

Motivatie om te lezen en lezen om te motiveren.

Lieke van der Wal

S5431387

Master pedagogische wetenschappen: orthopedagogiek

Rijksuniversiteit Groningen

Eerste beoordelaar: dr. D.D.N.M (Danny) Kostons

Tweede beoordelaar: dr. E. (Erica) Kamphorst

Inleverdatum: 31-05-2024

Samenvatting

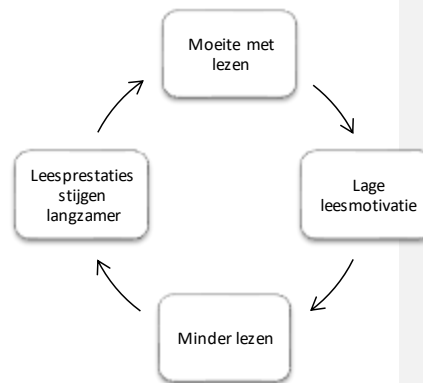
In Nederland is het doel van het leesonderwijs om de leerling vaardig en gemotiveerde lezers te maken. Motivatie zet aan tot gedrag en dit is een belangrijke factor voor schoolprestaties. Om de leesmotivatie te bevorderen, dienen leerkrachten gebruik te maken van effectief leesonderwijs. Omdat de leesmotivatie in Nederland een daling laat zien en volgens onderzoek blijkt dat de kloof tussen onderzoek en de onderwijspraktijk steeds groter wordt, gaat dit onderzoek in op de mate waarin de bouwstenen van effectief leesonderwijs ingezet worden om de leesmotivatie van leerlingen te verhogen. Met behulp van een digitale vragenlijst, bestaande uit stellingen en open vragen, is informatie verkregen van 22 leerkrachten werkzaam in de midden- en bovenbouw van de basisscholen in Drenthe en Groningen. Uit de analyse van deze gegevens is geconcludeerd dat leerkrachten in hun onderwijs gebruikmaken van bouwsteen 4 (gegevens verzamelen) en zich ervan bewust zijn dat bouwsteen 1 (lezen over hetzelfde onderwerp) en 3 (praten en schrijven over teksten) van belang zijn, maar dat dit (nog) niet altijd gebruikt wordt in het onderwijs. Over bouwsteen 2 kunnen nog geen duidelijke conclusies worden getrokken aan de hand van deze gegevens. Een aanbeveling hiervoor is om verder onderzoek te doen door middel van het voorleggen van rijke teksten waarop leerkrachten kunnen aangeven of zij deze tekst geschikt achten voor een bepaalde doelgroep. Om meer informatie te verkrijgen over het gebruik van effectief leesonderwijs in de onderwijspraktijk, wordt aanbevolen om semi-gestructureerde interviews af te nemen.

Inleiding

Volgens SLO (2023) is het doel van het Nederlandse leesonderwijs om van onze leerlingen lezers te maken die vaardig en gemotiveerd zijn. Naast cognitie en metacognitie wordt het leesproces ook beïnvloed door motivatie, dit wordt ook wel het *engagement perspective* genoemd. Kinderen die gemotiveerd zijn om te lezen, maken meer gebruik van leesstrategieën en hierdoor wordt de leesprestatie verbeterd (Van Elsäcker-Bok, 2002). Ook

Jafari en Asgari (2020) beschrijven motivatie als een belangrijke factor bij alle activiteiten die een persoon doet in zijn leven, waaronder studie en onderwijs. Academische motivatie bepaalt voor een groot deel de academische prestaties en het academische succes (Jafari en Asgari, 2020). Figuur 1 laat zien dat leesmotivatie en de leesprestatie een wederkerige relatie hebben. Wanneer een kind moeite heeft met lezen, ligt de motivatie laag om te gaan lezen, waardoor het minder leest, hierdoor stijgen de leesprestaties langzamer (Van Elsäcker-Bok, 2002). De verschillen tussen sterke en zwakke lezers worden dan ook steeds groter (Stichting Lezen, 2021).

Figuur 1



Met opmerkingen [DK1]: Ik kan bij plaatjes geen opmerkingen zetten, dus dit geldt voor figuur 1; het is dus eerder cyclisch dan wederkerig.

De leesmotivatie laat een daling zien in Nederland. Om deze reden is er in de vernieuwde aanbodsdoelen meer aandacht besteed aan de leesmotivatie en is er beschreven hoe leesvaardigheid gestimuleerd kan worden (Jeugd literatuur en leesmotivatie onderdeel Leesonderwijs in Conceptkerndoelen - Stichting Lezen, 2023). Motivatie zet ons aan tot gedrag, het zijn de aannames of overtuigingen die ons tot handelen aanzetten (Stichting Lezen, 2019). Motivatie kan onderscheiden worden in intrinsieke en extrinsieke motivatie. Volgens Lemos & Veríssimo (2014) draagt de intrinsieke motivatie bij aan de schoolprestatie. Daarentegen ontstaat er een negatieve relatie tussen extrinsieke motivatie en academisch succes aan het eind van de basisschool (Lemos & Veríssimo, 2014). Intrinsieke motivatie richt zich op of iets leuk is om te doen en of het zelfvoldoening geeft en zorgt voor een hogere kwaliteit van leren en creativiteit (Ryan & Deci, 2000). De leerling heeft meer kans om een boekenwurm te worden, wanneer er een sterke motivatie van binnenuit is (Stichting Lezen, 2019). Intrinsieke motivatie wordt geassocieerd met het plezier dat ontstaat wanneer we ons verbonden voelen met een

activiteit (Schwartz & Wrzesniewski, 2019). Wanneer we intrinsieke motivatie dan omzetten in leesmotivatie, kunnen we leesmotivatie definiëren als “de persoonlijke doelen en overtuigingen die een leerling heeft ten aanzien van het lezen” (Van Tuijn & Gijssels, 2015, p. 61).

Kinderen en jongeren die een lage motivatie hebben voor lezen worden ook wel leesvermijders genoemd. Leesvermijders lezen minder, waardoor ze een grotere kans hebben om een zwakke lezer te worden (Stichting Lezen, 2021) en doordat ze een zwakke lezer zijn, daalt de leesmotivatie waardoor ze nog minder gaan lezen (Van Elsäcker-Bok, 2002). De leerkracht heeft bij deze kinderen een essentiële rol bij het opdoen van leesmotivatie. Een effectieve leerkracht, die de leesmotivatie bij zwakke lezers bevordert, maakt gebruik van de verschillende bouwstenen van effectief leesonderwijs (Van den Broek et al., 2021). In de volgende alinea worden de bouwstenen van effectief leesonderwijs volgens de kwaliteitskaart van Snel (2013) nader besproken.

Effectief leesonderwijs

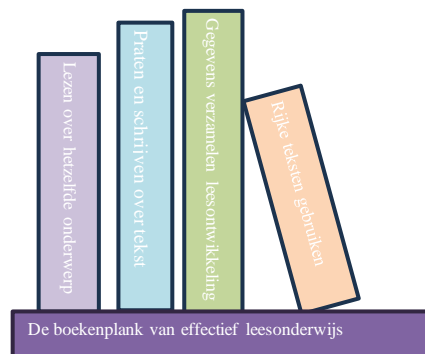
In de Kwaliteitskaart voor effectief leesonderwijs van Snel (2023) worden vier bouwstenen voor effectief leesonderwijs genoemd.

Deze kwaliteitskaart is ontwikkeld met behulp van recente literatuur over effectief leesonderwijs en is geschikt voor zowel het primair onderwijs als het voortgezet onderwijs. De bouwstenen, zoals weergegeven in figuur 2, in deze kwaliteitskaart houden in dat leerkrachten kinderen een langere periode over hetzelfde onderwerp laten lezen, leerkrachten laten kinderen actief aan de slag gaan met teksten door erover te praten en te schrijven, de leerkracht verzamelt gegevens over de leesontwikkeling van zijn leerlingen en past hierop zijn onderwijs aan en de leerkracht laat zijn leerlingen gevarieerde teksten lezen van goede kwaliteit (Snel, 2023).

Kennis en woorden over een bepaald onderwerp hebben invloed op het leesbegrip. Hoe vaker je teksten leest over een bepaald onderwerp, hoe makkelijker het lezen, begrijpen en onthouden van een tekst gaat. Door kinderen langer te laten lezen, praten en schrijven over een bepaald thema, wordt de kennisontwikkeling ondersteunt (Snel, 2023). Hierbij is het zeer

Figuur 2

Schematische figuur effectief leesonderwijs



belangrijk dat er in de les een doel centraal staat. Een doel biedt de noodzaak om de tekst beter te begrijpen, hierdoor wordt de betrokkenheid en de motivatie van de leerlingen vergroot (Houtveen, 2018).

Interactie met andere kinderen zorgt ervoor dat kinderen hetgeen dat ze hebben gelezen, beter kunnen verwerken (Stichting Lezen – Leesmonitor, 2023). Wanneer leerlingen hetzelfde boek lezen en hierover in gesprek gaan, wordt de sociale verbondenheid aangesproken. Dit zorgt ervoor dat leerlingen gemotiveerder gaan lezen en met teksten omgaan. Tijdens een leesgesprek wordt het hogere-orde denken gestimuleerd (Snel, 2023). Leerkrachten kunnen ook met hun leerlingen over teksten in gesprek gaan. Op deze manier krijgt de leerkracht zicht op de leerstijl van de leerlingen, inzicht in de leesvoorkeuren van de leerlingen en een beeld van de onderwijsbehoeften van de leerlingen (Leesgesprekken, z.d.). De leerkracht doet dit door open vragen te stellen aan de leerling en schrijfopdrachten te geven waarbij de gelezen tekst actief verwerkt wordt (Snel, 2023).

Door tijdens een leesles of na een lessenreeks gegevens te verzamelen over het begrip van een gelezen onderwerp, kan een leerkracht erachter komen wat zijn leerlingen hebben opgestoken van het leesonderwijs. Naar aanleiding van deze gegevens, kan de leerkracht bepalen wat de vervolgstappen gaan zijn voor het aanbod en de instructie (Snel, 2023). Een leerkracht moet in staat zijn om te kunnen differentiëren naar individuele leerlingen in de klas (Stichting Lezen – Leesmonitor, 2023). Wanneer leerlingen niet automatisch tot tekstbegrip komen, is hiervoor expliciete instructie nodig. Deze instructie bestaat uit vijf stappen, namelijk relevantie, expliciteren, modelleren, begeleid inoefenen en transfer. Bij de eerste stap, relevantie, krijgen leerlingen zicht op de redenen dat strategieën gebruikt worden en welke rol ze spelen tijdens het leesproces. Daarna komt de tweede stap, expliciteren, waarbij benoemd wordt hoe, wanneer en waarom een strategie gebruikt kan worden. Bij het modellen demonstreert de leerkracht hardop hoe een strategie effectief kan worden ingezet tijdens het leesproces. De leerkracht biedt daarna bij het begeleid inoefenen ondersteuning waar dit nodig is. De ondersteuning wordt afgebouwd, waardoor leerlingen steeds zelfstandiger de leesstrategieën gaan gebruiken. De laatste stap is het transfereren van de strategie naar andere context en teksten (Snel, 2023).

Een betrokken leerkracht is goed op de hoogte van jeugdliteratuur, zodat het boeken kan selecteren en promoten voor de leerlingen. De leerkracht kan op deze manier leerlingen adequaat helpen bij het kiezen van een boek (Snel, 2023). Het is van belang dat leerlingen gevarieerde teksten lezen van goede kwaliteit, omdat teksten een rijkere woordenschat hebben dan mondelinge taal (Snel, 2023). Daarbij helpen teksten bij het fonologisch decoderen van

woorden, omdat kinderen bij het decoderen gebruik kunnen maken van de context. Dit maakt dat woorden lezen in teksten efficiënter is dan wanneer ze worden gepresenteerd in woordrijtjes (Martin-Chang et al., 2007). Volledige teksten en boeken zorgen ervoor dat kinderen beter scoren op onbekend leesmateriaal, zij kunnen het geleerde beter toepassen bij het lezen van andere teksten (Martin-Chang & Levy, 2005). Hierbij dienen rijke teksten gebruikt te worden, want deze teksten worden door kinderen als interessant en aansprekend ervaren (Stichting Lezen – Leesmonitor, 2023). In de volgende paragraaf wordt er verder ingegaan op de kenmerken van rijke teksten.

Rijke teksten

Verhalende, verhalend-informatieve en informatieve teksten kunnen rijk zijn op zowel inhoud als taalgebruik. Ook zijn rijke teksten authentiek, hierbij hoeft de schrijver geen moeilijke woorden te vermijden. Authentieke teksten zijn betekenisvol en met vakmanschap geschreven (Wat zijn rijke teksten? - Lezen in het primair onderwijs, 2022).

In rijke teksten is er een evenwicht tussen nieuwe en bekende informatie, waardoor de nieuwe informatie verbonden kan worden met de ouder informatie (Rijke teksten en wereldoriëntatie, z.d.). In rijke teksten verbindt de schrijver de leefwereld van de lezer met de wereld buiten de lezen, waardoor er betekenis wordt gegeven aan de inhoud. De tekst is op een structurele manier opgebouwd en heeft inhoudelijke samenhang. Er wordt gebruik gemaakt van verbindings- en verwijswwoorden, zodat de verbanden in de tekst worden verduidelijkt (Wat zijn rijke teksten? - Lezen in het primair onderwijs, 2022). Teksten zonder verbindingswoorden, ook wel arme teksten genoemd, zijn moeilijker te lezen. Dit komt doordat het werkgeheugen overbelast wordt wanneer in een tekst gebruik wordt gemaakt van een opsommend karakter. Bij verarmde teksten moeten kinderen zelf verbanden leggen tussen de zinnen en tekstgedeelten. Hierdoor is tot begrip komen lastiger (Snel, 2023).

Kloof tussen onderzoek en praktijk

Omdat er al jarenlang gesproken wordt over een zogenoemde kloof tussen onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk, is het nog maar de vraag of alle facetten van het effectief leesonderwijs aan bod komen in het leesonderwijs in de praktijk. Ook in Nederland is deze kloof te merken. (Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2006). Deze relatie is in de loop der jaren steeds vaker onderwerp van discussie in maatschappelijke debatten. Mensen in de praktijk vinden onderwijsonderzoek niet overtuigend en praktijkgericht genoeg, waardoor het weinig betekenis heeft voor de leerkrachten. Hierbij zijn leerkrachten ook steeds minder geïnteresseerd in de resultaten van het onderwijsonderzoek (Olijkan & De Weger, 2012). Volgens Broekkamp & Van Hout-Wolters (2006) is onderwijsonderzoek niet toegankelijk

Met opmerkingen [DK2]: Deze tussenkopjes heb je niet nodig en lijken het geheel te versplinteren.

voor leerkrachten of zelfs irrelevant en ongeloofwaardig. Daarnaast hebben leerkrachten ook niet de juiste competenties om resultaten van onderzoeken op de juiste manier te interpreteren en dan te gebruiken in de praktijk (Olijkan & De Weger, 2012). Omdat effectief leesonderwijs kan voorkomen dat leerlingen hun leesmotivatie verliezen en hierdoor een zwakkere lezer worden, is verder onderzoek wenselijk.

Doel- en vraagstelling

Het doel van dit onderzoek is om meer inzicht te krijgen in de verschillende didactische methoden die leerkrachten gebruiken om de leesmotivatie bij zwakke lezers te bevorderen. Deze worden vergeleken met de activiteiten die de leerkrachten aangeven daadwerkelijk te doen in de praktijk. Hierbij wordt een vergelijking gemaakt met de beschikbare literatuur over effectief leesonderwijs. Uiteindelijk wordt er vastgesteld in hoeverre er een kloof is tussen onderwijsonderzoek naar leesonderwijs en de praktijk in het leesonderwijs. Om dit te onderzoeken, is de volgende hoofdvraag opgesteld:

"In hoeverre dragen leerkrachten van de midden- en bovenbouw op basisscholen in de provincies Drenthe en Groningen bij aan de leesmotivatie door gebruik te maken van de verschillende bouwstenen van effectief leesonderwijs?"

Deze hoofdvraag is opgesplitst in de volgende deelvragen:

- In hoeverre laten leerkrachten in de midden- en bovenbouw van de basisschool in de provincies Drenthe en Groningen zwakke lezer voor een langere periode over hetzelfde onderwerp lezen?
- In hoeverre laten leerkrachten in de midden- en bovenbouw van de basisschool in de provincies Drenthe en Groningen zwakke lezers actief praten en schrijven over de gelezen teksten?
- In hoeverre verzamelen leerkrachten in de midden- en bovenbouw van de basisschool in de provincies Drenthe en Groningen gegevens over de leesontwikkeling van zwakke lezers en op welke wijze passen zij hun onderwijs hierop aan?
- Welke jeugdliteratuur is bekend bij leerkrachten in de midden- en bovenbouw van het basisonderwijs in de provincies Drenthe en Groningen en op welke wijze wordt dit aangeboden in hun leeslessen?

Methodologie

Design

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van een combinatie van kwalitatieve en kwantitatieve methoden, oftewel mixed methods. Door deze methoden samen te voegen, kan er meer een volledig beeld worden gevormd van de werkelijkheid (De Boer, 2006). De

Met opmerkingen [DK3]: Geen van deze vragen gaat over leesplezier. Op zich kan de hele thesis nu niet over leesplezier en motivatie gaan, wat prima is, maar dan begint deze thesis verkeerd. OF je moet in je vragen iets opnemen over motivatie.

Met opmerkingen [Lv4R3]: Hoofdvraag aangepast

kwalitatieve data is beschrijvend van aard en de kwalitatieve data numeriek. Deze twee typen data zijn met elkaar vergeleken en ook vergeleken met de literatuur omgaand het effectief leesonderwijs.

Participanten

Het onderzoek richt zich op leerkrachten in de midden- en bovenbouw van het basisonderwijs, omdat de leerkrachten een cruciale rol hebben bij het aanleren van actief omgaan met teksten (Van den Broek et al., 2021). De vragenlijst is door 28 verschillende participanten ingevuld, hiervan waren 22 responses bruikbaar, de overige vragenlijsten waren deels of niet ingevuld. De participanten zijn via een sneeuwbalsteekproef verworven. 15 leerkrachten uit Drenthe hebben de vragenlijst ingevuld, waarvan 5 werken in de middenbouw en 10 in de bovenbouw. 7 leerkrachten uit Groningen hebben de vragenlijst ingevuld, waarvan 1 in de middenbouw en 6 in de bovenbouw.

Instrumenten en variabelen

Op basis van de vier bouwstenen voor effectief leesonderwijs van Snel (2013) zijn stellingen geformuleerd en deze zijn voorgelegd met behulp van een vragenlijst. Deze vragenlijst is via Qualtrics verspreid. De stellingen hebben de vorm van een 5-punt Likertschaal (helemaal mee eens – helemaal mee oneens). Deze zijn goed te analyseren en voor de participanten makkelijk om te begrijpen (*What is a Likert scale?*, 2023). Om meer informatie over de didactische methoden van leerkrachten rondom leesonderwijs te verkrijgen, worden open vragen gesteld.

Een aantal voorbeeld vragen:

- Ik vind het belangrijk dat zwakke lezers gedurende een periode van 6 tot 8 weken lezen over hetzelfde onderwerp.
Helemaal eens – eens – neutraal – oneens -helemaal oneens
- Ik vind het belangrijk om kennis te hebben van de meest recente jeugdliteratuur.
Helemaal eens – eens – neutraal – oneens -helemaal oneens
- Ik vind het belangrijk dat zwakke lezers uitgedaagd worden met rijke teksten.
Helemaal eens – eens – neutraal – oneens -helemaal oneens
- Op welke manier doet u kennis op over nieuwe jeugdliteratuur?

Procedure

Vanwege tijdsredenen is er voor gekozen om de vragenlijst digitaal te maken en te verspreiden onder de participanten. De vragenlijst bestaat uit stellingen en open vragen die voortvloeien uit die vier bouwstenen voor effectief leesonderwijs van Snel (2013). Er is via

Met opmerkingen [DK5]: Hoeveel vragen in totaal? Hoeveel vragen per bouwsteen? Als daar verschillen in zijn, waarom soms x en soms y aantal vragen?

Met opmerkingen [DK6]: Op zich gebeurt dit tegenwoordig zo vaak, dat tijd niet meer echt als reden gezien wordt. Anonimiteit echter wel!

Met opmerkingen [DK7]: Herhaling.

email contact gezocht met twintig schoolbesturen in de provincies Groningen en Drenthe. In deze mail stond uitleg over het onderzoek en de link naar het onderzoek. Deze besturen is de vraag gesteld of ze het digitale interview willen verspreiden onder de midden- en bovenbouw leerkrachten van hun scholen. Twee besturen hebben hierop een reactie gegeven. Een bestuur reageerde dat ze de vragenlijst niet zouden verspreiden in verband met werkdruk, een ander bestuur gaf aan de vragenlijst wel te willen verspreiden. Na een aantal weken waren er zes reacties op de vragenlijst, dit gaf niet de representatie van de werkelijkheid nodig voor dit onderzoek waarnaar mensen in persoonlijke kringen, die in het onderwijs werken, zijn benaderd. Hierop kwamen 22 reacties, **waarnaar** nog mee resultaten **werden verkregen.**

Data-analyse

Om de stellingen te analyseren is de kwantitatieve data omgezet in een excel bestand. Dit excel bestand is naar SPSS geconverteerd waarnaar er staafgrafieken per stelling zijn gemaakt. Per stelling is aangegeven hoe vaak een bepaalde schaal is gekozen door de participanten. **De stellingen horen bij een bepaalde bouwsteen.** Wanneer een stelling meerdere keren oneens/helemaal oneens scoort, wordt dit als opvallend gekenmerkt. Wanneer **1** of meerdere stellingen van een bouwsteen gekenmerkt zijn als opvallend, betekent dit dat deze bouwsteen minder aan bod komt in het leesonderwijs.

De kwalitatieve data geeft aan op welke wijze de bouwstenen worden vormgegeven in het leesonderwijs. Deze data is geanalyseerd door **het** in Atlas.ti te zetten en te coderen. Per vraag is er een codeertabel opgesteld met codes **die vooraf zijn bedacht door de onderzoeker en codes die meerdere keren aan bod kwamen in de antwoorden op de open vragen.** De codes die **bedacht zijn door de onderzoeker zijn gebaseerd op de kwaliteitswaaier van Snel (2013).** Vanuit de leeswijzer zijn voor bouwsteen 1 de codes autonomie, themagericht en wereldoriëntatie bepaald. Autonomie houdt hierbij in dat kinderen zelf inspraak hebben over wat ze leren en welke doelen hierbij horen, themagericht houdt in dat hetgeen dat de kinderen gelezen gekoppeld wordt aan een thema en de code wereldoriëntatie wordt gegeven wanneer de onderwerpen en/of doelen gekoppeld worden aan wereldoriëntatie vakken. Na het analyseren van de antwoorden, kwamen de codes methode en leerkracht kiest hierbij. Deze twee onderwerpen kwamen regelmatig aan bod in de antwoorden. Vanuit de leeswijzer zijn voor bouwsteen 3 de codes samenvatten, schema maken en kritisch denken bepaald. Samenvatten houdt hierbij in dat de kinderen de mogelijkheid krijgen om de gelezen tekst in het kort te herhalen, schema maken houdt in dat de kinderen een woordweb, diagram of relatieschema gaan maken en bij kritisch denken wordt verstaan dat kinderen open vragen krijgen waarbij ze kritisch moeten kijken naar de tekst die ze hebben gelezen. Naar aanleiding van de antwoorden

Met opmerkingen [DK8]: ?

Met opmerkingen [DK9]: Hoe en hoeveel? Want dat kunnen er nooit meer heel veel zijn geweest.

Met opmerkingen [DK10]: Het nadeel van uitlijnen is dat het niet altijd goed gaat. Deze lijkt niet gecentreerd te staan.

Met opmerkingen [DK11]: Hier weg en bij de instrumentaria.

Met opmerkingen [DK12]: In de lopende tekst altijd één gebruiken tenzij het echt om getallen gaat.

Met opmerkingen [DK13]: Welke "het"? Die kwalitatieve data is me hier niet zo duidelijk. Heb je hele stukken tekst erin zitten zetten?

Met opmerkingen [DK14]: Dan kunnen ze dus als deel van de instrumentaria genoemd worden en expliciet benoemd worden. Nu mis ik hier eigenlijk een overzicht van de (hoofd)codes.

Met opmerkingen [DK15]: Bedacht klinkt heel arbitrair. Ik zou het simpelweg hebben over codes op basis van het werk van Snel.

zijn de codes weinig/niet, leerkracht bepaalt momenten en leerlingen bepalen momenten hieraan toegevoegd. Vanuit de leeswijzer zijn voor bouwsteen 4 de codes tijdens een leesles gegevens verzamelen en expliciete instructie bepaald. Tijdens een leesles gegevens verzamelen houdt in dat een leerkracht tijdens een leesles gegevens verzamelt over het leesniveau van de leerlingen, expliciete instructie houdt in dat (delen van) expliciete instructie, zoals benoemd in de leeswijzer van Snel, benoemd worden in het antwoord van de respondent. Naar aanleiding van de gegeven antwoorden van de respondenten zijn de codes Toetsen en weinig/niet toegevoegd. Vanuit de leeswijzer zijn voor bouwsteen 2 de codes rijke teksten, internet, krant, bibliotheek en boekpromotie bepaald. Rijke teksten houdt in dat een leerkracht benoemt dat het rijke teksten gebruikt, internet, krant, bibliotheek houdt in dat een leerkracht benoemt dat het via een website, de krant of de bibliotheek zijn teksten verzamelt en boekpromotie houdt in dat een leerkracht de leerlingen kennis laat maken met verschillende boeken en deze laat zien aan de kinderen in lessen.

Met opmerkingen [DK16]: Allemaal naar instrumentaria.

Naar aanleiding van de gegeven antwoorden zijn de codes methode en weinig/niet hieraan toegevoegd. Ook zijn, door de onderzoeker opgevat als, opvallende quotes uitgelicht en worden deze nader toegelicht. De kwantitatieve en kwalitatieve uitkomsten worden dan met elkaar vergeleken en er wordt gekeken of er bepaalde bouwstenen zijn die meer aandacht vragen in het huidige leesonderwijs van leerkrachten in de midden- en bovenbouw van de basisscholen in Drenthe en Groningen.

Resultaten

Bouwsteen 1

Op de eerste stelling 'Ik vind het belangrijk dat zwakke lezers gedurende een periode van 6 tot 8 weken lezen over hetzelfde thema' zijn de reacties vrij verdeeld. Zes keer is er helemaal eens aangevinkt, eens is vijf keer gekozen, zes respondenten kijken neutraal naar deze stelling en vijf respondenten zijn het met deze stelling oneens. De keuze helemaal oneens is nul keer gekozen. Ook op stelling 2, 'Ik vind het belangrijk om het leesonderwijs te koppelen aan een betekenisvol thema dat verband houdt met de zaakvakken (zoals geschiedenis en samenleving, aardrijkskunde of natuur en techniek' zijn de reacties verdeeld, de verdeling is alleen iets anders. Acht respondenten zijn het met deze stelling helemaal eens, zes respondenten zijn het er mee eens, vijf respondenten kijken neutraal naar deze stelling en drie respondenten zijn het ermee oneens. Ook hier is er nul keer gekozen voor de keuze helemaal oneens. Stelling 3 'Ik vind het belangrijk dat mijn leeslessen de nieuwsgierigheid van leerlingen prikkelt' is vergeleken de vorige twee stellingen minder verdeeld, vijftien mensen kozen voor de antwoordoptie helemaal eens en zeven mensen eens. De opties

neutraal, oneens en helemaal oneens zijn nul keer gekozen.

In tabel 1 de codetabel behorende bij de vraag ‘Op welke wijze wordt er in uw klas bepaald over welke onderwerpen de kinderen lezen? (Denk hierbij aan kinderen mogen dit zelf bepalen, de methode bepaalt dit, dit wordt schoolbreed bepaald etc.)’ en daarbij hoe vaak dit in antwoorden voorkwam.

Tabel 1

Codetabel vraag 1

Vooraf ingestelde codes	Frequentie
Autonomie	12
Themagericht	6
Wereldoriëntatie	5
Codes bijgevoegd naar aanleiding van antwoorden	Frequentie
Leerkracht kiest	4
Methode	13

(Opvallende quotes bij deze vraag waren:)“Dit wordt bepaald aan de hand van (schoolbrede) thema's. Daarnaast mogen kinderen tijdens het vrij lezen zelf kiezen over welk onderwerp zij lezen.” en “Leerlingen mogen zelf kiezen en verder bepaalt de methode dit.”

In tabel 2 de codetabel behorende bij de vraag ‘Op welke wijze staan doelen centraal in uw leeslessen? (Denk hierbij aan kinderen bepalen de doelen, de methode bepaalt de doelen, doelen staan niet centraal in mijn leeslessen etc.)’ en daarbij hoe vaak dit in antwoorden voorkwam.

Tabel 2

Codetabel vraag 2

Vooraf ingestelde codes	Frequentie
Autonomie	2
Codes bijgevoegd naar aanleiding van antwoorden	Frequentie
Geen leeslessen	1
Methode	13
Leerkracht kiest	3

Met opmerkingen [DK17]: Ten eerste lijkt hier iets arbitrairs te gebeuren, omdat je al aan het interpreteren bent wat opvallend is en niet. Ten tweede lijkt de kwalitatieve data slechts één quote te zijn; daar moet toch iets meer uit te halen zijn.

Opvallende quotes bij deze vraag waren: *“Bovenbouw heeft niet echt leeslessen”, “Doelen staan wel centraal maar niet op de voorgrond. Inbreng/ motivatiedrijfveren van de leerling bepalen in eerste instantie de inhoud waarna ik daar leiding aan geef. Alles begint met het plezier van de beginnersgeest, ook lezen.”* en *“Methode bepaalt de doelen en de SLOdoelen worden gevolgd.”*

Bouwsteen 3

Over stelling 4 ‘Ik vind het belangrijk dat kinderen regelmatig met elkaar in gesprek gaan over de teksten die ze hebben gelezen.’ zijn acht respondenten het er helemaal mee eens en dertien respondenten hebben gekozen voor de antwoordoptie eens. De opties neutraal, oneens en helemaal oneens zijn nul keer gekozen bij deze stelling. Ook bij stelling 5 ‘Ik vind het belangrijk dat kinderen regelmatig schrijfpodrachten krijgen over datgeen wat ze gelezen hebben.’ neigen de meeste reacties richting het helemaal eens/eens gedeelte. Vijf respondenten kozen de optie helemaal eens, elf respondenten zijn het met de stelling eens en vijf respondenten kozen voor neutraal. Oneens en helemaal oneens zijn beide nul keer gekozen.

In tabel 3 de codetabel behorende bij de vraag ‘Op welke manier faciliteert u dat kinderen gesprekken voeren over de teksten die ze gelezen hebben? (Denk hierbij bijvoorbeeld aan open vragen aan elkaar laten stellen, meningen verwoorden, kinderen voeren geen gesprekken over de teksten die ze hebben gelezen, etc.)’ en daarbij hoe vaak dit in antwoorden voorkwam.

Tabel 3

Codetabel vraag 3

Vooraf ingestelde codes	Frequentie
Samenvatten	2
Schema maken	4
Kritisch denken	10
Codes bijgevoegd naar aanleiding van antwoorden	Frequentie
Weinig/niet	3

Opvallende quotes bij deze vraag waren: *“Praten over boeken die ze gelezen hebben: wat vond je van dit boek en wat maakte het voor jou een leuk boek? Of juist niet. Verder weinig gesprekken over teksten die gelezen worden.”* en *“Elke week staat er een rijke tekst*

centraal, we gaan hierover met elkaar in gesprek en de leerkracht stelt vragen. Leerlingen bespreken die vragen eerst in hun eigen groepje. Ook krijgen ze een verdiepende opdracht en moeten ze zelf opzoek naar info.”

In tabel 4 de codetabel behorende bij de vraag ‘Op welke manier faciliteert u dat kinderen schrijven over de teksten die ze gelezen hebben? (Denk hierbij aan samenvattingen schrijven, meningen opschrijven, kinderen schrijven niet over de teksten die ze hebben gelezen, etc.)’ en daarbij hoe vaak dit in antwoorden voorkwam.

Tabel 4

Codetabel vraag 4

Vooraf ingestelde codes	Frequentie
Samenvatten	4
Schema maken	4
Kritisch denken	1

Codes bijgevoegd naar aanleiding van antwoorden	Frequentie
Weinig/niet	9

Opvallende quotes bij deze vraag waren: “dit is in mijn groep niet aan de orde, ook gezien de leeftijd en de doelgroep.”, “Ze schrijven niet over teksten” en “Elke week hebben we laagdrempelige writing prompts die passen bij het thema. Leerlingen moeten bijv. een zin afmaken of zelf schrijven wat ze over een stelling vinden. Daarnaast een grote schrijfofdracht en dat kan van alles zijn.”

In tabel 5 de codetabel behorende bij de vraag ‘Op welke manier geeft u kinderen de gelegenheid om met u interactie te hebben over de teksten die ze hebben gelezen? (Denk hierbij aan dat u de kinderen de mogelijkheid geeft om vragen te stellen over de teksten, maar ook dat u de kinderen vragen stelt over wat ze hebben gelezen, etc.)’ en daarbij hoe vaak dit in antwoorden voorkwam.

Tabel 5

Codetabel vraag 5

Vooraf ingestelde codes	Frequentie
Kritisch denken	12
Samenvatten	1

Met opmerkingen [DK18]: Deze tabellen zijn vrij minimaal. Zou het ook in één tabel kunnen?

Deels vraag ik dit omdat de tabellen vrij klein zijn, maar ook wat er kwalitatief mee gedaan wordt valt me tegen. Je zou de codes en de quotes beter kunnen combineren.

Met opmerkingen [DK19]: Probeer tabellen op 1 blz te krijgen.

Codes bijgevoegd naar aanleiding van antwoorden	Frequentie
Leerkracht bepaalt momenten	2
Leerlingen bepalen de momenten	3

Opvallende quotes bij deze vraag waren:

“Werk individueel of met kleine groepjes waardoor er ruimte is voor interactie. Ga in op initiatieven van de leerling of stel open vragen waarbij er geen sprake is van een goed/fout antwoord.”, *“We praten bijna altijd over de teksten die we lezen, vooraf en achteraf. De kinderen kunnen dan vragen stellen en ik kan zo ook controleren of ze de diepere betekenis/lagen begrepen hebben en eventueel kunnen toepassen.”* en *“Na stilleesmomenten mogen kinderen bij me komen.”*

Bouwsteen 4

Met stelling 6 ‘Ik vind het belangrijk om gegevens te verzamelen over de leesontwikkeling van de kinderen.’ en stelling 7 ‘Ik vind het belangrijk om mijn leesonderwijs aanbod en instructie aan te passen aan de gegevens die ik verzamel tijdens de leeslessen.’ zijn de respondenten het veelal helemaal eens/eens met de stelling. Bij deze stellingen zijn de opties oneens en helemaal oneens nul keer gekozen. Met stelling 6 zijn elf respondenten het helemaal eens, negen respondenten zijn het er mee eens en een respondent stemt neutraal op deze stelling. Bij stelling 7 stemmen zeven respondenten op helemaal eens, twaalf respondenten kozen voor eens en twee respondenten kijken neutraal naar deze stelling. Op stelling 8 ‘Ik vind het belangrijk om te differentiëren naar individuele leerlingen in de klas.’ stemmen tien mensen op helemaal eens, zeven respondenten stemmen op de keuzeoptie eens, twee respondenten staan neutraal tegenover deze stelling en twee kozen voor oneens. De optie helemaal oneens is nul keer gekozen.

In tabel 6 de codetabel behorende bij de vraag ‘Op welke manier verkrijgt u informatie over het leesniveau van de kinderen? (Denk hierbij aan toetsen, maar ook aan de manier van gegevens verzameling tijdens de leeslessen, etc.)’ en daarbij hoe vaak dit in antwoorden voorkwam.

Tabel 6

Codetabel vraag 6

Vooraf ingestelde codes	Frequentie
Tijdens een leesles	10

gegevens verzamelen

Codes bijgevoegd naar aanleiding van antwoorden	Frequentie
Toetsen (Avi, DMT)	14

Opvallende quotes bij deze vraag waren: *“AVI en DMT toetsen en tijdens het lezen tijdens begrijpend lezen.”*, *“toetsen cito maar ook door observatie/opvallendheden tijdens de les noteren”*, *“Ik observeer tijdens de lessen en analyseer alle toetsen.”* en *“Methode en Cito toetsen. Zou dit tijdens de lessen wel meer willen doen maar dit is lastig met de indeling van de les.”*

In tabel 7 de codetabel behorende bij de vraag *‘Op welke manier begeleidt u de leerlingen die niet automatisch tot leesbegrip komen? (Denk hierbij aan hoe de verlengde instructie wordt vormgegeven, etc.)’* en daarbij hoe vaak dit in antwoorden voorkwam.

Tabel 7

Codetabel vraag 7

Vooraf ingestelde codes	Frequentie
Expliciete instructie	15
Codes bijgevoegd naar aanleiding van antwoorden	Frequentie
Weinig/niet	1

Opvallende quotes bij deze vraag waren: *“Preteaching, scaffolding dmv langdurige thema's, filmpjes en voorleesboeken, taalsteun bieden tijdens instructie, reteaching. Individuele begeleiding.”*, *“Samen lezen, eigen keuzes laten maken, ervaren wat werkt en wat niet en/of proberen de vertaalslag te maken naar praktische/herkenbare situaties”*, *“voor door koor, voorlezen, samenlezen, verlengde instructie en extra instructie”*, *“Dat vind ik een goede en lastige vraag. Ik heb jaren voor groep 8 gestaan en dan loop je soms al zo lang tegen de feiten aan. Nu in groep 6 bieden we leerlingen tijdens stillezen luisterboeken aan, extra woordenschat en doen we de verwerking samen”* en *“Niet echt van toepassing in mijn klas”*.

Bouwsteen 2

Met stelling 9 *‘Ik vind het belangrijk dat alle leerlingen in de klas dezelfde teksten van hoog niveau lezen, ongeacht de leesniveaus van de verschillende leerlingen.’* zijn drie respondenten het helemaal eens, vijf respondenten eens, vijf respondenten kijken neutraal naar deze stelling, zes zijn het er mee oneens en twee respondenten helemaal oneens. Bij

stelling 10 ‘Ik vind het belangrijk om regelmatig jeugdliteratuur te lezen die geschikt is voor de kinderen uit mijn groep.’ Kozen elf respondenten voor de keuzeoptie helemaal eens, zeven voor eens, twee voor neutraal en een respondent koos voor de optie oneens. De optie helemaal oneens is nul keer gekozen. De stelling 11 ‘Ik vind het belangrijk dat de teksten die de kinderen uit mijn groep lezen verbindingswoorden (bijvoorbeeld: voordat, want, doordat, waardoor, etc.) bevatten.’ is bijna op dezelfde manier verdeeld, zeven mensen zijn het met deze stelling helemaal eens, elf mensen zijn het er mee eens en ook hier kozen twee respondenten voor de neutrale optie. De optie oneens werd nul keer gekozen en een respondent was het helemaal oneens met deze stelling.

In tabel ... de codetabel behorende bij de vraag ‘*Waar haalt u de teksten vandaan die u gebruikt voor uw leeslessen? (Denk hierbij aan internet, methodes, boeken, etc.)*’ en daarbij hoe vaak dit in antwoorden voorkwam.

Tabel 8

Codetabel vraag 8

Vooraf ingestelde codes	Frequentie
Rijke teksten	1
Internet, krant, bibliotheek	11
Codes bijgevoegd naar aanleiding van antwoorden	Frequentie
Methode	12
Weinig/niet	1

Opvallende quotes bij deze vraag waren: “*Rijketeksten.org Boeken uit de bibliotheek op school, zaakvakboeken voortgezet onderwijs.*” En “*Nieuwsbegrip van internet. Methode leeslink. Methode, internet, Facebookpagina's*”.

In tabel ... de codetabel behorende bij de vraag ‘*Op welke manier worden boeken en teksten tijdens uw leeslessen gepromoot? (Denk hierbij aan: boeken die aansluiten bij de interesses van kinderen, ik promoot geen boeken bij kinderen, etc.)*’ en daarbij hoe vaak dit in antwoorden voorkwam.

Tabel 9

Codetabel vraag 9

Vooraf ingestelde codes	Frequentie
Boekpromotie	15

Codes bijgevoegd naar aanleiding van antwoorden	Frequentie
Weinig/niet	4

Opvallende quotes bij deze vraag waren: “*Wekelijkse boekpromotie, Voorleesboeken passend binnen thema, Bibliotheek op school*”, “*Boeken die aansluiten bij de interesses van kinderen. Uitbreid aanbod van boeken. Voorlezen uit boeken die in de klas staan. Vragen aan leerlingen waarom hun boek leuk of interessant is.*” en “*Doe ik eigenlijk niet.*”.

Conclusie

In dit onderzoek stond de hoofdvraag "In hoeverre dragen leerkrachten van de midden- en bovenbouw op basisscholen in de provincies Drenthe en Groningen bij aan de leesmotivatie door gebruik te maken van de verschillende bouwstenen van effectief leesonderwijs?" centraal. Om deze hoofdvraag te beantwoorden zijn vier deelvragen geformuleerd. Deze vier deelvragen worden in deze conclusie eerst beantwoord met behulp van de resultaten op de uitgezette vragenlijst en daarna wordt er antwoord gegeven op de hoofdvraag.

De eerste deelvraag richt zich op het lezen van hetzelfde onderwerp voor een langere periode. In de literatuur van Snel (2023) wordt gesteld dat wanneer leerlingen langere tijd over hetzelfde onderwerp lezen waarbij een thema centraal staat, dit de leesmotivatie vergroot. In de resultaten zien we dat een deel van de leerkrachten dit in hun leeslessen implementeren. Alle leerkrachten zijn het erover eens dat het van belang is dat het lezen de nieuwsgierigheid van leerlingen prikkelt. Ondanks dat een groot deel dit vindt, zien we in de open vragen dat nog veel leerkrachten de methode laten bepalen wat de kinderen lezen en welke doelen hierbij worden gesteld, in plaats van dat dit door kinderen zelf wordt bepaald. Dit laatste is volgens Snel (2023) namelijk van belang om de nieuwsgierigheid van kinderen te prikkelen.

De tweede deelvraag gaat in op het laten praten en schrijven over de teksten die kinderen hebben gelezen. In de literatuur van Snel (2023) wordt gesteld dat wanneer leerlingen in gesprek gaan over teksten, de sociale verbondenheid wordt aangesproken en dat dit de leesmotivatie bevordert. Ook leerkrachten kunnen in gesprek gaan met de leerlingen over teksten door mondelinge vragen te stellen en de kinderen schrijfp opdrachten te geven (Leesgesprekken, z.d., Snel, 2023). Vanuit de resultaten kan gesteld worden dat leerkrachten het belangrijk vinden om hun leerlingen te laten lezen en schrijven over teksten, maar vanuit de open vragen kan geconcludeerd worden dat dit nog niet door alle leerkrachten toegepast wordt in hun lessen. Daarin zien we wel dat leerkrachten meer ruimte bieden voor het in gesprek gaan met elkaar over teksten tussen leerlingen en tussen leerling en leerkracht dan schrijfp opdrachten. Tijdens de gesprekken is er veelal ruimte voor kritisch denken.

Met opmerkingen [DK20]: In de basis is de conclusie voldoende, maar er zijn veel te weinig referenties. Gegeven de introductie is dat echt een gemiste kans.

De derde deelvraag richt zich op het verzamelen van gegevens over de leesontwikkeling door leerkrachten. Door informatie over de leesontwikkeling te verzamelen en het leesonderwijs hierop aan te passen, krijgt de leerkracht een beeld van wat een leerling heeft opgestoken van het onderwijs (Snel, 2023). In de resultaten valt te lezen dat de leerkrachten het belangrijk vinden om gegevens te verzamelen van het leesonderwijs door middel van toetsen en te observeren tijdens leeslessen en hier hun onderwijs op aanpassen door expliciete instructie te gebruiken.

De laatste deelvraag gaat over het gebruik van jeugdliteratuur tijdens leeslessen. Wanneer tijdens leeslessen gevarieerde en rijke teksten worden gebruikt, komen de kinderen in aanraking met een rijke woordenschat (Snel, 2023) en worden kinderen aangesproken door de teksten en geïnteresseerd (Stichting Lezen – Leesmonitor, 2023). De leerkrachten gebruiken in hun lessen veelal teksten van internet, de krant of uit de bibliotheek. Ook de methode is veelal een bron voor de teksten die worden gebruikt tijdens leeslessen. Of deze teksten allemaal rijk zijn, is niet te halen uit de resultaten. Wel doen veel leerkrachten aan boekpromotie in de klas, maar ook dit wordt niet door alle leerkrachten gedaan.

Naar aanleiding van de vier deelvragen kan gesteld worden dat leerkrachten inzien dat het van belang is om langere tijd over hetzelfde onderwerp te lezen en te praten en schrijven over teksten, maar dat deze aspecten nog onvoldoende in hun lessen voorkomen. Het verzamelen van gegevens over de leesontwikkeling wordt door leerkrachten veelal gedaan en het leesonderwijs wordt hierdoor aangepast. Over het gebruik van bepaalde teksten is weinig informatie, deze informatie komt in de resultaten te summier naar voren om er conclusies aan te verbinden. Wel kan worden gesteld dat veel leerkrachten teksten aan leerlingen promoten, maar ook dit wordt niet door iedereen gedaan en kan gezien worden als een verbeterpunt. Kortom, leerkrachten zien veelal het belang van de verschillende bouwstenen van effectief leesonderwijs, maar gebruiken deze nog niet altijd tijdens hun leeslessen.

Om leerkrachten meer kennis te laten maken met de geschikte jeugdliteratuur voor hun doelgroep, zou de aanpak ‘Leraren als leesbevorderaars’ van pas kunnen komen. Deze aanpak biedt meer kennis van jeugdliteratuur en hierin wordt ook een expert ingeschakeld (Meer Kennis van Kinderboeken met Aanpak ‘Leraren Als Leesbevorderaars’ - Stichting Lezen, 2023). Volgens Aandacht Voor Jeugdliteratuur op de Pabo - Stichting Lezen (2021) is er op de Pabo’s ruimte voor verbetering ten opzichte van de plaats van jeugdliteratuur in het curriculum. Ook na de Pabo blijft het van belang om leerkrachten te enthousiasmeren om jeugdliteratuur te blijven lezen. Het is dan ook belangrijk om leerkrachten het nut van kennis over jeugdliteratuur te blijven benoemen.

Met opmerkingen [DK21]: Alvorens deze algemene conclusie, zou ik graag ook nog de vier deelvragen in verbinding zien.

En zeker bij deze alinea geldt; referenties!

Met opmerkingen [DK22]: Deze komt echt uit het niets en wordt ook niet verbonden met je vier pilaren.

. Tijdens het analyseren van de resultaten kwam naar voren dat een deel van de vragenlijst niet geschikt is om bepaalde vragen uit het onderzoek te beantwoorden. Deze vragen zijn in de conclusie achterwege gelaten. Het is daarom wenselijk om deze vragen in een vervolgonderzoek achterwege te laten of te vervangen door specifiekere vragen. Dit gaat over de vragen betreffende op de laatste deelvraag. Een mogelijkheid is om leerkrachten een tekst voor te leggen en aan hen de keuze te geven in hoeverre zij deze tekst zouden inzetten in een bepaalde groep.

Dit onderzoek is via een digitale vragenlijst verspreid. De respondenten zijn hierdoor vrij in het beantwoorden van de vragen. Tijdens de analyse kwam naar voren dat antwoorden summere informatie gaven, waardoor de vragen niet volledig werden beantwoord. Om deze reden is kwalitatief onderzoek wenselijk. Mijn aanbeveling hiervoor is om half gestructureerde interviews te voeren met leerkrachten. Bij zulke interviews zijn de onderwerpen van tevoren de onderwerpen bepaald en deze onderwerpen kunnen door verder te vragen verder te worden uitgediept (Flick, 2019).

Literatuurlijst

- De Boer, F. (2006). Mixed Methods : Een nieuwe methodologische benadering? KWALON, 11(2). <https://doi.org/10.5117/2006.011.002.002>
- Broekkamp, H., & Van Hout-Wolters, B. H. (2006). De kloof tussen onderzoek en onderwijspraktijk: Een Overzichtsstudie Van Problemen, Oorzaken en Oplossingen. Amsterdam University Press. Broekkamp & Van Hout-Wolters (2006)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Flick, U. (2019). *An Introduction to Qualitative Research*. SAGE Publications Limited.
- Houtveen, A. (2018). Denk! werk aan groei in begrip: Onderbouwing, beschrijving en exploratie van de werkzaamheid van het begrijpend leesprogramma voor het basisonderwijs DENK!
- Jafari, S., & Asgari, A. (2020). Predicting students' academic achievement based on the classroom climate, mediating role of Teacher-Student interaction and academic

Met opmerkingen [DK23]: Dit begrijp ik niet, want daar heb je het verder niet over, dus ook niet wat deze vragen nou precies waren. Verder lees ik nog maar weinig echte beperkingen van het onderzoek op zich, maar ook niet de highlight op krachten of concrete adviezen die je op basis van jouw resultaten zou kunnen trekken.

Gewijzigde veldcode

motivation. *Integration of Education*, 24(1), 62–74. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.098.024.202001.062-074>

Jeugdliteratuur en leesmotivatie onderdeel Leesonderwijs in Conceptkerndoelen - Stichting Lezen. (2023, 9 oktober). Stichting Lezen.

<https://www.lezen.nl/nieuws/jeugdliteratuur-en-leesmotivatie-integraal-onderdeel-leesonderwijs-in-conceptkerndoelen/>

Leesgesprekken. (z.d.). SLO. <https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/nederlands/leesgesprekken/>

Lemos, M. S., & Veríssimo, L. (2014). The Relationships between Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, and Achievement, Along Elementary School. *Procedia: Social & Behavioral Sciences*, 112, 930–938. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1251>

Met opmerkingen [DK24]: De referentielijst is nog niet APA, goed checken!

Martin-Chang, S., & Levy, B. A. (2005). Fluency transfer: differential gains in reading speed and accuracy following isolated word and context training. *Reading and Writing*, 18(4), 343–376. <https://doi.org/10.1007/s11145-005-0668-x>

Martin-Chang, S., Levy, B. A., & O'Neil, S. (2007). Word Acquisition, Retention, and Transfer: Findings from contextual and isolated word training. *Journal of Experimental Child Psychology*, 96(1), 37–56.

<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2006.08.004>

Gewijzigde veldcode

Meer kennis van kinderboeken met aanpak 'Leraren als leesbevorderaars' - Stichting Lezen. (2023, 14 maart). Stichting Lezen. <https://www.lezen.nl/nieuws/meer-kennis-van-kinderboeken-met-aanpak-leraren-als-leesbevorderaars/>

Olijkan, E., & De Weger, H. (2012). HTNO: Brug tussen onderzoek en onderwijs Het taalonderwijs Nederlands onderzocht. Nederlandse Taalunie.

Rijke teksten en wereldoriëntatie. (z.d.). SLO. <https://www.slo.nl/thema/meer/samenhang-primair-onderwijs/taal-samenhang/rijke-teksten/>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.

<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

Gewijzigde veldcode

Schwartz, B., & Wrzesniewski, A. (2019). Reconceptualizing intrinsic motivation. In Cambridge University Press eBooks (pp. 373–394).

<https://doi.org/10.1017/9781316823279.017>

SLO. (2023, 9 mei). Lezen. Geraadpleegd op 27 november 2023, van

<https://www.slo.nl/thema/meer/basisvaardigheden/taal-nederlands/lezen/>

Snel, M. (2023, januari). Kwaliteitswaaier: Effectief Onderwijs in Begrijpend Lezen: Samen aan effectief leesonderwijs werken. Geraadpleegd op 16 december 2023, van

<https://www.platformsamenvonderzoeken.nl/wp-content/uploads/2023/01/Kwaliteitswaaier-Effectief-Onderwijs-in-Begrijpend-Lezen-2.pdf>

Stichting Lezen. (2019). Kwestie van lezen: leesmotivatie in het onderwijs. Lezen.

Geraadpleegd op 27 november 2023, van

https://www.lezen.nl/sites/default/files/kwestie_van_lezen_17.pdf

Stichting Lezen (2021). Leesmotivatie onder de loep. Inzichten uit wetenschappelijk onderzoek. Amsterdam: Stichting Lezen.

Stichting Lezen – Leesmonitor (2023). Goede instructie en deskundige docent stuwen leesvaardigheid. <https://www.lezen.nl/onderzoek/goede-instructie-en-deskundige-docent-stuwen-leesvaardigheid/>.

Van den Broek, P., Helder, A., Espin, C., Van der Liende, M., & Universiteit Leiden. (2021).

Sturen op begrip: effectief leesonderwijs in Nederland (UTP/8000435). Universiteit Leiden: Instituut Pedagogische Wetenschappen.

- Van Dijk, Y., Klaver, M., Stronks, E., & Hamel, M. (2022). *Omdat lezen loont: op naar effectief leesonderwijs in Nederland*.
- Van Elsäcker-Bok, W. (2002). *Begrijpend lezen: een onderzoek naar de invloed van strategiegebruik, leesmotivatie, vrijetijdslezen en andere factoren op het begrijpend lezen van eerste en tweede taalleerders in de middenbouw van het basisonderwijs*.
- Van Lange, P. A. M., Kruglanski, A. W., & Higgins, E. T. (2012). *Handbook of Theories of Social Psychology: Volume One*. SAGE Publications.
- Van Tuijl, C., & Gijsel, M. (2015). Stabiliteit van leesplezier en leesvermijding. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 54.
<https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/329723>
- What is a Likert scale? (2023, 15 september). Qualtrics.
<https://www.qualtrics.com/experience-management/research/likert-scale/>
- Zhao, C., & Huang, F. (2024). *Understanding Chinese master students' research literacy: The roles of autonomous motivation and controlled motivation*. *Learning And Motivation*, 86, 101984. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2024.101984>

Gewijzigde veldcode