

# Van *Leesclub* tot leesbeest

Een onderzoek naar *Leesclub* gericht op invloedrijke factoren voor de leesmotivatie van leerlingen in het basisonderwijs

JoJanneke van der Kaa  
3342085



Masterthesis  
Nederlandse taal en cultuur: educatie en communicatie  
Universiteit Utrecht

In opdracht van Uitgeverij Zwijsen  
Onder begeleiding van Jacqueline Evers-Vermeul

30 september 2014

## Samenvatting<sup>1</sup>

Het onderwerp van dit onderzoek is *Leesclub*, een online softwareprogramma voor de bevordering van leesmotivatie in groep 4, 5 en 6. De uitgever van dit programma, Uitgeverij Zwijsen, verzocht om *Leesclub* met een nauwkeurige onderzoekende blik onder de loep te nemen zodat het programma kon worden aangepast en doorontwikkeld voor groep 7 en 8. Er waren leemten in de kennis over het wetenschappelijk onderzoek naar de bevordering van leesmotivatie en er was nauwelijks kennis over de gebruikerservaringen met *Leesclub* in de praktijk. De vraag rees hoe *Leesclub* geoptimaliseerd kon worden. Dit is uitgezocht aan de hand van drie deelvragen: (1) Welke componenten hebben invloed op de leesmotivatie? (2) Hoe verhoudt *Leesclub* zich tot die componenten? (3) Wat zijn de gebruikerservaringen met *Leesclub*?

Om de eerste deelvraag te beantwoorden is een theorieonderzoek gedaan waarbij de conceptualisatie van leesmotivatie en de effecten op leesmotivatie centraal stonden. De vijf meest invloedrijke factoren voor leesmotivatie die bleken uit het theorieonderzoek waren: (1) self-efficacy, (2) betrokkenheid bij lezen, (3) autonomie, (4) belang van lezen en (5) interactie.

Beantwoording van de tweede deelvraag geschiedde aan de hand van een bureauanalyse. Elementen van *Leesclub* zijn hierin gespiegeld aan het model dat uit het theorieonderzoek naar voren kwam. Uit deze analyse bleek dat de vormgeving van het programma aantrekkelijk was. De drie belangrijkste aanwijzingen voor verbetering waren: (1) bied differentiatie naar niveau, (2) voeg complexe en open vragen toe en (3) voorzie in coaching van leerkrachten door scholing en concrete lessuggesties.

De derde deelvraag is beantwoord door een gebruikersonderzoek naar de invloed van *Leesclub* op leesmotivatie en naar de ervaringen van leerkrachten en leerlingen met het programma. Hiervoor is eveneens het theoretische model voor leesmotivatie gebruikt. Hieruit kwam naar voren dat leerlingen positief waren over *Leesclub* en beschikten over een redelijke leesmotivatie. Spijtig genoeg daalde de betrokkenheid bij lezen, het belang dat zij aan lezen hechtten en hun waardering voor interactie over lezen nadat zij met het programma hadden gewerkt. Leerkrachten waren enthousiast over de opmaak van het programma, maar waren ook kritisch. Uit hun opmerkingen kwamen drie belangrijke verbeterpunten naar voren: (1) zorg dat technische aspecten optimaal werken, (2) voorzie in verdieping en breid het programma uit en (3) ondersteun leerkrachten bij het werken met *Leesclub*.

Punten die zowel in de bureauanalyse als in het gebruikersonderzoek terugkwamen en daarom van groot belang zijn voor de verbetering van *Leesclub* waren: (1) gebrek aan diepgang en differentiërmogelijkheden en (2) beperkte ondersteuning van leerkrachten. Daarnaast bleek het ontbreken van niet-Zwijsentitels in de database een groot gemis. Hoewel de technische problemen niet uit de bureauanalyse naar voren kwamen, verdient het oplossen hiervan zeker prioriteit, aangezien deze kwesties ten koste gaan van de gebruiksvriendelijkheid van het programma, waardoor er minder ruimte is voor de leesverwerking waarop het programma eigenlijk is toegespitst. Indien *Leesclub* wordt geoptimaliseerd op deze punten zou het programma meer kans kunnen krijgen om de leesmotivatie te stimuleren.

Het verdient aanbeveling om in de toekomst vergelijkend onderzoek te verrichten naar *Leesclub* in relatie tot andere methoden of programma's voor leesbevordering om de opbrengsten van dit onderzoek in perspectief te plaatsen. Daarnaast is het wenselijk dat een (quasi-)experiment wordt uitgevoerd naar de invloed van *Leesclub* op de leesmotivatie om nieuw licht te schijnen op de teruggang in leesmotivatie die bij dit onderzoek bleek. Tot slot is extensiever onderzoek naar de gebruikerservaringen raadzaam, waarbij langere gebruikperiodes, het gebruik van *Leesclub* in meer groepen en op meer verschillende scholen worden bekeken. In dit onderzoek is daaraan geen aandacht besteed.

---

<sup>1</sup> Het logo van *Leesclub* op het voorblad is met toestemming overgenomen van *Handleiding: De Leesclub Estafette* (Uitgeverij Zwijsen, 2012b, p. 1). Ingrepen om integratie van het logo in de voorpagina te bewerkstelligen – het veranderen van de kleur en het verwijderen van de tekst – zijn uitgevoerd met goedkeuring van de uitgever.

## Voorwoord

Ruim voor ik mijn eindexamen gymnasium deed, had ik al de ambitie om Nederlands te studeren. Ik was zelf overtuigd van deze studiekeuze, maar mijn docent Nederlands had er minder vertrouwen in. Hij vond dat ik onvoldoende interesse in zijn vak aan de dag legde en meende dat ik niet uit het juiste hout gesneden was voor het volbrengen van een academische opleiding. Zijn ongelijk acht ik inmiddels bewezen. Wat mijn docent niet wist, en waarin hij zelf nooit interesse toonde, was dat ik tijdens de vrije momenten in mijn schooltijd naar de bibliotheek ging met dezelfde gretigheid als een kind dat in een speelgoedwinkel iets mag uitzoeken. Ik verslond boeken: ik las er veel, in hoog tempo en met plezier. Door mijn studie heb ik minder tijd gekregen om te lezen en door mijn gezin lees ik tegenwoordig vooral *Pluk van de Petteflet* en *Nijntje*, maar het plezier in lezen is tot op de dag van vandaag gebleven.

Toen eind 2013 de mogelijkheid zich aandiende om bij Uitgeverij Zwijsen een onderzoek te doen naar een programma voor leesbevordering, hoefde ik daar niet lang over na te denken. Leesmotivatie interesseerde me, omdat ik zelf altijd met plezier las, maar ook omdat ik het als docent Nederlands curieus vond om voor klassen vol middelbare scholieren te staan waarin (bijna) niemand graag las. Ik was bovendien benieuwd naar het voortraject van mijn leerlingen: hoe kreeg de bevordering van leesmotivatie vorm in het primair onderwijs? Overleg met Uitgeverij Zwijsen leverde nieuwe invalshoeken op en bracht andere vragen aan het licht die met dit onderzoek beantwoord moesten worden. Het eindresultaat daarvan is nu eindelijk daar.

Het volbrengen van deze masterthesis was geen 'eenmanszaak'. De bijdragen en hulp van verschillende mensen hebben een grote rol gespeeld bij de totstandkoming van het geheel. De eerste die ik in dat verband wil noemen, is mijn begeleidster Jacqueline Evers-Vermeul. Zij was degene die mij dit onderwerp aanreikte. Zonder haar hulp bij het construeren van vragenlijsten en de statistische verwerking van de data was het kwantitatieve gedeelte van dit onderzoek nooit van de grond gekomen. Ze heeft daarnaast bruikbaar advies gegeven over de rapportage en toonde zich begripvol voor en betrokken bij mijn persoonlijke situatie. Ze heeft me veel bijgebracht en ik ben haar veel dank verschuldigd.

Naast Jacqueline wil ik de medewerkers van Uitgeverij Zwijsen bedanken; in het bijzonder Manja Beerens en Marion van der Meulen. Zij hebben mij het meest intensief begeleid tijdens de periode die ik bij hen op kantoor heb doorgebracht. Ze voorzagen me van een inspirerende werkomgeving en betrokken me steeds bij gebeurtenissen waar ik anders geen weet van zou hebben gehad. Ik heb een unieke inkijk gekregen in hoe het er bij een grote educatieve uitgeverij aan toegaat. Manja en Marion hebben me de afgelopen maanden steeds veel plezier bezorgd als ik aan het werk ging.

Leesconsulenten van de Bibliotheek Midden-Brabant en verschillende leerkrachten hebben meegewerkt aan het mogelijk maken van het kwantitatieve gedeelte van dit onderzoek. Hierdoor kon ik vragenlijsten bij leerlingen en interviews bij leerkrachten afnemen die een belangrijke plaats innamen in dit onderzoek en die veel bruikbare informatie hebben opgeleverd. Ik ben hen daarvoor erkentelijk.

Tot slot wil ik dank betuigen aan mijn gezin: Lars, Tess en Abby en aan mijn ouders en schoonouders. Zij hebben mij staande gehouden door hun geloof in mijn bekwaamheid, door hun bemoedigingen of door een ontwapenende vraag of opmerking ('Mama, waarom moet jij zo hard werken van jouw juf?'). Hun aandacht en interesse hebben ieder op een eigen manier een bijdrage van onschatbare waarde geleverd aan de totstandkoming van dit stuk. Zij maken dat ik steeds voor ogen heb waar ik het eigenlijk voor doe.

JoJanneke van der Kaa  
Tilburg, september 2014

## Inhoudsopgave

Samenvatting.....	1
Voorwoord .....	2
1. Inleiding .....	4
2. Theorieonderzoek: het multidimensionale begrip <i>leesmotivatie</i> .....	5
2.1 Leescompetentie .....	6
2.2 Intrinsieke motivatie .....	9
2.3 Extrinsieke motivatie .....	12
2.4 Sociale aspecten van lezen .....	13
2.5 Vermijdingsgedrag.....	15
2.6 Tussenstand.....	16
3. Bureauanalyse: leesmotivatie bevorderen met <i>Leesclub</i> .....	18
3.1 Achtergrond van <i>Leesclub</i> .....	18
3.2 Methode bureauanalyse .....	19
3.3 Resultaten bureauanalyse .....	19
3.4 Tussenstand.....	25
4. Gebruikersonderzoek: ervaringen met <i>Leesclub</i> .....	27
4.1 Methode gebruikersonderzoek.....	27
4.2 Resultaten gebruikersonderzoek .....	30
4.3 Tussenstand.....	33
5. Conclusie en discussie .....	36
5.1 Conclusie .....	36
5.2 Discussie .....	37
Literatuurlijst .....	38
Bijlagen .....	42

## 1. Inleiding

Nederlandse basisschoolleerlingen hebben een zeer matige leesmotivatie (Inspectie voor het onderwijs, 2014; Netten, Droop, Verhoeven, Meelissen, Drent & Punter, 2012). Aan leesplezier, een van de kerndoelen in het voortgezet onderwijs, zou meer of effectiever aandacht besteed kunnen worden, maar de Inspectie trof tijdens het schooljaar 2012-2013 zelden beleid aan in het curriculum van scholen dat hierop gericht was (Inspectie van het onderwijs, 2014, p. 64). Dat kwam volgens Annette Roetters, inspecteur-generaal van het onderwijs, door de weinig uitdagende lessen waar leerlingen nauwelijks bij betrokken zijn (Funnekotter, 2014). Bij de *Progress in International Reading Literacy Study* uit 2011 (PIRLS-2011) is ook opgemerkt dat de leesmotivatie van Nederlandse leerlingen uit groep 6 in internationaal opzicht erg laag is: in slechts 7 van de 49 deelnemende landen hadden kinderen een lagere leesmotivatie (Netten e.a., 2012, pp. 66, 84).

Dat de leesmotivatie van Nederlandse schoolkinderen zo achterblijft, wordt in het onderwijs zeker niet met lede ogen aangezien (Oberon, 2009). Bijna alle scholen doen aan leesbevorderingsactiviteiten zoals de Kinderboekenweek, CPNB-lesbrieven, de Nationale Voorleeswedstrijd, bibliotheekbezoeken vanuit school of met een boekenkring praten over boeken (p. 12). Daarnaast is er in veel groepen dagelijks tijd ingeroosterd voor vrij lezen en lezen leerkrachten wekelijks voor (p. 13). Ook maakt ongeveer een derde van de scholen gebruik van een aparte methode voor leesbevordering, bijvoorbeeld *Goed gelezen*, *Rode draad*, *Vertel eens*, *Fantasia* of eigen materiaal (pp. 19-20).

*Leesclub* is het onderwerp van dit onderzoek en past erg goed in het rijtje van leesbevorderingsmethoden. Het is een online softwareprogramma voor de bevordering van lezen in groep 4, 5 en 6. De uitgever van dit programma, Uitgeverij Zwijsen, verzocht eind 2013 om *Leesclub* onder de loep te nemen. Het product bestond toen ruim een jaar en er was behoefte aan een nauwkeurige onderzoekende blik naar de leesbevorderingsaspecten zodat het programma kan worden aangepast en doorontwikkeld voor groep 7 en 8.

Tijdens de ontwikkeling en in het eerste uitgavejaar van *Leesclub* is een instrument ontwikkeld voor het toetsen van de leerlingattitudes ten aanzien van het werken met *Leesclub* (Sonnemans, 2013). Het instrument van Sonnemans geeft de stand van zaken wat *Leesclub* betreft op twee punten treffend weer: (1) er is weinig kennis over bevordering van de leesmotivatie, alleen de theorie van Aidan Chambers is bij Uitgeverij Zwijsen bekend en (2) er is nauwelijks kennis over gebruikerservaringen met *Leesclub*.

Het doel van dit onderzoek is uitzoeken hoe *Leesclub* kan worden geoptimaliseerd. Dit gebeurt aan de hand van de volgende drie deelvragen:

- (1) Welke componenten hebben invloed op de leesmotivatie?

Het antwoord op deze vraag vormt het theoretisch kader van dit onderzoek. Het resultaat is een model dat de meest invloedrijke factoren voor de leesmotivatie beschrijft (hoofdstuk 2).

- (2) Hoe verhoudt *Leesclub* zich tot dit model?

Met een bureauanalyse ga ik na op welke factoren *Leesclub* het goed doet en op welke punten nog verbetering mogelijk is. Het resultaat hiervan zijn concrete tips voor verbetering van *Leesclub* per factor voor de leesmotivatie (hoofdstuk 3).

- (3) Wat zijn de gebruikerservaringen met *Leesclub*?

In een gebruikersonderzoek kijk ik naar de invloed van *Leesclub* op de leesmotivatie van leerlingen en naar de ervaringen die leerlingen en leerkrachten hebben opgedaan bij het werken met *Leesclub*. Het resultaat hiervan zijn tips voor verbetering van *Leesclub* uit de praktijk (hoofdstuk 4).

Aan het einde van ieder hoofdstuk volgt een tussenstand waarin de deelvraag wordt beantwoord. In de conclusie en discussie van dit onderzoek (hoofdstuk 5) breng ik tot slot antwoorden op de deelvragen bij elkaar en doe ik aanbevelingen voor verder onderzoek.

## 2. Theorieonderzoek: het multidimensionale begrip leesmotivatie

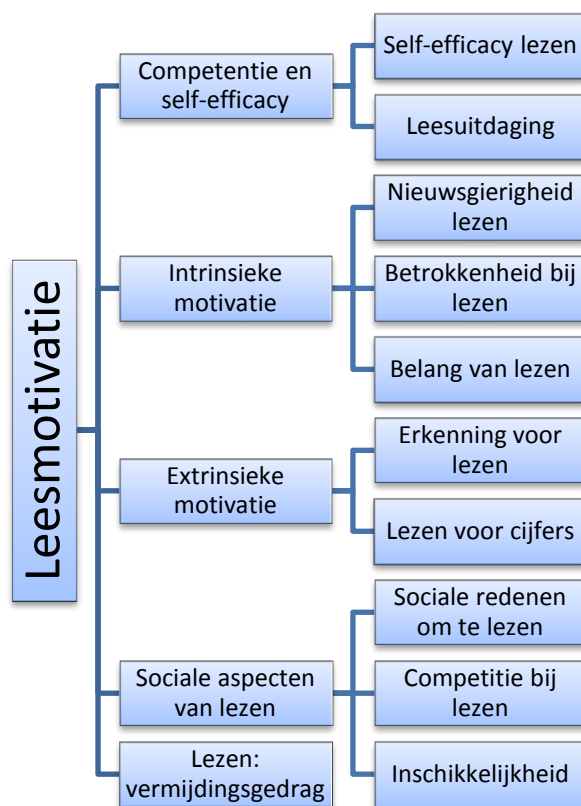
Leesmotivatie is een complex, multidimensionaal begrip dat de drijfveren om te lezen beschrijft. Of iemand gemotiveerd is om te lezen, is afhankelijk van veel componenten. Bij het beschouwen van literatuur over (componenten van) leesmotivatie, springen er vijf concepten opvallend vaak uit: *self-efficacy*, *betrokkenheid bij lezen*, *autonomie*, *belang van lezen* en *interactie*. In deze sectie maak ik een onderverdeling in deze begrippen en ga ik in op hun inhoudelijke betekenis. Daarnaast bespreek ik wat er vanuit onderzoek bekend is over hun effecten op en relaties met leesmotivatie. Zie bijlage 1 voor een gedetailleerde uitsplitsing per publicatie van de concepten die bij dit theorieonderzoek naar voren zijn gekomen. Het doel hiervan is het uitfilteren van de meest relevante aspecten voor leesmotivatie om een basis te geven aan de bureauanalyse en het onderzoek onder gebruikers van *Leesclub*.

Om vorm te kunnen geven aan dit model gebruik ik de theoretische basis van de *MRQ* (*Motivation for Reading Questionnaire*, Baker & Wigfield, 1999; Wigfield & Guthrie, 1995, 1997). Deze basis stamt weliswaar uit de jaren negentig, maar heeft een bewezen staat van dienst, wat blijkt uit het nog steeds veelvuldige gebruik van de *MRQ*, onder andere door Guthrie en Cox (2001), Guthrie e.a. (2006), Habibian (2012), De Naegel, Van Keer en Vansteenkiste (2011) en De Naegel, Van Keer, Vansteenkiste en Rosseel (2012).

In het vervolg van deze sectie wordt voornamelijk het model uit 1995 aangewend, omdat dit het kleinste aantal (sub)dimensies telt en daardoor het eenvoudigst te hanteren is (zie figuur 1).<sup>2</sup> Ik bespreek iedere component. Gaandeweg zal daarbij blijken dat aan dit model de nodige haken en ogen zitten. Sommige componenten zullen vervallen voor het vervolg van dit onderzoek, maar de vijf eerder genoemde aspecten neem ik mee als basis voor de bureauanalyse en het

onderzoek onder gebruikers van *Leesclub*. In de *tussenstand* aan het einde van deze sectie zal blijken waarom deze aspecten worden meegenomen.

Figuur 1. Model van leesmotivatie dat als achtergrond diende voor de *Motivation for Reading Questionnaire* (Wigfield & Guthrie, 1995)



<sup>2</sup> Er is kritiek mogelijk op het *MRQ*-model, in de eerste plaats omdat de theorie waarop de *MRQ* gebaseerd is, veranderd lijkt te zijn, terwijl de *MRQ* zelf gelijk is gebleven. Drie veranderingen zijn vooral opvallend te noemen: (1) leesmotivatie heeft in 1995 vijf dimensies waaronder elf aspecten vallen, in 1997 gaat het om drie dimensies waarvan de tweede dimensie drie subdimensies heeft en in 1999 heeft leesmotivatie drie dimensies waarvan de tweede twee subdimensies heeft; (2) *competitie* valt in 1995 nog onder de dimensie *sociale aspecten van lezen*, maar in 1997 en 1999 valt dit aspect onder *extrinsieke motivatie* (en prestatiedoelen) en (3) waar *vermijdingsgedrag* in 1995 nog een opzichzelfstaand aspect is, valt het in 1997 onder de dimensie *intrinsieke-extrinsieke motivatie, subjectieve waarden, prestatiedoelen*, terwijl het in 1999 onderdeel is van de dimensie *competentie en self-efficacy*.

## 2.1 Leescompetentie

In de theoretische modellen van de *MRQ* staat (het geloof in) de capaciteit om leestaken uit te voeren steeds met stip op de eerste plaats als dimensie van leesmotivatie. Deze dimensie wordt onderverdeeld in twee aspecten: *leesuitdaging* en *self-efficacy*. Hieronder bespreek ik van beide aspecten wat ze inhouden en welk effectonderzoek er na 1995 is uitgevoerd naar hun invloed op leesmotivatie.

### 2.1.1 Leesuitdaging

Volgens Wigfield en Guthrie (1995, 1997) komt de uitdaging (*challenge*) die kinderen zoeken overeen met (hun geloof in) hun eigen capaciteiten (1995, p. 7). Het gaat bij leesuitdaging om tevredenheid halen uit het beheersen of verwerken van complexe ideeën in een tekst (1995, p. 7; 1997, p. 422). Baker en Wigfield (1999) vertaalden dit naar iemands bereidheid om moeilijk leesmateriaal op te pakken (p. 453). Uitdagende taken op het juiste niveau, die binnen een korte tijd volbracht kunnen worden, zorgen ervoor dat kinderen meer betrokken raken bij leestaken. Het afmaken van zulke taken wordt eerder nagestreefd dan het afmaken van taken die niet uitdagend zijn of die te lang duren (Wigfield & Guthrie, 1995, p. 4).

Zowel Marinak (2013) als Meece en Miller (1999) deden een interventie waarin uitdaging een rol speelde. Het experiment van Marinak richtte zich op gemiddelde lezers uit groep 7 (*fifth grade*) en bestond uit een experimentele groep (32 leerlingen) en een controlegroep (44 leerlingen). De interventie binnen de experimentele groep richtte zich op keuze, samenwerken, authenticiteit en uitdaging. Met uitdaging werd bedoeld dat leerlingen toegestaan was om taken aan te passen zodat ze voldoende moeilijk en interessant waren om uitdagend te zijn (p. 40). Deze aspecten kregen concreet vorm door (a) leerlingen keuze te geven bij het voorlezen door hun leerkracht, (b) gebruik te maken van *Jigsaw* (expertmethode) tijdens het lezen van informatieve teksten en (c) te voorzien in boekenclubs als toevoeging aan stillezen (p. 44). Als testschaal werd de *MRP (Motivation to Read Profile)* van Gambrell, Palmer, Codling en Mazzoni (1996) genomen. Deze schaal bestaat uit twee subschalen: het zelfbeeld als lezer en het belang van lezen. Deelnemers aan de interventie bleken significant hoger te scoren dan niet-deelnemers op de totale schaal en op het belang van lezen, maar op het zelfbeeld als lezer verschilden de twee groepen niet (pp. 45-46). Dit gaf aan dat leerlingen in de experimentele conditie meer gemotiveerd waren om te lezen na de interventie dan leerlingen in de controleconditie en ook meer belang hechtten aan lezen.

Meece en Miller (1999) deden een klasseninterventie onder 187 leerlingen uit groep 5 (*third grade*). In alle klassen vond een interventie plaats om de motivatie voor lezen en schrijven te verbeteren; van de deelnemende klassen maakte de helft deel uit van een hoge implementatiegroep (ingrijpende interventie), de andere helft zat in een lage implementatiegroep (zwakke interventie). De interventie in beide groepen was gericht op (a) mogelijkheden voor input en keuze, (b) instructies gelinkt aan interesses, (c) promoten van interactie tussen leerlingen en (d) uitdagende taken. Bij deze uitdagende taken werd van leerlingen verwacht dat zij meer verantwoordelijkheid namen voor hun leerproces, samenwerkten in verschillende structuren en reflecteerden op hun vooruitgang. Het verschil tussen de groepen zat in de mate waarin de interventie werd toegepast: leerlingen in de hoge implementatiegroep kregen drie tot vier keer meer kans om complexe opdrachten te doen dan leerlingen in de lage implementatiegroep (p. 222). De taken waren zo open mogelijk, vereisten nadenken over complexe zaken en oplossingsgerichtheid (pp. 225-226). Er werd een vragenlijst gebruikt met schaalvragen om de doeloriëntaties van leerlingen vast te stellen met drie subschalen: taakbeheersingsdoelen, prestatiedoelen en werk-vermijdende doelen (pp. 211-212). Bij alle leerlingen in de hoge implementatiegroep (zwakke, gemiddelde en sterke leerlingen) namen de scores op prestatiedoelen significant af, terwijl scores hierop in de lage implementatiegroep hetzelfde bleven als voor de interventie. Daarnaast namen de scores op werk-vermijdende doelen van zwakke presteerders af bij een ingrijpende interventie; dit effect was wederom niet zichtbaar bij een zwakke interventie. Tot slot bleef de gerichtheid op taakbeheersing relatief stabiel en hoog gedurende de interventie; er waren hierbij geen verschillen tussen de hoge of de lage implementatiegroep (pp. 222-223). Dit toonde dat deze interventie bij intensieve toepassing zorgde

voor een algemene afname van het prestatiegericht lezen en bij zwakke presteerders zorgde voor minder vermijdingsgedrag.

Hoewel beide studies significante effecten genereerden, is het onduidelijk waaraan deze effecten toe te schrijven zijn en zelfs waarop precies een effect gemeten is. Ten eerste is in beide studies niet gemeten hoe het gesteld was met de door leerlingen waargenomen uitdaging, waardoor het onduidelijk blijft in hoeverre de leerlingen zelf uitdaging hebben ervaren. Ten tweede was het creëren van meer uitdaging in beide studies slechts één van de factoren die gemanipuleerd werden, waardoor onmogelijk na te gaan is of de interventie op uitdaging debet is aan de gemeten effecten. Ten derde laat de studie van Meece en Miller (1999) ons in het ongewisse over de invloed van de interventie op leesmotivatie, aangezien de testschaal gericht was op het meten van doeloriëntaties, die niet één op één gelijk zijn aan de leesmotivatie.

### 2.1.2 Self-efficacy

De MRQ onderscheidt naast uitdaging ook *self-efficacy lezen* als een aspect van competentie en als een invloedrijke factor voor de leesmotivatie (Wigfield & Guthrie 1995, 1997; Baker & Wigfield 1999). Met *self-efficacy* bedoelen de onderzoekers iemands geloof dat hij succesvol kan zijn in lezen (1995, p. 7). Wanneer kinderen geloven dat ze competent zijn en effectief in lezen, zouden ze eerder geneigd moeten zijn om te gaan lezen (p. 2). Voordat ik inga op het onderzoek naar de effecten van *self-efficacy lezen* op de leesmotivatie, bespreek ik hier eerst wat deze term inhoudt. Ik ga daarbij in op drie concepten die de literatuur in dit kader veel gebruikt: leesvaardigheid, zelfbeeld leesvaardigheid en *self-efficacy*.

*Leesvaardigheid* is een brede term die zowel technisch als begrijpend lezen omvat, maar waarmee meestal de vaardigheid van begrijpend lezen (tekstbegrip) bedoeld wordt, zo ook door het Stichting leerplanontwikkeling (SLO, 2011, pp. 7-8) en veel onderzoekspublicaties die iets met leesmotivatie te maken hebben (Chapman & Tunmer, 1995; Huysmans, 2013; Lemaire, 2004; Moerenhout, 2013; Morgan & Fuchs, 2007; Schiefele, Schaffner, Moller & Wigfield, 2012; Stalpers, 2006; Vernooij, 2011).

Het zelfbeeld ten aanzien van leesvaardigheid (*self-concept*) is de voor leesvaardigheid specifieke zelfperceptie. Mensen ontwikkelen deze zelfperceptie als resultaat van ervaringen op verschillende gebieden; deze ervaringen worden vooral bepaald door het oordeel dat anderen vellen over iemands succes of falen met betrekking tot leesvaardigheid (Schiefele e.a., 2012, pp. 430-431). Deze zelfwaargenomen leesvaardigheid wordt zeer vaak aangeduid als factor die van invloed is op leesmotivatie (Chapman & Tunmer, 1995; Gambrell e.a., 1996; Marinak, 2013; Monteiro, 2013; Morgan & Fuchs, 2007; De Naegel e.a., 2012; Pitcher e.a., 2007).

*Self-efficacy* wat lezen betreft, refereert aan de mate waarin iemand verwacht om goed te presteren op een leestaak. In contrast tot het zelfbeeld is de *self-efficacy* relatief onafhankelijk van sociale vergelijkingen of het relatieve oordeel van anderen, maar sterker afhankelijk van ervaringen met gelijksoortige taken in het verleden (Schiefele e.a., 2012, pp. 430-431). Net als aan het zelfbeeld wordt aan *self-efficacy* wat leesvaardigheid betreft vaak een grote invloed toegekend op de leesmotivatie (Baker & Wigfield, 1999; Guthrie & Klauda, 2013; Guthrie, McRae & Klauda, 2007; De Jonge, 2010, De Naegel e.a., 2011; De Naegel e.a., 2012; Stalpers, 2006; Taboada, Tonks, Wigfield & Guthrie, 2009; Wigfield & Guthrie, 1995, 1997).

Eerder onderzoek dan dat van Schiefele e.a. (2012) probeerde al onderscheid te maken tussen het zelfbeeld en de *self-efficacy* op het gebied van wiskunde (Pajares & Miller, 1994, pp. 193-194). De onderzoekers stelden dat de *self-efficacy* een context-specifieke beoordeling is van de competentie om een specifieke taak uit te voeren: een oordeel van iemands capaciteiten om specifiek gedrag in specifieke situaties uit te voeren. Het zelfbeeld wordt daarentegen niet gemeten op een specifiek niveau en omvat algemenere overtuigingen van iemands eigenwaarde die geassocieerd zijn met zijn competentie.

Zowel Schiefele e.a. (2012) als Pajares en Miller (1994) probeerden te differentiëren tussen twee begrippen die in ander onderzoek zelden zo nadrukkelijk gedefinieerd zijn. Ze worden soms zelfs als synoniemen gebruikt, bijvoorbeeld door Pitcher e.a. (2007: pp. 378-379). Bovendien lijken de



termen qua inhoud behoorlijk veel op elkaar; het gaat bij beide om een zelfbeoordeling van de eigen vaardigheden, of die nu specifiek zijn of algemeen, of ze nu te maken hebben met sociale relaties of met persoonlijke ervaringen. Daarnaast hanteren vragenlijsten die (gedeeltelijk) het zelfbeeld of de self-efficacy leesvaardigheid meten zeer vergelijkbare vragen voor het bepalen van scores op deze factoren (zie tabel 1).

**Tabel 1. Overzicht van items in verschillende publicaties die het zelfbeeld of de self-efficacy weergeven.**

<b>Publicaties</b>	<b>Zelfbeeld / self-efficacy</b>	<b>Item</b>
Chapman & Tunmer, 1995 <i>Reading self-concept scale (RSCS-30)</i>	zelfbeeld	Do you think you read well?
Gambrell e.a., 1996 <i>Motivation to Read Profile (MRP)</i>	zelfbeeld	Reading is very easy for me / kind of easy for me / kind of hard for me / very hard for me
De Jonge, 2010 Semigestructureerd interview	self-efficacy	Vind je dat je een goede lezer bent?
Stalpers, 2006 Enquête	self-efficacy	Leesboeken die ik op school moet lezen, vind ik vaak moeilijk
Wigfield & Guthrie, 1997 <i>Motivation for Reading Questionnaire (MRQ)</i>	self-efficacy	I am a good reader

In het vervolg van dit onderzoek gebruik ik de term *self-efficacy* als ik het heb over een zelfbeoordeling van de leesvaardigheid. Om bovengenoemde redenen maak ik geen onderscheid wat de herkomst van de zelfbeoordeling betreft: de term self-efficacy wordt gebruikt ongeacht of de zelfbeoordeling voortkomt uit sociale relaties of uit persoonlijke ervaringen.

Morgan en Fuchs (2007) toonden dat leesvaardigheid van invloed is op leesmotivatie in hun bespreking van vijftien studies over de relatie tussen leesvaardigheid en leesmotivatie die zijn uitgevoerd tussen 1995 en 2005 onder basisschoolleerlingen (groep 3 tot en met 8). Zij toonden ten eerste aan dat elke studie die onderzocht hoe sterk (self-efficacy) leesvaardigheid correleerde met leesmotivatie een positieve relatie rapporteerde (pp. 169-172). Ten tweede vonden zij in vijf van deze studies dat vroege verschillen in leesvaardigheid voorafgaan aan latere verschillen in leesmotivatie. In vijf additionele studies vonden zij dat vroege verschillen in leesmotivatie voorafgaan aan latere verschillen in leesvaardigheid. Daarmee waren tien van de elf studies over de relatie tussen leesvaardigheid en leesmotivatie consistent met het idee van een bidirectionele relatie tussen die twee (pp. 172-175).

Er is geen hard bewijs voor het bestaan van een causale relatie tussen leesvaardigheid en leesmotivatie: de meeste studies tot nu toe controleerden niet voor versturende factoren en/of er werd geen zuiver experiment uitgevoerd (Morgan & Fuchs, 2007, p. 177; Taboada e.a., 2009, pp. 99-101). Studies die wel gedeeltelijk controleerden voor versturende factoren (zoals IQ, sociaaleconomische status, cognitieve vaardigheden bij start van de schoolcarrière, type leesinstructie) vonden weliswaar steeds significante correlaties, maar geen causaal verband (Morgan & Fuchs, 2007, pp. 175-176). Het voorstel van Schiefele e.a. (2012) om (self-efficacy) leesvaardigheid niet te zien als een echte dimensie van leesmotivatie (pp.431, 437, 450, 457) kan noch geaccepteerd, noch verworpen worden op basis van onderzoek.

Er zijn studies die gemiddelde tot sterke significante correlaties aantoonde tussen (self-efficacy) leesvaardigheid en leesmotivatie (Chapman & Tunmer, 1995; Monteiro, 2013; Stalpers, 2006). Bovendien sloot de ontdekking van een bidirectionele relatie door Morgan en Fuchs (2007) aan bij het standaardwerk op het gebied van leesmotivatie en leesvaardigheid van Stanovich (1986).

Dit werk veronderstelde dat herhaaldelijk falen op leestaken zou leiden tot gedragsmatige, cognitieve en motivationele bijproducten: een negatief Mattheüseffect waarbij de zwakke lezers steeds meer gedemotiveerd raken (pp. 392-393). Het bestaan van een oorzakelijk verband tussen leesvaardigheid en leesmotivatie wordt daarnaast algemeen geaccepteerd (Elzinga, 2008; Inspectie van het onderwijs, 2014, p. 64). Ook is self-efficacy opgenomen in drie belangrijke meetinstrumenten voor leesmotivatie (Chapman & Tunmer, 1995, *RSCS-30*; Gambrell e.a., 1996, *MRP*; Wigfield & Guthrie, 1995, *MRQ*). Dit alles voedt het sterke vermoeden dat self-efficacy gezien moet worden als een invloedrijke factor voor de leesmotivatie.

## 2.2 Intrinsieke motivatie

Er valt grofweg een onderscheid te maken tussen intrinsieke en extrinsieke leesmotivatie (Baker & Wigfield, 1999; Guthrie e.a., 2006; Guthrie e.a., 2007; Habibian, 2012; De Jonge, 2010; Monteiro, 2013; De Naegel e.a., 2012; Schiefele e.a., 2012; Wigfield & Guthrie, 1995, 1997). Intrinsieke motivatie omvat de drijfveren die vanuit het individu komen, bijvoorbeeld vanwege een persoonlijke interesse in een bepaald onderwerp of vanwege positieve ervaringen met een activiteit op zich (Ryan & Deci, 2000, pp. 56-57). De theoretische modellen van de *MRQ* verdelen de dimensie intrinsieke leesmotivatie onder in drie aspecten: *nieuwsgierigheid en interesse*, *betrokkenheid bij lezen* en *belang van lezen*. Hieronder bespreek ik de inhoud van deze aspecten en het effectonderzoek dat ernaar is uitgevoerd.

### 2.2.1 Nieuwsgierigheid en interesse

Nieuwsgierigheid (*curiosity*) in relatie tot lezen is volgens verschillende onderzoekers een beslissende factor in de intrinsieke leesmotivatie (Baker & Wigfield, 1999; Schiefele e.a., 2012; Wigfield & Guthrie, 1995, 1997). Het gaat hierbij om de wens om meer te leren over een specifiek onderwerp dat iemands interesse wekt (Wigfield & Guthrie, 1995, p. 7). Dit concept is nauw gerelateerd aan interesse (*interest*): de mate waarin individuen een auteur, boek, genre, leesactiviteit, onderwerp, serie, et cetera specifiek waarderen (Baker & Wigfield, 1999; De Jonge, 2010; Wigfield & Guthrie, 1995, 1997).

Nieuwsgierigheid of individuele interesse kunnen veel verschillende soorten gedrag triggeren. Zo kan interesse in paarden weliswaar aanleiding zijn om een tekst te lezen, maar ook om een manege te bezoeken, of om op Marktplaats te zoeken naar een paardenservies. Hierbij hoeft echter geen sprake te zijn van een voortdurende invloed op de motivatie om te lezen. Is die voortdurende motivatie om bepaalde teksten te lezen er wel, dan spreken Schiefele e.a. (2012) pas van daadwerkelijke nieuwsgierigheid en die is volgens Schiefele e.a. van invloed op de leesmotivatie (p. 429).

Publicaties na 1995 waarin nieuwsgierigheid is genoemd, deden aannames, maar beschreven geen interventies die lieten zien dat nieuwsgierigheid echt een factor van belang is voor de leesmotivatie. Een uitzondering hierop vormden onderzoeken naar het effect van *CORI* (*Concept-Oriented Reading Instruction*), gerapporteerd door Guthrie e.a. (2007). *CORI* is een interventie die de leesmotivatie moet verbeteren. De interventie richtte zich bij de leesinstructie op het bieden van relevantie, keuze, succes, samenwerken en thematische eenheden (p. 240). Relevantie kan worden gerelateerd aan het prikkelen van de nieuwsgierigheid en interesse, maar evengoed aan het prikkelen van de betrokkenheid bij lezen. Relevantie heeft waarschijnlijk de meeste invloed op het belang dat mensen toekennen aan lezen: hoe relevanter een tekst of een leesactiviteit is, hoe belangrijker of betekenisvoller deze zal zijn. Het onderzoek naar *CORI* mat een gemiddeld effect van *CORI* op onder andere nieuwsgierigheid (pp. 244-245), maar dit effect toonde ook geen verband aan tussen nieuwsgierigheid en leesmotivatie.

### 2.2.2 Betrokkenheid bij lezen en autonomie

Betrokkenheid (*involvement*) is volgens het kader van de *MRQ* eveneens een factor die van invloed is op de intrinsieke leesmotivatie. Het gaat bij betrokkenheid om het plezier dat het lezen van verschillende soorten (literaire of informatieve) teksten oplevert (Wigfield & Guthrie, 1997, p. 422).

Wanneer dit plezier groot is, zal de leesmotivatie toenemen en hebben lezers soms zelfs een *flow*-ervaring (p. 421). Als het gaat om het plezier in lezen, worden verschillende concepten genoemd. Veruit de meeste publicaties hebben het in dit verband over *betrokkenheid* (Baker & Wigfield, 1999; Van der Bolt, 2000; Guthrie e.a., 2006; De Jonge, 2010; Schiefele e.a., 2012; Wigfield & Guthrie, 1997). Andere termen die genoemd worden zijn *leesplezier* (Chua, 2008; Monteiro, 2013), *leesattitude* (Aarnoutse & Konings, 2013a, 2013b; Chapman & Tunmer, 1995; Huysmans, 2013; McKenna, 2012; Stalpers, 2006), *leesaandacht* (Chambers, 2012; Moerenhout, 2013; Stichting Lezen, 2013, z.j. c; Tellegen & Frankhuisen, 2002) en *engagement* (Marinak, 2013; De Naegel e.a., 2011; De Naegel e.a. 2012). Vanwege de grote overlap van deze termen, beschouw ik ze niet als aparte concepten. In het vervolg van dit onderzoek maak ik daarom gebruik van de term *betrokkenheid* als het gaat om het plezier dat lezen oplevert.

De (overweldigende hoeveelheid) publicaties die betrokkenheid noemen als belangrijke factor, hebben ongetwijfeld gelijk in de opvatting dat betrokkenheid bij lezen van grote invloed is op de leesmotivatie. Het is echter erg moeilijk om deze twee concepten uit elkaar te trekken, omdat we in het kader van leesmotivatie meestal spreken over hoeveel plezier men heeft in lezen. Het onderscheid zit erin dat de betrokkenheid bij lezen de positieve of negatieve gevoelens weergeeft ten aanzien van lezen, terwijl de leesmotivatie de drijfveren beschrijft om te lezen. Leesmotivatie heeft daarmee een veel directere invloed op het leesgedrag (Aarnoutse & Konings, 2013a, p. 11).

In het effectonderzoek dat is gedaan naar manieren om de betrokkenheid bij lezen te vergroten, komen interventies voor die zich richtten op de hoeveelheid autonomie die aan leerlingen werd toebedeeld. Autonomie zorgt ervoor dat kinderen vrijheid ervaren. De neiging om deel te nemen aan leesactiviteiten wordt daardoor geïnternaliseerd (Ryan & Deci, 2000, pp. 57-65). Bij autonomie gaat het er vooral om in hoeverre kinderen zelf keuzes maken met betrekking tot lezen en hoe zelfstandig en verantwoordelijk zij zijn bij hun leesactiviteiten (CANON Cultuurcel, 2013; Chambers, 2012; Chua, 2008; De Jonge, 2010; Krashen, 2004; Moerenhout, 2013; Mol & Bus, 2011; De Naegel e.a., 2011; De Naegel e.a., 2012; Stichting Lezen, 2013, z.j. c; Taboada e.a., 2009; Vernooij, 2011). Differentiatie beschouw ik in dit onderzoek als van invloed op de autonomie op basis van een omschrijving van autonomie door Guthrie en Cox (2001). Zij stellen dat de leerkracht autonomie ondersteunt door mogelijkheden te bieden aan de leerling voor keuzes en controle van het eigen leerproces (p. 292). Dit komt sterk overeen met wat de leerkracht moet doen als hij wil differentiëren: verschillende mogelijkheden bieden aan leerlingen die verschillende niveaus en/of verschillende interesses hebben, zodat zij meer controle ervaren over het eigen leerproces.

De betrokkenheid bij lezen en autonomie zijn aparte factoren voor de leesmotivatie. Er is weliswaar overlap tussen deze twee factoren, omdat de betrokkenheid bij lezen in de praktijk vaak (gedeeltelijk) wordt geoperationaliseerd via de autonomie die aan leerlingen wordt toebedeeld (Chua, 2008; Guthrie e.a., 2007; Habibian, 2012; De Jonge, 2010; Marinak, 2013; Moerenhout, 2013; Monteiro, 2013; De Naegel e.a., 2012; Taboada, 2009), maar de termen zijn zowel in betekenis als in onderzoek goed te onderscheiden. Er zijn studies naar de betrokkenheid bij lezen die los staan van autonomie (Van der Bolt, 2000; Chapman & Tunmer, 1996; Guthrie e.a., 2006; Huysmans, 2013; McKenna, 2012; Stalpers, 2006; Tellegen & Frankhuisen, 2002; Wigfield & Guthrie, 1995) en er zijn studies naar de autonomie van leerlingen die los staan van betrokkenheid (Guthrie & Cox, 2001; Meece & Miller, 1999; Mol & Bus, 2011; Reutzell, 2008). Omdat te verwachten valt dat de betrokkenheid vergroot wordt door meer autonomie toe te kennen aan leerlingen, beschouw ik autonomie als invloedrijke factor voor de betrokkenheid. In figuur 2 is schematisch weergegeven hoe de termen zich tot elkaar verhouden. Hieronder bespreek ik enkele interventies die in dit kader zijn uitgevoerd.

Figuur 2. Verhouding tussen differentiatie, autonomie en betrokkenheid passend binnen het model van de *Motivation for Reading Questionnaire* van Wigfield en Guthrie (1995)



Onderzoek van Chua (2008) liet zien dat de leesmotivatie van leerlingen verbeterde door toepassing van een *SSR*-programma (*Sustained Silent Reading program*). Onderdelen van de interventie waren: (a) 20 minuten lezen, (b) dagelijks lezen, (c) vrijheid bij het kiezen van boeken, (d) iedereen leest, ook onderwijzend en onderwijs ondersteunend personeel, (e) geen interrupties toegestaan en (f) stimulatie om een leesdagboek bij te houden. Twee onderdelen van deze interventie (de keuzevrijheid bij het selecteren van boeken en de mogelijkheid om een leesdagboek bij te houden) waren gericht op de mate van autonomie die leerlingen ervoeren. Chua deed de interventie onder ruim 200 leerlingen uit de eerste klas van het middelbaar onderwijs. Er was een groot significant verschil tussen de mate waarin leerlingen het lezen '(erg) plezierig' en '(erg) aangenaam' vonden voor en na de *SSR*-interventie (pp. 182-183). De betrokkenheid bij lezen werd dus vergroot door deze interventie.

Guthrie e.a. (2006), Guthrie e.a. (2007) en Guthrie en Cox (2001) bekeken de effecten van het *CORI*-programma op de leesmotivatie, zoals ik eerder heb beschreven onder *nieuwsgierigheid en interesse*. Het vergroten van de keuzevrijheid was onderdeel van deze interventie. Guthrie en Cox (2001) vonden met de *MRQ* als meetinstrument een gemiddeld significant effect op de gehele schaal en een zeer groot effect op betrokkenheid bij lezen (pp. 295-296). Guthrie e.a. (2007) namen ook een groot effect waar van *CORI* op de intrinsieke motivatie (pp. 245-246). Hoewel intrinsieke motivatie in dit onderzoek niet verder werd gespecificeerd, zal betrokkenheid hier ongetwijfeld een grote rol in spelen, aangezien deze onderdeel uitmaakt van intrinsieke motivatie.

Habibian (2012) bekeek de scores op leesmotivatie onder 62 bachelorstudenten in een democratische en een autoritaire leeromgeving. De democratische context werd gekenmerkt door autonomie: vrijheid, weinig formaliteit, flexibiliteit en gerichtheid op de klas als geheel. De autoritaire context werd juist gekenmerkt door controle: strikte regels, veel formaliteit, inflexibiliteit en gerichtheid op de onderwijzer. Items voor het meten van de leesmotivatie kwamen uit de *MRQ*. Het onderzoek van Habibian wees uit dat de algemene leesmotivatie groter was in een context die meer autonomie toestond.

In overeenstemming met bovenstaand onderzoek was een meta-analyse van experimentele studies naar leesmotivatie door Reutzel (2008). Deze liet zien dat autonomie (inbreng van leerlingen bij het kiezen van een tekst) een zeer groot effect sorteerde (p. 20/34). Eerdergenoemde interventies van Marinak (2013) en Meece en Miller (1999) richtten zich ook op het vergroten van de betrokkenheid bij lezen. Leerlingen kregen in beide experimenten, maar vooral in dat van Meece en Miller, meer inbreng, meer keuzevrijheid en meer verantwoordelijkheid. Hoewel ik de effecten van deze interventies onder *uitdaging* afdeed als twijfelachtig, neem ik ze hier toch mee. Uit bovenstaande onderzoeken blijkt voldoende dat de betrokkenheid bij lezen van grote invloed is op de leesmotivatie en dat deze betrokkenheid daadwerkelijk vergroot wordt door meer autonomie.

### 2.2.3 Belang van lezen

De verwezenlijkingswaarde (*attainment value*) en de gebruikswaarde (*utility value*) van lezen vormen samen het belang (*importance*) van lezen (Wigfield & Guthrie, 1995, pp. 3, 7). Het belang van lezen is een intrinsieke motivatie, die vanuit personen zelf komt. Andere onderzoekers hebben het in dit kader ook over de *waarde* (*value*) (Gambrell e.a., 1996; Marinak, 2013; Monteiro, 2013) of het *nut* (*use*) (Chua, 2008; Lemaire, 2004) van lezen. Wigfield en Guthrie (1995, pp. 2-3) baseerden opname van het belang van lezen in hun model op het werk naar subjectieve taakwaarden: de drijfveren van individuen voor het behalen van bepaalde prestaties. Het draait daarbij voornamelijk om de vraag:

‘Wil ik slagen in deze taak?’ Wigfield en Guthrie vertaalden dit naar ‘Is het belangrijk om een goede lezer te zijn?’ Algemeen geldt dat hoe sterker het geloof in het belang van leesactiviteiten, hoe sterker de leesmotivatie zal zijn.

Het onderzoek van Moerenhout (2013) was descriptief en liet zien op wat voor manier het belang van lezen en de betrokkenheid bij lezen (leesplezier) met elkaar zouden kunnen samenhangen. Moerenhout onderscheidde dat men zich in Finland veel bewuster is van het belang van lezen dan in Vlaanderen (pp. 54-61). Dat bleek vooral uit de opleiding van Finse leraren: alleen de beste kandidaat-studenten mogen beginnen aan de lerarenopleiding, alle lerarenopleidingen zijn op masterniveau, er is wekelijks tijd ingeruimd voor nascholing en coaching en wetenschappelijke inzichten worden op de voet gevolgd. De Nederlandse situatie is vergelijkbaar met die in Vlaanderen: de lerarenopleiding heeft geen instroomselectie (er komen ongehinderd studenten binnen met een MBO-achtergrond die niet voorbereid zijn op een hogere studie), er staan leraren van allerlei niveaus voor de klas (MBO-, HBO- en universitaire achtergrond) en er is nauwelijks nascholing (initiatief daarvoor ligt bij de leerkracht zelf). Naast het grote belang dat in Finland wordt toegekend aan lezen, is het leesplezier in Finland erg hoog. Hoewel Moerenhout geen causaal verband hard kon maken, kunnen we wel stellen dat het toekennen van meer belang aan lezen in elk geval samengaat met een grotere leesmotivatie.

Er is weinig experimenteel onderzoek verricht waarin het belang van lezen een rol speelt en geen experimenteel onderzoek dat zich specifiek richt op het belang van lezen als invloedrijke factor voor de leesmotivatie. Eerder genoemd onderzoek van Chua (2008) dat de effecten van een SSR-programma onderzocht, vond geen effecten in de mate waarin leerlingen na de interventie het lezen belangrijk (‘useful’ of ‘meaningful’) vonden (p. 183). De eerder besproken interventiestudie van Marinak (2013) toonde wel effecten aan op het belang van lezen (*value of reading*, subschaal MRP). Na de interventie hechtte de experimentele groep een groter belang aan lezen dan de controlegroep, maar er is niet te achterhalen welk onderdeel van de interventie hiervoor zorgde.

Tot slot deed Monteiro (2013) een quasi-experiment naar de effecten van een PRP (*Paired Reading Program*). Participanten waren tachtig leerlingen uit groep 4 en tachtig uit groep 6. De ene helft van de deelnemers vormde de experimentele groep, de andere helft de controlegroep. Haar interventie draaide om twee zaken: (a) modeling door een leerling uit groep 6 voor een leerling uit groep 4 (tutor-tutee-constructie) en (b) elkaar prijzen voor het groepswork. In de experimentele groep namen tussen de voor- en de nameting bij zowel leerlingen uit groep 4 als leerlingen uit groep 6 de scores op de subschaal *betrokkenheid en belang (pleasure, importance)* zeer miniem, maar significant toe (pp. 320-323). Vanwege de gecombineerde constructie van deze subschaal, is niet te achterhalen welk effect de interventie had op het belang dat leerlingen toekenden aan lezen.

## 2.3 Extrinsieke motivatie

Eerder noemde ik dat er een onderscheid te maken valt tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Extrinsieke motivatie refereert aan redenen om te handelen vanwege de verwachte consequenties van de activiteit (Ryan & Deci, 2000, p. 60). Deze vorm van leesmotivatie ligt dus buiten de activiteit van het lezen zelf en buiten het onderwerp van de tekst. Extrinsiek gemotiveerde lezers streven positieve uitkomsten van het lezen na of trachten negatieve uitkomsten te vermijden. Het model van Wigfield en Guthrie (1995) verdelen de dimensie extrinsieke motivatie onder in twee aspecten: *erkenning voor lezen* en *lezen voor cijfers* (p. 7).

### 2.3.1 Erkenning voor lezen en lezen voor cijfers

Erkenning voor lezen is de bevrediging die individuen halen uit het ontvangen van een tastbare vorm van erkenning voor succes in het lezen. Lezen voor cijfers is de wens om gunstig te worden beoordeeld door de leerkracht. Deze twee aspecten weerspiegelen het feit dat kinderen veel van hun leesactiviteiten op school verrichten, waar erkenning en cijfers een prominente rol zouden kunnen spelen bij hun leesmotivatie.

De aspecten *erkenning voor lezen* en *lezen voor cijfers* hangen nauw samen met de *self-efficacy* die leerlingen ervaren bij lezen. Leerlingen met een lage self-efficacy zullen niet snel een

cijfer willen ontvangen voor hun leesprestaties, omdat dit veelal een tegenvaller zal inhouden. Hetzelfde geldt voor het ontvangen van erkenning: bij een lage self-efficacy is het onwaarschijnlijk dat leerlingen staan te springen om commentaar van de leerkracht, omdat dit commentaar waarschijnlijk niet erg positief zal uitvallen. Aan de andere kant willen leerlingen met een hoge self-efficacy waarschijnlijk wel een tegenprestatie ontvangen voor hun leesactiviteit, aangezien ze er vertrouwen in hebben dat deze activiteit positieve consequenties heeft. Wigfield en Guthrie (1995) onderkennen de overlap tussen de erkenning voor lezen en de self-efficacy (p. 17). Het is dus maar de vraag of erkenning voor lezen en lezen voor cijfers wel echt aparte constructen zijn binnen de leesmotivatie, of dat zij meevariëren met de self-efficacy.

Aan de aspecten van intrinsieke motivatie valt sowieso veel meer gewicht toe te kennen dan aan die van extrinsieke motivatie. Wigfield en Guthrie (1995, 1997) en Baker en Wigfield (1999) vonden dat zowel de aspecten van intrinsieke als van extrinsieke motivatie van invloed waren op de leesactiviteiten van kinderen (de leesfrequentie, het leesvolume en/of de breedte van belezendheid). De intrinsieke motivatie bleek echter in alle onderzoeken een veel grotere rol te spelen dan de extrinsieke motivatie (Baker & Wigfield, 1999, p. 455; Wigfield & Guthrie, 1995, p. 18, 1997, p. 429). Behalve onderzoek van Guthrie en/of Wigfield zijn er weinig onderzoeken naar leesmotivatie waarin erkenning en/of cijfers een rol toegekend krijgen (zie nogmaals bijlage 1 met het overzicht van alle concepten). Uitzonderingen hierop zijn De Jonge (2010), Moerenhout (2013), Monteiro (2013) en Schiefele e.a. (2012), maar die onderzoekers deden vooral aannames over de invloed van cijfers of erkenning op de leesmotivatie. Alleen Monteiro beschreef een quasi-experiment, maar zij vond geen harde bewijzen voor de invloed van erkenning op de leesmotivatie (p. 323). Dit alles onderstreept het relatieve belang van intrinsieke boven extrinsieke aspecten van leesmotivatie.

## 2.4 Sociale aspecten van lezen

De MRQ-modellen onderschrijven het belang van de sociale aspecten van lezen voor de leesmotivatie. Deze dimensie is door Wigfield en Guthrie (1995) onderverdeeld in drie aspecten: *inschikkelijkheid*, *sociale redenen om te lezen* en *competitie*. Hoewel Schiefele e.a. (2012) inschikkelijkheid ook erkennen als een aspect van leesmotivatie, erkennen zij het bestaan van een sociale subschaal niet (p. 435). Zij beschouwen de behoefte aan en frequentie van leesgerelateerde activiteiten met familie en vrienden niet als een invloedrijke factor op de leesmotivatie (pp. 437, 460 noot 4). Wigfield en Guthrie (1995) onderscheiden de sociale aspecten van lezen wel als een belangrijke dimensie van de leesmotivatie, omdat lezen vaak een sociale activiteit is (p. 8).<sup>3</sup>

### 2.4.1 Inschikkelijkheid

Wigfield en Guthrie (1995, 1997) stelden dat de inschikkelijkheid (*compliance*) van kinderen voortkomt uit een extern doel of een externe vereiste (1995, p. 8). Bij inschikkelijkheid draait het erom dat iemand leest om te voldoen aan de verwachtingen van anderen (1997, p. 422). Op basis van deze uitleg zouden we inschikkelijkheid verwachten als aspect van extrinsieke motivatie. De items uit de MRQ die horen bij inschikkelijkheid doen ook al niet vermoeden dat inschikkelijkheid een subschaal is van sociale aspecten van lezen, met uitzondering van het item 'I always do my reading

---

<sup>3</sup> De sociale aspecten van lezen passen niet goed onder de andere dimensies van leesmotivatie. Ze hebben in de eerste plaats niets te maken met de competentie en self-efficacy van leerlingen. Taboada e.a. (2009) zien de sociale aspecten van lezen als onderdeel van de intrinsieke leesmotivatie, omdat het lezen als sociale activiteit vanuit individuen zelf zou voortkomen en individuen bewogen worden deze activiteit te ondernemen omwille van de activiteit zelf en niet omwille van externe redenen (pp. 87-88). Het is echter niet correct om de sociale aspecten van lezen te beschouwen als intrinsiek motiverend, omdat het delen van ervaringen niet geheel vanuit een individu zelf komt: er zijn anderen nodig om dit te realiseren. De aspecten van extrinsieke leesmotivatie hebben als eigenschap dat ze lezen motiveren door er bepaalde consequenties aan te verbinden. De sociale dimensie van leesmotivatie werkt op een andere manier: deze stimuleert lezen door te benadrukken dat het een groepsgebeuren is: iedereen leest, iedereen kan iets vertellen over lezen, iedereen is op de een of andere manier betrokken bij lezen. Het vermijden of nastreven van bepaalde consequenties is hierbij van ondergeschikt belang.

work exactly as the teacher wants it'. Het geïmpliceerde contact tussen leerkracht en leerling geeft er enige blijk van dat lezen een sociale activiteit is. Een verklaring voor het gebrek aan sociale kenmerken van inschikkelijkheid is dat Wigfield en Guthrie de hele dimensie *sociale aspecten van lezen* gebaseerd hebben op het onderzoek naar prestatiedoelen (1995, p. 8). Sociale doelen voor prestatie maken wel onderdeel uit van deze prestatiedoelen, maar vormen niet de hoofdmoot. Inschikkelijkheid maakte waarschijnlijk onderdeel uit van de theorie over prestatiedoelen en is zo onder de sociale aspecten van lezen terecht gekomen, terwijl dit aspect wellicht beter onder de extrinsieke motivatie past. Het willen voldoen aan de verwachtingen van anderen is een vorm van externe druk als motiverende kracht; je bent daarbij immers gericht op het nastreven van positieve uitkomsten van het lezen of het vermijden van negatieve uitkomsten (Schiefele e.a., 2012, p. 435).

Inschikkelijkheid kan echter niet volledig losgekoppeld worden van de sociale aspecten van lezen. De bereidheid om rekening te houden met de wensen van iemand anders zorgt namelijk voor de mogelijkheid dat er interactie kan ontstaan tussen individuen. Inschikkelijkheid op zich is daarmee geen factor die van invloed is op de leesmotivatie, maar eerder een vereiste voor het slagen van sociale redenen om te lezen. Helaas is er geen experimenteel onderzoek naar de relatie tussen inschikkelijkheid en leesmotivatie dat deze aanname kan bevestigen of ontcrachten.

#### 2.4.2 Interactie

In dit onderzoek maak ik gebruik van de term interactie als ik het heb over het delen van leeservaringen met anderen. Wigfield en Guthrie (1995) noemen dit *sociale redenen om te lezen*: het met familie en vrienden delen van de betekenis die is ontleend aan lezen (p. 8). Wanneer er veel aandacht is voor het samen beleven van teksten en interpretaties heeft dit een positieve invloed op de leesmotivatie. Onderzoekers noemen verschillende concepten die eigenlijk hetzelfde inhouden: *leesklimaat* (Stalpers, 2006), *leesomgeving* (Chambers, 2012; Stichting Lezen, 2013, z.j. c), *leessocialisatie* (Huysmans, 2013), *praten over lezen* (CANON Cultuurcel, 2013; Moerenhout, 2013), *samenwerken* (Guthrie & Cox, 2011; Guthrie & Klaua, 2013; Guthrie e.a., 2007; Marinak, 2013; Meece & Miller, 1999; Reutzel, 2008; Taboada e.a., 2009), *sociale redenen om te lezen* (Baker & Wigfield, 1999; Chambers, 2012; Monteiro, 2013; Wigfield & Guthrie, 1995, 1997), *verbondenheid* (De Jonge, 2010) of *voorlezen en boekgesprekken* (CANON Cultuurcel, 2013; Chambers, 2012; Moerenhout, 2013; Stichting Lezen, 2013, z.j. c). Al deze begrippen hebben geen betrekking op de fysieke omgeving waarin individuen lezen, maar op de interactie die zich voordoet bij lezen. Het gaat om de frequentie en kwaliteit van de wisselwerking tussen verschillende mensen bij leesactiviteiten. Vanwege de grote overlap van de concepten beschouw ik ze niet apart, maar vat ik ze samen onder de korte term *interactie*.

Veel verschillende onderzoeken rapporteren effecten van interactie op de leesmotivatie, onder andere de interventies van Marinak (2013) en van Meece en Miller (1999) die ik al verschillende keren aangehaald heb. Hieronder bespreek ik het eenmaal eerder genoemde onderzoek van Guthrie e.a. (2007) naar de *CORI*-interventie, het verklaringsmodel van Huysmans (2013) voor de invloed van leessocialisatie op leesfrequentie en -volume en het onderzoek van Monteiro (2013) naar de effecten van een *PRP* (*Paired Reading Program*).

De meta-analyse van elf studies naar de *CORI*-interventie door Guthrie e.a. (2007) liet onder andere het effect van interactie (hardop partnerlezen, in teams posters maken, uitwisseling van samenvattingen en peer-redigeren) op de leesmotivatie zien. Alle geselecteerde studies voor deze meta-analyse werden uitgevoerd onder leerlingen in groep 5, 6 en 7. *CORI* werd ontworpen om de leesmotivatie en leesvaardigheid van leerlingen op verschillende manieren te verhogen. De interventie had een gemiddeld effect van 1.20 op de intrinsieke motivatie bij zelf-rapportage door leerlingen en een effect van 1.00 op de leesmotivatie naar oordeel van de leerkracht (pp. 245-247). Aangezien de interventie grotendeels was gericht op het stimuleren van interactie tussen leerlingen, viel in ieder geval een gedeelte van de vooruitgang in leesmotivatie hieraan toe te schrijven. Dit sluit aan bij de resultaten uit een andere meta-analyse van onderzoek naar leesmotivatie door Reutzel (2008). Daaruit bleek dat interactie (samenwerken) tijdens het lezen een middelgroot effect had (p. 20/34).

Huysmans (2013) deed onderzoek naar de invloed van interactie (ouderlijke leessocialisatie, voorlezen, praten over boeken, tips geven over boeken, boeken cadeau geven, samen naar de boekwinkel/bibliotheek gaan, samen boeken lezen) op de leesfrequentie en het leesvolume onder 1292 kinderen van 7 tot en met 15 jaar. Met opname van betrokkenheid (leesattitude) in zijn verklaringsmodel mat Huysmans significante effecten op zowel leesfrequentie als op leesvolume. De belangrijkste voorspellers voor de leesfrequentie en het leesvolume waren: met het kind praten over boeken die het heeft gelezen, gezamenlijk bibliotheekbezoek en boeken cadeau geven aan het kind (pp. 54-56). Dit toonde aan dat interactie invloed had op de leesmotivatie van kinderen, aangezien zij hierdoor daadwerkelijk meer en vaker lezen.

Het quasi-experiment van Monteiro (2013) was ontworpen om de effecten van een *PRP* te achterhalen. Het experiment was gericht op de interactie tussen gevorderde lezers (groep 6) en beginnende lezers (groep 4). In de experimentele groep namen zowel de leesmotivatie als de self-efficacy significant toe, zowel bij de leerlingen uit groep 4 als bij die uit groep 6 (pp. 320-323). Het verzorgen van interactie tussen leerlingen van verschillende niveaus was dus effectief voor de self-efficacy en ook van positieve invloed op de leesmotivatie.

### 2.4.3 Competitie

Het laatste aspect dat Wigfield en Guthrie (1995) binnen de sociale dimensie noemen is *competitie*: de wens om anderen te overtreffen in lezen (p. 8). Competitie is een vreemde eend in de bijt, want dit aspect wordt later onder extrinsieke motivatie geschaard (Wigfield & Guthrie, 1997; Baker & Wigfield, 1999). De verklaring die daarvoor wordt gegeven is dat competitie er blijk van geeft dat lezen vaak op school plaatsvindt, waarbij leerlingen beoordeeld worden en vergeleken met anderen. Daarbij spelen zowel competitie, erkenning en cijfers een rol (Wigfield & Guthrie, 1997, p. 422). Ook Schiefele e.a. (2012) noemen competitie als onderdeel van de extrinsieke motivatie (p. 435). Inschaling in zowel de sociale als de extrinsieke dimensie van motivatie is te verdedigen. Bij competitie gaat het om het winnen of verliezen; dit sluit aan bij de kenmerken van extrinsieke motivatie waarbij het gaat om de verwachte consequenties van het lezen. Anderzijds kan het bij competitie ook gaan om het spel, wat beter aansluit bij interactie, omdat daar het delen van de leeservaring met anderen centraal staat. Er is geen onderzoek dat een doorslaggevend argument geeft voor competitie als onderdeel van de ene of de andere dimensie.

Er is slechts één onderzoek waarin competitie überhaupt een factor van belang lijkt te zijn voor de leesmotivatie. Dit is de al enkele malen genoemde meta-analyse van Guthrie e.a. (2007) naar de effecten van de *CORI*-interventie. Deze interventie genereerde een matig effect op competitie, maar het was onduidelijk in hoeverre dit effect op de ervaren competitie ook doorwerkte in de leesmotivatie (p. 245).

### 2.5 Vermijdingsgedrag

Wigfield en Guthrie zien vermijdingsgedrag (*work avoidance*) in 1995 nog als een opzichzelfstaande dimensie die onderdrukkend werkt voor de leesmotivatie, omdat deze dimensie de redenen geeft waarom leerlingen lezen niet leuk vinden (p. 8). In 1997 noemen dezelfde onderzoekers ditzelfde aspect met dezelfde inhoud als aspect van de dimensie *intrinsieke-extrinsieke motivatie, subjectieve waarden en prestatiedoelen* (p. 422). Baker en Wigfield noemen vermijdingsgedrag in 1999 als onderdeel van de leescompetentie, naast self-efficacy en leesuitdaging, omdat een gebrek aan competentie kan leiden tot vermijdingsgedrag (p. 453). Naast de onderzoekers die de theorie achter de *MRQ* beschreven, zijn er ook anderen die vermijdingsgedrag onderscheiden als een factor van belang voor de leesmotivatie (Meece & Miller, 1999; Schiefele e.a., 2012; Vernooij, 2011). Zij geven een soortgelijke definitie: het vermijden van leesactiviteiten. Het lijkt onwaarschijnlijk dat dit een factor is die van invloed is op de leesmotivatie.

Er is slechts één experimentele studie naar leesmotivatie waarin vermijdingsgedrag wordt onderscheiden: de interventiestudie van Meece en Miller (1999). Zoals eerder besproken onder *leesuitdaging*, zagen zij een afname in de scores op werk-vermijdende doelen van zwakke



presteerders bij een ingrijpende interventie die de leesmotivatie moest verhogen. Dit versterkt het idee dat vermijdingsgedrag geen factor is die van invloed is op de leesmotivatie. De studie laat zien dat door de leesmotivatie te verhogen, het vermijdingsgedrag vermindert. Met logisch nadenken is hetzelfde te beredeneren: het vermijden van lezen zorgt niet voor het beter of slechter worden van de leesmotivatie, maar sterkere drijfveren om te lezen, zorgen wel voor een vermindering van het vermijden ervan.

## 2.6 Tussenstand

In het voorgaande is uitgebreid uiteengezet hoe leesmotivatie volgens verschillende onderzoekers in elkaar steekt. Hier volgt de afweging om de besproken aspecten wel of niet mee te nemen voor het vervolg van dit onderzoek. Eerst geef ik wat preciezer aan wat het betekent dat een aspect wordt meegenomen, daarna volgen de criteria om meegenomen te kunnen worden. Tot slot volgt figuur 3, een aangepaste versie van het model uit figuur 1, waarin factoren die terugkomen in de rest van dit onderzoek cursief gedrukt zijn.

Het meenemen van een factor in de rest van dit onderzoek houdt in dat deze factor terugkomt in de bureauanalyse van *Leesclub* en het gebruikersonderzoek naar dit programma. In de bureauanalyse wordt *Leesclub* op juist deze factoren grondig bekeken. In het gebruikersonderzoek dienen deze factoren als basis voor het vormgeven van de vragenlijsten en het interpreteren van de resultaten daaruit. Factoren die afvallen, krijgen in de rest van dit onderzoek geen aandacht meer.

Er worden alleen factoren meegenomen die meetbaar zijn en waarvan aannemelijk is dat ze belangrijk zijn voor de leesmotivatie. Het is immers niet mogelijk om een kwantitatief gebruikersonderzoek uit te voeren naar factoren van leesmotivatie die niet meetbaar zijn. Ook is het niet zinvol om een bureauanalyse te doen en resultaten uit het gebruikersonderzoek te interpreteren op basis van factoren die een beperkte invloed hebben op de leesmotivatie.

Een factor is voldoende meetbaar als deze is opgenomen in ten minste twee unieke meetinstrumenten voor leesmotivatie met een breed draagvlak: de *RSCS-30* (Chapman & Tunmer, 1995), de *MRP* (Gambrell e.a., 1996), de *SRQ-Reading Motivation* (De Naegel e.a., 2012) en/of de *MRQ* (Wigfield & Guthrie, 1995). Deze meetinstrumenten zijn in bijlage 1 geel gearceerd. Door de opbouw van dit theoretische kader is de opname van een factor in de *MRQ* vrijwel gegarandeerd. Om te voorkomen dat een te nauw perspectief wordt aangenomen, moet nog een ander meetinstrument de factor ook erkennen.

De aanpassing van de *MRP* door Pitcher e.a. (2007), de aanpassing van het *MRQ* door Baker en Wigfield (1999) en het vooronderzoek voor de *SRQ-Reading Motivation* van De Naegel e.a. (2011) worden niet gezien als unieke instrumenten. Instrumenten in publicaties die specifiek ontwikkeld zijn voor één empirisch onderzoek (bijvoorbeeld De Jonge, 2010; Meece & Miller, 1999; Monteiro, 2013) en die verder niet gebruikt worden, hebben een onvoldoende breed draagvlak om als criterium voor de meetbaarheid van een factor te kunnen dienen. Deze publicaties worden wel meegenomen onder *empirisch onderzoek*. Ook bij de *Leesattitudeschaal* van Aarnoutse en Konings (2013) is de breedte van het draagvlak onvoldoende, maar dit komt doordat het instrument niet klaar is voor publicatie.<sup>4</sup>

De invloed van een factor op de leesmotivatie staat vast als de factor wordt onderscheiden in ten minste vijf van de besproken empirische onderzoeken naar leesmotivatie na 1995 (zie nogmaals bijlage 1 voor het overzicht). Publicaties waarin vooral claims worden gedaan, komen niet in aanmerking als criterium, omdat de bewijslast voor de houdbaarheid van die claims ontbreekt. Indien het empirische onderzoek een interventiestudie is, dient de factor een significant effect te sorteren. Bovendien moet de factor expliciet deel uitmaken van de interventie. Een sterk voorbeeld is *autonomie* in het onderzoek van Marinak (2013), aangezien het construct *keuze* in het ontwerp van de interventie is opgenomen en op meerdere punten zichtbaar is als onderdeel van de interventie:

---

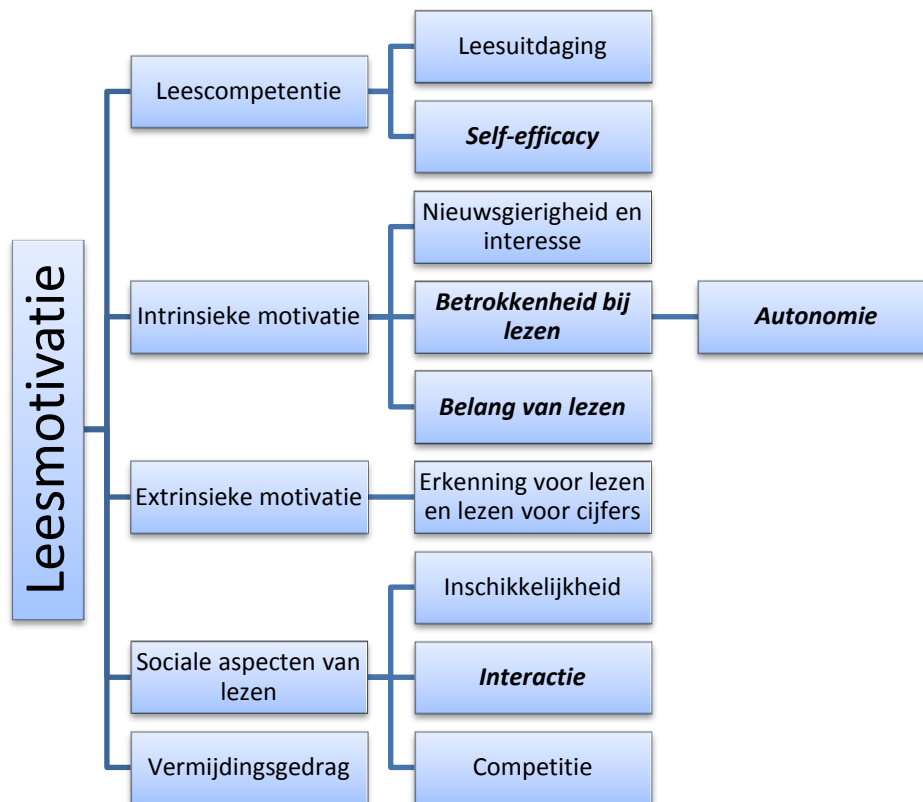
<sup>4</sup> De *Leesattitudeschaal* wordt pas gepubliceerd na beoordeling door de Commissie Testaangelegenheden Nederland (COTAN). Op dit moment is de COTAN-norm nog niet behaald. Daarvoor moeten naar verwachting nog 15-20 scholen in regio Zuid-Holland worden geworven voor deelname in de normgroep (H. Konings, persoonlijke communicatie, 22 mei 2014).

(1) leerlingen *keuze* geven bij het voorlezen door de leerkracht, (2) voorzien in (*vrijwillige deelname* aan) boekenclubs als toevoeging aan stillezen en (3) *vrije keus* in het materiaal dat leerlingen voor het stillezen selecteren.

De aspecten betrokkenheid bij lezen, belang van lezen, interactie en self-efficacy voldoen aan de twee criteria om meegenomen te worden. Daarnaast wordt autonomie meegenomen. Hoewel autonomie slechts in één meetinstrument wordt onderscheiden (*SRQ-Reading Motivation*), is het bewijs uit empirisch onderzoek voor de invloed van deze factor zeer extensief; dit aspect is onderscheiden in twaalf publicaties die gestoeld zijn op directe of indirecte waarnemingen.

Uit de afwegingen in deze sectie valt te filteren dat het model voor leesmotivatie eruit ziet zoals in figuur 3, waarin de vijf factoren die meegenomen worden voor dit onderzoek cursief en vetgedrukt zijn. Ik pretendeer met dit model geen volledige beschrijving te geven van de leesmotivatie. Het model moet een eenvoudige, goed hanteerbare weergave zijn van de meest invloedrijke aspecten van leesmotivatie die blijken uit wetenschappelijk onderzoek van na 1995. Het model fungeert als theoretisch kader voor de taxatie van *Leesclub*.

Figuur 3. Model van leesmotivatie met de meest invloedrijke aspecten cursief en vetgedrukt.



### 3. Bureauanalyse: leesmotivatie bevorderen met *Leesclub*

*Leesclub* is een online softwareprogramma van Uitgeverij Zwijsen voor het bevorderen van de leesmotivatie bij leerlingen van groep 4, 5 en 6. In deze sectie schets ik eerst de achtergrond van *Leesclub*. Daarna volgt een bureauanalyse van het programma op basis van de vijf belangrijkste factoren voor de leesmotivatie die in de vorige sectie zijn onderscheiden. Het doel hiervan is het geven van handvatten aan Uitgeverij Zwijsen waarmee *Leesclub* kan worden verbeterd en doorontwikkeld. De belangrijkste bevindingen zijn nog eens kort beschreven in de *tussenstand* aan het einde van dit hoofdstuk. De figuren waarnaar ik verwijst, zijn opgenomen in bijlage 2.

#### 3.1 Achtergrond van *Leesclub*

Eind jaren negentig werd bij Uitgeverij Zwijsen *Een boekje open* ontwikkeld: leerlingsoftware op diskettes van 3 ½ -inch voor de verwerking van leesboeken (Schelfhout, Spekken, Van der Pluijm & Kiestra, 1996). Met het programma beantwoordden leerlingen van groep 3 en 4 tien gesloten vragen over een boek. De vragen waren zowel kennisvragen als leesbevorderende vragen, maar het hoofddoel was het stimuleren van kinderen tot lezen (Mommers, Janssen, Bertens & Lenders, 1997, pp. 110-111). Na het verwerken van een aantal boeken konden leerlingen een 'diploma' printen. De database van het startpakket bestond uit de 48 titels van de *Ster*-reeks van Zwijsen. Tussen 1996 en 1998 werden uitbreidingen uitgegeven met de *Zoeklicht*- (45 titels), *Bizon*- (60), *Salto*- (40), *Eiland*- (48), *Wachtwoord*- (49), en *Bolleboos*-reeks (30). Bij iedere titel waren specifieke vragen gemaakt.

In 2001 gaf Zwijsen een methode voor begrijpend lezen uit: *Estafette* (Van der Linden, Smolders & Struiksma, 2001). Deze leesmethode werd ontwikkeld voor drie groepen leerlingen: leerlingen met aanpak 1, aanpak 2 en aanpak 3, respectievelijk zwakke, gemiddelde en sterke lezers. Men ging ervan uit dat bij gemiddelde lezers de leesontwikkeling bijna vanzelf gaat: elk halfjaar klimmen deze kinderen een AVI-niveau omhoog door gewoonweg de methode te volgen. Terwijl deze lezers met aanpak 2 zelfstandig werken, heeft de leerkracht zijn handen vrij voor het ondersteunen van de zwakke leerlingen. De sterke leerlingen vormden een problematische groep: de activiteiten van de gemiddelde lezers bleken te saai en extra materiaal werd in rap tempo verslonden. Bovendien had de leerkracht geen tijd, want die hield zich voornamelijk bezig met de leerlingen van aanpak 1. Er werden leerlingen gesignaleerd met een snelle leesontwikkeling en met een grote leesmotivatie die op den duur niet meer lazen. Volgens Zwijsen haakten zij af omdat er geen sprake was van leesverwerking: niemand vroeg naar wat ze hadden gelezen.

*Estafette Nieuw* is ontwikkeld in 2009 (Van der Linden, Smolders, Struiksma & Koekebacker, 2009a). Er werd uitgegaan van dezelfde differentiërende aanpak als bij de vorige versie. Binnen *Estafette Nieuw* werd voor de aanpak-3-leerlingen de *Estafetteloper* aangeboden: een werkboek speciaal voor snelle lezers met leerstof voor onderhoud van de leesvaardigheid én met verwerkingsstof voor leesbeleving (Van der Linden e.a., 2009a). De snelle lezers raceten echter door dit boekje heen (Koekebacker & Van der Meulen, 2011, p. 5; Van der Sluis, Terpstra & Koudenburg, 2011, p. 1).

Ruim twee jaar na de introductie van *Estafette Nieuw* en de *Estafetteloper* kwam *Leesclub* op de markt voor groep 4, 5 en 6 als de opvolger van *Een boekje open* en van de *Estafetteloper* (Uitgeverij Zwijsen, 2012d, z.j.). *Leesclub* maakte deel uit van de online leerlingsoftware bij *Estafette Nieuw* en is ontwikkeld in samenwerking met de makers van *Estafette Nieuw* (Uitgeverij Zwijsen, 2012c). Het programma is echter niet per se aan deze methode gekoppeld; het is ook los te gebruiken of naast een andere leesmethode.

Het programma is ontwikkeld voor de hele klas, maar speciaal voor de sterke lezers. Zij moesten met *Leesclub* de mogelijkheid krijgen om iets met hun leeservaringen te doen en zo worden gestimuleerd om te blijven lezen (Uitgeverij Zwijsen, 2012d, pp. 8-9). De hoofdmoot van het programma vormen de vragen die gestoeld zijn op het gedachtegoed van Aidan Chambers (p. 34). Leerlingen kunnen bij elke gelezen tekst vragen beantwoorden over hun leesbeleving.

Op dit moment zijn er summiere plannen om *Leesclub* door te ontwikkelen voor groep 7 en 8 (M. Beerens en M. van der Meulen, persoonlijke communicatie, 26 maart 2014). Doelstellingen daarbij zijn dat het pakket wordt aangepast, zodat leerlingen meer keuzevrijheid krijgen. Ze kunnen

dan bijvoorbeeld zelf het aantal vragen kiezen en aangeven of ze makkelijke of moeilijke vragen willen. Daarnaast willen de ontwikkelaars leerlingen helpen een eenvoudig boekverslagje te maken of een spreekbeurt voor te bereiden. Het verder ontwikkelen van het programma vormde de aanleiding om *Leesclub* eens goed onder de loep te laten nemen, zodat duidelijk zou worden welke aspecten veel en minder bijdragen aan het vergroten van de leesmotivatie.

## 3.2 Methode bureauanalyse

Om een analyse te kunnen maken van *Leesclub* bekeek ik alle software die bij het programma hoort: zowel het leerlinggedeelte, als het leerkrachtgedeelte, als de digibordmodule. Daarnaast bekeek ik de bijbehorende handleiding waarin niet alleen de werkwijze, maar ook de uitgangspunten van het programma zijn beschreven. Zijdelings heb ik gekeken naar wat er bij Uitgeverij Zwijsen verder verschenen is in het kader van leesvaardigheid (*Estafette* en *Estafette Nieuw*) en leesbevordering (*Een boekje open* en de *Estafetteloper*). In mijn onderzoek stond het analyseren van de leesbevordering met *Leesclub* centraal: welke onderdelen van het programma bevorderen de leesmotivatie en welke dragen daar juist niet of nauwelijks aan bij?

Om te beoordelen hoe *Leesclub* het bevorderen van de leesmotivatie vormgeeft, deed ik een bureauanalyse aan de hand van het model met de vijf factoren uit de vorige sectie. De elementen uit effectonderzoek vormden daarmee de basis voor analyse van *Leesclub*. Om na te gaan in hoeverre het programma bijvoorbeeld de self-efficacy ondersteunde, heb ik onder andere gekeken welke elementen uit het PRP (*Paired Reading Program*, Monteiro, 2013) en uit CORI (*Concept-Oriented Reading Instruction*, Guthrie e.a., 2006; Guthrie e.a. 2007) terugkwamen in *Leesclub*. Elementen uit deze interventies waren (1) het creëren van succeservaringen door positieve feedback te geven en te prijzen (Guthrie e.a., 2007, pp. 240, 243; Monteiro, 2013, pp. 311, 327), (2) expliciete korte- en langetermijndoelen stellen voor teksten en opdrachten (Guthrie e.a., 2006, pp. 233, 235-237; Guthrie e.a., 2007, pp. 238-241) en (3) hulp bieden aan wie dat nodig heeft, bijvoorbeeld door middel van strategie-instructie, voordoen of het inlassen van extra oefensessies (Guthrie e.a., 2006, pp. 236-237; Monteiro, 2013, p. 310). Ik heb kritisch gekeken of en in hoeverre deze elementen ook voorkwamen in *Leesclub*.

Hoewel sommige facetten van *Leesclub* aan meerdere factoren gerelateerd zijn, bespreek ik ze steeds onder slechts één factor uitgebreid. Het doel van deze analyse is het formuleren van tips voor Uitgeverij Zwijsen waarmee *Leesclub* verder kan worden geoptimaliseerd en door kan worden ontwikkeld voor groep 7 en 8.

## 3.3 Resultaten bureauanalyse

### 3.3.1 Self-efficacy

Het vergroten van de self-efficacy is niet het primaire doel van *Leesclub*. De makers van *Leesclub* claimen weliswaar dat leesbevordering de sleutel is tot een goed leesniveau (Uitgeverij Zwijsen, 2012d, p. 9), maar in de software en de handleiding zijn geen expliciete aanwijzingen te vinden voor het verbeteren van de ervaring op dat niveau. Voor de claim is wel bewijs: een meta-analyse van Mol en Bus (2011) wees uit dat blootstelling aan teksten een causaal spiraaleffect heeft op academische prestaties: kinderen wier leesvaardigheid beter is, lezen meer, en doordat ze meer lezen, verbetert hun leesvaardigheid, et cetera (p. 285). Met behulp van *Leesclub* oefenen kinderen hun leesvaardigheid toch enigszins; enerzijds doordat zij bij gebruik van het programma lezen (de vragen en antwoordmogelijkheden), anderzijds doordat zij teksten kunnen lezen om daar vragen over te beantwoorden in het programma. Het is ook voor te stellen dat leerlingen positieve gevoelens ten aanzien van hun eigen leesvaardigheid ontwikkelen.

In *Leesclub* krijgen enkel de leeservaringen nadruk. Er zijn geen goede of foute antwoorden, waardoor het zelfvertrouwen van leerlingen geen klap krijgt dan wel versterkt zou kunnen worden. Daarnaast zorgt de zeer aantrekkelijke uitstraling van het programma ervoor dat leerlingen er waarschijnlijk graag gebruik van maken. Hierdoor krijgen zij succeservaringen met leesactiviteiten die belangrijk zijn voor de self-efficacy. Dit stimuleert de leesmotivatie, waardoor zij meer leeskilometers

maken en zo ook weer meer gelegenheid krijgen om succeservaringen op te doen (Guthrie e.a., 2007, p. 240).

*Leesclub* biedt enige ondersteuning aan de self-efficacy van leerlingen die moeite hebben met lezen. Zo kan de uil, de geanimeerde helpfunctie van het programma (zie in bijlage 2 figuur A), voorzien in gesproken instructies als leerlingen niet weten wat ze moeten doen op een pagina. Daarnaast is het programma voorzien van audio-input bij de menu-knoppen en bij de vragen (Uitgeverij Zwijsen, 2012a, 2012d, p. 33). Zowel de hulp van de uil als de mogelijkheid voor audio-ondersteuning in het menu en bij de vragen worden niet geïntroduceerd in het programma. Wel kan een gebruiker er bij toeval achter komen, want als de muis over een audio-item glijdt, klinkt er ineens een stem.

Sommige vragen hebben antwoordmogelijkheden in de vorm van icoontjes. Bijvoorbeeld bij de startvraag ('Wat vind jij van dit boek?') kunnen leerlingen met prijsbepalers, een metertje of smileys aangeven hoe leuk ze het boek vonden (zie figuur B). Daarnaast zijn de antwoorden bij de genrevraag voorzien van zowel icoontjes (zie figuur C) als van audio-input: 'Het boek gaat over piraten,' 'Het is een griezelboek,' 'Het boek gaat over vroeger,' 'Het is een grappig boek,' 'Het is een sprookjesboek,' et cetera. Leerlingen die moeite hebben met lezen, kunnen met deze hulp toch de vragen maken. De audio-input en icoontjes ondersteunen zo hun self-efficacy, wat weer zorgt voor een betere leesmotivatie (Guthrie e.a., 2007, p. 242). Bij andere vragen in *Leesclub* zijn de antwoordmogelijkheden echter alleen in de vorm van tekst weergegeven. Een grote hoeveelheid tekst zoals bij de vraag in figuur D zou voor de beginnende lezers in groep 4 en voor sommige zwakke lezers in latere groepen wellicht problemen kunnen opleveren.

Kinderen die na een korte uitleg zelfstandig en serieus aan de slag gaan met *Leesclub* kunnen waarschijnlijk voordeel uit het programma halen voor de leesvaardigheid. Zij maken meer leeskilometers, waardoor het technisch en begrijpend lezen verbeterd worden. De self-efficacy van leerlingen die niet zo goed kunnen lezen, wordt echter niet per se ondersteund. Zij kunnen niet geheel zelfstandig aan het werk en krijgen wellicht vermijdingsmogelijkheden voor de leesverwerking (zie ook *betrokkenheid en autonomie*). *Leesclub* biedt geen differentiatie naar niveau: leerlingen uit groep 4, 5 en 6 en leerlingen van aanpak 1, 2 en 3 beantwoorden dezelfde vragen. Hierdoor worden niet alle kansen aangegrepen om het vertrouwen in de leesvaardigheid bij alle leerlingen te bevorderen.

### **Tips voor verbetering**

- Voorzie ook de antwoordmogelijkheden (bij de gesloten vragen) van audio-input om de zwakke lezers volledig te bedienen.
- Introduceer de uil en de audio-input expliciet als voor het eerst met *Leesclub* gewerkt wordt zodat leerlingen weten wat ze kunnen doen als ze vastlopen.
- Differentieer naar groep en naar niveau door andere vragen te stellen aan leerlingen van groep 4, 5 en 6 en leerlingen van aanpak 1, 2 en 3. Ook bij uitbreiding van *Leesclub* voor groep 7 en 8 zou hier aandacht aan moeten worden besteed. Een leerling uit groep 8 kan een ander niveau aan dan een leerling uit groep 4 en een zwakke lezer heeft behoefte aan andere vragen dan een sterke lezer. Differentiëren vergroot de bruikbaarheid van het programma voor alle leerlingen.

### **3.3.2 Betrokkenheid bij lezen en autonomie**

*Leesclub* moet positieve gevoelens ten aanzien van lezen opwekken en aanwakkeren. De hoeveelheid vrijheid die leerlingen krijgen en de leesbelevingsvragen staan centraal bij het vergroten van de autonomie van leerlingen en hun betrokkenheid bij lezen, maar de opzet slaagt niet altijd.

*Leesclub* kent redelijk wat autonomie aan leerlingen toe. Voordat leerlingen aan de slag kunnen in het programma kiezen zij eenmalig een eigen wereld (buiten, spannend of vriendschap) die de opmaak van het programma grotendeels bepaalt. Daarna kunnen leerlingen aangeven over welk boek ze vragen willen beantwoorden. Om hen te helpen bij het kiezen van boeken krijgen zij af en toe een tip van de uil om voor een bepaald genre te kiezen, bijvoorbeeld een spannend boek of

een boek over verre landen (zie figuur E). Als leerlingen de tip accepteren, komt deze in een lijstje te staan (zie figuur F). Hierin staan ook tips die zij van klasgenoten ontvangen, waar ik onder *interactie* nog op terugkom. Omdat de tip van de uil geen voorbeeld geeft van een titel binnen het genre blijft het voor kinderen erg abstract waar ze naar op zoek zouden kunnen gaan. Het is daardoor onwaarschijnlijk dat deze tips de autonomie van kinderen versterken.

Leerlingen kunnen na het accepteren of weigeren van een tip een boek invoeren. Van 700-800 titels van Uitgeverij Zwijsen staan er gegevens (auteur, genre, kaft) in de database van *Leesclub*. Daarnaast kunnen er teksten (leesboeken, prentenboeken, strips, informatieve boeken, gedichten, tijdschriften of kranten) toegevoegd worden die niet als Zwijsentitel in de database staan (Uitgeverij Zwijsen, 2012a, 2012d, pp. 17-19). Dit laatste kost aanzienlijk meer moeite en is minder aantrekkelijk dan het toevoegen van een Zwijsentitel, omdat titel, auteur en genre door de leerling bepaald en ingegeven moeten worden en omdat er geen originele kaften beschikbaar zijn. Het programma geeft geen sturing voor het invoeren van teksten: leerlingen hebben vrijheid wat hun boekkeuze betreft en dragen zelf de verantwoordelijkheid voor welk boek ze invoeren. Dit is positief, omdat uit experimenteel onderzoek blijkt dat autonomie zorgt voor versterking van de intrinsieke leesmotivatie (onder andere Chua, 2008; Habibian, 2012; Marinak, 2013; Meece & Miller, 1999).

Na het vaststellen van de tekst beantwoorden leerlingen twaalf vragen. Hierbij hebben zij aanzienlijk minder mogelijkheden dan bij hun boekkeuze. De set vragen bij hun tekst wordt door het programma willekeurig samengesteld en bevat uitsluitend gesloten vragen (zie figuur D en figuur G). Iedereen krijgt dezelfde vragen, ondanks de grote verschillen tussen leerlingen die bijvoorbeeld blijken uit de andere voorkeuren van jongens en meisjes voor auteurs, genres, onderwerpen en series (Bibliotheek op School, 2013, pp. 13-14; Huysmans, 2013, pp. 22-27; La Roi, 2010, pp. 31-36). Hoewel het in het onderwijs steeds gebruikelijker is om te differentiëren naar niveau en naar interesse, is deze aanpak nog niet doorgedrongen bij de leesbevordering (Bibliotheek op School, 2013, p. 28). Dit geldt ook voor de leesverwerking met *Leesclub*; we zagen al dat er geen differentiatie is naar niveau en op het gebied van interesse bieden de vragen slechts zeer beperkt de ruimte aan eigenheid, input en autonomie van de leerling.

De vragen in *Leesclub* heeft Uitgeverij Zwijsen (2012d, p. 34) gebaseerd op de ideeën van Chambers over leesbeleving. Chambers (2012) vond het om betrokken lezers te creëren nodig om gefaseerd te vragen naar iemands ervaringen met een boek. In de eerste fase krijgt een lezer basisvragen die ingaan op de eerste indruk en waardering ('Wat vond je leuk, mooi of goed aan dit boek?' 'Wat was er moeilijk of onduidelijk?'), daarna volgen speciale vragen die over de inhoud van de tekst gaan ('Hoe lang duurt het verhaal?' 'Welk verhaalfiguur boeide je het meest?' 'Werd ergens duidelijk wat de figuren dachten of voelden?') en algemene vragen die te maken hebben met vormkenmerken ('Zijn je woorden opgevallen of zinnen die je mooi vond of lelijk?' 'Hoeveel verschillende verhalen zitten er in dit verhaal?') (pp. 155-163). De effectiviteit van de Chambers-aanpak voor het intrinsiek motiveren van lezers is niet wetenschappelijk aangetoond, maar is aannemelijk vanwege de overeenkomsten met de *CORI*-interventie (vooral met betrekking tot het kernvragen stellen bij teksten) die bij diverse onderzoeken een groot effect genereerde op de intrinsieke motivatie (Guthrie e.a., 2006; Guthrie e.a., 2007; Guthrie & Cox, 2001).

De vragen in *Leesclub* zijn echter niet helemaal in overeenstemming met de ideeën van Chambers. Zijn vragen zetten echt aan tot nadenken over het gelezene, terwijl de inhoud van de vragen uit *Leesclub* mager is: de vragen zorgen niet voor een verdieping van de leeservaring en er worden met grote regelmaat vragen gesteld die sterk op elkaar lijken. In figuur G rechtsboven 'Hoe vond je het boek?' is bijna dezelfde vraag als de startvraag 'Wat vind jij van dit boek?' Linksonder 'Het boek dat ik las, heb ik...' is niet echt relevant voor de leesverwerking. De andere twee vragen in figuur G doen weliswaar een aanzet voor verdieping, maar omdat er niet wordt doorgevraagd ('Hoe weet je dat?' 'Hoe had het volgens jou gemoeten?') blijven ook deze vragen beperkt. De leesverwerking wordt door de gesloten vragen oppervlakkig, terwijl deze vragen juist bedoeld zijn om de leerling dicht bij de tekst te brengen en tot nieuwe inzichten te laten komen over wat hij heeft gelezen. Chambers stelt vrijwel uitsluitend open vragen voor om aan te zetten tot echte verdieping in

het gelezene en veel ruimte te bieden aan authentieke input van de leerlingen zelf. Het is onwaarschijnlijk dat de vragen van *Leesclub* de betrokkenheid van leerlingen bij lezen echt vergroten.

De vragen die *Leesclub* stelt, leiden er mogelijk niet toe dat leerlingen daadwerkelijk met leesverwerking aan de slag gaan als ze het programma gebruiken; zij kunnen de (oppervlakkige) leesverwerking vermijden. Ten eerste is het eenvoudig om de vragen af te raffelen. Omdat er geen goede of foute antwoorden zijn en de vragen zo oppervlakkig zijn, kunnen leerlingen het programma probleemloos doorlopen zonder goed te lezen: er kan zomaar wat ingevuld worden. In het leerkrachtgedeelte is moeilijk te doorzien of leerlingen echt serieus met *Leesclub* werken (Uitgeverij Zwijsen, 2012b). Om dat te kunnen zou de leerkracht bij elke leerling individueel alle antwoorden op de vragen moeten bekijken en beoordelen op inconsistenties. Mocht de leerkracht dit al kunnen of willen doen, dan zijn er nog geen mogelijkheden om leerlingen vragen opnieuw te laten maken als blijkt dat er niet serieus gewerkt is. Als een antwoord eenmaal is ingevuld, dan kan er niets meer aan veranderd worden. Ten tweede voorziet de boekenkast (zie figuur H) weliswaar in een leuk toetje, maar dit toetje werkt vermindering van de leesverwerking in de hand. De boekenkast geeft een visueel overzicht van de ingevoerde teksten: de boeken van Zwijsen met hun originele kaft, andere teksten met alleen de titel op een gekleurde achtergrond. De weergave van dit overzicht is naar wens aan te passen: steeds meer vormen, kleuren, patronen en attributen voor in de kast worden beschikbaar via een winkel naarmate de leerling meer titels invoert. De opties die er zijn verschillen per wereld. Zwijsen hoopt dat leerlingen meer gaan lezen, omdat ze dan meer in de winkel kunnen kopen (Uitgeverij Zwijsen, 2012d, p. 27). Het is maar zeer de vraag of dit ook bereikt wordt. Leerlingen raffelen misschien de vragen af om zo snel mogelijk hun boekenkast te vullen en zo veel mogelijk tijd te kunnen spenderen aan het personaliseren van hun kast. Weliswaar kunnen per ingevuld boek slechts twee dingen aan de kast worden veranderd, maar dit voorkomt niet dat leerlingen daarna misschien zomaar boeken invoeren die zij niet hebben gelezen. Met de weinig uitdagende vragen en de sterke aantrekkingskracht van de boekenkast vergroot *Leesclub* eerder de betrokkenheid bij (spelen met) het programma zelf dan bij het lezen van boeken.

#### **Tips voor verbetering**

- Laat de uil specifieke tips geven, liefst gebaseerd op wat voor soort boeken een leerling toevoegt aan zijn boekenkast, of de populaire boeken in de klas. Aan zo'n tip heeft een leerling écht iets en zo wordt de autonomie bij het kiezen van boeken vergroot. Daarnaast zal dit ook de betrokkenheid bij het lezen vergroten, omdat zulke concrete tips beter aansluiten bij de leefwereld van kinderen.
- Breid de database uit met in ieder geval populaire, bekende niet-Zwijseititels. Voorbeelden van series zijn: *Donald Duck*, *Suske en Wiske*, *Dolfje Weerwolfje*, *Griemelbus*, *Hoe overleef ik*, *Harry Potter*, *De Olijke Tweeling*, *Heksje Lilly*, *100%-, Kippenvet*, *Meester Jaap*, et cetera; voorbeelden van auteurs: Carry Slee, Geronimo Stilton, Jacques Vriens, Roald Dahl (*La Roi*, 2010). Dit zijn titels die veel kinderen lezen en die voorzien van gegevens (auteur, genre, omslag) moeten worden opgenomen in de database. Dit vergroot de herkenbaarheid voor leerlingen en maakt ze meer betrokken bij het beantwoorden van vragen over die boeken, omdat boeken die ze goed kennen en leuk vinden ook in het programma zitten.
- Differentieer naar interesse door leerlingen zelf (een gedeelte van de) vragen te laten kiezen, zodat leerlingen een groter gevoel van autonomie krijgen bij de leesverwerking en daardoor meer betrokken raken bij het lezen.
- Voeg naast (complexere) gesloten vragen ook open vragen toe voor echte verdieping van de leeservaring. De makkelijk af te raffelen gesloten vragen wekken het idee dat bij lezen geen diepgang komt kijken en dat leesbeleving iets oppervlakkigs is. Open vragen kunnen de diepgang van de leesbeleving en ook het belang van het lezen voelbaar maken. Voorbeelden: geef een korte samenvatting, herschrijf het einde van het boek zodat het open / gesloten wordt, beschrijf het uiterlijk van de hoofdpersoon, noem de drie belangrijkste plaatsen waar het verhaal zich afspeelt, et cetera. Dit soort vragen helpt om de uitdaging te vergroten en

daarmee de betrokkenheid bij lezen en het belang dat leerlingen hechten aan lezen te verhogen.

- Bouw een achterdeurtje in voor de leerkracht om boeken te wissen of leerlingen bepaalde vragen opnieuw te laten maken. Omdat leerlingen zelf boeken kunnen invoeren zonder controle, kunnen zij ook onzin-boeken of boeken die niet gelezen zijn toevoegen en vragen afraffelen om hun boekenkast vol te krijgen. Dat is echter niet de bedoeling van *Leesclub*: het programma is gericht op het vergroten van de betrokkenheid bij lezen, niet op het vergroten van de betrokkenheid bij het gebruik van het programma zelf.

### 3.3.3 Belang van lezen

*Leesclub* besteedt niet expliciet aandacht aan het belang van lezen. Binnen *Estafette (Nieuw)* is misschien meer aandacht voor hoe belangrijk, bruikbaar, nuttig of waardevol lezen is, maar daar worden gebruikers (zowel leerlingen als leerkrachten) in *Leesclub* niet mee geconfronteerd.

De inhoud van *Leesclub* zou het belang dat leerlingen toekennen aan lezen kunnen versterken. De resultaten van interventies die gedeeltelijk gericht waren op het vergroten van het belang van lezen, waren twijfelachtig (Chua, 2008; Monteiro, 2013). Toch wil ik hier een observatie aanhalen uit de vorige paragraaf; daar bleek dat de leesverwerking makkelijk af te raffelen is en erg gericht is op oppervlakkige verhaalbeleving, vanwege de gesloten, weinig uitdagende vragen. Het voorstel om complexere, open vragen te stellen, is relevant voor zowel de betrokkenheid bij als het belang van lezen. Zulke vragen nodigen uit om dieper na te denken over de leeservaring en om tijd en energie investeren in de leesverwerking. Zo krijgt het belang van de leeservaring meer diepte dan bij het beantwoorden van eenvoudige vragen. Het programma laat hier echt kansen liggen. Ook de mogelijkheden om te benadrukken dat lezen de woordenschat versterkt en dat belezen burgers van maatschappelijk belang zijn (Stichting Lezen, z.j. a, z.j. b), blijven onbenut voor het versterken van het besef dat lezen belangrijk, nuttig en waardevol is.

Niet alleen de inhoud van *Leesclub* voor leerlingen, maar ook de opleiding van de leerkrachten kan het belang van lezen voelbaarder maken. Door leerkrachten te voorzien van ondersteuning bij het gebruik van *Leesclub* zijn zij beter in staat het programma te implementeren en er optimaal gebruik van te maken. Leerkrachten die gebruik (gaan) maken van *Leesclub* moeten dit echter grotendeels op eigen kracht doen. De handleiding bij *Leesclub*, de klantenservice en de helpdesk van Zwijzen bieden vrijwel uitsluitend technische ondersteuning. De handleiding geeft enkele algemene uitgangspunten van het programma weer (Uitgeverij Zwijzen, 2012d, pp. 3, 8-9, 27, 33-35), maar er wordt geen coaching of opleiding aangeboden voor het werken met *Leesclub*. Via de website van *Leesclub*, het leerkrachtgedeelte en de digibordsoftware zijn ook geen suggesties te vinden voor het gebruik van het programma. Het leerkrachtgedeelte biedt vrijwel uitsluitend statistieken per groep en per individuele leerling (zie figuur 1 in bijlage 2 voor een voorbeeldoverzicht van een leerling). Die statistieken zijn misschien nuttig voor het overzicht van de leerkracht, maar er zijn geen aanknopingspunten hoe hiervan gebruik gemaakt kan worden. Twee documenten over het werken met de *Estafette* zijn als nieuwsbrief verspreid onder gebruikers van *Estafette Nieuw* en te vinden op de website van *Estafette* (Koekebacker & Van der Meulen, 2011; Sluis e.a., 2011). Deze zijn enigszins bruikbaar voor gebruikers van *Leesclub*, ook al moet de leerkracht dat zelf maar opmaken uit het feit dat ze op de *Estafette*-website te vinden zijn. Daarnaast zijn ze niet toegespitst op het gebruik van software in plaats van papier. Het is niet duidelijk in hoeverre leerkrachten die met *Estafette* werken op de hoogte zijn van deze nieuwsbrieven; onder gebruikers van *Leesclub* is deze informatie in elk geval niet verspreid. Heel misschien kan door een link met de methode voor technisch en/of begrijpend lezen toch het besef op gang komen dat lezen belangrijk is. Daarnaast zouden klassengesprekken via de digibordsoftware van *Leesclub* ondersteunend kunnen werken (hier kom ik onder *interactie* op terug). Hoe het programma in de klas wordt ingezet, is geheel aan de creativiteit en inzichten van de leerkracht. Aangezien de opleiding van leerkrachten het belang van lezen en het leesplezier versterkt (Moerenhout, 2013), verzwakt het gebrek aan ondersteuning de mogelijkheden van *Leesclub* om de leesmotivatie te ondersteunen.



### Tips voor verbetering

- Besteed meer aandacht aan scholing en coaching van leerkrachten door actiever kennis te verspreiden over het werken met *Leesclub*. Er kan bijvoorbeeld een lesstructuur ontworpen worden die via leesconsulenten van de bibliotheek of medewerkers van Zwijzen geïmplementeerd kan worden op scholen die met *Leesclub* willen werken. Daarnaast kunnen er actuele lesplannen en lesideeën beschikbaar gesteld worden via de website of het online leerkrachtgedeelte van *Leesclub*.
- Voeg complexe gesloten en open vragen toe voor het intensiveren van de leesverwerking. Evenals voor het creëren van meer betrokkenheid bij lezen, kan dit ook voor het belang van lezen positief uitpakken.
- Confronteer leerlingen in het programma expliciet met het praktische en maatschappelijke nut van (vrij) lezen, zodat zij meer inzicht krijgen in het belang van lezen. Laat leerlingen bijvoorbeeld reageren op stellingvragen zoals: 'Deze tekst heeft mijn woordenschat uitgebreid,' of 'Dit boek heeft mijn kennis van de wereld vergroot,' of 'Door dit boek snap ik beter hoe mensen zich voelen in bepaalde situaties.'

### 3.3.4 Interactie

Het centrale doel van *Leesclub* is het stimuleren tot lezen door in te gaan op de leesbeleving van kinderen. Het praten over boeken en teksten is een andere manier om kinderen enthousiast te maken. Interactie bestaat er bij *Leesclub* uit dat leerlingen elkaar tips sturen in het programma en dat de leerkracht gebruik maakt van de digibordsoftware om klassikaal over de gelezen teksten te praten. Uit onderzoek blijkt dat samenwerken bij lezen zeer versterkend is voor de leesmotivatie (Guthrie e.a. 2007, Marinak 2013, Monteiro 2013) en dat ook het samen ondernemen van activiteiten rondom boeken effect heeft op de leesmotivatie (Huysmans 2013). Gebruik maken van het digibord lijkt in dit kader vooral een interessante keuze, maar ook de onderlinge tips verdienen hier aandacht.

Het versturen van tips heeft de potentie een goed middel te zijn om de interactie tussen leerlingen op gang te brengen. Als kinderen een boek bij de startvraag positief beoordelen, kunnen zij na het beantwoorden van alle vragen dat boek als tip naar twee klasgenoten versturen (zie figuur J). Zij kunnen geen bericht schrijven aan hun klasgenoten waarin ze bijvoorbeeld uitleggen waarom ze het een leuk boek vonden of waarom ze het juist aan deze klasgenoot aanraden. Als de ontvanger een tip krijgt, kan hij deze wel of niet accepteren (zie figuur K). Accepteert hij de tip, dan komt het genre of het boek in het eerder genoemde lijstje te staan (zie nogmaals figuur F). Het is niet heel waarschijnlijk dat deze tips de leerlingen helpen bij het kiezen van boeken, omdat ze elkaar geen aanvullende informatie kunnen sturen via het programma. Ook is het twijfelachtig of deze tips de interactie over boeken bevorderen, omdat er geen daadwerkelijke communicatie is: het sturen van de tips is eenrichtingsverkeer. Er is binnen het programma geen actieve wisselwerking tussen zender en ontvanger.

De digibordsoftware ondersteunt zeker de interactie over boeken. Er zijn echter mogelijkheden om nog betere ondersteuning te bieden. De software biedt volgens Zwijzen handvatten om over boeken te praten (Uitgeverij Zwijzen, 2012d, p. 34). Het programma genereert bijvoorbeeld een top 3 van de hoogst gewaardeerde boeken (zie figuur L) en de meest gelezen boeken (zie figuur M). Ook is het mogelijk om van meerdere leerlingen hun waardering en typering van hetzelfde boek te vergelijken (zie figuur N) en om van maximaal twee leerlingen de antwoorden op vragen bij hetzelfde boek te vergelijken (zie figuur O).

Zoals ik onder *belang van lezen* ook al aanstipte, is het aan de leerkracht om uit te zoeken hoe hij *Leesclub* – en dus ook met de digibordsoftware – inzet in de klas. De digibordsoftware biedt niet zozeer handvatten, maar ingangetjes voor het praten over boeken. In een klassengesprek kan het gaan over hoe het komt dat juist deze boeken zo veel gelezen zijn, zo leuk bevonden werden, waar de verschillende antwoorden op vragen vandaan komen en of leerlingen deze boeken aan elkaar zouden aanraden. Bij *Leesclub* zitten geen concrete ideeën hoe vorm te geven aan een klassengesprek. In een klas waarin iedereen in principe andere boeken leest, is het waarschijnlijk

eerder een uitzondering dat kinderen dezelfde boeken hebben gelezen, zeker aan het begin van het schooljaar in groep 4 als kinderen gewoon nog niet zo veel gelezen hebben. Het kan best een uitdaging zijn om alle kinderen actief te betrekken in een klassengesprek over de boeken en de vragen uit *Leesclub*.

#### **Tips voor verbetering**

- Breid het sturen van boekentips uit door leerlingen vragen te laten beantwoorden als zij een tip naar een klasgenoot sturen, bijvoorbeeld: ‘Waarom lijkt dit boek je leuk voor [naam ontvanger]?’ of ‘Waarom vond je het zo’n goed boek?’ Niet alleen komt dit de interactie tussen kinderen ten goede, het zorgt ook dat kinderen beter ondersteund worden in hun autonomie bij het kiezen van een boek. Als zij immers weten waarom ze een tip ontvangen, is het waarschijnlijker dat ze iets met de tip gaan doen dan wanneer ze die tip zomaar krijgen. De autonomie wordt vermoedelijk ook eerder ondersteund door deze concrete boekentips dan door de abstracte genretips van de uil.
- Maak tweerichtingsverkeer mogelijk bij het sturen van tips, zodat leerlingen makkelijker het gesprek aangaan over de tips die zij sturen en ontvangen. Een makkelijke manier om dit te doen, is de zender laten zien of zijn tip geaccepteerd is door de ontvanger. Een andere manier om tweerichtingsverkeer mogelijk te maken, is dat ontvangers vragen kunnen stellen aan de zenders over het getipte boek.
- Voorzie de digibordsoftware van concrete ideeën voor toepassing in de klas. Het is nu volledig aan de leerkracht om uit te zoeken hoe hij invulling geeft aan gebruik van de mogelijkheden. Het in de klas praten over boeken met de digibordsoftware wordt laagdrempeliger als er kant-en-klare lesideeën zouden zijn voor de leerkracht die ook ingaan op hoe je omgaat met een klas waarin (nog) niet veel gelezen is. Als het digibord meer gebruikt wordt, komt dit de interactie ten goede. Daarnaast wordt het belang van lezen duidelijker als er vaker en diepgaander gepraat wordt over boeken en lezen.

### **3.4 Tussenstand**

De achtergrond van *Leesclub* legt al een aspect bloot dat het gebruik van het programma mogelijk in de weg staat: Uitgeverij Zwijsen biedt *Leesclub* uitsluitend aan in combinatie met de leerlingsoftware bij *Estafette Nieuw*. Er zijn twee manieren om deze kwestie te kunnen ondervangen: (1) Koppel *Leesclub* los van de leerlingsoftware bij *Estafette Nieuw* en biedt het als opzichzelfstaand product aan. Scholen die een andere methode gebruiken dan *Estafette Nieuw* zullen nu geen gebruik willen gaan maken van *Leesclub*, omdat ze daarvoor een groot (en duur) softwarepakket moeten aanschaffen dat ze merendeels niet zullen gebruiken, aangezien de *Toetsite*, de *Leerkrachtassistent* en de *Leestrainer* van *Estafette Nieuw* niet aansluiten bij andere methodes. (2) Besteed bij verkoop en implementatie van de leerlingsoftware bij *Estafette Nieuw* meer aandacht aan *Leesclub*. Het programma zit nu ‘verstopt’ in de leerlingsoftware bij de methode voor begrijpend lezen, waardoor leerkrachten vermoedelijk niet altijd weten dat ze over *Leesclub* beschikken.

Deze bureauanalyse laat verder zowel geslaagde als minder geslaagde elementen zien van *Leesclub* voor de leesmotivatie. Geslaagd zijn vooral de zeer aantrekkelijke lay-out van het programma, de input van audio en pictogrammen voor zwakke lezers en de verlokkingen van de boekenkast. Deze elementen bieden nauwelijks nog ruimte voor verbetering. Minder geslaagde elementen zijn ook te vinden in het kader van alle vijf de factoren die belangrijk zijn voor de leesmotivatie: self-efficacy, autonomie en betrokkenheid bij lezen, belang van lezen en interactie. Hieronder volgen kort nog eens de belangrijkste bevindingen.

De manier waarop self-efficacy wordt ondersteund is al heel redelijk. Deze kan op drie manieren nog verder geoptimaliseerd worden, in het kort: (1) audio-input bij de antwoordmogelijkheden van gesloten vragen om beginnende en zwakke lezers te helpen, (2) expliciete introductie van de uil en de audio-input, zodat leerlingen weten waar ze in het programma hulp kunnen krijgen en (3) differentiatie naar niveau voor groep 4, 5 en 6 (in de toekomst ook voor groep 7 en 8) en voor leerlingen van aanpak 1, 2 en 3.

De autonomie en betrokkenheid bij lezen krijgen al veel aandacht in het programma. Toch leveren deze factoren de meeste punten voor verbetering op: (1) specifieke tips van de uil om leerlingen beter te helpen bij de keuze voor een nieuw boek, (2) uitbreiding van de database met populaire, bekende niet-Zwijssentitels, (3) differentiatie naar interesse door leerlingen zelf vragen te laten kiezen, (4) complexere en open vragen toevoegen voor verdieping van de leeservaring en (5) mogelijkheden creëren voor leerkrachten om in te grijpen als er niet serieus gewerkt wordt met het programma.

Het belang van lezen komt in *Leesclub* nauwelijks aan bod. Hier kan een grote slag gemaakt worden door aan deze drie punten aandacht te besteden: (1) scholing en coaching voor leerkrachten die met *Leesclub* (gaan) werken, (2) nogmaals, complexere en open vragen toevoegen voor het intensiveren van de leesverwerking en (3) het praktische en maatschappelijke nut van lezen expliciet aan leerlingen duidelijk maken.

Interactie krijgt al behoorlijk wat aandacht. Er is nog ruimte voor verbetering door de drie tips op te volgen, in het kort: (1) de zender van een tip een vraag laten beantwoorden over het boek om discussie op gang te brengen en de tip bruikbaar te maken voor de ontvanger, (2) tweerichtingsverkeer mogelijk maken bij de tips, zodat een zender kan zien of de tip geaccepteerd is en leerlingen kunnen reageren op elkaars tips en (3) de digibordsoftware voorzien van concrete lessuggesties om de bruikbaarheid te vergroten.

Drie kwesties komen in verschillende hoedanigheid meerdere keren terug: (1) gebrek aan differentiatie naar niveau om de self-efficacy te ondersteunen en naar interesse om de autonomie en betrokkenheid bij lezen te ondersteunen, (2) gebrek aan complexe en open toevoegen voor het stimuleren van de betrokkenheid bij en het belang van lezen en (3) gebrek aan coaching van leerkrachten met scholing en concrete lessuggesties voor het ondersteunen van het belang van lezen en de interactie. Deze zaken verdienen met name de aandacht, omdat ze samenhangen met meerdere factoren van leesmotivatie en aanpassing dus de leesmotivatie lang verschillende wegen zou kunnen bevorderen.

## 4. Gebruikersonderzoek: ervaringen met *Leesclub*

Tot nu toe zijn theorieën en onderzoeken rondom leesmotivatie bekeken en is geanalyseerd hoe *Leesclub* zich daartoe verhoudt. In deze sectie volgt de verslaglegging van het ontwerp en de uitvoering van een gebruikersonderzoek naar de invloed van *Leesclub* op de leesmotivatie van leerlingen en naar de ervaringen van leerkrachten en leerlingen met het programma. Eerder onderzoek naar *Leesclub* beperkte zich tot de ontwikkeling van een evaluatie-instrument gericht op de attitudes van leerlingen ten aanzien van het programma (Sonnemans, 2013). Dit instrument bleek echter niet bruikbaar voor een evaluatie van de leesmotivatiebevordering met *Leesclub*, omdat vrijwel uitsluitend de organisatie van werken met *Leesclub* bevraagd werd, bijvoorbeeld: ‘Welke wereld heb jij gekozen,’ ‘Wist je dat je je antwoorden kon terug kijken in de boekenkast?’ en ‘Hoe vaak mag je aan de computer werken op school?’ (Sonnemans, 2013, bijlage 6).

In de groepen die deelnamen aan het huidige onderzoek kregen leerlingen vóór ingebruikname van *Leesclub* een vragenlijst voorgelegd over leesmotivatie (eerste meetmoment), daarna werkten zij zes weken lang met het programma. Iedere leerling kreeg dagelijks 15-30 minuten de kans om met *Leesclub* te werken tijdens het vrij lezen, daarnaast mochten zij met het programma werken als ze vroeg klaar waren met verplichte opdrachten. Gebruik maken van *Leesclub* was niet verplicht, dus leerlingen bepaalden na de introductie zelf in hoeverre ze tijd wilden besteden aan het programma. Na afloop van de zes weken kregen leerlingen nogmaals de vragenlijst naar leesmotivatie voorgelegd, daarnaast beantwoorden zij vragen over hun ervaringen met *Leesclub* (tweede meetmoment). Ook de leerkrachten die in de klas met het programma hebben gewerkt, gaven hun mening over het programma in een interview. Het doel van dit gebruikersonderzoek was om input uit de praktijk te vergaren voor het optimaliseren en verder ontwikkelen van *Leesclub* voor groep 7 en 8. Aan het einde van dit hoofdstuk volgt een *tussenstand* waarin de belangrijkste bevindingen zijn beschreven en waarin een lijst staat met tips uit de praktijk.

### 4.1 Methode gebruikersonderzoek

#### 4.1.1 Deelnemers

Uitgeverij Zwijsen wierf met hulp van de Bibliotheek Midden-Brabant twee scholen in regio Tilburg die nog niet met *Leesclub* werkten: een katholieke en een openbare basisschool. Van iedere school namen twee groepen 6 deel aan het onderzoek. Er is bewust gekozen voor een onderzoek in groep 6. De doelgroep voor *Leesclub* bestaat uit leerlingen van groep 4 tot en met 6. Kinderen uit groep 6 zijn gezien hun leeftijd waarschijnlijk het beste in staat zijn om hun mening over het programma onder woorden te brengen.

Alleen de data van leerlingen die deelnamen aan zowel het eerste als het tweede meetmoment zijn meegenomen voor het onderzoek. De openbare school leverde 59 leerlingen, de katholieke 45. In totaal waren er dus 104 deelnemers, onder wie 54 jongens en 50 meisjes in de leeftijd van 9 tot en met 11 jaar. De vier deelnemende leerkrachten waren allen vrouwen met 6 tot 13 jaar ervaring in het primair onderwijs.

Scholen ontvingen voor hun deelname een jaarlicentie voor het gebruik van *Leesclub*. De inspanning van de leerkrachten is achteraf gehonoreerd met een boekenpakket van Uitgeverij Zwijsen. De leerlingen kregen na het eerste meetmoment ieder een stickervel en na het tweede meetmoment enkele rolletjes pepermunt.

#### 4.1.2 Vragenlijsten

##### *Nulmeting en nameting leesmotivatie*

Voor de nulmeting en nameting leesmotivatie is dezelfde vragenlijst gebruikt. De aspecten die terugkomen, zijn dezelfde als in het model van leesmotivatie dat in het theoretisch kader is geschetst, in alfabetische volgorde: (1) autonomie – vragen naar de voorkeur voor een eigen keuze van boeken en leesopdrachten, (2) belang van lezen – vragen in hoeverre lezen belangrijk, interessant of nuttig is, (3) betrokkenheid bij lezen – vragen naar plezierbeleving en tijdsbesteding

aan lezen, (4) interactie – vragen naar de voorkeur voor sociale activiteiten rondom lezen en (5) self-efficacy – vragen naar het vertrouwen in de eigen leesvaardigheid. Tabel 2 geeft per component een voorbeeld van een vraag uit de vragenlijst. In bijlage 3 is de volledige vragenlijst opgenomen, in bijlage 4 is een uitsplitsing gemaakt per component.

**Tabel 2. Componenten in de vragenlijst naar leesmotivatie met voorbeelden van een vraag.**

Component	Vraagnummer	Vraag
autonomie	4	Vind je het fijn om zelf te kiezen wat je gaat lezen?
belang van lezen	13	Vind je dat iedereen goed moet kunnen lezen?
betrokkenheid bij lezen	1	Houd je van boeken lezen?
interactie	11	Zou je graag boeken uitwisselen/ruilen met vrienden?
self-efficacy	20	Vind je lezen lastig?

De leesvaardigheid, hoewel dit een toetsbare component is, is uitsluitend gemeten met vragen naar de self-efficacy van leerlingen. Onderzoek van Morgan en Fuchs (2007) liet zien dat elke studie die onderzocht hoe sterk leesvaardigheid correleerde met leesmotivatie (zes studies in totaal) een positieve relatie rapporteerde, onafhankelijk van of onderzoekers uitgingen van zelfrapportage door leerlingen, gestandaardiseerde tests, cijfers van de leerkracht of directe waarnemingen van de onderzoekers zelf (pp. 169, 172).

Deze vragenlijst is ontwikkeld voor leerlingen van groep 6 en is daarom bewust kort gehouden: twintig items. Het valt te verwachten dat de concentratiespanne van respondenten uit deze leeftijdsgroep nog niet erg groot is en de meest betrouwbare antwoorden gegeven zullen worden bij weinig vragen die in korte tijd beantwoord kunnen worden. Andere vragenlijsten voor onderzoek naar leesmotivatie gebruiken soms veertig of meer items (Aarnoutse & Konings, 2013, 46 items; Baker & Wigfield, 1999, 54 items; Van der Bolt, 2000, 101 items; Chapman & Tunmer, 1995, 30 items; Gambrell e.a., 1996, 20 items; De Jonge, 2010, 55 items; De Naegel e.a., 2012, 2x24 items; Wigfield & Guthrie, 1995, 1997, 82 items), hetzelfde geldt voor het evaluatie-instrument voor *Leesclub* (Sonnemans, 2013, 62 items). Leerlingen zijn daar waarschijnlijk lang mee bezig, waardoor ze naar het einde van de lijst de inspanning misschien niet meer kunnen opbrengen.

Over de geselecteerde componenten van leesmotivatie zijn steeds vier vragen gesteld, teneinde de betrouwbaarheid van de meting te verhogen. Bij het stellen van één vraag per component is moeilijker te achterhalen of respondenten ‘zomaar’ wat hebben ingevuld. Er is voor gekozen de vragen willekeurig te ordenen, in plaats van per component geclusterd, zodat gelijkende vragen niet kort na elkaar gesteld worden. De vragen zelf zijn aanpassingen en vertalingen van vragen uit andere meetinstrumenten die betrouwbaar en valide gebleken zijn (Aarnoutse & Konings, 2013, *Leesattitudeschaal*; Baker & Wigfield, 1999, gereviseerde *Motivation for Reading Questionnaire*; Gambrell e.a., 1996, *Motivation to Read Profile*; De Naegel e.a., 2012, *Self-Regulation Questionnaire Reading Motivation*).

De vragen zijn in een meerkeuzeformat gesteld, waarbij respondenten de keuze hadden uit vier antwoordmogelijkheden. De antwoordmogelijkheden (A-B-C-D) vormden een semantische differentiaal die van meest positief naar minst positief liep. Bij de semantische differentiaal of Likertschalen die doorgaans gebruikt worden, worden de antwoordmogelijkheden in de vorm van cijfers, vakjes of bolletjes weergegeven. Hier is bewust niet voor gekozen. Er is gekozen voor meerkeuzevragen, omdat leerlingen van groep 6 bekend zijn met deze manier van vragen stellen door bijvoorbeeld toetsen van Cito. Daarnaast is er gekozen voor het uitschrijven van de antwoordmogelijkheden binnen de semantische differentiaal; bijvoorbeeld bij vraag 3 ‘Wat vind je van mensen die een boek lezen?’ zijn de antwoordmogelijkheden A. Heel interessant / B. Interessant / C. Saai / D. Heel saai. Zo hadden leerlingen duidelijk voor ogen welk antwoord ze gaven. Er zijn geen negatieve formules gebruikt, omdat deze mogelijk verwarring veroorzaken. Wel zijn bij ongeveer een derde van de vragen de antwoordmogelijkheden omgekeerd, om eentonigheid en ‘op de

automatische piloot' invullen van de vragenlijst te voorkomen. De omgekeerde vragen zijn gelijkmatig over de verschillende bevroegde componenten verdeeld.

Naar aanleiding van een pre-test onder negen basisschoolleerlingen zijn nog enkele punten aangepast:

- de lettergrootte is vergroot van 11 naar 12,5 punten, omdat twee leerlingen klaagden over te kleine letters;
- er is een verwijzing naar de achterkant van het blad opgenomen, omdat vier leerlingen vergeten waren deze in te vullen;
- vraag 13 is veranderd van 'Wat vind je van boeken lezen in vergelijking met andere dingen die je doet?' naar 'Vind je dat iedereen goed moet kunnen lezen?' omdat drie leerlingen aangaven dat zij de originele vraag te moeilijk vonden.

### ***Ervaringen met Leesclub: vragenlijsten voor leerlingen en interviews met leerkrachten***

Voor het onderzoek naar de gebruikerservaringen met *Leesclub* zijn grotendeels dezelfde uitgangspunten gehanteerd als voor de nulmeting en nameting leesmotivatie. De vragenlijst voor leerlingen heeft ook twintig items, aangepast uit andere meetinstrumenten en toegespitst op het gebruik van *Leesclub*. Enkele voorbeelden zijn vraag 5 (autonomie): 'Helpen de tips van de uil als je een nieuw boek gaat uitkiezen?' en vraag 14 (interactie): 'Denk je "Dat boek wil ik ook lezen!" als je boeken van klasgenoten ziet?' Een gedeelte van de vragen is op verzoek van de uitgever opgenomen in dit onderzoek. Een voorbeeld van zo'n vraag is: 'Wil je volgend schooljaar met *Leesclub* werken?' De volledige vragenlijst voor leerlingen is opgenomen in bijlage 5, een uitsplitsing van de vragen per component is opgenomen in bijlage 6.

Bij de invoer in SPSS zijn antwoorden zo gecodeerd dat een hoger cijfer stond voor een hogere waardering voor lezen dan wel het werken met *Leesclub*. De scores op vragen die in bijlage 4 en bijlage 6 zijn aangemerkt met een asterisk (\*) dienden daartoe omgepoold te worden. Dit gold niet voor vraag 12 en 13 uit de vragenlijst naar ervaringen met *Leesclub*, in bijlage 6 aangegeven met een dubbele asterisk (\*\*): bij beide vragen zijn juist de middelste antwoordmogelijkheden het meest gunstig.

Het leerkrachtinterview is in samenspraak met Uitgeverij Zwijsen tot stand gekomen. De open vragen nodigen de leerkracht uit om te spreken over de vijf componenten uit het theoretische model van leesmotivatie. De inhoud is vooral gericht op de organisatie van leesbevordering en het gebruik van *Leesclub* in de klas, bijvoorbeeld: 'Wordt er gedifferentieerd bij het zelf lezen en/of het voorlezen?' en 'Verkiest u het gebruik van deze computersoftware boven vragen op papier?' Het complete interview, inclusief een uitwerking van de antwoorden, is opgenomen in bijlage 7.

### ***4.1.3 Procedure***

Uitgeverij Zwijsen instrueerde voor afname van de nulmeting leesmotivatie een leesconsulente van de Bibliotheek Midden-Brabant voor de implementatie van *Leesclub*. Zij verzorgde vervolgens de instructie van alle leerkrachten die in hun klas zes weken lang met het programma zouden gaan werken. Uitgeverij Zwijsen en de leesconsulente waren bereikbaar als zich problemen voordeden tijdens de gebruikperiode.

Er waren twee meetmomenten. Tijdens het eerste meetmoment vulden leerlingen de nulmeting leesmotivatie in. Tijdens het tweede meetmoment zijn de nameting leesmotivatie en het onderzoek naar ervaringen met *Leesclub* aan leerlingen voorgelegd. Ook zijn toen de interviews met de leerkrachten afgenomen. De afnames werden door de onderzoeker zelf gedaan in sessies van 15 minuten per vragenlijst en 30-45 minuten voor het interview. Tijdens het tweede meetmoment kregen de leerlingen eerst de nameting leesmotivatie voorgelegd en daarna de vragenlijst over het werken met *Leesclub*, om te voorkomen dat hun attitudes ten aanzien van *Leesclub* zouden interfereren met de antwoorden op de leesmotivatievragen.

Voordat leerlingen de vragenlijsten invulden, kregen zij een korte instructie. Ze vulden hun voor- en achternaam, leeftijd en geslacht in op de vragenlijst. Ze werden nadrukkelijk verzocht om bij elke vraag een antwoord te geven, ook als het maken van een keuze lastig was. Ook werd benadrukt

dat er geen goede of foute antwoorden waren en werden de kinderen geïnstrueerd wat ze moesten doen als ze een vergissing hadden gemaakt. Daarnaast is opgelegd dat er geen overleg mocht zijn met klasgenoten, om de betekenis van de individuele antwoorden te waarborgen.

De leerkrachten kregen een week voor de geplande interviewdatum de vragenlijst toegestuurd per e-mail. Dit gebeurde op verzoek van één van de leerkrachten. De onderzoeker kreeg twee dagen voor afname per e-mail een eerste reactie op de vragen, waarna tijdens de daadwerkelijke afname alleen nog werd ingegaan op grote hiaten. Het interview is als groepsgesprek afgenomen: per school werd één gesprek gehouden met de twee betrokken leerkrachten van die school.

## 4.2 Resultaten gebruikersonderzoek

### 4.2.1 Leesmotivatie

Op voorhand zijn vijf componenten in de vragenlijst opgenomen, in alfabetische volgorde: autonomie, belang van lezen, betrokkenheid bij lezen, interactie en self-efficacy. Een principal-component factor-analyse met Oblimin-rotatie wijst tevens uit dat de twintig vragen te verdelen zijn in vijf clusters, die grotendeels overeenkomen met de oorspronkelijk bedachte clusters. Met deze clusters kan 58,8% van de variantie in het antwoordgedrag van de leerlingen verklaard worden. Tabel 3 geeft weer welke vragen bij welk cluster horen en wat de bijbehorende betrouwbaarheidsscores dan wel correlaties zijn.

Tabel 3. Clusters uit de vragenlijst naar leesmotivatie met bijbehorende vragen en betrouwbaarheid/correlatie.

Cluster	Bijbehorende vragen	Betrouwbaarheid/Correlatie
1 betrokkenheid bij lezen	1, 3, 8, 10, 12, 18	$\alpha = .85$
2 self-efficacy	2, 6, 15, 20	$\alpha = .83$
3 autonomie	4, 11	$r = -.16; p = .03$
4 belang van lezen	7, 13, 16	$\alpha = .49$
5 interactie	5, 9, 14, 17, 19	$\alpha = .61$

Van cluster 1, 2 en 5 is de betrouwbaarheid voldoende. De scores op de vragen in cluster 3 vertonen logischerwijs een negatieve correlatie: leerlingen die het fijn vinden om zelf een boek te kiezen (vraag 4), vinden het over het algemeen minder leuk als iemand anders een boek voor hen uitkiest (vraag 11). Vanwege de lage betrouwbaarheid van cluster 4 (belang van lezen) en omdat vraag 16 ('Vind je het leuk om voorgelezen te worden?') inhoudelijk iets anders meet dan vraag 7 ('Vind je het belangrijk om boeken te lezen?') en vraag 13 ('Vind je dat iedereen goed moet kunnen lezen?') is besloten om vraag 16 toch apart te analyseren. Zonder vraag 16 wordt de betrouwbaarheid van cluster 4 eveneens voldoende ( $\alpha = .62$ ). Per cluster is een gemiddelde score per meetmoment berekend (zie tabel 4); bij deze berekening zijn voor cluster 3 de scores op vraag 11 alsnog omgepoold.<sup>5</sup> In alle gevallen geeft een hogere score een hogere waardering aan (op een schaal van 1-4).

<sup>5</sup> Bij het ontwerp van de vragenlijsten voor leerlingen waren al vragen aangemerkt waarvan de antwoorden moesten worden omgepoold voor een juiste interpretatie. Vraag 11 behoorde niet tot die vragen.

Tabel 4. Gemiddelden (en standaarddeviaties) per meetmoment per cluster van de vragenlijst leesmotivatie.

Cluster	Voormeting	Nameting
1 betrokkenheid bij lezen	2.61 (.60)	2.40 (.63)
2 self-efficacy	3.09 (.65)	3.13 (.64)
3 autonomie	3.42 (.50)	3.39 (.58)
4 belang van lezen	2.87 (.64)	2.74 (.68)
5 interactie	2.48 (.51)	2.34 (.57)
6 voorlezen	2.58 (.93)	2.70 (.92)

Het werken met *Leesclub* had geen effect op de waardering voor autonomie ( $t(101) = .57; p = .57$ ), op de self-efficacy van leerlingen ( $t(102) = -1.09; p = .28$ ), of hoe fijn ze het vonden om te worden voorgelezen ( $t(102) = -1.40; p = .16$ ). Leerlingen toonden na het werken met *Leesclub* een lagere betrokkenheid bij lezen ( $t(99) = 5.75; p < .001$ ) en minder enthousiasme voor interactie over boeken ( $t(102) = 2.78; p = .007$ ). Ook hechtten leerlingen bij de nameting een kleiner belang aan lezen ( $t(101) = 2.54; p = .01$ ). Hoewel er in sommige gevallen een (kleine) afname was te zien, was de score op de factoren *self-efficacy*, *autonomie*, *belang van lezen* en *voorlezen* bij beide meetmomenten positief (scores boven de 2.5).

#### 4.2.2 Leerlingervaringen met Leesclub

Op voorhand zijn zes componenten in de vragenlijst voor leerlingen gestopt, in alfabetische volgorde: autonomie, belang van lezen, betrokkenheid bij lezen, interactie, self-efficacy en vragen vanuit Zwijsen. Een principal-component factor-analyse met Oblimin-rotatie wijst uit dat de twintig vragen bij dit onderzoek in zes clusters te verdelen zijn die grotendeels overeenkomsten met de oorspronkelijk bedachte clusters. Met deze clusters kan 65,3% van de variantie in het antwoordgedrag van de leerlingen verklaard worden. Tabel 5 geeft weer welke vragen bij welk cluster horen en wat de bijbehorende betrouwbaarheidsscores dan wel correlaties zijn. De betrouwbaarheid van de clusters is voldoende. Per cluster is daarom een gemiddelde score berekend (zie tabel 5)<sup>6</sup>; in alle gevallen geeft een hogere score een hogere waardering aan (op een schaal van 1-4).

Tabel 5. Clusters met bijbehorende vragen uit de vragenlijst naar gebruikerservaringen met *Leesclub*, betrouwbaarheid/correlatie en gemiddelden (en standaarddeviaties).

Cluster	Bijbehorende vragen	Betrouwbaarheid/Correlatie	Gemiddelde (sd)
1 waardering lezen	2, 3, 4, 5, 6, 8, 14	$\alpha = .84$	2.38 (.57)
2 waardering werken met <i>Leesclub</i>	1, 10, 16, 18, 20	$\alpha = .77$	3.14 (.53)
3 specifieke aspecten van <i>Leesclub</i>	9, 11, 17, 19	$\alpha = .65$	2.85 (.64)
4 lengte en hoeveelheid vragen	12, 13	$r = .42; p < .001$	2.18 (.56)
5 behoefte aan hulp	15		3.70 (.57)
6 keuzevrijheid	7		3.08 (.78)

De score op cluster 2 geeft aan dat leerlingen positief zijn over het werken met *Leesclub* en de score op cluster 3 geeft aan dat zij licht positief zijn over specifieke aspecten van *Leesclub*. De positieve waardering voor *Leesclub* die blijkt uit deze clusters komt overeen met wat leerkrachten zeggen over

<sup>6</sup> Omdat vraag 10 (krijg je wel eens dezelfde vragen) een negatieve lading had bij de factoranalyse en een negatieve correlatie vertoonde met de overige vragen in cluster 2, is deze vraag omgepoold voordat er een gemiddelde voor dit cluster is berekend. Leerlingen die het idee hadden dat ze vaak dezelfde vragen kregen waren blijkbaar minder positief over het werken met *Leesclub*.



de leerlingwaardering voor *Leesclub*: 'Ze waren erg enthousiast over het programma,' en 'Ze vragen iedere dag of ze met *Leesclub* mogen werken.'

Uit de score op cluster 6 blijkt dat leerlingen voldoende keuzevrijheid ervaren. Dit staat in schril contrast tot wat leerkrachten zeggen over de keuzemogelijkheden: 'Het is redelijk, maar mag meer. Open vragen stellen, dan worden ze ook meer aangezet tot nadenken,' en 'Gesloten vragen zijn vervelend, maar ze hebben wel eigen input voor de boeken die ze kiezen.'

De score op cluster 5 is hoog, wat aangeeft dat leerlingen heel goed zelfstandig met het programma kunnen werken. Ook dit komt overeen met wat de leerkrachten ervaren: 'Goed zelfstandig te gebruiken door leerlingen, als ze er eenmaal in zitten hebben ze geen hulp nodig,' en 'Kinderen die het serieus aanpakten konden na een klassikale uitleg goed zelfstandig aan het werk.'

De scores in cluster 1 zijn echter aan de lage kant; een score vanaf 2.5 zou pas een positievere houding ten aanzien van lezen indiceren. Dit wil zeggen dat leerlingen niet ervaren dat zij lezen leuker gaan vinden door het werken met *Leesclub*. Leerlingen zijn daarnaast kritisch over de lengte en de hoeveelheid vragen (cluster 4). Een gemiddelde score op vraag 12 en 13 (rond de 2.5) zou de meest positieve attitude weergeven, in plaats daarvan vinden leerlingen dat er iets te veel vragen worden gesteld en dat de vragen relatief lang zijn.

#### 4.2.3 Leerkrachtersvaringen met *Leesclub*

Uit het interview bleek dat leerkrachten enthousiast waren over verschillende elementen van *Leesclub*. Vooral de opmaak, het gebruiksgemak en het feit dat leerlingen op de computer kunnen werken, waren punten waarop het programma positieve kritieken oogstte: 'Top: enthousiasme van de kinderen motiveert ons het te gebruiken, lay-out is prachtig,' 'Bekers, sterren, het ziet er mooi uit,' 'Makkelijk in gebruik voor de kinderen, geen moeilijke instructies, eenvoudig menu,' 'Leerlingen vinden het fijn om het in de computer in te voeren. Aan het begin van het jaar heb ik geprobeerd een leeslogboek bij te houden, maar dat was veel te omvangrijk in papier en is dus verzand,' en 'Je krijgt makkelijker een overzicht van wat de leerlingen totaal gelezen hebben.'

Alle leerkrachten ondervonden verschillende technische problemen met *Leesclub*. Zo was het inloggen in alle vier de klassen een probleem. Een leerkracht van de katholieke basisschool zei hierover: 'Ik kon er vaak niet in! In *Basispoort* [portal voor software van vier grote educatieve uitgeverijen] staat geen icoontje, dus via de website inloggen, maar die website wordt vaak niet herkend. We moeten steeds in de internetbalk het adres invoeren en dan nog wordt de toegang vaak geweigerd.' Op de openbare basisschool ervoeren de leerkrachten soortgelijke problemen: 'Opstarten van de software en inloggen levert problemen op. Kinderen worden er door de server uitgegooid.'

Naast de problemen met inloggen, merkten leerkrachten op beide scholen dat leerlingen al na zeer korte tijd uit het programma moesten, omdat de tijd om was: 'De computer zegt dat de tijd op is en je moet afsluiten terwijl de kinderen nog midden in het programma zitten.' en 'We krijgen regelmatig klachten dat de tijd om is, na een paar minuten al.' Ook merkten de twee leerkrachten van de openbare basisschool op dat de digibordsoftware erg traag is: 'Opstarten van de digibordsoftware duurt heel erg lang, soms wel 2 minuten. Kinderen hebben daar geen geduld voor, leerkrachten ook niet.' Verder werkten specifieke aspecten van de leerlingsoftware niet altijd goed. Leerkrachten waren daar kritisch over: 'De kinderen krijgen niet altijd een stempel nadat ze een boek positief hebben beoordeeld en kunnen dan geen post aan anderen sturen. (...) Sommigen kunnen bij de eerste keer inloggen geen eigen achtergrond kiezen. Dit staat dan al ingesteld. De antwoorden worden niet altijd goed opgeslagen.' en algemeen: 'Er waren veel vragen over onderdelen die niet werkten.'

Behalve de technische problemen, waren leerkrachten op meer punten kritisch over het programma. Zo ervoeren verschillende leerkrachten dat het programma weinig diepgang heeft. Kinderen raffelen de vragen af en dat is niet altijd goed zichtbaar: 'Niet alle kinderen pakken het serieus aan. (...) Tips sturen vinden ze zo leuk dat ze rare titels gingen verzinnen om dat te kunnen doen.' 'Erg oppervlakkig, net als *Estafettelopers*, ze racen er doorheen omdat ze zo'n boekenkast willen vullen, zonder echt na te denken over wat ze gelezen hebben. (...) Het is het begin van een

gesprek over lezen, maar er mag meer diepgang in. (...) Meer variatie, zeker over de klassen heen. Het zou ook fijn zijn als er concrete opdrachten worden gekoppeld nadat een boek is gelezen en beoordeeld. Dit om het leuk te houden en diepgang te geven. Dat kinderen echt na moeten denken over wat ze hebben gelezen. (...) Kinderen zijn geneigd om het soort vragen die nu worden gesteld in *Leesclub* af te raffelen.' en 'Het is moeilijk in te schatten of ze het boek echt uitlezen. Sommigen zijn echt fanatiek en lezen duidelijk meer, anderen zeggen na één dag dat hun dikke boek uit is.'

Leerkrachten misten ook verschillende zaken in het programma. Zo vonden zij het een gemis dat alleen de omslagen van Zwijsen-titels in het programma zaten: 'Jammer dat er alleen Zwijsen in staan, ook bekende en populaire boeken moeten erin met omslagen!' Verder vond een leerkracht dat het programma niet alleen op school thuishoort: 'Voor leerlingen met aanpak 3 moet dit ook voor thuis beschikbaar komen, om de betrokkenheid van de ouders te vergroten.' Daarnaast miste een leerkracht concrete ondersteuning voor het geven van lessen met *Leesclub*: 'Suggesties voor diepgang in de lessen moeten in het programma, zodat dit de docent geen extra werk oplevert.' Ook merkte een leerkracht op dat de transparantie van de tips nog niet voldoende is: 'Ze mailen naar elkaar om het mailen, het is niet duidelijk of ze gebruik maken van elkaars tips.'

Het was bovendien opvallend dat de leerkrachten niet wisten waarover ze allemaal beschikten. Twee leerkrachten van de openbare school beschikten al over *Leesclub* zonder het te weten. Zij maakten gebruik van *Estafette Nieuw* en van de online leerlingsoftware, de *Leestrainer*, bij deze methode. Binnen die online software beschikten ze ook over *Leesclub*, maar daarover hadden ze niets gehoord toen de school de software aanschafte. Een leerkracht van de katholieke school miste het zien van data bij de boeken die leerlingen lazen: 'Er zit geen datumsysteem in! Als je aan de data kunt zien dat leerlingen drie dagen voor een boek van meer dan 100 bladzijden nodig hebben, dan klopt het niet! Nu kun je dat niet zien.' Een datumsysteem is weliswaar niet beschikbaar in de digibordsoftware of de leerlingsoftware, maar in de leerkrachtmodule zit dat systeem wel. Bij implementatie was daarover geen uitleg gegeven.

### 4.3 Tussenstand

De leesmotivatie van leerlingen was over het algemeen hoog; vier van de zes factoren ontvingen zowel bij de nulmeting als bij de nameting een positieve score, namelijk: *self-efficacy*, *autonomie*, *belang van lezen* en *voorlezen*. Het werken met *Leesclub* had geen effect op de waardering voor autonomie, noch op de self-efficacy van leerlingen, noch op hun waardering voor voorlezen. Leerlingen waren echter minder betrokken bij lezen, hadden minder waardering voor interactie rondom lezen en hechtten minder belang aan lezen nadat zij met *Leesclub* gewerkt hadden dan ervoor.

Het verminderde enthousiasme van leerlingen voor lezen valt niet noodzakelijk toe te schrijven aan *Leesclub*. Het longitudinale onderzoek van Meece en Miller (1999) gaf aan dat zonder interventie de doeloriëntaties van leerlingen uit groep 5, 6 en 7 gedurende het schooljaar en door de jaren heen significant afnamen (pp. 214-220). In groep 6 en 7 nam bovendien het vermijdingsgedrag tegen het einde van het schooljaar toe. De onderzoekers concludeerden dat leerlingen minder intrinsiek en extrinsiek gemotiveerd raakten; naarmate het schooljaar vorderde en zij in hogere groepen kwamen, raakten leerlingen minder gefocust op leren en maakten zij zich minder druk om (sociale) evaluatie of goedkeuring. Vooral in groep 6 bleek dit een groot issue, waarvoor de benaming *fourth-grade slump* ook in eerder onderzoek gehanteerd is (pp. 224-225). Een oorzaak van deze achteruitgang in leesmotivatie is onbekend, maar er is Nederlands onderzoek dat de observatie bevestigt; ook Huysmans (2013, pp. 21-22) en de *Monitor* van de Bibliotheek op School (2013, p. 11) lieten zien dat vanaf de leeftijd van 9-10 jaar (groep 6) de leesfrequentie en de leesattitude of het leesplezier begon te dalen.

Leerlingen waren op de meeste punten positief over *Leesclub*: zij vonden het programma en de specifieke aspecten van het programma leuk, ervoeren voldoende keuzevrijheid en waren goed in staat om zelfstandig met het programma te werken. Alleen over de lengte van en hoeveelheid vragen waren leerlingen licht kritisch: ze vonden de vragen iets te lang en ze vonden dat het er iets te veel

waren. Ondanks de positieve houding ten aanzien van *Leesclub* gaven leerlingen aan niet positiever te zijn over lezen door het werken met het programma.

Leerkrachten spreidden wisselende ervaringen met *Leesclub* tentoon. Enerzijds waren zij enthousiast over de opmaak, het gebruiksgemak en het gebruik van de computer, anderzijds kaartten zij verschillende kwesties aan waarover zij ontevreden waren. Zo ervoeren alle leerkrachten technische problemen van verschillende aard: zij hadden problemen met inloggen en met het opstarten van de leerlingsoftware, de tijd die beschikbaar was in het programma was beperkt, de trage digibordsoftware werkte ergernis en verschillende specifieke elementen van de leerlingsoftware werkten niet goed. Daarnaast waren leerkrachten kritisch over de hoeveelheid diepgang en variatie die het programma bood en signaleerden zij leerlingen die de leesverwerking afraffelden om zich te kunnen toeleggen op het sturen van tips en het spelen met de boekenkast. Verder misten leerkrachten de omslagen van niet-Zwijssentitels, zouden zij graag zien dat het programma ook voor thuis beschikbaar was en misten zij ondersteuning voor leerkrachten bij het gebruik van de digibordsoftware en leerkrachtmodule.

Er zijn verbanden zichtbaar tussen de verschillende onderdelen van het gebruikersonderzoek. Zo rapporteerden leerlingen bij de vragenlijst naar leerlingervaringen met *Leesclub* hetzelfde als bij het onderzoek naar leesmotivatie: zij zijn door *Leesclub* niet gemotiveerder geraakt om te lezen. Deze overeenstemming maakt het aannemelijker dat *Leesclub* op dit punt geen effect heeft gesorteerd. Zowel uit de vragenlijst naar leerlingervaringen met *Leesclub* als uit het interview met leerkrachten bleek verder dat leerlingen erg enthousiast zijn over het programma. Er was echter enige discrepantie in de gebruikerservaringen van leerlingen en leerkrachten: leerlingen waren overwegend positief over *Leesclub*, terwijl het interview met leerkrachten veel punten van kritiek opleverde.

Aan de hand van de kritieken van leerkrachten is hieronder een lijst met tips voor verbetering opgesteld. Sommige tips overlappen enigszins met de tips die naar aanleiding van de bureauanalyse geformuleerd zijn.

### **Tips voor verbetering**

- Zorg dat de technische aspecten van *Leesclub* optimaal werken.
  - o Verbeter de verbinding van *Leesclub* en de inlogmogelijkheden. Deze werken nu vaak niet goed en dat gaat ten koste van de bruikbaarheid van het programma in de praktijk.
  - o Neem het probleem dat leerlingen ondervinden met de tijd weg. Het programma zegt regelmatig dat de tijd om is en er afgesloten moet worden, terwijl leerlingen pas een paar minuten bezig zijn.
  - o Los specifieke problemen of fouten in het programma op. De functionaliteit van het kiezen van een achtergrond, het opslaan van antwoorden en plaatsen van stempels moet goed zijn om leerlingen zelfstandig met het programma te kunnen laten werken.
  - o Verhoog de snelheid van de digibordsoftware. Als leerlingen en leerkrachten lang moeten wachten op het laden van een programma of pagina, gaan ze er minder gebruik van maken.
- Breid het programma uit en voorzie in verdieping.
  - o Voeg naast (complexere) gesloten vragen ook open vragen toe voor echte verdieping van de leeservaring. De bureauanalyse suggereerde dat er mogelijkheden waren voor vermijdingsgedrag; ervaringen van leerkrachten bevestigen dat leerlingen de leesverwerking afraffelen om tips te sturen en hun boekenkast te vullen.
  - o Breid de database uit met niet-Zwijssentitels. Dit vergroot de aantrekkelijkheid en zo wordt ook inzichtelijker of leerlingen bestaande of verzonnen titels invoeren.
  - o Stel de leerlingsoftware beschikbaar voor kinderen thuis en (een gedeelte van) de leerkrachtmodule voor hun ouders. Dit stimuleert kinderen tot lezen in hun vrije tijd en vergroot de betrokkenheid van ouders.

- Breid de leerkrachtmodule uit met mogelijkheden voor het zien van de verzonden en ontvangen tips, het verwijderen van niet-bestaande-titels en het opnieuw laten maken van afgeraffelde vragen. Zo krijgt de leerkracht meer inzicht in hoe leerlingen gebruik maken van het programma.
- Ondersteun leerkrachten die met het programma (gaan) werken.
  - Besteed bij implementatie van de leerlingsoftware ruim aandacht aan *Leesclub*, zodat leerkrachten weten dat ze hierover beschikken en doorhebben wat de mogelijkheden zijn. Leerkrachten weten nu soms niet dat ze *Leesclub* bezitten; ze maken dan alleen gebruik van de *Leestrainer* bij *Estafette*. Leerkrachten die wel weten dat ze *Leesclub* kunnen gebruiken, zijn niet altijd goed op de hoogte van de mogelijkheden in de leerkrachtmodule.
  - Voorzie in lessuggesties voor het werken met *Leesclub* en voor het aanbrenge van verdieping. Het gebrek hieraan maakt dat de leerkracht extra tijd kwijt is; dat vermindert de gebruiksvriendelijkheid. De bureauanalyse suggereerde ook dat er meer aandacht besteed zou moeten worden aan scholing en coaching van leerkrachten om het belang van lezen duidelijker te maken en de interactie te ondersteunen.

## 5. Conclusie en discussie

### 5.1 Conclusie

Uit de beschouwing van verschillende onderzoeken naar leesmotivatie kon geconcludeerd worden dat leesmotivatie een construct is dat afhankelijk is van veel factoren. Het nagaan van de meetbaarheid van deze factoren en hun rol in empirisch onderzoek naar leesmotivatie leverde een selectie op van vijf factoren die het meest invloedrijk waren voor de leesmotivatie: self-efficacy, betrokkenheid bij lezen, autonomie, belang van lezen en interactie. Deze factoren waren van groot belang voor het vervolg van dit onderzoek, omdat ze de basis vormden van de bureauanalyse van *Leesclub* en van het onderzoek dat is uitgevoerd onder gebruikers van *Leesclub*.

De bureauanalyse van *Leesclub* bracht geslaagde en minder geslaagde elementen van *Leesclub* voor de leesmotivatie aan het licht. Geslaagde elementen waren vooral de aantrekkelijke lay-out van het programma, de input van audio en pictogrammen voor het ondersteunen van de self-efficacy van zwakke lezers en de aantrekkingskracht van de boekenkast. Minder geslaagde elementen kwamen voor binnen het spectrum van elk van de vijf factoren. Drie kwesties kwamen op meerdere punten in de bureauanalyse terug en geven daarmee de belangrijkste aanwijzingen voor verbetering van het programma: (1) bied differentiatie naar niveau om de self-efficacy te ondersteunen en naar interesse om de autonomie en betrokkenheid bij lezen te ondersteunen, (2) voeg complexe en open toe voor het stimuleren van de betrokkenheid bij en het belang van lezen en (3) voorzie in coaching van leerkrachten door scholing en concrete lessuggesties om het belang van lezen en de interactie te ondersteunen.

Het gebruikersonderzoek leverde veel informatie op over de ervaringen met *Leesclub* van zowel leerkrachten als leerlingen. Zo bleken de leesmotivatie en de waardering voor *Leesclub* van leerlingen redelijk groot; dat merkten zowel de leerlingen zelf als hun leerkrachten op. Niettemin is geen positief effect gevonden van het programma op de leesmotivatie; op betrokkenheid bij lezen, belang van lezen en interactie behaalden leerlingen zelf lagere scores na met *Leesclub* gewerkt te hebben. Ander onderzoek toonde een teruggang in de leesmotivatie vanaf groep 6; het verminderde enthousiasme viel dus niet per se toe te schrijven aan het gebruik van *Leesclub*. De leerkrachten noemden pluspunten en minpunten van het programma. Zij waren enthousiast over de opmaak, de eenvoud van het programma en het gebruik van de computer. Zij droegen daarnaast echter punten aan die samen te vatten zijn in drie grote aanwijzingen voor verbetering: (1) zorg dat technische aspecten optimaal werken, (2) voorzie in verdieping en breid het programma uit en (3) ondersteun leerkrachten bij het werken met *Leesclub*.

De resultaten uit de bureauanalyse en het gebruikersonderzoeken vulden elkaar op verschillende punten aan. Zo bleek uit beide dat de vormgeving van *Leesclub* zeer geslaagd is. Daarnaast zijn in beide delen van dit onderzoek vergelijkbare kwesties aan de kaak gesteld, wat het plausibel maakt dat hier dringende aanwijzingen gevonden zijn voor verbetering van het programma. In de eerste plaats kwam het gebrek aan diepgang en differentiatiemogelijkheden naar voren: de leesverwerking was oppervlakkig, er waren geen gevarieerde mogelijkheden voor verschillende leerlingen en leerlingen vermeden de leesverwerking om te spelen met het programma. Ten tweede werd zowel in het gebruikersonderzoek als in de bureauanalyse de beperkte ondersteuning van leerkrachten duidelijk: er zijn nauwelijks aanknopingspunten voor gebruik van het programma in de praktijk. Verder bleek dat opname van niet-Zwijssentitels in de database een krachtig verbeterpunt zou zijn. Tot slot verdient het oplossen van de technische problemen prioriteit, hoewel die in de bureauanalyse niet naar voren kwamen. Deze kwesties gaan ten koste van de gebruiksvriendelijkheid van het programma, waardoor er überhaupt niet toegekomen wordt aan de leesverwerking waarop *Leesclub* eigenlijk is toegespitst.

Dit onderzoek legde punten bloot van *Leesclub* die geslaagd zijn, maar ook punten waarop optimalisatie goed mogelijk is. Het bestaande pakket kan aan de hand van de *tips voor verbetering* in de toekomst worden aangepast en er kunnen aanvullingen worden ontwikkeld voor groep 7 en 8. *Leesclub* kan met de aanbevelingen uit dit en volgend onderzoek mogelijk uitgroeien tot een programma om echte leesbeesten mee te scheppen.

## 5.2 Discussie

Voor het empirische gedeelte van dit onderzoek heb ik gebruik gemaakt van verschillende onderzoeksmethoden: een bureauanalyse en een gebruikersonderzoek. Inzichten uit het theorieonderzoek ondersteunden de vormgeving van beide methoden. Het model van Wigfield en Guthrie (1995) bleek zeer geschikt als basis voor dit theorieonderzoek, omdat het breed genoeg was om andere onderzoeken aan te spiegelen en in op te nemen. Mijn onderzoek vindt hiermee aansluiting bij de conceptualisatie van leesmotivatie door een breed overzicht en interpretaties te bieden van onderzoek naar leesmotivatie. De combinatie van bureauanalyse en gebruikersonderzoek bleek bovendien rendabel; beide leverden suggesties op voor verbetering van *Leesclub*. Bovendien kwamen de aanwijzingen gedeeltelijk overeen, wat de validiteit van dit onderzoek ondersteunt.

Het huidige onderzoek draagt bij aan de verwerving van kennis over leesmotivatie en input van kortgebruikers van *Leesclub* waarin eerder onderzoek gelimiteerd inzicht bood (Sonnemans, 2013). Daarnaast levert het huidige onderzoek een bijdrage aan onderzoek naar leesbevorderingsactiviteiten in het basisonderwijs van onder andere Uitgeverij Zwijsen, zoals uitgevoerd door Oberon (2009), waarin *Leesclub* nog niet eerder is besproken. Het is wel aan te bevelen om in de toekomst vergelijkend onderzoek (bureauanalyse en gebruikersonderzoek) te verrichten naar *Leesclub* in relatie tot andere methoden of programma's voor leesbevordering, omdat eerder onderzoek daaraan geen aandacht besteedde. Dit kan de opbrengsten van dit onderzoek in perspectief plaatsen en verfijnen.

Verrassend genoeg bleek uit het gebruikersonderzoek een teruggang in de leesmotivatie van leerlingen na het werken met *Leesclub*. Vermoedelijk zijn binnen dit onderzoek versturende factoren aanwezig geweest die (gedeeltelijk) verantwoordelijk zijn voor de verslechtering van de leesmotivatie: (1) hoe (intensief) leerkrachten gebruik maakten van *Leesclub* en (2) het moment waarop de nameting is uitgevoerd. In dit onderzoek is geen aandacht besteed aan de manier waarop leerkrachten *Leesclub* inzetten in hun klas; zij waren daarin vrij. Ook vond het tweede meetmoment plaats tijdens de voorlaatste week van het schooljaar, waardoor leerlingen mogelijk al in 'vakantiestand' stonden. Het verdient in de toekomst aanbeveling om een (quasi-)experiment uit te voeren om uit te sluiten dat *Leesclub* de daadwerkelijke oorzaak is van de inzinking. Uit eerder onderzoek bleek dat het zeer moeilijk is om een zuiver experiment uit te voeren waarbij gecontroleerd wordt voor versturende factoren (Morgan & Fuchs, 2007; Taboada e.a., 2009). Uit veel experimenteel onderzoek kwamen weliswaar correlaties naar voren tussen een interventie en de leesmotivatie, maar een causaal verband werd niet aangetoond (Chapman & Tunmer, 1995; Monteiro, 2013; Morgan & Fuchs, 2007; Stalpers, 2006).

Vanwege de korte onderzoeksperiode die eigenlijk voor deze thesis stond en het begin van de zomervakantie was het niet mogelijk om op veel verschillende scholen en in veel verschillende klassen gebruikersonderzoek te doen met een gebruikersperiode langer dan zes weken. Deze korte gebruikersperiode zou de resultaten gedeeltelijk kunnen verklaren. Extensiever gebruikersonderzoek naar *Leesclub* is wenselijk om inzicht te krijgen in de gebruikerservaringen met het programma in groep 4 en 5 en ervaringen op scholen buiten de regio Tilburg. Uit recent onderzoek bleek dat er verschillen zijn tussen de effecten van een interventie op leerlingen uit groep 4 en uit groep 6 (Monteiro, 2013). Verder is het raadzaam dat vervolgonderzoek plaatsvindt waarbij een langere gebruiksperiode in acht wordt genomen. De leerkrachten die deelnamen aan dit onderzoek lieten zich ontvallen de gebruiksperiode te kort te vinden: 'Leuk en zinvol om mee te doen aan de proef, maar het was absoluut een te korte periode,' en 'Eigenlijk over de periode van een half jaar tot een jaar bekijken.' Eerder longitudinaal onderzoek naar leesmotivatie leverde zeer interessante inzichten op (Meece & Miller, 1999) en ook verschillende interventiestudies leverden belangwekkende resultaten op (Chua, 2008; Guthrie e.a., 2006; Guthrie e.a., 2007; Guthrie & Cox, 2001; Habibian, 2012; Marinak, 2013; Meece & Miller, 1999; Monteiro, 2013), maar gegevens uit longitudinaal onderzoek naar de effecten van interventies op leesmotivatie ontbreken vooralsnog.

Resumerend beveel ik aan verder onderzoek te doen naar *Leesclub* in het kader van de leesmotivatie van leerlingen die ermee werken: vergelijkend onderzoek, (quasi-)experimenteel onderzoek en extensiever gebruikersonderzoek.

## Literatuurlijst

### Primaire bronnen

- Linden, S. van der, Smolders, J. & Struiksma, C. (2001). *Estafette* [leesmethode]. Tilburg: Zwijsen.
- Linden, S. van der, Smolders, J., Struiksma, C. & Koekebacker, E. (2009b). *Estafetteloper* [werkboek]. Tilburg: Zwijsen.
- Linden, S. van der, Smolders, J., Struiksma, C. & Koekebacker, E. (2009a). *Estafette Nieuw* [leesmethode] Tilburg: Zwijsen.
- Schelfhout, A., Spekken, G., Pluijm, A. van der & Kiestra, E. (1996). *Een boekje open* [diskette]. Tilburg: Zwijsen.
- Schelfhout, A., Spekken, G., Pluijm, A. van der & Kiestra, E. (1996). *Een boekje open: Zoeklicht* [diskette]. Tilburg: Zwijsen.
- Schelfhout, A., Spekken, G., Pluijm, A. van der & Kiestra, E. (1996). *Een boekje open: Bizon* [diskette]. Tilburg: Zwijsen.
- Schelfhout, A., Spekken, G., Pluijm, A. van der & Jong, M. de (1997). *Een boekje open: Salto* [diskette]. Tilburg: Zwijsen.
- Schelfhout, A., Spekken, G., Pluijm, A. van der & Jong, M. de (1997). *Een boekje open: Eiland* [diskette]. Tilburg: Zwijsen.
- Schelfhout, A., Spekken, G., Pluijm, A. van der & Jong, M. de (1998). *Een boekje open: Wachtwoord* [diskette]. Tilburg: Zwijsen.
- Schelfhout, A., Spekken, G., Pluijm, A. van der, Jong, M. de & Timan, S. (1998). *Een boekje open: Bolleboos* [diskette]. Tilburg: Zwijsen.
- Uitgeverij Zwijsen (2012c). *Estafette Digibordsoftware Leesclub* [online software, digibordprogramma]. Tilburg: Zwijsen.
- Uitgeverij Zwijsen (2012a). *Estafette Leesclub* [online software, leerlingprogramma]. Tilburg: Zwijsen.
- Uitgeverij Zwijsen (2012b). *Zwijsen Leerkrachtmodule* [online software, beheerprogramma]. Tilburg: Zwijsen.

### Secundaire literatuur

- Aarnoutse, C. & Konings, H. (2013b). *Leesattitudeschaal*. Voorpublicatie, via persoonlijke correspondentie.
- Aarnoutse, C. & Konings, H. (2013a) *Wetenschappelijke verantwoording van de Leesattitudeschaal*. Voorpublicatie, via persoonlijke correspondentie.
- Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452–477.
- Bibliotheek op School (2013). *Lezen meten: een basis voor beleid. Monitor meting 2012-2013*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Bolt, L. van der (2000). *Ontroerend goed: Een onderzoek naar affectieve leeservaringen van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs* (Proefschrift, Universiteit van Amsterdam).
- CANON Cultuurcel (2013). Jaar van het lezen 2013 [Brochure]. Geraadpleegd op [http://issuu.com/canoncultuurcel/docs/jaarvanhetlezen\\_secundair](http://issuu.com/canoncultuurcel/docs/jaarvanhetlezen_secundair)
- Chambers, A. (2012). *Leespraat: De leesomgeving & Vertel eens* (Vertaald door J. Linders). Leidschendam: NBD Biblion (Tell Me / The Reading Environment, 1991, 1993, 2011).
- Chapman, J. & Tunmer, W. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 154–167.
- Chua, S. (2008). The effects of the sustained silent reading program on cultivating students' habits and attitudes in reading books for leisure. *The Clearing House*, 81(4), 180-184.
- Elzinga, V. (21-11-2008). Leesplezier en leesvaardigheid zijn tweelingbroertjes [Interview met Aad Meinderts, voormalig directeur van Stichting Lezen]. Geraadpleegd op <http://www.boekblad.nl/leesplezier-en-leesvaardigheid-zijn.127940.lynkx>

- Funnekotter, B. (16-04-2014). De inspectie blijft leraren lastigvallen [Interview met Annette Roeters, inspecteur-generaal van het onderwijs]. *NRC Handelsblad*. Geraadpleegd op <http://www.nrc.nl/handelsblad/van/2014/april/16/de-inspectie-blijft-leraren-lastigvallen-1367666>
- Gambrell, L., Palmer, B., Codling, R., & Mazzoni, S. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49(7), 518–533.
- Guthrie, J. & Cox, K. (2001). Classroom conditions for motivation and engagement in reading. *Educational Psychology Review*, 13(3), 283-302.
- Guthrie, J. & Klauda, S. (2013). Engagement and motivational processes in reading. In: P. Afflerbach (red.), *Handbook of individual differences in reading*. New York: Routledge Publishers.
- Guthrie, J., McRae, A. & Klauda S. (2007). Contributions of Concept-Oriented Reading Instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist*, 42(4), 237-250.
- Guthrie, J., Wigfield, A., Humenick, N., Perencevich, K., Taboada, A. & Barbosa, P. (2006). Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *The Journal of Educational Research*, 99(4), 232-246.
- Habibian, M. (2012). ESL performance in reading motivation and reading comprehension in democratic and authoritarian contexts. *e-Bangi: Journal of Social Sciences and Humanities*, 7(1), 74-85.
- Huysmans, F. (2013). *Van woordjes tot wereldliteratuur: De leeswereld van kinderen van 7-15 jaar*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Inspectie van het onderwijs (2014). *De staat van het onderwijs: Onderwijsverslag 2012/2013*. Inspectie van het onderwijs Nederland.
- Jonge, E. de (2010). *“Mama leest ook (niet) graag” Een onderzoek naar de leesmotivatie van ouders en hun kinderen uit het vijfde leerjaar* (Masterthesis, Universiteit Gent).
- Koekebacker, E. & Meulen, M. van der (2011). *Werken met de Estafettelooper*. Tilburg: Zwijsen.
- Krashen, S. (2004). *The power of reading: Insights from the research*. Portsmouth, NH: Heinemann Publishin Co. & Westport, CT: Libraries Unlimited.
- Lemaire C. (2004). *Lezen doen we samen! De praktische consequenties van onderzoek naar leesgedrag en leesbevordering*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Marinak, B. (2013). Courageous reading instruction: The effects of an elementary motivation intervention, *The Journal of Educational Research*, 106(1), 39-48.
- McKenna, M.C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B.G., & Meyer, J.P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a U.S. survey. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 283–306.
- Meece, J. & Miller, S. (1999). Changes in elementary school children's achievement goals for reading and writing: Results of a longitudinal and an intervention study. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 207-229.
- Moerenhout, L. (2013). *Bevorderen van het leesplezier bij leerlingen in het Vlaamse onderwijs* (Masterthesis, Universiteit Antwerpen).
- Mol, S. & Bus, A. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267-296.
- Mommers, C., Janssen, G., Bertens, W. & Lenders, M. (1997). *Zwijsen: een passie voor uitgeven. Geschiedenis van een educatieve uitgeverij*. Tilburg: Zwijsen.
- Monteiro, V. (2013). Promoting reading motivation by reading together. *Reading Psychology*, 34(4), 301-335.
- Morgan, P. & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, 73(2), 165-183.
- Naegel, J. de, Keer, H. van & Vansteenkiste, M. (2011). Autonome en gecontroleerde leesmotivatie van basisschoolleerlingen in de vrije tijd en op school. *Onderwijs research dagen, Proceedings*, 1-9.



- Naegel, J. de, Keer, H. van, Vansteenkiste, M., Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1006-1021.
- Netten, A., Droop, M., Verhoeven, L., Meeuwissen, M.R.M., Drent, M., & Punter, R.A. (2012). *PIRLS-en TIMSS-2011: Trends in leerprestaties in lezen, rekenen en natuuronderwijs*. Nijmegen: Radboud Universiteit; Enschede: Universiteit Twente.
- Oberon (2009). *Leesbevordering in het basisonderwijs: Een onderzoek naar actualiteit en toekomstperspectief*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Pajares, F. & Miller, M. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology, 86*(2), 193-203.
- Pitcher, S.M., Albright, L.K., DeLaney, C.J., Walker, N.T., Seunarienesingh, K., Mogge, S., ... Dunston, P.J. (2007). Assessing adolescents' motivation to read. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 50*(5), 378-396.
- Reutzel, R. (2008). *Motivating readers of all ages: Classroom assessment and strategies that work!* Hamilton, Bermuda: Bermuda Reading Association.
- Roi, T. la (2010). *Mijn leukste, spannendste, coolste, vetste ... boek! Verslag van een kwantitatief onderzoek naar leesvoorkeuren van leerlingen en leerkrachten in het basisonderwijs*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Moller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly, 47*, 427-463.
- Sluis, P. van der, Terpstra, F. & Koudenburg, M. (2011). *Werken met de Estafettelezer: Hoe te organiseren en Aanpak 3-leerlingen te motiveren*. Drachten: Cedin.
- Sonnemans, D.G.M. (2013). *Ontwikkeling, proefafname en beoordeling van een evaluatie-instrument; ter vaststelling van de attitude ten opzichte van 'De Leesclub' bij basisschoolleerlingen uit groep 6* (Bacheloreindwerkstuk, Tilburg University).
- Stalpers, C. (2006). De aard van de lezer: Uitkomsten promotieonderzoek naar leesgedrag en bibliotheekgebruik scholieren. *Levende Talen Tijdschrift, (7)2*, 23-31.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*(4), 360-407.
- Stichting leerplanontwikkeling. (2011). *Lezen onder de loep*. Enschede: SLO.
- Stichting Lezen (z.j. a). Invloed vrij lezen. Geraadpleegd op <http://www.leesmonitor.nu/page/10004/invloed-vrij-lezen>
- Stichting Lezen (z.j. b). Maatschappelijke waarde. Geraadpleegd op <http://www.leesmonitor.nu/page/10004/maatschappelijke-waarde>
- Stichting Lezen (z.j. c). Succesfactoren leesbevordering. Geraadpleegd op <http://www.lezen.nl/succesfactoren-leesbevordering>
- Stichting Lezen (08-05-2013). Succesfactoren voor leesbevordering. Geraadpleegd op <http://www.lezen.nl/succesfactoren-voor-leesbevordering>
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 22*, 85-106.
- Tellegen, S. & Frankhuisen, J. (2002). *Waarom is lezen plezierig?* Delft: Eburon.
- Uitgeverij Zwijsen (2012d). *Handleiding: De Leesclub Estafette*. Tilburg: Zwijsen.
- Uitgeverij Zwijsen (z.j.). Leesbevordering met de Leesclub. Geraadpleegd op <http://www.zoleukislezen.nl/ledereen-aan-het-vrij-lezen/Leesbevordering-3/Software-De-Leesclub.htm>
- Vernooij, K. (2011). Vermijdingsgedrag bij lezen. In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.), *Vijfentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 262-269). Gent: Academia Press.

- Wigfield, A. & Guthrie, J. (1995). *Dimensions of children's motivations for reading: An initial study* (Research Report 34). Athens, Georgia: National Reading Research Center.
- Wigfield, A. & Guthrie, J. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 420–432.

## Bijlagen

Bijlage 1	Uitsplitsing van theoretische concepten van leesmotivatie per publicatie
Bijlage 2	Full colour weergave van beeldelementen uit <i>Leesclub</i>
Bijlage 3	Vragenlijst voor leerlingen nulmeting / nameting leesmotivatie
Bijlage 4	Uitsplitsing van vragen per component nul- en nameting leesmotivatie
Bijlage 5	Vragenlijst voor leerlingen gebruikersonderzoek <i>Leesclub</i>
Bijlage 6	Uitsplitsing van vragen per component gebruikersonderzoek <i>Leesclub</i>
Bijlage 7	Interview voor leerkrachten gebruikersonderzoek <i>Leesclub</i> [uitgewerkt]

### Uitsplitsing van theoretische concepten van leesmotivatie per publicatie

	Leescompetentie		Intrinsieke motivatie		
	Self-efficacy	Uitdaging	Betrokkenheid	Belang	Nieuwsgierigheid
<b>Meetinstrumenten</b>					
Aarnoutse & Konings, 2013			x (leesattitude)		
Baker & Wigfield, 1999	x (self-efficacy)	x (challenge)	x (involvement)	x (importance)	x (curiosity)
Chapman & Tunmer, 1995	x (self-concept/reading comprehension)		x (attitude)		
Gambrell e.a., 1996	x (self-concept)			x (value)	
De Naegel e.a., 2011	x (self-efficacy)		x (engagement)		
De Naegel e.a., 2012	x (self-concept/self-efficacy/reading comprehension)		x (engagement)		
Pitcher e.a., 2007	x (self-concept/self-efficacy)		x (engagement)	x (value)	
Wigfield & Guthrie, 1995, 1997	x (self-efficacy)	x (challenge)	x (involvement)	x (importance)	x (curiosity)
<b>Claims</b>					
CANON Cultuurcel, 2013			x (aandacht)		
Chambers, 2012			x (leesaandacht)		
Guthrie & Klauda, 2013	x (success/efficacy)			x (relevance/importance/value)	
Lemaire, 2004	x (leesvaardigheid)	x (uitdagend)	x (aandacht, betrokkenheid)	x (nut)	x (belevingswereld)
Schiefele e.a., 2012			x (involvement)		x (curiosity)
Stichting Lezen, 2013			x (aandacht)		
Vernooij, 2011	x (leesvaardigheid/begrijpend lezen)		x (betrokkenheid)	x (authentiek, relevant)	
<b>Empirisch onderzoek</b>					
Van der Bolt, 2000			x (betrokkenheid/overgave)		
Chua, 2008			x (pleasure/enjoyment)	x (useful/meaningful)	x (interest)
Guthrie & Cox, 2001				x (real-world interaction)	
Guthrie e.a., 2007	x (self-efficacy/success/difficulty)	x (challenge)	x (intrinsic motivation composite)	x (relevance)	x (curiosity)
Guthrie e.a., 2006	x (reading comprehension)	x (challenge/stimulating tasks)	x (involvement)		x (curiosity)
Habibian, 2012			x (intrinsic motivation)	x (value)	
Huysmans, 2013	x (leesvaardigheid)		x (leesattitude)		
De Jonge, 2010	x (self-efficacy/competentie)		x (betrokkenheid)		x (interesse)
Marinak, 2013	x (self-concept)	x (challenge)	x (engagement)	x (value/authenticity)	
McKenna, 2012			x (reading attitudes)		
Meece & Miller, 1999		x (challenging tasks/complex assignments)			x (interests)
Moerenhout, 2013	x (leesvaardigheid)		x (leesplezier/-aandacht)	x (belang van lezen)	
Mol & Bus, 2011	x (reading comprehension)				
Monteiro, 2013	x (self-concept)		x (pleasure)	x (value/importance)	
Morgan & Fuchs, 2007	x (reading skills/self-concept)				
Reutzel, 2008					x (interesting instruction)
Stalpers, 2006	x (leesvaardigheid/self-efficacy)		x (leesattitude)		
Taboada e.a., 2009	x (self-efficacy)		x (involvement)		x (interest)
Tellegen & Frankhuisen, 2002			x (aandacht)		

	Extrinsieke motivatie		Sociale aspecten van lezen			Vermijdingsgedrag
	Erkenning	Cijfers	Interactie	Inschikkelijkheid	Competitie	
<b>Meetinstrumenten</b>						
Aarnoutse & Konings, 2013						
Baker & Wigfield, 1999	x (recognition)	x (grades)	x (social reasons for reading)	x (compliance)	x (competition)	x (work avoidance)
Chapman & Tunmer, 1995						
Gambrell e.a., 1996						
De Naegel e.a., 2011						
De Naegel e.a., 2012						
Pitcher e.a., 2007						
Wigfield & Guthrie, 1995, 1997	x (recognition)	x (grades)	x (social reasons for reading)	x (compliance)	x (competition)	x (work avoidance)
<b>Claims</b>						
CANON Cultuurcel, 2013			x (voorlezen/spreken over lezen/rol van ouders/vrienden professionals)			
Chambers, 2012			x (leesomgeving)			
Guthrie & Klauda, 2013			x (collaboration/social)			
Lemaire, 2004			x (sociale kring)			
Schiefele e.a., 2012	x (recognition)	x (grades)		x (compliance)	x (competition)	x (work avoidance)
Stichting Lezen, 2013			x (leesomgeving/voorlezen/boekgesprekken)			
Vernooij, 2011						x (vermijdingsgedrag)
<b>Empirisch onderzoek</b>						
Van der Bolt, 2000						
Chua, 2008						
Guthrie & Cox, 2001		x (evaluation)	x (collaboration)			
Guthrie e.a., 2007	x (recognition)		x (collaboration)		x (competition)	x (avoidance)
Guthrie e.a., 2006						
Habibian, 2012						
Huysmans, 2013			x (leessocialisatie)			
De Jonge, 2010	x (beloning/compliment)		x (verbondenheid)			
Marinak, 2013			x (collaboration/Jigsaw/book clubs)			
McKenna, 2012						
Meece & Miller, 1999			x (interactions/collaboration)			
Moerenhout, 2013		x (evaluatie)	x (praten over lezen en boeken)			
Mol & Bus, 2011						
Monteiro, 2013	x (recognition)		x (social collaboration/paired reading)			
Morgan & Fuchs, 2007						
Reutzel, 2008			x (social collaboration)			
Stalpers, 2006			x (leesklimaat)			
Taboada e.a., 2009			x (social collaboration)			
Tellegen & Frankhuisen, 2002						

	<b>Overig</b>				
	Autonomie	Tijd	Boekenaanbod	Leerdoelen	Leesstrategieën
<b>Meetinstrumenten</b>					
Aarnoutse & Konings, 2013					
Baker & Wigfield, 1999					
Chapman & Tunmer, 1995					
Gambrell e.a., 1996					
De Naegel e.a., 2011	x (autonoom/gecontroleerd)				
De Naegel e.a., 2012	x (autonoom/gecontroleerd)				
Pitcher e.a., 2007					
Wigfield & Guthrie, 1995, 1997					
<b>Claims</b>					
CANON Cultuurcel, 2013	x (vrij lezen/differentiatie)	x	x		
Chambers, 2012	x (vrijheid)	x	x		
Guthrie & Klauda, 2013	x (choice)				
Lemaire, 2004	x (keuze, differentiatie)	x	x		x (strategieën)
Schiefele e.a., 2012					
Stichting Lezen, 2013	x (vrij lezen/differentiatie)	x	x		
Vernooij, 2011	x (controle/vrij lezen)	x			x (evidence based strategieën)
<b>Empirisch onderzoek</b>					
Van der Bolt, 2000					
Chua, 2008	x (choice)				
Guthrie & Cox, 2001	x (autonomy)			x (learning/knowledge goals)	x (strategies)
Guthrie e.a., 2007	x (perceived autonomy/choice)			x (mastery goal pursuit)	
Guthrie e.a., 2006					
Habibian, 2012	x (democratic/authoritarian)			x (goal orientations)	
Huysmans, 2013					
De Jonge, 2010	x (autonomie/vermeende controle)				
Marinak, 2013	x (choice)				
McKenna, 2012					
Meece & Miller, 1999	x (input/choice)			x (achievement goals)	
Moerenhout, 2013	x (vrij lezen/differentiatie)	x	x		
Mol & Bus, 2011	x (voluntary choice)				
Monteiro, 2013	x (autonomy/control/choice)				
Morgan & Fuchs, 2007					
Reutzel, 2008	x (student choice)			x (knowledge goals)	
Stalpers, 2006			x		
Taboada e.a., 2009	x (perceived control)				
Tellegen & Frankhuisen, 2002					

**Full colour weergave van beeldelementen uit Leesclub**

Figuur A. De uil van Leesclub. Met toestemming overgenomen van Leesclub, Uitgeverij Zwijsen, 2012a.



Figuur B. Verschillende icoontjes bij de startvraag. Met toestemming overgenomen van Leesclub, Uitgeverij Zwijsen, 2012a.



Figuur C. Icoontjes bij de genrevraag. Met toestemming overgenomen van Leesclub, Uitgeverij Zwijsen, 2012a.



Figuur D. Voorbeeld van een vraag met veel tekst. Met toestemming overgenomen van Leesclub, Uitgeverij Zwijsen, 2012a.

4. Nu ik het boek uit heb, vind ik het

- Spannender dan ik verwachtte.
- Grappiger dan ik verwachtte.
- Zieliger dan ik verwachtte.
- Enger dan ik verwachtte.
- Leuker dan ik verwachtte.
- Niet zo spannend als ik hoopte.
- Niet zo grappig als ik hoopte.
- Niet zo zielig als ik hoopte.
- Niet zo eng als ik hoopte.
- Niet zo leuk als ik hoopte.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

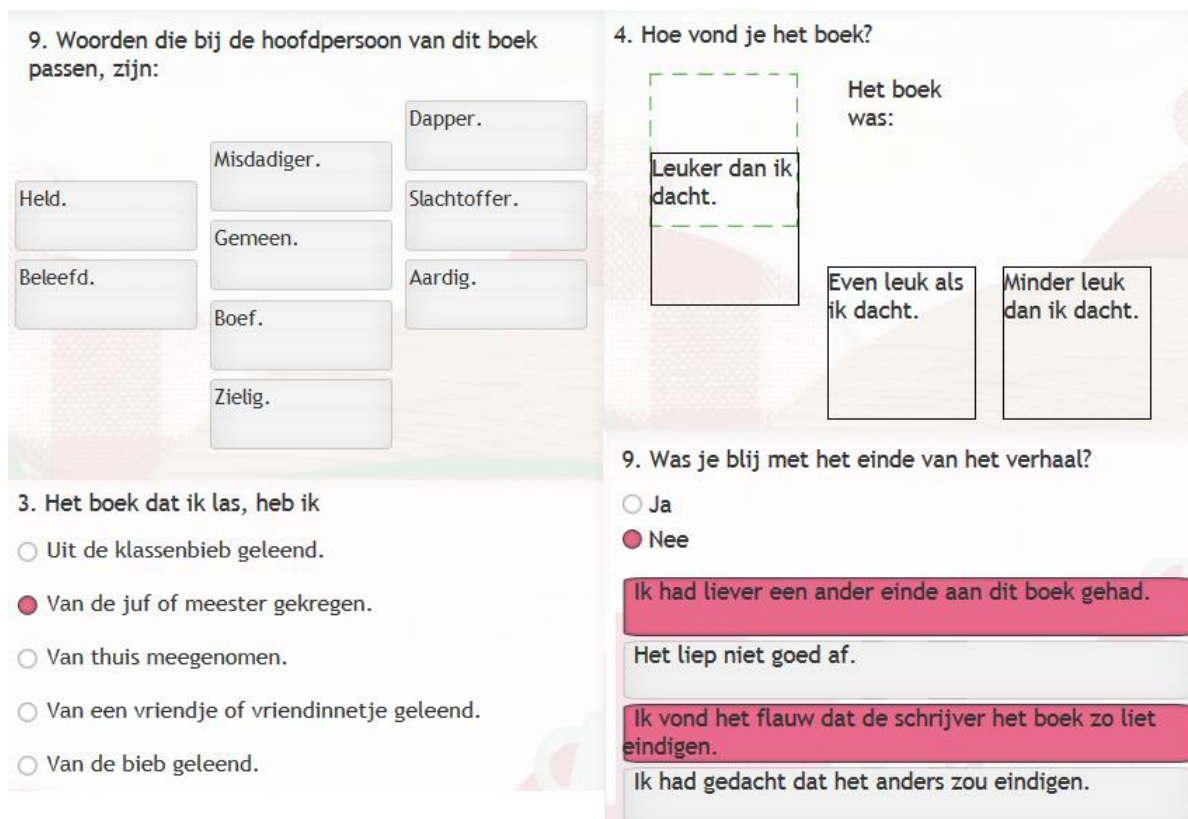
Figuur E. Tip van de uil. Met toestemming overgenomen van Leesclub, Uitgeverij Zwijsen, 2012a.



Figuur F. Lijstje met boekentips. Met toestemming overgenomen van Leesclub, Uitgeverij Zwijsen, 2012a.



Figuur G. Vier voorbeelden van vragen. Met toestemming overgenomen van Leesclub, Uitgeverij Zwijsen, 2012a.





Figuur H. Voorbeeld van een boekenkast van de 'buiten'-wereld. Met toestemming overgenomen van Leesclub, Uitgeverij Zwijsen, 2012a.



Figuur I. Individueel leerlingoverzicht in de leerkrachtmodule. Met toestemming overgenomen van Zwijsen Leerkrachtmodule, Uitgeverij Zwijsen, 2012b.

Leerkrachtmodule v7.0.0.1 zwijsen

(TEST) [Name] JoJanneke van der Kaa Mijn gegevens & programma's Algemeen beheer Programmabeheer Groepsbeheer Help Uitloggen

Home Woordenschat in beeld Schatkist Veilig leren lezen Zin in taal **Estafette** 454-2762295335

**Individueel leerlingoverzicht - Bevers - Aad van Aa - Leesclub**

**Individueel leerlingoverzicht: resultaten**  
Laatste wijziging: 21-07-2014 16:11:23

[instellingen aanpassen](#) [printen en/of opslaan als pdf](#)

Datum	Kern/AVI	Serie	Titel	Typering door kind	Waardering
21-7-2014			De olijke tweeling		
21-7-2014			heksje lilly		
21-7-2014			Harry Potter		
21-7-2014			De griezelbus		
18-7-2014	M5	Doorlezers	Drakendans	Griezel	***
22-6-2014			Mees Kees	Humor	*****
19-5-2014	E4	Sam Schoffel	Sam Schoffel lost 't op!	Problemen	****
29-4-2014	M7	Boekbende	Weblog van een antiheld	Familie	**
28-4-2014			Anne Frank - Het Achterhuis		*****
28-4-2014			Anne Frank - Het Achterhuis		*****
28-4-2014			Anne Frank - Het Achterhuis		*****
24-4-2014			Dolfje weerwolfje	Griezel	****
24-4-2014	M3	Lees en weet	Een kroon voor Tes - over prinsessen		**

Figuur J. Een tip sturen aan een klasgenoot. Met toestemming overgenomen van *Leesclub*, Uitgeverij Zwijsen, 2012a.



Figuur K. Tip van een klasgenoot. Met toestemming overgenomen van *Leesclub*, Uitgeverij Zwijsen, 2012a.



Figuur L. Top 3 hoogste waardering. Met toestemming overgenomen van *Handleiding: De Leesclub Estafette*, Uitgeverij Zwijsen, 2012d, p. 40.



Figuur M. Top 3 meest gelezen. Met toestemming overgenomen van *Handleiding: De Leesclub Estafette*, Uitgeverij Zwijsen, 2012d, p. 43.



Figuur N. Waardering en typering van leerlingen vergelijken. Met toestemming overgenomen van *Leesclub*, Uitgeverij Zwijsen, 2012a.

Naam	Waardering	Typering
<input checked="" type="checkbox"/> Aad van Aa	★★★★☆	
<input checked="" type="checkbox"/> Ad Aanstoot	★★★★★	

Figuur O. Antwoorden van leerlingen vergelijken. Met toestemming overgenomen van *Leesclub*, Uitgeverij Zwijsen, 2012a.

**Boek** ✕

**Vraag:** Hoe voelt de hoofdpersoon in het boek zich? En hoe voelde jij je toen je dit boek las? *Weblog van een antiheld*

Resultaat van Vraag: Terug Zoek opnieuw >

**Antwoorden:**

Naam	Waardering	Typering
<input checked="" type="checkbox"/> Aad van Aa	★★★★☆	Ad zegt:
<input checked="" type="checkbox"/> Ad Aanstoot	★★★★★	

**Hoofdpersoon**

Ik	Hoofdpersoon	Ik
<b>Vragen:</b>		
<input checked="" type="checkbox"/> 1. Wat vind jij van dit boek?	Blij	<input checked="" type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/> 2. Wat hoort bij dit boek?	Bezorgd	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 3. Deze woorden passen bij dit boek:	Verdrietig	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 4. Deze woorden passen bij dit boek:	Bang	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 5. Wat vond je van de tekentekeningen in dit boek?	Alleen	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 6. Hoe voelt de hoofdpersoon in het boek zich? En hoe voelde jij je toen je dit boek las?	Moe	<input type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/> 7. Waar lees jij het liefst over? Waar speelde het verhaal zich af?	Gelukkig	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 8. Wat vind jij van de hoofdpersoon?	Boos	<input type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/> 9. De maker van dit boek is?	Vrolijk	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 10. Weet je wie de maker van dit boek is?	Tevreden	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 11. Het verhaal speelt zich af		
<input type="checkbox"/> 12. Dit soort personen komen in het boek voor:		

**Vragenlijst voor leerlingen nulmeting / nameting leesmotivatie**

Naam..... Leeftijd.....Jongen/Meisje

School.....Datum.....

**Per vraag mag je één antwoord aankruisen of omcirkelen. Geef het antwoord dat het beste bij je past. Er zijn geen goede of foute antwoorden.**

- |  |  |
|--|--|
| 1. Houd je van boeken lezen?<br>A. Ik vind het heel erg leuk<br>B. Ik vind het leuk<br>C. Ik vind het niet zo leuk<br>D. Ik vind er niks aan | 6. Begrijp je alles wat je leest?<br>A. Alles<br>B. Veel<br>C. Een beetje<br>D. Weinig   |
| 2. Vind je lezen makkelijk of moeilijk?<br>A. Heel moeilijk<br>B. Moeilijk<br>C. Makkelijk<br>D. Heel makkelijk                              | 7. Vind je het belangrijk om boeken te lezen?<br>A. Heel belangrijk<br>B. Belangrijk<br>C. Niet zo belangrijk<br>D. Onbelangrijk |
| 3. Wat vind je van mensen die een boek lezen?<br>A. Heel interessant<br>B. Interessant<br>C. Saai<br>D. Heel saai                            | 8. Krijg je graag een boek, bijvoorbeeld voor je verjaardag?<br>A. Heel graag<br>B. Graag<br>C. Niet zo graag<br>D. Liever niet  |
| 4. Vind je het fijn om zelf te kiezen wat je gaat lezen?<br>A. Altijd<br>B. Vaak<br>C. Soms<br>D. Nooit                                      | 9. Zou je graag boeken uitwisselen/ruilen met vrienden?<br>A. Liever niet<br>B. Niet zo graag<br>C. Graag<br>D. Heel graag       |
| 5. Vind je het leuk om klasgenoten te vertellen over goede boeken die je hebt gelezen?<br>A. Nooit<br>B. Bijna nooit<br>C. Soms<br>D. Vaak   | 10. Lees je graag elke dag?<br>A. Heel graag<br>B. Graag<br>C. Niet zo graag<br>D. Liever niet                                   |

**Vergeet de achterkant niet!**

11. Vind je het leuk als iemand anders een boek voor je uitkiest?
- A. Heel leuk
  - B. Leuk
  - C. Niet zo leuk
  - D. Helemaal niet leuk
12. Verveel je je tijdens het lezen?
- A. Altijd
  - B. Vaak
  - C. Soms
  - D. Nooit
13. Vind je dat iedereen goed moet kunnen lezen?
- A. Dat vind ik heel belangrijk
  - B. Dat vind ik belangrijk
  - C. Dat vind ik niet zo belangrijk
  - D. Dat vind ik onbelangrijk
14. Praat je graag over wat je leest?
- A. Heel graag
  - B. Graag
  - C. Niet zo graag
  - D. Liever niet
15. Denk je dat je goed kunt lezen?
- A. Heel goed
  - B. Goed
  - C. Niet zo goed
  - D. Slecht
16. Vind je het leuk om voorgelezen te worden?
- A. Heel leuk
  - B. Leuk
  - C. Niet zo leuk
  - D. Helemaal niet leuk
17. Denk je dat je veel leert van boeken lezen?
- A. Helemaal niet
  - B. Een beetje
  - C. Veel
  - D. Heel veel
18. Hoe vind je het om tijdens de vakanties te lezen?
- A. Heel leuk
  - B. Leuk
  - C. Niet zo leuk
  - D. Helemaal niet leuk
19. Vind je het leuk om zelf een opdracht bij een boek te kiezen?
- A. Heel leuk
  - B. Leuk
  - C. Niet zo leuk
  - D. Helemaal niet leuk
20. Vind je lezen lastig?
- A. Helemaal niet lastig
  - B. Een beetje lastig
  - C. Lastig
  - D. Heel erg lastig

**Bedankt voor het invullen!**

**Uitsplitsing van vragen per component**  
**nul- en nameting leesmotivatie**

De cijfers indiceren plaatsing van de items in de vragenlijst. Een asterisk (\*) geeft aan dat de score op dat item omgepoold dient te worden ten behoeve van een juiste interpretatie van de gegevens.

Autonomie

- 4. Vind je het fijn om zelf te kiezen wat je gaat lezen?
- 8. Krijg je graag een boek, bijvoorbeeld voor je verjaardag?
- 11. Vind je het leuk als iemand anders een boek voor je uitkiest?
- 19. Vind je het leuk om zelf een opdracht bij een boek te kiezen?

Belang van lezen

- 3. Wat vind je van mensen die een boek lezen?
- 7. Vind je het belangrijk om boeken te lezen?
- 13. Vind je dat iedereen goed moet kunnen lezen?
- 17. \*Denk je dat je veel leert van boeken lezen?

Betrokkenheid bij lezen

- 1. Houd je van boeken lezen?
- 10. Lees je graag elke dag?
- 12. \*Verveel je je tijdens het lezen?
- 18. Hoe vind je het om tijdens de vakanties te lezen?

Interactie

- 5. \*Vind je het leuk om klasgenoten te vertellen over goede boeken die je hebt gelezen?
- 9. \*Zou je graag boeken uitwisselen/ruilen met vrienden?
- 14. Praat je graag over wat je leest?
- 16. Vind je het leuk om voorgelezen te worden?

Self-efficacy

- 2. \*Vind je lezen makkelijk of moeilijk?
- 6. Begrijp je alles wat je leest?
- 15. Denk je dat je goed kunt lezen?
- 20. Vind je lezen lastig?

**Vragenlijst voor leerlingen gebruikersonderzoek Leesclub**

Naam..... Leeftijd..... Jongen/Meisje

School..... Datum.....

**Per vraag moet je één antwoord omcirkelen. Geef het antwoord dat het beste bij je past. Er zijn geen goede of foute antwoorden.**

- |  |   |
|--|---|
| <p>1. Wat vind je van werken met de Leesclub?</p> <p>A. Ik vind het heel erg leuk</p> <p>B. Ik vind het leuk</p> <p>C. Ik vind het niet zo leuk</p> <p>D. Ik vind er niks aan</p>  | <p>6. Vind je het leuk om in de klas over boeken te praten met het digibord?</p> <p>A. Heel leuk</p> <p>B. Leuk</p> <p>C. Niet zo leuk</p> <p>D. Helemaal niet leuk</p>   |
| <p>2. Maakt de Leesclub boeken lezen leuker?</p> <p>A. Heel veel leuker</p> <p>B. Leuker</p> <p>C. Niet echt leuker</p> <p>D. Helemaal niet leuker</p>                             | <p>7. Mag je genoeg zelf kiezen bij de vragen van de Leesclub?</p> <p>A. Ik mag weinig zelf kiezen</p> <p>B. Ik mag een beetje zelf kiezen</p> <p>C. Ik mag veel zelf kiezen</p> <p>D. Ik mag heel veel zelf kiezen</p> |
| <p>3. Begrijp je de boeken die je hebt gelezen beter als je de Leesclub gebruikt?</p> <p>A. Helemaal niet beter</p> <p>B. Niet echt beter</p> <p>C. Beter</p> <p>D. Veel beter</p> | <p>8. Maakt de Leesclub boeken lezen voor jou belangrijker?</p> <p>A. Veel belangrijker</p> <p>B. Belangrijker</p> <p>C. Niet echt belangrijker</p> <p>D. Helemaal niet belangrijker</p>                                |
| <p>4. Vind je lezen interessanter door de Leesclub?</p> <p>A. Veel interessant</p> <p>B. Interessanter</p> <p>C. Niet echt interessanter</p> <p>D. Helemaal niet interessanter</p> | <p>9. Passen de vragen goed bij de boeken die je hebt gelezen?</p> <p>A. Heel goed</p> <p>B. Goed</p> <p>C. Niet zo goed</p> <p>D. Slecht</p>   |
| <p>5. Helpen de tips van de uil als je een nieuw boek gaat uitkiezen?</p> <p>A. Heel veel</p> <p>B. Veel</p> <p>C. Een beetje</p> <p>D. Helemaal niet</p>                          | <p>10. Krijg je wel eens dezelfde vragen?</p> <p>A. Altijd</p> <p>B. Vaak</p> <p>C. Soms</p> <p>D. Nooit of bijna nooit</p>   |

**Vergeet de achterkant niet!**

11. Wil je een cijfer krijgen voor vragen die je hebt beantwoord?
- A. Heel graag
  - B. Graag
  - C. Niet zo graag
  - D. Liever niet
12. Vind je dat je veel of weinig vragen moet beantwoorden?
- A. Ik vind het veel te veel vragen
  - B. Ik vind het best veel vragen
  - C. Ik vind het niet te veel vragen
  - D. Ik vind het weinig vragen
13. Vind je de vragen lang of kort?
- A. Ik vind de vragen veel te lang
  - B. Ik vind de vragen lang
  - C. Ik vind de vragen niet te lang
  - D. Ik vind de vragen kort
14. Denk je 'Dat boek wil ik ook lezen!' als je boeken van klasgenoten ziet?
- A. Altijd
  - B. Vaak
  - C. Soms
  - D. Nooit
15. Heb je hulp nodig bij het werken met de Leesclub?
- A. Ik heb heel veel hulp nodig
  - B. Ik heb hulp nodig
  - C. Ik heb een klein beetje hulp nodig
  - D. Ik heb helemaal geen hulp nodig
16. Hoe vind je het om aan de computer vragen te beantwoorden over boeken?
- A. Heel leuk
  - B. Leuk
  - C. Niet zo leuk
  - D. Helemaal niet leuk
17. Zou je thuis met de Leesclub willen werken?
- A. Liever niet
  - B. Niet zo graag
  - C. Graag
  - D. Heel graag
18. Wat vind je van de boekenkast?
- A. Heel leuk
  - B. Leuk
  - C. Niet zo leuk
  - D. Helemaal niet leuk
19. Wil je graag meer kunnen spelen met de boekenkast?
- A. Heel graag
  - B. Graag
  - C. Niet zo graag
  - D. Liever niet
20. Wil je volgend schooljaar met de Leesclub werken?
- A. Heel graag
  - B. Graag
  - C. Niet zo graag
  - D. Liever niet

**Bedankt voor het invullen!**



**Uitsplitsing van vragen per component**  
**gebruikersonderzoek Leesclub**

De cijfers indiceren plaatsing van de items in de vragenlijst. Een asterisk (\*) geeft aan dat de score op dat item omgepoold dient te worden ten behoeve van een juiste interpretatie van de gegevens. Bij vragen met een dubbele asterisk (\*\*) gaat het om een nominale vraag, waarbij de middelste opties het meest gunstig zijn. Een gemiddelde score op deze vragen is daarom ook het meest gunstig.

Autonomie

- 5. Helpen de tips van de uil als je een nieuw boek gaat uitkiezen?
- 7. \*Mag je genoeg zelf kiezen bij de vragen van *Leesclub*?

Belang van lezen

- 4. Vind je lezen interessanter door *Leesclub*?
- 8. Maakt *Leesclub* boeken lezen voor jou belangrijker?

Betrokkenheid bij lezen

- 2. Maakt *Leesclub* boeken lezen leuker?
- 9. Passen de vragen goed bij de boeken die je hebt gelezen?

Interactie

- 6. Vind je het leuk om in de klas over boeken te praten met het digibord?
- 14. Denk je 'Dat boek wil ik ook lezen!' als je boeken van klasgenoten ziet?

Self-efficacy

- 3. \*Begrijp je de boeken die je hebt gelezen beter als je *Leesclub* gebruikt?
- 15. \*Heb je hulp nodig bij het werken met *Leesclub*?

Vragen vanuit Zwijsen

- 1. Wat vind je van werken met *Leesclub*?
- 10. Krijg je wel eens dezelfde vragen?
- 11. Wil je een cijfer krijgen voor vragen die je hebt beantwoord?
- 12. \*\*Vind je dat je veel of weinig vragen moet beantwoorden?
- 13. \*\*Vind je de vragen lang of kort?
- 16. Hoe vind je het om aan de computer vragen te beantwoorden over boeken?
- 17. \*Zou je thuis met *Leesclub* willen werken?
- 18. Wat vind je van de boekenkast?
- 19. Wil je graag meer kunnen spelen met de boekenkast?
- 20. Wil je volgend schooljaar met *Leesclub* werken?

**Interview voor leerkrachten gebruikersonderzoek Leesclub**

Katholieke basisschool:

Leerkracht 1

Leerkracht 2

Openbare basisschool:

Leerkracht 3

Leerkracht 4

***Feitelijkheden***

Wat voor type school is het?

Katholieke Basisschool

Openbare basisschool

Datum en tijdstip van het schoolbezoek:

maandag 30 juni

dinsdag 1 juli 10.45 uur

Klas: leerjaar en aantal leerlingen

groep 6 20 leerlingen

groep 6, 25 leerlingen

6, 31 leerlingen

Groep 6, 29 lln

Leerkracht:

Man/vrouw

vrouw

vrouw

vrouw

vrouw

vrouw

Ervaring voor de klas?

13 jaar

6 jaar

Ja. Daarnaast ook leesspecialist bij ons op school.

12 jaar ervaring

Ervaring met leesbevordering?

10 jaar, leescoördinator op De Vonder

ja, scriptie over leesbevordering bij speciaal basisonderwijs

ja

ervaring met leesbevordering door praktijk in de klas

Eigen leesgedrag?

Lees veel boeken. Vooral in de vakantie

gemotiveerd

Intensieve lezer.

ik lees zelf ook graag

***Leesbevordering algemeen*****Autonomie**

Hoe veel inbreng hebben de leerlingen bij het kiezen van leesboeken?

In Principe hebben ze vrij keuze we hou ik de afwisseling in de gaten zodat er zowel fictie als non fictie gelezen wordt.

We bespreken met de hele klas welke boeken ze leuk vinden... Er gaan vier kinderen naar de bieb die dan een stapel meenemen.

Op vrijdagmiddag af en toe met de hele klas naar de bieb, dat is echt een feestje. De boeken die dan worden gekozen rouleren via een boekenplank/-kast/-kist door de klas heen. We zitten nu in een overgangsfase, want straks komt op ieder leerplein een eigen bieb.

We hebben 2 biebouders die om de 6 weken nieuwe boeken halen. We inventariseren dan samen welke boeken de kinderen willen lezen. We hebben t dan over soorten boeken, onderwerpen, series, concrete titels. Vervolgens kiezen de kinderen zelf een boek uit de boekenkast. Dit kan ook een strip zijn.

Bij het vrij lezen mogen de kinderen zelf lezen. We hebben boeken in de klas, biebmoeder zorgt voor extra boeken, ze mogen ook van thuis een boek meenemen. Bij het voorlezen wisselen we het af, soms kiezen wij, soms laten we de kinderen kiezen.

... en van voorleesboeken?

Bij de voorleesboeken bepaal ik vaak de keuze tenzij een leerling aangeeft dat het boek wat hij/zij leest erg leuk is. Ik kies zelf om ander leesgedrag te stimuleren (bijv. Anne Frank binnen het thema oorlog).

Iedere zes weken gaat er een groepje kinderen naar de bibliotheek met een ouder. We nemen tips van elkaar over.

Wordt er gedifferentieerd bij het zelf lezen en/of het voorlezen?

De leerlingen mogen zelf weten op welk niveau er gelezen wordt, blijft een leerling steeds te makkelijk boeken nemen sturen we dat wel bij.

Kinderen moeten zelf boeken op hun eigen AVI-niveau kiezen.

Ze mogen ook een niveau hoger of lager kiezen om leesbeleving te stimuleren, kilometers maken is belangrijker dan exact het juiste niveau.

Ja iedereen kiest een boek naar eigen interesse. Leesmotivatie en leesplezier is immers de voorwaarde voor goed technisch leren lezen.

Bij het zelf lezen kan er gekozen worden uit allerlei soorten boeken; verhalen, gedichten, strips, informatieve boeken e.d. Bij het voorlezen proberen we af te wisselen dat het zowel jongens als meisjes aanspreekt.

... naar niveau en/of naar interesse?

Soms geef je adviezen welke boeken geschikt zijn.

ja

## Belang

In hoeverre is er schoolbeleid ten aanzien van vrij lezen?

Per dag is door de gehele school afgesproken dat er een kwartier wordt vrij gelezen naast de andere leestijd.

geen, bij mijn weten

Kwartiertje lezen per dag: ik doe dat meestal aan de start van de dag, anders voor of na de pauze. Dit is een bewuste keuze: zo hebben we een rustige start van de dag.

Alle groepen starten 2 tot 3 x per week met een leeskwartier. Daarnaast zit het ook in de toepassingslessen van de nieuwe *Estafette*.

Technisch lezen is een speerpunt geweest dit schooljaar. Veel aandacht en tijd in het rooster gepland voor vrij lezen.

Hoe veel belang hecht u aan vrij lezen?

Ik vind dat iedere leerling het recht heeft om een eigen boek op eigen tempo te lezen zonder dat er een prestatie aan vast zit.

veel

Veel, leeskilometers maken is essentieel.

Erg belangrijk voor het leesplezier.

Hoe maakt u het belang van lezen aan de kinderen duidelijk?

Door zelf veel te lezen en boeken aan te bevelen en kleine stukken eruit voor te lezen

Door een goed voorbeeld te geven.

Eigen enthousiasme laten zien bij boeken, veel boeken in de klas, hulp bieden bij kiezen.

### Boekbesprekingen!

Door klassengesprekken. Al dan niet gekoppeld aan behaalde resultaten.

Geïntegreerd bij andere vakken, gesprekken over hoe je je gevoel in lezen kwijt kunt, doel duidelijk maken waarom goed kunnen lezen belangrijk is enz.

Is er in de klas structureel tijd en aandacht voor vrij lezen?

Hoe vaak?

5 dagen in de week

3x per week en als ze hun *Estafette* opdrachten klaar hebben

Hoe lang?

15 minuten

15 minuten per keer, na *Estafette* 10 minuten

Wanneer?

Meestal bij binnenkomst in de groep

Op 3 dagen, op 2 dagen

Bij binnenkomst 's ochtends, 2x per week tijdens leeskwartier, minimaal een half uur per week tijdens de toepassingsles van *Estafette*, als klaaropdracht bij andere vakken.

3x per week 1 kwartier

Ook tijdens de toepassingsles van *Estafette*, 1 x per week ong 20 minuten.

### Betrokkenheid

Hoe is het gesteld met het boekenaanbod op school?

Heel goed

Er ligt een goede basis, maar het mag ruimer en actueler.

Ongeveer 30 boeken vast in de klas, elke 6 weken ongeveer 20-30 nieuwe boeken van de bieb.

Variatie in niveau, onderwerp en soorten teksten. Oud en nieuw wisselt elkaar af.

...gevarieerd/aantrekkelijk/ruim/actueel?

We zijn bezig om de bieb in school op te zetten. We zijn een nieuwe gefuseerde school waarin het schoolbeleid nog moet worden vorm gegeven. In het dorp wordt de bieb gesloten en wij als school zijn in dat gat gesprongen.

Hoe stimuleert u de betrokkenheid van leerlingen bij het lezen?

Boeken voorlezen, het organiseren van boekactiviteiten Kinderboekenweek, voorleeswedstrijden en boekbesprekingen, spreekbeurten.

*Leesclub*, voor laten lezen aan elkaar, boekbespreking

Kinderen geven aan de biebouders aan welke boeken ze willen lezen, als de boeken komen houd ik een boekenproeverij om te enthousiasmeren. Zelf boeken uit de boekenkast halen, klassengesprekken over belang van lezen, rode draad project, regelmatig voorlezen (maar veel te weinig dit jaar).

Bespreken hoe je een boek kunt kiezen, waar je op let, na het lezen evalueren vh boek, zelf verhalen voorlezen en hier mijn eigen enthousiasme in laten horen.

### Interactie

Wat doet u aan voorlezen?

Te weinig momenteel

Ongeveer 1 x per week een kwartier. Ik zou het wel vaker willen, maar het lukt niet in het rooster.

Hoe vaak?

Min. 3 keer per week

2x in de week

1x per week

Hoe lang?

Ongeveer 15 minuten

10 minuten per keer

10 minuten

Wanneer?

Dinsdag en woensdag en donderdag

Dat verschilt per week

Wordt er in de klas gepraat over boeken en lezen?

De gelezen boeken worden na besproken

ja

ja

Niet veel, door tijdgebrek. Probeer er zoveel mogelijk op in te gaan als het moment zich voordoet.

Hoe worden leerlingen daartoe gestimuleerd?

Soms met vragen kaartjes of gewoon laten vertellen

Boekbespreking en Leesclub

Leesclub, boekenproeverij, boekentop 3.

### Self-efficacy

Krijgen leerlingen (professionele) ondersteuning bij het kiezen en/of lezen van boeken?

Dat is in de toekomst wel de bedoeling. Dit komt nu nog niet zo van de grond. We hebben sinds kort een leesconsulente aan school verbonden. Dus voor de toekomst is het hoopvol.

weinig, alleen de leerkracht op het moment dat ze er niet uit komen

... van leerkracht/bibliotheekmedewerker/begeleider (ambulant of intern)

Maatjeslezen werkt goed om goede lezers en zwakke lezers te koppelen. De leesconsulent en leescoördinator zijn er voor algemene ondersteuning op school. De remedial teacher is er speciaal voor zwakke lezers. Er zijn heel veel plannen, daar doen we een jaar of vier over om alles op te starten.

Er is in de klas een instructiegroep voor zwakke lezers met extra ondersteuning.

nee

### Leesbevordering met Leesclub

In hoeverre wordt Leesclub gebruikt in de klas?

Hoe vaak?

Iedere dag bij het lezen en wanneer het boek uit is. Omdat het nieuw is, willen ze het iedere dag doen.

Wanneer een kind een boek uit heeft, 2, 3 keer per week... én als Leesclub beschikbaar is via de schoolmates.

Sinds deze proef.

Wanneer?

De tijd dat het lezen op het rooster staat.

Wanneer een kind een boek uit heeft en er een schoolmate beschikbaar is

Aan het begin van de ochtend/ tijdens de weektaak/ tijdens een vast leesmoment

Idee: tijdens toepassingsles Estafette

Wat bevalt er goed aan Leesclub, wat niet?

... volgens de leerlingen?

De opmaak, de vragen en ze kunnen elkaar berichtjes sturen. Technische problemen zorgen voor nare situaties... Ik kon er vaak niet in! In basispoort staat geen icoontje, dus via de website inloggen, maar die website wordt vaak niet herkend. We moeten steeds in de internetbalk het adres invoeren en dan nog wordt de toegang vaak geweigerd.

Leuke vragen en opdrachten. De verbinding van de schoolmates is niet optimaal. Hierdoor kunnen de leerlingen er niet altijd in. Ze vragen iedere dag of ze met Leesclub mogen werken!!! Ook als ze een boek niet uit hebben.

Leuk, motiveert om te lezen.

Erg enthousiast, leuke opties. Een aantal dingen in het programma werken niet (goed).

... volgens u?

de opmaak en de manier van de vragen zijn leuk en makkelijk in te vullen  
bevalt goed

Goede stimulans om anderen te laten lezen, je kunt volgen wat er wordt gelezen, wat populair is en wat niet. Geeft diepgang aan klassengesprek.

Kinderen zijn enthousiast met boeken bezig. Niet alle kinderen pakken het serieus aan.

Kritische punten:

- De kinderen krijgen niet altijd een stempel nadat ze een boek positief hebben beoordeeld en kunnen dan geen post aan anderen sturen.
- Het inloggen gaat vaak lastig.
- De computer zegt dat de tijd op is en je moet afsluiten terwijl de kinderen nog midden in het programma zitten.
- Sommigen kunnen bij de eerste keer inloggen geen eigen achtergrond kiezen. Dit staat dan al ingesteld.
- De antwoorden worden niet altijd goed opgeslagen.
- De digibordsoftware gaat langzaam.
- Erg oppervlakkig, net als *Estafettelopers*, ze racen er doorheen omdat ze zo'n boekenkast willen vullen, zonder echt na te denken over wat ze gelezen hebben.
- Jammer dat er alleen Zwijzen in staan, ook bekende en populaire boeken moeten erin met omslagen!
- Tips sturen vinden ze zo leuk dat ze rare titels gingen verzinnen om dat te kunnen doen.
- Opstarten van de digibordsoftware duurt heel erg lang, soms wel 2 minuten. Kinderen hebben daar geen geduld voor, leerkrachten ook niet.

In hoeverre maakt u gebruik van het leerkracht-gedeelte?

Digibord-component?

Enkele keren gebruikt, maar nog niet veel omdat het niet altijd werkte.

Nog niet gedaan

Voor het eerst bij deze proef.

in deze periode 1 x gedaan.

Statistieken voor de klas?

De tijd was daarvoor te kort om echt de statistieken te kunnen gebruiken

No g niet gedaan

Informatie per leerling?

Dat is erg fijn. Je kunt zo goed bijhouden wat de leerling leest en hoeveel

Nog niet gedaan

Verkiest u het gebruik van deze computersoftware boven vragen op papier?

Ja, wat mij betreft wel, Leerlingen vinden het fijn om het in de computer in te voeren. Aan het begin van het jaar heb ik geprobeerd een leeslogboek bij te houden, maar dat was veel te omvangrijk in papier en is dus verzand. Twee of drie vragen per leerling is eigenlijk al te veel om na te kijken.

ja

ja, zeker toegevoegde waarde dat je ziet wat kinderen lezen en wat populair is (en wat niet). Het is het begin van een gesprek over lezen, maar er mag meer diepgang in.

Ziet er wel aantrekkelijker uit. Je krijgt makkelijker een overzicht van wat de lln totaal gelezen hebben.

Hoe kan *Leesclub* beter aansluiten bij het lezen in de klas?

Software moet wel goed werken, en verder kan ik het moeilijk zeggen daar is helaas de periode te kort voor.

Meer variatie, zeker over de klassen heen. Het zou ook fijn zijn als er concrete opdrachten worden gekoppeld nadat een boek is gelezen en beoordeeld. Dit om het leuk te houden en diepgang te geven. Dat kinderen echt na moeten denken over wat ze hebben gelezen. Bv. maak een

samenvatting van dit boek (daar ook eisen bij stellen over lengte, wat erin moet ed). Kinderen zijn nl. geneigd om het soort vragen die nu worden gesteld in *Leesclub* af te raffelen.

Wat zou gebruik van *Leesclub* gemakkelijker/toegankelijker maken?

Kan ik nog niet zeggen

Als de verbinding voor de schoolmates beter is

Als alles goed werkt. Opstarten van de software (inloggen) levert problemen op. Kinderen worden er door de server uitgegooid.

Heeft u verder nog opmerkingen?

Is het *Leesclub* ook voor groep 4 mogelijk? (Eventueel met ondersteuning van groep 6-ers om de kleintjes te helpen met *Leesclub*?)

Top: enthousiasme van de kinderen motiveert ons het te gebruiken, lay-out is prachtig.

Makkelijk in gebruik voor de kinderen, geen moeilijke instructies, eenvoudig menu.

Tip: technische gedeelte werkt niet altijd goed, we zoeken mogelijkheden om datum bij te houden voor het bijhouden van een logboek.

Sommige kinderen kunnen niet in de winkel en we krijgen regelmatig klachten dat de tijd om is (na een paar minuten al). Voor leerlingen met aanpak 3 moet dit ook voor thuis beschikbaar komen, om de betrokkenheid van de ouders te vergroten.

Leuk en zinvol om mee te doen aan de proef, maar het was absoluut een te korte periode.

Meer boeken van deze tijd inladen, zodat er meer originele omslagen in zitten, niet alleen van *Zwijsen*.

### Autonomie

Hebben leerlingen voldoende eigen inbreng bij *Leesclub*?

ja

Redelijk, mag meer. Open vragen stellen, dan worden ze ook meer aangezet tot nadenken. Ja, binnen bepaalde grenzen. Gesloten vragen zijn vervelend, maar ze hebben wel eigen input voor de boeken die ze kiezen.

Differentieert *Leesclub* voldoende naar niveau en/of naar interesse?

Dat kan ik niet beoordelen van wege de te korte periode

ja

Differentiatie naar niveau heb ik niet gezien (binnen de klas). Verder niet te beoordelen.

### Belang

In hoeverre maakt *Leesclub* het belang van lezen duidelijk?

Het is vooral leuk en nieuw en spannend!!! Nog niet echt belangrijk. Elkaar e-mailen was helemaal geweldig, de boeken vlogen door de lucht. Aan het leensysteem van de BoS is straks zichtbaar wie welke boeken leent, *Leesclub* is een toevoeging/verdieping op het leensysteem. Uiteindelijk alleen gebruiken als het boek uit is, niet iedere dag!!!

Het is moeilijk in te schatten of ze het boek echt uitlezen. Sommigen zijn echt fanatiek en lezen duidelijk meer, anderen zeggen na één dag dat hun dikke boek uit is.

Er zit geen datumsysteem in! Als je aan de data kunt zien dat leerlingen drie dagen voor een boek van meer dan 100 bladzijden nodig hebben, dan klopt het niet! Nu kun je dat niet zien.

Een beetje, het is meer een houvast voor de leerkracht om een klassengesprek aan te koppelen.

Het stimuleert ze wel om te lezen

Vinden leerlingen lezen belangrijker door *Leesclub*?

ja

Dat kan ik nog niet echt inschatten, was de periode te kort voor.

### Betrokkenheid

In hoeverre bevordert *Leesclub* het leesplezier van de kinderen?

Lastig te beoordelen, ze zijn wel meer met lezen bezig, maar niet per se omdat ze liever lezen. Het is de vraag of ze de koppeling maken.

Dat kan ik nog niet echt inschatten, was de periode te kort voor. Ik denk uiteindelijk wel, zeker als er meer diepgang in de vragen/opdrachten komen. Het feit dat ze op de computer mogen is populair. Leesmotivatie is eigenlijk al behoorlijk groot in de klas en schoolbreed is er ook veel aandacht voor. Ze waren erg enthousiast over het programma (bekers, sterren, ziet er mooi uit. Ze vonden het leuk om in te vullen en wilden daarom meer lezen.

Lezen leerlingen frequenter door het gebruik van *Leesclub*?

Het bevordert in ieder geval te betrokkenheid, voor zover ik dat nu heb kunnen inschatten

ja

Nee, ze hebben nu vooral boeken ingevuld die ze al uit hadden. Bovendien is leesmotivatie in deze klas bij de meesten geen probleem.

Nee nog niet gemerkt. Eigenlijk over de periode van een half jaar tot een jaar bekijken.

### Interactie

In hoeverre wordt *Leesclub* betrokken bij praten over boeken en lezen in de klas?

Bij een boekbespreking

Zeker, dat is echt een toegevoegde waarde van *Leesclub*. Op het moment dat je een klassenbespreking hebt, reageren kinderen veel naar elkaar. Het aanprijzen van boeken moedigt dit aan. Ik probeer zelf door te vragen, met 'waarom' vragen 'hoe denk je dat het afloopt', 'schrijf zelf een verhaaltje erover'... Suggesties voor diepgang in de lessen moeten in het programma, zodat dit de docent geen extra werk oplevert.

Niet lang genoeg mee kunnen werken. Het digibordgedeelte is wel een leuke opening om een klassengesprek aan te gaan.

In hoeverre stimuleert *Leesclub* leerlingen om onderling te sparren over lezen?

Dit is nog niet echt goed van de grond gekomen ook komt het door de periode van het jaar. Het jaar moet worden afgesloten waardoor het erg druk is.

Graag zou ik nog een proef periode willen voorstellen waarbij er meer in de praktijk tot uitvoering kan komen.

Doordat kinderen een boek naar elkaar kunnen sturen. Ze mailen naar elkaar om het mailen, het is niet duidelijk of ze gebruik maken van elkaars tips. Dat doen ze zonder *Leesclub* eigenlijk ook wel.

Kinderen stimuleren elkaar om elkaars favoriete boeken te lezen

Door een klassikaal gesprek kan dit wel. Leerlingen onderling kan ik nu nog niet zeggen.

### Self-efficacy

In hoeverre ondersteunt *Leesclub* het werken aan leesvaardigheid?

Ja, altijd, meer kilometers maakt leesvaardigheid beter.

goed

Een beetje misschien door de klassengesprekken. Voor de rest niet.

Hebben leerlingen veel hulp nodig bij het gebruik van *Leesclub*?

Ja in het begin wel maar het zal beter gaan als ze het vaker doen. Goed zelfstandig te gebruiken door leerlingen, als ze er eenmaal in zitten hebben ze geen hulp nodig.

Nee. Leerlingen voeren wel vaak klakkeloos nieuwe boeken in, zonder goed te kijken of dat boek al in de database staat.

Nee.

Ja en nee. Er waren veel vragen over onderdelen die niet werkten en er waren een paar kinderen die zelf boeken en auteurs verzonden en deze rare teksten als tip gingen versturen. Kinderen die het wel serieus aanpakten konden na een klassikale uitleg goed zelfstandig aan het werk.

Tip: diepgang en variatie ontbreken

Top: lay-out is echt leuk, ook dat het digitaal is