

Leesmotivatie en leesplezier

Onderzoek naar de leesmotivatie en het leesplezier van kinderen in groep 5

Luc Koning



Leesmotivatie en leesplezier

(Eerste versie)

Luc Koning
Daarle: Pravoo
Broekweg 19 7688RJ Daarle
info@pravoo.nl



Inhoud

Inhoud, 3
Voorwoord 3

Deel 1 Inleiding, 4

- 1.1 Inleiding, 4
- 1.2 Leesmotivatie en leesplezier, 5
- 1.3 Het belang van het lezen, 6
- 1.4 Leesmotivatie, leesplezier, leesattitude en leescultuur, 7
- 1.5 Leesmotivatie als deel van een dynamisch geheel van leesfactoren, 8
- 1.6 De bandbreedte en de rationalisering achteraf, 10

Deel 2 Onderzoek leesmotivatie, 12

- 2.1 Inleiding, 13
- 2.2 De onderzoeksvraagstellingen, 12
- 2.3 De nevenvraagstellingen, 12
- 2.4 De onderzoeksinstrumenten, 12
- 2.5 De onderzoeksgroepen, 12
- 2.6 Het onderzoeksinstrument en de leesmotivatie-index, 13
- 2.7. Het onderzoeksdesign, 13
- 2.8 Onderzoeksresultaten, 14
- 2.8.1. Beschrijvende statistiek, 14
- 2.8.2 De highlights, 15
- 2.8.3 De details, 19
- 2.8.4 Begrijpend lezen, 18
- 2.8.5 De beantwoording van de onderzoeksvragen, 20

Deel 3 Het optimaliseren en borgen van de leesmotivatie, 21

- 3.1 Inleiding, 21
- 3.2 Verhouding samenhang en effectmetingen, 21
- 3.3 Een samenhangend plan, 22
- 3.4 De uitgangspunten, 22
- 3.5 Het TAL-plan, 23
- A. Voorzieningen, 24
- B. De bewustzijnsactiviteiten, 24
- C. De Leesgemotiveerde leerkracht, 27
- D. De leescirkels van Cahmbers, 27
- E. Lezen, diversen, 28
- F. Evaluatie-activiteiten, 32
- G. Betrokken instanties, 32
- H. De verhoudingsvraag en borgen, 33

Deel 4 Literatuur, 35

Deel 5 Bijlagen. 36

- Bijlage 1 De onderzoeksvragenlijst; inleiding, 37
- Bijlage 2 De vragenlijst en de waarderingen per item, 40
- Bijlage 3 Uitkomsten redzaamheidslezers en controlegroep, 46

Een onderzoek op het gebied van leesmotivatie en leesplezier als onderdeel van het project redzaamheidslezen.

Voorwoord

Het nu volgende rapport is een **eerste** rapport over het leesmotivatie-onderzoek in het kader van het project redzaamheidslezen. Dit eerste leesmotivatie-onderzoek is gedaan in april-mei 2021 en een tweede onderzoek zal gedaan worden in april-mei 2022.

Dan zal ook het **definitieve rapport** verschijnen.

Dit rapport is bedoeld als eerste rapport voor de scholen die zo bereidwillig waren om mee te doen aan het onderzoek. Dat waren de redzaamheidsprojectscholen, maar ook de scholen die als controlegroep wilden functioneren. Het wordt ook gratis ter beschikking gesteld aan belangstellenden.

Bij een volgende versie zullen ook de opmerkingen en aanvullingen van 6 medewerkers van bibliotheken verwerkt worden.

Deze uitgave bevat 5 delen:

Deel 1. Inleiding met informatie over leesmotivatie

Deel 2. Over het onderzoek van de leesmotivatie

Deel 3. Het programma te verbetering van de leesmotivatie

Deel 4. De geraadpleegde literatuur

Deel 5. De bijlagen

Luc Koning

Projectleider redzaamheidsonderzoek

Daarle, 29 september 2021

Deel 1 Inleiding

1.1 Inleiding

Nederlandse kinderen wordt alle leesplezier ontnomen

TROUW ZATERDAG 8 MEI 2021

Wim
Haaster
Trouw
8 mei 2021

Voor de zoveelste keer wordt geconstateerd dat Nederlandse kinderen geen tot weinig animo hebben om te lezen. Van alle jongeren leest 44 procent nooit een boek (*Trouw*, 4 mei). Dit zou nog oplosbaar zijn, als de reden – die er mijns inziens overduidelijk is – boven water werd gehaald, maar dat gebeurt helaas niet.

Wat is dan die overduidelijke reden? In het verleden kende het curriculum op de basisschool alleen technisch lezen. Veel later is daar begrijpend lezen aan toegevoegd. Men constateerde dat aandacht voor de mate van begrip van de tekst onontbeerlijk was. En zo geschiedde. Aanvankelijk in een goede dosering. Bij een tekst van een overzichtelijke lengte werden enige vragen ge-

steld en daar kon in de klas over worden gesproken. Niets mis mee. Prima zelfs.

De huidige leescultuur is op dit gebied echter totaal uit de bocht gevlogen. De school zelf, druk doende om alles perfect te sturen, heeft schuld aan dit proces. Leerlingen wordt alle leesplezier ontnomen door tal van doorgesloten bevragingen. Ontnemen is nog een eufemisme; eruit geslagen past beter bij de werkelijkheid.

In januari, tijdens de basisschoolsluiting, heb ik enkele weken mijn kleindochter (8 jaar, groep 5) wat lesgegeven. Taal, rekenen, ook lezen. En daar komt het weer: dacht u dat ze zomaar mocht beginnen? Eerst het stappenplan, het structurele begin van de demotivering. Vóórdat je gaat lezen:

1. Wat gaan we doen? Terugkijken naar de vorige les en vooruit kijken naar de volgende. 2. Wat zie je al? Kijken naar de titel en de illustraties en voorspellingen doen over de inhoud. 3. Wat voor tekst is het? Afhankelijk van de soort tekst, bepalen leerlingen hun aanpak (leesstrategie) 4. Wat weet ik al? De voorkennis wordt geactiveerd. 5. Achterhaal de betekenis van enkele moeilijke woorden vanuit zinnen waarin ze zijn geplaatst. En dan... ja, stap 6, dan mag het kind zelf gaan lezen, ontdaan van alle verwondering of nieuwsgierigheid en lamgeslagen van alle vragen.

We hadden een tekst over *The Queen's Gambit*, de prachtige schaakserie. Eén A4'tje. Twintig vragen, u leest het goed. En

deze leerling zit nog maar in groep 5.

Het wordt nog erger, aangezien iedere juf of meester in vliegende tijdnood in te grote klassen toch maatwerk moet leveren en remedial teacher is. Dat vergt tijd. En jawel hoor: geschiedenis en aardrijkskunde moeten ze tot leeslessen maken om tijd te winnen. De klas krijgt een basisboek in de handen gedrukt en mag in het werkboekje de vragen maken. Weér begrijpend lezen, maar dan zelfstandig. In die tijd heeft de leerkracht tijd voor de zwakkeren. Verhalen vertellen? Onontbeerlijk toch bij geschiedenis en aardrijkskunde? Geen tijd.

Dit alles is in kort betoog de teloorgang van het leesplezier. Het is te hopen dat dit kwartje ooit valt.

In het bovenstaande 'spreekt' Haaster, gepensioneerd leerkracht zijn mening uit over het huidige leesonderwijs. Hij heeft het idee dat de gangbare didactiek van dat type leesonderwijs een bijdrage levert aan de achteruitgang van het leesplezier. Opgemerkt moet worden dat veel methoden dit ook al niet meer op deze manier doen. Ook op andere plaatsen wordt aangegeven dat onplezierige ervaringen met begrijpend lezen een bijdrage kan leveren aan de demotivatie voor het lezen. (Stichting lezen 2021; 4). In de nu volgende publicatie gaat het over de leesmotivatie. Deze publicatie is vanwege de leesbaarheid verdeeld in drie hoofddelen:

- Deel 1 over de begrippen leesmotivatie, leesplezier en leescultuur en over de plaats van de leesmotivatie binnen het geheel van het leesdomein. Daarnaast worden ook de resultaten van het leesonderzoek weergegeven.
- Deel 2 over het onderzoek op het gebied van de leesmotivatie
- Deel 3 het programma gericht op de verbetering en optimalisering van de leesmotivatie.

De andere hoofdstukken bevatten de bronnen en de bijlagen

Onderdeel van het redzaamheidsproject

Dit onderzoek naar de leesmotivatie en het leesplezier maakt deel uit van het project redzaamheidslezen. Het redzaamheidslezen is een reactie op het racelezen. Bij dat laatste is het doel de kinderen snel te leren lezen. Snel lezen heeft voor kinderen in de basisschool nauwelijks een enkele functie. Bij het redzaamheidslezen gaat het om de vraag welke mate van technische beheersing een kind dient te hebben, zodat het leesbegrip niet benadeeld wordt. In de woorden van de eindtermen: 1F (Meijerink, 2009;16) *Kan teksten zodanig vloeiend lezen dat woordherkenning tekstbegrip niet in de weg staat.* Niet het decoderen zelf is het doel, maar het begrijpend en belevend lezen en het lezen van de ondertiteling op de tv. Het snelle lezen, zo is gebleken, is niet nodig voor het begrijpend lezen. (Zie daarover tabel 9 op pag. 19 van dit rapport) Uit het onderzoek in het kader van het redzaamheidslezen is gebleken dat redzaamheidslezers even goed zijn in tekstbegrip dan de kinderen die opgevoed worden om snel te lezen. Bij het redzaamheidslezen ligt de focus op het lezen in een 'gewoon' tempo met nadruk op de leesnauwkeurigheid, waarbij er

Het redzaamheidsproject is een promotie-onderzoek dat eind 2022 gereed is.

Redzaamheidslezen

Een studie naar de ontwikkeling van het redzaamheidslezen bij kinderen in het basisonderwijs

ook aandacht is voor de basis van het leesbegrip, nl. de visualisering, de woordenschat en prosodie.

Het redzaamheidsproject lezen is een project waarbij scholen die volgens het zogenaamde redzaamheidsformat werken gedurende 4 jaar gevolgd worden. Daarbij wordt er, naast het vaststellen van de ontwikkeling van deze kinderen, ook gekeken naar mogelijke effecten op het begrijpend lezen en de leesmotivatie.

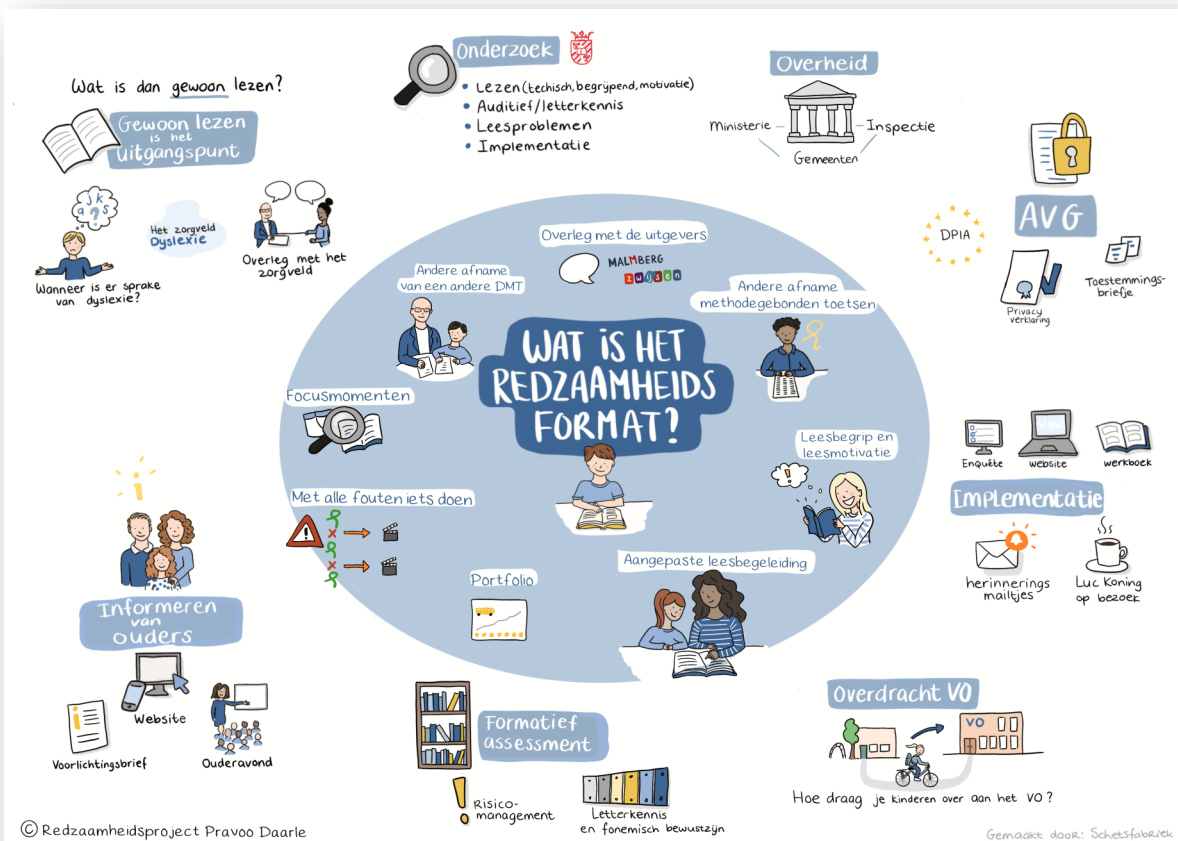
1.2 Leesmotivatie en leesplezier

In deze publicatie gaat het over leesmotivatie en leesplezier. Op basis van de uitspraken dat het leesplezier laag is in Nederland en er toch sprake is van een grote relevantie van het lezen, worden er overall initiatieven gepubliceerd en uitgevoerd om het leesplezier te verbeteren. Toch gaat de leesmotivatie en het leesplezier van de kinderen achteruit. (Raad voor Cultuur, 2019; 8, Segers en Van Steensel, 2019; 9) 25% van de kinderen vond lezen in 2016 niet leuk. (Gubbels, et al, 2017,) Vanaf groep 5 lijkt de leesmotivatie af te nemen. Kinderen blijken thuis ook minder te lezen.

Tevens blijken de prestaties op het gebied van het begrijpend lezen achteruit te gaan. (Raad voor Cultuur; 2019; 19) Het vele onderzoek dat gedaan wordt sinds 1945 (Tellegen en Frankhuizen, 2002; 9) op het gebied van de inhoud van boeken en de voorkeur voor bepaalde boeken bij kinderen heeft de achteruitgang niet tegen kunnen houden. Hoewel er vóór 1940 ook al is geschreven over leesgedrag en leesplezier, is het onderzoek naar de leesmotivatie en het leesplezier van recentere datum. Voor de achteruitgang van de leesmotivatie worden de volgende oorzaken genoemd:

- Het leesonderwijs heeft een te technische invalshoek. (Raad voor Cultuur, 2019; 19)
- De concurrentie van de beeldcultuur (Raad voor Cultuur; 2019; 10)
- Bij kinderen neemt, naarmate ze ouder worden het vertrouwen in de eigen leesvaardigheid af (Stichting lezen, 2021; 30)
- De kinderen ervaren de voordelen van het lezen niet (Raad voor Cultuur, 2019; 10)
- Kinderen ervaren lezen als een verplichte activiteit en de leesbevordering vindt vaak op weinig motiverende wijze plaats (Raad voor Cultuur (2019; 19)
- Kinderen van lager opgeleide ouders beginnen vaak al met een achterstand op het gebied van het mondeling taalgebruik en dan vinden ze lezen, dat vooral een talige activiteit is, meestal niet leuk (Raad voor Cultuur (2019; 20).

Illustratie 1
Info graphic redzaamheidslezen



In de AD-column van 5 augustus 2021 meldt Linda Akkermans: *De leeshaat bij veel basisschoolkinderen is ENORM.*

De démotivatie m.b.t. het lezen bij de basisschoolkinderen wordt in de media overgedramatiseerd en generaliseerd. Zie tabel 2 op blz. 15.

- Ook voor kinderen met leesproblemen is het vaak moeilijk gemotiveerd te worden of te blijven. (zie echter tabel 7 op pag. 17)
- Vanuit de overheid wordt door sluitingen van bibliotheken het signaal afgegeven dat lezen niet zo belangrijk is. De afgelopen jaren is de financiële steun van de overheid met 10 % afgenomen (Raad voor Cultuur; 2019; 20)
- Aandacht speelt een grote rol bij het lezen (Tellegen en Frankhuizen, 2002;13) *'aandacht is een eerste vereiste voor zinvolle omgang met geschreven teksten en een voorwaarde voor kennisverwerving en voor belevingsprocessen tijdens het lezen.'* De tegenwoordige kinderen hebben moeite die aandacht op te brengen. (Tellegen en Frankhuizen 2002; 18) Volgens het Medisch contact brengen steeds meer kinderen tijd door achter de computer en daardoor wordt hun slaapduur bekort en dat heeft invloed op de concentratie (2013).
- Volgens de Raad voor Cultuur (2019; 19) wordt er in het onderwijs te weinig aandacht besteed aan de leesmotivatie. Zie ook Van Steensel, 2016; 2. Het tekort aan aandacht begint al in de periode van 0-4 jaar. Men constateert dat in groep 1 en 2 er bij de meeste kinderen nog wel sprake is van leesplezier. Vanaf groep 3 begint volgens de Raad voor Cultuur (2019; 19) het geploeter bij veel kinderen om de leesvaardigheid onder de knie te krijgen. Er is in die periode ook minder nadruk op verhalen en praten over boeken.
- In de bovenbouw wordt er te weinig belevend gelezen en is het lezen vooral begrijpend lezen met complexe teksten en veel denkwerk en daardoor wordt het lezen minder aantrekkelijk. (Stichting Lezen, 2021; 30)

Het leesoffensief

Nederland kent een netwerk van lokale bibliotheken, provinciale ondersteuningsinstellingen (POI's) en de Koninklijke bibliotheek als regisseur. Gegeven de achteruitgang van de leescultuur bij jongeren roepen de Raad voor Cultuur en de Onderwijsraad in 2016 op tot een leesoffensief (2019).

1.3. Het belang van het lezen

In diverse publicaties is het belang van het lezen aangegeven. Zie o.a. Daamen, 2020 voor een opsomming van functies. Het gaat daarbij om zaken als:

- Lezen is goed voor de ontwikkeling van de verbeeldingskracht en het prikkelt de fantasie. (Stichting lezen, 2021; 8)
- Lezen is goed voor het leren kennen van de samenleving en hoe mensen daarin functioneren.
- Lezen is goed voor de ontwikkeling van de woordenschat.
- Lezen is van belang voor het prikkelen van het brein. Hersenen hebben volgens Jolles (in Daamen 2020; 14) kennis en informatie nodig voor hun rijping.
- Lezen helpt je de grammatica te leren.
- Lezen kan je ook helpen jezelf te leren kennen door jezelf te spiegelen aan anderen.
- Lezen kan goed zijn voor de ontspanning.
- Bezig zijn met de nieuwe media is aantrekkelijker voor veel kinderen dan lezen. (Stichting lezen, 2021; 31)
- Lezen is goed voor de taal-denkontwikkeling en het leren redeneren.
- Lezen is goed voor het leren inleven in anderen en het zien hoe anderen het leven beleven.
- Lezen laat je kennis maken met de emoties van anderen.
- Lezen laat je kennismaken met de waarden en normen.
- Lezen is belangrijk voor je redzaamheid. Tijdens de coronacrisis hebben veel artsen ervaren dat in hun wijk de opkomst voor vaccinatie slechts rond de 30% a 40% lag omdat veel mensen de uitnodigingsbrief niet konden lezen, geen kranten lasen over het belang van het vaccineren en ook de persconferenties niet begrepen. Bij dit soort zaken wordt de laaggeletterdheid zichtbaar.
- Met lezen doe je ervaringen op met het concentreren.
- Lezen kan je plezierige momenten en ervaringen opleveren.

- Lezen is van belang voor het vergaren van kennis (Daamen, 2020; 14).
- Lezen kan helpen bij de persoonlijke groei (De Kleijn in Segers & Van Steensel, 2019; 125, Stichting lezen, 2021; 8)). Hierbij gaat het om de mogelijkheden die het lezen heeft om de lezer te laten veranderen. Lezen kan een bijdrage leveren in de groei naar zelfstandig denken en zelfstandigheid. Kinderen kunnen er weerbaarder door worden omdat ze geleerd hebben argumenten te hanteren en keuzen voor zichzelf te maken.

Volgens de Raad voor Cultuur ervaren veel Nederlandse jongeren deze voordelen van lezen niet.

1.4 Leesmotivatie, leesplezier, leesattitude en leescultuur

Van der Meulen (2020) stelde op de Zwijzen-website: *'Leesplezier komt pas als leerlingen de techniek onder de knie hebben. Sommige deskundigen en ontwikkelaars stellen dat je vooral in moet zetten op leesplezier. Maar zij vergeten hierbij dat technisch kunnen lezen een voorwaarde is om plezier te kunnen gaan beleven aan het lezen. Door alleen leuke boeken en leesbevorderingsactiviteiten aan te bieden worden leerlingen geen goede lezers. Vergelijk het met schaatsen. Met alleen het geven van mooie schaatsen worden kinderen geen goede schaatsers en zullen ze na verloop van tijd huilend opgeven.'*

Het bovenstaande citaat is door een methode-ontwikkelaar geplaatst op de website van uitgever Zwijzen.

Het is allereerst belangrijk om onderscheid aan te brengen tussen leesmotivatie en leesplezier. Leesmotivatie is een innerlijke drive om te gaan lezen. Die drive kan gevoed worden door intrinsieke motivatie als het inzien van het belang en de functie van het lezen en door externe motivatie in de vorm van het gaan lezen omdat anderen voor het kind hebben aangegeven dat lezen belangrijk is. Hier kent het kind een waarde toe aan het lezen. Een belangrijke voorwaarde om tot leesmotivatie te komen is het beheersen van functionele geletterdheid. Veel kinderen met leesproblemen ontwikkelen een aversie tegen lezen. Als iets je niet makkelijk afgaat, doe je het ook minder graag zo wordt gesteld.

Het feit dat het bezitten van functionele geletterdheid een bijdrage kan leveren aan de leesmotivatie betekent niet dat er geen mogelijkheden zijn om leesmotivatie te laten ontstaan tijdens het leren lezen. Het is zelfs belangrijk vanaf de eerste stappen in het proces van het leren lezen ook aan de leesmotivatie te werken.

Als het kind dan aan het lezen is, kan het dat doen in verschillende maten van leesplezier. Het kind kan gemotiveerd lezen omdat het begrijpt dat het belangrijk is, maar het kan dat ook plichtmatig doen en zonder plezier. Dat is ook te zien bij mensen die goed hun beroep uitvoeren omdat het geld oplevert, maar het zonder plezier doen.

Leesmotivatie kan bij de meeste kinderen op de basisschool wel bereikt worden, maar leesplezier heeft te maken met het genieten van avonturen, genieten van de taal, van verrassingen, van identificatiemogelijkheden, van ervaren van groei van kennis, van fysiek stil zitten of -liggen. Dat is niet iedereen gegeven.

In de Leesmonitor (2018) wordt een kind geciteerd *'dat weet dat lezen belangrijk is, ondanks dat het best vervelend is.'* Hier is wel sprake van leesmotivatie, maar niet van leesplezier. Kinderen met leesproblemen kunnen ook wel leesgemotiveerd zijn, maar het plezier in het lezen kan ook ontbreken. Dat betekent niet zoals in het citaat van Van der Meulen (2020) dat leesplezier pas komt als kinderen de techniek onder de knie hebben. Die visie is ook te lezen bij Van den Eijnden (Stichting lezen 2021; 5) Zij stelt: *Leesmotivatie stimuleert de leesvaardigheid, maar vermoedelijk alleen als kinderen eerst voldoende leesvaardig zijn om uitdagende teksten te kunnen lezen.* Het is jammer om daarop te wachten. Leesmotivatiebevordering kan ook al bij kleuters die nog helemaal niet kunnen lezen en ook bij kinderen in groep 3. Ook tijdens het proces van het aanvankelijk lezen hebben veel kinderen leesplezier. Leesmotivatie en leesplezier kunnen elkaar ook beïnvloeden (Leesmonitor, 2018). Plezier kan immers een van de vele drijfveren zijn die kinderen ertoe kunnen bewegen om vaker een boek te pakken. Het grote probleem van niet-leesgemotiveerde kinderen is dat ze ook minder lezen en op die manier ook minder leesvaardigheid ontwikkelingen hetgeen weer invloed heeft op het lezen en de vaardigheid nog minder doet ontwikkelen.

Leesmotivatie en leesplezier zijn complexe begrippen omdat er naast het weten ook nog het willen bijkomt. Sommige kinderen weten dat lezen belangrijk voor hen is, maar ze komen toch niet tot lezen. Zo zijn er ook mensen die weten dat bewegen gezond is en toch nemen ze te weinig

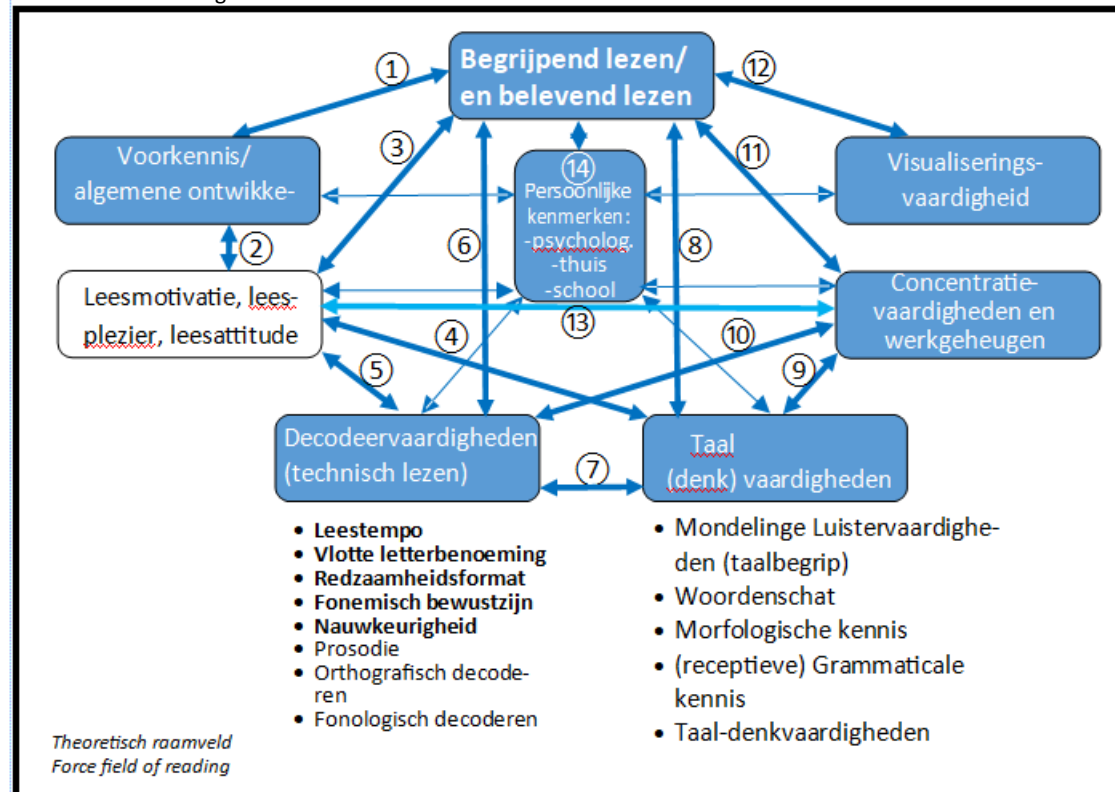
initiatieven om te bewegen. Daarnaast speelt ook een brede interesse in de wereld om het kind heen een grote rol. Sommige kinderen hebben een beperkt interesseveld en dat werkt ook niet bevorderend voor het lezen van boeken over onderwerpen die niet direct in je eigen beleavingswereld aanwezig zijn. Zie voor meer details ook Stichting lezen, 2021)

Men komt ook wel de term leesattitude (Stalpers, 2002) tegen. Daarbij gaat het om de houding die iemand heeft ten opzichte van het lezen gebaseerd op de eigen ervaringen of de stimulansen vanuit de opvoeding gecombineerd met de verwachtingen die men heeft van de leeservaringen. Immers, als je op basis van je ervaringen verwacht dat lezen leuk is dan sta je ook positiever ten opzichte van het lezen. Het gaat om de rol die de literatuur speelt in een bepaalde samenleving zoals zichtbaar in de leesfrequentie van de bewoners, de zorg voor een goed netwerk van bibliotheken, aandacht voor de ontwikkeling van de literatuur en de aandacht die de media besteden aan (kinder)literatuur.

1.5 Leesmotivatie als deel van een dynamisch geheel van leesfactoren

In dit rapport wordt er vanuit gegaan dat leesmotivatie is een onderdeel van een complex krachtenveld van factoren dat een rol speelt binnen het brede domein van het lezen. Dat geheel wordt aangeduid met: The force field of reading. Dat model is een reactie op The simple view of reading. In 1986 ontstond The simple View of reading (Gough en Tunmer, 1986). The simple view of reading is een model dat probeert het begrijpend lezen te verklaren aan de hand van twee influencers: decodeervaardigheid en mondeling taalbegrip (ook wel met luistervaardigheid aangeduid),

Illustratie 2
Force field of reading



Het theoretisch raamveld van deze studie is The force field of reading. Daar wordt de leesmotivatie gezien als aspect van een dynamisch geheel van elkaar beïnvloedende krachten.

Dat betekent dat leesmotivatie eigenlijk ook niet geïsoleerd beschouwd kan worden. Bovendien zijn er vermoedens over de relatie motivatie en begrijpend/technisch/belevend lezen waarvan de evidentie ook niet eenduidig is. Dit laatste komt vanaf pag. 12 aan de orde. Het krachtenveld van factoren ziet eruit zoals in illustratie 2 op is aangegeven. Over deze factoren en hun invloed op elkaar zijn evidenties in de literatuur te vinden of zijn er vermoedens van evidenties weergegeven. Zie voor al deze evidenties illustratie 2. In het nu volgende zal alleen de factor leesmotivatie/leesplezier/leesattitude uit het krachtenveld worden omschreven.

Force 3 Relatie leesmotivatie/leesplezier/lees-attitude en leesbegrip

Houtveen et al (2020; 60-74) geven een review van deze relatie waaruit blijkt dat er sprake is van samenhang. Uit het Pisa-onderzoek (2010; 74) blijkt dat 17% van de leesscores m.b.t. het begrijpend lezen verklaard kan worden door verschillen in leesplezier. Vernooij stelt in 2012 dat uit het

Pisa onderzoek (2010; 6) blijkt dat *'Nederlandse kinderen geen gemotiveerde lezers zijn.'*

Uit het desbetreffende onderzoek (Gille et al. 2010; 74) blijkt dat die uitspraak niet algemeen geldig is. Dat is sterk afhankelijk van het leesbegripsniveau. Over vijf onderscheiden kwalificaties van leesbegrip 'loopt' dat vanaf het laagste niveau naar het hoogste niveau in respectievelijk de volgende percentages: 74,8 (=74,8 % van de kinderen met het hoogste begripsniveau zijn gemotiveerde lezers), 66,2, 50,9, 32,6 en 14,4. Er is dus een samenhang tussen leesplezier en leesbegripsvaardigheid. De motivatie voor begrijpend lezen lijkt gering te zijn. De generaliserende opmerking van Vernooy over de Nederlandse kinderen blijkt uiteindelijk te gaan om bijna 51% van de leerlingen in het voortgezet onderwijs. Duo Onderwijsonderzoek (2019; 37)

In 2007 (Vernooy, 2012; 6) blijken van de 9000 kinderen in West-Brabant in groep 4 bijna 50% van de kinderen begrijpend lezen niet leuk te vinden en in groep 8 blijkt slechts een kwart van de kinderen begrijpend lezen nog wel leuk te vinden. Volgens Vernooy is er vanaf 1995 een afnemende motivatie voor lezen te constateren. Uit de onderzoeksgegevens blijkt dat vooral te gelden voor begrijpend lezen en het is mogelijk dat die démotivatie effect heeft op de algehele leesmotivatie.

Discussies

Bij het vaststellen van de relatie tussen leesmotivatie/leesplezier/attitude en leesbegrip is het belangrijk te weten hoe men het leesbegrip heeft geoperationaliseerd. Soms gaat het om causaliteitsproefjes, maar het kan ook gaan om de samenhang met de Citotoets begrijpend lezen. Ook deze force is wederkerig omdat het lezen met begrip ook een bijdrage kan leveren aan de leesmotivatie (Houtveen et al. 2020; 11)

Ten aanzien van de relatie leesmotivatie en leesbegrip is er onder leerkrachten regelmatig een discussie of de huidige invulling van het onderwijs in het leesbegrip niet juist contraproductief werkt. (Koning, 2021) Men stelt vast dat er vanwege de gesignaleerde achteruitgang van de opbrengsten bij het leesbegripsonderwijs een extra druk op leerkrachten komt die tot gevolg heeft dat er een overinstructie plaats vindt. Voordat een kind een tekst mag lezen moet het: terugkijken naar de vorige les en vooruitkijken naar de volgende les, aangeven wat nu al op te maken is uit de titel en illustratie en moet het voorspellingen doen, dan moet het kind op basis van het type tekst een strategie kiezen, de voorkennis moet geactiveerd worden, dan moeten enkele woorden behandeld worden en dan mag het kind volgens Haaster (2021) ontdaan van alle verwondering of nieuwsgierigheid en lamgeslagen van alle vragen met de tekst beginnen.

Force 4 Relatie Leesmotivatie/leesplezier/leesattitude en taal-denk-vaardigheden

Hierbij gaat het om de vraag of er een relatie is tussen leesmotivatie/leesplezier/leesattitude en de mate waarin een kind beschikt over taal (denk)vaardigheden.

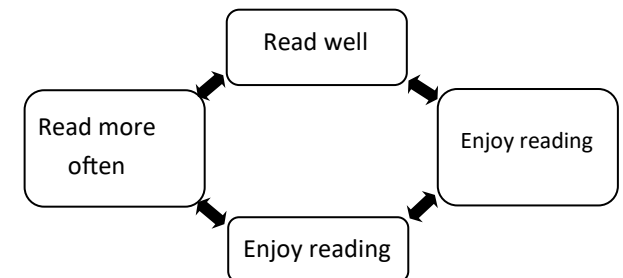
Evidenties

Kinderen met een beperkte woordenschat (zie force 7) kunnen vaak ook minder goed lezen en die ervaringen kunnen ook van invloed zijn op de leesmotivatie, etc. (Westhof 2013; 6) De invloed van taal(denk)vaardigheden op de leesmotivatie is vaak indirect en gaat via de invloed op leesteknik en de eventuele faalervaringen die démotiverend kunnen werken en weer aanleiding kunnen geven tot verminderde leesmotivatie.

Force 5 Relatie Leesmotivatie/leesplezier/leesattitude en decodeervaardigheden

Als kinderen moeite hebben met het decoderen kan dat ook invloed hebben op de leesmotivatie en als de leesmotivatie zwak is kan dat ook de inspanningen van het kind doen afnemen om de leesvaardigheden te vergroten. Een beperkte leesvaardigheid kan leiden tot gevoelens van frustratie en dat kan de motivatie dempen. (Houtveen et al, 2020; 60).

Illustratie 3
The reading virtuous cycle of: de positieve leesspiraal (Stichting lezen 2020, Willingham, 2017)



Evidenties

Voor de (verdere) ontwikkeling van de leesvaardigheid is het belangrijk dat er sprake is van leesmotivatie. De Stichting Lezen duidt het ervaren van leesplezier en de herbeleving daarvan aan als een positieve leesspiraal. (Stichting Lezen, 2020; 11). Zie ook Willingham (2017; 139) met de reading virtuous cycle. Zie illustratie 3.

Kinderen blijven lezen, zo is het uitgangspunt, als ze ervaren dat ze kunnen lezen, ervaren dat lezen een leuke belevenis is en dat je er veel van kunt leren. Bij leesmotivatie gaat het om leesplezier, leesvermijding en leesvertrouwen. (Scheltinga in: Steensel & Segers, 2019; 22)

De Stichting Lezen adopteert de drie basisbehoeften van Stevens (Stichting Lezen, 2020; 10) nl. dat kinderen vertrouwen moeten hebben in eigen kunnen (competentie). Daarnaast moeten ze het gevoel hebben zelf enige controle en keuzevrijheid te hebben (autonomie) en ten slotte moeten ze zich ondersteund en gewaardeerd voelen door hun omgeving (verbondenheid). Willingham (2017; 141) stelt dat de motivatie ook bepaald wordt door de vraag of wat je wilt bereiken waardevol is en de vraag of je het doel kunt bereiken. Kinderen zijn meer gemotiveerd naarmate ze er beter in zijn. (Castles et al. 2018; 26). Van kinderen met ernstige leesproblemen is bekend dat ze vaak ook een gebrek aan zelfvertrouwen hebben (Terras, et al, 2009)

Force 14.2 De thuissituatie

Uit diverse onderzoeken is gebleken dat leesplezier samenhangt met de thuisomgeving (Van Steensel et al, 2016; 460 Het gaat bij deze kracht van de persoonlijke kenmerken van een kind ook om de hoeveelheid voorkennis. Kinderen uit milieus met hogere opleidingsniveaus hebben een uitgebreidere algemene ontwikkeling en dus meer voorkennis dan kinderen uit lagere kennismilieus. Die kennis speelt al een rol bij het begrijpen van verhalen op 4- jarige leeftijd. Kaefer, Neuman en Pinkham (2015) in: Houtveen 2020; 13). Omgevingsfactoren als het opleidingsniveau en hoeveel de ouders zelf lezen, blijken samen te hangen met de leesvaardigheden van de kinderen, (Van Setten et al. zij). Ouderlijke betrokkenheid heeft een positieve invloed op het leren lezen van het kind. De effectgrootte was .68. (Vernooy, 2012; 20, Segers en Van Steensel, 2019; 12)). Vooral het effect van ouders die hun kinderen helpen met leren lezen bleek effectief.

Daarnaast heeft het familiair risico voor dyslexie ook invloed op de leesprestaties van kinderen. Het kan daarbij gaan om algemene cognitieve beperkingen die belangrijk zijn voor het redeneren bij het begrijpend lezen.

Over de mate van invloed van de geletterdheid in de omgeving van het kind zijn de onderzoeksuitkomsten echter niet eenduidig. Van Bergen (2013) trof geen duidelijk bewijs voor effecten van geletterdheid van de thuisomgeving op de leesuitkomst van kinderen. Stasse vond in 2013 dat de leesmotivatie wel beïnvloed wordt door de sociaaleconomische achtergrond van een kind. De motivatie van leerlingen met een lage sociale achtergrond kan worden ondermijnd door vooroordelen, discriminatie en faalervaringen (Van den Heuvel, 2016; 66)

Positieve samenhang met leesprestaties werd gevonden voor thuis voorlezen (Segers en Van Steensel (2019; 11) en verhalen vertellen, het aantal (kinder)boeken dat thuis aanwezig is (Kolling, 2014; 6), het hebben van een bibliotheeklidmaatschap, de aanwezigheid van regels met betrekking tot televisie kijken, het bezoeken van kinderopvang voor de start van de basisschool en de verwachtingen die ouders hebben over de schoolprestaties van hun kind. (Kolling, 2014; 8) Dit werd onderzocht voor kinderen in groep 6.

Er is ook een samenhang aangetoond tussen leesprestaties en de frequentie waarop thuis Nederlands wordt gesproken en het opleidingsniveau van de vader. (Kolling (2014; 3).

'Thuisomgevingskenmerken die een positieve relatie hebben met leesprestaties zijn het aantal kinderboeken thuis, de frequentie waarop ouders boeken lezen met hun kind, de leesattitude van ouders en de verwachting van ouders met betrekking tot de schoolloopbaan van hun kind.' Kolling 2014; 3)

Uit reviewstudies blijkt dat voorlezen en verhalen vertellen op jonge leeftijd een significante positieve relatie heeft met de leesprestaties (Kolling, 2014; 4) tot en met groep 7. Zie ook Nielen en Bus, 2016; 12) Zij vonden in een onderzoek ook dat het praten met ouders over boeken de leesmotivatie kan bevorderen. Van Steensel vond een sterke samenhang tussen ouders die zelf regelmatig lezen en de leesprestaties in groep 3. Dat effect was weg in groep 4. (Van Steensel 2006), maar kwam terug in groep 8. (Kolling 2014; 5, Park, 2008). In het algemeen gesteld is thuisondersteuning bij het lezen van belang voor alle kinderen (Segers en Van Steensel; 2019; 12). De hypothese dat televisie kijken het lezen verdringt en ook van invloed is op de leesprestatie en het concentratievermogen is in diverse studies bevestigd (Bonset & Hoogeveen, 2016; 76).

1.6 De bandbreedte en de rationalisering achteraf

Bij de leesmotivatie is er sprake van onderlinge verschillen tussen de kinderen m.b.t. de bandbreedte van de motivatie. Sommige kinderen hebben een brede algemene leesmotivatie en vinden eigenlijk iedere vorm van lezen wel leuk. Dat worden wel leeskinderen genoemd. Daarbij gaat het niet om een specifieke interesse voor een bepaald onderwerp (Interest Theory) of de gedachte en het vertrouwen dat het uitvoeren van de leestaak zal lukken (Cognitive Theory) of het streven een bepaalde prestatie te behalen (Achievement Goal Theorie) maar is er min of meer sprake van een vanzelfsprekendheid dat lezen leuk is. Bij enquêtes kan dan wel blijken dat rond de 60% van de kinderen aangeeft (zie pag 46-50) te lezen omdat ze zich graag bezighouden met bepaalde onderwerpen, omdat ze met het lezen betere cijfers halen en het in het algemeen denken het beter te doen op school door te lezen, het is echter de vraag of dat overwegingen zijn die vooraf golden of dat het rationaliseren achteraf zijn die tevoorschijn komen als er in een vragenlijst naar gevraagd wordt. (Zie voor de theorieën m.b.t. de (lees)motivatie Van Steensel et al. 2016). Iedere theorie is ook weer een beperkte (deel)visie op de complexe werkelijkheid van de leesmotivatie. Die theorieën kunnen wel een rol spelen als focus in een programma ter bevordering van de leesmotivatie.

Naast de bekende indeling in intrinsieke (motivatie komt uit het kind zelf) en extrinsieke motivatie (lezen om een doel te behalen of omdat het van anderen 'moet') kan men ook onderscheid maken m.b.t.:

- De bandbreedte van de motivatie. Vaak hangt een brede belangstelling voor veel onderwerpen ook samen met een brede leesmotivatie. De leesmotivatie is beter als kinderen teksten mogen lezen die in de buurt van hun interesses liggen (Van Steensel, 2016; 12). Bij andere kinderen is de drive om te lezen een deel van de persoonlijkheid net zoals bepaalde kinderen ook graag tegen een bal trappen. Er zijn echter ook kinderen die interesse hebben in slechts enkele onderwerpen.
- De mate waarin de motivatie een vanzelfsprekend deel uitmaakt van de persoonlijkheid van de lezer of dat er sprake is van aangeleerde motivatie. Dit is net weer iets anders dan het onderscheid tussen intrinsiek en extrinsiek omdat het bij de vanzelfsprekendheid gaat om impliciete motivatie. Intrinsiek gemotiveerd betekent dat het kind die intrinsieke motivatie ook aan kan geven, waarbij er altijd sprake kan zijn van rationaliseren achteraf of sociaal-wenselijke uitspraken. Ook de stelling dat goede lezers, lezers zijn die intrinsieke gemotiveerd zijn (Van Steensel et al, 2016; 10) kan gerelativeerd worden vanwege het kenmerk van de vanzelfsprekendheid. Het is de vraag of die motivatie niet ook de vanzelfsprekendheid als bron heeft en het dus minder ligt aan de leesvaardigheid. Bovendien wordt in tabel 9 op pag. 19 aangegeven dat de technische leesprestatie maar een matige invloed heeft op de leesmotivatie en er geen invloed van de leesmotivatie op het begrijpend lezen is gevonden. Er zijn echter ook goede lezers met een matige leesmotivatie (zie tabel 4, pag. 16). Van den Eijnden hanteert in dit verband de term fervente lezers.
- De mate waarin de motivatie stabiel is. Bij sommige kinderen is er (vanwege stemmingswisselingen) sprake van een wisselende motivatie.
- De mate waarin de motivatie vergezeld gaat met leesplezier. Sommigen kinderen begrijpen het belang van het lezen, doen het ook, maar hebben er geen plezier in.
- Van den Eijnden hanteert een typologie met leestypen als: fervente lezers (overall gemotiveerd), ambivalente lezers (wispelturig), apathische lezer (onverschillig), afkerige lezers (proberen lezen te vermijden) (Stichting lezen 2021; 27)

Deel 2 Onderzoek leesmotivatie

2.1 Inleiding

Dit rapport is een deel van het project op het gebied van het redzaamheidslezen. In dat onderzoek zijn kinderen onderzocht die deelnemen aan dat project, maar er is ook een controlegroep onderzocht van kinderen die niet meedoen aan het redzaamheidsproject. In het nu volgende gaat het over de beide onderzoeksgroepen. Daar is nog een onderzoek van 2017 aan toegevoegd. (DUO Onderwijsonderzoek, 2017)

2.2 De onderzoeksvraagstellingen

De hoofdonderzoeksvraag in dit deelonderzoek van het redzaamheidsproject is:

Hoe is de leesmotivatie van de redzaamheidskinderen vergeleken met de controlegroep. Daarbij kan het gaan om de volgende drie hypothesen:

1. *De leesmotivatie van de redzaamheidskinderen is beter dan die van de controlegroep*
2. *De leesmotivatie van de redzaamheidskinderen is minder goed dan de controlegroep*
3. *Er is geen verschil m.b.t. leesmotivatie tussen de kinderen die meedoen met het redzaamheidsproject en de kinderen van de controlegroep.*

Toelichting

Er is nog niet eerder een vergelijkende studie gedaan op het gebied van de leesmotivatie waarbij de redzaamheidskinderen vergeleken werden met een controlegroep.

2.3 De nevenvraagstellingen

1. *Wat zijn de kenmerken van leesmotivatie van de experimentele groep vergeleken met de controle groep en een in 2017 onderzochte groep ten aanzien van de mate waarin de kinderen van de experimentele groep waarde hechten aan het snel lezen.*
2. *Hoe is de leesmotivatie van kinderen die aangeven zwak te zijn met lezen of inderdaad zwak bleken te lezen.*

2.4 De onderzoeksinstrumenten

Bij het onderzoek wordt er gebruik gemaakt van een digitale vragenlijst. Het is de vraag wat de opzet en de kwaliteit is van die vragenlijst. Zie over die lijst pag. 40-43.

2.5 De onderzoeksgroepen

In het onderzoek wordt er gebruik gemaakt van 3 onderzoeksgroepen. De experimentele groep en de controlegroep zijn samengesteld op basis van geografische representativiteit en de uitstroombactor van de school. Zie bijlage 1 op pag. 37 en verder.

1. De referentiegroep. Dit is de groep van 296 kinderen die in 2017 onderzocht is. (DUO Onderwijsonderzoek, 2017).
2. De experimentele groep. Dit is een groep kinderen (n=1093) die in het kader van het redzaamheidslezen begeleid zijn volgens het redzaamheidsformat. Dat format bestaat uit een geheel van samenhangende maatregelen die tot doel hebben kinderen te leren in een rustig tempo nauwkeurig te lezen. In het format bevinden zich ook andere aspecten zoals het op een andere manier afnemen van een aangepaste versie van de DMT, het visualiseren van tekst, het voordrachtslezen, etc. Uit onderzoek is gebleken dat de algemene uitstroom naar het voortgezet onderwijs die een school kenmerkt van invloed is op de leesprestaties. Een school met een hoge uitstroom krijgt een 3, een

school met een gemiddelde uitstroom een 2 en een school met een lage uitstroom een 1. Het gemiddelde van deze experimentele groep ligt rond de 2. De groep is representatief verdeeld over Nederland en de ouders hebben schriftelijk toestemming verleend voor de deelname van hun kinderen aan het onderzoek. De gegevens van de kinderen zijn gepseudonimiseerd. Zie voor de details van deze groeps Koning 2022)

3. De controlegroep. Dit is een groep kinderen (n=609) die niet meedoen met het leesredzaamheidsproject en via de sociale media geworven zijn. Ook hier is de uitstroom 2 en is er ook een geografische spreiding. De ouders hebben schriftelijk toestemming verleend en zijn de scores gepseudonimiseerd aangeleverd. Zie over deze groep pag. 37-39.

2.6 Het onderzoeksinstrument en de leesmotivatie-index

Voor het onderzoek is er in overleg met de Stichting lezen een digitale vragenlijst ontwikkeld. Die vragenlijst bestaat voor het grootste deel vrijwel uit dezelfde vragen als de vragenlijst die gebruikt is in het onderzoek van 2017. (DUO Onderwijsonderzoek, 2017) Op pagina 41-45 is met het woord Duo aangegeven welke vragen ook in de lijst van 2017 werden gebruik. Daarin is te zien dat er van de 35 gebruikte vragen er 28 ook gebruikt zijn in de lijst van dit onderzoek.

In de lijst komen 35 vragen voor waarvan er 29 gekozen zijn om een bijdrage te leveren aan de leesindex. De leesmotivatie-index is een kwantificering van de leesmotivatie en is een getal tussen 1 en 29. Zie ook pagina 44.

2.7. Het onderzoeksdesign

Bij het redzaamheidslezen hoeven kinderen niet meer snel te lezen. Voor de functionele geletterdheid is een nieuwe norm ontwikkeld. Die norm is gebaseerd op een onderzoek naar de vraag wat is minimaal nodig om het tekstbegrip niet te belemmeren. In termen van de referentiedoelen (1F) is dat: *Kan teksten zodanig vloeiend lezen dat woordherkenning tekstbegrip niet in de weg staat.* De vraag is of die drukvermindering (kinderen worden niet meer aangespoord snel te lezen) ook effect heeft op de leesmotivatie en het leesplezier. Voor het onderzoek van de leesmotivatie is het nu volgende design uitgevoerd:

● november 2020	Oproep via de social media aan scholen om mee te doen met het onderzoek. De opgegeven scholen ontvingen een link naar een digitale vragenlijst en men kon op basis daarvan beslissen of men mee wilde doen. Ook werd gevraagd op- of aanmerkingen t.a.v. de lijst door te geven. Dit is het pilot-onderzoek dat geleid heeft tot enkele aanpassingen en de definitieve vragenlijst.
● december 2020	De scholen die mee wilden doen ontvingen een vragenlijst met vragen i.v.m. schoolgegevens; contactgegevens, uitstroomgegevens en vragen over de leesmotiverende activiteiten van de school. Daarnaast ontvingen de scholen van de controlegroep ook toestemmingsbriefjes voor de ouders. De scores van de kinderen zijn gepseudonimiseerd verwerkt.
● april/mei 2021	Individuele invulling van de vragen door de kinderen.
● 29 september 2021	De scholen van de controlegroep krijgen per school de onderzoeksresultaten toegezonden en deze onderzoeksbrochure.
● april 2022	Onderzoek van de leesmotivatie en het leesplezier bij de kinderen van groep 6 van het redzaamheidsproject.
● augustus 2022	Eindrapport van alle gegevens en analyses.

2.8 Onderzoeksresultaten

2.8.1. Beschrijvende statistiek

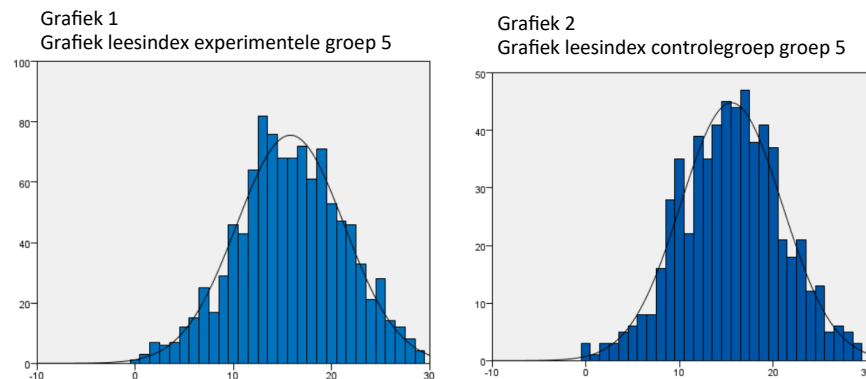
In tabel 1 op zijn de resultaten m.b.t. beschrijvende statistiek weergegeven. Opvallend is dat de experimentele groep iets hoger scoort m.b.t. de leesindex (* zie kantlijn links) dan de controlegroep, maar dat verschil is niet significant. Ook de standaarddeviaties en de skewness zijn vrijwel gelijk. De scores m.b.t. skewness geven aan dat het om een normaalverdeling gaat. Deze cijfers tonen aan dat er geen positief effect van het redzaamheidslezen is vastgesteld op de mate van leesmotivatie. Uit eerder onderzoek (Koning, 2022) is gebleken dat redzaamheidslezen volgens de leerkrachten het lezen voor de kinderen meer ontspannend maakt (73,3 % van de leerkrachten van groep 3, 57,5% van groep 4 en 49,5% van groep 5) en leerkrachten (59,3 % van de leerkrachten van groep 3, 51,7% van groep 4 en 34% van groep 5) geven aan dat het hen zelf ook meer ontspanning geeft, maar daarvan is geen invloed te merken bij de leesmotivatie. De onderzoeksgroep scoort niet significant beter dan de controlegroep.

Tabel 1
Beschrijvende statistiek

	N experimentele groep	N controlegroep	Leesindex * Gemiddelde experi- mentale groep	Leesindex * Gemiddelde contro- legroep	St. dev exp. groep	St. dev. Controle groep	Skewness exp. groep	Skewness controlegroep
<i>April groep 5</i>	1039	609	15,83	15,55	5,48	5,41	-,094	-,078

* Leesindex

De leesindex is een maat voor de leesmotivatie met een range van 0 tot 29. De leesindex is gebaseerd op de positief scorende items op de digitale vragenlijst met waarden zoals weergegeven op pagina 40-45.



2.8.2 De highlights

Opvallend is de goede leesmotivatie bij ruim 80% van de kinderen. In het voortgezet onderwijs geldt dit voor 50% van de kinderen (DUO, 2017, 11). Volgens het PISA-onderzoek van 2018 is het leesplezier van de kinderen achteruitgegaan. 63% van alle Nederlandse 15-jarigen geeft aan alleen te lezen als het moet, en 42% van de leerlingen beschouwt lezen als tijdverspilling. Daar is in groep 5 nog geen sprake van. Waar mogelijk zijn nog de scores van het Sardes-onderzoek toegevoegd (Broekhof et al, 2019)

Duidelijk is dat op veel onderdelen er niet veel veranderd is sinds 2017. Zes aspecten vallen op:

1. Het effect van het redzaamheidslezen is te zien in de mate waarin kinderen snel lezen belangrijk vinden. De controlegroep vindt dat toch aanzienlijk belangrijker, maar ook daarvan vindt 82,8% van de kinderen dat het daar niet om gaat.
2. Volgens de kinderen zeggen de ouders van de experimentele groep en de controlegroep dat het lezen belangrijk voor hen is. Bij de onder-

Tabel 2
Enkele procentvergelijkingen Groep 5

	Experimentele groep 5 in 2021	Controlegroep Groep 5 in 2021	Onderzoeksgroep 5 in 2017	Onderzoek Sardes in 2019 groep 5
A. Ik vind boeken lezen leuk of heel erg leuk.	81,3%	82,3	82%	84% (n=27772)
B. Belangrijk bij het lezen is dat je heel snel kunt lezen.	7,5%	17,2%	-	
C. Ik lees nooit/bijna nooit thuis.	15,1%	15,4%		6% (n=27795)
D. Ik vind de leeslessen op school leuk of heel erg leuk.	79,3%	78,8%	-	
E. Ik lees omdat ouders zeggen dat het lezen belangrijk voor mij is.	56%	57,1%	34%	
F. Ik ga vaak uit mij zelf lezen zonder dat anderen zeggen dat ik moet gaan lezen.	57,7%	56,2%		
G. Ik lees in mijn vrije tijd nooit/bijna een boek .	15,8%	15,1%	46%	

Zie voor meer details pagina 46-50

Vraag C en G tonen de betrouwbaarheid aan van de beoordeling. De procentpunten zijn vrijwel gelijk.

- zoeksgroep van 2017 ligt dat percentage aanzienlijk lager.
3. Het is ook opvallend dat bij de drie groepen (experimentele groep, controlegroep en onderzoeksgroep 2017) het om vrijwel dezelfde percentages gaat m.b.t. de vraag of boeken lezen leuk of erg leuk is, terwijl er grote verschillen zijn m.b.t. de vraag of het kind bijna nooit/ nooit een boek lezen. Dat komt bij de controlegroep en experimentele groep aanzienlijk minder voor dan bij de controlegroep van 2017.
 4. Bijna 80% van de kinderen vindt de (technische) leeslessen op school leuk.
 5. Opvallend is ook dat onderzoeken verschillen laten zien in procentpunten. In 2017 liet het Duo-onderzoek zien dat 82% van de kinderen positief stond tegenover het lezen van een boek, terwijl het Sarde onderzoek 84% aangaf. (Onderzoek in 2017; gepubliceerd in 2019, Broekhof, et al.). Dat verschil is niet zo groot, maar uit het Sardes-onderzoek bleek dat 6% van de kinderen nooit een boek las, terwijl het DUO-onderzoek en het redzaamheidsonderzoek elkaar ondersteunen met de ruim 15%.
 6. Ondanks het feit dat ruim 80% van de kinderen in groep 5 lezen leuk of heel leuk vindt, gaat nog geen 60% van de kinderen uit zichzelf lezen.
 7. Dat ruim 15% van kinderen in de vrije tijd nooit een boek leest is alarmerend. In 2013 was dat 2% (Huysmans, 2013) en in 2019 6% (zie tabel 2) Dat loopt dus wel terug.

Samenhang

In tabel 3 is te zien dat er geen significante samenhang is tussen technisch lezen en leesmotivatie en ook niet tussen begrijpend lezen en leesmotivatie. Stalpers stelt concluderend: *Zo blijkt dat kinderen die vaardiger zijn in lezen het doorgaans ook leuker vinden om te lezen* (Stalpers, 2002b). Over het algemeen (Segers en Van Steensel, 2019; 22) stelt men dat leesvaardigheid niet los gezien kan worden van leesmotivatie. Ook Braams (2019; 405) stelt dat leesmotivatie en leesbegrip duidelijk samenhangen. Uit onderzoek bleek dat leesmotivatie een voorspeller te zijn van het leesgedrag en de leesprestaties. Zie ook Van Steensel 2016; 2, 7) Tabel 3 toont aan dat er niet altijd steun voor die stelling gevonden kan

Tabel 3

Samenhang leesmotivatie met de technische leesvaardigheid (DMT-variant) en begrijpend lezen (Citotoets Begrijpend lezen)

	Technisch leesvaardigheid	Begrijpend leesniveau
<i>Groep 5</i>	<i>,023 (n=862)</i>	<i>-.069 (n=643)</i>

Tabel 4

Visie van de kinderen m.b.t. de relatie technische leesprestatie en motivatie in groep 5 (* gegevens vanuit het redzaamheidsonderzoek)

	Ik ben beter in lezen dan de andere kinderen uit mijn groep	Ik lees gemiddeld, niet beter en niet slechter dan de andere kinderen	Ik lees minder goed dan de andere kinderen uit mijn groep.	totaal
vier gradaties van leesmotivatie				
Ik vind lezen helemaal niet leuk	6/2,6%	32/4,5%	17/16,3%	55
Ik vind lezen niet leuk	22/9,7%	93/13%	25/24%	140
Ik vind lezen leuk	100/44.1%	433/60,6%	53/50,9%	586
Ik vind lezen heel erg leuk	99/43,6%	157/21,9%	9/8,6%	265
	227	715	104	1046*

worden. Voor de redzaamheidslezers ligt dat anders.

Van de kinderen die aangeven minder goed te lezen dan andere kinderen (zie tabel 4) is er echter bijna 60% die lezen wel leuk of erg leuk vinden, terwijl 87.7% van de kinderen die aangeven beter in lezen te zijn dan de groepsgenoten, lezen leuk of heel leuk vinden.

Er is dus wel enige samenhang. Eenduidig is de relatie niet. Bij de redzaamheidslezers is de leesmotivatie bij de 5% zwakste lezers nog gemiddeld. Ging het in tabel 4 nog om de beleving van de kinderen zelf. Het is ook mogelijk om de motivatie van de kinderen te koppelen aan hoe ze daadwerkelijk lezen.

Dat is in tabel 5 aangegeven. In die tabel is te zien dat kinderen die boven gemiddeld scoren met betrekking tot de leesmotivatie (gem. plus 1 SD) wel beter lezen dan de gemiddelde gemotiveerde en de lager gemotiveerde, maar het is opvallend dat de kinderen met lage leesmotivatie

Tabel 5
Enkele procentvergelijkingen Groep M5

1. Leesmotivatie-niveaus:	2. Mean DMT	3. Mean Leesbegrip
	Mean subgroep; 181,04	Mean subgroep; 37,97
Leesmotivatie-niveau A (gemid + 1 St. dev.)	187,5	37,4
Motivatie-index: 22-29	n=133	n=101
Leesmotivatie-niveau B (gemid)	179,6	38,2
Motivatie-index: 10-21	n=619	n=464
Leesmotivatie-niveau C (gemid -1 St. dev.)	182,9	37,1
Motivatie-index: 0-9	n=104	n=73

nog wat hoger scoren dan de kinderen met een gemiddelde leesmotivatie. Voor het begrijpend lezen maakt het niet uit hoe de leesmotivatie is. Daar presteren vrijwel alle gemotiveerden hetzelfde op het gebied van het leesbegrip.

In die zin doen de redzaamheidslezers het anders dan wat uit andere onderzoeken of literatuur blijkt. De stelling dat minder vaardige lezers minder leesmotivatie ervaren wordt vaak genoemd. (Stichting Lezen, 2021; 31)

Tabel 4 en 5 zijn ook illustraties van de matige correlatiescores tussen leesprestaties en leesmotivatie (zie tabel 3). Zwak zijn op het gebied van het lezen betekent dan ook niet automatisch dat er sprake is van een zwakke leesmotivatie. Over het algemeen (Segers en Van Steensel, 2019;

Tabel 6
De leesmotivatie bij de 5% zwakste lezers *Van 860 kinderen zijn leesscores en de leesmotivatie-index bekend. Dat is wat minder dan de totale experimentele groep.

1. Leesmotivatie-niveaus:	N	Range technisch lezen	Range leesmotivatie-index	Gemiddelde leesmotivatie-index (gemiddelde van de totale experimentele groep is: 15,83)	St. dev.
5% zwakste lezers*	43	17-62	1-25	15,60	5,27
10% zwakste lezers*	86	17-99	1-25	15,45	5,00
Totale experimentele groep	1039	17-325	1-29	15,55	5,41

22) stelt men dat leesvaardigheid niet los gezien kan worden van leesmotivatie. (Stichting lezen, 2021; 7) Tabel 3, 4 en 5 tonen aan dat er niet altijd steun voor die stelling gevonden kan worden. In 2020 meldde Roetenberg (2020; 20) dat leesmotivatie het leesgedrag en de leesprestaties voorspelt. In tabel 5 is te zien dat dat bij de redzaamheidslezers niet voor technisch en begrijpend lezen geldt. Zie over het voorspellen ook tabel 9 op pag. 19. Omdat in de literatuur vaak wordt aangegeven dat kinderen met leesproblemen leesaversie kunnen ontwikkelen (Segers en Van Steensel, 2019, 22), is ook gekeken of dat ook voor de zwakke redzaamheidslezers geldt. In tabel 6 is de leesmotivatie-index weergegeven voor de 5% zwakste lezers. Omdat er in de Brede vakinhoudelijke richtlijn dyslexie (2021; 67) vanuit wordt gegaan dat het bij dyslexie gaat om kinderen die horen tot de 10% zwakste lezers zijn die ook opgenomen in tabel 6. Ook daar blijkt dat de gemiddelde leesmotivatie-index nauwelijks verschilt van de totale steekproef. Bij zwakke lezers is er wel een gevaar dat men zich te veel richt op de verbetering van de leesteknik. Dat kan demotiverend werken. Daarom is het belangrijk om bij de begeleiding van deze kinderen de beleving een rol te laten spelen. (Braams 2019; 168)

De vraag is of er een verklaring is voor dat wat over het algemeen wordt aangenomen, namelijk dat er een relatie is tussen leerprestaties en motivatie, hetgeen in dit onderzoek niet is gevonden. Daar zijn twee mogelijke verklaringen voor:

Tabel 7
Leesprestaties verdeeld over een tweedeling m.b.t. de leesmotivatie

Leesfrequentie	N technisch lezen/ begrijpend lezen	Mean tech- nisch lezen	Mean begrij- pend lezen	SD technisch lezen	SD begrijpend lezen	Min—max technisch le- zen	Min-max- begrijpend lezen
Ik lees in mijn vrije tijd 1 of 2 keer per week of elke dag een boek met verhalen	603	187,51	36,78	55,74	8,19	20-381	12-50
Ik lees in mijn vrije tijd bijna nooit of nooit of 1 of twee keer per maand een boek met verhalen	260	181,84	34,92	55,82	8,56	17-301	12-38
1. De scholen die meedoen aan het redzaamheidsproject zijn scholen die zeer gemotiveerd zijn om goed leesonderwijs te geven en dat betekent dat men ook speciale zorg biedt aan kinderen met leesproblemen. 2. Het ontvangen van speciale leesbegeleiding en het ervaren van vooruitgang kan een gunstige invloed hebben op de leesmotivatie. Bij het redzaamheidslezen wordt daar in de vorm van de DMT-oefenmap en het portfolio aandacht aan besteed.							

In de literatuur komt men vaak de stelling tegen dat het lezen in de vrije tijd van invloed is op de leesvaardigheid. Er is dan ook onderzocht of dat voor de redzaamheidslezers geldt. In tabel 7 zijn twee groepen kinderen weergegeven. Zie de kolom: leesfrequentie.

Uit tabel 7 blijkt dat er wel verschil is tussen de beide groepen. Vooral het maximaal aantal gelezen woorden op de DMT-variant is onderscheidend, maar de E-grootte voor technisch lezen is 0,10 en voor begrijpend lezen is: $E=0,22$ en dat betekent dat er maar een gering effect is van het lezen in de vrije tijd op de leesprestatie. Het gemiddelde van de experimentele groep van de DMT-variant is bij M5: 188,1, hetgeen vrijwel overeenkomt met het gemiddelde van de niet gemotiveerde lezers. De niet-gemotiveerde lezer is minder goed vergeleken met de gemotiveerde lezer, maar de prestatie is nog steeds gemiddeld en het effect van het boeken lezen in de vrije tijd is heel gering.

2.8.3 De details

De details met de gegevens per enquêtevraag zijn weergegeven op pagina 46-50.

2.8.4 Begrijpend lezen

Uit tabel 8 valt op te maken dat de experimentele groep midden groep 4 gemiddeld 29,13 punten scoort op de begrijpend-leestoets van het Cito, terwijl de referentiegroep van het Cito 28,2 punten scoort op. Voor groep 4 en 5 is de gemiddelde score van de experimentele groep vrijwel hetzelfde, nl. 29,43, terwijl de Cito controlegroep gemiddeld 28,1 scoort. Dat geldt ook voor midden en eind groep 5.

Er is geen positief effect van het redzaamheidslezen te zien bij de redzaamheidslezers, maar ook geen nadelig effect. Dat is opmerkelijk omdat de mainstreamvisie is dat kinderen snel moeten kunnen lezen i.v.m. het begrijpend lezen. Gewoon lezen is echter wel voldoende voor het begrijpend lezen. Van de experimentele groep kon de samenhang worden berekend tussen de technische leesscore en de begrijpend leesscore. Zeguers (2016; 87) stelt dat snel lezen een essentiële vaardigheid is. Dat is nodig voor het kijken naar de televisie, de verkeersborden langs de snelweg en de examenteksten bij het tijdsgebonden eindexamen. Men kan hier tegenin brengen dat dat gaat om het stil lezen en niet om het hardop lezen waarmee men de kinderen beoordeelt. Bovendien zijn de snelheidseisen bij examens ook maar keuzen. Ondertiteling op de tv en films gaan voor veel kinderen te snel omdat men daar uitgaat van 100 woorden per minuut. (Til en Gijssels, 2019)) Zeguers (2016; 87) hanteert zelfs de term *razendsnel* als aanduiding voor de gewenste leesvaardigheid van kinderen. In april 2018 meldde Segers (Bal, 2018) dat ze voor Zwijssen de software Leesrace ontwikkeld had waarmee kinderen sneller kunnen leren lezen. De software zou opgenomen worden in de methode Veilig leren lezen als: Leesturbo. Segers meldde dat je met de computer ouderwets kunt drillen. In de wetenschap wordt nog maar zelden de vraag gesteld of snel lezen wel relevant is.

Tabel 8
Redzaamheidslezers vergeleken met de referentiegroep
m.b.t. het begrijpend lezen

	Aantal opgaven	gemiddeld	SD
M4 Cito	40	28,2	6,91
M4 redzaamh	40	29,13 (n=911)	6,56
E4 Cito	40	28,1	7,45
E4 redzaamh	40	29,43 (=827)	7,16
M5	50	35,5	8,66
M5 redzaamh	50	35,59 (n=875)	8,41
E5	50	34,4	8,84
E5 redzaamh	50	34,2 (n= 882)	8,84

Samenvattend is m.b.t. de redzaamheidslezers in tabel 9 te zien dat 0,5% van de leesmotivatie verklaard kan worden vanuit technisch lezen en leesbegrip. Zie tabel 9.

Tabel 9
Regressieanalyse; de mate waarin begrijpend lezen en technisch lezen de leesmotivatie voorspellen
m.b.t. het begrijpend lezen

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,072 ^a	,005	,002	5,364

Leesteknik en leesbegrip verklaren samen voor een half procent de leesmotivatie.

2.8.5 De beantwoording van de onderzoeksvragen

De hoofdonderzoeksvraag is:

A. Hoe is de leesmotivatie van de redzaamheidskinderen vergeleken met de controlegroep. Daarbij kan het gaan om de volgende drie hypothesen:

- 1. De leesmotivatie van de redzaamheidskinderen is beter dan die van de controlegroep*
- 2. De leesmotivatie van de redzaamheidskinderen is minder goed dan de controlegroep*
- 3. Er is geen verschil m.b.t. leesmotivatie tussen de kinderen die meedoen met het redzaamheidsproject en de kinderen van de controlegroep.*

Uit het onderzoek blijkt dat het verlagen van de druk op het tempo-aspect van het lezen geen significant effect heeft op de leesmotivatie van de kinderen. Het verschil tussen gemiddelde leesmotivatie-index van 15,83 voor de experimentele groep en 15,33 voor de controlegroep is niet significant

B. Wat zijn de kenmerken van leesmotivatie van de experimentele groep vergeleken met de controle groep en een in 2017 onderzochte groep ten aanzien van de mate waarin de kinderen van de experimentele groep waarde hechten aan het snel lezen.

7,5% van de redzaamheidslezers geeft aan dat ze (ondanks alle nadruk op gewoon lezen) toch vinden dat snel lezen belangrijk is. Bij de controlegroep is dat percentage 17,2%. Dat is beduidend meer, maar betekent tevens dat er bij de controlegroep ook nog wel kinderen zijn die weten dat het daar niet om gaat. Toch wordt er over het algemeen in de gebruikte leesmethoden veel aandacht besteed aan het leren snel te lezen.

C. Hoe is de leesmotivatie van kinderen die aangeven zwak te zijn met lezen .

Het meest opvallende resultaat is dat ruim 60% van de kinderen die aangeven minder goed te lezen dan de groepsgenoten ook aangeven dat ze lezen leuk of heel leuk vinden. Het algemene idee vanuit de literatuur dat leesproblemen ook automatisch leiden tot démotivatie wordt in dit onderzoek niet ondersteund.

Deel 3 Het optimaliseren en borgen van de leesmotivatie

3.1 Inleiding

Uit het in het voorafgaande weergegeven onderzoek is gebleken dat het met betrekking tot de leesmotivatie van kinderen in groep 5 minder slecht gesteld is dan de media presenteren. De motivatie gaat ook niet achteruit. Dat betekent dat het belangrijk is die situatie te borgen en alles te doen om te voorkomen dat de leesmotivatie achteruitgaat zoals gebeurd is in het voortgezet onderwijs. Volgens de Raad voor Cultuur en de Raad voor het Onderwijs (2019) worden er wel activiteiten uitgevoerd om de leesmotivatie te bevorderen, maar die zijn volgens deze raden niet intensief en systematisch genoeg.

Men stelt bovendien dat inspanningen op dit gebied uitgevoerd moeten worden door alle betrokken geledingen zoals het onderwijs, de ouders, medewerkers van de kinderopvang, schoolmediathecarissen, bibliotheekmedewerkers en onderwijsassistenten. De twee raden doe drie aanbevelingen, nl: (Raad voor Cultuur, 2019; 3)

- Voer een krachtig en samenhangend beleid uit, d.w.z. samen met de eerder genoemde geledingen
- Zorg voor een rijk leesaanbod in de vorm van boeken en langere verhalende teksten zowel op papier als digitaal
- Breng een leescultuur tot stand

Aan de 46 leerkrachten van het eerder weergegeven onderzoek van groep 5 is gevraagd om de drie belangrijkste dingen te noemen die men doet in het kader van de bevordering van de leesmotivatie.

De top 3 is:

1. Stillezen
2. Voorlezen
3. Bibliotheekachtige activiteiten zoals een goede schoolbibliotheek/klassenbibliotheek en bibliotheekbezoek.

Het is natuurlijk de vraag wat de kwaliteit is van deze activiteiten. Ze kunnen alle drie zonder interactie worden uitgevoerd. Broekhof et al (2019) stellen dat *'bij de leesbevordering het accent veelal ligt op het beschikbaar maken van boekencollecties en het inroosteren van tijd voor vrij lezen en er relatief weinig aandacht is voor interactie over boeken en over lezen. Leraren lijken onvoldoende toegerust om stimulerende gesprekken over boeken vorm te geven, terwijl praten over boeken juist een zeer krachtig middel is om lezen te promoten (Huymans in Schram, 2013) en gesprekken met leerlingen bovendien nodig zijn om een door veel leerlingen genoemd probleem op te lossen: het vinden van het juiste boek.'*

3.2 Verhouding samenhang en effectmetingen

Op basis van het ontbreken van een significante samenhang bij redzaamheidslezers tussen leesmotivatie en leesvaardigheden kan niet de conclusie getrokken worden dat leesmotivatiebevordering dan ook geen effect zou kunnen hebben. Uit het reviewonderzoek van Van Steensel et al (2016; 38) blijkt echter dat interventies die tot doel hadden de leesmotivatie te bevorderen voor leesmotivatie en begrijpend lezen een positief effect lieten zien. Gemiddeld was de effectgrootte Cohen's $d = .28$ voor de leesmotivatie (dat is een klein effect) en voor het begrijpend lezen was het $d = .40$ dat ook een klein effect genoemd moet worden. In procenten betekent dat bij een effectgrootte van $.20 - .49$ ongeveer 10 tot 24% met die interventie beter af is dan kinderen die niet met die programma's begeleid werden. Dat zijn geen wonderresultaten, maar gezien het belang van het lezen de moeite waard. Met behulp van de digitale vragenlijst van pagina 40-43 is te bepalen van het gemiddelde van de beide proefgroepen is en dat betekent dat als een school gemiddelde onder de 15 punten scoort het de moeite waard is motivatiebevorderende activiteiten uit te voeren. Het TAL-plan kan daarbij behulpzaam zijn. Er is in elk geval evidentie voor het positieve effect van leesmotivatie-interventies op de lees-

**Leesmotivatiebevoorde-
ring moet intensiever
en systematischer.**

motivatie, maar ook op de leesvaardigheden. (Van Steensel, 2016; 46-47). Dat betekent dan ook dat er onderscheid gemaakt moet worden tussen twee vragen, nl. is er een samenhang tussen leesmotivatie en leesprestaties? Die samenhang is in het onderzoek in het kader van het redzaamheidslezen niet gevonden. Daarnaast is er een andere vraag, nl. of leesmotivatiebevorderende interventies een positieve invloed heeft op de leesmotivatie en de leesvaardigheid. Dat effect kan wel aangetoond worden (Van Steensel et al, 2016; 47).

3.3 Een samenhangend plan

De leesmotivatie kan niet bevorderd worden met behulp van kleine projecties. Volgens de Raad voor Cultuur is (2019; 240) is er een krachtig en samenhangen geheel van maatregelen nodig, waarbij alle eerder genoemde geledingen betrokken moet worden.

In het nu volgende wordt de focus gericht op een van de geledingen, nl. het onderwijs. Dat betekent dat de ouders ook betrokken moeten worden om erop toe te zien dat hun kind thuis iedere dag ook 20 tot 30 minuten leest (Raad voor Cultuur; 2019; 250) Binnen het leesoffensief spelen bibliotheken een grote rol omdat zij volgens de wet ook de taak hebben het lezen te bevorderen. Over het algemeen blijkt uit onderzoek dat leesstimulerende activiteiten als het meer laten lezen, zodat er een leescultuur kan ontstaan, invloed heeft op de hoeveelheid tijd die kinderen gaan lezen. (Raad voor Cultuur et al, 2019; 27)

De vraag is wat kan het onderwijs doen om de leesmotivatie en het leesplezier te stimuleren. We gaan er vanuit dat de andere geledingen in het kader van het leesoffensief ook hun verantwoordelijkheid nemen. Binnen de huidige projecten in het kader van dat leesoffensief is te zien dat men vanuit de bibliotheken vaak het voortouw neemt. Zo verschijnen er ook diverse leesplannen en mediaplannen.

Vanuit schoolbegeleidingsdiensten o.a:

- <https://www.timpaanonderwijs.nl/diensten/leesbevordering-plan-maken/>

Vanuit de Stichting lezen:

- <https://www.lezen.nl/publicatie/voorop-in-leesbevordering/>

Vanuit opleidingen:

Opleiding voor medewerkers in dagverblijven en onderwijsassistenten:

- https://www.leesplan.nl/sites/default/files/leesplan/2_Docentengids_Leesbevordering_1e_versie.pdf

Regionale projecten

- <https://www.cubiss.nl/actueel/het-leesoffensief-brabant>

3.4 De uitgangspunten

Totaalaanpak leesmotivatie

In het voorafgaande is aangegeven dat slechts een aanpak op alle fronten een bijdrage kan leveren aan het optimaliseren en borgen van de leesmotivatie. In het nu volgende wordt een totaalaanpak voor de bevordering van de leesmotivatie weergegeven. Op pagina 23 is in de vorm van een vragenlijst een checklijst weergegeven met 33 items. Aan de hand van deze checklijst kan afgevinkt worden wat men nog niet uitvoert, maar wel als schoolontwikkelingsplan ziet. Het gaat om de volgende 8 categorieën:

- A. Voorzieningen
- B. Bewustzijnsactiviteiten
- C. De leesgemotiveerde leerkracht
- D. De leescirkels van Chambers
- E. Lezen diverseren
- F. Evaluatieactiviteiten

- G. Betrokken instanties
- H. De verhoudingsvraag en het borgen

Volgens de Raad voor Cultuur (2019; 24) kan alleen een samenhangend en krachtig beleid effect hebben. Dat betekent voor het onderwijs dat lezen niet zo maar een routine-activiteit is en dat het erom gaat dat leesbevordering een onderdeel moet zijn van het curriculum en dan is 20 minuten per dag stillezen te weinig. In het nu volgende wordt een leesmotivatie-aanbod gedaan dat zoveel mogelijk aspecten van de leesbevorderingsmogelijkheden bevat. Actieplannen op dit gebied zijn er meer. Auteur Vriens en Berends deden dat ook al eerder (Braams, 2019; 175).

3.5 Het TAL-plan

In het nu volgende worden de activiteiten en maatregelen weergegeven die genomen kunnen worden om de leesmotivatie te bevorderen en te borgen. Het gaat om het TAL-plan, Uit onderzoek is gebleken dat diverse typen leesstimuleringsplannen effectief zijn gebleken. Het gaat daarbij om afgeronde plannen. (Van Steensel, et al, 2016). Uit het onderzoek van diverse programma's bleek dat de leesmotivatie verbeterde, maar ook de leesbegripsvaardig-

Handleiding Check-lijst leesmotivatie

Met behulp van de checklijst rechts is het mogelijk een actieplan te generen m.b.t. de leesmotivatie. Er kan van ieder item worden aangegeven wat er al gerealiseerd is: Ja (= gerealiseerd/doen we al), ten dele of nee.

Daarnaast kan de urgentie worden aangegeven in de kolom *Aanpakprioriteit*. Daarbij gaat het om de vraag of u het zo snel mogelijk aan wilt gaan pakken, d.w.z. het lopende schooljaar. Het is ook mogelijk het middellange termijn aan te geven, d.w.z. binnen een jaar of 3 en bij een lage aanpakprioriteit gaat het om ongeveer 5 jaar.

Op basis van de kolom met de aanpakprioriteiten kunt u aan de hand van tellingen een boodschappenlijstje maken van de ingrediënten die u het eerste aan wilt gaan pakken.

CHECKLIJST TAL-plan



	Gerealiseerd:	Aanpakprioriteit:
A. Voorzieningen		
A.1 We hebben een door de bibliotheek gecontroleerde schoolbibliotheek	A.1 Ja-ten dele-nee	Hoog-middel-laag
A.2 De kinderen hebben ook de mogelijkheid bladen/stripverhalen te lezen	A.1 Ja-ten dele-nee	Hoog-middel-laag
B. Awareness		
B.1 We voeren bewustmakingsactiviteiten en waardetoekeningsactiviteiten uit	B.1 Ja-ten dele-nee	Hoog-middel-laag
B.2 We werken met een portfolio waarin de kinderen kunnen zien welke leesweg ze afgelegd hebben en waar ze naar op weg zijn. Ook de leesdoelen zijn daarin aangegeven	B.2 Ja-ten dele-nee	Hoog-middel-laag
B.3 We leren de kinderen dat ze niet snel hoeven te lezen	B.3 Ja-ten dele-nee	Hoog-middel-laag
B.4 We passen principes toe vanuit het redzaamheidslezen	B.4 Ja-ten dele-nee	Hoog-middel-laag
B.5 We leren de kinderen dat ze regelmatig het gelezene moeten visualiseren	B.5 Ja-ten dele-nee	Hoog-middel-laag
C. De leesgemotiveerde leerkracht		
C.1 De leerkracht is regelmatig te zien als zelf lezende leerkracht	C.1 Ja-ten dele-nee	Hoog-middel-laag
C.2 De leerkracht toont enthousiasme en betrokkenheid bij het lezen	C.2 Ja-ten dele-nee	Hoog-middel-laag
D. De leescirkel van Chambers		
D.1 We passen van de Chambersaanpak het kiezen toe	D.1 Ja-ten dele-nee	Hoog-middel-laag
D.2 We passen van de Chambersaanpak het lezen toe	D.2 Ja-ten dele-nee	Hoog-middel-laag
D.3 We passen van de Chambersaanpak het reageren toe	D.3 Ja-ten dele-nee	Hoog-middel-laag
E. Lezen diverseren		
E.1 We voeren de aanpak van het expliciet belevend lezen uit	E.1 Ja-ten dele-nee	Hoog-middel-laag
E.2 We voeren diep lezen en functioneel lezen uit	E.2 Ja-ten dele-nee	Hoog-middel-laag
E.3 We voeren toegepast lezen uit	E.3 Ja-ten dele-nee	Hoog-middel-laag
E.4 We geven speciale aandacht aan kinderen met leesproblemen	E.4 Ja-ten dele-nee	Hoog-middel-laag
E.5 We hebben reviews voor de kinderen	E.5 Ja-ten dele-nee	Hoog-middel-laag
E.6 We hanteren advance organizers	E.6 Ja-ten dele-nee	Hoog-middel-laag
E.7 We stimuleren geconcentreerd lezen	E.7 Ja-ten dele-nee	Hoog-middel-laag
E.8 We laten kinderen vertrouwd raken met de echte bibliotheek	E.8 Ja-ten dele-nee	Hoog-middel-laag
E.9 We passen de woordbrede aanpak toe	E.9 Ja-ten dele-nee	Hoog-middel-laag
E.10 We leggen regelmatig de relaties tussen lezen en schrijven	E.310 Ja-ten dele-nee	Hoog-middel-laag
E.11 We lezen stimulerend voor	E.311 Ja-ten dele-nee	Hoog-middel-laag
E.12 We begeleiden het proces van interne naar externe leesmotivatie	E.312 Ja-ten dele-nee	Hoog-middel-laag
E.13 We hanteren de woordbehandeling	E.313 Ja-ten dele-nee	Hoog-middel-laag
E.14 We hebben de activiteiten van deze lijst kleuterspecifiek uitgewerkt.	E.314 Ja-ten dele-nee	Hoog-middel-laag
E.15 We begeleiden ook het digitaal lezen van de kinderen	E.315 Ja-ten dele-nee	Hoog-middel-laag
E.16 We passen gevarieerde leeswerkvormen toe (incl. sociale activiteiten)	E.316 Ja-ten dele-nee	Hoog-middel-laag
E.17 (Wellicht overbodig, maar maak van de kinderenboekweek een feest)	E.317 Ja-ten dele-nee	Hoog-middel-laag
F. Evalueren		
F.1 We hebben regelmatig reflectiemomenten waarmee kinderen hun leeshistorie vast kunnen leggen in een portfolio of logboekje.	F.1 Ja-ten dele-nee	Hoog-middel-laag
G. Betrokken instanties		
G.1 Wij voeren leesbevordering uit in samenwerking met de/een bibliotheek	G.1 Ja-ten dele-nee	Hoog-middel-laag
G.2 We schakelen de ouders in bij de bevordering van de leesmotivatie	G.2 Ja-ten dele-nee	Hoog-middel-laag
G.3 Wij betrekken dagverblijven en peuterspeelzalen bij de leesbevorderingsactiviteiten	G.3 Ja-ten dele-nee	Hoog-middel-laag
H. De verhoudingsvraag en het borgen		
H.1 De verhoudingsvraag is beantwoord?	H.1 Ja-ten dele-nee	Hoog-middel-laag
H.2 Het borgen is gegarandeerd?	H.2 Ja-ten dele-nee	Hoog-middel-laag

heid. De gevonden effecten verschilden wel. Het TAL-plan is een plan dat schoolspecifiek is en dus ruimte aan de scholen biedt hun eigen ingrediënten te kiezen. Een overzicht van de keuzemogelijkheden is weergegeven op pagina 23.

Het TAL-plan is evidence informed. Dat wil zeggen dat de keuze en invulling van de leesbevorderende activiteiten zoveel mogelijk gebaseerd zijn op onderzoek en literatuur. Die literatuur wordt ook steeds aangegeven, Zie vooral ook: Stichting lezen, 2021.

A. Voorzieningen

A.1 Voorzieningen; boeken

Het is belangrijk om eenmaal in de 10 jaar de school/klassenbibliotheek te laten beoordelen. Op die manier hebt u de garantie dat de inhoud gevarieerd is en bij de tijd is. Dat kan uitgevoerd worden door de bibliotheek. Een rijk aanbod van boeken is belangrijk (Singelsma en Oosterloo in Berenst, et al, 2016;39) Het is belangrijk dat de context van een boek interessant is voor kinderen en ook dat de hoofdpersonen boeiend en identificeerbaar. De schrijfstijl moet verrassend zijn. Er moet wat gebeuren in het verhaal en het verloop van de tekst moet kinderen bij het verhaal houden.

Zie ook:

<https://schoolbiebscan.zwijsen.nl/auth/login>

www.boekenzoeker.org

Braams (2019;176) wijst bij de beschikbare boeken ook op het aandacht schenken aan de complexiteit van de tekst. Daarbij gaat het om de benodigde achtergrondkennis en de gevraagde woordenschat. Probeer te bekijken of u een advance organizer kunt samenstellen voor bepaalde boeken. Zie daarover E.6 op pag. 30.

Ook is het belangrijk dat er voldoende boeken zijn die passen bij de belevingswereld van jongens in de vorm van verhalende jongensboeken. Jongens vinden over het algemeen lezen minder leuk dan meisjes en daarom is de beschikbaarheid van jongensboeken van belang (Braams 2019; 176). Het lezen van boeken binnen de interessewereld van het kind heeft aantoonbaar effect op de leesmotivatie (Van Steensel, 2016; 42). Ook de vrijheid van kinderen om zelf tot een boekenkeuze te komen (autonomie) is van invloed op de leesmotivatie.

A.2 Voorzieningen; bladen en stripverhalen

Naast boeken zijn ook tijdschriften en stripverhalen belangrijk. Bekijk waar u een abonnement op kunt nemen. Dat kunnen algemene jeugdbladen zijn met informatieve inhoud, maar ook bladen die met de hobby's van de kinderen te maken hebben.

B. De bewustzijnsactiviteiten

B.1 Awareness en waardetoekenning

Uit onderzoek is bekend (Leesmonitor 2018) dat er een samenhang is tussen waardetoekenning, het leesgedrag en de leesvaardigheid van de kinderen (Zie ook Stichting lezen, 2021; 2). Groep-6-kinderen die lezen intrinsiek waardevol vinden blijken meer tijd aan lezen te besteden. Volgens de Raad van Cultuur ervaren de kinderen de voordelen van lezen nog onvoldoende (2019, 1). Ze lezen en doen wel leeservaringen op, maar het wordt geen ervaringskennis.

Dat betekent dat het belangrijk is om in het onderwijs regelmatig tijd te besteden aan het bewust maken van de waarde van het lezen. Die awareness- en waardetoekenningactiviteiten komen nauwelijks voor op de lijstjes waarin de leerkrachten aangeven wat ze doen aan de bevordering van de leesmotivatie en het leesplezier (zie pag. 21). Bij deze awareness-activiteiten laat de leerkracht regelmatig zien wat de functie en betekenis van het lezen is. Het gaat dan over:

- het beleven van plezier
- het meebeleven
- het leren van nieuwe dingen
- het vergroten van de kennis die er al is

- het ontspannen
- het begrijpen van anderen
- het koppelen van de eigen ervaringen
- het vergroten van het inlevingsvermogen

Zie ook de lijst op pag. 6.

Uit onderzoek blijkt dat het bespreken van de redenen om te lezen veel effect heeft op de leesmotivatie (Van Steensel 2016; 41) gecombineerd met zelfevaluaties. Hierbij is ook in diverse onderzoeken het effect op begrijpend lezen aangetoond.

B.2 Het portfolio

Belangrijk bij het bewustmaken van de leeservaringen is het vastleggen daarvan in een portfolio. Daarin noteren de kinderen hun leesontwikkeling t.a.v. de leesteknik, maar ook wat ze geleerd hebben bij het begrijpend lezen en wat hun leeservaringen zijn in de vorm van de boeken die ze gelezen hebben en wat ze daarvan vonden en hun boekbesprekingen.

Belangrijk hierbij is ook de mate waarin de kinderen inschatten dat ze succesvol zijn in het bereiken van de leesdoelen. De kans dat kinderen hun leesdoelen haalbaar achten wordt mede bepaald door de leesvaardigheid. In het onderzoek is gebleken dat kinderen vanaf groep 4 een beeld hebben van hun leesvaardigheid m.b.t. de groepsgenoten. In tabel 5, blz. 17 is te zien dat het bij de meeste kinderen met leesproblemen mogelijk is ze zo te begeleiden dat ze lezen leuk of heel leuk vinden (60%). Een portfolio kan voldoen aan de behoefte aan competentie (Stichting lezen 2021; 2, 4), nl. het gevoel dat het kind de leestaak aankan en kan volbrengen. Ook het ervaren van succes kan aan de hand van een portfolio. Een portfolio is meer gericht op de eigen ontwikkeling dan het bereiken van een Cito-B-kwalificatie. Door kinderen bewust te maken van hun ontwikkeling, kan het zelfvertrouwen toenemen en een groot leesvertrouwen kan een positieve invloed hebben op de leesmotivatie. (Stichting lezen 2021; 5)

B.3 Snel lezen hoeft niet

Voor de redzaamheidslezers geldt dat ze ook bewust gemaakt worden dat snel lezen niet een vereiste is, maar dat ze in een gewoon tempo mogen lezen terwijl ze ondertussen visualiseren.

Dat betekent dat snel lezen geen deel uit moeten maken van de mindset van een kind, maar de kwaliteit van het lezen moet centraal staan, nl. rustig kunnen lezen, de greep op de inhoud blijven houden en de woorden nauwkeurig lezen.

B.4 Het redzaamheidslezen

Deze onderzoeksrapportage maakt deel uit van het leesredzaamheidsproject

Illustratie 4
Infographic van de kern van het redzaamheidslezen



Tabel 9
Prevalenties van enkele motivatie-aspecten.

Ervaringen, etc.		Groep 3 N=86	Groep 4 N=85	Groep 5 N=97
3.1 Ont/gespannen beleving van de kinderen ont/gespannen	Meer ontspannen: Even ontspannen: Minder: Werkte niet eerder in die groep	73,3 16,3 3,5 7,0	57,5 24,1 0 18,4	49,5 30,9 3,1 16,5
3.2 Motivatie	Meer gemotiveerd: Evenveel: Minder: Werkte niet eerder in die groep	35,2 53,5 1,2 8,1	28,7 52,9 0 18,4	22,7 60,8 1 1,15
5. Houding als leerkracht	Meer ontspannen: Even ontspannen: Minder: Werkte niet eerder in die groep	59,3 34,9 1,2 4,7	51,7 39,1 0 9,2	34 53,6 1 11,3
11. Houding kinderen bij de toets	Meer ontspannen: Evenveel: Meer gespannen: Werkte niet eerder in die groep	70,9 23,3 0 5,8	43,7 36,8 0 19,5	44,3 34 1 20,6

(Koning, 2022) Daarbij leren kinderen onder andere dat rustig en nauwkeurig lezen beter is dan snel lezen. Illustratie 4 geeft de infographic weer van het redzaamheidsformat. Er worden in elk van de 4 onderzoeksjaren van het redzaamheidsonderzoeksproject ook aan de deelnemende leerkrachten vragen gesteld met betrekking tot motivatie-aspecten. In tabel 9 is aangegeven wat volgens de leerkrachten de invloed van het project is met betrekking tot motivatie en ontspanning. Het effect is het grootst m.b.t. de ontspanning van de kinderen in groep 3. Maar ook in groep 5 is bijna de helft van de kinderen volgens de leerkracht meer ontspannen dan toen men nog aan racelezen deed. Een groot voordeel van het redzaamheidslezen is dat 60% van de kinderen met leesproblemen lezen leuk of heel leuk vindt. Alle kleine beetjes helpen en dat betekent dat redzaamheidslezen ook een bijdrage kan leveren aan de leesmotivatie. Uit het redzaamheidsonderzoek is geen direct effect gebleken op de leesmotivatie (zie pag. 14-19). Het is daarentegen wel zo dat zwakke redzaamheidslezers een gemiddelde leesmotivatie hebben en dat in tegenstelling tot wat men in de literatuur tegenkomt. Dat laatste is o.a. een reden om voor het lezen volgens het redzaamheidsformat te kiezen.

Voor de leesmotivatie is het belangrijk dat kinderen het vertrouwen hebben dat ze de (lees)taak goed uit kunnen voeren. (Van Steensel et al, 2016; 9). Uit het redzaamheidsonderzoek blijkt dat 9,9% van de kinderen aangeeft moeite hebben met het lezen en 10% geeft aan moeite te hebben met het begrijpend lezen. (zie tabel 4 op pagina 16 over het technisch lezen). In tabel 6 (pag. 17) is te zien dat van de 10% zwakste lezers die leerden lezen volgens het redzaamheidsformat bijna een gemiddelde motivatie hebben. Belangrijk is dat kinderen vertrouwen hebben dat ze de leestaak uit kunnen voeren.

B.4 Visualiseren

De basis voor het belevend lezen en begrijpend lezen is het visualiseren. Daarbij vertellen kinderen wat ze voor zich zien als er een tekstdeel is verteld, voorgelezen of als ze zelf een stukje hebben gelezen. Tijdens het lezen van een tekst kan zich op een bepaald moment het verschijnsel voordoen van –er even uit te zijn–. De lezer weet niet of onvoldoende waar het over gaat. Er moet dus een bron ontstaan of een raamwerk van de inhoud van het gelezene. Bij het redzaamheidsformat heeft een van de focusmomenten tot doel in het kind een mentale representatie (innerlijk voorstelling) te maken van het gelezene). In veel methoden wordt er wel een vorm van visualiseren gehanteerd zoals het maken van een schema, onderstrepen, een woordveld, een diagram of het tekenen van plaatjes bij de tekst. (De Koning & Van der Schoot 2014; 423). Bij het visualiseren gaat het echter om het maken van voorstellingen in het hoofd. In de kinderserie Bassie en Adriaan werd dat aangeduid als: *Het zien van een film aan de binnenkant van je ogen*.

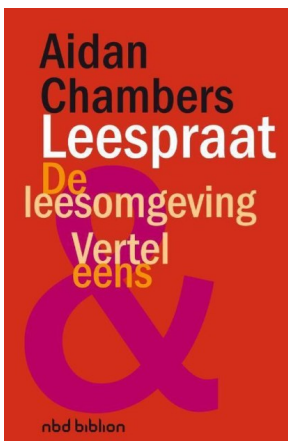
Daarbij gaat het niet om het letterlijk visualiseren van wat er gedrukt staat, maar om het visualiseren van de situatie en het lezen tussen de regels door dat ook aangeduid kan worden als verbeelden. Met het visualiseren is het mogelijk uit te stijgen boven de letterlijke tekst. Volgens De Koning & Van der Schoot was er in 2014 (422) te weinig aandacht voor het visualiseren binnen het leesbegripsonderwijs. Dat is eigenlijk nog steeds het geval. Tellegen en Frankhuisen (2002; 24) geven aan dat visualiseren onmisbaar is voor het belevend lezen. Visualiseren is onderdeel van het verbeeldingsproces dat een rol speelt bij het beleven van de tekst.

Uit onderzoek van Tellegen en Frankhuizen, 2002; 105) bleek dat veel kinderen wel spontaan visualiseren. Veel kinderen zien wat ze lezen voor zich. 41% van de basisschoolkinderen ziet soms voor zich wat ze aan het lezen zijn en 48% ziet dat vaak voor zich. Uit onderzoek blijkt (Wilhelm in Tellegen en Frankhuisen, 2002; 107) dat de zwakke lezers weinig ervaring hebben met het visualiseren. Afleidingen kunnen maken is essentieel om een tekst goed te kunnen begrijpen (Vernooy, 2012; 10), *'onder andere omdat de schrijver niet altijd alles expliciet in de tekst vermeldt*. Het visualiseren kan behulpzaam zijn bij het zien van wat niet gedrukt is. Dat geldt ook voor het naspelen van een verhaal met behulp van poppetjes. Dat kan helpen bij het zich innerlijk voorstellen van de tekst. (De Koning en Van der Schoot, 2012; 424).

Uit een onderzoek van Bos (2016) bleek dat als kinderen een film in hun hoofd maken ze beter lezen. Het visualiseren maakt kinderen los van de tekst en zo ervaren en beleven ze die tekst uiteindelijk beter.

Als uit onderzoek blijkt dat kinderen spontaan visualiseren is het nog niet duidelijk wat de kwaliteit is van die visualisaties. Of kinderen dicht bij de tekst blijven of ook tussen de regels door visualiseren is niet duidelijk. Het innerlijk voorstellen moet bij de meeste kinderen wel aangeleerd worden [De Koning en Van der School, 2012; 424]. Bij dat aanleren blijkt de verbale zelfinstructie (Koning, 1988; 89) effectief: de leerkracht doet

Illustratie 5



voor, de leerkracht doet voor en het kind doet het na, het kind doet het alleen of met een groepsgeenoot. Uiteindelijk is het belangrijk dat de kinderen leren dat visualiseren niet het letterlijk in plaatjes omzetten is, maar het visualiseren van wat niet gedrukt is. Kinderen kunnen dat begrijpen als de leerkracht bij het voordoen dat laat zien en als het kind het zelf doet, vragen stelt die verder gaan dan wat letterlijk is gedrukt. (De Koning en Vander Schoot, 2014; 425). Ook de Raad voor Cultuur (2019; 17) en Tellegen, Frankhuisen geven aan dat visualiseren de betrokkenheid bij het verhaal kunnen vergroten (Tellegen en Frankhuisen; 2002; 21)

C. De leesgemotiveerde leerkracht

C.1 De lezende leerkracht

Als er sprake is van vrij lezen dan kan de leerkracht ook als voorbeeld dienen door zelf ook te gaan lezen. Daarmee geeft de leerkracht als model voor de kinderen aan zelf het lezen ook belangrijk te vinden

C.2 De motiverende en enthousiaste leerkracht

Het is belangrijk dat de leerkracht bij de leesactiviteiten enthousiasme laat zien. Dat kan door aan te geven dat u iets mooi vindt, van iets geniet, aangeeft dat u iets niet verwacht had, iets grappig vindt, iets geleerd hebt, een mogelijkheid gezien hebt waar u zelf niet op gekomen was. De enthousiaste leerkracht is een betrokken leerkracht die aangeeft dat het lezen wat met haar/hem doet. Ook het steunen waarderen door de leerkracht is belangrijk en voldoet aan de behoefte aan verbondenheid. (Stichting lezen 2021; 2)

D. De leescirkel van Chambers

Vastgesteld kan worden dat er steeds meer gebruik gemaakt wordt van de ideeën Aidan Chambers. (2013). Bij de aanpak van Chambers gaat het vooral om de betekenis van het praten met kinderen n.a.v. hun leeservaringen. Hij gaat er vanuit dat het kind een helpende volwassene nodig heeft die kan helpen bij het kiezen van boeken, het lezen en het reageren.

D. 1 Kiezen

Hierbij gaat het erom dat de school/klassenbibliotheek een gevarieerd aanbod bevat zodat er voor ieder kind wel boeken te vinden zijn. Het gaat bij het kiezen dan om:

1. het helpen van kinderen om een boek te vinden dat bij hen past
2. een schoolbibliotheek te hebben die uitnodigend werkt voor de kinderen.

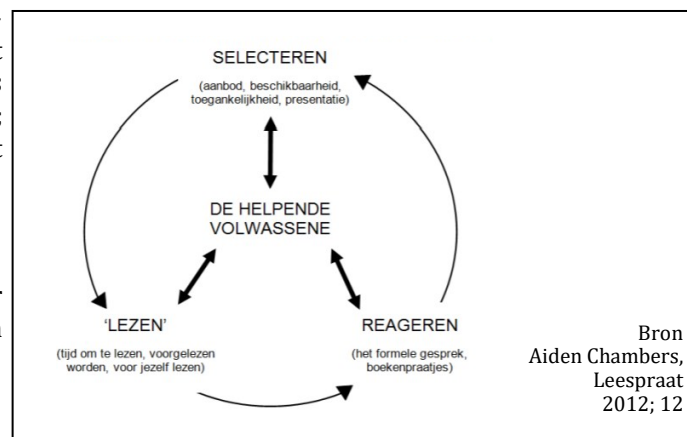
Vaak wijst men (Smits in Daamen 2020; 59) op een veelzijdig boekenaanbod. Dat betekent dat er allerlei soorten verhalen in de schoolbibliotheek aanwezig horen te zijn. Als kinderen zelf mogen kiezen dan voldoet dat aan de behoefte aan autonomie. (Stichting lezen 2021; 2)

Ook de Raad voor Cultuur (2019; 34) pleit voor een rijk aanbod van vooral **langere** verhalende teksten en boeken. Boeken moet passen bij de belevingswereld van de kinderen maar ook bij de interesses van kinderen. Ook het lezen op een e-reader kan een bijdrage leveren aan het opdoen van leeservaringen bij kinderen. Het is belangrijk om er voor te zorgen dat kinderen de juiste boeken lezen (Smits in Daamen 2020, 59). Daarbij is het juiste leesniveau niet zozeer de prioriteit, maar de inhoud die binnen de belangstellingswereld van het kind ligt.

D. 2 Lezen

Hierbij gaat het erom dat er tijd wordt vrijgemaakt voor het lezen. De richtlijnen voor het lezen op school variëren van 15 tot 30 minuten per dag.

Illustratie 6
De cirkel van Chambers



Illustratie 7



Chambers adviseert om het iedere dag te doen op hetzelfde moment omdat dit zorgt voor structuur en duidelijkheid. (zie ook de website van Malmberg over leesbevordering en literatuureducatie. Zie ook Daamen (2020; 59). Volgens Smit (in Daamen, 2020; 59) is tijd nemen voor lezen een sleutel voor de leesmotivatie. Uit het onderzoek in 2017; 2 (DUO onderwijsonderzoek) bleek dat de helft van de basisschoolleerlingen aangeeft (bijna) dagelijks op school boeken te lezen die ze zelf mogen uitkiezen. Het vrij lezen is nog geen algemeen voorkomende werkvorm. Zie daarover de CPS-uitgave: *Leeskilometers maken op school*. Hoewel deze publicatie bedoeld is voor het voorgezet onderwijs, is de inhoud ook goed te gebruiken in het basisonderwijs.

D. 3 Reageren

Het voeren van gesprekken over gelezen boeken is de kern van de aanpak van Chambers. Hij gaat er vanuit dat men op die manier van kinderen enthousiaste lezers kan maken. Het is belangrijk om kinderen vrij te laten vertellen over hun leesbelevingen en leeservaringen. De Raad voor Cultuur (2019; 19) stelde vast dat vanaf groep 3 de nadruk te veel ligt op het verwerven van de leesvaardigheid en minder op het beleven van verhalen en gesprekjes over boeken.' Ook uit onderzoek (Van der hoeven, 2019) blijkt dat boekbesprekingen een positieve invloed op de leesmotivatie kunnen hebben.

In het kader van de Chambersaanpak is het programma Boekies van Lexima goed bruikbaar. Die leeromgeving is voor kinderen van groep 1 t/m 8 en er worden tips gegeven voor de leesbevordering, tips voor het kiezen van een boek en het bevat een aanbod van boeken.

Illustratie 8
Boekies plein



E. Lezen diversen

E.1 Expliciet belevend lezen

Er wordt de laatste tijd veel gepubliceerd over technisch lezen, begrijpend lezen en leesmotivatie. Een belangrijk type lezen raakt wat ondergesneeuwd. Dat is **het belevend lezen**. In het nu volgende wordt een pleidooi gehouden voor het **expliciet** belevend lezen. Leerkrachten geven aan dat ze wel aan belevend lezen doen. Dat is ook zo, maar dat is veelal impliciet, terwijl belevend lezen de sleutel voor leesmotivatie en begrijpend lezen kan zijn. In het nu volgende gaat het om verhalende teksten en met een kleine aanpassing kan het ook een rol spelen bij de informatieve teksten.

Belevend lezen lijkt ook het meeste op wat wij als volwassenen doen, nl. GEWOON een boek lezen, zonder begrijpend lees-vragen. Sommige kinderen hebben dat belevend lezen al van nature en hebben ook geen speciale begeleiding nodig. In dit artikel gaat het over de didactiek voor kinderen die dat niet van nature hebben. Voor die kinderen is het expliciet belevend lezen aan te bevelen.

Belevend lezen is een vorm van lezen waarbij het doel niet het analyseren van de inhoud is, maar waarbij het doel is de betrokkenheid en de meebeleving bij de te lezen tekst te optimaliseren. Taalalert (2021) omschrijft het belevend lezen als volgt: "Hierbij gaat het om (emotionele) betrokkenheid van de lezer bij een tekst. Belevend lezen heeft als doel: Het leren inleven in de personages van een verhaal en het kind te laten genieten en ontspannen bij het lezen van kinderboeken". Het ontstaan van leesplezier staat centraal.

Het is aan de ene kant te vergelijken met het meebelevens zoals dat plaatsvindt bij het meegezogen worden bij het kijken naar een film, maar het is ook anders omdat de film zelf gemaakt moet worden. Bij het redzaamheidslezen wordt dat belevend lezen gestimuleerd door het laten visualiseren van de gelezen tekst en door het expliciet bespreken van de woordbetekenis en het toepassen van prosodie (voordrachtslezen). Die vorm van belevend lezen, kan de basis vormen voor het meer analytische schoolse close reading en diep lezen. Belevend lezen komt dus niet in plaats van het begrijpend lezen. Het is bij het expliciet belevend lezen wel belangrijk dat je minimaal de namen van de hoofpersonen kunt onthouden omdat die namen vaak terugkomen in een tekst want je moet weten hoe de personages zich tot elkaar verhouden. Ook contextgegevens zijn belangrijk, maar verder staat de beleving centraal. Die kleine weetjes hoeven niet altijd door vragen aan de oppervlakte gebracht te worden, maar

kunnen ook gewoon door de leerkracht megedeeld worden. Ook is het belangrijk dat de leerkracht door het meedelen en het uiten van de eigen gevoelens, belevingen en het stellen van belevingsvragen die betrokkenheid kan optimaliseren.

Belevend lezen is aan de andere kant, zoals aan het begin is aangegeven, ook anders dan het bekijken van een film omdat hierbij de film zelf gemaakt moet worden. Bij het redzaamheidslezen is het visualiseren een van de focusonderwerpen die aan de leeslessen worden toegevoegd. Er is een kans dat belevend lezen ook invloed kan hebben op de leesmotivatie. Nu wordt het lezen bij kinderen geassocieerd met de cognitieve activiteiten na afloop van het lezen van een tekst. Daar komt een deel van impopulariteit van het begrijpend lezen vandaan. Veel leerkrachten zullen aangeven dat ze er wel aan doen, maar dat gebeurt meestal impliciet of ze hopen dat het ontstaat. Belangrijk is dat het expliciet gebeurt. In recente literatuur van Ros (2021) Van Koeven en Smits (2020) kom je het niet tegen. Hier en daar wordt het wel aangestipt zoals bij het theaterlezen in de vorm van gelezen dialogen. Ook bij het BAVI-lezen wordt de nadruk gelegd op het belevend lezen. Daarbij lezen de kinderen een half uur in een boek dat technisch wel toegankelijk moet zijn, maar meer aansluit bij de belangstelling. Daarbij hoopt men op een magic moment dat het leesplezier ontstaat.

Het is belangrijk dat men zich realiseert dat er geen sprake is van twee naast elkaar staande grootheden van technisch lezen en begrijpend lezen. Er is eerder sprake van een continuüm van technisch lezen naar begrijpend lezen. Het zuivere verklanken is te zien bij het lezen van leesbare onzinwoorden zoals bij de Klepel (Van den Bos, 2019) gebeurt of in het geval kinderen een tekst in het Italiaans zouden moeten lezen. Ook het lezen van losse woorden kent al een rol toe voor de woordenschat en via het belevend lezen gaat het continuüm naar het diep lezen. Voor het diep lezen of close reading is veel belangstelling, maar voor het **expliciet** belevend lezen is er weinig aandacht.

Expliciet belevend lezen doe je door:

1. kinderen te leren het gelezene te visualiseren (het zien van de film aan de binnenkant van de ogen). Het visualiseren biedt kinderen veel creatieve mogelijkheden om zelf de verbeelding zijn gang te laten gaan.
2. er voor te zorgen dat kinderen de hoofdpersonen en de context weten. Dat mag gewoon worden megedeeld door de leerkracht, het staat op een kaartje dat voorin het boek ligt of ontstaat in de vorm van een mindmap.
3. kinderen te leren de betekenis van onbekende woorden te vragen/ of op te zoeken.
4. kinderen bewust te maken van wat er zo leuk is aan het verhaal en aan het lezen.
5. aan te geven zelf benieuwd te zijn over het vervolg van het verhaal en aan te geven graag verder te willen lezen.
6. het voordrachtslezen te stimuleren omdat daarin de belevingscomponent en de begripscomponent hoorbaar worden.

Expliciet belevend lezen is dus meer dan vrij lezen met of zonder logboekje. Dat zal betekenen dat er wat van het dagelijkse vrij lezen door bepaalde kinderen ingeleverd moet worden in de vorm waarin de leerkracht met een subgroep leest. Kernwoorden zijn betrokkenheid, bewustzijn en plezierervaringen, maar ook het **samen** met een groep een verhaal beleven en daar plezier aan te beleven.

Expliciet belevend lezen; waarom?

- het zorgt er voor dat door het visualiseren een basis ontstaat voor het dieptelezen en close reading. Zonder een bron kunnen er geen analyse-activiteiten worden uitgevoerd. Expliciet belevend lezen moet een grondhouding van de kinderen zijn en dat is wat anders dan skimmend of oppervlakkig lezen en het is ook wat anders dan close reading waarbij de cognitieve arbeid centraal staat.
- het verhoogt de betrokkenheid
- het verhoogt de leesmotivatie omdat er nu eens geen ingewikkelde vragen worden gesteld (die kinderen zo tegenstaan) en de leerkracht zelfs helpt de draad van het verhaal niet kwijt te raken door te helpen herinneren aan wie wie is en binnen welke context het verhaal zich afspeelt.

E.2 Diep lezen en functioneel lezen

De Raad voor Cultuur (2019; 15) hecht veel aandacht aan het leren lezen van langere verhalende teksten. Men gaat er vanuit dat dat essentieel is voor de ontwikkeling van de leesvaardigheid en leesmotivatie. Diep lezen of close reading zou een belangrijke invalshoek zijn. Men gaat er vanuit dat kinderen steeds meer gericht zijn op vluchtige vormen van lezen en digitale informatieverwerking en dat het ervaren van het echte lezen van langer teksten afneemt. De motivatie wordt bevorderd als kinderen ervaringen opdoen met het echte lezen van langere verhalende teksten.

E.3 Toegepast lezen

In de discussie m.b.t. de achteruitgang van de leesprestaties is regelmatig gesteld dat kinderen geen handleiding en gebruiksaanwijzingen kunnen lezen. Los van de vraag of deze vaardigheden wel voorkomen in de leesmethoden is het belangrijk om kinderen te leren om formulieren, handleidingen en bijsluiters te leren lezen of brieven van officiële instanties. Men (Raad voor Cultuur 2019; 17) stelt dat de samenleving baat heeft bij mensen die in de kennis en informatie-economie overweg kunnen. Bij kinderen in de basisschoolleeftijd is het belangrijk om de betekenis van het kunnen lezen niet alleen uit het lezen van boeken te halen, maar ook uit het lezen van diverse communicatiemiddelen. Voor iedere groep is het nodig een bestand van redzaamheidsteksten aan te leggen en die samen vanaf het digibord te lezen en te bespreken.

E.4 Leesmotivatie bij kinderen met leesproblemen

Volgende Braams is er weinig evidentie dat zelfstandig stillezen effectief is voor kinderen waarbij het lezen nog niet vlot verloopt. (Braams, 2019). Dat gegeven is te verklaren vanuit de ervaringen dat kinderen met leesproblemen nauwelijks of niet in staat zijn zichzelf te leren lezen. Ze hebben hulpnodig. Dat betekent dat ze speciale leesbegeleiding dienen te ontvangen. Dat kan o.a. met de DMT-oefenmap. Het voordeel van deze map is dat de gehanteerde cognitieve benadering een bijdrage kan leveren aan de leesmotivatie.

E.5 Reviews

Er zijn hier en daar wel overzichten van kinderboeken, maar er zou vanuit de koninklijke bibliotheek een website moeten zijn met reviews van kinderboeken. Als dat aanbod er nog niet is kan de school het ook zelf organiseren door kinderen te vragen hun mening te geven over een boek met betrekking tot het leesgemak, de beleving, moeilijke woorden, etc.) Kinderen die dan een boek willen kiezen kunnen dan ook de ervaringen van hun leeftijdsgenoten lezen alvorens een boek te kiezen.

E.6 Advance organizer

Ieder boek zou een pagina moeten hebben met daarin de behandeling van enkele moeilijke woorden die in het boek voorkomen en de bespreking van de hoofdpersonen zodat een kind dat de draad kwijt is van wie wie is er via die pagina weer in kan komen. 36% van de basisschoolkinderen geeft aan soms de draad kwijt te zijn bij het lezen en 6% geeft aan de draad vaak kwijt te zijn (Tellegen en Frankhuisen 2002; 53)

E.7 Geconcentreerd lezen

Er zijn nogal wat kinderen die moeite hebben zich te concentreren tijdens het lezen (Tellegen en Frankhuisen, 2002; 53). 48% van de kinderen zegt soms moeite te hebben met het concentreren en 15 % geeft aan vaak moeite te hebben met concentreren. Dat betekent dat het nodig is de kinderen te leren zich niet af te laten leiden. U kunt dat aanleren door de aanpak van de geleidelijke opbouw en de reflectie. U laat de kinderen 5 minuten lezen en bespreekt naderhand met hen de mate waarin ze echt aan het lezen waren of afgeleid waren. Bespreek wat er gedaan kan worden om de afleiding te verminderen. Bouw zo geleidelijk de leestijd op.

E.8 Vertrouwd raken met de echte bibliotheek

Naast een goede klassen/schoolbibliotheek is ook het bezoeken van een echte bibliotheek belangrijk. Zo zijn er projecten waarbij kinderen 7 keer per jaar de bibliotheek bezocht hebben en door medewerkers werden bekend gemaakt met boeken en thema's (Raad voor Cultuur, 2019; 27).

E.9 Woordbrede aanpak.

Uit onderzoek is gebleken (Raad voor Cultuur 2019; 27) dat het belangrijk is om bij de leesbevorderingsactiviteiten niet alleen te lezen, maar een woordbrede aanpak te hanteren. Dat wil zeggen dat het naast het lezen ook moet gaan om toegepast lezen dat bij het acteren plaats vindt, het lezen in het kader van theater en filmbezoek, etc.

E.10 Relatie met schrijven

Het is belangrijk boeken lezen en zelf teksten schrijven te combineren. Dat is vooral kenmerkend voor het Freinetonderwijs. Kinderen maken zelf teksten die anderen ook lezen, kinderen maken een bestaande tekst af, maar ze maken ook handleidingen en gedichten. Kinderen kunnen ook een tekst af maken van iets dat u hebt voorgelezen. Ook het samen maken van een feuilleton kan de motivatie vergroten.

E. 11 Voorlezen

Een belangrijke werkvorm in het kader van leesmotivatie is het volledig of gedeeltelijk voorlezen van een boek, ook in de bovenbouw. Het voorlezen is dan meer dan een gezellig tussendoortje of afsluiter van de dag, maar is gewoon lestijd. Voorlezen zorgt er voor dat alle kinderen kennis maken met teksten die bij hun leeftijd passen ook als ze die teksten zelf niet kunnen lezen.

De betrokkenheid bij de tekst kan ook vergroot worden door gesprekken te houden over het gelezene. Anneke Smits en Erna van Koeven stellen zelfs in hun boek *Rijke taal – Taaldidactiek voor het basisonderwijs* (2020): *“We zien in het onderwijs voorlezen en lezen nog steeds wel als leuk voor ‘erbij’. Misschien moeten we gaan beseffen dat rijke teksten en boeken (fictie en non-fictie) de basis van het taal- en leesonderwijs vormen en wellicht ook van het zaakvakonderwijs. Voorlezen is bovendien heel goed voor de leesmotivatie. Je ziet vaak dat kinderen meer boeken gaan lezen van de schrijver waar je iets van voorleest. Sterker nog: sommige kinderen gaan zelfs hetzelfde boek (zelfstandig) lezen. Jouw voorlezen werkt dan als een soort pre-teaching en maakt het zelfstandig lezen een stuk laagdrempeliger. Welk boek je als voorleesboek kiest, hangt van je doel af. Wil je de kinderen meenemen in een bijzonder verhaal, wil je een nieuwe schrijver introduceren of sluit je aan bij een project waar je mee bezig bent in de klas? Beseef hoeveel invloed je kunt hebben met jouw keuze.”* (Zie ook Raad voor Cultuur 2019; 38). Ook een begin van een boek voorlezen kan kinderen stimuleren de rest zelf te willen lezen. (Braams, 2019; 175)

E.12 Van externe naar interne motivatie

Het onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie vormt de basis van de zogenaamde *Self-Determination Theory* (Ryan & Deci, 2000). Deze theorie zegt: *‘dat je meer gemotiveerd zult zijn om een bepaalde activiteit uit te voeren, naarmate de redenen om die activiteit uit te voeren sterker geïnternaliseerd zijn, dat wil zeggen, meer vanuit jezelf komen’*.

Dat betekent dat het belangrijk is steeds aan de kinderen te vragen wat het lezen opgeleverd heeft (kennis, ervaringen, plezier, ontspanning, herkenning, nieuwsgierigheid, een gesprek, etc). Als kinderen dat aanvankelijk moeilijk vinden om aan te geven, moet de leerkracht hen daarop wijzen.

E.13 Woordbehandeling

Woordenschat is een belangrijk kenmerk dat een rol speelt bij de mogelijkheid verhalen te lezen of naar verhalen te luisteren. Dat wil zeggen dat regelmatig gevraagd moet worden naar de woordbetekenis. Die besproken woorden moeten op een Word-pagina gezet worden zodat ze regelmatig even weer op het digibord getoond kunnen worden en de betekenis herhaald kan worden. Bij het redzaamheidslezen wordt kinderen geleerd om als ze aan het lezen zijn en ze weten de betekenis van een woord niet om dat te vragen. Ook als een kind een stukje voorleest, mag het stoppen en vragen naar de betekenis. Kinderen moeten leren dat het lezen van woorden die ze niet kennen, maar beperkt zinvol is.

E.14 We hebben de activiteiten van deze lijst kleuterspecifiek uitgewerkt.

In het voorafgaande lag de nadruk op de kinderen die boeken lezen. De basis voor de leesmotivatie wordt al gelegd bij kinderen vanaf een leeftijd van 3 maanden. Dan kijken de kinderen al om zich heen en kan ook een boekje getoond worden. In groep 1 en 2 is de boekenhoek en het voorlezen of vertellen aan de hand van platen een belangrijk onderdeel van het onderwijsaanbod. Bekijk de inhoud van deze checklijst en bepaal wat

daarvan door kleuters gedaan kan worden.

Daarbij gaat het in elk geval om:

- het voorlezen
- het vertellen aan de hand van platen/prenten
- het visualiseren
- het bespreken van de betekenis van woorden.

Van het voorlezen aan kleuters en het behandelen van prentenboeken is aangetoond dat het effect heeft op de sociaal- emotionele ontwikkeling en de mogelijkheden na te denken over verhalen.

E.15 We begeleiden ook het digitaal lezen van de kinderen

Het is een gegeven dat veel kinderen lezen op een iPad/computer of de ondertiteling op de tv. Het is belangrijk om die werkelijkheid te accepteren en kinderen te laten zien dat er ook digitaal veel te lezen is. Zo biedt de Jeugdbieb veel digitale leesmogelijkheden.

Andere mogelijkheden zijn:

<https://www.yoleo.nl/>

<https://www.lezen.nl/nieuws/online-leesbevordering-voor-thuis/>

E.16 We passen gevarieerde leeswerkvormen toe (met dank aan Yvonne Elling)

Op pagina 21 is de top 3 te zien van wat scholen over het algemeen doen aan lezen, maar er zijn nog veel meer gevarieerde werkvormen die men toe kan passen zoals mandjes lezen, dominolezen, boekendans, boekenslinger, opzoeken waar het boek zich afspeelt, leescirkels, etc. Bij leescirkels gaat het om groepjes kinderen die hetzelfde boek gelezen hebben en daar een gesprek over hebben. (Van der Hoeven 2019). Het nabespreken heeft een positieve invloed op het begrijpend lezen, maar ook op de leesmotivatie.

Een betekenisvolle activiteit kan ook zijn het laten samenwerken van kinderen bij leestaken (Van Steensel et al, 2016; 45)

Zie ook:

<https://www.leraar24.nl/zoeken/?q=voorlezen>

<https://www.lettersenspetters.nl/educatief/5x-originele-werkvormen-voor-lezen-vanaf-groep-5/>

<https://nl.pinterest.com/anneliseboeyken/leesmotivatie/>

E.17 (Wellicht overbodig, maar maak van de kinderenboekweek een feest)

In het TAL-plan is het tussen haakjes gezet omdat het onvoorstelbaar is dat u daar geen aandacht aan besteedt, maar voor de volledigheid is het toch opgenomen. De vraag is natuurlijk wel of iedereen van het team vindt dat deze week optimaal wordt benut en een goede invulling krijgt. Die vraag kunt u zeker aan elkaar stellen.

F. Evaluatie-activiteiten

F.1 Reflectiemomenten

Het is belangrijk om regelmatig de kinderen bewust te maken van wat er gebeurt is op het gebied van het lezen. Vanaf groep 4 kunnen de kinderen dat ook bijhouden in een portfolio en zo de leeshistorie van hun basisschooltijd vastleggen. Tijdens die reflectiemomenten wordt bespro-

Illustratie 9



ken wat er geoefend is op het gebied van het technisch lezen. Welke doelen er geoefend zijn voor begrijpend lezen, wordt vooral besproken n.a.v. wat de ervaringen zijn met het zelflezen en wat er voorgelezen is. Uit onderzoek is gebleken (Van Steensel et al, 2016; 41) dat ook het vaststellen van succeservaringen een positieve bijdrage kan leveren aan het bevorderen van de leesmotivatie eventueel in combinatie met het bespreken van de redenen om te lezen (zie B.1 op blz. 24.) en het juiste boekenaanbod (zie B.1 op pag. 24).

G. Betrokken instanties

G.1 Samenwerking met de/een bibliotheek

Informeer bij de bibliotheek bij u in de buurt wat deze voor u kan doen in het kader van de leesmotivatie.

Zie ook:

<https://www.dbieb.nl/op-school/bibliotheek-op-school.html>

<https://www.debibliotheekopschool.nl/onderwijs/lezen.html>

G.2 De ouders

Volgens Segers en Van Steensel (2019; 12) zijn twee groepen factoren belangrijk:

1. Hulp bij boekenkeuze, aanmoediging om te lezen en voorlezen.
2. Je ouders zien lezen, lezen in aanwezigheid van je ouders en met je ouders praten over het gelezene.

Het is belangrijk om de ouders hierover voor te lichten in de nieuwsbrieven en ouderavonden.

Zorg er als school voor dat u de ouders ook regelmatig tips geeft over geschikte jeugdboeken. Stimuleer ze om hun kinderen met de verjaardag en met Sinterklaas/kerst (en regelmatig tussendoor) ook boeken te geven zodat kinderen ook een kleine eigen bibliotheek opbouwen.

Internationaal onderzoek laat zien dat kinderen die tijdens het leren lezen veel lezen met hun ouders daar op vijftienjarige leeftijd nog steeds van profiteren. (Braams 2019; 179). Daarom is het ook belangrijk dat u leestips aan de ouders geeft en de ouders betreft bij boekenprojecten op school.

G.3 Dagverblijven en peuterspeelzalen

Samen met de bibliotheek kunt u ook projecten houden in het kader van de boekpromotie. Bibliotheken hebben diverse programmaonderdelen voor de leeftijd van 0-4 jaar en voor samenwerkingsactiviteiten voor peuterspeelzalen/dagverblijven en de basisschool. Steeds vaker zit de leeftijd van 0-12 al onder één dak en dan is het voor de hand liggend om boekpromotie in een doorgaande lijn aan te pakken.

Zie ook:

<https://jufanja.eu/samenwerken-met-een-peuterspeelzaal/>

https://www.leesplan.nl/sites/default/files/leesplan/2_Docentengids_Leesbevordering_1e_versie.pdf

H. De verhoudingsvraag en het borgen

H.1 De verhoudingsvraag

Bij de verhoudingsvraag gaat het om de verhouding tussen begrijpend lezen en leesmotivatie. De vraag is hoe de ontwikkeling van de accenten plaats vindt in het curriculum.

Een concreet voorbeeld van een school kan zijn:

De verhouding leesbegrip en leesmotivatie in groep 3 en 4

.....Wij voeren het onderwijsaanbod op het gebied van het begrijpend lezen in groep 3 en 4 minimaal uit zoals onze methode dat aanbiedt, maar we leggen de nadruk in groep 3 t/m M4 op de leesmotivatie en de leesbeleving. Op het gebied van het leesbegrip ligt de focus vooral op:

-visualiseren

-woordbetekenis

-leesbeleving

Illustratie 10



We vinden het belangrijk dat kinderen leeskilometers maken en dat ze met elkaar praten over de leeservaringen. Van het TAL-programma voeren we in groep 3 en 4 vooral uit: A.1, A.2, B.3, B.4, B.5, categorie C en D. E.1, E.3, E.4, E.11, E.13, E.16, E.17 en G.2. Eind groep 4 starten we met het afnemen van de Cito-toets begrijpend lezen.

H.2 Het borgen

Onderwijsvernieuwing of onderwijsverbetering heeft een kans op verwatering. Men begin enthousiast en na enkele jaren stelt men vast dat veel afgesproken acties niet meer of ten dele worden uitgevoerd. Het borgen van een schoolontwikkeling gebeurt door:

1. Het vastleggen van het curriculum, waarbij ook de verhoudingsvraag is beantwoord voor groep 1 t/m groep 8. Dat betekent dat u onderscheid maakt tussen wat er in groep 1/2, 3/4, 5/6 en 7/8 gebeurt. Dat betekent tevens dat niet alle 33 onderdelen van het TAL-plan allemaal in iedere bouw aan de orde hoeven te komen.
2. Er is aangegeven wanneer punt 1 geëvalueerd wordt. Een tijdsbestek van 2 jaar is aan te bevelen.
3. De ib-er houdt de vinger aan de pols en informeert regelmatig hoe de gekozen onderdelen uitgevoerd worden en voert ook klassenboeken uit op dat gebied.
4. Op vergaderingen en/of in teammededelingen komen regelmatig tips, informatie en nieuwe ontwikkelingen aan de orde op het gebied van de leesmotivatie zodat het onder de aandacht van de leerkrachten blijft.

Deel 4 Literatuur

- Bakker, N. (2018)** De leesmonitor. Amsterdam, de Stichting Lezen.
- Bal, E. (2018).** Technologische leermeester, In Didactief, april 2018.
- Bemer, A (2021)** Vier pijlers voor het neerzetten van een leescultuur op school.
- Bos, K.P. van den Bos, B.J.A. de Groot, J.R. de Vries B.J.A. de Groot, J.R. de Vries (2019)** Klepel-R | Revised, Amsterdam Pearson.
<https://wij-leren.nl/vier-pijlers-leescultuur.php>
- Braams T. (2019)** Handboek dyslexie. Amsterdam; T.Braams & Boom uitgevers
- Broekhof, K. & K. Vaessen, J. Maarse, J. Aarssen, T. van Velzen, (2019)** Cijfers en meningen over lezen in Nederland. Utrecht, Sardes.
- Daamen, T. (2020), Succesverhaal ontdek Het nieuwe lezen. 's-Hertogenbosch. Blink**
- DUO Onderwijsonderzoek (2017).** De leesmotivatie van Nederlandse kinderen en jongeren. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Gough, P.B. & Tunmer, W.E. (1986)** Decoding, reading, and reading disability. Remedial and Special education, 7(1), 6-10.
- Gubbels, G., Netten, A. & Verhoeven, L. (2017)** Vijftien jaar leesprestaties in Nederland: PIRLS-2016 / Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands, Radboud Universiteit, Behavioural Science Institute. ISBN: 978-90-77529-47-8
- Hoeven, J. van der (2019).** Kennisrotonde. (2019). Welke onderbouwde inzichten over het effect van kinder- en jeugdliteratuur dragen bij aan leeractiviteiten die de literaire leesvaardigheid stimuleren in het basisonderwijs? (KR755). Den Haag: Kennisrotonde.
<https://www.kennisrotonde.nl/sites/kennisrotonde/files/migrate/PDF-voor-website-Kennisrotonde-antwoord-VRAAG-755.pdf>
- Huysmans, F. (2013).** Van woordjes naar wereldliteratuur: De leeswereld van kinderen van 7-15 jaar. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Koeven, E. van & Smits, A. / (2020)** Rijke taal. Taaldidactiek voor het basisonderwijs. Amsterdam E. van Koeven en A. Smits uitgevers.
- Koning, B.B. de & Schoot, M. van der (2014)** "Hoe zie je dat voor je?" Een kritische blik op de hedendaagse onderwijspraktijk van het begrijpend lezen. Pedagogische studiën, 2014 (91)422-430.
- Koning, B.B. de, Bis, L.T., Wassenburg, S.I. & Schoot, M. van der (2016)** Effects of a Reading Strategy Training Aimed at Improving Mental Simulation in Primary School Children. Educ Psychol Rev DOI 10.1007/s10648-016-9380-4.
- Koning, L.J. (2021)** Werkboek redzaamheidslezen. Daarle Pravoo.
- Koning, L.J. (2022)** Redzaamheidslezen (proefschrift in voorbereiding).
- Raad voor Cultuur & Onderwijsraad (2019)** 'Lees! Een oproep tot een leesoffensief, Den Haag: Raad voor Cultuur & Onderwijsraad
- Remie, M. & Veldhuis, P. (31 januari 2020)** Hoe we kinderen weer aan het lezen krijgen. NRC.
- Stalpers, C. (2002).** Het belang van plezier in lezen – de relatie tussen leesattitude, leesgedrag en bibliotheekgebruik. *Moer*, 1, 2-13.
- Stalpers, C. (2007)** Het verhaal achter de lezer. Delft: Eburon.
- Stichting Lezen (2018)** De leesmonitor. Amsterdam; Stichting lezen.
- Stichting Lezen (2021).** Leesmotivatie onder de loep. Inzichten uit wetenschappelijk onderzoek. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Steensel. R. van, Sande, L. van der, Bramer, W., Arends, L. (2016)** Effecten van leesmotivatie-interventies. Rotterdam: Erasmus Universiteit.
- Taalalert. (2021).** <http://www.taalalert.nl/taalactiviteiten/negen-taaldomeinen/>
- Tellegen, S. & Frankhuisen, J. (2002)** Waarom is lezen plezierig? Delft, Eburon.
- Til, A. van, Gijssels, M. (2019)** Wanneer leest een leerling vlot genoeg? JSW 03 2019
- Meijerink, H.P. (2009).** Een nadere beschouwing. Enschede, SLO.
- Meulen, M. van der (2020)** Onze visie op goed en geïntegreerd leesonderwijs
https://www.zwijsen.nl/leren-lezen/onz-visie-op-goed-en-geintegreerd-leesonderwijs/?utm_source=linkedin&utm_medium=social
- Landsmeer, N. (2013)** Kind en beeldscherm; een te hecht koppel/ Medisch contact: <https://www.medischcontact.nl/nieuws/laatste-nieuws/artikel/kind-en-beeldscherm-een-te-hecht-koppel.htm>
- NIP, NVO, NKD, LBRT (2021)** Brede vakinhoudelijke richtlijn dyslexie.
- Roetenberg, A. (2020).** Leesmotivatie voorspelt leesgedrag en leesprestaties. Leximamagazine, jrg 2020; 20-22.
- Schiefele, U. & Schaffner, E. (2016)** Factorial and Construct Validity of a New Instrument for the Assessment of Reading Motivation *Reading Research Quarterly*, 51(2) pp. 221-237 | doi:10.1002/rrq.134 International Literacy Association.
- Schram, D. (2013)** De aarzelende lezer over de streep. Delft, Eburon.
- Segers, E. & Steensel. R. van. (2019)** Lekker lezen: over het belang van het leesmotivatie, Utrecht; Eburon.
- Zeguers, M., & P. Snellings in: Broeck, W. van den (2016)** Handboek dyslexieonderzoek. Leuven: Acco.

Deel 5 Bijlagen

Bijlage 1 De onderzoeksvragenlijst; inleiding

1. De vragenlijst

In het motivatie-onderzoek is gebruik gemaakt van een digitale vragenlijst. Deze vragenlijst is voor het grootste deel dezelfde vragenlijst als die in 2017 gebruikt is voor onderzoek door de stichting Lezen (DUO Onderwijsonderzoek, 2017). Bij het onderzoek is gebruik gemaakt van een licht aangepaste versie van de lijst die gebruikt is in het onderzoek van de Stichting Lezen (2017). Zie voor de gebruikte lijst bijlage 2.

2. De kwaliteit van het onderzoeksinstrument

De lijst van de Stichting Lezen is een Nederlandse bewerking van een vragenlijst van Schiefel en Schafner (2016). Zie voor de kwaliteit van deze lijst dan ook de publicatie van Schiefel en Schafner (2016). Van de 32 vragen van deze lijst zijn er 26 overgenomen vanuit de vragenlijst van het DUO-onderzoek van 2017. Zie voor de vragen pagina 40-43.

De betrouwbaarheid

Deze wordt vastgesteld door de tweede meting in april 2022. Daarnaast is er nog een factoranalyse uitgevoerd. De factoranalyse is ook uitgevoerd om de vraag te kunnen beantwoorden welke factoren een significante samenhang hebben met de technische leesprestatie en begrijpend lezen, maar dit onderzoek is nog niet afgerond.

De validiteit

Door gebruik te maken van bestaande vragen die al eerder in een onderzoek zijn gebruikt, is er garantie dat er sprake is van een acceptabele validiteit. (Schiefel en Schafner, 2016).

3. De onderzoeksopzet

Zie voor de opzet van het onderzoek pagina 12-14. Er is met betrekking tot het afnemen van de vragenlijst van bijlage 2 gebruik gemaakt van twee onderzoeksgroepen:

A. De redzaamheidslezers

Hierbij gaat het om 1093 kinderen uit de redzaamheidsonderzoeksgroep. Deze onderzoeksgroep voldoet aan de geografische representativiteit en voldoet aan de eis van de gemiddelde uitstroom. (Koning, in voorbereiding 2022) De details van deze groep worden vermeld in het proefschrift over het redzaamheidslezen dat eind 2022 verschijnt. In dat proefschrift is ook vastgesteld dat de uitstroom van een school een relatie heeft met de leesprestaties en dus gebruikt moet worden als factor bij het realiseren van representativiteit. Daartoe zijn de scholen in drie categorieën verdeeld. Bij de intake van de scholen is gevraagd of ze met een 1, 2 of 3 aan wilden geven wat de algemene uitstroom van hun school is:

1= relatief lage uitstroom : merendeel VMBO, ook kader en praktijk

2= gemiddelde uitstroom: kinderen gaan naar alle vormen van voortgezet onderwijs

3= relatief hoge uitstroom: merendeel HAVO/VWO

Vooral kinderen van scholen met een hoge uitstroom scoren significant beter op het technisch lezen dan kinderen van scholen met een gemiddelde of relatief lage uitstroom. Het gemiddelde wordt weergegeven in het getal 2 en dat betekent dat de onderzoeksgroepen zo dicht mogelijk in de buurt van de 2 moeten komen. Voor groep 5 is de uitstroomfactor: 2,08.

B. De controlegroep

Er is ook een controlegroep samengesteld van kinderen die niet begeleid worden volgens het redzaamheidsformat. Er hebben 609 kinderen meegedaan die als controlegroep hebben gefunctioneerd. Uit de 45 aangemelde scholen is een groep samengesteld die geografisch representa-

tief moest zijn en een uitstroomniveau moest hebben dat gelijk is aan de experimentele groep, nl. 2,08. Het uitstroomcijfer voor de controlegroep is 2,1.

Zie voor de geografische representativiteit tabel 9.

4. De leesmotivatie-index

Door een bepaalde waardering van de antwoorden is het mogelijk een leesmotivatie-index af te leiden.

In bijlage 2 wordt de vragenlijst weergegeven. Per vraag is aangegeven welke waardering het antwoord krijgt.

Maximaal kan een kind 29 punten scoren. Op deze manier werd het mogelijk de leesmotivatie te kwalificeren en de redzaamheidsgroepen te vergelijken met de controlegroep. Zie tabel 1 op pg. 14.

5. De resultaten voor de experimentele groep en de controlegroep

Op pag. 46-50 zijn de resultaten van de vragenlijst onder de twee proefgroepen weergegeven.

In zwart zijn de scores weergegeven van de experimentele groep, de zgn. redzaamheidslezers en in blauw zijn de percentages van de controlegroep weergegeven.

Uit de vergelijkingen is gebleken wat ook al in tabel 1 te zien was, nl. dat de verschillen niet groot zijn. In de gevallen waarin het verschil $\approx 5\%$ of meer is gaat het om de volgende items:

- Ik lees omdat ik me graag met bepaalde onderwerpen bezig houd. Niet waar: Exp 34,1% en controlegroep 27,4%
- Ik lees omdat ik dan betere cijfers op school haal. Waar: Exp. 40,8% en controlegroep 33,5%
- Ik lees omdat ik zo verhalen kan beleven in mijn hoofd. Heel erg waar: Exp. 30,5% en controlegroep: 25,8
- Ik lees om beter te worden in bepaalde vakken op school: Niet waar: exp. 25,5% en controlegroep 30,4.
- Ik lees bijna nooit een boek waar je iets van kunt leren. Exp: 25,8 en controlegroep 31%
- Ik lees 1 à 2 keer per maand een boek waar je iets van kunt leren. Exp: 25,1% en controlegroep 20%
- Ik lees 1 à 2 keer per week een boek waar je iets van kunt leren. Exp: 26% en controlegroep 21,3%
- Ik lees (technisch) gemiddeld. Exp: 69% en controlegroep 64%

Samenvattend zijn de kinderen van de experimentele groep wat meer gericht op het feit dat je van het lezen wat kunt leren. Maar verder ver-

Tabel 9

Geografische representativiteit van de controlegroep

* gewenst %: daarbij is er uitgegaan van de CBS-cijfers van 20 juli 2018 met betrekking tot de verdeling van de kinderen over de 12 provincies. In het schooljaar 2017-2018 bezochten 1.414.347 kinderen het basisonderwijs. De percentages per provincie zijn aangegeven in de kolom Gewenst %.

Provincie	Schoolnamen en plaatsnamen	Aantal kinderen	Gewenst % *	Werkelijk %
Groningen	De borg Haren	31	3	5,1
Friesland	De Kabas Franeker	39	3,8	6,4
Drenthe	De Cirkel, Assen	20	2,9	3,3
Overijssel	Drakensteyn Enschede. Risaeus-school Hardenberg	53	7,1	8,7
Flevoland	Vuurbaak Urk	7	2,9	1,2
Gelderland	De Diamant Apeldoorn, Berg en Bosschool Apeldoorn, Bron Barneveld Blokhuis Hoevelaken	62	12,1	10,2
Utrecht	Anne Frank Bunnik, De Zuidwind Eemnes, De Rank Vianen	55	8,2	9,0
Noord-Holland	Veerkraft Amsterdam, Springplank Volendam, IJdoornschool Amsterdam, Atalanta Heerhugowaard, Spaarneschool Spaarndam	110	16,2	18,1
Zuid-Holland	De Cirkel Gouda, Bernadetteschool Naaldwijk, Nieuwe Haven Rotterdam, Groen van Prinstererschool Oud Alblas	99	22,2	16,3
Noord-Brabant	Lockaert Oss, Stelaertshoeve Tilburg, De Rosmolen Ulvenhout, Klikhuis Beek en Donk, De Hoef en Hugo Waalwijk	101	14,2	16,6
Limburg	Kameleon Weert	10	5,3	1,6
Zeeland	Franciscusschool te Middelburg	22	2	3,6
totaal		609		

schillen de groepen onderling niet veel. Het is dus niet zo dat er m.b.t. leestechiek en leesbegrip een duidelijke redzaamheidsbonus is vast te stellen.

Scholen die voor het redzaamheidslezen kiezen doen dat omdat: (Koning,2022)

1. Het kinderen en leerkrachten minder gespannen maakt (*)
2. Kinderen veel nauwkeuriger lezen
3. Kinderen minder hoeven te ploeteren in de vorm van het oefenen van het snel lezen
4. Kinderen in de tweede helft van groep 4 en 5 niet terugvallen in de leesontwikkeling en evenveel vooruitgaan als in de eerste helft van die groepen.
5. Bij het beoordelen van de leesvaardigheid de leesprestatie niet centraal staat, maar de functionele vraag: wat moet je leestechisch kunnen zodat het begrijpend lezen niet belemmerd wordt.
6. Er toetsminimalisatie mogelijk is. Vanaf groep 5 is het bij de meeste kinderen niet meer nodig om 3 toetskaarten af te nemen.
7. De kinderen, ondanks dat ze niet aangespoord worden snel te lezen, toch in staat zijn om snel te lezen.
8. Er in de vorm van foculessen aan de basis van begrijpend lezen wordt gewerkt, nl. door middel van visualiseren en woordbetekenis.

Bijlage 2 De vragenlijst en de waarderingen per item

1. Vul hier je code in*
Je krijgt van je juf, meester meneer een code. Vul die hier in.

Typ één of enkele woorden...

2. Hoe vind je het om boeken te lezen?*
Er komen nu een paar vragen over het lezen van boeken in je vrije tijd. Met boeken bedoelen we geen schoolboeken, maar boeken die je zelf graag leest.

2.1 Helemaal niet leuk.	0
2.2 Niet leuk.	0
2.3 Leuk.	1
2.4 Heel erg leuk.	1

3. Ben je het eens met de volgende zinnen?*
Let op: sommige zinnen lijken op elkaar. We willen je toch vragen om ze allemaal goed in te lezen. Als je een vraag niet begrijpt, kun je dit ook aangeven.

	Helemaal niet waar	Niet waar	Waar	Heel erg waar	Ik snap de zin niet
3.1 Ik lees omdat ik er vrolijk van word.	0	0	1	1	0
3.2 Ik lees omdat ik door verhalen ga fantaseren.	0	0	1	1	0
3.3 Ik lees omdat ik me graag met bepaalde onderwerpen bezighoud.	0	0	1	1	0
3.4 Ik lees omdat mijn ouders het belangrijk vinden dat ik veel lees.	0	0	1	1	0
3.5 Ik lees omdat ik dan iets te doen heb.	0	0	1	1	0
3.6 Ik ga vaak uit mezelf lezen, zonder dat anderen zeggen dat ik moet gaan lezen.	0	0	1	1	0

Bij het motivatieonderzoek wordt er gebruik gemaakt van de redzaamheidsversie van de leesmotivatielijst. Die lijst is tot stand gekomen na overleg met de Stichting Lezen en de feedback van de 40 leerkrachten die meedoen aan dit onderzoek en geen deel uit maken van de redzaamheidsproefgroep.

Toelichting

1. De kinderen vullen hier de codenaam in die ze van hun leerkracht krijgen. Dat wil zeggen dat ze gepseudonimiseerd zijn, maar wel gekoppeld kunnen worden aan hun leesprestaties. De ouders van de proefgroep en de controlegroep hebben schriftelijke toestemming verleend.

Bij de lijst wordt er gebruik gemaakt van de Vragenlijst DUO Onderwijsonderzoek (2017). *De leesmotivatie van kinderen en jongeren*. Amsterdam: Stichting Lezen. Deze bron wordt vanaf hier genoemd: DUO-vragenlijst. Bij de items is aangegeven welke vragen overeenkomen met de vragen uit de Duo-vragenlijst.

De cijfers in de items maken deel uit van een onderzoek naar de mogelijkheid om tot een motivatie-index te komen. Ze staan er niet in bij de aanbidding van de vragenlijst aan de kinderen, maar dienen ter verantwoording van de kwantificering.

2. Dit is vraag B.1 van de Duo-vragenlijst

3. Dit is vraag B.2 van de Duo-vragenlijst Item 3.6 is toegevoegd.

4. Ben je het eens met de volgende zinnen? Dit zijn weer andere zinnen.*

Let op: sommige zinnen lijken misschien een beetje op elkaar. We willen toch vragen om ze allemaal goed in te vullen. Als je een vraag niet snapt, kun je dit ook aangeven.

	Helemaal niet waar	Niet waar	Waar	Heel erg waar	Ik snap de zin niet
4.1 Ik lees omdat lezen me helpt als ik verdrietig ben.	0	0	1	1	0
4.2 Ik lees omdat ik zo avonturen kan beleven in mijn hoofd.	0	0	1	1	0
4.3 Ik lees omdat ik dan betere cijfers kan halen op school.	0	0	1	1	0
4.4 Ik lees omdat ik me dan niet hoeft te vervelen.	0	0	1	1	0
4.5 Ik lees omdat andere mensen zeggen dat lezen belangrijk is.	0	0	1	1	0

5. Nu komt er nog een serie vragen van dit soort.*

Let op: sommige zinnen lijken op elkaar. We willen je toch vragen om ze allemaal goed in te vullen. Als je een vraag niet snapt, kun je dit ook aangeven

	Helemaal niet waar	Niet waar	Waar	Heel erg waar	Ik snap de zin niet
5.1 Ik lees omdat ik zo meer kan leren over dingen die ik interessant vind.	0	0	1	1	0
5.2 Ik lees om beter te worden in bepaalde vakken op school.	0	0	1	1	0
5.3 Ik lees omdat ik het dan beter ga doen op school dan mijn klasgenoten.	0	0	1	1	0
5.4 Ik lees omdat ik me graag verplaats in de hoofdpersoon van een verhaal.	0	0	1	1	0
5.5 Ik lees omdat ik mezelf dan bezig kan houden.	0	0	1	1	0

4. Dit is Vraag B.2 van de Duo-vragenlijst.

5. Vraag B.2 van de Duo-vragenlijst.

6. Nu komt de laatste serie vragen van dit soort.*

Let op: sommige zinnen lijken op elkaar. We willen je toch vragen om ze allemaal goed in te vullen. Als je een vraag niet snapt, kun je dit ook aangeven.

	Hele- maal niet waar	Niet waar	Waar	Heel erg waar	Ik snap de zin niet
6.1 Ik lees omdat ik dan meer weet dan andere leerlingen.	0	0	1	1	0
6.2 Ik lees omdat lezen me helpt als ik boos ben.	0	0	1	1	0
6.3 Ik lees omdat ik het daardoor beter ga doen op school.	0	0	1	1	0
6.4 Ik lees omdat ik wil dat mijn ouders trots op mij zijn.	0	0	1	1	0
6.5 Ik lees omdat ik graag nadenk over bepaalde onderwerpen.	0	0	1	1	0

7. Hoe vaak lees je in de vrije tijd.*

Selecteer één antwoord in elke rij

	Nooit of bijna nooit	1 of 2 keer per maand	1 of 2 keer per week	Elke dag of bijna elke dag
7.1 Een boek met verhalen.	0	0	1	1
7.2 Een boek waar je iets van kunt leren.	0	0	1	1
7.3 Een tijdschrift of een blad.	0	0	1	1
7.4 Een stripboek.	0	0	1	1

8. Wat is belangrijk bij het lezen?*

Klik één of meer van de antwoorden aan.

- 8.1 Dat je heel snel kunt lezen.
- 8.2 Dat je goed de woorden leest en begrijpt waar het over gaat.
- 8.3 Dat je plezier hebt bij lezen en het leuk vindt.
- 8.4 Lezen is niet belangrijk.

9. Hoe goed ben je in lezen? Vertel of je het eens bent met deze zinnen:*

Het gaat hier om het technisch lezen, dus de woorden precies zo lezen als ze er staan. Kies één antwoord

- 9.1 Ik ben beter in lezen dan de andere kinderen uit mijn groep.
- 9.2 Ik lees gemiddeld; niet beter en ook niet slechter dan de meeste andere kinderen in mijn groep.
- 9.3 Ik lees minder goed als de andere kinderen uit mijn groep.

6. Vraag B.2 van de Duo-vragenlijst.

7. Vraag B.3 van de Duo-vragenlijst

Vraag 8 heeft te maken met het redzaamheidslezen en wil een inschatting weergeven van wat kinderen belangrijk vinden bij het lezen.

9. Dit is vraag B.9 van de Duo-vragenlijst maar is op verzoek van de leerkrachten van de controlegroep aangepast omdat het bij de originele vragenlijst ook ging over hoe het kind het doet bij begrijpend lezen.

10. Thuis lezen*

Kies één antwoord, klik op die zin.

- | | |
|--|---|
| 10.1 Ik lees bijna nooit thuis. | 0 |
| 10.2 Ik lees thuis wel, maar meestal alleen. | 1 |
| 10.3 Ik lees thuis wel, maar bijna altijd met mijn vader of moeder (of iemand anders die in huis is). Alleen lees ik eigenlijk niet. | 1 |
| 10.4 Ik lees thuis wel; soms alleen en soms met mijn vader of moeder (of iemand anders die in huis is) | 1 |

11. Nu komen er een paar vragen over het leesplezier. Hoe vind je de leeslessen op school?*

Kies één antwoord, klik op die zin. Het gaat bij deze vraag niet om begrijpend lezen, maar om de lessen technisch lezen, waarbij het vooral om het leren lezen en het oefenen van het lezen zelf gaat.

- | | |
|--------------------------|---|
| 11.1 Helemaal niet leuk. | 0 |
| 11.2 Niet leuk. | 0 |
| 11.3 Leuk. | 1 |
| 11.4 Heel erg leuk. | 1 |

12. Als ik aan het lezen ben:.....*

Klik op één of meer antwoorden.

- | | |
|---|---|
| 12.1 dan voel ik me fijn en plezierig. | 1 |
| 12.2 dan voel ik me gewoon, niets bijzonders. | 0 |
| 12.3 dan voel ik me niet zo fijn en wil ik er ook snel mee stoppen. | 0 |

13. Hoe gaat het met het begrijpend lezen?*

Kies één antwoord.

- | |
|--|
| 13.1 Ik begrijp meestal wel wat ik aan het lezen ben. Ik ben wel goed in begrijpend lezen. |
| 13.2 Ik ben gemiddeld in begrijpend lezen, niet beter en ook niet slechter dan de meeste andere kinderen van mijn groep. |
| 13.3 Ik begrijp meestal niet wat ik aan het lezen ben. Ik ben niet zo goed in begrijpend lezen. |

14. Wil je nog iets over het lezen zeggen; iets dat je bij de vragen niet kon noteren of iets dat je graag zou willen veranderen of iets waar je moeite mee hebt?

Typ één of enkele woorden...

Vraag 10 kan zicht geven op de vraag hoe kinderen thuis lezen.

11. Vraag 11 gaat over het plezier bij de leeslessen op school. Daar zijn nog geen gegevens over bekend.

Item 12 gaat over de emotionele situatie waarin het kind verkeert als het leest.

Bij vraag 13 gaat over begrijpend lezen en bij item 14 kunnen kinderen nog aanvullende opmerkingen maken.

Kwantificering naar een index

Bij het bepalen van de motivatie van de redzaamheidskinderen en de kinderen uit de controlegroep is er een leesmotivatie-index ontwikkeld. Dat is een waarde van 0-29. Steeds is in het voorafgaande per item de weging weergegeven in de vorm van de 1, als zijnde een scoring van 1 punt.

Zie het voorbeeld rechts.

3. Ben je het eens met de volgende zinnen?*

Let op: sommige zinnen lijken op elkaar. We willen het toch vragen om ze allemaal goed in te vullen. Als je een vraag niet snapt, kun je dit ook aangeven

	Helemaal niet waar	Niet waar	Waar	Heel erg waar	Ik snap de zin niet
3.1 Ik lees omdat ik er vrolijk van wordt.	0	0	1	1	0
3.2 Ik lees omdat ik door verhalen ga fantaseren.	0	0	1	1	0
3.3 Ik lees omdat ik me graag met bepaalde onderwerpen bezig houdt.	0	0	1	1	0
3.4 Ik lees omdat mijn ouders het belangrijk vinden dat ik veel lees.	0	0	1	1	0
3.5 Ik lees omdat ik dan iets te doen heb.	0	0	1	1	0

De clusters en factoren

Op basis van de vragen is het mogelijk clusters te onderscheiden of statisch factoren af te laten leiden. Dat onderzoek is nog niet afgerond,

Er wordt nog onderzoek gedaan naar de weging van de clusters. Het gaat om de volgende clusters met tussen haken een verwijzing naar het itemnummer van de vragenlijst uit het Duo-onderzoek (2019)

De clusters:

1 Kennismotief (ook intrinsiek)

3.3 Ik houd me graag met bepaalde onderwerpen bezig (index 1) **(DUO-3.1)**

5.1 Ik kan dan meer leren over dingen die ik interessant vind (index 1) **(DUO-3.1)**

6.1 Ik weet dan meer dan de andere leerlingen (index 1) **(DUO-3.1)**

6.5 Ik denk graag na over bepaalde onderwerpen (index 1) **(DUO-3.1)**

II extrinsieke motivatie

3.4 Mijn ouders vinden lezen belangrijk (index 1) **(DUO-3.1)**

4.5 Omdat andere mensen zeggen dat lezen belangrijk is. (index 1) **(DUO-3.1)**

5.5 *Mijn juf/meester zegt dat lezen belangrijk is. (index 1)*

6.4 Ik wil dat mijn ouders trots op mij zijn (index 1) **(DUO-3.1)**

III hulpmotief

3.5 Dan heb ik iets te doen (index 1) **(DUO-3.1)**

4.1 Helpt als ik verdrietig ben (index 1) **(DUO-3.1)**

4.4 Hoef ik me niet te vervelen (index 1) **(DUO-3.1)**

6.2 Het helpt me als ik boos ben (index 1) **(DUO-3.1)**

IV prestatiemotief

4.3 Betere cijfers op school (index 1) **(DUO-3.1)**

5.2 Beter worden in bepaalde vakken op school (index 1) **(DUO-3.1)**

5.3 Beter doen op school dan klasgenoten (index 1) **(DUO-3.1)**

6.3 Ik ga het beter doen op school (index 1) **(DUO-3.1)**

V. Leesplezier

2. Hoe vind je het om boeken te lezen (leuk/heel erg leuk) (index 1) **(DUO-3.1)**

3.1 Ik word er vrolijk van (index 1)) **(DUO-3.1)**

8.3 Dat je plezier hebt bij het lezen en het leuk vindt (index 1)

11. Leesplezier bij het technisch lezen op school (index 1)

V. Leesplezier

2. Hoe vind je het om boeken te lezen (leuk/heel erg leuk) (index 1) **(DUO-3.1)**

3.1 Ik word er vrolijk van (index 1)) **(DUO-3.1)**

8.3 Dat je plezier hebt bij het lezen en het leuk vindt (index 1)

11. Leesplezier bij het technisch lezen op school (index 1)

VI intrinsieke motivatie

3.2 Ik ga erdoor fantaseren (index 1) **(DUO-3.1)**

3.6 Ik ga vaak uit mezelf lezen zonder dat anderen zeggen dat ik moet gaan lezen. (index 1)

4.2 Ik kan dan avonturen beleven in mijn hoofd (index 1) **(DUO-3.1)**

5.4 Ik verplaats me graag in de hoofdpersoon (index 1) **(DUO-3.1)**

VIII Leesgedrag

7.1 Boek met verhalen (index 1) **(DUO-3.2)**

7.2 Boek waar je iets van kunt leren (index 1) **(DUO-3.2)**

7.3 Tijdschrift of blad (index 1) **(DUO-3.2)**

7.4 Stripboek (index 1) **(DUO-3.2)**

10. Thuis lezen

Leesprestaties (DUO-3.3)

9. Beeld van eigen prestatie t.a.v. technisch lezen **(DUO-3.2)**

13 Beeld van prestaties bij begrijpend lezen **(DUO-3.2)**

De kwaliteit van de items van dit type lijsten kan mede bepaald worden door op te nemen; -Ik snap de zin niet–.

Bij vraag 2 t/m 4 blijkt dat relatief veel kinderen geen raad weten met de alternatieven:

3.3 Ik lees omdat ik me graag met bepaalde onderwerpen bezighoud (9,4% snap ik niet)

5.4 Ik lees omdat ik me graag verplaats in de hoofdpersoon van een verhaal. (12,4% snap ik niet)

In het DUO-onderzoek van 2017 worden voor het alternatief –snap ik niet– geen percentages gegeven, maar aan de hand van de grootte van de grijze vlakken is wel bij benadering aan te geven hoe groot dat percentage is. In 2017 bleek ook ongeveer 10% van de kinderen moeite met de formulering van 3.3 te hebben (2017; 13) Zie ook item 6.5.

Het verplaatsen in de hoofdpersoon was in 2017 (DUO-onderzoek, 2017, 14) ook moeilijk voor ongeveer 10% van de kinderen.

Bijlage 3 uitkomsten redzaamheidslezers en de controlegroep (in blauw)

2 Hoe vind je het om boeken te lezen?

Meerkeuze , Antwoorden 1041 x, onbeantwoord 2 x

Antwoord	Antwoorden	Ratio
2.1 Helemaal niet leuk.	57	5,5% 5,9
2.2 Niet leuk.	144	13,8% 11,8
2.3 Leuk.	577	55,4% 57
2.4 Heel erg leuk.	263	25,3% 25,3

3 Ben je het eens met de volgende zinnen?

Matrix met enkelvoudige keuzes , Antwoorden 1041 x, onbeantwoord 2 x

Antwoord	Hele-maal niet waar	Niet waar	Waar	Heel erg waar	Ik snap de zin niet
3.1 Ik lees omdat ik er vrolijk van word.	107 (10,3%) 12,5	371 (35,6%) 34,3	439 (42,2%) 40,9	109 (10,5%) 11,2	15 (1,4%) 1,1
3.2 Ik lees omdat ik door verhalen ga fantaseren.	115 (11,0%) 9,9	280 (26,9%) 28,4	387 (37,2%) 39,2	233 (22,4%) 20,4	26 (2,5%) 2,1
3.3 Ik lees omdat ik me graag met bepaalde onderwerpen bezighoud.	128 (12,3%) 16,4	355 (34,1%) 27,4	335 (32,2%) 33,2	125 (12,0%) 12,8	98 (9,4%) 10,2
3.4 Ik lees omdat mijn ouders het belangrijk vinden dat ik veel lees.	178 (17,1%) 19,4	276 (26,5%) 23,2	342 (32,9%) 30,2	232 (22,3%) 26,9	13 (1,2%) 0,3
3.5 Ik lees omdat ik dan iets te doen heb.	190 (18,3%) 19,7	296 (28,4%) 30,7	381 (36,6%) 34,8	166 (15,9%) 14,6	8 (0,8%) 0,2
3.6 Ik ga vaak uit mezelf lezen, zonder dat anderen zeggen dat ik moet gaan lezen.	187 (18,0%) 19,4	233 (22,4%) 22,8	340 (32,7%) 33,2	259 (24,9%) 23	22 (2,1%) 1,6

4 Nu komt er nog een serie vragen van dit soort.

Matrix met enkelvoudige keuzes , Antwoorden 1041 x, onbeantwoord 2 x

Antwoord	Hele-maal niet waar	Niet waar	Waar	Heel erg waar	Ik snap de zin niet
4.1 Ik lees omdat lezen me helpt als ik verdrietig ben.	446 (42,8%) 44,7	352 (33,8%) 36,3	171 (16,4%) 14	61 (5,9%) 4,6	11 (1,1%) 0,5
4.2 Ik lees omdat ik zo avonturen kan beleven in mijn hoofd.	85 (8,2%) 9,7	192 (18,4%) 22	430 (41,3%) 42	318 (30,5%) 25,8	16 (1,5%) 0,5
4.3 Ik lees omdat ik dan betere cijfers kan halen op school.	133 (12,8%) 16,9	243 (23,3%) 25,8	425 (40,8%) 33,5	222 (21,3%) 23,3	18 (1,7%) 0,5
4.4 Ik lees omdat ik me dan niet hoeft te vervelen.	180 (17,3%) 17,7	292 (28,0%) 32,2	375 (36,0%) 35	179 (17,2%) 14,1	15 (1,4%) 1,0
4.5 Ik lees omdat andere mensen zeggen dat lezen belangrijk is.	206 (19,8%) 23,3	328 (31,5%) 30,4	333 (32,0%) 31,7	167 (16,0%) 14	7 (0,7%) 0,7

Volgens Segers en van Steensel (2019; 10) bleek uit het onderzoek van 2017 (Duo-Onderwijs onderzoek, 2017; 13)) dat kinderen gemiddeld vaker lezen omdat ze nieuwsgierig zijn naar een onderwerp. Die conclusie kunnen we niet trekken uit de gegevens zoals die bekend zijn. Vergelijken met de onderzoeksgegevens van 2017 scoren de redzaamheidskinderen als volgt:

Tabel 10
Motivatie voor bezig zijn met bepaalde onderwerpen

Ik lees omdat ik me graag met bepaal- de onderwerpen bezig houd.	Niet of helemaal niet waar	Waar of heel erg waar
Onderzoek 2017	46%	44%
Redzaamheidslezers 2021 groep 5	46,1%	44,2%

Allereerst valt op dat een kleine meerderheid niet leest omdat ze zich graag wil verdiepen in bepaalde onderwerpen en ten tweede valt op dat de percentages vrijwel hetzelfde zijn gebleven gedurende 4 jaar.

Opvallend is dat de kinderen bij de vraag 6 moeite hebben met het begrijpen van het alternatief: Ik lees omdat ik graag nadenk over bepaalde onderwerpen.

Bij het DUO-onderzoek van 2017 had ongeveer 4 % van de kinderen moeite met 6.5.

Voor het redzaamheidslezen is vraag 8 belangrijk omdat daarmee vastgesteld kan worden dat bij 8,5% van de kinderen de boodschap van het redzaamheidslezen nog onvoldoende aanwezig is.

3.5% van de kinderen zijn zich nog niet bewust van het belang van het lezen. Zie vraag 8.

5 Ben je het eens met de volgende zinnen? Dit zijn weer andere zinnen.

Matrix met enkelvoudige keuzes, Antwoorden 1041 x, onbeantwoord 2 x

Antwoord	● Hele-maal niet waar	● Niet waar	● Waar	● Heel erg waar	● Ik snap de zin niet
5.1 Ik lees omdat ik zo meer kan leren over dingen die ik interessant vind.	74 (7,1%) 8	213 (20,5%) 20,5	503 (48,3%)	46,8 233 (22,4%) 24	18 (1,7%) 0,7
5.2 Ik lees om beter te worden in bepaalde vakken op school.	124 (11,9%) 10,7	265 (25,5%) 30,4	423 (40,6%)	35,1 208 (20,0%) 21,8	21 (2,0%) 2,0
5.3 Ik lees omdat ik het dan beter ga doen op school dan mijn klasgenoten.	287 (27,6%) 28,7	398 (38,2%) 39,7	225 (21,6%)	20,7 99 (9,5%) 9,2	32 (3,1%) 1,6
5.4 Ik lees omdat ik me graag verplaats in de hoofdpersoon van een verhaal.	165 (15,9%) 17,9	308 (29,6%) 32,3	299 (28,7%)	26,6 140 (13,4%) 13,6	129 (12,4%) 9,5
5.5 Ik lees omdat mijn juf/meester zegt dat het belangrijk voor mij is.	129 (12,4%) 13,6	267 (25,6%) 23,3	387 (37,2%)	38,3 225 (21,6%) 23,5	33 (3,2%) 1,3

6 Nu komt de laatste serie vragen van dit soort.

Matrix met enkelvoudige keuzes, Antwoorden 1041 x, onbeantwoord 2 x

Antwoord	● Hele-maal niet waar	● Niet waar	● Waar	● Heel erg waar	● Ik snap de zin niet
6.1 Ik lees omdat ik dan meer weet dan andere leerlingen.	353 (33,9%) 35,8	416 (40,0%) 39,1	184 (17,7%)	17,1 59 (5,7%) 6,2	29 (2,8%) 1,3
6.2 Ik lees omdat lezen me helpt als ik boos ben.	344 (33,0%) 32,3	382 (36,7%) 35,5	207 (19,9%)	20,5 103 (9,9%) 10,7	5 (0,5%) 0,5
6.3 Ik lees omdat ik het daardoor beter ga doen op school.	124 (11,9%) 12,3	260 (25,0%) 24	446 (42,8%)	42,5 196 (18,8%) 20,5	15 (1,4%) 0,3
6.4 Ik lees omdat ik wil dat mijn ouders trots op mij zijn.	178 (17,1%) 19,7	299 (28,7%) 28,4	322 (30,9%)	29,2 228 (21,9%) 22	14 (1,3%) 0,2
6.5 Ik lees omdat ik graag nadenk over bepaalde onderwerpen.	139 (13,4%) 16,9	289 (27,8%) 25,5	380 (36,5%)	35,1 158 (15,2%) 17,4	75 (7,2%) 4,1

7 Hoe vaak lees je in de vrije tijd?

Matrix met enkelvoudige keuzes, Antwoorden 1041 x, onbeantwoord 2 x

Antwoord	● Nooit of bijna nooit	● 1 of 2 keer per maand	● 1 of 2 keer per week	● Elke dag of bijna elke dag
7.1 Een boek met verhalen.	171 (16,4%) 15,1	154 (14,8%) 16,4	261 (25,1%) 26,4	455 (43,7%) 42
7.2 Een boek waar je iets van kunt leren.	269 (25,8%) 31	261 (25,1%) 20	309 (29,7%) 29,7	202 (19,4%) 19,2
7.3 Een tijdschrift of een blad.	448 (43,0%) 42,7	179 (17,2%) 19,4	194 (18,6%) 17,9	220 (21,1%) 20
7.4 Een stripboek.	224 (21,5%) 23,6	146 (14,0%) 15,9	271 (26,0%) 21,3	400 (38,4%) 39,1

8 Wat is belangrijk bij het lezen?

Meerkeuze, Antwoorden 1041 x, onbeantwoord 2 x

Antwoord	Antwoorden	Ratio
● 8.1 Dat je heel snel kunt lezen.	88	8,5% 17,2
● 8.2 Dat je goed de woorden leest en begrijpt waar het over gaat.	891	85,6% 80,5
● 8.3 Dat je plezier hebt bij lezen en het leuk vindt.	739	71,0% 76,2
● 8.4 Lezen is niet belangrijk.	36	3,5% 5,3

Opvallend is dat 10% van de kinderen vindt dat ze niet zo goed in lezen zijn. Dat komt overeen met 10% kinderen die aangeven dat ze zwak zijn in begrijpend lezen. Zie vraag 13.

Opvallend bij vraag 9 t/m 12 is:

- 83,8% van de kinderen lezen thuis
- 78,7% van de kinderen vinden de technische leeslessen op school leuk of erg leuk.
- Bij 10,9% van de kinderen is er sprake van leesaversie.
- Opgeteld scoren de beide onderzoeksgroepen gelijk m.b.t. de ervaringen met de leeslessen op school: 78,7% bij de experimentele groep en 78,8 voor de controle-groep die het leuk of heel leuk vinden.

9 Hoe goed ben je in lezen? Vertel of je het eens bent met deze zinnen:

Enkele keuze , Antwoorden 1041 x, onbeantwoord 2 x

Antwoord	Antwoorden	Ratio
9.1 Ik ben beter in lezen dan de andere kinderen uit mijn groep.	220	21,1% 24,5
9.2 Ik lees gemiddeld; niet beter en ook niet slechter dan de meeste andere kinderen in mijn groep.	718	69,0% 64
9.3 Ik lees minder goed als de andere kinderen uit mijn groep.	103	9,9% 11,5

10 Thuis lezen

Enkele keuze , Antwoorden 1041 x, onbeantwoord 2 x

Antwoord	Antwoorden	Ratio
10.1 Ik lees bijna nooit thuis.	169	16,2% 15,4
10.2 Ik lees thuis wel, maar meestal alleen.	579	55,6% 54,4
10.3 Ik lees thuis wel, maar bijna altijd met mijn vader of moeder (of iemand anders die in huis is). Alleen lees ik eigenlijk niet.	84	8,1% 7,6
10.4 Ik lees thuis wel; soms alleen en soms met mijn vader of moeder (of iemand anders die in huis is)	209	20,1% 22,7

11 Nu komt er een vraag over het leesplezier op school. Hoe vind je de leeslessen op school?

Enkele keuze , Antwoorden 1041 x, onbeantwoord 2 x

Antwoord	Antwoorden	Ratio
11.1 Helemaal niet leuk.	74	7,1% 7,6
11.2 Niet leuk.	148	14,2% 13,6
11.3 Leuk.	604	58,0% 54,7
11.4 Heel erg leuk.	215	20,7% 24,1

12 Als ik aan het lezen ben:.....

Meerkeuze , Antwoorden 1041 x, onbeantwoord 2 x

Antwoord	Antwoorden	Ratio
12.1 dan voel ik me fijn en plezierig.	499	47,9% 51,9
12.2 dan voel ik me gewoon, niets bijzonders.	518	49,8% 49,1
12.3 dan voel ik me niet zo fijn en wil ik er ook snel mee stoppen.	113	10,9% 9,9

Slechts 10% van de kinderen gaven aan dat ze niet zo goed zijn in het begrijpend lezen. Er is echter geen betekenisvolle samenhang gevonden tussen begrijpend lezen en leesmotivatie van de redzaamheidslezers. Zie pag. 13-19. In tabel 3, pag. 16 is te zien dat de samenhang tussen technisch lezen en begrijpend lezen matig is. Dat is ook in de crosstabel te zien. 13,5% van de kinderen gaven aan moeite te hebben met begrijpend lezen, terwijl ze aangeven beter te zijn in technisch lezen dan de andere kinderen in de groep.

13 Hoe gaat het met het begrijpend lezen?

Meerkeuze , Antwoorden 1041 x, onbeantwoord 2 x

Antwoord	Antwoorden	Ratio	
13.1 Ik begrijp meestal wel wat ik aan het lezen ben. Ik ben wel goed in begrijpend lezen.	448	43,0%	46
13.2 Ik ben gemiddeld in begrijpend lezen, niet beter en ook niet slechter dan de meeste andere kinderen van mijn groep.	489	47,0%	45,3
13.3 Ik begrijp meestal niet wat ik aan het lezen ben. Ik ben niet zo goed in begrijpend lezen.	104	10,0%	8,7



 **pravoo**