

LEKKER LEZEN: OVER HET BELANG VAN LEESMOTIVATIE

Redactie

Eliane Segers

Roel van Steensel

STICHTING LEZEN REEKS

DEEL 30



UTRECHT 2019

Stichting Lezen Reeks

- 1 Lezen en leesbevordering in een multiculturele samenleving – redactie Dick Schram
- 2 Waarom is lezen plezierig? – Saskia Tellegen en Jolanda Frankhuisen
- 3 Leesbevordering door ouders, bibliotheek en school – Gerbert Kraaykamp
- 4 Informatiegebruik door lezers – Suzanne Kelderman en Suzanne Janssen
- 5 Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen – redactie Anne-Mariken Raukema, Dick Schram en Cedric Stalpers
- 6 Over grenzen. De adolescentenroman in het literatuuronderwijs – Helma van LieropDebrauwer en Neel Bastiaansen-Harks
- 7 Lezen in de lengte en lezen in de breedte – redactie Dick Schram
- 8 De casus Bazar – Mia Stokmans
- 9 Het verhaal achter de lezer – Cedric Stalpers
- 10 Culturele diversiteit in het literatuuronderwijs – Marianne Hermans
- 11 Lezen in het vmbo – redactie Dick Schram
- 12 Het oog van de meester – Theo Witte
- 13 Zwakke lezers, sterke teksten? – Jentine Land
- 14 De computer leest voor – Daisy Smeets en Adriana Bus
- 15 Reading and watching – edited by Dick Schram
- 16 Prentenboeken lezen als literatuur – Coosje van der Pol
- 17 De stralende lezer – redactie Frank Hakemulder
- 18 Geraakt door prentenboeken – Aletta Kwant
- 19 Zo doen wij dat nu eenmaal – Erna van Koeven
- 20 Waarom zou je (nú) lezen? – redactie Dick Schram
- 21 Over ouders en leesopvoeding – Natascha Notten
- 22 De aarzelende lezer over de streep – redactie Dick Schram
- 23 Leuk om te lezen of makkelijk te begrijpen? – Gerdineke van Silfhout
- 24 BoekStart maakt baby's slimmer – Heleen van den Berg en Adriana Bus
- 25 Hoe maakbaar is de lezer? – redactie Dick Schram
- 26 Onwillige lezers – Thijs Nielen en Adriana Bus
- 27 Maar als je erover nadenkt... Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool – Gertrud Cornelissen
- 28 Succesvol lezen in het onderwijs – redactie Roel van Steensel en Eliane Segers
- 29 Werkt de VoorleesExpress? – Aike Broens en Roel van Steensel

ISBN: 978-94-6301-270-6

Productie en uitgave: Uitgever Eburon, Utrecht, www.eburon.nl

Cover and basicdesign: Lijn 1, Haarlem

Lay-out: Textcetera, Den Haag

©Stichting Lezen 2019

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag verder worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt worden door middel van druk, fotokopie of welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande toestemming van Stichting Lezen.

INHOUD

| | |
|--|-----|
| VOORWOORD | 7 |
| ONTLEZING ONDER NEDERLANDSE LEERLINGEN: DALENDE LEESMOTIVATIE EN LEESFREQUENTIE ROEL VAN STEENSEL & ELIANE SEGERS | 9 |
| LEESBEVORDERING OP MAAT: AFSTEMMEN OP INDIVIDUELE VERSCHILLEN FEMKE SCHELTINGA | 19 |
| IN DE ZIEL VAN DE LEZER KIJKEN. EEN EMPIRISCH ONDERZOEK ONDER 193 HAVO- EN VWO-SCHOLIEREN NAAR PERSOONLIJKHEID EN LEESATTITUDE CEDRIC STALPERS | 29 |
| LEESBEVORDERING IN VERSCHILLENDE GEZINSSAMENSTELLINGEN NATASCHA NOTTEN & MAARTJE COBUSSEN | 43 |
| DE VOORLEEESEXRESS ONDER DE LOEP: EEN EMPIRISCH ONDERZOEK NAAR HET EFFECT VAN DE VOORLEEESEXRESS OP WOORDENSCHAT, VERHAALBEGRIIP EN DE GELETTERDE THUISOMGEVING AIKE SENNA BROENS & ROEL VAN STEENSEL | 55 |
| EFFECTEN VAN BOEKSTART NA VIJF JAAR MEREL DE BONDT & ADRIANA BUS | 67 |
| LEESROUTINES STIMULEREN: HET EFFECT VAN NUDGING ILONA WILDEMAN, LISA VAN DER SANDE, ADRIANA BUS & ROEL VAN STEENSEL | 79 |
| VAN LEESMOETIVATIE NAAR LEESGOESTING IN HET LAGER ONDERWIJS JESSIE DE NAEHGH, HILDE VAN KEER & MAARTEN VANSTEENKISTE | 95 |
| LEESMOTIVATIE BEVORDEREN IN DE SCHOOLBIBLIOTHEEK EMMA VANDERBEKE | 111 |

| | |
|--|-----|
| PERSOONLIJKE GROEI EN MOTIVATIE IN HET LITERATUURONDERWIJS ANOUK DE KLEIJN | 125 |
| EFFECTEN VAN TRANSFORMATIEF DIALOGISCH LITERATUURONDERWIJS OP INZICHT IN 'DE MENS' EN MOTIVATIE MARLOES SCHRIJVERS | 137 |
| EMPATHISCHE LEZERS: EEN ONDERZOEK NAAR HET EFFECT VAN (NON-)FICTIE OP HET EMPATHISCH VERMOGEN VAN JONGE TIENERS MELINA GHASSEMINEJAD | 155 |
| LEESBEESTEN ZIJN SOCIALE DIEREN. ZONDER LEESMAATJES VERPIETEREN ZE! MIA STOKMANS & ROOS WOLTERS | 165 |
| NAAR MEER PROFIJT VAN VRIJ LEZEN: HULP BIJ HET KIEZEN VAN BOEKEN LISA VAN DER SANDE, ILONA WILDEMAN, ROEL VAN STEENSEL & ADRIANA BUS | 179 |
| KWISPELLEZEN. WAT EEN HOND KAN BETEKENEN VOOR LEESMOTIVATIE COOSJE VAN DER POL & JESSICA VAN DEN HURK | 195 |
| 'ALS JE KAN... PAK ME DAN!' ONDERZOEK NAAR LEESMOTIVATIE EN LEESPLEZIER BIJ LEERLINGEN MET EEN AUTISMESPECTRUMSTOORNIS MARJOLEIN DERKS-JANSSEN | 207 |
| <i>BLIKSEM!</i> EEN EXPERIMENT MET DIGITALE VERTELTECHNIEKEN ROSALIE ANSTADT & ADRIANA BUS | 219 |
| LEREN LEZEN MET JE LICHAAM MENNO VAN DER SCHOOT & BJÖRN DE KONING | 233 |

VOORWOORD

In 2019 riepen de Raad voor Cultuur en de Onderwijsraad op tot een leesoffensief. Hiermee pleitten beide partijen voor het bevorderen van de leesmotivatie onder kinderen en jongeren. Leesmotivatie is immers de sleutel tot lees- en leersucces.

Uit (internationaal) leesonderzoek blijkt dat Nederlandse scholieren niet graag lezen en steeds minder lezen in hun vrije tijd. De bijzonder hoogleraren van Stichting Lezen, Roel van Steensel en Eliane Segers, spreken in deze bundel zelfs van de ontleding van de Nederlandse leerling. Stichting Lezen stelt zich ten doel kinderen en jongeren het plezier in lezen te laten (her)ontdekken. Dit doet ze onder andere door leesbevorderaars te voorzien van kennis uit onderzoek.

Op het succesvolle congres *Lekker lezen: over het belang van leesmotivatie* dat Stichting Lezen eind 2018 organiseerde werden door verschillende onderzoekers recente inzichten over leesmotivatie gepresenteerd. In deze bundel zijn deze congresbijdragen samengebracht in een overzichtelijk geheel. Ik hoop u met deze bundel te inspireren om een bijdrage te leveren aan de leesmotivatie en daarmee de leesvaardigheid van kinderen en jongeren.

Gerlien van Dalen

Directeur-bestuurder Stichting Lezen



ONTLEZING ONDER NEDERLANDSE LEERLINGEN: DALENDE LEESMOTIVATIE EN LEESFREQUENTIE

ROEL VAN STEENSEL & ELIANE SEGERS

Nederlandse leerlingen lijken te ‘ontlezen’. Een aantal recente grootschalige studies laat zien dat Nederlandse kinderen en jongeren steeds minder gemotiveerd zijn om te lezen (Gubbels, Netten, & Verhoeven, 2017) en steeds minder lezen in de vrije tijd (Wennekers, Huysmans, & De Haan, 2018). Die ontwikkeling loopt parallel aan een achteruitgang in de leesvaardigheid van leerlingen – en dan met name in de meer geavanceerde tekstbegripvaardigheden – en aan een toename in het aantal laaggeletterde leerlingen (Feskens, Kuhlemeier, & Limpens, 2016; Inspectie van het Onderwijs, 2018). Onlangs riepen de Raad voor Cultuur en de Onderwijsraad (2019) daarom op tot een ‘leesoffensief’. Ze stellen dat thuis, op school en in de bibliotheek met name het ‘diepe lezen’ te weinig wordt gestimuleerd en pleiten er dan ook voor om, via structurele aandacht voor lezen op school, de garantie van een rijk leesaanbod en de samenwerking tussen allerlei actoren (onderwijs, openbare bibliotheek, overheid) de motivatie voor het lezen van met name langere (narratieve) teksten te bevorderen. Het uitgangspunt is dat hierdoor ook de leesvaardigheid zal stijgen.

In 2017 voerde DUO Onderwijsonderzoek in opdracht van Stichting Lezen een peiling uit van de leesmotivatie van leerlingen in het Nederlandse basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Met een Nederlandse bewerking van een vragenlijst van Schiefele en Schaffner (2016) werden zes aspecten van de leesmotivatie in kaart gebracht. Tegen de achtergrond van de zogenaamde ‘zelfdeterminatietheorie’ (Ryan & Deci, 2000) werd allereerst gekeken naar het onderscheid tussen

intrinsieke en extrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie werd gedefinieerd als *betrokkenheid* (lezen omdat je jezelf wilt verliezen in een verhaal) en *nieuwsgierigheid* (lezen omdat je meer wilt weten over een bepaald onderwerp), terwijl extrinsieke motivatie werd gedefinieerd als *competitiecijfers* (je best doen op leestaken, omdat je beter wilt zijn dan anderen of goede cijfers wilt halen) en *sociale controle* (je best doen op leestaken omdat je het goed wilt doen in de ogen van anderen, zoals je leraren of ouders). Daarnaast werd nagegaan of leerlingen bijvoorbeeld lezen om zich vrolijker te voelen als ze boos of verdrietig zijn (*emotieregulatie*) en omdat ze niets anders te doen hebben (dat wil zeggen, om *verveling te verdrijven*).

De resultaten geven een beeld van de leesmotivatie van de Nederlandse leerling. Ze laten bijvoorbeeld zien dat leerlingen gemiddeld vaker lezen omdat ze nieuwsgierig zijn naar een onderwerp, omdat ze willen opgaan in een verhaal en om de verveling te verdrijven (gemiddelde scores zijn respectievelijk 2.3, 2.3 en 2.1 op een schaal van 1 tot 4)¹ dan dat ze lezen vanwege de sociale druk van leraren of ouders, omdat ze hun emoties willen reguleren of omdat ze beter willen zijn dan anderen of goede cijfers willen halen (respectievelijk 1.9, 1.9 en 1.8). Wel geldt in alle gevallen dat de gemiddelde scores negatief zijn: ze cirkelen rond de 2. Een score van 2 op betrokkenheid houdt bijvoorbeeld in dat leerlingen het overwegend oneens zijn met stellingen als 'Ik lees omdat ik me graag verplaat in de hoofdpersoon van een verhaal.' De resultaten laten ook, zoals veel ander onderzoek (Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993; Kelley & Decker, 2009; Logan & Johnston, 2009; McKenna, Conradi, Lawrence, Jang, & Meyer, 2012), zien dat jongens minder gemotiveerd zijn om te lezen dan meisjes en dat oudere leerlingen minder gemotiveerd zijn om te lezen dan jongere leerlingen. Opmerkelijk is overigens wel dat het effect van geslacht en leeftijd voor alle gemeten vormen van motivatie dezelfde richting op wijst: jongens en oudere leerlingen zijn bijvoorbeeld zowel minder intrinsiek als minder extrinsiek gemotiveerd om te lezen. Met andere woorden, aan alle indicatoren is te zien dat deze leerlingen minder zin hebben in lezen.

Een aantal bijdragen in deze bundel gaat dieper in op de redenen waarom leerlingen meer of minder gemotiveerd zijn om te lezen. **Femke Scheltinga** doet verslag van vragenlijstonderzoek naar het leesplezier van vmbo- en mbo-leerlingen, de mate waarin ze lezen vermijden en het vertrouwen dat ze hebben in hun eigen leesvaardigheid. Via focusgroepen heeft ze vervolgens achterhaald waardoor hun positieve dan wel negatieve gevoelens over lezen worden bepaald. **Cedric Stalpers**

1] Leerlingen kregen stellingen voorgelegd waarop ze konden aangeven of die stelling helemaal niet waar (1), niet waar (2), waar (3) of helemaal waar (4) voor hen was.

verbindt leesmotivatie aan persoonlijkheidskenmerken van leerlingen: hij ging na of de leesattitude van leerlingen in het havo en vwo samenhang met eigenschappen als openstaan voor nieuwe ervaringen, doorzettingsvermogen en inlevingsvermogen.

DE ROL VAN DE THUISOMGEVING

Een van de vragen die we met de resultaten van de hiervoor genoemde leespeiling probeerden te beantwoorden, is hoe de relatie is tussen de leesmotivatie van leerlingen en de ondersteuning die ze van hun ouders krijgen. Om die ondersteuning te meten, vulden leerlingen zes vragen in die zijn gebaseerd op vragenlijsten van Mullis (2007) en Klaua en Wigfield (2012). Analyses lieten zien dat met die vragen twee aspecten van de ondersteuning door ouders in kaart worden gebracht:

1. *Gerichte ondersteuning bij het lezen.* Hiervan is sprake wanneer ouders hun kinderen helpen om boeken te kiezen en wanneer ouders hun kinderen aanmoedigen om te gaan lezen. Ook voorlezen valt onder dit aspect.
2. *Een stimulerende omgeving bieden.* Hiervan is sprake wanneer kinderen hun ouders in hun vrije tijd zien lezen, wanneer ze zelf een boek lezen terwijl hun ouders aan het lezen zijn en wanneer ze met hun ouders praten over wat ze aan het lezen zijn.

We deden een aantal opmerkelijke observaties. Allereerst zagen we dat thuisondersteuning in alle gevallen (dat wil zeggen, voor alle motivatievariabelen) een sterkere relatie heeft met leesmotivatie dan geslacht en leeftijd. We vonden bijvoorbeeld dat geslacht en leeftijd samen vijf procent van de verschillen tussen leerlingen in betrokkenheid verklaarden (meisjes en jongere leerlingen zijn meer betrokken). Wanneer we vervolgens de twee thuisondersteuningsvariabelen toevoegden aan de analyses, zagen we dat die nog eens 13 procent van de motivatieverschillen verklaarden, bovenop het effect van geslacht en leeftijd. Dat is een belangrijk gegeven, omdat thuisondersteuning te beïnvloeden is: als je de leesmotivatie van leerlingen wilt stimuleren, dan is het gezin mogelijk een effectieve interventiecontext.

Daarnaast zagen we dat de relaties van de twee thuisondersteuningsvariabelen met leesmotivatie in een aantal gevallen verschillen en dat die verschillen samenhangen met de leeftijd van leerlingen. Allereerst vonden we op betrokkenheid, nieuwsgierigheid, emotieregulatie en verveling verdrijven positieve effecten van de vraag of ouders een stimulerende omgeving bieden, maar negatieve effecten van gerichte ondersteuning bij het lezen. Dat verschil lijkt te maken te hebben met de leeftijd van leerlingen. Wanneer we vervolgens namelijk keken of de relatie tussen thuisondersteuning en motivatie samenhang met leeftijd, zagen we het volgende:

- Naarmate kinderen jonger zijn, neemt de relatie tussen gerichte ondersteuning en drie van de vier motivatievariabelen toe: gerichte ondersteuning – in de vorm van hulp bij de boekenkeuze, aanmoedigingen om te lezen en voorlezen – gaat voor jongere leerlingen samen met meer betrokkenheid, nieuwsgierigheid en verdrijven van verveling.
- Naarmate kinderen ouder zijn, neemt de relatie tussen een stimulerende omgeving en dezelfde drie motivatievariabelen toe: een stimulerende omgeving – je ouders zien lezen, lezen in aanwezigheid van je ouders en met je ouders praten over teksten die je leest – gaat juist voor oudere leerlingen samen met meer betrokkenheid, nieuwsgierigheid en verdrijven van verveling.

Thuisondersteuning van het lezen lijkt dus voor alle leerlingen van belang, maar hoe die thuisondersteuning vorm moet krijgen, varieert mogelijk met de leeftijd van leerlingen.

Daarnaast is er met de opkomst van nieuwe media veel veranderd in de thuisomgeving. Boeken kunnen digitaal worden gelezen, maar er lijkt ook veel tijd te gaan zitten in gamen, social media et cetera, tijd die wellicht ten koste gaat van het lezen. Uit nadere analyses van de data van het DUO Onderwijsonderzoek, lijkt naar voren te komen dat digitaal mediagebruik niet ‘parasitair’ is op lezen. Zo hing mediagebruik in deze dataset niet negatief samen met de hoeveelheid lezen. Ook bleek de relatie tussen verschillende typen motivatie en lezen niet zwakker naarmate kinderen en jongeren meer digitale media gebruikten. Met andere woorden: ook voor leerlingen die veel digitale media gebruiken, is er een positieve relatie tussen hun leesmotivatie en leesfrequentie.

Verschillende studies in deze bundel gaan in op de rol die ouders spelen bij de bevordering van het lezen. Er is overigens niet alleen gekeken naar leesmotivatie: in verschillende studies was (ook) aandacht voor de effecten op leesvaardigheid. **Natascha Notten** en **Maartje Cobussen** doen verslag van onderzoek naar gevolgen van veranderingen in de gezinssamenstelling voor de leesopvoeding van kinderen: wat betekent het voor die leesopvoeding als ouders alleenstaand worden of juist een nieuwe relatie aangaan en er een samengesteld gezin ontstaat? Worden bestaande patronen in stand gehouden of leidt de veranderende situatie juist tot de ontwikkeling van nieuwe rituelen? **Aike Senna Broens** en **Roel van Steensel** voerden een studie uit naar de effecten van de VoorleesExpress: een *family literacy*-programma waarbij een vrijwilliger wordt gekoppeld aan een gezin met laagopgeleide ouders, van wie de kinderen (een risico op) een taalachterstand hebben. De vrijwilliger leest wekelijks voor, onderneemt andere taalactiviteiten, en ondersteunt de ouders. Broens en Van Steensel onderzochten wat de effecten op de thuisomgeving en

de taalvaardigheid van kinderen zijn van de wekelijkse inzet gedurende twintig weken van een dergelijke vrijwilliger, zowel op korte als op lange termijn. **Merel de Bondt** en **Adriana Bus** onderzochten de langetermijneffecten van BoekStart, een programma waarbij ouders via een eenmalige attentie (een koffertje met twee babyboekjes en een flyer met voorleestips) gestimuleerd worden om voor te lezen aan hun kinderen, wanneer zij baby en peuter zijn. Toen de kinderen ruim een jaar oud waren, zijn met name positieve effecten aangetoond voor kinderen die wat moeilijker waren in de omgang. Dit sluit aan bij de zogenaamde *differential susceptibility*-theorie, die stelt dat sommige groepen gevoeliger zijn voor bepaalde eigenschappen van de omgeving dan andere (zie Belsky, Bakermans-Kranenburg, & Van IJzendoorn, 2007). De Bondt en Bus doen nu verslag van een vervolgstudie, waarin de kinderen nogmaals zijn onderzocht in groep 2. **Ilona Wildeman**, **Lisa van der Sande**, **Adriana Bus** en **Roel van Steensel** deden onderzoek naar het stimuleren van leesmotivatie bij leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs en in het vmbo, onder meer via hun ouders. Door via WhatsApp reminders te sturen naar (ouders van) leerlingen, werden leerlingen aangemoedigd om meer te lezen. De onderzoeksvraag die beantwoord wordt is of dergelijke *nudges*, al dan niet via de stimulering door ouders, leerlingen helpen om meer te lezen, ze gemotiveerder maken om te lezen en er ook voor zorgen dat ze beter gaan lezen.

DE ROL VAN HET ONDERWIJS EN DE BIBLIOTHEKEN

Dat het onderwijs een belangrijke bijdrage kan leveren aan de leesmotivatie van leerlingen bleek uit een internationale overzichtsstudie van Van Steensel, Van der Sande, Bramer en Arends (2016). Zij vatten de resultaten samen van 88 studies naar de effecten van in totaal 95 leesmotivatieprogramma's, die voornamelijk werden uitgevoerd op basisscholen en in het voortgezet onderwijs en soms ook in het gezin of de bibliotheek. De onderzoekers vonden allereerst dat investeren in de leesmotivatie van leerlingen vruchten afwerpt: leerlingen die aan motivatieprogramma's meededen, hadden na deelname een grotere leesmotivatie en een betere leesvaardigheid dan leerlingen die niet meededen. Opmerkelijk was verder dat effecten op leesmotivatie groter waren wanneer de onderzoeksgroep voornamelijk bestond uit zwakke lezers dan wanneer die voornamelijk bestond uit 'gemiddelde' lezers. Effecten op leesvaardigheid waren daarnaast groter voor leerlingen in het voortgezet onderwijs dan voor leerlingen in het basisonderwijs. Investeren in leesmotivatie lijkt, met andere woorden, vooral te werken voor leerlingen voor wie leesmotivatie een probleem is.

De overzichtsstudie biedt ook inzicht in hoe effectieve leesmotivatieprogramma's eruit kunnen zien. Zo stelden Van Steensel en collega's grotere effecten op leesmotivatie én leesvaardigheid vast van programma's waarin (1) het boekenaanbod wordt gematcht met de individuele interesses van leerlingen, (2) leerlingen autonomie hebben in de keuze van de teksten die ze lezen of in de manier waarop ze die teksten verwerken en (3) de zogenaamde 'sociale motivatie' van leerlingen wordt aangesproken; dat wil zeggen, waarin ze samenwerken aan leestaken. Op leesmotivatie vonden de onderzoekers grotere effecten van programma's waarin de 'ervaren competentie' van leerlingen wordt aangewakkerd. Het gaat daarbij bijvoorbeeld om programma's waarin teksten worden afgestemd op het niveau van leerlingen, zodat ze succeservaringen ('mastery experiences', Bandura, 1997) kunnen opdoen, of programma's waarin met leerlingen de eigen leesontwikkeling wordt gemonitord, doelen worden gesteld en ze 'voortgangsfeedback' krijgen over hoe ze die doelen kunnen bereiken (Schunk & Rice, 1991). Met zo'n aanpak kun je de aandacht van leerlingen ook richten op beheersing (een vaardigheid onder de knie willen krijgen). Het stimuleren van zulke beheersingsdoelen (Ames, 1992) bleek volgens de overzichtsstudie van Van Steensel en collega's (2016) positieve effecten te hebben op de leesvaardigheid van leerlingen.

Verschillende bijdragen in deze bundel gaan in op de vraag hoe via het onderwijs en de bibliotheek de leesmotivatie van leerlingen, en via leesbevordering wellicht nog andere vaardigheden, zoals empathie, kunnen worden gestimuleerd. Vanuit de eerdergenoemde zelfdeterminatietheorie (Ryan & Deci, 2000) bespreken **Jessie De Naeghel**, **Hilde Van Keer** en **Maarten Vansteenkiste** het belang van intrinsieke motivatie ('leesgoesting') voor de leesfrequentie, leesbetrokkenheid en leesvaardigheid van leerlingen en laten ze zien hoe een workshop voor leerkrachten gericht op autonomieondersteuning en structuur de leesgoesting kan ondersteunen. Op basis van diezelfde zelfdeterminatietheorie schetst **Emma Vanderbeke** (genomineerd voor de tweejaarlijkse scriptieprijs Leesbevordering) hoe in de bibliotheken van vier Vlaamse basisscholen wordt gewerkt aan autonomieondersteuning en sociale betrokkenheid en hoe het boekenkeuzeproces wordt gestructureerd. **Anouk de Kleijn** maakt gebruik van de zelfdeterminatietheorie bij het literatuuronderwijs aan adolescenten. Het doel is dat leerlingen via dit onderwijs persoonlijke groei doormaken, en om het literatuuronderwijs motiverender te maken. Kernthema in haar bijdrage is 'bibliotherapie'; het gebruik van literatuur ter bevordering van de mentale gezondheid. De bijdrage van **Marloes Schrijvers** zit ook op deze lijn.

Ze onderzoekt in hoeverre literatuuronderwijs ertoe kan leiden dat leerlingen inzichten in ‘de aard van de mens’ opdoen, en probeert via lessen die zich daarop richten ook een grotere motivatie voor het lezen van literatuur te bewerkstelligen. **Melina Ghasseminejad** (ook genomineerd voor de scriptieprijs Leesbevordering) onderzocht of het lezen van fictie bij adolescenten samengaat met meer empathisch vermogen. **Mia Stokmans** en **Roos Wolters** presenteren het ‘leeshongermodel’, dat ervan uitgaat dat vooral de sociale omgeving een belangrijke rol speelt bij het aanwakkeren van leesplezier. **Lisa van der Sande**, **Ilona Wildeman**, **Adriana Bus** en **Roel van Steensel** doen verslag van de effecten van een programma waarin bibliotheekmedewerkers ‘boekgesprekken’ aangaan met leerlingen in het basisonderwijs en vmbo om te peilen welke boeken passen bij hun interesses en niveau en vervolgens concrete boekentips doen. **Coosje van der Pol** en **Jessica van den Hurk** beschrijven de achtergrond, opzet en effecten van een bijzonder project, ‘Kwispellezen’, waarin jonge zwakke lezers voorlezen aan speciaal daarvoor getrainde honden. De aanname is dat kinderen door de bemoedigende aanwezigheid van een therapiehond succeservaringen opdoen en dat zou weer een gunstige effect hebben op hun leesontwikkeling. **Marjolein Derks-Janssen** (de winnaar van de scriptieprijs Leesbevordering) beschrijft een praktijkonderzoek naar leesmotivatie en leesplezier bij leerlingen met een autismespectrumstoornis. Ze onderzoekt de vraag welke interventies leerkrachten kunnen inzetten voor deze specifieke groep leerlingen. Door literatuuronderzoek, topicobservaties, en een focusgroepinterview komt ze tot suggesties voor de praktijk.

Naast leesmotivatie is er ook aandacht voor het stimuleren van leesvaardigheid. Een aantal studies richt zich op de vraag hoe de inzet van digitale media in het onderwijs de leesvaardigheid van leerlingen kan ondersteunen. Digitale media kunnen dienen als een hefboom om leesmotivatie te bevorderen. **Rosalie Anstadt** en **Adriana Bus** doen verslag van een experiment met digitale verteltechnieken. Een digitaal voorleesverhaal met geanimeerde illustraties die de aandacht richten van de kinderen en waarin kinderen zelf controle hebben over het tempo van het verhaal blijken het verhaalbegrip te ondersteunen. **Menno van der Schoot** en **Björn de Koning** ontwikkelden een app waarmee leerlingen ‘swipend’ kunnen lezen. Door op deze manier de bewegingen aan te laten sluiten bij de inhoud van de tekst (‘belichaamd lezen’) verwachten ze tot betere leesresultaten en een hogere leesmotivatie te komen.

LITERATUURLIJST

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261-271.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Belsky, J., Bakermans-Kranenburg, M. J., & IJzendoorn, M. H. van (2007). For better and for worse. Differential susceptibility to environmental influences. *Current Directions in Psychological Science, 16*(6), 300-304.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development, 64*(3), 830-847.
- Feskens, R., Kuhlemeier, H., & Limpens, G. (2016). *Resultaten PISA-2015 in vogelvlucht*. Arnhem: Cito.
- Gubbels, J., Netten, A. & Verhoeven, L. (2017). *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland. PIRLS-2016*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands, Radboud Universiteit, Behavioural Science Institute.
- Inspectie van het Onderwijs (2018). *De staat van het onderwijs: Onderwijsverslag 2016/2017*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kelley, M. J., & Decker, E. O. (2009). The current state of motivation to read among middle school students. *Reading Psychology, 30*(5), 466-485.
- Klauda, S., & Wigfield, A. (2012). Relations of perceived parent and friend support for recreational reading with children's reading motivations. *Journal of Literacy Research, 44*(1), 3-44.
- Logan, S., & Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading, 32*(2), 199-214.
- McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G., & Meyer, J. P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a U.S. survey. *Reading Research Quarterly, 47*(3), 283-306.
- Mullis, I. V. (2007). *PIRLS 2006 International Report: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in primary school in 40 countries*. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Raad voor Cultuur en Onderwijsraad (2019). *Lees! Een oproep tot een leesoffensief*. Den Haag: Raad voor Cultuur en Onderwijsraad.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54-67.

- Schiefele, U., & Schaffner, E. (2016). Factorial and construct validity of a new instrument for the assessment of reading motivation. *Reading Research Quarterly*, 51(2), 221-237.
- Schunk, D. H., & Rice, J. M. (1991). Learning goals and progress feedback during reading comprehension instruction. *Journal of Reading Behavior*, 23(3), 351-364.
- Steensel, R. van, Sande, L. van der, Bramer, W., & Arends, L. (2016). *Effecten van leesmotivatie-interventies: Uitkomsten van een meta-analyse. Reviewstudie in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek*. Rotterdam: Erasmus Universiteit.
- Wennekers, A., Huysmans, F. & Haan, J. de (2018). *Lees:Tijd. Lezen in Nederland*. Den Haag: SCP.



LEESBEVORDERING OP MAAT: AFSTEMMEN OP INDIVIDUELE VERSCHILLEN

FEMKE SCHELTINGA

SAMENVATTING

In het onderwijs wordt op diverse manieren aandacht aan lezen en leesbevordering besteed. Dit is van groot belang gezien het groeiend aantal leerlingen met leesproblemen en de afname van leesmotivatie onder jongeren. De ontwikkeling van leesvaardigheid zal stagneren of verder achteruitgaan als er weinig gelezen wordt. Om de negatieve spiraal te doorbreken is het van belang te zoeken naar mogelijkheden om jongeren te motiveren voor lezen. In het huidige onderzoek zijn 367 vmbo-leerlingen en 202 mbo-studenten ondervraagd aan de hand van vragenlijsten en een aantal van hen zijn bevraagd in focusgroepen. De achterliggende redenen van jongeren om niet te lezen kunnen zeer uiteenlopen. Er zijn jongeren die weinig vertrouwen in hun leesvaardigheid hebben als gevolg van (ernstige) lees- of taalproblemen en sommigen vermijden lezen omdat ze het nut ervan niet zien of ervaren. Bovendien verschillen jongeren in hun interesses en mogelijke redenen om te lezen. Om met verschillen tussen jongeren rekening te houden zou in leesbevorderingsactiviteiten meer op maat gewerkt kunnen worden. Hiervoor zijn handreikingen voor het onderwijs ontwikkeld op basis van de uitkomsten van het onderzoek.