

Zelfvertrouwen in lezen bevorderen bij basisschoolleerlingen in de middenbouw

Student: Lynn Hoornstra (s4612833)

Begeleider en eerste beoordelaar: dr. M.A. Veldman

Tweede beoordelaar: dr. W.E. Kupers

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Bachelorwerkstuk Pedagogische Wetenschappen

Juni 2024

Aantal woorden: 6627

Abstract

Reading proficiency levels of students in the Netherlands have declined. It is important to foster reading motivation during the early years of primary school in order to reverse this decline. Children who are motivated to read will read more frequently, thereby becoming better readers. According to self-determination theory, students are more intrinsically motivated to read when their teachers address the psychological basic needs of autonomy, relatedness, and competence. This study aims to provide insight into how teachers foster self-confidence and a sense of competence in reading among students in the first three years of primary school. Six semi-structured interviews were conducted with teachers and analyzed using thematic analysis. The following four themes have been identified: communication, pedagogical and didactic practices, adaptation of support and teaching strategies, and book selection. Teachers enhance reading self-confidence through communication, including the use of guidelines and expectations, providing constructive feedback, and responding consistently and predictably. They also achieve this through pedagogical and didactic practices by following the child's initiative, teaching interactively, and using positive reinforcement. Furthermore, they adjust their support and teaching strategies according to the child's reading level, making adaptations for both strong and weak readers. Lastly, teachers utilize the book selection process by offering appealing books and assisting students in choosing a book. The results offer insights into components that can be examined for their effectiveness in promoting reading self-confidence. Additionally, the findings provide information on how components can be implemented in education to foster self-confidence in reading and reading motivation.

Inleiding

Leesvaardigheid is essentieel voor succes in alle vakken op school, op het werk en in het sociale leven (Oakhill et al., 2015). Het verwerven van goede leesvaardigheid is dan ook een van de belangrijkste taken voor basisschoolleerlingen (Ministerie OCW, 2006). Uit de PISA-2018 resultaten blijkt echter dat het leesvaardigheidsniveau van leerlingen in Nederland achteruit is gegaan (Gubbels et al., 2019). Ook uit de recentere PISA-2022 resultaten blijkt dat het leesvaardigheidsniveau is gedaald (Meelissen et al., 2023).

Stichting Lezen (2021) beschrijft dat het inzetten op leesmotivatie van groot belang is om de achteruitgang van het leesvaardigheidsniveau te keren. Nederlandse leerlingen behoren tot de minst gemotiveerde lezers wereldwijd (Gubbels et al., 2019). Leesmotivatie en het leesvaardigheidsniveau hangen samen doordat kinderen die gemotiveerd zijn om te lezen, vaker lezen en hierdoor steeds beter gaan lezen (Brandt et al., 2021; McBreen & Savage, 2020; McGeown et al., 2015; Mol & Bus, 2011; Toste et al., 2020; Vaknin-Nusbaum & Tuckwiller, 2022). Kinderen die op jonge leeftijd worden gemotiveerd om te lezen, zullen als volwassenen beter kunnen lezen (Raad voor Cultuur & Onderwijsraad, 2019). Veel leraren vanaf groep 3 rekenen het echter niet tot hun taak om leesmotivatie te bevorderen en werken hier niet structureel aan (Raad voor Cultuur & Onderwijsraad, 2019).

Het inzetten op intrinsieke leesmotivatie blijkt effectiever voor verbetering van de leesmotivatie en de leesvaardigheid, dan het inzetten op extrinsieke leesmotivatie. Dit komt doordat leerlingen met intrinsieke leesmotivatie zelfgestuurd lezen uit nieuwsgierigheid of om op te gaan in een verhaal (DUO Onderwijsonderzoek, 2017; Stichting Lezen, 2021). Leerlingen zullen meer intrinsiek gemotiveerd zijn om te lezen als hun docent aandacht besteedt aan de psychologische basisbehoeften autonomie, verbondenheid en competentiebeleving volgens de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 2000; De Naeghel et al., 2014). De behoefte aan autonomie verwijst naar het gevoel van psychologische vrijheid om ergens aan deel te nemen en initiatiefnemer te zijn van het eigen gedrag. De behoefte aan verbondenheid verwijst naar het gevoel om verbonden te zijn met anderen en door anderen geaccepteerd te worden (Deci & Ryan, 2000; De Naeghel et al., 2014).

Dit onderzoek richt zich op de basisbehoefte competentiebeleving. Het bevorderen van de competentiebeleving of het zelfvertrouwen draagt bij aan de intrinsieke leesmotivatie (Deci & Ryan, 2000; De Naeghel et al., 2014). Competentiebeleving en zelfvertrouwen zijn begrippen die afwisselend worden gebruikt. Bij een hoge competentiebeleving wordt zelfverzekerdheid en effectiviteit ervaren tijdens een leertaak (De Naeghel et al., 2014; Sierens et al., 2009). Het hebben van zelfvertrouwen in lezen houdt in dat een leerling de

perceptie heeft dat hij een goede lezer is (Mullis et al., 2007). Leerlingen die zichzelf zien als goede lezers, lezen over het algemeen meer en doordat zij meer lezen, verbetert de leesvaardigheid (Van Diepen, 2007). Kinderen met een hoog zelfvertrouwen, zullen dan ook eerder doorgaan als ze worden uitgedaagd, terwijl degenen met een laag zelfvertrouwen eerder zullen opgeven als ze met tegenslag worden geconfronteerd (Bandura, 1997). Leerlingen met een hoger zelfvertrouwen zullen complexe leestaken zien als uitdagingen die ze kunnen overwinnen, terwijl leerlingen met een laag zelfvertrouwen eerder geneigd zijn om te denken dat ze de uitdaging van complexe leestaken niet kunnen overwinnen (Schunk & Pajares, 2009).

Aan de basisbehoefte competentiebeleving kan worden voldaan wanneer leerlingen structuur ervaren in de les (Skinner & Belmont, 1993). Leraren kunnen voor structuur in de les zorgen door ondersteuning en lesstrategieën aan te passen aan het niveau van het kind (Skinner & Belmont, 1993). Ook kunnen zij communiceren met duidelijke richtlijnen en verwachtingen over leeractiviteiten. Hierin maken leerkrachten duidelijk welk gedrag van de leerling wordt verwacht en wat hij tijdens de leeractiviteit moet doen (Jang et al., 2010; Sierens et al., 2009; Skinner & Belmont, 1993). Daarnaast kunnen leerkrachten consistent en voorspelbaar reageren op de leerlingen (Jang et al., 2010; Skinner & Belmont, 1993). Tot slot kunnen leerkrachten constructieve feedback geven waarin wordt aangegeven wat er goed gaat en wat nog beter kan (Jang et al., 2010; Sierens et al., 2009; Skinner & Belmont, 1993). Hierdoor krijgen leerlingen beter zicht op hun vaardigheden en krijgen ze vertrouwen in hun capaciteiten (Jang et al., 2010).

Uit voorgaand onderzoek (Jang et al., 2010; Sierens et al., 2009; Skinner & Belmont, 1993) blijkt dat leerkrachten kunnen communiceren met duidelijke richtlijnen en verwachtingen over leeractiviteiten, de ondersteuning en lesstrategieën kunnen aanpassen aan het niveau van het kind, consistent en voorspelbaar kunnen reageren en constructieve feedback kunnen geven om de competentiebeleving en het zelfvertrouwen te bevorderen. Het is echter onduidelijk hoe leerkrachten het zelfvertrouwen in lezen bevorderen bij basisschoolleerlingen. Ook is de doelgroep van jonge lezers niet meegenomen in deze onderzoeken, terwijl de eerste jaren van de basisschool cruciaal zijn in de leesontwikkeling (Bracken et al., 2007; Vaknin-Nusbaum et al., 2018). Dit onderzoek richt zich daarom op hoe leerkrachten het zelfvertrouwen in lezen bevorderen bij leerlingen in de middenbouw (groep 3, 4 en 5). De volgende onderzoeksvraag staat centraal: *'Hoe werken basisschoolleerkrachten in de middenbouw aan het bevorderen van het zelfvertrouwen van hun leerlingen in lezen?'*

Het onderzoek richt zich op de praktijkkennis en ervaring van leerkrachten, zij zijn een practice-based kennisbron die inzicht kan geven in hoe leerkrachten werken aan het bevorderen van zelfvertrouwen in lezen. Het doel is om met dit onderzoek bij te dragen aan de wetenschappelijke kennis over het bevorderen van zelfvertrouwen in lezen bij jonge lezers. Voor de praktijk kan het onderzoek bijdragen aan de ontwikkeling van evidence-based adviezen die ingezet kunnen worden om het zelfvertrouwen in lezen te bevorderen bij leerlingen in de middenbouw (Herben, 2020). Deze adviezen kunnen mogelijk bijdragen aan het verhogen van het leesvaardigheidsniveau van basisschoolleerlingen.

Methode

Onderzoeksdesign

Het onderzoek is een kwalitatief onderzoek waarbij de ervaringen van leerkrachten in de middenbouw met taal- en leesonderwijs werden verzameld. Interviews werden gebruikt voor de dataverzameling om de praktijkkennis en ervaring van de leerkrachten uit te vragen en zo een uitgebreid inzicht in de praktijk te verkrijgen.

Populatie en steekproef

De populatie omvat leerkrachten die lesgeven in de middenbouw in het regulier basisonderwijs. De steekproef betrof leerkrachten die zich bevinden in het eigen netwerk van de interviewers. Hierdoor was er sprake van een niet-willekeurige gemakssteekproef. In totaal omvatte de steekproefgrootte zes participanten. Om te voldoen aan de inclusiecriteria voor de steekproef, moesten de deelnemers leerkracht zijn in het regulier basisonderwijs en moesten zij ten tijde van het onderzoek lesgeven aan groep 3,4 of 5 in de middenbouw. Daarnaast moesten zij minimaal een jaar hebben lesgegeven in de middenbouw. Met dit criterium werd getracht leerkrachten te werven met voldoende werkervaring in de middenbouw.

Alle respondenten waren vrouwen en de gemiddelde leeftijd betrof 47 jaar met een standaarddeviatie van 8,4. De gemiddelde werkervaring in de middenbouw was 13,5 jaar met een standaarddeviatie van 5,2. Aan groep 3 gaven twee respondenten les, waarvan één respondent ook les gaf aan groep 4. Daarnaast gaven nog twee respondenten les aan groep 4 en gaven twee respondenten les aan groep 5.

Instrument

Om te onderzoeken hoe leerkrachten het zelfvertrouwen in lezen bevorderen, werd gebruik gemaakt van een semigestructureerd interview. Het semigestructureerde karakter van het interview heeft ervoor gezorgd dat de informatie doelgericht verzameld kon worden en dat relevante antwoorden van de respondenten verder uitgevraagd konden worden. Dit heeft bijgedragen aan de validiteit van het onderzoek. De interviewvragen van dit onderzoek waren

onderdeel van een interviewleidraad over de ervaringen van leerkrachten met taal- en leesonderwijs. Hierbij werden de leerkrachten bevraagd over verschillende onderwerpen met betrekking tot taal-en leesonderwijs, waaronder het bevorderen van zelfvertrouwen in lezen, het ondersteunen van zwakke lezers, de invloed van de leesomgeving op leesplezier en het benutten van meertaligheid in de klas.

De leerkrachten werden eerst bevraagd over persoonlijke gegevens om inzicht te verkrijgen in de steekproefkenmerken. Vervolgens werden zij geïntroduceerd met het onderwerp van dit onderzoek en tevens het eerste onderwerp van de interviewleidraad (zie Bijlage A). Hierbij werd toegelicht dat het hebben van zelfvertrouwen in lezen wordt gedefinieerd als de perceptie die de leerling heeft van zichzelf als een goede lezer (Mullis et al., 2007). Vervolgens werd aan de leerkrachten gevraagd of zij bewust bezig zijn met het bevorderen van zelfvertrouwen in lezen bij hun leerlingen. Indien zij hier bewust mee bezig waren werd hen gevraagd hoe zij dit doen.

Verder waren de interviewvragen opgesteld aan de hand van de literatuur, wat heeft bijgedragen aan de validiteit van het onderzoek. De leerkrachten werd gevraagd of zij de volgende componenten uit de literatuur (Jang et al., 2010; Sierens et al., 2009; Skinner & Belmont, 1993) inzetten tijdens leesactiviteiten: communiceren met duidelijke richtlijnen en verwachtingen over leeractiviteiten, de ondersteuning en lesstrategieën aanpassen aan het niveau van het kind, consistent en voorspelbaar reageren en constructieve feedback geven. Indien de leerkrachten de componenten inzetten, werd hen gevraagd hoe zij dit doen.

Daarnaast werd bij de component 'ondersteuning en lesstrategieën aanpassen aan het niveau van het kind' gevraagd naar het aanbod voor zwakke lezers en of zij uitdagende teksten aanbieden. Bij de component 'communiceren met duidelijke richtlijnen en verwachtingen over leeractiviteiten' werd gevraagd of zij duidelijk maken aan de leerlingen welk gedrag van hen wordt verwacht en wat zij tijdens de leeractiviteit moeten doen. Er is bij de component 'constructieve feedback geven' toegelicht dat constructieve feedback inhoudt dat er bij de leerling wordt aangegeven wat er goed gaat en wat nog beter kan. Bij de component 'consistent en voorspelbaar reageren' werd aan de leerkrachten gevraagd of zij denken consistent en voorspelbaar te reageren op hun leerlingen. Elk component werd afgesloten met de vraag of zij dit component bewust inzetten om het zelfvertrouwen in lezen te bevorderen. Er is gekozen om dit afsluitend te vragen, zodat eerst informatie werd verkregen over of en hoe de leerkrachten met deze componenten het zelfvertrouwen in lezen bevorderen, ongeacht of zij dit bewust doen. Tot slot werd aan de leerkrachten gevraagd of er

andere manieren zijn waarop zij het zelfvertrouwen in lezen bij hun leerlingen bevorderen, zodat zij hun antwoorden konden aanvullen.

Procedure van dataverzameling

De deelnemers zijn geworven via het eigen netwerk van de interviewers. Zij zijn telefonisch, per e-mail of persoonlijk benaderd. De interviewers betroffen in totaal vijf bachelor-studenten die individueel een thesis schrijven over ervaringen van leerkrachten met taal- en leesonderwijs. De interviewers hebben tijdens een overleg besproken hoe de vragen gesteld dienden te worden. Achteraf blijkt dat niet in alle interviews de interviewleidraad volledig is gevolgd. In verschillende interviews is niet specifiek gevraagd of leerkrachten bewust gebruikmaken van de componenten die in de literatuur als effectief worden beschouwd voor het stimuleren van zelfvertrouwen in lezen.

Iedere deelnemer is vóór het interview door middel van een informed-consent formulier geïnformeerd over het doel van het onderzoek en de rechten die zij hebben (zie Bijlage B). Vervolgens zijn de interviews in week 14 en 15 van 2024 afgenomen. Elke respondent is eenmalig, één op één, gedurende ongeveer een uur geïnterviewd op de basisschool waar zij werkzaam is. Voorafgaand aan het interview zijn de deelnemers gevraagd om mondelinge toestemming te geven voor een audio-opname van het interview. De data werd vervolgens opgeslagen op de X-schijf van de Rijksuniversiteit Groningen. Daarna zijn de interviews getranscribeerd en werd elk transcript gedeeld met de bijbehorende respondent voor een member-check. Na goedkeuring van de respondenten werden de geanonimiseerde transcripten gedeeld onder de interviewers en heeft elke interviewer de antwoorden geanalyseerd die relevant zijn voor zijn thesis. De ethische commissie heeft het onderzoek geregistreerd.

Analyse

Voor de data-analyse is een thematische analyse uitgevoerd in het programma ATLAS.ti. De fragmenten zijn eerst inductief gecodeerd. Er is gebruik gemaakt van open coderen, waarbij de interviews eerst van begin tot eind werden gelezen en elk fragment waarin de leerkracht aangaf op welke manier zij het zelfvertrouwen in lezen bevordert, werd voorzien van een code. Dit resulteerde in de volgende codes: ‘zwakke lezers’, ‘goede lezers’, ‘initiatief kind volgen’, ‘interactief lesgeven’, ‘belonen’, ‘complimenteren’, ‘succeservaring’, ‘boekthema’s’, ‘niveau boeken’ en ‘ondersteunen boek kiezen’. Vervolgens werd axiaal gecodeerd, waarbij de toegekende codes werden vergeleken en de codes die bij elkaar horen werden samengevoegd binnen een overkoepelende code. De codes ‘complimenteren’, ‘belonen’ en ‘succeservaring’ zijn samengebracht onder de overkoepelende code ‘positieve

bekrachtiging'. 'Positieve bekrachtiging', 'initiatief kind volgen' en 'interactief lesgeven' zijn vervolgens geclusterd als subthema's en hebben als thema 'pedagogisch en didactisch handelen' gekregen. De codes 'boekthema's' en 'niveau boeken' zijn samengevoegd tot de overkoepelende code 'boeken die aanspreken'. Vervolgens zijn de codes 'boeken die aanspreken' en 'ondersteunen boek kiezen', geclusterd als subthema's en is het thema 'boekenaanbod' toegevoegd.

Vervolgens is er gebruik gemaakt van deductief coderen bij de fragmenten waarin leerkrachten vertellen over of en hoe zij de componenten uit de theorie inzetten om het zelfvertrouwen in lezen te bevorderen. De fragmenten zijn vergeleken met de componenten uit de theorie: communiceren met duidelijke richtlijnen en verwachtingen over leeractiviteiten, ondersteuning en lesstrategieën aanpassen aan het niveau van het kind, consistent en voorspelbaar reageren en constructieve feedback geven. Er is gekeken of de fragmenten passen onder deze componenten of dat zij gezien de inhoud en context juist nieuwe informatie geven over wat leerkrachten inzetten om zelfvertrouwen in lezen te bevorderen. De fragmenten bleken overeen te komen met de theorie, waardoor de volgende codes zijn ontstaan: 'communiceren richtlijnen en verwachtingen', 'ondersteuning en lesstrategieën aanpassen', 'consistent en voorspelbaar reageren' en 'constructieve feedback geven'. De al eerder gevormde codes 'goede lezers' en 'zwakke lezers' bleken passend te illustreren hoe leerkrachten hun ondersteuning en lesstrategieën aanpassen, daarom zijn zij ondergebracht bij het thema 'ondersteuning en lesstrategieën aanpassen'. De overige componenten vanuit de literatuur: communiceren richtlijnen en verwachtingen, constructieve feedback geven en consistent en voorspelbaar reageren, zijn voorbeelden van communiceren, waardoor zij als subthema's zijn geclusterd en het thema 'communicatie' is gevormd.

Uiteindelijk zijn gedurende de analyse de volgende vier thema's gevormd om weer te geven hoe leerkrachten het zelfvertrouwen in lezen bevorderen bij hun leerlingen in de middenbouw: ondersteuning en lesstrategieën aanpassen, communicatie, pedagogisch en didactisch handelen en boekenaanbod. De gevormde thema's en subthema's zijn schematisch weergegeven in Bijlage C.

Resultaten

De resultaten worden aan de hand van de volgende thema's gepresenteerd: ondersteuning en lesstrategieën aanpassen, communicatie, pedagogisch en didactisch handelen en boekenaanbod.

Ondersteuning en lesstrategieën aanpassen

Leerkrachten bevorderen het zelfvertrouwen in lezen van hun leerlingen door het in de literatuur omschreven component ‘aanpassen van ondersteuning en lesstrategieën op het niveau van het kind’ in te zetten. Alle respondenten ($n=6$) geven aan dat dit te doen bij hun leerlingen, waarvan een deel ($n=2$) van de respondenten de ondersteuning en lesstrategieën aanpast met als doel het bevorderen van zelfvertrouwen in lezen.

De ondersteuning en lesstrategieën worden aangepast door te “bedienen op hun [de leerlingen] niveau. En ik kan geen vijftien niveaus bedienen, dus je probeert bewust te clusteren. Ik probeer ze zoveel mogelijk te helpen” (R1). Het clusteren doen leerkrachten onder andere door onderscheid te maken tussen goede en zwakke lezers. Zo beschrijft een leerkracht dat ze dit doet omdat “als je natuurlijk hetzelfde van dit moment aanbiedt voor iedereen, dan zullen de zwakke lezers natuurlijk ontmoedigd raken” (R6).

De meerderheid van de leerkrachten ($n=4$) past de ondersteuning en lesstrategieën aan bij zwakke lezers door “samen de tekst te lezen” (R5). Een leerkracht doet dit bijvoorbeeld door “meelezen aan tafel, in hun tempo” (R2). Of “een kwartier samen lezen en dan doe ik voor-voor-doorlezen. Ik lees voor, wij lezen samen en hij leest alleen bij dezelfde bladzijde” (R1). Of als je merkt “van ja dat [leesniveau] is te hoog gegrepen, dus dan beginnen we toch gewoon hakkend en plakkend. Meestal ben ik degene die hakt en we plakken het samen” (R3).

Ook past een leerkracht de ondersteuning en lesstrategieën aan bij zwakke lezers door zwakke lezers samen te laten lezen met goede lezers: “laat ik een zwakke lezer soms samenlezen met een goede lezer, omdat ik niet met alle zwakke lezers kan lezen en het voelt voor een zwakke lezer ook goed om met een andere leerling te lezen” (R1).

Daarnaast laat een deel van de leerkrachten ($n=2$) zwakke lezers soms korter lezen: “die help ik even wat mee en die hoeft dan minder lang” (R4). De andere leerkracht benoemt: “na een kwartier lezen is het bij hem op en dan is het klaar” (R1).

Een andere leerkracht zet “luisterboeken in voor kinderen die boeken die passen bij hun eigen leeftijd nog niet kunnen lezen. Met behulp van luisterboeken kunnen ze wel boeken lezen die passen bij hun leeftijd. Ze kunnen nu meepraten met de rest van de groep wanneer er over leesboeken gepraat wordt. Zij hebben nu ook het gevoel zelfstandig echte, dikkere en interessante boeken te kunnen lezen. Dit komt ten goede aan het zelfvertrouwen van deze kinderen”(R5).

Tot slot benoemt een leerkracht het zelfvertrouwen in lezen te bevorderen bij zwakke lezers door “een stukje pre-teaching heet dat. We hebben dan een tekst van de week die lezen

we een aantal keren. En op maandagochtend leest de leerkracht die alvast met de kinderen die waarschijnlijk er moeite mee zullen hebben. Dan wordt er alvast over de tekst gesproken, zodat de materie bekend is en als dan de tekst aan de hele klas wordt uitgedeeld dan hebben zij al zoiets van “Hé die tekst die komt mij bekend voor” en dan hebben ze alvast een beetje een voorsprong. En we introduceren vaak een tekst ook met een filmpje over het onderwerp, waardoor kinderen ook nou ja kapstokjes krijgen zeg maar om de informatie aan op te hangen” (R5).

Een leerkracht past de ondersteuning en lesstrategieën aan bij goede lezers door het kind bijvoorbeeld in een hogere groep te laten lezen: “een kind [uit groep vier] die al verder is met lezen, gaat lezen in groep vijf met stillezen” (R1).

Ook past een deel van de leerkrachten ($n=2$) hun ondersteuning en lesstrategieën aan bij goede lezers door hen meer te laten oefenen met tekstbegrip: “...AVI-lezers dat je AVI-plus bent, dan heb je geen AVI meer dan kun je alles lezen van A tot E-boeken, die begeleid je op een andere manier met begrijpend lezen. Daar oefenen we meer het begrip van een tekst, en niet meer op technisch lezen” (R2).

Een andere leerkracht laat “goede lezers wel eens toneellezen. Dit vraagt van hen meer omdat het ook vraagt om inlevingsvermogen en ze moeten letten op intonatie. Het is een leuke afwisseling voor hen en ook het tekstbegrip wordt groter. Zo pas ik wel dingen aan” (R1). Uit dit citaat blijkt dat de leerkracht toneellezen inzet bij goede lezers. Dit citaat illustreert tevens ook de oefening met tekstbegrip.

Tot slot past een leerkracht de ondersteuning en lesstrategieën aan door goede lezers meer te laten lezen: “als er een makkelijke, lekkere lezer is, nou die mag dan van mij even iets meer lezen” (R4).

Communicatie

Leerkrachten bevorderen het zelfvertrouwen in lezen van hun leerlingen door middel van communicatie. Dit doen zij middels de volgende subthema's, die de componenten uit de literatuur omvatten: communiceren richtlijnen en verwachtingen, constructieve feedback geven en consistent en voorspelbaar reageren.

De meerderheid van de respondenten ($n=5$) communiceert richtlijnen en verwachtingen naar hun leerlingen: “als kinderen regels hebben en weten van dit wordt van mij verwacht dat scheidt rust en dat zal het zelfvertrouwen ten goede komen” (R5). Van de respondenten geeft één respondent aan dat zij communiceert met richtlijnen en verwachtingen met als doel het zelfvertrouwen in lezen te bevorderen.

Een leerkracht benoemt dat zij communiceert met richtlijnen en verwachtingen doordat zij en haar collega's aangeven "wat van hen verwacht wordt door een leesopdracht mee te geven. We vragen of ze in het boek wat tegenkomen wat te maken heeft met het thema. Hierdoor dwing je ze wel bewust bezig te zijn met wat ze lezen" (R1). Een andere leerkracht geeft ook aan dat zij een opdracht mee geeft voor tijdens het lezen: "groep 3 lezen is wel echt anders dan groep 4 en 5...dus wat verwachten is toch, dat wij veel voor-koor-door doen en wat ik zei: "ik zeg het voor en jullie zeggen het na" (R3).

Een andere leerkracht communiceert met richtlijnen en verwachtingen over "het gedrag in het algemeen...het is een groep 3, ze zijn sowieso nog bezig met oh, hoe moeten we ons eigenlijk gedragen in de groep. Ze komen eerst natuurlijk bij de kleuters vandaan, dus sowieso veel bezig met hoe je moet zitten, hoe moet je vragen stellen, wanneer kan je naar de wc. Duidelijkheid is er zeker, ze weten precies wat ze moeten doen, wat er van ze verwacht wordt" (R6). Een andere leerkracht geeft ook een verwachting over het gedrag: "ik verwacht wel een actieve leeshouding...ik zeg altijd inderdaad lees actief met je vinger mee. Ik zeg wel altijd een verwachting inderdaad, van wat ik graag wil" (R4).

Alle respondenten ($n=6$) geven aan dat zij communiceren met constructieve feedback naar hun leerlingen. De helft van de respondenten ($n=3$) doet dit met als doel het zelfvertrouwen in lezen te bevorderen. Een leerkracht beschrijft: "eigenlijk doe ik dat [constructieve feedback geven] bij ieder vak, maar bij lezen is het dat je dan teruggeeft hoe is het gegaan" (R1). Ook "op begrijpend lezen geef je toch echt wel gerichte feedback. Wat je ziet, wat je hoort, hoe ze bijvoorbeeld teruglezen in de tekst" (R2). Een andere leerkracht probeert het "meestal toch meer in teruggevende zin te doen. Als hij 'pir' leest en het moet 'peer' zijn, dan zeg ik ooh 'pEer'. Niet zo van nee is niet goed, je probeert het gewoon nog even een keertje goed voor te doen" (R3).

Alle respondenten ($n=6$) geven aan dat zij consistent en voorspelbaar communiceren naar hun leerlingen of proberen dat te doen. Van de respondenten geeft één respondent aan dat zij consistent en voorspelbaar reageert met als doel het zelfvertrouwen in lezen te bevorderen. Een leerkracht beschrijft: "Ja, ik denk dat ik heel voorspellend ben. Als de leerling een vraag stelt of een opmerking geeft, dan reageer ik eigenlijk altijd hetzelfde dat de kinderen vaak het antwoord al weten. Ik denk dat dat voor een kind wel fijn is, want dan weten ze waar ze aan toe zijn. Vaak zeg ik "wat denk je zelf?", "hoe denk jij dat het zit?" of "leg eens uit"...als ik een keer anders reageer kijken ze ook echt op van huh" (R1). Uit dit citaat blijkt dat de leerkracht consistent en voorspelbaar reageert door met dezelfde reactie te reageren.

Een andere leerkracht beschrijft: “Ik denk dat de kinderen goed weten wat er van hen verwacht wordt en wat ik doe als ze er zich niet aan houden. Ja, ik denk dat dat bij mij wel heel duidelijk is. Dat de regels ook duidelijk zijn, zodat je ook weet dat er ook weinig de ruimte is eigenlijk om je er niet aan te houden. Ja, er zijn natuurlijk altijd kinderen die zich er even niet aan houden... het is wel helder wat er dan gebeurt als je je niet aan de regels houdt” (R6). Uit dit citaat blijkt dat de leerkracht consistent en voorspelbaar reageert als het gaat om consequenties. Ook een andere leerkracht beschrijft consistent en voorspelbaar te reageren met betrekking tot consequenties: “...anders heeft het wel gevolgen voor de gedragsmeter bijvoorbeeld. Iedereen begint de dag gewoon in groen, gaat er iets mis ga je naar oranje toe, verbeter je gedrag dan ga je weer goed in groen. Nou gaat het niet goed, dan ga je verder naar oranje of naar rood. En dan volgt er nog een gesprek van hey, waarom doe je dit. Komen ze weer terug in geel, want dan is de kans succesvoller om in groen te komen. Dat wil je uiteindelijk, positief gedrag. Komen ze toch wel weer in rood, dan moeten ze naar de maatjesklas en gaat er een bericht naar de ouders” (R4).

Pedagogisch en didactisch handelen

Leerkrachten bevorderen het zelfvertrouwen in lezen van hun leerlingen door middel van pedagogisch en didactisch handelen. Hierbij zijn de volgende subthema's opgesteld: initiatief kind volgen, interactief lesgeven en positieve bekrachtiging.

De helft van de leerkrachten ($n=3$) beschrijft dat zij ingaan op het initiatief van het kind om het zelfvertrouwen in lezen te bevorderen. Een leerkracht geeft hierbij het volgende voorbeeld: “...vraag je een kind naar een boekbespreking als een kind bijvoorbeeld komt van “ik heb zo'n leuk boek juf, ik wil daar graag wat over vertellen”, dan mag dat ook in die tijd [leestijd]” (R1). Kinderen kunnen ook initiatief tonen doordat “...ze vragen er soms ook zelf om, om voor te willen lezen” (R4). Uit dit citaat blijkt dat er ingegaan kan worden op het initiatief van het kind door hen voor te laten lezen. Een andere leerkracht creëert ruimte om de leerlingen initiatief te laten nemen in het bespreken en delen van boekentips. Zij heeft “...Bookflix nu in de klas hangen. Dat is hetzelfde als Netflix, alleen dan met boeken. Dit is een plek in de klas waar kinderen boekentips, favorieten van de klas en populaire boekenseries op kunnen hangen die ze graag lezen” (R2).

Verder bevordert een leerkracht het zelfvertrouwen in lezen door interactief les te geven met “Score een Boek... dat is een programma waarbij leesplezier met *challenges* wordt ondersteund. Die *challenges* krijgen wij steeds van de bibliotheek. Dus dat wisselen ze steeds met ons uit en dan moeten we allerlei opdrachten doen: een keer een creatieve opdracht of een filosofische opdracht bijvoorbeeld” (R2). Daarnaast bevordert de leerkracht het

zelfvertrouwen in lezen door “een boekenkring...dan zitten we in een kring en dan heeft iedereen een boek. Je leest allemaal 2 minuten in je eigen boek en daarna klets je een minuutje met je duo over wat jij ervan vindt, waar het boek over gaat. Daarna wissel je van plek” (R2). Dit citaat beschrijft dat de leerkracht interactief lesgeeft door gebruik te maken van een boekenkring.

De meerderheid van de respondenten ($n=5$) benoemt dat zij een positieve bekrachtiging inzetten om het zelfvertrouwen in lezen te bevorderen. Positieve bekrachtiging kan gegeven worden door “...dat ik steeds heel veel complimenten geef” (R3) en ook een andere leerkracht benoemt door “heel veel complimenten te geven. Hoe slecht het ook gaat, ben ik zo van ik benoem wat goed gaat en niet heel erg hameren op wat er nog niet goed gaat. Ik wil ze eigenlijk gewoon competent laten voelen” (R3). “Je bent eigenlijk dagelijks bezig met het bekrachtigen van “goh, wat gaat dat al goed”. En er zijn kinderen die lezen minder snel, maar ook die gaan vooruit en heel erg de kinderen bewust maken van hun vorderingen” (R6). Uit de citaten blijkt dat de leerkrachten positieve bekrachtiging geven door hun leerlingen te complimenteren.

Ook kan de leerkracht positief bekrachtigen “met de beloningspunten. Daar zijn ze heel gedreven in allemaal. Ook op de beloning op vrijdag hoor. Dat kan heel simpel zijn, even een kort spelletje de laatste vijf minuten bijvoorbeeld of iets uitbeelden ofzo vinden ze ook altijd heel erg leuk of zoiets” (R4). Deze leerkracht zet een beloning in om het zelfvertrouwen in lezen te bevorderen.

Daarnaast doen leerkrachten aan positieve bekrachtiging door een leerling een succeservaring op te laten doen: “als ik kinderen vraag om beurt te lezen of voor te lezen en de tekst is een beetje moeilijker, dan kies ik wel een kind waarvan ik denk die kan het lezen om het voor te laten lezen. Daar denk ik wel aan. Ik wil niet dat ze een negatieve ervaring opdoen...dat vind ik wel belangrijk. Tuurlijk mag een kind altijd fouten maken, maar je wil graag een positieve ervaring geven zodat ze doorgaan met lezen” (R1). Een andere leerkracht laat ook een succeservaring opdoen bij “een meisje met dyslexie ook in de klas, die het natuurlijk eigenlijk niet heel erg leuk vindt om voor te lezen, dus ik vraag het ook aan haar: “wil je?” dan zegt ze wel ja of nee en dan respecteer ik dat ook...ik plan het voor haarzelf natuurlijk ook wel mee, dat ik denk van ah dit stukje daar heeft ze succeservaring bij” (R4). Ook een andere leerkracht laat haar leerlingen een succeservaring opdoen: “als ze even de tijd krijgen om te oefenen en daarna een beurt krijgen...heel bewust gaan we [de leerkracht en collega's] daar mee om...we hebben wel kinderen met dyslexie of die het lastig vinden om te lezen dat je die niet ad random zo maar beurten geeft zeg maar. Dus, daarom geef je ook altijd

even de tijd om het even te oefenen voordat je klassikaal een beurt geeft, dus daar zijn we ons wel bewust van” (R5). Ook “voor een hele school een gebed voorlezen of een verhaal voorlezen dat is best wel een spannend iets...dat wordt goed voorbereid. Dus dat stimuleert het zelfvertrouwen ook wel denk ik” (R5).

Boekenaanbod

Leerkrachten bevorderen het zelfvertrouwen in lezen van hun leerlingen door middel van het aanbieden van boeken. Hierbij zijn de volgende subthema's opgesteld: ondersteunen boek kiezen en boeken die aanspreken.

Eén leerkracht beschrijft dat “het helpt als je weet van deze boeken moet hij hebben, want hij koos eerst lukraak boeken. We merken dat als we echt goede boeken kiezen dat hij dan ook meer gaat lezen. Ik denk dat dat zijn vertrouwen is” (R1). De leerkracht beschrijft in dit citaat dat het zelfvertrouwen van de leerling bevordert, als zij ondersteunt in het kiezen van een passend boek.

Een deel van de respondenten ($n=2$) benoemt dat het werken met boeken die aanspreken het zelfvertrouwen in lezen bevordert. Een leerkracht beschrijft “het niveau van de boeken is verschillend. We [de leerkracht en collega's] zeggen niet je moet dat en dat niveau lezen, maar er is wel een ruime keuze zeg maar...dat ze kunnen lezen wat ze leuk vinden” (R5). Uit dit citaat blijkt dat de kinderen boeken van verschillende niveaus aangeboden krijgen en dat ze hieruit een boek mogen kiezen die ze leuk vinden. Een andere leerkracht geeft aan het zelfvertrouwen in lezen te bevorderen doordat “Wij [de leerkracht en collega's] werken thematisch met een boekenkist. Hierdoor wil ik lezen aanmoedigen met boeken die aanspreken” (R1). Uit dit citaat blijkt dat de leerkracht door middel van een thematisch boekenaanbod de boeken laat aanspreken bij de leerlingen.

Discussie

De volgende onderzoeksvraag staat in dit onderzoek centraal: *‘Hoe werken basisschoolleerkrachten in de middenbouw aan het bevorderen van het zelfvertrouwen van hun leerlingen in lezen?’* Het onderzoek richtte zich op de basisbehoefte competentiebeleving volgens de zelfdeterminatietheorie, omdat het inspelen op de competentiebeleving en het zelfvertrouwen in lezen bijdraagt aan de leesmotivatie (Deci & Ryan, 2000; De Naeghel et al., 2014). Uit voorgaand onderzoek van de Raad voor Cultuur & Onderwijsraad (2019) blijkt dat veel leraren vanaf groep 3 het niet tot hun taak rekenen om leesmotivatie te bevorderen en hier niet structureel aan werken. Dit onderzoek toont aan dat leerkrachten op meerdere manieren werken aan het bevorderen van zelfvertrouwen in lezen van hun leerlingen, wat de leesmotivatie vergroot. Leerkrachten bevorderen het zelfvertrouwen in lezen door gebruik te

maken van de componenten ‘communicatie’ en ‘ondersteuning en lesstrategieën aanpassen’ uit de literatuur (Jang et al., 2010; Sierens et al., 2009; Skinner & Belmont, 1993). Deze componenten dragen volgens de literatuur (Jang et al., 2010; Sierens et al., 2009; Skinner & Belmont, 1993) bij aan de competentiebeleving en het zelfvertrouwen, waardoor leerkrachten door deze componenten te gebruiken het zelfvertrouwen in lezen bevorderen, ook als dit niet hun expliciete doel is. Daarnaast benoemen leerkrachten het zelfvertrouwen in lezen te bevorderen door hun ‘pedagogisch en didactisch handelen’ en het ‘boekenaanbod’. In het onderstaande deel worden de componenten verder vergeleken met de literatuur uit het theoretisch kader van de inleiding en nieuw aangehaalde, relevante literatuur.

Communicatie

Uit de literatuur in het theoretisch kader (Jang et al., 2010; Sierens et al., 2009; Skinner & Belmont, 1993) blijkt dat leerkrachten het zelfvertrouwen in lezen kunnen bevorderen door consistent en voorspelbaar te reageren, constructieve feedback te geven en te communiceren met duidelijke richtlijnen en verwachtingen tijdens leesactiviteiten. De resultaten van dit onderzoek laten zien dat leerkrachten deze componenten ook daadwerkelijk in de praktijk toepassen en bieden inzicht in de manier waarop zij dit doen. Leerkrachten uiten richtlijnen en verwachtingen over het gedrag tijdens leesactiviteiten en geven leesopdrachten mee. Ze reageren consistent en voorspelbaar op de leerlingen door steeds dezelfde reacties en consequenties te hanteren.

Ondersteuning en lesstrategieën aanpassen

Uit de literatuur in het theoretisch kader (Skinner & Belmont, 1993) blijkt dat het aanpassen van de ondersteuning en lesstrategieën aan het niveau van het kind, het zelfvertrouwen bevordert. De resultaten van dit onderzoek laten zien dat leerkrachten dit in de praktijk daadwerkelijk toepassen door hun ondersteuning en lesstrategieën aan te passen op het leesniveau van de kinderen. Ook geven de resultaten inzicht in hoe leerkrachten dit in de praktijk doen. Leerkrachten maken met name onderscheid tussen zwakke en goede lezers. Goede lezers mogen van de leerkrachten meer lezen, in een hogere groep lezen, toneellezen en oefenen meer met tekstbegrip. Bij zwakke lezers wordt preteaching ingezet en gebruik gemaakt van luisterboeken. Bovendien lezen leerkrachten samen met zwakke lezers, laten hen korter lezen en stimuleren het samenlezen met goede lezers.

Samenlezen komt overeen met nieuw aangehaalde literatuur waaruit blijkt dat de leesmotivatie groter wordt als iemand bij de leerling zit om hem te helpen (Guthrie & Davis, 2003). In dit onderzoek lijkt samenlezen bij te dragen aan de leesmotivatie doordat het inspeelt op de basisbehoefte competentiebeleving. Guthrie en Davis (2003) beschrijven echter

dat samenlezen de leesmotivatie verhoogt, doordat het inspeelt op de psychologische basisbehoefte verbondenheid.

Pedagogisch en didactisch handelen

Leerkrachten benoemen dat zij het zelfvertrouwen in lezen bij hun leerlingen bevorderen door hun pedagogisch en didactisch handelen. Dit doen zij door middel van positieve bekrachtiging, interactief lesgeven en door het initiatief van het kind volgen. Deze resultaten zijn vergeleken met nieuw aangehaalde literatuur van Luther (2022) en Guthrie en Davis (2003).

Positief bekrachtigen doen leerkrachten door leerlingen te complimenteren, te belonen en door hen een succeservaring op te laten doen. Het belonen en complimenteren van leerlingen komt overeen met de literatuur van Luther (2022), waaruit blijkt dat leerkrachten het zelfvertrouwen in lezen kunnen bevorderen door kleine verbeteringen te vieren. Ook een succeservaring laten opdoen komt overeen met de literatuur van Luther (2022), waaruit blijkt dat het zelfvertrouwen bevordert wanneer leerlingen positieve leeservaringen opdoen.

Daarnaast geven de resultaten inzicht in hoe leerkrachten het initiatief van het kind volgen en interactief lesgeven. Leerkrachten volgen het initiatief van het kind door hen boekbesprekingen te laten houden, boekentips te delen en hen te laten voorlezen. Interactief lesgeven doen leerkrachten door gebruik te maken van *challenges* en een boekenkring. Gebruik maken van een boekenkring en delen van boekentips komt overeen met de literatuur van Guthrie en Davis (2003), die beschrijven dat het delen van leeservaringen met klasgenoten de leesmotivatie verhoogt. In dit onderzoek lijkt de boekenkring en het delen van boekentips de leesmotivatie te verhogen doordat zij inspelen op de basisbehoefte competentiebeleving. Guthrie en Davis (2003) beschrijven echter dat deze activiteiten de leesmotivatie verhogen doordat het delen van leeservaringen inspeelt op de psychologische basisbehoefte verbondenheid.

Boekenaanbod

Leerkrachten benoemen dat zij het zelfvertrouwen in lezen bij hun leerlingen bevorderen door het boekenaanbod. Dit doen zij door te ondersteunen bij het kiezen van een boek en door boeken aan te bieden die de leerlingen aanspreken. Deze resultaten zijn vergeleken met nieuw aangehaalde literatuur van Luther (2022), waaruit overeenkomsten blijken. Luther (2022) beschrijft namelijk dat het de leesmotivatie bevordert als leerkrachten nieuwe boekenselecties aanbieden en studenten helpen bij het kiezen van boeken die aansluiten bij hun interesses en leesbehoeften. Daarnaast geven de resultaten inzicht in hoe

leerkrachten zorgen voor aansprekende boeken. Dit doen zij door verschillende niveaus aan te bieden en door gebruik te maken van een thematisch boekenaanbod.

Methodologische reflectie

Dit onderzoek biedt inzicht in de ervaringen van leerkrachten in de middenbouw met het bevorderen van zelfvertrouwen in lezen. De keuze voor interviews heeft geleid tot praktijkinformatie over hoe leerkrachten het zelfvertrouwen in lezen bevorderen bij hun leerlingen. Het semigestructureerde karakter van de interviews heeft bijgedragen aan de validiteit van het onderzoek, doordat de informatie doelgericht verzameld kon worden en relevante uitspraken van de leerkrachten verder uitgevraagd konden worden om een uitgebreid en gedetailleerd inzicht in de praktijk te verkrijgen.

Dit onderzoek kent een aantal methodologische beperkingen. De interviewleidraad is niet in alle interviews volledig gevolgd, waardoor er sprake was van ontbrekende data. Bij de component ‘ondersteuning en lesstrategieën aanpassen’ ontbrak bij drie leerkrachten informatie over of zij de component bewust inzetten met als doel zelfvertrouwen in lezen te bevorderen. Bij de componenten ‘constructieve feedback geven’ en ‘consistent en voorspelbaar reageren’ ontbrak bij twee leerkrachten informatie over of zij de componenten bewust inzetten met als doel zelfvertrouwen in lezen te bevorderen. Het aantal leerkrachten in de resultaten dat de componenten inzet met als doel het zelfvertrouwen in lezen te bevorderen, kan hierdoor mogelijk in werkelijkheid hoger liggen. Daarnaast zijn de respondenten geworven in het eigen netwerk van de interviewers, waardoor er sprake was van een niet-willekeurige gemakssteekproef. Hierdoor vond er geen randomisatie plaats en was de steekproefgrootte beperkt tot slechts zes respondenten. De steekproef is hierdoor wellicht onvoldoende representatief voor de populatie van leerkrachten in de middenbouw en beperkt daarmee de generaliseerbaarheid van de conclusies. Bovendien werd de data-analyse individueel uitgevoerd door de onderzoeker, wat kan leiden tot een zekere mate van subjectiviteit in de interpretatie van de data.

Implicaties voor de wetenschap en pedagogische praktijk

Het uitgevoerde onderzoek heeft waardevolle inzichten opgeleverd met betrekking tot de ervaringen van leerkrachten met het bevorderen van zelfvertrouwen in lezen bij hun leerlingen. De resultaten tonen aan dat leerkrachten op meerdere manieren het zelfvertrouwen in lezen bevorderen en voorzien van praktijkvoorbeelden hoe dit te kunnen doen.

Zoals benadrukt in de methodologische reflectie, kunnen de resultaten van dit onderzoek op zichzelf staand niet worden gegeneraliseerd naar een grotere groep leerkrachten in de middenbouw. Inzichten uit dit onderzoek kunnen worden aangevuld door een grotere

steekproef te gebruiken in vervolgonderzoek, waardoor de mogelijkheid tot generalisatie van de conclusies wordt verhoogd. Bovendien kan het inzicht in de praktijk worden uitgebreid met nieuwe praktijkvoorbeelden van hoe componenten uit de literatuur ingezet kunnen worden en kunnen meerdere componenten geïdentificeerd worden die het zelfvertrouwen in lezen bevorderen.

Tijdens de vergelijking met de literatuur (Guthrie & Davis, 2003; Luther, 2022) blijkt nog geen eenduidige overeenkomst of ‘het initiatief van het kind volgen’ en ‘interactief lesgeven’ effectief zijn in het bevorderen van het zelfvertrouwen in lezen. Deze componenten kunnen in vervolgonderzoek onderzocht worden op hun effectiviteit ter bevordering van het zelfvertrouwen in lezen. Indien vervolgonderzoek de effectiviteit van deze componenten aantoont, kunnen ze onderdeel worden van evidence-based aanbevelingen voor de pedagogische praktijk, waarmee het zelfvertrouwen in lezen en de leesmotivatie bevordert kunnen worden.

Daarnaast zou het relevant zijn om naast de basisbehoefte competentiebeleving ook de ervaring van leerkrachten met het bevorderen van de basisbehoeften autonomie en verbondenheid volgens de zelfdeterminatietheorie te onderzoeken. Leerkrachten kunnen namelijk aandacht besteden aan alle psychologische basisbehoeften autonomie, verbondenheid en competentiebeleving om leerlingen intrinsiek te motiveren (Deci & Ryan, 2000; De Naeghel et al., 2014). Het bevorderen van alle basisbehoeften heeft dan ook een groter effect op het vergoten van de intrinsieke motivatie (Deci & Ryan, 2000; Sierens et al., 2009). Door inzicht te krijgen in hoe alle psychologische basisbehoeften bevordert kunnen worden, kunnen evidence-based adviezen gegeven worden aan de pedagogische praktijk, waarin wordt beschreven hoe de leerkracht elke basisbehoefte kan bevorderen om de leesmotivatie zo optimaal mogelijk te vergroten.

Indien vervolgonderzoek wordt uitgevoerd naar hoe leerkrachten leesmotivatie bevorderen door in te spelen op alle drie de basisbehoeften, is het raadzaam om tijdens de data-analyse kritisch te beoordelen welke basisbehoefte de leerkracht bevordert. Hoewel leerkrachten in dit onderzoek zijn bevraagd over hoe zij zelfvertrouwen in lezen bevorderen, kunnen sommige antwoorden wellicht toebehoren tot de basisbehoefte verbondenheid of autonomie. Zoals eerder omschreven wordt samenlezen, een boekenkring en boekentips delen in dit onderzoek geschaard onder het bevorderen van het zelfvertrouwen in lezen, wat vervolgens zou bijdragen aan het verhogen van de leesmotivatie. Volgens het onderzoek van Guthrie en Davis (2003) bevorderen samenlezen, een boekenkring en boekentips delen de psychologische basisbehoefte verbondenheid en dragen daarmee bij aan leesmotivatie. Dit

illustreert dat sommige resultaten van dit onderzoek mogelijk passender zijn onder een andere basisbehoefte. Door dit kritisch te analyseren tijdens vervolgonderzoek kan beter inzicht worden verkregen in welke basisbehoeften leerkrachten bevorderen en hoe zij dat doen.

Referentielijst

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bracken, S. S., Fischel, J. A., Fuchs-Eisenberg, A., Katz, S., Shaller, G., Spira, E. G. (2007). Evaluation of curricular approaches to enhance preschool early literacy skills. *Journal of Literacy Research*, 39(4), 471–501. <https://doi.org/10.1080/10862960701675333>
- Brandt, L., Sharp, A. C., & Gardner, D. S. (2021). Examination of teacher practices on student motivation for reading. *The Reading Teacher*, 74(6), 723-731. <https://doi.org/10.1002/trtr.1999>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- De Naeghel, J., Valcke, M., De Meyer, I., Warlop, N., Van Braak, J., & Van Keer, H. (2014). The role of teacher behavior in adolescents' intrinsic reading motivation. *Reading and Writing*, 27(9), 1547–1565. <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9506-3>
- DUO Onderwijsonderzoek. (2017). *De leesmotivatie van Nederlandse kinderen en jongeren*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Gubbels, J., Van Langen, A. M. L., Maassen, N. A. M., & Meelissen, M. R. M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. University of Twente. <https://doi.org/10.3990/1.9789036549226>
- Guthrie, J. T., & Davis, M. (2003). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading and Writing Quarterly*, 19(1), 59–85. <https://doi.org/10.1080/10573560308203>
- Herben, M. M. C. (2020). *Effectief verbinden. Resultaatgerichte (door)ontwikkeling van interventies*. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek. Academisch proefschrift.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588–600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>
- Luther, V. L. (2022). The Impacts of Self-efficacy and Intrinsic Motivation: Mentoring Student to Be Motivated Readers. *Language and Literacy Spectrum*, 32(1).
- McBreen, M., & Savage, R. (2020). The impact of motivational reading instruction on the reading achievement and motivation of students: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33(3), 1125-1163.

- <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09584-4>
- McGeown, S. P., Johnston, R. S., Walker, J., Howatson, K., Stockburn, A., & Dufton, P. (2015). The relationship between young children's enjoyment of learning to read, reading attitudes, confidence and attainment. *Educational Research*, 57(4), 389–402. <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1091234>
- Meelissen, M. R. M., Maassen, N. A. M., Gubbels, J., Van Langen, A. M. L., Valk, J., Dood, C., Derks, I., In 't Zandt, M., & Wolbers, M. (2023). *Resultaten PISA-2022 in vogelvlucht*. University of Twente. <https://doi.org/10.3990/1.9789036559461>
- Ministerie OCW. (2006). *Kerdoelen primair onderwijs*. Den Haag: Delta Hage.
- Mol, S., & Bus, A. (2011). Lezen loont een leven lang: De rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren. *Levende Talen Tijdschrift*, 12(3), 3-15.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., & Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 International Report. IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries*. Boston: International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. London: Routledge.
- Raad voor Cultuur & Onderwijsraad. (2019). *Lees! Een oproep tot een leesoffensief*. Den Haag: Raad voor Cultuur en Onderwijsraad.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35–53). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., & Goossens, L. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Education Psychology*, 79(1), 57-68. <https://doi.org/10.1348/000709908X304398>
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Stichting Lezen. (2021). *Leesmotivatie onder de loep. Inzichten uit wetenschappelijk onderzoek*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J., & McClelland, A. M. (2020). A meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K–1

students. *Review of Educational Research*, 90(3), 420-456.

<https://doi.org/10.3102/0034654320919352>

Vaknin-Nusbaum, V., Nevo, E., Brande, S., & Gambrell, L. (2018). Developmental aspects of reading motivation and reading achievement among second grade low achievers and typical readers. *Journal of Research in Reading*, 41(3), 438–454.

<https://doi.org/10.1111/1467-9817.12117>

Vaknin-Nusbaum, V., Tuckwiller, E. D. (2022). Reading motivation, well-being and reading achievement in second grade students. *Journal of Research in Reading*. 46(1), 64-85.

<https://doi.org/10.1111/1467-9817.12414>

Van Diepen, M. (2007). *Reading literacy development from an international perspective*.

Doctoral dissertation Radboud University, Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Bijlage A

Interviewleidraad

Voorafgaand introductie

Fijn dat u wilt deelnemen aan dit interview. Ik zal mij eerst even voorstellen, ik ben (naam betreffende interviewer) en voor mijn bachelorscriptie wil ik u graag interviewen over uw ervaring op het gebied van taal-leesonderwijs. Ik zal eerst vragen naar wat persoonlijke gegevens en daarna zal ik vragen stellen over vijf subonderwerpen die gaan over taal-leesonderwijs. Onder de subonderwerpen vallen zelfvertrouwen bevorderen in lezen, ouderbetrokkenheid, ondersteunen van zwakke lezers, invloed van leesomgeving op leesplezier en het benutten van meertaligheid in de klas. Ik zal altijd eerst het subonderwerp aan u toelichten en vervolgens zal ik de bijbehorende vragen stellen. Ik ben benieuwd naar uw ervaringen, dus hierin is geen goed of fout antwoord. U mag ten allen tijde pauzeren of stoppen met het interview. Uw antwoorden zullen geanonimiseerd worden en worden alleen gebruikt voor de doeleinden van dit onderzoek.

- Vragen of de respondent nog vragen heeft over het informed-consent formulier.
- Vragen naar mondelinge toestemming voor deelname aan het onderzoek.
- Vragen naar mondelinge toestemming voor het maken van een geluidsopname van het interview.
- Vragen of de respondent nog andere vragen heeft voordat het interview begint.

Persoonlijke gegevens

1. Hoe oud bent u?
2. Voor welke groep staat u momenteel?
3. Hoeveel kinderen heeft u in deze klas?
4. Hoe lang bent u al leerkracht?
5. Hoeveel jaar heeft u lesgegeven in groep 3, 4 en 5?
6. Hoe zou u de school omschrijven waar u lesgeeft?

Zelfvertrouwen in lezen bevorderen

Uit onderzoek is gebleken dat het bevorderen van zelfvertrouwen en competentiebeleving in lezen uiteindelijk bij zou kunnen dragen aan het bevorderen van de leesvaardigheid. Ik ben daarom benieuwd naar uw ervaringen met het bevorderen van zelfvertrouwen in lezen bij uw

leerlingen. Het hebben van zelfvertrouwen in lezen wordt in dit onderzoek gedefinieerd als dat de leerling zichzelf beschouwt als een goede lezer.

1. Bent u bewust bezig met het bevorderen van zelfvertrouwen in lezen bij uw leerlingen?

- Vervolg vragen indien respondent antwoord met 'ja':
 - Kunt u wat meer vertellen over hoe u het zelfvertrouwen in lezen bevordert bij uw leerlingen?
 - Kunt u een voorbeeld noemen?
 - Wat doet u nog meer om het zelfvertrouwen in lezen te bevorderen?
- Indien respondent antwoord met 'nee' interview vervolgen met vraag 2.

2. Vertelt u voordat de leerlingen gaan lezen welk gedrag van hen wordt verwacht en wat zij tijdens de leeractiviteit moeten doen?

- Vervolg vragen indien respondent antwoord met 'ja':
 - Hoe ziet dit eruit, kunt u hierbij een voorbeeld noemen?
 - Is dit iets wat u bewust inzet om het zelfvertrouwen in lezen van uw leerlingen te bevorderen?
- Indien respondent antwoord met 'nee' interview vervolgen naar vraag 3.

3. Past u uw ondersteuning en lesstrategieën wel eens aan aan het leesniveau van de leerling?

- Vervolg vragen indien respondent antwoord met 'ja':
 - Wanneer doet u dit?
 - Hoe past u uw ondersteuning en lesstrategieën aan?
 - Biedt u uitdagende teksten aan ?
 - Zorgt u voor specifiek aanbod voor zwakke lezers?
 - Is dit iets wat u bewust inzet om het zelfvertrouwen in lezen van uw leerlingen te bevorderen?
- Indien respondent antwoord met 'nee' interview vervolgen naar vraag 4.

4. Denkt u dat u consistent en voorspelbaar reageert op uw leerlingen tijdens leesactiviteiten?

- Vervolg vragen indien respondent antwoord met 'ja':
 - Wanneer doet u dit?

- Hoe reageert u consistent en voorspelbaar tijdens een leesactiviteit, kunt u een voorbeeld noemen?
- Is dit iets wat u bewust inzet om het zelfvertrouwen in lezen van uw leerlingen te bevorderen?
- Indien respondent antwoord met 'nee' interview vervolgen naar vraag 5.

5. Hoe probeert u constructieve feedback aan uw leerlingen te geven bij leesactiviteiten?

Met constructieve feedback bedoel ik dat u aangeeft wat goed gaat en wat nog beter kan.

- Vervolg vragen indien respondent uitleg geeft over hoe hij constructieve feedback geeft:
 - Wanneer doet u dit?
 - Kunt u een voorbeeld noemen hoe u constructieve feedback zou geven aan een leerling bij een leesactiviteit?
 - Is dit iets wat u bewust inzet om het zelfvertrouwen in lezen van uw leerlingen te bevorderen?
- Indien respondent aangeeft geen constructieve feedback in te zetten interview vervolgen naar vraag 6.

6. Zijn er andere manieren waarop u het zelfvertrouwen in lezen bevordert bij uw leerlingen?

Bijlage B

Informatie- en toestemmingsformulier (informed-consent)

INFORMATIE OVER HET ONDERZOEK

Versie voor deelnemers (leerkrachten)

Ervaringen van leerkrachten uit de middenbouw rondom taal-leesonderwijs

➤ **Waarom krijg ik deze informatie?**

U bent uitgenodigd om deel te nemen aan een onderzoek over ervaringen rondom taal-leesonderwijs van leerkrachten die lesgeven in het regulier basisonderwijs in de middenbouw (groep 3, 4 en 5). Het onderzoek wordt uitgevoerd door studenten Pedagogische Wetenschappen en Academische opleiding leraar basisonderwijs aan de Rijksuniversiteit Groningen (RuG), onder begeleiding van dr. M.A. Veldman. Het onderzoek start per 2 april en eindigt per 17 juli.

➤ **Moet ik meedoen aan dit onderzoek?**

Meedoen aan dit onderzoek is geheel vrijwillig. Wel is er toestemming nodig als u wilt deelnemen aan dit onderzoek. Het is daarom belangrijk dat u deze informatiebrief inclusief de toestemmingsbrief goed doorleest en eventuele vragen stelt aan de onderzoekers als u bijvoorbeeld iets niet goed begrijpt. Als u besluit niet mee te doen, hoeft u niet uit te leggen waarom. Dit zal geen negatieve gevolgen voor u hebben. Dit recht geldt op elk moment, dus ook nadat u toestemming heeft gegeven voor deelname aan het onderzoek. Als er al gegevens zijn verzameld, zullen deze verwijderd worden.

➤ **Waarom dit onderzoek?**

Het doel van dit onderzoek is om meer informatie te verkrijgen over ervaringen van leerkrachten rondom het taal-leesonderwijs in de middenbouw. We bespreken in dit onderzoek verschillende deelonderwerpen rondom dit overkoepelende onderwerp. De deelonderwerpen gaan over zelfvertrouwen bevorderen in lezen, ouderbetrokkenheid, ondersteunen van zwakke lezers, invloed van leesomgeving op leesplezier, het benutten van meertaligheid in de klas en meertaligheid in het onderwijs.

➤ **Wat vragen we van u tijdens dit onderzoek?**

Ten eerste willen we graag van u weten of u mee wilt doen met dit onderzoek. Daarvoor vragen we u om mondelinge toestemming te geven aan uw interviewer. Voordat u akkoord gaat, vragen we u om de informatie goed door te lezen met alle rechten en voorwaarden die u als deelnemer heeft. Wanneer u akkoord bent gegaan met alle rechten en voorwaarden, kunt u dit aangeven aan het begin van het interview. Wij vragen u de vragen in het interview volledig en naar eerlijkheid te beantwoorden. Er zullen tijdens het interview vragen gesteld worden over uw ervaringen rondom het taal-leesonderwijs. Ook zullen er vooraf algemene vragen gesteld worden. Denk hierbij aan vragen over uw werkervaring. De afname van het interview zal ongeveer één uur duren.

➤ **Welke gevolgen kan deelname hebben?**

U zult zelf geen directe voor- en/of nadelen ervaren als u ervoor kiest deel te nemen aan dit onderzoek. Er zijn voor u geen risico's verbonden aan het deelnemen aan het onderzoek.

➤ **Hoe gaan we met uw gegevens om?**

Uw gegevens worden gebruikt in vijf bachelorwerkstukken. De gegevens die worden verwerkt zijn uw antwoorden op de vragen tijdens het interview. Deze gegevens worden verzameld om ervaringen van leerkrachten rondom taal-leesonderwijs te beschrijven. Uw gegevens worden door uw interviewer geanonimiseerd. Uw gegevens worden vervolgens anoniem gedeeld met de medeonderzoekers en worden anoniem verwerkt in de bachelorwerkstukken.

De gegevens zullen veilig opgeslagen worden op de beveiligde (X-)servers van de RuG. Daarnaast worden de analyses via de beveiligde omgeving van de universiteit uitgevoerd. De data worden volgens het Research Data Management Protocol van de Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen bewaard. Na het afronden van het vak worden alle gegevens verwijderd. De verwerkte gegevens zullen worden gedeeld met de docent dr. M.A. Veldman (scriptiebegeleider). Als deelnemer heeft u ook het recht om de resultaten in te zien van het onderzoek.

U kunt uw gegevens ten allen tijde inzien, vernietigen of opvragen. Indien u klachten, vragen of zorgen heeft over uw gegevensbescherming en/of hoe er met uw persoonsgegevens wordt omgegaan, kunt u hierover contact opnemen met de Functionaris Gegevensbescherming van de Rijksuniversiteit Groningen: privacy@rug.nl.

➤ **Wat moet ik nog meer weten?**

U kunt altijd vragen stellen over het onderzoek: nu, tijdens het onderzoek, en na afloop. Dit kan door een van de betrokken onderzoekers aan te spreken of te mailen.

Heeft u vragen/zorgen over uw rechten als onderzoeksdeelnemer of de uitvoering van het onderzoek? U kunt hierover contact opnemen met de Ethische Commissie Gedrags- en Maatschappijwetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen: ec-bss@rug.nl.

Als onderzoeksdeelnemer heeft u recht op een kopie van deze onderzoeksinformatie.

GEÏNFORMEERDE TOESTEMMING

Versie voor deelnemers (leerkrachten)

Ervaringen van leerkrachten uit de middenbouw rondom taal-leesonderwijs

- Ik heb de informatie over het onderzoek gelezen. Ik heb genoeg gelegenheid gehad om er vragen over te stellen en deze zijn ook voldoende beantwoord.
- Ik heb genoeg tijd gehad om over mijn deelname aan dit onderzoek te beslissen.
- Ik begrijp waar het onderzoek over gaat, wat er van me gevraagd wordt, welke gevolgen deelname kan hebben, hoe er met mijn gegevens wordt omgegaan en wat mijn rechten als deelnemer zijn.
- Ik begrijp dat de deelname aan dit onderzoek vrijwillig is. Ik kies er zelf voor om mee te doen. Ik kan op elk moment stoppen met meedoen. Als ik stop, hoeft ik niet uit te leggen waarom. Stoppen zal geen negatieve gevolgen hebben voor mij.

Ik stem door middel van mondelinge toestemming in met deelname aan het onderzoek en de verwerking van mijn persoonsgegevens.

De onderzoeker verklaart de gegevens van de deelnemer zorgvuldig te bewaren en dat de deelnemer uitvoerig voor het onderzoek voldoende is geïnformeerd.

Wanneer er tijdens het onderzoek informatie bekend komt die de toestemming van de deelnemer kan beïnvloeden, zal de onderzoeker de deelnemer daar vroegtijdig van op de hoogte stellen.

De deelnemer kan een kopie krijgen van de geïnformeerde instemming

Bijlage C

Schematische weergave thema's en subthema's

Tabel C1

Overzicht thema's en subthema's

| Thema's | Subthema's | Onderdelen |
|--|---|---|
| Ondersteuning en lesstrategieën aanpassen | • Zwakke lezers | <ul style="list-style-type: none"> - Samenlezen met goede lezer - Samenlezen met leerkracht - Korter lezen - Luisterboeken - Preteaching |
| | • Goede lezers | <ul style="list-style-type: none"> - In hogere groep lezen - Toneellezen - Oefenen tekstbegrip - Meer lezen |
| Communicatie | • Communiceren richtlijnen en verwachtingen | <ul style="list-style-type: none"> - Leesopdracht - Gedrag |
| | • Constructieve feedback geven | |
| | • Consistent en voorspellend reageren | <ul style="list-style-type: none"> - Dezelfde reactie - Consequenties |

| Thema's | Subthema's | Onderdelen |
|---|---|---|
| Pedagogisch en didactisch handelen | <ul style="list-style-type: none"> • Initiatief kind volgen | <ul style="list-style-type: none"> - Boekbespreking - Boekentips delen - Laten voorlezen |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Interactief lesgeven | <ul style="list-style-type: none"> - Challenges - Boekenkring |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Positieve bekrachtiging | <ul style="list-style-type: none"> - Complimenteren - Belonen - Succeservaring |
| Boekenaanbod | <ul style="list-style-type: none"> • Boeken die aanspreken • Ondersteunen boek kiezen | <ul style="list-style-type: none"> - Thema's - Niveau |