar Nederland in 2003 boven het gemiddelde van de landen binnen de Organisatie voor Economische Samenwerking

en Ontwikkeling (OESO-landen) zat wat betreft leesvaardigheid, blijken we in 2018 lager te scoren dan het gemiddelde van de OESO-landen (Gubbels, Langen, & Maassen, 2019). Tevens scoort Nederland op het gebied van leesplezier lager dan het OESO gemiddelde en dit is vanaf 2009 tot 2018 alleen maar verder gedaald (Dood, Gubbels, & Segers, 2020). En ook het leesplezier is bij bijna alle kinderen te laag, blijkt uit een onderzoek over leesvaardigheden dat gedaan is onder basisschoolkinderen (Slob, A.; Engelshoven, I. van, 2020).

Bovendien heeft een kwart van de Nederlandse vijftienjarigen nu al een taalachterstand en op de basisschool heeft een op de vijf kinderen deze achterstand (Inspectie van het Onderwijs, 2020). Op de lange termijn kan dit grote gevolgen hebben voor onze economie, gezondheid en ons levensgeluk (De Leescoalitie, 2020). Er is echter geen duidelijke verklaring waarom de leesvaardigheden achteruitgaan. Het is dus tijd voor actie en daarom heeft de overheid besloten om samen met het bibliotheekstelsel een Bibliotheekconvenant 2020-2023 op te stellen. Hierin leggen de overheid en het bibliotheekstelsel vast dat zij samen zich gaan focussen op onder andere leesbevordering. Voor het bevorderen van lezen wordt in de komende 3 jaar zelfs een bedrag van 1 miljoen euro toegekend (ProBiblio, 2020). Daarnaast mogen scholen zelf een leesplan opstellen om goed leesonderwijs aan te bieden. Scholen kunnen daarbij gebruiken maken van het inzetten van methodes, zoals De Schoolschrijver; deze biedt taalprogramma's aan met als doel de leesvaardigheid te verbeteren en het leesplezier van kinderen te vergroten (Slob, A.; Engelshoven, I. van, 2020).

2.2 Mesoniveau

De dalende trend van de leesvaardigheid en het leesplezier is niet alleen landelijk te merken, maar ook binnen de -. Om deze trend tegen te gaan, heeft de school besloten een leesplan op te stellen en actief aan de slag te gaan met het leesonderwijs. In dit plan staat dat er meer zal worden gefocust op het begrijpend lezen en begrijpend luisteren door meer te reflecteren op de methode. Ook willen ze dat het begrijpend lezen een leuke en uitdagende vaardigheid wordt voor zowel de leerlingen als de leerkracht. Naast de focus op begrijpend lezen willen ze het lezen aantrekkelijker maken door het vernieuwen van de schoolbieb. Het leesplan wat nu actief is, is voornamelijk gericht op het begrijpend lezen en minder op het leesplezier, de leesmotivatie en de leesfrequentie van kinderen.

Daarom heeft de school naast dit leesplan ook een oplossing nodig voor het verhogen van het plezier, de motivatie en de frequentie van lezen. Door hiermee aan de slag te gaan is de verwachting dat door, het meer en het met plezier lezen, het leesniveau ook omhooggaat. Dit kan met de Analyse Van Individualiseringsvormen (AVI) worden gemeten. De leerlingen uit groep - zouden volgens de AVI-score op - moeten kunnen lezen; dit is het landelijk gemiddelde van het leesniveau in groep - (Leesadvies, 2021).

2.3 Microniveau

Om een helder beeld te krijgen van hoe het ervoor staat in de onderzoeksgroep met lezen, is een enquête afgenomen bij de juf van groep - van de - (Bijlage A). Uit de enquête komt naar voren dat de leerkracht op de hoogte is van het leesplan en deze ook dagelijks uitvoert. Daarnaast zijn er één tot vijf leerlingen die moeite hebben met lezen. Uit observatie tijdens het stillezen in de klas blijkt dat veel leerlingen weinig leesplezier en/of leesmotivatie tonen.

Dit uit zich in het veel om zich heen kijken, snel afgeleid zijn en een boek maar half lezen en dan terug leggen in de kast; oftewel een boek meer doorbladeren dan daadwerkelijk de bladzijdes lezen. Vaak komt dit doordat de leerlingen boeken al snel bestempelen als 'saai' of 'niet leuk', terwijl ze in veel gevallen amper weten waar het boek over gaat en het niet echt een kans geven.

Het leesniveau van groep - is ten opzichte van het landelijk gemiddelde gemiddeld (-, persoonlijke communicatie, 13-02-2021). Met de Drie Minuten Toets (DMT) kan de leesvaardigheid van leerlingen worden gemeten (Leesadvies, 2021). De laatst afgenomen DMT van medio 2020-2021 laat zien dat deze klas een score van 77 haalt. Het landelijke gemiddelde van de DMT midden groep - ligt op 76 (hco, 2021). De klas scoort dus één punt hoger dan het gemiddelde, wat wil zeggen dat het niveau nagenoeg hetzelfde is als het landelijk gemiddelde. Echter zijn er in groep - van de - twee uitschieters die het gemiddelde naar beneden halen. Er zijn namelijk twee leerlingen die dyslexie hebben en zij scoren als enige twee van de klas ver onder het landelijk gemiddelde. Als deze scores niet mee worden genomen in de berekening van het gemiddelde van de klas, dan scoort de klas 82 gemiddeld; wat duidelijk boven het landelijk gemiddeld ligt. Deze score staat gelijk aan de score van het leesniveau dat verwacht kan worden aan het eind van groep - (hco, 2021).

2.4 Onderwijskundige relevantie

Om het lezen te kunnen bevorderen bij de leerlingen van de -, maar ook op andere scholen, is gedegen onderzoek over wat daarvoor nodig is noodzakelijk. Naast een goed leesplan hebben leerkrachten en leerlingen handvatten nodig die helpen het lezen te stimuleren en zo hopelijk een positieve trend te ontwikkelen wat betreft leesgedrag. Vanuit de school is de vraag gekomen over hoe het lezen voor de leerlingen aantrekkelijker kan worden gemaakt zodat ze meer en met meer plezier gaan lezen (-, persoonlijke communicatie, 20-10-2020). Vanuit de hogeschool is er in meerdere colleges gesproken over de relevantie van veel en met plezier lezen en wat hieraan bijdraagt, maar er is niet besproken welke interventie het meest effectief is. ProBiblio heeft in samenwerking met de Kinderboekenweek 2018 het programma 'Boek Zoekt Vriend' ontwikkeld als interventie om leerlingen te laten ontdekken welke boekgenres er zijn en welke bij hen past (ProBiblio, 2018).

Voor dit onderzoek zal worden onderzocht of de test van dit programma geschikt is als interventie om het leesgedrag bij leerlingen te bevorderen. De test is een gemakkelijk middel om in te zetten in de klas. Om de test te laten aansluiten bij de middelen van de school, zal de uitslag van de test worden aangepast. De school zou graag willen weten of deze interventie effectief is en of het geschikt is om in alle groepen toe te passen.

Tegelijkertijd zal er een parallel onderzoek worden uitgevoerd door - in de andere groep van de -. Zij onderzoekt in welke mate boekpromotie een geschikte interventie is om het leesgedrag te bevorderen. De onderzoeken vinden in dezelfde periode plaats en gebruiken hetzelfde meetinstrument. Hier is voor gekozen, omdat de school heeft aangegeven aan het eind beide interventies met elkaar te kunnen vergelijken en te zien welke interventie het meest effectief is (-, persoonlijke communicatie, 20-10-2020).

Dit onderzoek betreft een nulmeting, de test van Boek Zoekt Vriend gevolgd door de acht weken durende interventieperiode en de tweede meting, waaruit een advies wordt gevormd voor de school. Vanuit dit advies zal de school kunnen bepalen welke interventie zij het meest geschikt achten en of zij deze interventie willen implementeren ten behoeve van het bevorderen van het leesgedrag op school. Tevens heeft ProBiblio aangegeven ook geïnteresseerd te zijn in de resultaten van dit onderzoek om zo eventueel het door hun ontwikkelde programma Boek Zoekt Vriend verder te ontwikkelen als interventie materiaal ten behoeve van leesbevordering (ProBiblio, -, persoonlijke communicatie, 16-12-2020).

2.5 Deelvragen literatuuronderzoek

Voor het kunnen beantwoorden van de onderzoeksvraag over hoe het leesgedrag kan worden bevorderd, zijn de volgende deelvragen opgesteld:

1. Wat is het belang van lezen?
2. Wat is de mate van taalontwikkeling van groep -?
3. Wat is leesgedrag?
4. Hoe kan lezen worden bevorderd?
5. Welke boekgenres zijn er voor kinderen?
6. Welke boeken passen bij de leerlingen uit groep -?
7. Hoe kan de leesinteresse bij kinderen worden bepaald?

3 Theoretisch kader

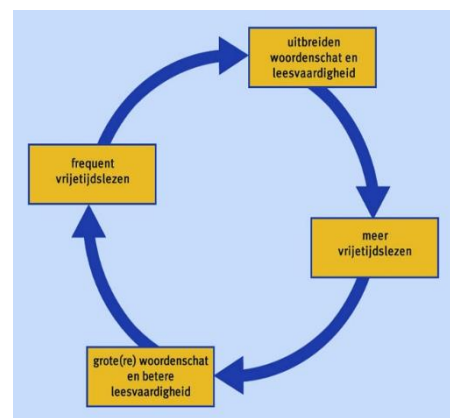
In dit hoofdstuk wordt het theoretisch kader uiteengezet. Als eerste wordt het belang van lezen beschreven. Daaropvolgend zal er worden ingegaan op de taalontwikkeling, gevolgd door het leesgedrag waarbij leesmotivatie en leesplezier worden toegelicht. Vervolgens zal leesbevordering aan bod komen en wat de acht succesfactoren zijn die het lezen kunnen bevorderen. Tot slot wordt er beschreven wat leesinteresse is en hoe dat kan worden bepaald. Dit alles wordt afgesloten met een conclusie van het theoretisch kader.

3.1 Leesbelang

Lezen, we doen het dagelijks; het etiket van een potje jam, de gebruiksaanwijzing van een nieuw product, de ondertiteling tijdens een film en met de komst van de moderne communicatiemiddelen, is het lezen op internet en andere apparaten zoals de computer en onze mobiele telefoon alleen nog maar groter geworden (Huizenga, 2010). Lezen is dus een essentieel onderdeel van ons leven en tevens is het een belangrijke vaardigheid voor het leren op school (Broekhof & Pater, 2013; Fiori & Hardeveld, 2013). Het is dus van groot belang dat scholen veel aandacht en zorg besteden aan het leren lezen. Niet alleen het lezen zelf is belangrijk, maar de vaardigheid van lezen maakt alle andere lesactiviteiten zinvol. Niet alleen bij taal, maar bij bijna alle vakken wordt er tijdens het leren een beroep gedaan op deze vaardigheid (Chambers, 2012; Fiori & Hardeveld, 2013).

Daarbij wordt door veel vrij te lezen niet alleen de ontwikkeling van spelling, grammatica, begrijpend lezen, woordenschat en schrijven gestimuleerd (Sénéchal, Whissell, & Bildfell, 2017), maar ook het inlevingsvermogen, de kennis en de fantasie over de wereld (Stalpers, 2011; Meelis-Voorma, Moolenaar, & Overmeijer, 2012). Goed kunnen lezen draagt dus niet alleen bij aan schoolsucces, maar het heeft ook een positieve invloed op een groeiende economie, innovatieve kennissamenleving, maatschappelijke redzaamheid en een welvarend cultureel en maatschappelijk leven (Huizenga, 2010; Stichting Lezen, 2012). Ook heeft een goede leesvaardigheid een positief effect op de betrokkenheid binnen de samenleving en het zelfvertrouwen (Broekhof & Pater, 2013; Stichting Lezen, 2014). Goed kunnen lezen heeft dus een positief effect op zowel taalvaardigheid als de sociale ontwikkeling.

Uit onderzoek van Mol (2010) is gebleken dat wanneer er door kinderen veel gelezen wordt, zij hoger op de maatschappelijke ladder komen. Leerlingen die veel in hun vrije tijd lezen, ontwikkelen zich sneller op leesgebied dan leeftijdsgenootjes die minder vaak vrij lezen. Daarbij is er sprake van een positief proces waarbij het leesplezier, de leesvaardigheid en het leesgedrag elkaar over en weer stimuleren (Mol, 2010). De leesvaardigheid van leerlingen stijgt als ze vaak boeken lezen. Als gevolg daarvan gaan ze nog meer lezen in hun vrije tijd, omdat ze zelfverzekerder worden over hun leesvaardigheid. Daardoor neemt hun tekstbegrip en woordenschat weer toe, waarna het leesgedrag weer groeit.



Figuur 1 Positieve spiraal vrij lezen en leesvaardigheid (Leesmonitor, 2021)

Het leesgedrag en de leesvaardigheid versterken elkaar op die manier over en weer, zie Figuur 1 (Mol, 2010; Stichting Lezen, 2012; Leesmonitor, 2021). Stillezen is een effectieve en eenvoudige manier om het lezen bij leerlingen te stimuleren (Broekhof & Pater, 2013). Vernooy (2012) stelt dat stillezen het moment is waarbij met eenvoudige uitgangspunten de leesvaardigheid kan worden verbeterd als er dagelijks vijftien tot dertig minuten stil wordt gelezen. Met stil lezen komen de leerlingen in aanraking met verschillende soorten boeken en andere leesmaterialen, ontwikkelen ze een eigen leesvoorkeur, ervaren ze plezier in het lezen en krijgen ze een positieve leesattitude (Vernooy, 2012).

Maar niet alleen de leesvaardigheid van leerlingen wordt gestimuleerd. Ook het concentratievermogen wordt gestimuleerd als er veel wordt gelezen. Uit een studie is gebleken dat lezen een cognitief proces is waarbij de hersenen betekenis en informatie uit de tekst halen die gelezen wordt en daarvoor is concentratie nodig. Door veel en vaak te lezen, wordt dit proces herhaald en versterkt. Uiteindelijk zal dat er toe leiden dat andere taken dan lezen beter kunnen worden uitgevoerd doordat het concentratievermogen versterkt is. Dit effect is zelfs al aanwezig bij hele jonge kinderen die voorgelezen worden (Goldman, 2012).

Bovendien heeft lezen meer functies dan puur alleen het lezen zelf. Zo kan lezen ontspanning geven en het kan ook een creatieve functie hebben door het kind te laten fantaseren. Of het helpt een kind om inzicht te krijgen in zijn of haar gevoelens, dan spreken we over een emotionele functie. Ook het verkrijgen van kennis als informatieve functie is een belangrijk aspect van lezen en daarnaast zijn er nog de opvoedende en esthetische functie. Opvoeding als functie door te lezen over normen en waarden en esthetisch door gewoon lekker te genieten (Paus & Brand, 2018).

3.2 Taalontwikkeling

Gedurende de periode dat kinderen op school zitten, ontwikkelt hun taal. In groep 1 en 2 leren ze letters lezen en schrijven en vanaf groep 3 leren de kinderen woorden, zinnen en verhalen lezen en schrijven. Dit gaat in kleine stapjes, maar langzaam maar zeker leren kinderen vlot lezen. In groep kunnen de kinderen goed lezen, maar ze ontwikkelen zich nog steeds door. Zo leren ze in deze fase nieuwe woorden waardoor hun woordenschat vergroot wordt en ze kunnen steeds langere zinnen vormen (Paus & Brand, 2018). De taalontwikkeling bij meisjes is vaak sneller dan bij jongens. Dit is voornamelijk merkbaar in de eerste twee jaar van hun leven, daarna lopen jongens de vertraging in.

Wel blijft het over het algemeen zo dat de functies van taal in de hersenen bij vrouwen, sterker ontwikkeld blijft dan bij mannen. Hierdoor zijn vrouwen vaak beter in het verwoorden van gevoelens ten opzichte van mannen. Mannen daarentegen hebben een sterker ontwikkelde rechterhelft van de hersenen, waardoor zij weer sterker zijn op technisch en inzicht gebied. Uit onderzoek blijkt dat voor het stimuleren van de taalontwikkeling bij zowel meisjes als jongens de omgeving een belangrijke factor is (Delfos, 2009).

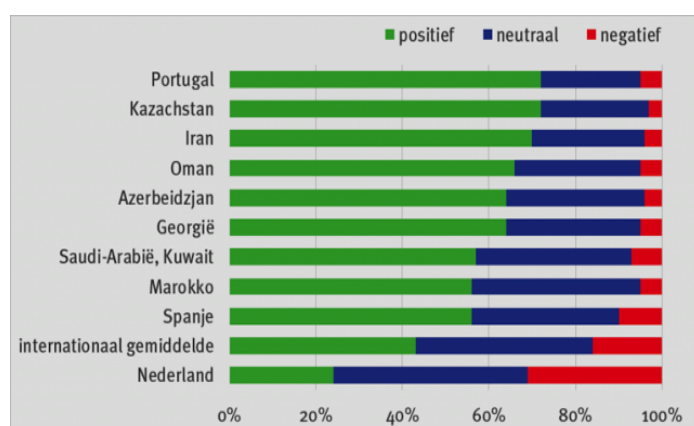
3.3 Leesgedrag

Het leesgedrag wordt vastgesteld door hoe frequent er gelezen wordt en de mate van leesplezier. De frequentie en het plezier hangen af van de motivatie om te lezen; dit kan extrinsieke of intrinsieke motivatie zijn (Berends, 2012). Als er sprake is van intrinsieke motivatie, dan komt dit voort uit positieve leesattitude en leeservaringen.

3.3.1 Leesmotivatie

Onder leesmotivatie verstaan we de mate waarin een leerling gemotiveerd is om te lezen, waarbij de motivatie van groot belang is voor de leesontwikkeling (Stichting Lezen, 2017). Om het lezen te motiveren worden interventies gedaan; leesmotivatie-interventies zoals het vergroten van de leestijd (Sande, Steensel, Bramer, & Arends, 2016). Motivatie voor lezen is een belangrijk aspect voor goed leesonderwijs en een positieve leesattitude (Berends, 2012). Uit onderzoek is gebleken dat 20% van de Nederlandse leerlingen van de basisschool lezen niet leuk vindt (DUO Onderwijsonderzoek, 2017). Daarnaast vindt ruim 30% van de basisscholieren lezen niet prettig, tegen 16% internationaal, zie Figuur 2 Wereld Top 10 leesattitude in procenten (Leesmonitor, 2021). Daarmee behoort Nederland tot de landen waar kinderen lezen het minst plezierig vinden (Gubbels, Langen, & Maassen, 2019; Leesmonitor, 2021).

Wanneer leerlingen vrijwillig lezen, spreek je over intrinsieke motivatie, maar veel leerlingen lezen omdat het moet en dan spreek je over externe motivatie (Hooijmaaijers, Stokhof, & Verhulst, 2011). De motivatie van leerlingen komt dan niet vanuit het graag willen lezen, maar komt dan door andere redenen; zoals een goed cijfer halen, een beloning krijgen of geen straf krijgen. Externe motivatie kost leerlingen meer energie en doet ook een groot beroep op hun doorzettingsvermogen (Hooijmaaijers, Stokhof, & Verhulst, 2011). Als leerlingen meer intrinsiek gemotiveerd zijn, zijn ze ook taakgerichter en wordt de werkhouding beter. Dit leidt er toe dat het vrij lezen minder als een verplichting voelt en dus zal de kwaliteit en de kwantiteit van het lezen omhooggaan. Het is dus een groot voordeel als leerlingen intrinsiek gemotiveerd zijn.



Figuur 2 Wereld Top 10 leesattitude in procenten (Leesmonitor, 2021)

Intrinsieke motivatie wordt gestimuleerd door betrokkenheid, doorzettingsvermogen, plezier, bekwaamheid, nieuwsgierigheid en de onafhankelijkheid van leerlingen aan te moedigen (McLean A., 2003; McLean H., 2018). Betrokken zijn bij dat wat je leest, plezier hebben en nieuwsgierig worden, zijn belangrijk voor de intrinsieke motivatie (Stichting Lezen, 2019).

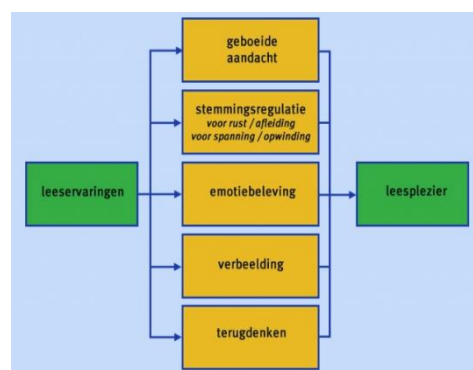
3.3.1.1 Leesattitude

Leesattitude is de houding die we hebben ten opzichte van lezen. Een positieve houding ten opzichte van lezen heeft invloed op de manier waarop we lezen ervaren (Chambers, 2012). Leerlingen lezen meer en zijn beter in staat hun vaardigheden en kennis te ontwikkelen als ze lezen leuk vinden (Walta, 2011; Dood, Gubbels, & Segers, 2020; Stalpers, 2020). Uit onderzoek blijkt dat er een duidelijk verschil is tussen leesplezier en leesaversie (Tuijl & Gijsel, 2015).

Veel leerlingen die niet lezen, hebben een negatieve leesattitude en ervaren een emotionele weerstand tegen het lezen waardoor de drang om te lezen minder wordt en het dus ook steeds moeilijker wordt om je te concentreren als je wel leest (Nielen, Mol, & Sikkema-de Jong, 2015). Het is dus van belang om een positieve leesattitude te ontwikkelen en daarvoor zijn positieve leeservaringen belangrijk (Berends, 2012; Stichting Lezen, 2012; Kuijk, Deunk, Bosker, & Ritzema, 2016).

3.3.1.2 Leeservaringen

Onze leesattitude hangt af van hoe wij lezen ervaren. Deze leeservaringen kunnen positief of negatief zijn. Dit hangt af van een aantal factoren die van invloed zijn op onze leeservaring. Er zijn vijf factoren te onderscheiden die onze leeservaringen bepalen en die dus de leesattitude en het leesplezier beïnvloeden. Deze factoren zijn: geboeide aandacht, stemmingsregulatie, emotiebeleving, verbeelding en terugdenken, zie Figuur 3 (Tellegen & Frankhuisen, 2002; Leesmonitor - Het Magazine, 2016).



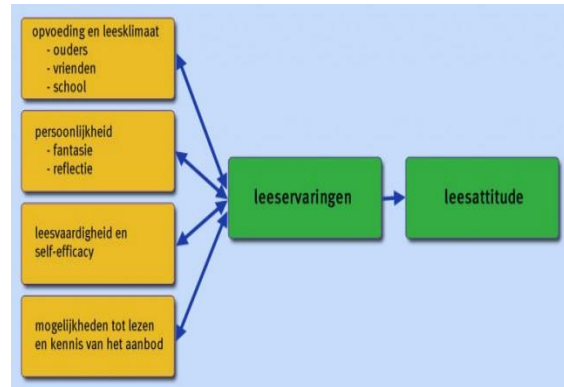
Figuur 3 Leeservaringen als bron van leesplezier (Leesmonitor, 2021)

Leerlingen die geboeid lezen, vergeten even alles wat er om hen heen gebeurt; ze gaan helemaal op in hun boek. Deze geboeide aandacht noem je dan ook wel 'leesflow'. Deze flow komt vooral voor bij vrij lezen. Leerlingen die een lage leesvaardigheid hebben, komen vaak minder snel in een flow. Zij zijn dan nog niet in staat een tekst vlot te lezen. Dit is wel een basis om met geboeide aandacht een boek te lezen (Leesmonitor, 2021).

Daarnaast is de factor van je stemming willen veranderen of juist in een stemming te blijven van belang voor een positieve leesattitude. Bij stemmingsregulatie kiest de lezer een boek die past of juist afwijkt van de stemming die hij of zij op dat moment ervaart. Emotiebeleving is dan ook van groot belang bij positieve leeservaringen. Dit zorgt er namelijk voor dat je tijdens het lezen je kunt verplaatsen in een personage. Op deze manier kan je dingen verwerken of beter begrijpen die voor jou als persoon relevant zijn (Leesmonitor, 2021).

Tevens is het verbeelden tijdens een boek ook een krachtige basis voor leeservaring. Tijdens het lezen maak je namelijk een visueel beeld van het verhaal in je hoofd. Deze beelden helpen je om echt in het verhaal en in de huid van het personage te kruipen. Daarnaast is het terugdenken ook een ervaring die bijdraagt aan een positieve leesattitude. Als je namelijk geboeid leest en echt in het verhaal zit, laat dit sporen achter. Zo denk je vaker terug aan wat je leest en roept dit ook herinneringen van jezelf op die je koppelt aan het verhaal (Tellegen & Frankhuisen, 2002; Leesmonitor - Het Magazine, 2016).

Deze leeservaringen zijn dus een bron voor de leesattitude en ook voor het leesplezier van leerlingen, zie Figuur 4 (Stichting Lezen, 2012). Bovendien hebben de leeservaringen direct invloed op het leesklimate, zowel thuis als op school en wordt de leesvaardigheid verhoogd (Leesmonitor, 2021). Dus als leerlingen in aanraking komen met deze positieve ervaringen, dan draagt dat bij aan het leesplezier en zal er sprake zijn van intrinsieke motivatie om te lezen (Stichting Lezen, 2014).



Figuur 4 Factoren die bijdragen aan positieve leeservaringen (Leesmonitor, 2021)

Bovendien is er sprake van een positieve spiraal die ervoor kan zorgen dat meer leesplezier tot meer leeservaringen leiden (Mol, 2010). Als er weinig tot geen plezier wordt beleefd aan lezen, wellicht doordat er weinig positieve leeservaringen zijn, is het van belang deze positieve leeservaringen te creëren. Dit kan worden gedaan door de leesattitude te veranderen, gedreven door intrinsieke motivatie.

Met de leeservaringen van Tellegen & Frankhuisen (2002) is de cirkel rond naar de kenmerken van intrinsieke motivatie. Door na te denken over wat je leest, het plezier dat je beleefd en de nieuwsgierigheid naar het onbekende, wordt de betrokkenheid en daarmee de intrinsieke motivatie vergroot (Huizenga, 2010; Stichting Lezen, 2019). Om het leesplezier en de leesattitude te verhogen, is het van belang dat de intrinsieke motivatie van de leerlingen wordt ontwikkeld. Dit zou ervoor kunnen zorgen dat de leerlingen lezen niet meer zien als verplicht onderdeel op school, maar als een leuke en zinvolle vrijetijdsbesteding (Stichting Lezen, 2012). Hierdoor gaat dan de intrinsieke motivatie omhoog en daarmee ook het leesplezier en de leesattitude.

3.4 Leesplezier

Leesplezier is het met plezier lezen, dat gestimuleerd wordt door het opdoen van positieve leeservaringen (Kunst van het Lezen, 2011). Het krijgen van positieve leeservaringen en dus meer leesplezier is belangrijk voor de ontwikkeling van de leesvaardigheid, want meer leesplezier leidt tot meer en beter lezen (Steensel, van der Sande, Bramer & Arends, 2016). Echter is, zoals al eerder genoemd, het plezier waarmee Nederlandse tieners lezen, het laagste van alle OECO-landen (Dood, Gubbels, & Segers, 2020). Om dit leesplezier weer een boost te geven, is het van belang om leerlingen positieve leeservaring op te laten doen, ze intrinsiek te motiveren om zo een positieve leesattitude te krijgen.

Het enthousiasme van de leerkracht over boeken en door veel voor te lezen, kan leerlingen helpen met een positieve leesattitude. Hattie (2015) stelt dat de leesvaardigheid ook vergroot wordt als leerkrachten enthousiast zijn over boeken. En dat zou zelfs weer een positief effect kunnen hebben op de totale ontwikkeling van leerlingen (Kamp, Jong-Slagman, & Duijvenboden, 2019). Dus niet alleen het eigen leesplezier van leerlingen is van belang, maar ook dat van hun leerkrachten.

3.5 Leesbevordering

Leesbevordering is een groots begrip dat niet meer wil zeggen dan kinderen meer laten lezen. Het meer laten lezen kan komen door het stimuleren van lezen bij kinderen door de leerkracht, klasgenoten, ouders, bibliothecaressen en andere betrokkenen. Ook helpt het ontwikkelen van een evaluatieve houding tegenover lezen. Tevens helpt het stimuleren van leesplezier en leesmotivatie, zoals eerder al beschreven (Kunst van het Lezen, 2011).

Als er gesproken wordt over leesbevordering, dan gaat het om alle facetten van lezen: aanvankelijk, begrijpend, studerend lezen en alles daartussen, maar ook om voor-, stil- en hardop lezen (Dorssmont & Manderveld, 2008). Het bevorderen begint al in de voorschoolperiode bij kinderen thuis, waar ouders (prenten-)boeken voorlezen of zelfbedachte verhaaltjes vertellen (Kemmeren, et al., 2006). Maar niet alle kinderen krijgen voldoende leeservaringen mee voordat ze naar school gaan. Daarom is leesbevordering op school enorm belangrijk. Wetenschappelijke onderzoeken laten zien dat er acht succesfactoren voor leesbevordering zijn die een gunstig effect hebben op positieve leeservaringen en bovendien een stimulans zijn voor literatuureducatie (Berends, 2012; Stichting Lezen, 2012; Broekhof & Pater, 2013).

De acht succesfactoren zijn: leesaanbod, ondersteunende rol van de professional, stimulerende rol van ouders en vrienden, tijd en aandacht om te lezen (op een rustige plek), voorlezen, vrij lezen, praten over boeken en differentiatie, zie Figuur 5. Tijd en aandacht, vrij lezen en differentiatie zijn hierbij de belangrijkste succesfactoren (Stichting Lezen, 2012).

SUCCESFACTOREN VOOR LEESBEVORDERING	
Leesomgeving	1. Boekenaanbod
	2. Ondersteunende rol van de professional (pedagogisch medewerker, bibliothecaris, docent)
	3. Stimulerende rol ouders en vrienden
	4. Tijd en aandacht om te lezen: een rustige plek en een rustig moment
Werkvormen	5. Voorlezen
	6. Vrij lezen
	7. Praten over boeken
Didactische aanpak	8. Differentiatie

Figuur 5 Acht succesfactoren van Leesbevordering (Stichting Lezen, 2012)

3.5.1 Leesaanbod

Een groot leesaanbod, zowel thuis als op school, bevordert het leesplezier van leerlingen (Nielen & Bus, 2016). Uit het onderzoek van Nielen en Bus (2016) blijkt dat de leerlingen van scholen met een uitgebreide en verleidelijke bibliotheek vaak en beter lezen. Het is belangrijk dat leerlingen toegang hebben tot een modern en actueel leesaanbod met een breed scala aan interessante teksten, genres en boeken en dat ze dagelijks lezen (Filipiak, 2013). Met een rijk leesaanbod voorkom je stereotypering en vang je de verschillen, die tussen jongens en meisjes op het gebied van lezen aanwezig zijn, af (Stichting Lezen, 2012; Stichting Lezen, 2016). Leerlingen moeten zelf kunnen kiezen wat ze willen lezen.

Daarbij is het van belang dat kinderen boeken lezen die aansluiten bij hun ontwikkelingsleeftijd en hun belevingswereld, waarbij ze kennis kunnen maken met verschillende genres en vormen van lezen. Zo heb je de recreatieve boeken; dat zijn boeken met makkelijke 'weg lees' verhalen, met eenvoudig taalgebruik en een lineaire opbouw. Kinderjuryboeken; deze zijn vlot te lezen en hebben vaak realistische verhalen waarbij je je als lezer kunt identificeren met het verhaal. En griffelboeken; boeken met een literaire benadering, deze zijn wat moeilijker te lezen doordat ze vaak net wat anders zijn qua compositie, stijl en taalgebruik (Stoeldraijer & Förer, 2018).

Daarnaast kan het leesaanbod variëren op genre zoals fictie, non-fictie, gedichten, strips, tijdschriften enzovoorts (Chambers, 2012). Ook genres kunnen worden onderverdeeld in categorieën die de belevingswereld van kinderen aanspreekt. Boeken die gaan over hier-en-nu verhalen, historisch zijn, over de oorlog gaan, andere culturen belichten en een detective aard hebben, vallen onder realisme boeken. Fantasie boeken zijn vaak sprookjes, griezelverhalen, fantasieverhalen, sciencefiction en dierenverhalen. Prentenboeken en stripverhalen vallen onder woord & beeld. Poëzie is een op zichzelfstaand genre. Naast de standaard leesboeken, zijn er nog informatieboeken, tijdschriften, kranten, brochures, doe-boeken en andere soorten boeken die niet onder de eerder genoemde categorieën vallen. Deze verzameling valt onder de categorie informatieve bronnen (Stoeldraijer & Förer, 2018).

Bij de basisschoolleerlingen staat het stripboek op één als meest gelezen boek, gevolgd door romans, verhaalboeken en daarna informatieve boeken (Stichting Lezen, 2017). Jongens lezen over het algemeen het liefste strips en weet- en informatieve boeken en meisjes geven de voorkeur aan lees-, gedicht- en verhaalboeken (Stichting Lezen, 2013). Hierbij gaat het om de door leerlingen gelezen boeken tijdens het dagelijks vrij lezen in de klas.

Authentieke teksten hebben de voorkeur om aan te bieden; deze hebben het meest te maken met het echte leven. Onder authentieke teksten vallen informatieve, actuele, verhalende teksten en gedichten (Förer & Mortel, 2014). Belangrijk is wel dat het leesaanbod wordt afgestemd op de leesvaardigheid van de klas. Daarbij moet dus ook rekening gehouden worden met leerlingen die moeite hebben met lezen. Om aan te sluiten bij hun leesniveau, kan gekozen worden voor makkelijk te lezen boeken, mee leesboeken of luisterboeken (Stoeldraijer & Förer, 2018).

3.5.2 Ondersteunende rol van de professional

Op school heeft de leerkracht een voorbeeldfunctie voor de leerlingen en dit is essentieel voor een succesvol verloop van het stillezen (Vernooy, 2006; Stokmans & Wolters, 2019). Het is van belang dat de leerkracht zelf ook als model optreedt en gaat lezen tijdens het stillezen. Door zelf te lezen, laat de leerkracht zien dat hij of zij lezen plezierig vindt. Daarnaast is het van belang dat de leerkracht zorgvuldig boeken kiest, regelmatig nieuwe boeken presenteert en er over praat en dat de leerlingen geholpen worden met het kiezen van boeken (Stichting Conferenties Het Schoolvak Nederlands, 2012). Bij het kiezen van een boek, is het handig als de leerkracht handvatten geeft om een geschikt boek te kiezen. Leerlingen kan worden aangeleerd dat bij het kiezen van een boek, ze kunnen letten op de titel en de kaft, de achterkant, de indeling van de hoofdstukken en de plaatjes (Stoeldraijer & Förer, 2013).

Als tot zover het boek hen aanspreekt, kunnen ze gaan onderzoeken of het boek ook geschikt is voor hun leesniveau. Dit doen ze door de eerste bladzijde te lezen en de vijfvingertest uit te voeren (Reumers, 2014). Bij elk woord dat de leerling tegenkomt op de eerste pagina en dit moeilijk vindt, steekt de leerling een vinger op.

Als de leerling na het lezen van de eerste bladzijde vijf of meer vingers heeft opgestoken, dan zal het boek waarschijnlijk te moeilijk zijn voor de leerling en is het verstandig een ander boek te kiezen. Deze vingertest kan bij elk boek opnieuw worden toegepast. De stappen van het kiezen van een boek en de vijfvingertest kunnen als geheugensteuntje door de leerkracht op een poster in de klas worden opgehangen (Reumers, 2014).

Naast het zijn van een rolmodel en het begeleiden van de boekkeuze, kan de leerkracht ook van invloed zijn op de leesmotivatie van de leerlingen; in dit geval de extrinsieke motivatie. Door een positieve houding ten opzichte van lezen aan te nemen, beïnvloedt de leerkracht de leerlingen op een positieve manier. De extrinsieke motivatie vanuit de leerkracht kan een positief effect hebben op de intrinsieke motivatie van de leerlingen (Stokmans & Wolters, 2019).

3.5.3 Stimulerende rol van ouders en vrienden

Ouders en vrienden hebben een stimulerende rol en voorbeeldfunctie als het gaat om het leren lezen van kinderen. Zij zijn dus een belangrijke schakel voor wat betreft de leesontwikkeling van kinderen (Broekhof & Pater, 2013). Kinderen die al op jonge leeftijd in aanraking komen met lezen, hebben een grotere kans om meer plezier in het lezen te ontwikkelen wat weer een positief effect heeft op de lees- en taalontwikkeling (Walta, 2011; Stichting Lezen, 2012). Maar ook tijdens de schoolperiode is het van belang dat ouders hun kinderen blijven stimuleren bij het lezen. Zo kunnen ze zelf lezen en voorlezen waarmee ze een voorbeeld stellen, zorgen voor een rijk leesaanbod en de kinderen actief stimuleren en begeleiden tijdens het lezen en interesse tonen in het leesgedrag (Stichting Lezen, 2012; Notten, 2012).

Bovendien blijkt uit onderzoek dat kinderen met positieve en stimulerende leesopvoeding vijf keer grotere lezers zijn dan kinderen zonder zo'n leesopvoeding (Mol, 2010; Ros, 2021). Voor jongens is het ook van belang dat hun vader of een ander mannelijke figuur voorleest en de rol van stimulerende ouder op zich neemt. Zo zal er geen stereotypering ontstaan dat lezen alleen voor meisjes is (Stichting Lezen, 2016). Het is de taak van de school om ouders te begeleiden in het bieden van een stimulerende en positieve leesopvoeding (Notten, 2011).

Daarnaast is het stimuleren van lezen door vrienden ook een belangrijke factor voor de leesmotivatie. Het zien lezen van vrienden, helpt in het ook zelf willen lezen. Ook het horen van positieve en leuke verhalen over een boek, kunnen helpen in het zelf willen lezen van een boek. De stimulerende rol van ouders en vrienden is van invloed op de extrinsieke motivatie.

3.5.4 Tijd en aandacht om te lezen (op een rustige plek)

Voor het goed kunnen lezen is het creëren van een vast leesmoment (op de dag) en op een rustige plek zonder prikkels van buitenaf een belangrijke voorwaarde (Chambers, 2012; Stichting Lezen, 2012). De leerlingen moeten rustig en ongestoord met geboeide aandacht minimaal een kwartier tot een half uur kunnen lezen (Stichting Lezen, 2013). Wanneer dit dagelijks gebeurt, leren leerlingen wel 1000 nieuwe woorden per jaar.

Het faciliteren van deze voorwaarden, is een basis om de leesmotivatie te stimuleren en te werken aan een positieve leeservaring (Tellegen & Frankhuisen, 2002; Leesmonitor - Het Magazine, 2016). Het is aan de school en de ouders om kinderen een vast moment op een rustige plek te bieden om te lezen (Stichting Lezen, 2012). Tijdens het stillezen, is het van belang dat alle leerlingen rustig zitten en geconcentreerd bezig zijn. De leerlingen storen elkaar niet, lopen niet door de klas en zitten rechtop op hun stoel of in een leeshoek. Leerlingen die gevoelig zijn voor omgevingsgeluiden, kunnen oordopjes indoen of een koptelefoon opzetten om minder snel afgeleid te zijn.

3.5.5 Voorlezen

Voorlezen aan leerlingen is onmisbaar voor kinderen die nog niet kunnen lezen en daarnaast is het de belangrijkste werkvorm van leesbevordering (Walta, 2011; Chambers, 2012). De leerlingen worden door het voorlezen extrinsiek door de leerkracht of de ouder gemotiveerd. Met het voorlezen maken leerlingen kennis met nieuwe verhalen en creëren ze positieve leeservaringen die bijdragen aan het leesplezier (Tellegen & Frankhuisen, 2002; Stichting Lezen, 2012; Broekhof & Pater, 2013; Leesmonitor - Het Magazine, 2016). Voorlezen zou elke dag in elke klas aan de orde moeten komen. Leerlingen die worden voorgelezen, ontwikkelen zich vaak tot succesvolle lezers. Dit komt onder andere door de nevenactiviteiten die aan het voorlezen kunnen worden gekoppeld.

Zo is het belangrijk om tijdens het voorlezen de leerlingen te betrekken bij de verhalen, ze vragen te laten beantwoorden en na te laten denken over wat er zou kunnen gebeuren. Hiermee bouw je namelijk aan zowel kennis, woordenschat en tekstbegrip. Dit alles draagt bij aan het verhogen van leesbegrip; ook wanneer leerlingen nog niet kunnen lezen (Poelhekke, 2015). Bij het voorlezen is het van belang dat de leerkracht rekening houdt met de tekst/boekkeuze.

Om de leesmotivatie van leerlingen te verhogen en succesvolle leeservaringen te creëren, is het belangrijk dat er uit verschillende soorten boeken en verhalen wordt gekozen. Dit draagt namelijk bij aan het ontwikkelen van een brede interesse en helpt leerlingen een voorkeur te vormen (Layne, 2015). Ook hierbij is het goed om het leesaanbod modern en actueel te maken, variërend in verschillende genres en vormen (Filipiak, 2013).

3.5.6 Vrij lezen

Er speelt een aantal factoren mee bij het goed leren lezen. Eén daarvan is de tijd die wordt besteed aan vrij lezen. Er zou elke dag minstens een kwartier tot een half uur tijd moeten zijn om vrij te lezen (Stichting Lezen, 2013). Tijdens het vrij lezen kunnen leerlingen plezier in lezen ervaren en zal hun eigen voorkeur worden ontwikkeld. Daarnaast zal de leesvaardigheid worden vergroot als er veel tijd wordt besteed aan vrij lezen. Vrij lezen heeft dus een positief effect op de leesmotivatie en de leesvaardigheid (Sande & Wildeman, 2019).

3.5.7 Praten over boeken

Door te praten over boeken en interactief voor te lezen, delen leerlingen hun leesplezier, ervaren ze dat je met boeken meer kunt dan alleen lezen en ontdekken ze dat een persoonlijke betekenis kunnen hebben, voor zowel henzelf als anderen (Broekhof & Pater, 2013).

Tevens sluit het praten over boeken ook weer aan bij de stimulerende rol van de professional, zoals te lezen is in 3.5.2. Met het veel praten over boeken en het gebruiken van boeken tijdens andere lessen, creëer je een sfeer waarbij boeken vanzelfsprekend worden gevonden in de klas. In de klas zullen de leerlingen dan ook meer met elkaar delen rondom lezen, zoals hun leesvoorkeuren en leeservaringen. Dit sluit weer aan bij het waarborgen van een positieve leescultuur dat weer helpt om de leesmotivatie en de leesattitude van leerlingen te stimuleren (Walta, 2011). Het praten over boeken zal dus een middel zijn om het leesplezier bij leerlingen te versterken (Stichting Lezen, 2013).

3.5.8 Differentiatie

Om het lezen op een goede manier te bevorderen, is het nodig om niet alleen naar de klas als geheel te kijken en wat deze nodig heeft, maar ook naar de leerlingen individueel. Het is belangrijk dat er gedifferentieerd wordt in de klas en dat leerlingen dus persoonlijk worden begeleid (Stichting Lezen, 2012). Er is tussen leerlingen altijd verschil aanwezig; niet elk kind heeft dezelfde leesmotivatie, interesse voor een bepaald genre, leeservaringen, stimulerende omgeving en ook de leesvaardigheid verschilt. En niet te vergeten het verschil (voor wat betreft lezen) in jongens en meisjes.

De leesomgeving en werkvormen zijn de randvoorwaarden om een gedifferentieerde aanpak te laten slagen. Het is van belang dat voor elke leerling een geschikt boek te vinden is; op het juiste leesniveau en binnen de leesinteresse van de leerling (Pompert & Koster, 2017). Daarbij is het noodzakelijk dat de leerlingen geholpen worden om een geschikt boek te kiezen en later de juiste handvatten krijgen om dit zelf te doen (Stichting Lezen, 2012; Wooten & Cullinan, 2015).

3.6 Leesinteresse

Om een geschikt boek te kunnen kiezen, moet er voldoende leesaanbod aanwezig zijn die past bij de leesvaardigheid en leesinteresse van de leerlingen. De leesvaardigheid wordt door middel van toetsen vastgesteld zoals AVI en DMT, maar het vaststellen van leesinteresse moet ook worden bepaald. Dit kan door middel van leerlinggesprekken, maar ook door boekpresentaties of interesse testen waaruit naar voren komt wat de leerlingen aanspreekt (Stichting Lezen, 2019). Als leerlingen daarmee ontdekken welk leesaanbod hen aanspreekt, kunnen ze makkelijker een boek kiezen dat binnen hun interesse valt.

Er zijn geen standaard interesse testen die officieel gebruikt worden om de leesinteresse bij leerlingen vast te stellen. Wel zijn er vragenlijsten waaruit kan worden geconcludeerd wat de interesse zou kunnen zijn, maar een eenvoudige test is er eigenlijk niet. Toch heeft ProBiblio in samenwerking met de Bibliotheek een programma opgezet ten behoeve van de Kinderboekenweek 2018 waarin ze ook een Boek Zoekt Vriend test kunnen doen (ProBiblio, 2018). Met deze test kan er op een simpele manier, met behulp van een tiental stellingen, worden bepaald welk boekgenre het kind het meest zou kunnen aanspreken. Deze test is een niet officieel goedgekeurde test om de leesinteresse vast te stellen, maar komt wel heel dichtbij. Door het maken van zo'n test, komen kinderen er achter welke boekgenres hen zullen aanspreken.

Vervolgens zouden de leerlingen door een paar simpele stappen hun keuze van de boeken kunnen bevestigen, door de titel en de kaft te bekijken, de achterkant/flap te lezen en de inhoudsopgave te bekijken evenals de tekeningen (Stoeldraijer & Förner, 2013).

Als met deze stappen de leerling besluit het boek te willen lezen, is het nog wel van belang dat dit boek ook aansluit bij hun leesniveau. Dit kan van tevoren al door de leerkracht worden afgevangen door het leesaanbod aan te passen aan de leesvaardigheid in de klas, maar ook hier moet rekening gehouden worden dat niet elk leesniveau hetzelfde is en dat de leerling nog voor zichzelf moet bepalen of het geschikt is. Dit kan worden vastgesteld met de vijfvingertest, zoals al eerder beschreven (Reumers, 2014). Als er op deze manier ondersteund wordt met het kiezen van het leesaanbod, wordt er aandacht besteed aan differentiatie om de leesbevordering te stimuleren (Stichting Lezen, 2012).

3.7 Conclusie theoretisch kader

Lezen is een belangrijke vaardigheid voor het leren op school (Broekhof & Pater, 2013; Fiori & Hardeveld, 2013). Bij vrij lezen worden naast spelling, grammatica, begrijpend lezen, woordenschat en schrijven (Sénéchal, Whissell, & Bildfell, 2017), ook inlevingsvermogen, kennis en fantasie over de wereld gestimuleerd (Stalpers, 2011; Meelis-Voorma, Moolenaar, & Overmeijer, 2012). Leerlingen ontwikkelen zich snel op leesgebied als ze in hun vrije tijd veel lezen.

Daarbij is er sprake van een over en weer stimulerend proces waarbij het leesplezier, de leesvaardigheid en het leesgedrag elkaar beïnvloeden (Mol, 2010). Tijdens stil lezen komen de leerlingen in aanraking met verschillende soorten leesaanbod, ontwikkelen ze een eigen leesvoorkeur, ervaren ze plezier in het lezen en krijgen ze een positieve leesattitude (Vernooy, 2012). Positieve leeservaringen zijn belangrijk om een positieve leesattitude te ontwikkelen (Berends, 2012; Stichting Lezen, 2012; Kuijk, Deunk, Bosker, & Ritzema, 2016).

Als leerlingen veel positieve leeservaringen hebben, dan krijgen ze meer leesplezier en zal er sprake zijn van intrinsieke motivatie om te lezen (Stichting Lezen, 2014). Naast een positieve leesattitude en leeservaring, de intrinsieke motivatie en een stimulerende leescultuur, is ook een goede leesvaardigheid nodig om tot plezierig lezen te komen (Walta, 2011). Daarnaast zijn er de acht factoren die het lezen bevorderen: leesaanbod, ondersteunende rol van de professional, stimulerende rol van ouders en vrienden, tijd en aandacht om te lezen (op een rustige plek), voorlezen, vrij lezen, praten over boeken en differentiatie.

Ook is het belangrijk dat elke leerling een geschikt boek leest; dat wil zeggen dat het op het juiste leesniveau en binnen de leesinteresse van de leerling ligt (Pompert & Koster, 2017). Om hieraan te voldoen moeten de leerlingen geholpen worden om een geschikt boek te kiezen door hun leesinteresse te bepalen en later de juiste handvatten te krijgen om dit zelf te doen (Stichting Lezen, 2012; Wooten & Cullinan, 2015).

4 Probleemstelling

In dit hoofdstuk zal het doel van het onderzoek worden beschreven, gevold door de daaruit voortvloeiende onderzoeksvraag. De deelvragen die de onderzoeksvraag helpen beantwoorden staan daaronder genoemd. Vervolgens wordt de hypothese beschreven waaruit blijkt wat er kan worden verwacht van dit onderzoek en afsluitend wie er betrokken zijn bij het uitvoeren van dit onderzoek.

4.1 Onderzoeksdoel

Voorafgaand aan het opstellen van de onderzoeksvraag, is er een brainstormsessie geweest met de IB'er van de - (Donk & Lanen, 2020) (-, persoonlijke communicatie, 20-10-2020). Hierin kwam naar voren dat er voor dit onderzoek ingezoomd zou moeten worden op één specifieke interventie en dat in groep - het onderzoek kan worden uitgevoerd. Vervolgens is er door de IB'er goedkeuring gegeven aan de richting van dit onderzoek (-, persoonlijke communicatie, 20-10-2020). In dit ontwerponderzoek wordt er onderzoek gedaan naar hoe het leesgedrag van de leerlingen van groep - van de - in - kan worden bevorderd. De leerlingen zullen gedurende acht weken worden gevolgd, waarbij aan het begin een nulmeting wordt gedaan, vervolgens de interventie wordt uitgevoerd en na acht weken er opnieuw zal worden gemeten wat het leesgedrag is. De interventie is gericht op het bepalen van de leesinteresse bij de leerlingen individueel.

Het onderzoek is gericht op de momenten van stillezen in klas. Tijdens het stillezen, lezen de leerlingen uit een fysiek leesaanbod, bestaande uit boeken en strips. Om te kunnen meten wat het effect is van de interventie, zal er voor dit onderzoek niet worden afgeweken van het fysieke leesaanbod en zullen tijdschriften, kranten en het digitale leesaanbod buiten dit onderzoek vallen. Waar er dus in dit onderzoek gesproken wordt over boekgenres, worden alle genres bedoeld die door de leerlingen kunnen worden gelezen in de klas; daar vallen strips ook onder. Het leesaanbod dat geselecteerd wordt voor dit onderzoek, komt uit het vernieuwde deel van de schoolbibliotheek.

Dit onderzoek heeft als doel erachter te komen in hoeverre het bepalen van de leesinteresse het leesgedrag kan bevorderen. De interventie maakt gebruik van de door ProBiblio ontworpen test. Uit dit onderzoek zou ook naar voren kunnen komen of in het vervolg deze test ook in andere klassen kan worden ingezet om het lezen te bevorderen. De school heeft als doel om het leesgedrag bij haar leerlingen meer te stimuleren. Hiervoor is in 2019 een plan opgesteld. Door middel van dit onderzoek kan het leesplan voor de - waar nodig worden bijgesteld. Het literatuuronderzoek geeft een helder beeld aan wat ervoor nodig is om het lezen te bevorderen. De volgende onderzoeksvraag wordt gesteld:

4.2 Onderzoeksvraag

“Wat is het effect van het bepalen van leesinteresse op het leesgedrag van de leerlingen uit groep - van de -school?”

4.3 Deelvragen

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag, zijn de volgende deelvragen opgesteld:

1. Wat is het belang van lezen?
Om het belang van dit onderzoek te verhelderen, is het belangrijk om te weten waarom lezen van belang is.
2. Wat is de mate van taalontwikkeling van groep -?
Het aansluiten bij de ontwikkeling van de groep, is belangrijk voor dit onderzoek zodat er op de juiste manier leesaanbod kan worden uitgezocht dat tevens aansluit bij de leerlijnen en het curriculum.
3. Wat is leesgedrag?
Voor dit onderzoek is het nodig om te weten wat leesgedrag is, hoe dit zich uit en hoe het kan worden gemeten.
4. Hoe kan lezen worden bevorderd?
Om het lezen bij leerlingen te kunnen bevorderen, moet het duidelijk zijn welke manieren daarvoor beschikbaar zijn en waar ze op van toepassing zijn.
5. Welke boekgenres zijn er voor kinderen?
Om helder te krijgen wat voor boeken kinderen kunnen lezen, moet er worden uitgezocht welke boekgenres er voor kinderen zijn.
6. Welke boeken passen bij de leerlingen uit groep -?
Het leesaanbod dat er voor kinderen is, is anders dan dat voor volwassenen. Voor dit onderzoek is het van belang om aan te sluiten bij de beleavingswereld van kinderen, dus moet er helder zijn welke boeken dat doen.
7. Hoe kan de leesinteresse bij kinderen worden bepaald?
Voor dit onderzoek is het van belang te weten hoe leesinteresse bij kinderen kan worden bepaald, alvorens dit uit te kunnen voeren in de praktijk.

4.4 Hypothese

Er wordt verwacht dat het bepalen van de leesinteresse een positief effect heeft op het leesgedrag. Deze verwachting vloeit voort uit het theoretisch kader waar wordt beschreven dat het lezen wordt gestimuleerd als er sprake is een positieve leesattitude dat wordt gecreëerd door positieve leeservaringen (Mol, 2010; Stichting Lezen, 2012). Deze positieve leeservaring stimuleert het leesplezier, iets dat ook wordt bevorderd door het kiezen van leesaanbod dat wordt afgestemd op leerlingen en waarbij dus een gedifferentieerde aanpak wordt toegepast (Pompert & Koster, 2017). Het kiezen van een geschikt boek op basis van leesinteresse past binnen de differentiatie dat een van de acht succesfactoren is voor leesbevordering (Stichting Lezen, 2012). Het meer lezen van geschikte boeken zou dus bij kunnen dragen aan het creëren van meer leesplezier, wat voor meer positieve leeservaringen zorgt, waarbij een positievere leesattitude ontstaat en waardoor de intrinsieke motivatie gestimuleerd wordt. Verwacht wordt dan ook dat uit dit onderzoek naar voren komt dat het kiezen van een geschikt boek door het bepalen van leesinteresse het leesgedrag bevordert.

4.5 Betrokkenen

Bij dit onderzoek zijn de leerlingen uit groep - betrokken. Gedurende acht weken wordt hun leesgedrag gevolgd. - (IB'er), - (juf groep -) en - (stagiaire die het parallelle onderzoek uitvoert) zijn de andere betrokkenen.

- begeleidt dit onderzoek vanuit de school; de onderzoeksvraag komt dan ook vanuit haar ervaringen en kijk op de school. Zij geeft aan dat de school bezig is met een leesplan, maar dat ze meer inzicht willen krijgen in hoe het leesgedrag bij de leerlingen te kunnen bevorderen (-, persoonlijke communicatie, 20-10-2020).

- is de leerkracht van groep -. In de enquête die zij heeft ingevuld (Bijlage A) geeft ze aan dat er meer behoefte is aan begeleiding bij de boekkeuze, dat er meer geschikte boeken moeten komen en dat er meer activiteiten wenselijk zijn ten behoeve van leesmotivatie. Dit sluit dus aan bij de vraag die vanuit - is gekomen voor dit onderzoek.

Als laatste is - ook betrokken; zij doet tegelijkertijd een onderzoek dat parallel loopt aan dit onderzoek, maar dan in de andere groep van de -. Zij wil ook onderzoeken hoe het leesgedrag bij leerlingen kan worden bevorderd, maar zij gebruikt daarvoor boekpromotie als leesinterventie. Voor de onderzoeken hebben we samen een meetinstrument opgesteld dat we allebei afnemen om het effect van de leesinterventies te meten. Hierdoor kan er aan het eind een vergelijking worden gemaakt welke interventie het meeste effect heeft op het leesgedrag van de leerlingen. De inzet van hetzelfde meetinstrument komt voort uit de vraag van - om aan het eind de onderzoeken met elkaar te kunnen vergelijken (-, persoonlijke communicatie, 20-10-2020). Op deze manier kan er eenvoudig worden bepaald welke interventie het meest geschikt is in te zetten om het leesgedrag bij de leerlingen van de - te bevorderen. Alle contactmomenten met de betrokkenen zijn terug te vinden in de logboeken (Bijlagen J en K).

5 Onderzoeksaanpak

In dit hoofdstuk wordt het type onderzoek en de groep nader toegelicht. Ook wordt de interventie verhelderd. Tevens wordt beschreven hoe de vragenlijst, waarmee het effect van de interventie wordt gemeten, tot stand is gekomen en hoe het tijdspad eruitziet. Tot slot wordt het eigen leerproces uiteengezet.

5.1 Onderzoek richting

5.1.1 Type onderzoek

Dit onderzoek wordt gedaan in de vorm van een ontwerponderzoek dat uitgevoerd wordt in de praktijk. Dit type onderzoek is gekozen omdat het gericht is op het kunnen verbeteren van de praktijk. Het betreft een ontwerponderzoek, omdat er in dit onderzoek sprake is van een uitvoer van een interventie (Donk & Lanen, 2020).

In dit ontwerponderzoek wordt er een combinatie gemaakt tussen kwantitatief en kwalitatief onderzoek (Donk & Lanen, 2020). De vorm van dataverzameling is bevragen, waarbij gebruik gemaakt is van een enquête en vragenlijsten; dit is passend bij zowel kwantitatief als kwalitatief onderzoek (Donk & Lanen, 2020). Het kwalitatieve onderzoek heeft voorafgaand aan de interventie plaatsgevonden en bestaat uit de leerkrachtenvragenlijst (Bijlage A). De vragenlijst is schriftelijk afgenomen en is bedoeld om een helder beeld te schetsen over het huidige leesonderwijs in de klas en de stand van zaken rondom het leesniveau, leesplezier, leesmotivatie en leesfrequentie van de klas (Bijlage A). Deze vragenlijst dient als basis om de resultaten uit de vragenlijst van de leerlingen eerlijk en objectief te kunnen interpreteren. Het kwantitatieve onderzoek omvat de vragenlijst voor de leerlingen die voor- en achteraf aan de interventie is afgenomen om het leesgedrag van de leerlingen vast te stellen (Bijlage B). Het onderzoek wordt uitgevoerd op microniveau en de aanbevelingen worden gedaan op mesoniveau.

5.1.2 Onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestaat uit de leerlingen van groep - van de - in - (Donk & Lanen, 2020). In groep - is het leesplan bekend en wordt het toegepast; hierdoor is deze groep geschikt voor dit onderzoek (Donk & Lanen, 2020). In groep - zitten in totaal - leerlingen waarvan - meisjes en - jongens. De leerlingen zijn tussen de - en - jaar oud, met een gemiddelde leeftijd van - jaar. De gemiddelde score voor de DMT medio 2020-2021 is 77. Dit is één punt hoger dan het landelijk gemiddelde (hco, 2021). - leerlingen hebben dyslexie; zij zijn de leerlingen die V-scoren. De ouders van de leerlingen van deze klas zijn redelijk betrokken bij de leesontwikkeling van de leerlingen.

DMT Score	Niveau t.o.v. landelijk gemiddelde	Landelijk (%)	Aantal leerlingen -	Groep - (%)
V-	Ver onder	10		
V	Ver onder	10		
IV	Onder	20		
III	Landelijk gemiddelde	20		
II	Boven	20		
I	Ver boven	10		
I+	Ver boven	10		

Tabel 1 DMT Score groep - Medio 2020-2021

5.2 Interventie

De - heeft een actief leesplan. Echter blijkt, zoals ook beschreven in de probleemanalyse, dat het niveau van het lezen nog de nodige aandacht vraagt en vooral het leesgedrag een aandachtspunt is. Met de interventie hoopt de school antwoord te krijgen op de vraag of het bepalen van leesinteresse als leesbevorderingsinterventie van toegevoegde waarde kan zijn om het leesgedrag te stimuleren. Aan de hand van de resultaten zal worden vastgesteld of er een aanvullend plan kan worden opgesteld om het leesgedrag te bevorderen.

5.2.1 Boek Zoekt Vriend test

De interventie bestaat uit het vaststellen van leesinteresse bij de leerlingen van groep -. Dit zal worden gedaan door het maken van de 'Boek Zoekt Vriend-test' (BZV-test) (ProBiblio, 2018). Deze test is door ProBiblio en De Bibliotheek ontwikkeld als onderdeel van een speciaal programma van de Kinderboekenweek 2018. Na het vaststellen van het leesgedrag in de klas, door middel van de nulmeting, zal de BZV-test worden afgenomen met ondersteuning van een PowerPoint (Bijlage F).

Alle leerlingen van groep - krijgen een BZV-testblaadje (Bijlage G). Hierop staan vijf hoofdgenres van het leesaanbod: matties & BFF's, alles willen weten, fantastische fantasie, LOL en spanning & sensatie. Deze genres corresponderen met de meeste boekgenres die door kinderen op de basisschool worden gelezen. Op de PowerPoint komen steeds twee woorden te staan, elk in een eigen kleur die gelinkt is aan een van de vijf hoofdgenres. De leerlingen kiezen individueel het woord uit de PowerPoint die hen het meest aanspreekt en zetten vervolgens een kruisje op hun eigen BZV-testblaadje bij de kleur die overeenkomt met het woord op de PowerPoint; dit gebeurt tien keer. De BZV-test wordt klassikaal afgenomen en de leerlingen vullen tegelijkertijd individueel hun test in.

Uiteindelijk zal elke leerling tien keer een keuze moeten maken, waaruit vervolgens de leesinteresse kan worden afgeleid door te kijken welke hoofdgenre de meeste kruisjes heeft en dus de voorkeur is van de desbetreffende leerling. Na deze test worden de leerlingen gewezen op hoe de uitkomst van de test hen kan helpen bij het kiezen van voor hen geschikt leesaanbod. De leerlingen mogen de testblaadjes bewaren zodat ze gedurende de interventie periode altijd terug kunnen kijken naar wat er uit de test naar voren is gekomen.

5.2.2 Leesaanbod

Tijdens de interventieperiode van acht weken lezen de leerlingen uit het, door de onderzoeker, met zorg uitgekozen leesaanbod in de klas. Het leesaanbod is zo gekozen dat er van elk hoofdgenre van de test genoeg aanbod is om te lezen. Tevens sluit het niveau van het leesaanbod aan bij het niveau van de klas; dat wil zeggen dat het leesaanbod niveau B heeft wat overeenkomt met geschikt leesaanbod voor leerlingen tussen de - jaar. Ook is het leesaanbod zo gekozen dat de meerderheid niet genderspecifiek is en dat er een klein deel te lezen is dat wel als genderspecifiek wordt bestempeld. Al het leesaanbod is gekozen uit het vernieuwde deel van de schoolbibliotheek. Op al deze boeken en strips staat aangegeven binnen welk leesniveau het valt en binnen welk genre.

Na vier weken zal er in de klas geïnventariseerd worden of er nog voldoende ongelezen boeken aanwezig zijn en of er behoefte is aan nieuw leesaanbod. Tevens zullen er leerlinggesprekken plaatsvinden om mondelinge feedback te ontvangen over de interventie en het leesgedrag tot op dat moment. De leerlinggesprekken zijn terug te lezen in Bijlage D. In de negende week zal er de tweede meting worden uitgevoerd bij de leerlingen waarna de interventieperiode eindigt. Het reguliere leesonderwijs zal weer van kracht zijn en het leesaanbod zal daarmee ook weer worden verzorgd door de groepsleerkracht.

Op de - en dus ook in groep - mogen alle boeken gelezen worden die in de schoolbibliotheek aanwezig zijn. Wel is er, door de bibliotheekconsulente en ouders die betrokken zijn bij de vernieuwing van het leesaanbod, in de bieb een keuze gemaakt in leesaanbod dat geschikt is voor de leerlingen van de basisschool. Zo maken seksueel getinte boeken geen onderdeel uit van de schoolbieb, net zomin als boeken waarin geweld of onderdrukking wordt aangemoedigd of boeken die niet meer van deze tijd zouden zijn.

Boeken die kritisch zijn over bepaalde onderwerpen of moeilijke onderwerpen bevatten zoals oorlog en slavernij zijn wel onderdeel van de schoolbieb, evenals boeken over andere geloven dan het - geloof (het geloof dat op de - beleden wordt). Ook Harry Potter en andere sprookjes- en fantasieboeken zijn aanwezig en mogen dus gelezen worden. Daarnaast is elke leerling vrij om het boek te kiezen dat hij of zij wil. Er zijn dus geen ethische kwesties die dit onderzoek in de weg staan.

5.2.3 Match test en leesaanbod

Tijdens de interventieperiode kiezen de leerlingen wat ze willen lezen uit het vooraf geselecteerde leesaanbod. Alle boeken hebben op de rug staan binnen welk boekgenre dit hoort. Deze genres komen overeen met de standaard boekgenres voor kinderen die ook in de reguliere bibliotheken worden gebruikt. Voor dit onderzoek zijn de reguliere bibliotheek boekgenres gekoppeld aan een van de boekgenres die overeenkomen met de Boek Zoekt Vriend test. In een overzichtelijke poster is te zien welk Boek Zoekt Vriend genre hoort bij welke boekgenre van de bibliotheek (Bijlage H). Deze poster hangt bij het leesaanbod dat in de klas aanwezig is. De leerlingen kunnen op hun testblaadje zien welk genre het beste aansluit bij hun leesinteresse en via de poster kunnen ze zien welke boeken binnen dat genre vallen. Op die manier kunnen ze makkelijk zien welke boeken binnen hun interesse liggen.

5.3 Metingen

Het effect van de interventie wordt gemeten aan de hand van een vragenlijst. Om ervoor te zorgen dat het meetinstrument meet waar onderzoek naar wordt gedaan, is er in het theoretisch kader onderzocht wat leesgedrag is en hoe dit kan worden gemeten.

5.3.1 Meetinstrument

De vragenlijst bestaat uit open en gesloten vragen. De vragen zijn eenduidig geformuleerd zodat elke leerling de vraag op dezelfde manier interpreteert (Donk & Lanen, 2020). Tevens wordt de vragenlijst klassikaal afgenomen zodat eventuele vragen of onduidelijkheden direct klassikaal kunnen worden besproken.

De vragenlijst is van tevoren getest bij een aantal leerlingen uit groep 5 van de - om eventuele onduidelijkheden vooraf aan de nulmeting nog te kunnen verduidelijken; er zijn geen onduidelijkheden vastgesteld. De vragenlijst is aangepast aan de leeftijd van de onderzoeksgroep van groep ; leerlingen tussen de - jaar. Het invullen van de vragenlijst kost vijf tot tien minuten. De vragenlijst is zo kort maar volledig mogelijk opgesteld, om de belasting voor de leerlingen zo minimaal mogelijk te houden.

In de vragenlijst wordt gewerkt met een zespuntsschaal. Bij sommige vragen is er ruimte om de score toe te lichten zodat tijdens de analyse de resultaten beter kunnen worden geïnterpreteerd. Bij schaalvragen beantwoordt de leerling een stelling door op een schaal tussen twee uitersten een waarde aan te geven (Donk & Lanen, 2020). Hierbij staat het laagste getal 1 gelijk aan 'helemaal niet leuk/goed' oftewel het minst positief en het hoogste getal 6 is gelijk aan 'helemaal leuk/goed' oftewel het meest positief. De volledige vragenlijst is te lezen in Bijlage B.

5.3.2 Operationalisatie

Het theoretisch kader is de basis waarop het meetinstrument is opgebouwd. Er is gekozen om de volgende onderwerpen te verwerken in de vragenlijst:

- Leesplezier
- Leesmotivatie
- Leesfrequentie (in uren)
- Leeservaringen
- Boekkeuze
- Mening over leesonderwijs
- Genres
- Soort leesaanbod

Hieruit zijn de volgende vragen naar voren gekomen:

- Wat vind je van lezen? (Leesplezier)

Dit is een gesloten zespuntsschaal vraag. Met deze vraag wordt er een duidelijk beeld geschetst van het leesplezier in de klas. Er is ook ruimte gegeven om de score toe te lichten, zodat de score beter verklaard kan worden en dit in de resultaten kan worden meegenomen.

- Waarom lees je boeken? (Leesmotivatie)

Deze vraag stelt vast of de leerlingen lezen vanuit intrinsieke of extrinsieke motivatie.

- Hoeveel lees je per week? (Leesfrequentie)

In deze vraag wordt gemeten of kinderen daadwerkelijk meer zijn gaan lezen.

- Hoe vind je dat lezen gaat? (Leeservaringen)

Deze vraag is afgeleid van het schema van Tellegen & Frankhuisen (2002), zie Figuur 3 in het theoretisch kader. Hierin komen geboeide aandacht, stemmingsregulatie, emotiebeleving, verbeelding en terugdenken terug als vragen die gericht zijn op positieve ervaringen.

- Hoe kies je een boek? (Boekkeuze)

Deze vraag is gesteld, om te kunnen meten of de leerlingen de manier waarop ze hun leesaanbod kiezen veranderd naar aanleiding van de interventie.

- Wat vind je van de leeslessen op school? (Leesonderwijs)

Deze vraag is opgesteld om te meten of het leesonderwijs aansluit bij de groep en of dit verandert in de loop van het onderzoek.

- Welke genres lees je graag? (Genres)

Deze vraag is gesteld om te meten welke genres de leerlingen lezen en of de leerlingen hun boekkeuze laten aansluiten op de door henzelf vastgestelde leesinteresse na de interventie.

5.3.3 Triangulatie

Triangulatie is bedoeld om eenzijdige interpretaties en conclusies van een onderzoek te voorkomen (Donk & Lanen, 2020). In dit onderzoek wordt er vanuit verschillende invalshoeken gekeken of er en in welke mate er een effect te zien is van de interventie. Op deze manier is er sprake van triangulatie en is het onderzoek dus betrouwbaar. De vragen van de vragenlijst zijn tevens eenduidig geformuleerd waardoor ze maar op één manier kunnen worden geïnterpreteerd. Bovendien is de vragenlijst voor de leerlingen zo opgesteld, dat het antwoord geeft op de mate van leesplezier, leesmotivatie en leesfrequentie.

5.3.4 Tijdpad

Het verzamelen van de data vindt plaats in de klas. Om een helder en eerlijk beeld van de onderzoeksgroep te krijgen, is op 15-12-2020 de leerkrachtenvragenlijst afgenomen bij de groepsleerkracht (Bijlage A). Op 01-03-2021 is de vragenlijst (Bijlage B) afgenomen in groep -; de nulmeting. Diezelfde dag heeft de interventie zoals hierboven beschreven plaatsgevonden (Bijlagen F, G en H). Halverwege de interventie heeft een aantal leerlingegesprekken plaatsgevonden (Bijlage D). Op 06-04-2021 is het leesaanbod vervangen door nieuw leesaanbod. In de negende week, op 26-04-2021, is de vragenlijst wederom afgenomen; de tweede meting.

In totaal heeft het onderzoek plaatsgevonden van week 51 2020 tot week 21 2021, waarbij de interventie plaatsvond in week 9 tot en met 17 van 2021. Na de interventie zijn de resultaten verwerkt en geanalyseerd in week 17 tot en met week 21. De conclusie, bevindingen en aanbevelingen zijn in week 22 gepresenteerd aan de onderzoeksgroep en de IB'er van de -. Het onderzoek is ter goedkeuring ingediend in week 23 van 2021.

Jaarkalender week	Interventieweek	Acties	Meting
9	Week 1	Boekaanbod uitreiken Genrematch poster ophangen Vriendentest afnemen Nulmeting uitvoeren	Nul meting
10	Week 2		
11	Week 3		
12	Week 4	Leerlinggesprekken	
13	Week 5	Boekaanbod aanvullen	
14	Week 6		
15	Week 7		
16	Week 8		
17	Week 9	Terugblik vriendentest Tweede meting uitvoeren	Tweede meting

5.4 Eigen leerproces

Tijdens dit onderzoek leer ik hoe theorie van uitgevoerde onderzoeken kan worden toegepast in een praktijkonderzoek. In mijn vorige studie heb ik een meta-analyse scriptie geschreven en ontbrak de aansluiting bij de uitvoering in de praktijk. Uit de boeken lees ik hoe dit moet, maar zelf heb ik daar geen ervaring mee hoe dit daadwerkelijk wordt vormgegeven. Daarnaast leer ik om met meerdere betrokkenen samen te werken aan een onderzoek en vervolgens dit onderzoek zo op te stellen dat het kan worden vergeleken met het parallelle onderzoek. Tevens is het schrijven van een aanbeveling voor de praktijk ook nieuw voor mij. Het totale verslag van het leerproces is te lezen in Bijlage L.

6 Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten uit de nulmeting en de tweede meting weergegeven en geanalyseerd. De scores van beide metingen zijn geanalyseerd door een gemiddelde te berekenen en die met elkaar te vergelijken. Tevens zijn de data die opvielen uit beide metingen geanalyseerd. Door beide metingen in een staafdiagram weer te geven, zijn de verschillen duidelijk zichtbaar in kaart gebracht (Donk & Lanen, 2020). De resultaten van de vraag waarbij de leerlingen een reden konden weergeven, kunnen minder gestructureerd geanalyseerd worden. Daarom is de redenvoering voor de vraag waarom ze lezen een bepaalde score geven, horizontaal vergeleken. Op deze manier kan er worden gekeken naar wat de verschillen en overeenkomsten zijn tussen beide metingen (Donk & Lanen, 2020).

6.1 Procesbeschrijving

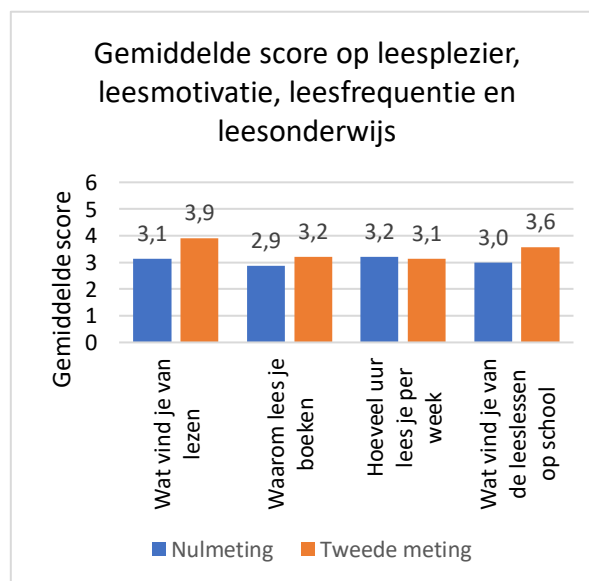
Het onderzoek is volgens de planning verlopen. Er is ruimte gecreëerd in de lesdag om in week één en week negen de metingen uit te voeren. Tussendoor was er genoeg ruimte om in gesprek te gaan met de leerlingen en te peilen hoe het er voor stond met het lezen en of er nog genoeg ongelezen leesaanbod aanwezig was.

Helaas was het zo dat tijdens de tweede meting er één iemand was die er bij de eerste meting niet was en er waren twee leerlingen die wel aan de nulmeting hebben deelgenomen, maar niet aan de tweede meting. Dit komt erop neer dat er van drie leerlingen één van de metingen ontbreekt waardoor er geen complete vergelijking kon worden gemaakt. Om de resultaten eerlijk met elkaar te kunnen vergelijken, is de voorwaarde dat van elke leerling de nul- én tweede meting aanwezig zijn. Derhalve is er besloten om de drie leerlingen waarbij één van de metingen ontbreekt buiten beschouwing van de resultaten te houden. Het totaal aantal leerlingen waarvan er bruikbare data aanwezig zijn, komt nu op - leerlingen. Dit aantal is voldoende om een betrouwbare en valide analyse te kunnen maken.

6.2 Analyse

Om een eerlijke en betrouwbare analyse te kunnen maken van de resultaten, zijn de data uiteengezet in een tabel voor de nulmeting en de tweede meting, zie Bijlage E Resultaten Interventie Nulmeting en Tweede meting. Vervolgens zijn de data in overzichtelijke staafdiagrammen weergegeven. De eerste staafdiagram laat zien wat het verschil is tussen de nul- en tweede meting op de vragen over leesplezier, leesmotivatie, leesfrequentie en leesonderwijs.

Eén is de laagste score en zes is de hoogste score die per vraag gegeven kan worden. Per vraag zijn de gemiddelde scores per staaf weergegeven.



Figuur 6 Gemiddelde scores van de nulmeting & tweede meting over leesplezier, -motivatie, -frequentie en -onderwijs

Om het effect van de interventie van de BZV-test te meten, moet er gekeken worden naar wat het verschil is in resultaten van de mate van leesplezier, leesmotivatie, leesfrequentie en leesonderwijs tussen de nulmeting en de tweede meting. De betrouwbaarheid van het verschil tussen beide metingen is berekend aan de hand van een gepaarde t-toets met een 95%- betrouwbaarheidsinterval. Deze t-toets is een afhankelijke toets die gebruikt wordt om het effect te meten van twee metingen bij een interventie binnen dezelfde steekproef.

6.2.1 Leesplezier

In Figuur 6 is met de vraag 'wat vind je van lezen' de mate van leesplezier weergegeven. Hierbij staat de score één gelijk aan 'helemaal niet leuk' en de score zes staat gelijk aan 'heel erg leuk'. Het staafdiagram laat zien dat de gemiddelde score bij de nulmeting 3.1 is en bij de tweede meting 3.9; dit is een verschil van 0.8. De significantie van de t-toets is $p=0,004$. Bij de nulmeting waren zes leerlingen die een score van één noteerde, bij de tweede waren dat er drie; dat is de helft minder. De score zes werd bij de nulmeting drie keer gegeven, bij de meting twee waren er vijf leerlingen met een score van zes; een verschil van twee leerlingen.

Bij deze vraag kon de score worden toegelicht. Bij beide metingen gaven de leerlingen met een score van twee of lager aan dat ze lezen saai en moeilijk vinden. Leerlingen met een score van vijf of hoger geven bij beide metingen aan lezen makkelijk te vinden en dat lezen leuk is, omdat je nieuwe dingen kunt leren. Bij de overige scores wordt aangegeven dat het leesplezier afhangt van het leesaanbod, dus of er voor hen passend leesaanbod aanwezig is.

6.2.2 Leesmotivatie

Leesmotivatie is gemeten met de vraag waarom een leerling leest. Daarbij staat één voor de reden 'omdat het moet', dus extrinsieke motivatie en score zes correspondeert met 'omdat ik het zelf wil', dus intrinsieke motivatie. De leesmotivatie is in de tweede meting 0.3 hoger ten opzichte van de nulmeting, met een significantie van $p=0,236$. Tijdens de nulmeting hebben acht leerlingen een score van één gegeven en bij de tweede meting waren dat zeven leerlingen. Twee leerlingen gaven in de nulmeting de score zes, in de tweede meting waren dat drie leerlingen. Beide scores hebben een verschil van één leerling.

6.2.3 Leesfrequentie

De leesfrequentie is gemeten met de vraag 'hoeveel uur lees je per week'. Hierbij staat de score één voor 0-1 uur lezen per week en de score zes staat voor meer dan zes uur lezen. Het gemiddelde tussen beide metingen is met 0.1 gedaald. De significantie is $p=0,648$. In de vragenlijst is te zien dat tijdens beide metingen zowel voor de score één als zes geen verschillen zijn in aantal leerlingen dat de score heeft genoteerd.

6.2.4 Leesonderwijs

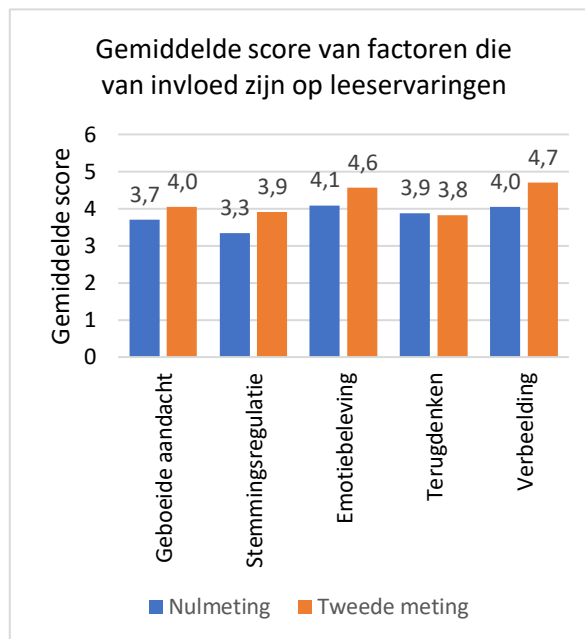
De mening over het leesonderwijs is gemeten met de vraag over de leeslessen op school. De score één komt overeen met 'helemaal niet leuk' en score zes staat voor het tegenovergestelde 'heel erg leuk'. Het gemiddelde van de nulmeting is 3.0 en bij de tweede meting is het 3.6; een stijging van 0.6 met een significantie van $p=0,039$. Het leesonderwijs heeft bij beide metingen evenveel leerlingen die de score één hebben gegeven, maar de score zes had tijdens de nulmeting één leerling en bij de tweede meting zijn er vijf leerlingen die deze score hebben genoteerd; dat zijn vier leerlingen meer dan bij de nulmeting.

6.2.5 Leeservaringen

Hoe de leerlingen het lezen ervaren, is van belang voor de mate waarin het leesplezier, -motivatie en -frequentie worden bepaald. Door de resultaten van de leeservaring te analyseren, kan er worden gekeken of de interventie van invloed is op deze factoren.

De factoren die van invloed zijn op de leeservaringen van leerlingen, zijn ook gemeten met de vragenlijst. In Figuur 7 is te zien wat de gemiddelde score is bij de nulmeting en de tweede meting over de verschillende factoren.

Alle factoren zijn gemeten met een schaalvraag die gerelateerd is aan de vraag hoe de leerling vindt dat het tijdens het lezen gaat. De laagste score, één, staat altijd voor het minst positieve gevoel en zes staat voor het meest positieve gevoel.



Figuur 7 Gemiddelde scores van factoren die van invloed zijn op de leeservaring van leerlingen

Bij de geboeide aandacht staat de score één voor 'ik kan mij helemaal niet goed concentreren' en zes voor 'ik kan mij heel goed concentreren'. Tijdens de nulmeting is er een gemiddelde score van 3.7 gemeten. Bij de tweede meting is de gemiddelde score 4.0. Hierdoor is er een verschil te zien van 0.3. De t-toets gaf een significantie van $p=0,267$.

De score één stond in de vraag voor stemmingsregulatie voor 'nooit lezen om tot rust te komen' terwijl zes de score was waarmee de leerling kon aangeven juist wel tot rust te komen door lezen en zich niet bezig te hoeven houden met dingen om zich heen. De nulmeting van stemmingsregulatie geeft een gemiddelde score van 3.3, bij de tweede meting was dit 3.9. Het verschil tussen de nulmeting en de tweede meting bij stemmingsregulatie is 0.6 ($p=0,091$).

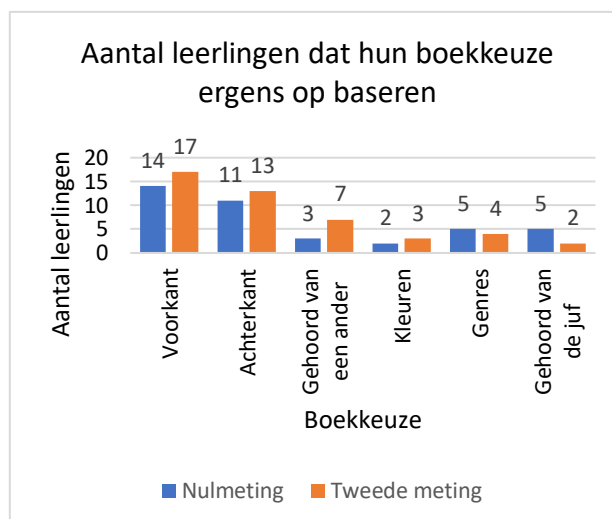
Voor emotiebeleving is score één gerelateerd aan het hoofdpersonage helemaal niet snappen qua gevoel en zes staat voor juist wel het hoofdpersonage te begrijpen qua gevoel. In de nulmeting hebben de leerlingen gemiddeld een score gegeven van 4.1. Bij de tweede meting was dit 0.5 hoger, namelijk 4.6. De significantie gaf $p=0,071$.

De score één bij terugdenken staat gelijk aan het nooit opkomen van herinneringen tijdens lezen. Zes staat gelijk aan het altijd opkomen van herinneringen tijdens lezen. 'Terugdenken' is de enige factor waarbij een negatief verschil gemeten is van de nulmeting ten opzichte van de tweede meting, namelijk -0.1 ($p=0,862$).

Bij de factor verbeelding staat de laagste score aan het helemaal niet in het verhaal zitten tijdens het lezen en de hoogste score staat gelijk aan helemaal in het verhaal zitten tijdens het lezen. Verbeelding is de factor met het grootste verschil tussen beide metingen, namelijk 0.7 verschil. De t-toets had een significantie van $p=0,018$.

6.2.6 Boekkeuze

Ook is er via de vragenlijst aan de leerlingen gevraagd op basis waarvan zij hun keuze voor een boek baseren. In Figuur 8 zijn de verschillende manieren waarop leerlingen hun boekkeuze kunnen baseren uitgezet tegen het aantal leerlingen. Te zien is dat zowel bij de nulmeting als de tweede meting de voorkant de meest bepalende factor is bij het kiezen van een boek. De achterkant is daarna de belangrijkste factor. Tijdens de nulmeting werd er het minst gelet op de kleuren van een boek. Bij de tweede meting was het advies van de juf de minst belangrijke factor.

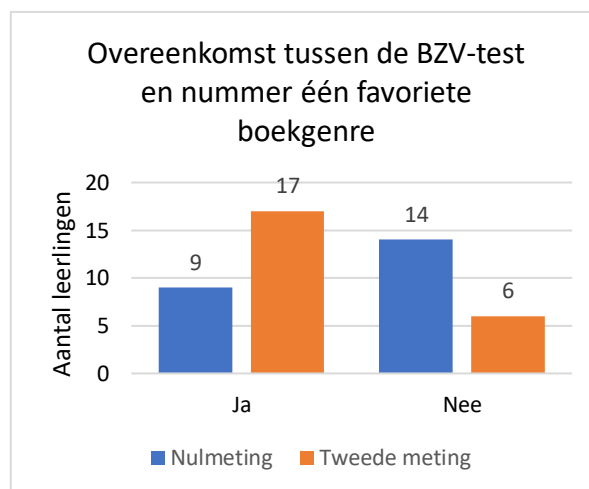


Figuur 8 Aantal leerlingen dat hun boekkeuze ergens op baseren

Andere redenen waren bij de nulmeting: de dikte van het boek, doorbladeren, de zijkant, zinnen en aangereikt door de moeder. Bij de tweede meting werden twee redenen aangegeven, namelijk het random kiezen van een boek en doorbladeren. In totaal zijn door alle leerlingen tijdens de nulmeting 40 manieren van boekkeuze bepaling gebruikt en bij de tweede meting waren dat er zes meer, namelijk 46.

6.2.7 Genres

Op de vragenlijst hebben de leerlingen aangegeven welk genre ze graag lezen en deze genoteerd in een top drie. Na de nulmeting hebben de leerlingen de Boek Zoekt Vriend test gemaakt. Het resultaat van de test, de kleur van de categorie van genres, kon worden genoteerd op de vragenlijst. Tijdens de tweede meting hebben de leerlingen opnieuw een top drie van favoriete genres genoteerd. Om te meten of de test van invloed is geweest op de favoriete boekgenres van leerlingen, is vergeleken of de kleur van de uitslag van de test overeenkomt met kleur die correspondeert met het boekgenre.



Figuur 9 Overeenkomst tussen de Boek Zoekt Vriend test en de nummer één favoriete boekgenre van de leerlingen

In Figuur 9 is te zien dat in de nulmeting negen leerlingen een overeenkomst hadden tussen de testuitslag en het favoriete genre. Bij veertien leerlingen was er geen overeenkomst tussen de BZV-test en favoriete genre. De tweede meting laat zien dat de testuitslagen en favoriete genre bij zeventien leerlingen overeenkomt, bij zes leerlingen was dit niet het geval. Er is een verschil van acht leerlingen waarbij er overeenkomst is tussen de nulmeting en de tweede meting. Van alle acht leerlingen was er bij de nulmeting geen overeenkomst tussen het favoriete genre en de testuitslag en bij de tweede meting was er wel overeenkomst. Echter is dit resultaat net niet statistisch significant; de gepaarde t-toets gaf een p-waarde van $p=0,056$.

7 Conclusie, aanbevelingen en discussie

In dit hoofdstuk zal er per onderwerp middels de resultaten een conclusie worden beschreven om vervolgens antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag van dit onderzoek. Naar aanleiding van de resultaten en de conclusie worden er aanbevelingen gedaan aan de - ten behoeve van het stimuleren van leesbevordering. Vervolgens zal er nader worden ingegaan op de mogelijke beperkingen van dit onderzoek, discussiepunten en vervolgvragen die naar boven zijn gekomen naar aanleiding van dit onderzoek.

7.1 Conclusie

Voor dit ontwerponderzoek wordt er in dit hoofdstuk antwoord gegeven op de volgende hoofdvraag: “Wat is het effect van het bepalen van leesinteresse op het leesgedrag van de leerlingen uit groep - van de -school?”. Om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden, is literatuur bestudeerd. In het theoretisch kader is antwoord gegeven op de volgende vragen:

1. Wat is het belang van lezen?
2. Wat is de mate van taalontwikkeling van groep -?
3. Wat is leesgedrag?
4. Hoe kan lezen worden bevorderd?
5. Welke boekgenres zijn er voor kinderen?
6. Welke boeken passen bij de leerlingen uit groep -?
7. Hoe kan de leesinteresse bij kinderen worden bepaald?

Door middel van een vragenlijst tijdens de nulmeting en tweede meting, heeft het onderzoek antwoord gegeven op onderstaande vragen die gerelateerd zijn aan de onderwerpen die voortvloeien uit het theoretisch kader, zie operationalisatie 5.3.2. In de conclusie wordt er per onderwerp een tussenconclusie geformuleerd, waaruit een totaal conclusie volgt die antwoord geeft op de hoofdvraag.

1. Wat vind je van lezen? (Leesplezier)
2. Waarom lees je boeken? (Leesmotivatie)
3. Hoeveel lees je per week? (Leesfrequentie)
4. Wat vind je van de leeslessen op school? (Leesonderwijs)
5. Hoe vind je dat lezen gaat? (Leeservaringen)
6. Hoe kies je een boek? (Boekkeuze)
7. Welke genres lees je graag? (Genres)

Het leesplezier van de leerlingen is gestegen met 0.8; een stijging van 25,8%. Het resultaat van de gepaarde t-toets met een betrouwbaarheidsinterval van 95% is $p=0,004$. Dit is lager dan 0,05, dus dat betekent dat het een statistisch significant verschil is. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de inzet van de Boek Zoekt Vriend test resulteert in een verhoging van het leesplezier.

Ook de leesmotivatie is gestegen ten opzichte van de nulmeting. De stijging betreft 0.3, dat gelijk staat aan een stijging van 10,3%, met een significantie van $p=0,236$. Deze stijging is dus niet significant betrouwbaar. Hierdoor kan er niet met zekerheid geconcludeerd worden dat de test tot verhoging van de leesmotivatie leidt.

Daarnaast is ook het resultaat van de leesfrequentie niet significant. De t-toets gaf een significantie van $p=0,648$. Het verschil tussen beide testen was bij dit onderwerp negatief.

Daarentegen gaf het leesonderwijs wel een betrouwbaar resultaat. Bij de tweede meting gaven vijf leerlingen meer aan dat ze het leesonderwijs heel erg leuk vinden en in totaal is een stijging van 20% over het gemiddelde van de score te zien, met een betrouwbaarheid van $p=0,039$. Dit is een statistisch significant resultaat, dus kan er met zekerheid worden gezegd dat de inzet van de BZV-test ervoor zorgt dat het leesonderwijs verbeterd.

De leeservaring is onderverdeeld in vijf factoren: geboeide aandacht, stemmingsregulatie, emotiebeleving, terugdenken en verbeelding. Tijdens dit onderzoek is bij vier van de vijf factoren een verhoging te zien. Alleen in het geval van de factor verbeelding gaf de t-toets een statistisch significant betrouwbaar resultaat ($p=0,018$). Dit betekent dat geconcludeerd kan worden dat de factor verbeelding met zekerheid verhoogd wordt door de inzet van de test. Alle andere factoren zijn statistisch gezien te onbetrouwbaar om met zekerheid te kunnen zeggen dat de test ervoor zorgt dat de factoren verhoogd worden.

Het kiezen van een boek is tijdens de nul- en tweede meting niet significant verschillend van elkaar. Er is een toename te zien in de mate waarop leerlingen hun boekkeuze baseren, maar dit verschil is klein en niet betrouwbaar. Daarnaast is te zien dat voor het letten op genres tijdens het kiezen van het boek, zelfs een afname te zien is. In totaal kan er geconcludeerd worden dat er niet met zekerheid te zeggen is dat de inzet van de test ervoor zorgt dat leerlingen een bewustere keuze maken bij het kiezen van een boek.

Voor de overeenkomst van de testuitslag van de Boek Zoekt Vriend test en wat de leerlingen zelf aangaven dat hun favoriete genre was, is vastgesteld dat acht leerlingen bij de tweede meting wel een overeenkomst hadden waar dat tijdens de nulmeting niet het geval was. Hieruit kan geconcludeerd worden dat acht leerlingen er beter in geslaagd zijn om meer boeken te kiezen die beter bij hen passen naar aanleiding van de Boek Zoekt Vriend test. Echter is het zo dat de t-toets laat zien dat de significantie $p=0,056$ is. Dit is net iets hoger dan de betrouwbaarheidsgrens van $p=0,05$, dus dit betekent dat de uitkomst van de overeenkomsten net niet betrouwbaar genoeg is. Hierdoor kan niet met zekerheid worden vastgesteld dat de Boek Zoekt Vriend test resulteert in een betere match in leesinteresse bij leerlingen als de test opnieuw zou worden uitgevoerd.

Conclusie hoofdvraag: "Wat is het effect van het bepalen van leesinteresse op het leesgedrag van de leerlingen uit groep - van de -school?"

Uit dit onderzoek blijkt dat meeste factoren die samenhangen met het leesgedrag van leerlingen, zoals leesplezier en leeservaringen, verhoogd zijn door de inzet van de Boek Zoekt Vriend test om de leesinteresse te bepalen. Dat wil zeggen dat het bepalen van leesinteresse, bijvoorbeeld door de BZV-test, een effectieve manier kan zijn om het leesgedrag op een positieve manier te veranderen. Echter zijn de verhogingen, zoals gemeten in dit onderzoek, in de meeste gevallen niet significant, behalve bij leesplezier, leesonderwijs en de factor verbeelding bij leeservaringen. Daardoor kan er niet met zekerheid worden vastgesteld dat de BZV-test een volledig betrouwbare manier is om het leesgedrag bij leerlingen ten positieve te veranderen wanneer deze wordt ingezet als interventie ten behoeve van leesbevordering.

De verwachting die in de hypothese werd gesteld, was dat het bepalen van de leesinteresse een positief effect zou hebben op het leesgedrag van leerlingen. Deze verwachting komt voort uit het theoretisch kader waarin wordt gesteld dat het lezen van geschikte boeken die worden gekozen door het bepalen van de leesinteresse, bijdragen aan het verhogen van leesplezier. Dit zou resulteren in meer positievere leeservaringen waardoor de leesattitude positiever wordt en de intrinsieke motivatie stijgt. Het leesaanbod dat wordt afgestemd op de leerlingen valt onder de gedifferentieerde aanpak die hoort bij de acht succesfactoren van leesbevordering.

Naar aanleiding van de beschreven resultaten en conclusie, kan worden vastgesteld dat de hypothese binnen deze onderzoeksgroep is uitgekomen. Er is sprake van positievere leeservaringen bij de leerlingen. Ook het leesplezier is significant omhoog gegaan. Daarnaast zijn ook de leesmotivatie en de mening over het leesonderwijs verbeterd. Dat wil zeggen dat het leesgedrag in deze groep verbeterd is na het uitvoeren van de interventie. Echter zijn de resultaten van dit onderzoek bij de meeste onderwerpen niet statistisch significant. Hierdoor kan er niet met zekerheid worden gezegd dat de positieve resultaten ook zullen uitkomen wanneer dit onderzoek opnieuw bij een andere onderzoeksgroep wordt uitgevoerd.

7.2 Aanbevelingen

De probleemanalyse gaf een helder beeld van de afname van leesplezier en leesmotivatie. Naar aanleiding van dit onderzoek worden er een aantal aanbevelingen gedaan aan - in - die kunnen bijdragen aan het bevorderen van het leesgedrag.

- **Intrinsieke motivatie:** zorg dat de intrinsieke motivatie wordt gestimuleerd door de betrokkenheid, het doorzettingsvermogen, plezier, bekwaamheid, nieuwsgierigheid en de onafhankelijkheid van leerlingen aan te moedigen.
- **Leesvaardigheid:** leerlingen moeten beschikken over voldoende leesvaardigheid. Leerlingen die moeite hebben met lezen, moeten extra worden ondersteund.
- **Leesaanbod:** op school moet een groot en gevarieerd leesaanbod zijn. Dit aanbod moet modern en actueel zijn en bestaan uit interessante teksten en genres. Tevens moet het leesaanbod aansluiten bij de ontwikkelingsleeftijd, de belevingswereld en het leesniveau van de leerlingen.
- **Leerkracht:** de leerkracht is een belangrijk voorbeeld voor de leerlingen! Het is van belang dat de leerkracht zelf als model optreedt en gaat lezen tijdens het stillezen. Daarnaast is het van belang dat de leerkracht zorgvuldig boeken kiest voor in de klas, vaak voorleest uit een gevarieerd leesaanbod, regelmatig nieuwe boeken presenteert en erover praat met de leerlingen en dat de leerlingen geholpen worden met het kiezen van boeken.
- **Tijd en aandacht:** er moet elke dag een vast moment zijn waarin de leerlingen rustig en ongestoord minimaal een kwartier tot een half uur vrij kunnen lezen. Zorg voor een prettig leesklimaat, met duidelijke regels en afspraken tijdens het lezen.
- **Interactie:** laat leerlingen met elkaar praten over wat ze lezen. Dit zorgt voor het waarborgen van een positieve leescultuur dat weer helpt om de leesmotivatie en de leesattitude van leerlingen te stimuleren.

7.3 Discussie

Dit onderzoek heeft geleid tot nieuwe inzichten en vragen. In de discussie worden de beperkingen, discussiepunten en het vervolgonderzoek uiteengezet.

7.3.1 Beperkingen

Tijdens dit onderzoek ben ik als onderzoeker niet de leerkracht geweest van de groep. Hierdoor heb ik gedurende de interventie minder zicht kunnen houden op de groep en het toepassen van de BZV-test dan wellicht wenselijk was geweest. De leerkracht van de groep heeft het leesonderwijs zoals ze gewend was uit te voeren, laten doorgaan. Het leesaanbod kiezen en de uitvoer van het onderzoek en dus de naleving van de interventie heeft de leerkracht losgelaten. De betrokkenheid van de onderzoeker is daardoor minder geweest dan dat achteraf gezien misschien wenselijk was geweest.

Daarnaast heeft het niet de leerkracht zijn van de groep ervoor gezorgd dat er minder controle was op wanneer de metingen werden uitgevoerd. Ik heb mijn onderzoek moeten aanpassen aan de planning van de groep. Hierdoor heeft de nulmeting plaatsgevonden toen 25 van de 26 leerlingen aanwezig waren en de tweede meting vond plaats toen 24 leerlingen aanwezig waren. Hierdoor ontbraken drie metingen, waardoor drie leerlingen buiten beschouwing werden gelaten van dit onderzoek en dus de onderzoeksgroep werd verkleind. Een grotere onderzoeksgroep had voor een betrouwbaarder resultaat kunnen zorgen.

Uit het theoretisch kader is gebleken dat niet alleen de leerkracht een belangrijke rol speelt bij de leesontwikkeling, maar dat ook ouders van belang zijn (Broekhof & Pater, 2013). Ouders helpen bij het creëren van een positieve extrinsieke motivatie bij kinderen door zelf te lezen en voorlezen en kinderen te begeleiden tijdens het lezen en interesse tonen in het leesgedrag (Stichting Lezen, 2012; Notten, 2012). In dit onderzoek is er niet ingegaan op de rol van de ouders. Het stimuleren van de leessituatie thuis had invloed kunnen hebben op de resultaten.

Bovendien is uit het theoretisch kader onderzoek gebleken dat over de hele basisschool leerlingen lezen niet leuk vinden (DUO Onderwijsonderzoek, 2017; Slob, A.; Engelshoven, I. van, 2020). Daardoor kan er worden gesteld dat leesbevordering niet alleen voor groep - van belang is, maar voor de hele basisschool. De interventie had mogelijk ook uitgevoerd kunnen worden in andere groepen. Hierdoor hadden meer data kunnen worden verzameld waardoor er een nog betrouwbaardere conclusie had kunnen worden getrokken. Echter waren de middelen en tijd een beperking, waardoor dit onderzoek in één groep is uitgevoerd in plaats van meerdere groepen over de hele basisschool.

7.3.2 Discussiepunten

De uitvoer van dit onderzoek is zonder grote discussiepunten verlopen. Echter waren er wel wat kleinere punten die leiden tot vragen. Allereerst het aantal leerlingen in de onderzoeksgroep. Doordat er uiteindelijk drie leerlingen niet mee konden worden genomen in de analyse van de data, is de onderzoeksgroep met drie leerlingen verkleind. De onderzoeksgroep was niet heel groot, dus het ontbreken van data kan ervoor hebben gezorgd dat sommige resultaten niet statistisch significant waren en dus minder betrouwbaar. Wellicht was dit dus met de volledige onderzoeksgroep wel het geval geweest.

Daarnaast is er een afname te zien bij de leesfrequentie. Tijdens het afnemen van de nulmeting heeft de leerkracht van de groep benoemd dat de leerlingen alleen al in de klas gemiddeld 3-4 uur per week lezen. Dit kan er voor hebben gezorgd dat de leerlingen op de vragenlijst van de nulmeting beïnvloed zijn bij het invullen van de vraag over de leestijd. Gedurende de afname van de tweede meting is er niet benoemd dat er in de klas al een minimale leestijd is, dus dat kan verklaren waarom tijdens de tweede meting de gemiddelde leestijd is afgenomen. Door het interfereren van de leerkracht kan er geen eerlijke vergelijking gemaakt worden tussen de twee metingen.

Als laatste kan het zijn dat de uitleg van de Boek Zoek Vriend test niet duidelijk genoeg is geweest. De term genre is uitgelegd, maar tijdens de tweede meting bleek uit vragen van een paar leerlingen dat de term toch niet helder was. De keuze 'ik kijk bij de verschillende genres' komt namelijk niet overeen met wat er door de leerlingen gezegd werd tijdens de leerlinggesprekken. Vooraf aan de tweede meting is klassikaal gevraagd hoeveel leerlingen de BZV-test hebben ingezet bij de boekkeuze en dus hebben gekeken naar genres. Hierop gaven zes leerlingen aan dit te doen. Echter blijkt uit de vragenlijst van de tweede meting dat vier leerlingen aan hebben gegeven 'te kijken naar verschillende genres'. Dit komt niet overeen met wat ze klassikaal aangaven. Het verschil tussen de nulmeting en de tweede meting kan daardoor niet als betrouwbaar worden beschouwd.

7.3.3 Vervolgonderzoek

Voor dit onderzoek is gekozen om alleen het vrij lezen te onderzoeken. In de klas van groep - wordt er tijdens het stil vrij lezen alleen uit fysiek leesaanbod gelezen. Daarom is digitaal lezen buiten beschouwing van dit onderzoek gelaten. Echter wordt er door leerlingen zowel op school als thuis steeds meer gebruik gemaakt van de digitale wereld door onder andere computers en telefoons, waardoor lezen steeds meer digitaal gebeurt. De digitale media worden daarom ook als mogelijkheid gezien om aan te kunnen sluiten bij de beleavingswereld van leerlingen en om daarmee ook het lezen van boeken een boost te geven (Leesmonitor - Het Magazine, 2016). In een vervolgonderzoek zou digitaal leesaanbod ook kunnen worden meegenomen.

Ook aandacht voor leerlingen met een lagere leesontwikkeling dan gemiddeld is iets waar in dit onderzoek geen specifieke aandacht aan is besteed. Het verschil in de mate van leesgedrag tussen zwakke, gemiddelde en sterke lezers en hoe dit gedifferentieerd kan worden bevorderd zou in een vervolgonderzoek nader kunnen worden onderzocht.

Daarnaast is ook het verschil tussen jongens en meisjes niet apart onderzocht. Uit het theoretisch kader blijkt wel dat er verschillen tussen jongens en meisjes zijn die de resultaten mogelijk kunnen beïnvloeden (Stichting Lezen, 2013; Stichting Lezen, 2016; Paus & Brand, 2018). Bij een vervolgonderzoek zou wellicht kunnen worden onderzocht of er een andere aanpak nodig is als het gaat om de aanpak van leesgedrag ten behoeve van leesbevordering.

Tot slot is de rol van ouders buiten beschouwing gelaten. Zoals eerder genoemd zou de situatie thuis en daarmee ook de rol van ouders van invloed kunnen zijn op het bevorderen van leesgedrag. Een vervolgonderzoek zou hier meer aandacht voor kunnen hebben om te meten in hoeverre het stimuleren door het thuisfront van invloed is op leesbevordering.

8 Bibliografie

- Berends, R. (2012). Schraalhans keukenmeester in het leesonderwijs: Een oproep tot een actieplan leesmotivatie. *Tijdschrift Taal*, 3(5), 50-55.
- Broekhof, K., & Pater, N. d. (2013). *Van leesmotivatie naar taalprestatie. Leesbevordering in de basisschool: tips voor leerkrachten*. Den Haag: De Bibliotheek op school.
- Chambers, A. (2012). *Leespraat*. Leidschendam: NBD Biblion.
- De Leescoalitie. (2020). Het is tijd voor een ambitieus leesoffensief! *Stichting Lezen*.
- Delfos, M. (2009). *Ontwikkeling in vogelvlucht*. Amsterdam: Pearson Benelux Clinical.
- Donk, C. v., & Lanen, B. v. (2020). *Praktijkonderzoek in de school* (4 ed.). Bussum: Coutinho.
- Dood, C., Gubbels, J., & Segers, P. (2020). *PISA-2018 De verdieping: Leesplezier, zelfbeeld bij het lezen, leesgedrag*. Nijmegen: Epertisecentrum Nederlands.
- Dorssemont, R., & Manderveld, M. (2008). *Naar meer leesplezier*. Wielsbeke, België: De Eenhoorn.
- DUO Onderwijsonderzoek. (2017). *De leesmotivatie van Nederlandse kinderen en jongeren*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Filipiak, P. (2013). Begrip voor leesmotivatie. *JSW*.
- Fiori, L., & Hardeveld, J. v. (2013). *Leeskilometers maken op school. Aanpak Vrij lezen*. Amersfoort: CPS.
- Förrer, M., & Mortel, K. v. (2014). *Lezen...denken...begrijpen!* Amersfoort: CPS.
- Goldman, C. (2012). *The value of literature, now supported by MRI imaging*. Stanford University: MedicalXpress.
- Gubbels, J., Langen, A. v., & Maassen, N. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Enschede: Universiteit Twente. doi:10.3990/1.9789036549226
- Hattie, J. (2015). *Leren zichtbaar maken*. Rotterdam: Bazalt.
- hco. (2021). *Leerlingniveau - Tabellen tussenopbrengsten CITO 3.0 LOVS*. Den Haag: hco.
- Hooijmaaijers, T., Stokhof, T., & Verhulst, F. (2011). *Ontwikkelingspsychologie voor leerkrachten basisonderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Huizenga, H. (2010). *Aanvankelijk en technisch lezen*. Groningen: Noordhoff.
- Inspectie van het Onderwijs. (2020). *De Staat van het Onderwijs*. Utrecht: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Opgeroepen op april 10, 2021
- Kamp, I., Jong-Slagman, J., & Duijvenboden, P. v. (2019). *Jeugdliteratuur & Didactiek. Handboek voor VO en MBO*. Bussum: Coutinho.
- Kemmeren, C., Koeven, E. v., Louws, J., Markesteijn, C., Paus, H., & Verhallen, J. (2006). *Aan de slag met kinderboeken. Een programma leesbevordering ten behoeve van pabostudenten*. Leidschendam: NBD Biblion.
- Kuijk, M. v., Deunk, M., Bosker, R., & Ritzema, E. (2016). Goals, data use, and instruction: the effect of a teacher professional development program on reading achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 135-156.
- Kunst van het Lezen. (2011). *Het plezier in lezen staat voorop: handleiding voor de organisatie van leesbevorderingsnetwerken*. 2011: Edauw & Johannesen.
- Layne, S. (2015). *In defense of read-aloud*. Portland: Stenhouse.
- Leesadvies. (2021, april 10). *Leesniveaus*. Opgehaald van leesadvies.nl: <https://leesadvies.nl/informatie/leesniveaus>
- Leesmonitor - Het Magazine. (2016). *Digitaal lezen, anders lezen?* Amsterdam: Stichting Lezen.

- Leesmonitor - Het Magazine. (2016). *Digitaal lezen, anders lezen?* Amsterdam: Stichting lezen.
- Leesmonitor. (2021). *Vrij-lezen*. Opgeroepen op januari 20, 2021, van leesmonitor.nu: www.leesmonitor.nu/nl/vrij-lezen
- McLean, A. (2003). *The motivated school*. Londen: Sage.
- McLean, H. (2018). This is the way to teach: insights from academics and students about assessment that supports learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1228-1240.
- Meelis-Voorma, T., Moolenaar, P., & Overmeijer, H. (2012). *Jeugdliteratuur voor de beroepspraktijk*. Groningen: Noordhoff Uitgevers B.V.
- Mol, S. (2010). *To Read or Not to Read*. Leiden: Mostert & Van Onderen.
- Nielen, T., & Bus, A. (2016). Onwillige lezers. Onderzoek naar redenen en oplossingen. In *Stichting Lezen Reeks 26*. Delft: Eburon.
- Nielen, T., Mol, S., & Sikkema-de Jong, M. (2015). Attentional bias toward reading in reluctant readers. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 263-271.
- Notten, N. (2011). Leesbevordering thuis en onderwijssucces: een levenslang verband. *Tijdschrift Taal*, 4(7), 38-44.
- Notten, N. (2012). *Over ouders en leesopvoeding*. Delft: Eburon.
- Paus, H., & Brand, A. v. (2018). *Portaal*. Bussum: Coutinho.
- Poelhekke, K. (2015). Voorlezen-plus. *Remedial Teaching*, 23(5), 13-14.
- Pompert, B., & Koster, G. (2017). *Thema's en taal: Ontwikkelingsgerichte activiteiten in de midden- en bovenbouw* (3 ed.). Assen: Van Gorcum.
- ProBiblio. (2018, oktober 3-14). *Communicatietoolkit Kinderboekenweek 2018*. Opgeroepen op december 11, 2020, van www.probiblio.nl: <https://www.probiblio.nl/communicatietoolkit-kinderboekenweek-2018>
- ProBiblio. (2020, oktober 29). *Op de bres voor leesplezier: subsidieregeling Leesoffensief*. Opgeroepen op februari 7, 2021, van ProBiblio: <https://www.probiblio.nl/nieuws/op-de-bres-voor-leesplezier-en-subsidie-aanvragen>
- Reumers, J. (2014). *Hoe doen leraars dat? en wat kan ik daar als ouder van leren?* (2 ed.). Leuven: Van Halewyck.
- Ros, B. (2021). *Leer ze lezen- Praktische inzichten uit onderzoek voor leraren basisonderwijs*. (B. Ros, A. v. Gelderen, K. d. Glopper, & R. v. Steensel, Red.) Meppel: Ten Brink Uitgevers.
- Sande, L. v., & Wildeman, I. (2019). Leze stimuleren via vrij lezen, boekgesprekken en appberichten. *Stichting Lezen Reeks*, 31.
- Sande, L. v., Steensel, R., Bramer, W., & Arends, L. (2016). *Effecten van leesmotivatie interventies: uitkomsten van een meta-analyse. Succesvol lezen in het onderwijs*. Delft: Eburon.
- Sénéchal, M., Whissell, J., & Bildfell, A. (2017). Starting from home: Home literacy practices that make a difference. *Theories of Reading Development*, 15, 383-408.
- Slob, A.; Engelshoven, I. van. (2020). *Stand van zaken Leesoffensief*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Opgeroepen op april 10, 2021
- Stalpers, C. (2011). Waarom zou je lezen? Een empirisch onderzoek naar motieven voor het lezen van narratieve teksten. In D. Schram (Red.), *Waarom zou je (nú) lezen? Nieuwe inzichten over de functies van lezen* (pp. 33-53). Delft: Eburon.

- Stalpers, C. (2020). *De leeswereld van jongeren en jongvolwassenen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Stichting Conferenties Het Schoolvak Nederlands. (2012). *Zesentwintigste conferentie, het schoolvak Nederlands*. (A. Mottart, & S. Vanhooren, Red.) Gent: Academia Press.
- Stichting Lezen. (2012). *Leesmonitor.nu, het magazine*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Stichting Lezen. (2013). *Kwestie van Lezen. De leesomgeving*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Stichting Lezen. (2014). *Ouders betrekken bij het lezen. Over het hoe en waarom van het betrekken van ouders bij de leesopvoeding thuis*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Stichting Lezen. (2014). *Ouders betrekken bij lezen. Over het hoe en waarom van het betrekken van ouders bij de leesopvoeding thuis*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Stichting Lezen. (2016). *Kwestie van Lezen. Leesverschillen tussen jongens en meisjes*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Stichting Lezen. (2017). *Succesvol lezen in het onderwijs*. Delft: Eburon.
- Stichting Lezen. (2019). *Lekker lezen: Over het belang van leesmotivatie*. (E. Segers, & R. v. Steensel, Red.) *Stichting Lezen Reeks*, 30.
- Stoeldraijer, J., & Förrer, M. (2013). *Handreiking Leesbevordering*. Den Haag: School aan zet.
- Stoeldraijer, J., & Förrer, M. (2018). *Kwaliteitskaart 'Leesbevordering' handreiking*. Den Haag: School aan Zet.
- Stokmans, M., & Wolters, R. (2019). *Lezen doe je samen - Hoe kan leeshonger gestimuleerd worden?* *Stichting Lezen Reeks*, 32.
- Tellegen, S., & Frankhuisen, J. (2002). *Waarom is lezen plezierig?* Delft: Eburon.
- Tuijl, C. v., & Gijsel, M. (2015). *Stabiliteit van leesplezier en leesvermijding*. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 54.
- TULE. (z.d.). *Nederlands Schriftelijk Onderwijs Kerndoel 9*. Opgeroepen op februari 4, 2021, van TULE inhouden & activiteiten: <https://tule.slo.nl/Nederlands/F-L09.html>
- Vernooy, K. (2006). *Elke leerling een competente lezer! Effectief omgaan met verschillen in het leesonderwijs. Wat werkt?* Amersfoort: CPS.
- Vernooy, K. (2012). *Elk kind een lezer*. Apeldoorn: Garant.
- Walta, J. (2011). *Open boek: Handboek leesbevordering door Jos Walta*. Eindhoven: Kinderboekwinkel de Boekenberg.
- Wooten, D., & Cullinan, B. (2015). *Children's Literature in the Reading Program: Engaging Young Readers in the 21st Century* (4 ed.). Newark: International Literacy Association.

Bijlages

A. Leerkrachtenvragenlijst leesgedrag van leerlingen

B. Vragenlijst leesgedrag groep -

LEZEN

Naam:

Groep:

1. Wat vind je van lezen? Kies een cijfer.

Helemaal niet leuk	1	2	3	4	5	6	Heel erg leuk
--------------------	---	---	---	---	---	---	---------------

Omdat:

.....

.....

.....

2. Waarom lees je boeken? Kies een cijfer.

Omdat het moet	1	2	3	4	5	6	Omdat ik het zelf wil
----------------	---	---	---	---	---	---	-----------------------

3. Hoeveel uur lees je per week? (Overal; dus thuis, op school, etc.)

0-1 uur	1-2 uur	3-4 uur	4-5 uur	5-6 uur	Meer dan 6 uur
---------	---------	---------	---------	---------	----------------

4. Hoe vind je dat het tijdens lezen gaat? Kies een cijfer.

Ik kan mij helemaal niet goed concentreren	1	2	3	4	5	6	Ik kan mij heel goed concentreren
Als ik lees, dan doe ik dat nooit om tot rust te komen of mij even niet bezig te hoeven houden met dingen om mij heen	1	2	3	4	5	6	Als ik lees, dan doe ik dat altijd om tot rust te komen of mij even niet bezig te hoeven houden met dingen om mij heen
Ik snap helemaal niet hoe de het hoofdpersoonage zich voelt	1	2	3	4	5	6	Ik snap heel goed hoe het hoofdpersoonage zich voelt
Als ik lees, komen er nooit herinneringen bij mij op die lijken op waar ik over lees	1	2	3	4	5	6	Als ik lees, komen er altijd herinneringen bij mij op die lijken op waar ik over lees
Als ik lees, zit ik helemaal niet in het verhaal	1	2	3	4	5	6	Als ik lees, zit ik helemaal in het verhaal

5. Hoe kies je een boek? Kruis aan:

Ik kijk naar de voorkant.	Ik lees de achterkant.	Ik heb het van een ander gehoord.
Hij heeft mooie kleuren.	Ik kijk bij de verschillende genres.	Doordat de juf of meester er wat over heeft verteld.

Anders namelijk.....

6. Wat vind je van de leeslessen op school? Geef een cijfer.

Helemaal niet leuk	1	2	3	4	5	6	Heel erg leuk
--------------------	---	---	---	---	---	---	---------------

7. Welke genres lees je graag? Maak een top 3.

Liefde	Avontuur	Informatief	Strip	Griezel
Humor	Gedichten	Geschiedenis	Detective	Sport
Spanning	Dieren	Sprookjes	Verhalen	Oorlog

1

2

3

Wat is je laatst gelezen boek?

.....

.....

Bedankt voor het invullen 😊

C. Voorbeeld ingevulde vragenlijsten leesgedrag groep -

D. Leerlinggesprekken

30-03. Gesprek halverwege de interventie.

Leerling 1: geeft aan niet per se meer te lezen en ook niet echt bezig te zijn met de genres.

Leerling 2: geeft aan wel het idee te hebben meer te lezen. Ook is leerling 2 blij met de boeken die nu in de klas zijn. Geeft aan deze leuker te vinden dan normaal.

Leerling 3: geeft aan niet echt meer te lezen, maar de boeken zijn zeker leuker. Er moeten alleen wel nieuwe boeken bijkomen, want ze heeft degene die ze wil lezen al gelezen.

Leerling 4: is niet echt bezig met lezen. Vind lezen ook moeilijk en niet echt leuk. Leest vooral strips, dus wil graag dat er nog meer stripboeken zijn om uit te kiezen. Is wel blij dat er al meer strips tussen staan dan normaal.

Leerling 5: kiest bewust boeken uit op genre. Heeft twee categorieën die uit de BZV-test naar voren kwamen, dus heeft veel genres die hem aan zouden spreken. Leest graag en vaak ook thuis.

26-04. Gesprek voor de uitvoering van de tweede meting

Algemene peiling in de klas.

Op de vraag wie het idee hadden meer te zijn gaan lezen, staken drie leerlingen hun hand op. De reden die ze gaven meer te zijn gaan lezen, was doordat ze lezen leuker waren gaan vinden en dat ze het leesaanbod beter vonden aansluiten.

Op de vraag wie gebruik hadden gemaakt van de BZV-test bij het kiezen van het boeken, staken zes leerlingen hun hand op. De leerlingen gaven aan dat ze door de test makkelijker tot een keuze konden komen welk boek ze konden kiezen. Zij kijken dus bewust naar welke categorie bij henzelf hoog scoorde en kijken dan welke genres daaronder vallen en kiezen op basis daarvan hun boek.

Daarnaast gaven nog drie leerlingen aan niet per se de test te gebruiken, maar wel naar de genres te kijken. Zij weten van zichzelf welke genres hun aanspreken en kijken dan naar welk boek binnen de voor hen juiste genre valt.

E. Resultaten interventie

a. Nulmeting

Leerling	Wat vind je van lezen	Waarom lees je boeken	Hoeveel uur lees je per week	Wat vind je van de leeslessen op school
1	2	1	3	1
2	1	1	3	1
3	1	1	2	1
4	3	4	3	4
5	4	5	6	5
6	1	4	3	2
7	3	4	4	4
8	3	1	1	2
9	5	4	3	5
10	3	2	2	1
11	4	1	3	3
12	6	4	4	5
13	6	5	6	3
14	5	4	3	4
15	2	2	3	2
16	4	3	4	3
17	1	1	1	1
18	6	6	5	5
19	1	3	2	3
20	1	1	3	1
21	1	1	1	3
22	4	2	4	4
23	5	6	5	6
Gemiddelde	3,1	2,9	3,2	3,0

Tabel 2 Resultaten nulmeting leesplezier, leesmotivatie, leesfrequentie en leesonderwijs

Leerling	Geboeide aandacht	Stemmingsregulatie	Emotiebeleving	Terugdenken	Verbeelding
1	4	2	3	1	2
2	1	2	1	2	2
3	3	1	1	2	2
4	5	3	5	4	3
5	3	5	5	4	6
6	2	4	3	3	4
7	3	1	6	4	6
8	3	1	5	3	2
9	5	4	5	3	5
10	3	1	3	6	4
11	1	3	3	3	3
12	5	6	5	4	5
13	6	6	4	3	6
14	4	5	4	6	4
15	3	2	3	4	3
16	3	5	5	4	5
17	4	1	4	2	5
18	4	5	6	6	6
19	6	6	6	6	6
20	3	2	1	2	3
21	6	1	6	6	1
22	3	5	5	6	4
23	5	6	5	5	6
Gemiddelde	3,7	3,3	4,1	3,9	4,0

Tabel 3 Resultaten nulmeting factoren van leeservaringen

Leerling	Voorkant	Achterkant	Gehoord van een ander	Kleuren	Genres	Gehoord van de juf	Boekkeuze: Anders...
1	0	0	0	0	0	0	Dikte
2	0	0	0	0	0	0	Bladeren
3	0	0	0	0	1	0	0
4	1	0	0	1	1	0	0
5	1	1	0	0	1	0	0
6	1	1	0	0	0	1	0
7	1	0	1	0	0	1	0
8	1	1	0	0	1	0	0
9	1	0	1	0	0	1	0
10	0	1	0	0	0	1	0
11	1	0	0	0	0	0	0
12	1	1	0	0	0	0	0
13	1	0	0	0	1	0	0
14	0	1	0	0	0	0	0
15	0	0	0	0	0	0	Aangereikt door moeder
16	0	1	0	0	0	1	0
17	1	1	0	0	0	0	0
18	0	1	0	0	0	0	0
19	1	0	0	0	0	0	0
20	1	0	0	0	0	0	Zinnen
21	0	1	0	0	0	0	0
22	1	0	0	1	0	0	0
23	1	1	1	0	0	0	Zijkant
Gemiddelde	14	11	3	2	5	5	

Tabel 4 Resultaten nulmeting boekkeuze

Leerling	Welke genre lees je graag #1	Welke genre lees je graag #2	Welke genre lees je graag #3	Kleur Genre #1	Kleur BZV-test	Overeenkomst #1 & BZV
1	Spanning	Strip	Detective	Grijs	Geel	Nee
2	Dieren	Strip	Informatief	Groen	Geel	Nee
3	Strip	Sport	Humor	Geel	Blauw	Nee
4	Strip	Dieren	Humor	Geel	Blauw	Nee
5	Strip	Avontuur	Dieren	Geel	Groen	Nee
6	Strip	Humor	Oorlog	Geel	Grijs	Nee
7	Spanning	Griezel	Oorlog	Grijs	Grijs	Ja
8	Spanning	Avontuur	Informatief	Grijs	Grijs	Ja
9	Dieren	Informatief	Sport	Groen	Groen	Ja
10	Humor	Oorlog	Griezel	Geel	Grijs	Nee
11	Avontuur	Spanning	Dieren	Blauw	Grijs	Nee
12	Strip	Gedichten	Spanning	Geel	Geel	Ja
13	Spanning	Strip	Oorlog	Grijs	Grijs	Ja
14	Avontuur	Informatief	Spanning	Blauw	Groen	Nee
15	Strip	Humor	Geschiedenis	Geel	Geel	Ja
16	Informatief	Liefde	Avontuur	Oranje	Oranje	Nee
17	Sprookjes	Informatief	Avontuur	Blauw	Geel	Nee
18	Sprookjes	Spanning	Avontuur	Blauw	Grijs	Nee
19	Strip	Detective	Oorlog	Geel	Geel	Ja
20	Humor	Spanning	Griezel	Geel	Grijs	Nee
21	Avontuur	Spanning	Griezel	Blauw	Grijs	Nee
22	Oorlog	Strip	Geschiedenis	Grijs	Grijs	Ja
23	Humor	Strip	Sprookjes	Geel	Geel	Ja

Tabel 5 Resultaten nulmeting genres en test

b. Tweede meting

Leerling	Wat vind je van lezen	Waarom lees je boeken	Hoeveel uur lees je per week	Wat vind je van de leeslessen op school
1	1	1	3	2
2	1	2	3	1
3	3	1	3	1
4	4	3	3	4
5	6	6	6	6
6	3	1	2	1
7	4	3	4	4
8	3	1	1	2
9	5	4	3	5
10	5	5	3	4
11	3	1	2	3
12	5	6	5	6
13	6	4	4	6
14	6	5	2	5
15	4	3	3	4
16	4	4	3	4
17	4	4	1	1
18	6	5	5	5
19	3	3	3	1
20	1	1	1	1
21	3	1	2	6
22	4	4	4	4
23	6	6	6	6
Gemiddelde	3,9	3,2	3,1	3,6
Significantie (0,05)	0,004	0,236	0,648	0,039

Tabel 6 Resultaten tweede meting leesplezier, leesmotivatie, leesfrequentie en leesonderwijs

Leerling	Geboeide aandacht	Stemmingsregulatie	Emotiebeleving	Terugdenken	Verbeelding
1	4	3	4	1	2
2	2	1	1	2	3
3	3	1	2	1	3
4	3	4	5	5	4
5	5	5	6	5	6
6	5	6	5	1	6
7	5	3	6	5	6
8	2	1	5	3	3
9	4	4	5	4	4
10	2	3	4	3	5
11	1	4	1	4	4
12	5	4	6	5	5
13	6	6	6	1	6
14	6	5	5	6	6
15	5	3	4	3	4
16	3	5	4	3	4
17	6	1	3	4	5
18	5	5	6	6	6
19	6	6	6	6	6
20	2	5	5	2	4
21	3	6	6	6	6
22	4	3	4	6	4
23	6	6	6	6	6
Gemiddelde	4,0	3,9	4,6	3,8	4,7
Significantie (0,05)	0,267	0,091	0,077	0,862	0,018

Tabel 7 Resultaten tweede meting factoren van leeservaringen

Leerling	Boekkeuze: Voorkant	Boekkeuze: Achterkant	Boekkeuze: Gehoord van een ander	Boekkeuze: Kleuren	Boekkeuze: Genres	Boekkeuze: Gehoord van de juf	Boekkeuze: Anders...
1	1	0	0	0	0	0	0
2	1	0	0	0	0	0	0
3	0	0	0	1	0	0	0
4	1	1	1	0	0	0	0
5	1	1	1	0	1	0	0
6	0	0	1	0	0	0	0
7	1	1	1	0	1	1	0
8	1	1	1	0	0	1	Random
9	1	1	0	0	0	0	0
10	0	0	0	0	1	0	0
11	1	0	0	0	0	0	0
12	1	1	0	0	0	0	0
13	1	0	0	0	0	0	0
14	0	1	0	0	0	0	0
15	0	1	0	0	0	0	0
16	1	1	0	1	0	0	0
17	1	0	0	0	0	0	0
18	0	1	0	0	0	0	0
19	1	0	0	0	0	0	0
20	1	1	1	0	0	0	0
21	1	0	1	1	0	0	0
22	1	1	0	0	1	0	0
23	1	1	0	0	0	0	Doorbladeren
Gemiddelde	17	13	7	3	4	2	

Tabel 8 Resultaten tweede meting boekkeuze

Leerling	Welke genre lees je graag #1	Welke genre lees je graag #2	Welke genre lees je graag #3	Kleur Genre #1	Kleur BZV-test	Overeenkomst #1 & BZV
1	Spanning	Strip	Detective	Grijs	Geel	Nee
2	Strip	Humor	Dieren	Geel	Geel	Ja
3	Avontuur	Strip	Informatief	Blauw	Blauw	Ja
4	Avontuur	Dieren	Strip	Blauw	Blauw	Ja
5	Dieren	Strip	Oorlog	Groen	Groen	Ja
6	Strip	Humor	Oorlog	Geel	Grijs	Nee
7	Spanning	Avontuur	Griezel	Grijs	Grijs	Ja
8	Spanning	Avontuur	Dieren	Grijs	Grijs	Ja
9	Informatief	Geschiedenis	Sport	Groen	Groen	Ja
10	Oorlog	Humor	Spanning	Grijs	Grijs	Ja
11	Avontuur	Spanning	Dieren	Blauw	Grijs	Ja
12	Strip	Gedichten	Spanning	Geel	Geel	Ja
13	Oorlog	Spanning	Strip	Grijs	Grijs	Ja
14	Gedichten	Verhalen	Oorlog	Oranje	Groen	Nee
15	Strip	Avontuur	Humor	Geel	Geel	Ja
16	Avontuur	Dieren	Liefde	Blauw	Oranje	Nee
17	Humor	Avontuur	Strip	Geel	Geel	Ja
18	Spanning	Griezel	Geschiedenis	Grijs	Grijs	Ja
19	Strip	Oorlog	Detective	Geel	Geel	Ja
20	Strip	Spanning	Humor	Geel	Grijs	Nee
21	Spanning	Avontuur	Griezel	Blauw	Grijs	Nee
22	Oorlog	Geschiedenis	Strip	Grijs	Grijs	Ja
23	Strip	Humor	Dieren	Geel	Geel	Ja

Tabel 9 Resultaten tweede meting genres en test

F. Vriendentest PowerPoint



We gaan nu echt beginnen met de BOEK ZOEKT VRIEND spelshow. Hier ontdek je wie je beste vrienden zijn! Namelijk welke boeken bij jouw type horen.
Tijd voor de... vriendentest!

VRIENDENTEST - Deze is 10 dia's. - Vriendentesten en pennen ter plekke uitdelen.

Door het doen van deze test komen kinderen erachter welk type vriendschap het best bij ze past: Door het snel en intuïtief kiezen voor een woord, ontstaat een beeld over hun voorkeur: zijn het echte vrienden-vrienden, houden ze van sensatie, gaan ze op onderzoek uit naar kennis, dromen ze graag samen weg of is het lang leve de lol?

NA deze test weet je bij welk vriendenteam je hoort.

UITLEG

Er verschijnen steeds 2 woorden in kleuren. Door een van de 2 te kiezen ontdek je na de test welke kleur je het meest hebt gekozen. Je mag niet te lang nadenken, je moet snel kiezen (in 5 seconden). Zet een kruisje in het kleurenvakje van je keus.

N.B; de woorden zijn geen tegengestelden van elkaar, het zijn gewoon 2 dingen waar je snel uit moet kiezen.

Even oefenen: Hier zie je WENSEN blauw, of WETEN groen. Kies een van de 2 woorden, dus dan zet je kruisje bij ... groen of blauw! (Aanwijzen op de PPT)

Waar heb je de meeste kruisjes?

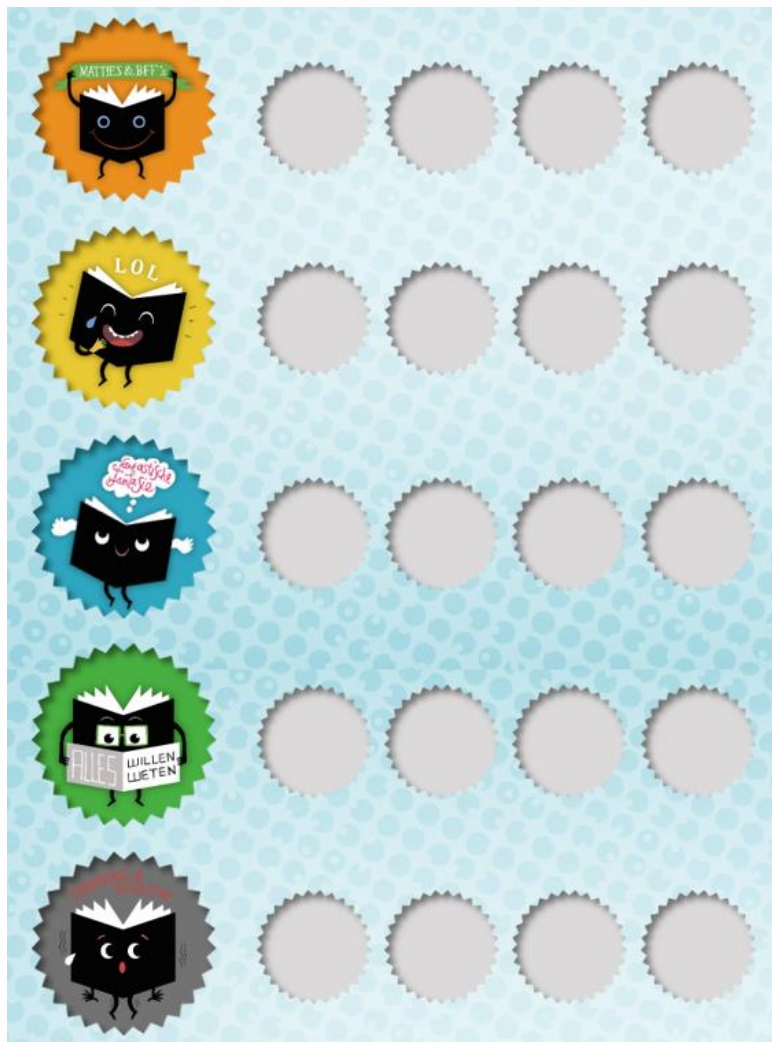
Hier de 5 vriendenteams introduceren & toelichten. → Bij klik beweegt de afbeelding.

- *MATTIES & BFF's* – Je bent een echt een vriendenmens: met clubjes en je onderneemt van alles samen.
- *ALLES WILLEN WETEN* – Jullie zijn nieuwsgierig! Zoeken van alles op, vinden dingen uit. Elke dag opnieuw.
- *FANTASTISCHE FANTASIE* – Heerlijk wegdromen en van alles bedenken Het kan niet gek genoeg of jij verzint het
- *LOL* – Je bent de paljas van de klas, altijd op zoek naar een goeie grap. En: lachen is gezond!
- *SPANNING EN SENSATIE* – Je bent een thrillseeker (trilzoeker;). Samen met vrienden ga je op zoek naar spannende dingen om te doen.

Klopt het bij iedereen een beetje, bij welk team je zit?

G. 'Boek Zoekt Vriend' test

Deze test wordt voor elke leerling op een A5 geprint zodat deze tijdens de test met potlood of pen kan worden ingevuld.



H. Genrematch bieb – Boek Zoekt Vriend