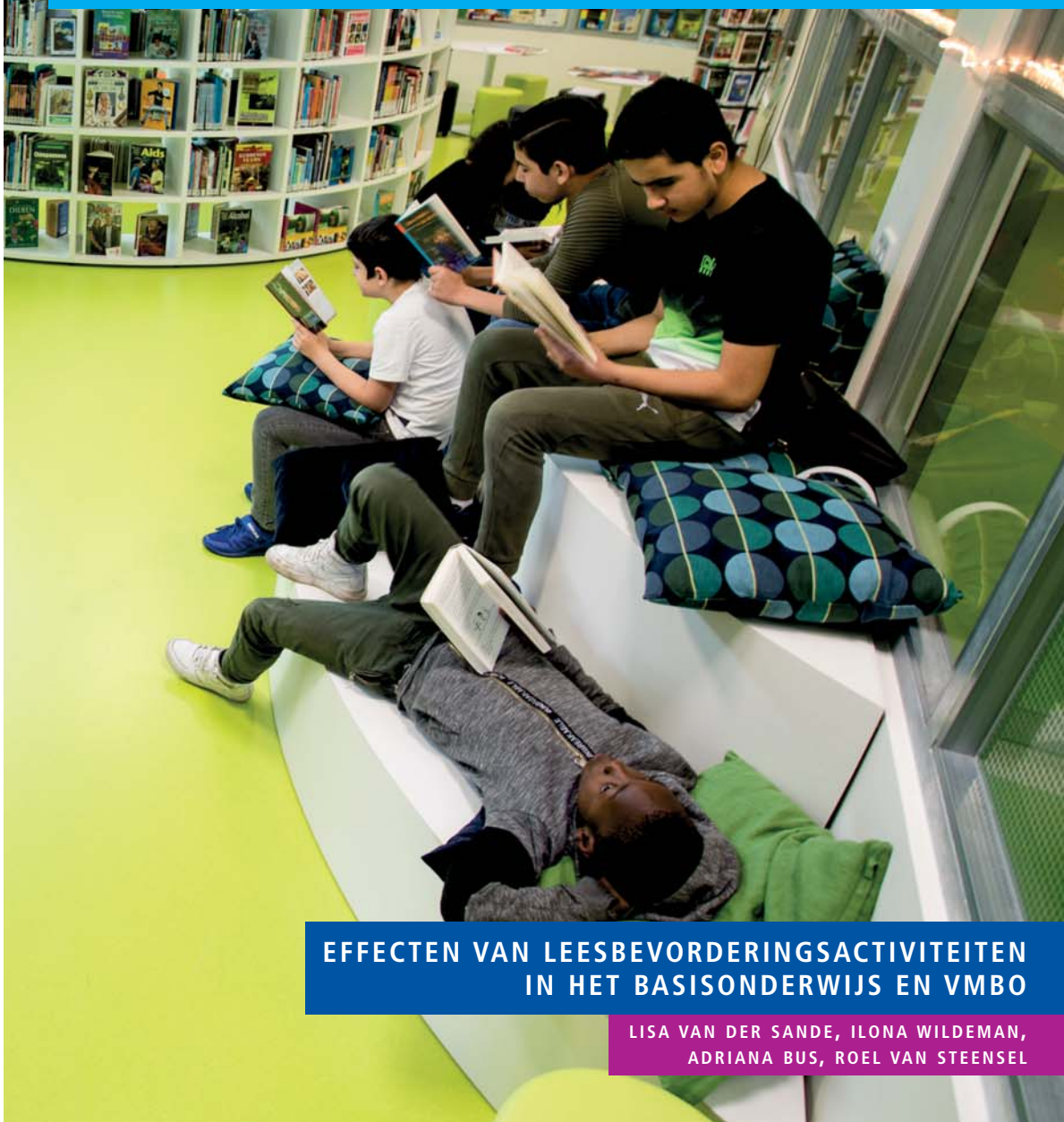


LEZEN STIMULEREN VIA VRIJ LEZEN, BOEKGESPREKKEN EN APPBERICHTEN



EFFECTEN VAN LEESBEVORDERINGSACTIVITEITEN
IN HET BASISONDERWIJS EN VMBO

LISA VAN DER SANDE, ILONA WILDEMAN,
ADRIANA BUS, ROEL VAN STEENSEL

LEZEN STIMULEREN VIA VRIJ LEZEN, BOEGESPREKKEN EN APPBERICHTEN

LEZEN STIMULEREN VIA VRIJ LEZEN, BOEKGESPREKKEN EN APPBERICHTEN

Effecten van leesbevorderingsactiviteiten in het basisonderwijs
en vmbo; onderzoek in het kader van een evaluatie van de
Bibliotheek op school

Lisa van der Sande
Ilona Wildeman
Adriana Bus
Roel van Steensel

STICHTING LEZEN REEKS
DEEL 31

Stichting Lezen Reeks

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

ISBN: 978-94-6301-277-5

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

Cover and basicdesign: Lijn 1, Haarlem

Lay-out: Textcetera, Den Haag

©Stichting Lezen 2019

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

INHOUD

VOORWOORD	7
MANAGEMENTSAMENVATTING	9
1 INLEIDING	15
2 VRIJ LEZEN, VOORLEZEN EN BOEKPROMOTIE IN HET BASISONDERWIJS: WAT WERKT, WAT NIET EN WAAROM?	21
DEELSTUDIE 1: TIJDSBESTEDING MET EN ZONDER BEGELEIDING	22
DEELSTUDIE 2: VERSCHILLEN IN LEESGEDRAG EN PRESTATIES IN RELATIE TOT LEESACTIVITEITEN	27
3 LEESBEVORDERING, LEESMOTIVATIE, LEESFREQUENTIE EN LEESVAARDIGHEID OP VMBO-SCHOLEN DIE WEL EN NIET MEEDOEN AAN DE BIBLIOTHEEK <i>OP SCHOOL</i>	39
4 MEER PROFIJT VAN VRIJ LEZEN: HULP BIJ HET KIEZEN VAN BOEKEN IN HET BASISONDERWIJS EN IN HET VMBO	57
DEELSTUDIE 1: HULP BIJ BOEKENKEUZE IN HET BASISONDERWIJS	59
DEELSTUDIE 2: HULP BIJ BOEKENKEUZE IN HET VMBO	66
5 LEESROUTINES STIMULEREN IN HET BASISONDERWIJS EN VMBO: HET EFFECT VAN NUDGING	81
DEELSTUDIE 1: NUDGING IN HET BASISONDERWIJS	82
DEELSTUDIE 2: NUDGING IN HET VMBO	95

VOORWOORD

‘De eerste opdracht [om het lezen te stimuleren] ligt natuurlijk in het onderwijs, zorgen dat onze jongeren lezen echt weer leuker gaan vinden en sneller naar een boek grijpen.’ Dit zei minister Van Engelshoven in 2019 in een interview bij NPO radio 5, toen haar gevraagd werd hoe de overheid lezen in Nederland wil gaan stimuleren. Enthousiaste leerkrachten, motiverend leesonderwijs, een gevarieerde en uitgebreide schoolbibliotheek: dit alles draagt bij aan een positief leesklimaat op school, waarin kinderen en jongeren kunnen uitgroeien tot fanatieke en vaardige lezers.

Vanuit deze gedachte is Stichting Lezen, in samenwerking met de openbare bibliotheken, tien jaar geleden het leesbevorderingsprogramma de Bibliotheek *op school* in het primair onderwijs gestart; in 2014 gevolgd door de Bibliotheek *op school* in het voortgezet onderwijs, in het bijzonder in het vmbo.

In 2015 is het eerste onderzoek naar de effecten van de Bibliotheek *op school* binnen het primair onderwijs afgerond en gepubliceerd. Uit het onderzoek blijkt dat kinderen op scholen waar de aanpak de Bibliotheek *op school* uitgevoerd wordt, meer lezen en een betere leesvaardigheid hebben dan kinderen op scholen waar geen speciale aandacht wordt besteed aan de boekencollectie. De sprekende resultaten van deze studie valideerden het ingezette beleid en moedigden daarnaast aan om met behulp van nader onderzoek te achterhalen welke interventies voor specifieke groepen kinderen effectief zijn.

Lezen stimuleren via vrij lezen, boekgesprekken en appberichten is een bundel met vier studies die zijn uitgevoerd in het kader van een evaluatie van het programma de Bibliotheek *op school* in het basisonderwijs en het vmbo. De onderzoekers gaan uitgebreid in op de effecten die de introductie van de aanpak de Bibliotheek *op school* met zich meebrengt. Bij het primair onderwijs kan deze effectstudie als vervolgstudie worden aangemerkt, de effecten van de Bibliotheek *op school* in het vmbo zijn voor het eerst in kaart gebracht.

De resultaten van de vier studies staan in dit rapport en moedigen aan de aanpak te intensiveren, in het bijzonder wat betreft het stimuleren en begeleiden bij het kiezen van boeken. Onze dank gaat uit naar de scholen en bibliotheken die hun medewerking aan dit onderzoek hebben verleend.

Gerlien van Dalen
Directeur-bestuurder Stichting Lezen

MANAGEMENTSAMENVATTING

STARTPUNTEN VAN HET ONDERZOEK

Deze bundel bevat vier studies die zijn uitgevoerd in het kader van een evaluatie van het programma de Bibliotheek *op school* in het basisonderwijs en vmbo. De evaluatie vond plaats in opdracht van Stichting Lezen via het programma Kunst van Lezen¹.

Met de Bibliotheek *op school* werken scholen en openbare bibliotheken structureel samen aan taalontwikkeling, leesbevordering en mediawijsheid van kinderen. Een van de verwachtingen van de Bibliotheek *op school* is dat de samenwerking met de openbare bibliotheek er niet alleen voor zorgt dat leerlingen op school de beschikking krijgen over een gevarieerde en actuele boekencollectie, maar ook dat er in klassen meer aandacht komt voor leesbevordering. Daarom is een van de vragen die we in deze evaluatie probeerden te beantwoorden of (extra hulp en middelen bij) deelname aan de Bibliotheek *op school* zorgt voor meer leesbevordering in de klas, welke activiteiten dan vooral de aandacht krijgen en of die activiteiten resulteren in meer lezen, meer motivatie en een betere leesvaardigheid (zie hoofdstuk 2 over het basisonderwijs en hoofdstuk 3 over het voortgezet onderwijs).

Een van de activiteiten waarvan in het kader van de Bibliotheek *op school* met name veel wordt verwacht, is vrij lezen. De aanname is dat meer gelegenheid voor het lezen van zelfgekozen boeken aanmoedigt tot lezen, en daarmee ook de leesmotivatie en de leesvaardigheid van leerlingen bevordert. De vraag is of die hypothese in alle gevallen opgaat. Leesplezier is afhankelijk van de juiste match tussen leerling en boek, maar niet alle leerlingen slagen er in geschikte boeken te selecteren (Mackey, 2014; Merga, 2016; Merga & Roni, 2017). Tijdens het vrij lezen ontstaan dan wellicht fricties, doordat leerlingen boeken kiezen die onvoldoende zijn afgestemd op hun leesniveau en hun interesses. Met name voor zwakkere en minder gemotiveerde lezers zou dit het lezen kunnen belemmeren: als ze te moeilijke boeken kiezen of boeken die ver van hun belangstelling staan, wordt vrij lezen een frustrerende activiteit die de weerstand tegen lezen eerder versterkt dan dat het een bijdrage levert aan het leesplezier (Margolis & McCabe, 2004; Ross, 2000). Mede

1 Kunst van Lezen is het leesbevorderingsprogramma van OCV dat uitgevoerd wordt door penvoerder Stichting Lezen en medeuitvoerder de Koninklijke Bibliotheek. Het programma bestaat uit BoekStart, de Bibliotheek *op school* en leesbevorderingsnetwerken. De lokale bibliotheken voeren de programmaonderdelen praktisch uit in hun werkgebied.

tegen die achtergrond onderzochten we in deze studie de effecten van hulp bij de boekenkeuze in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs (hoofdstuk 4).

Voor fervente lezers is lezen een gewoonte: de keuze om te gaan lezen wordt vaak onbewust gemaakt. Voor veel leerlingen is lezen echter geen routine: zij staan misschien niet onwelwillend tegenover lezen, maar ze komen er niet toe, omdat hun aandacht wordt afgeleid door andere bezigheden, zoals gamen, activiteiten op sociale media, sport en bijbaantjes. Op basis van inzichten uit de gedragspsychologie gingen we daarom na hoe we de leesgewoonten van leerlingen kunnen bevorderen. Bij leerlingen in het basisonderwijs probeerden we leesroutines te stimuleren via aanmoediging door ouders; in het vmbo beïnvloedden we leerlingen rechtstreeks. Daarvoor maakten we gebruik van zogenoemde nudges (hoofdstuk 5).

BELANGRIJKSTE BEVINDINGEN

Op de Bibliotheek *op school*-basisscholen in ons onderzoek bleek vrij lezen zoals verwacht de meest voorkomende leesbevorderingsactiviteit: er werd gemiddeld bijna twintig minuten per dag aan besteed. Wel zagen we dat de tijd voor vrij lezen in de loop van een schooljaar afnam, tenzij scholen extra hulp en middelen kregen om leesbevordering te stimuleren (via de zogenoemde intensieve-stimuleringsregeling). Op de basisscholen die aan deze regeling deelnamen, bleef de aandacht voor leesactiviteiten gehandhaafd, terwijl die aandacht terugliep op de scholen die er niet aan deelnamen.

Vrij lezen op de basisschool had vooral effect op leerlingen die op voorhand al regelmatig lasen. Zij kenden op de nameting meer titels van kinderboeken, wat erop wijst dat ze onder invloed van vrij lezen op school nog meer zijn gaan lezen. Datzelfde effect zagen we optreden voor boekpromotie: vooral leerlingen die al veel lasen, profiteerden van boekenkringen en boekintroductions. Voorlezen, daarentegen, had een stimulerend effect op de leesfrequentie van *alle* leerlingen op de basisschool.

Vrij lezen was ook op de onderzochte vmbo-scholen de meest voorkomende leesbevorderingsactiviteit. Vrij lezen kwam bovendien op de Bibliotheek *op school*-scholen regelmatig voor dan op vmbo-scholen die wel een actief leesbevorderingsbeleid hadden, maar niet aan de Bibliotheek *op school* meededen. Gemiddeld besteedden bevraagde docenten zo'n 20 tot 25 procent van de tijd beschikbaar voor Nederlands aan vrij lezen. Andere leesbevorderingsactiviteiten, zoals voorlezen, boekenkringen en boekintroductions, kwamen op het vmbo nauwelijks voor.

Anders dan in het dissertatieonderzoek van Thijs Nielen naar de Bibliotheek *op school* in het basisonderwijs (Nielen & Bus, 2016), vonden we op het vmbo

geen hoofdeffecten van deelname aan de Bibliotheek *op school* op leesmotivatie, leesfrequentie en leesbegrip. Wel bleken bepaalde subgroepen te profiteren van de Bibliotheek *op school*: de aanpak stimuleerde de leesmotivatie van meer vaardige leerlingen (leerlingen uit de gemengde en theoretische leerweg), van meisjes en van jongere leerlingen. Dit zijn juist de leerlingen die over het algemeen welwillender staan tegenover lezen. De ‘onwillige’ lezers, die ruimschoots vertegenwoordigd zijn op het vmbo, worden door de Bibliotheek *op school* blijkbaar (nog) onvoldoende bereikt.

We testten de effecten van ondersteuning bij de boekenkeuze door bibliotheek-medewerkers die tweewekelijkse gesprekken over boeken voerden met leerlingen. In het basisonderwijs zagen we dat leerlingen die via de gesprekken hulp hadden gekregen bij het kiezen van passende boeken sterker vooruitgingen in hun leesmotivatie dan leerlingen die zulke hulp niet hadden ontvangen. Bij leerlingen die voorafgaand aan deze hulp al relatief hoog scoorden, was er een positief effect op leesmotivatie. De onwillige leerlingen profiteerden niet van de hulp. Daarnaast bleek dat een deel van de leerlingen (die leerlingen die vooraf al hoog scoorden op leesbegrip) betere lezers werd onder invloed van hulp bij het kiezen van boeken, hoewel het effect op leesbegrip bij meisjes juist negatief was. In het vmbo sorteerden de boekgesprekken pas positieve effecten naarmate de leesvaardigheid van leerlingen hoger was.

Met behulp van ‘nudges’ – WhatsAppberichten die waren bedoeld als kleine duwtjes in de richting van meer lezen – probeerden we de leesgewoonten van leerlingen te beïnvloeden. In het basisonderwijs deden we dat via ouders: zij werden via WhatsApp aangemoedigd ervoor te zorgen dat hun kinderen frequenter gingen lezen. We zagen dat onder invloed van de berichten de boekenkennis van ouders vooruitging, maar niet van alle ouders. De nudges waren effectiever naarmate ouders op voorhand meer boeken kenden. Kennelijk is deze groep ouders onder invloed van de berichten meer aandacht gaan besteden aan het uitzoeken van geschikte boeken voor hun kinderen. Bij leerlingen vonden we een positief effect op motivatie: jongens raakten door middel van het nudgen van hun ouders meer gemotiveerd om te lezen. Het effect van de berichten op meisjes was echter negatief: mogelijk hebben zij de aanmoedigingen van hun ouders naar aanleiding van de nudges als storend ervaren. In het vmbo stuurden we de berichten rechtstreeks naar leerlingen. Daar zagen we positieve effecten van nudging, maar niet bij alle leerlingen. Vooral leerlingen die al veel lazen en meisjes profiteerden van de berichten en gingen vooruit in kennis van boektitels. Op leesbegrip was er een negatief effect van nudges voor meisjes. Mogelijk ging meer lezen bij meisjes niet samen met meer *gemotiveerd* lezen, wat een negatieve impact zou kunnen hebben gehad op hun score

op de leestoets. Hoe de nudges door de meisjes zijn ontvangen, weten we echter niet: hun reacties hebben we niet in kaart gebracht.

PRAKTISCHE IMPLICATIES

De uitkomsten van de studies naar extra hulp bij en middelen voor leesbevordering in het basisonderwijs en naar de introductie van de Bibliotheek *op school* in het vmbo wijzen erop dat het belangrijk is dat lezen voortdurend een punt van aandacht is op scholen en dat leraren aandacht hebben voor activiteiten die het lezen van leerlingen ondersteunen. Leraren hebben een drukke agenda, waardoor lezen gemakkelijk op het tweede plan raakt.

In het basisonderwijs zagen we dat veel tijd wordt vrijgemaakt voor vrij lezen, maar dat de effecten ervan niet onverdeeld positief zijn. Het lijkt vooral stimulerend te zijn voor leerlingen die al veel lezen (een soort mattheüseffect, waarbij vaardige leerlingen steeds vaardiger worden; zie Stanovich, 1986), maar niet voor onervaren lezers. Voor leerlingen die uit zichzelf weinig lezen, lijkt vrij lezen zelfs negatief uit te werken. Speculerend over mogelijke verklaringen, is het aannemelijk dat vrij lezen te hoge eisen stelt aan deze leerlingen. Ze moeten niet alleen geschikte boeken vinden, maar die boeken ook geheel zelfstandig lezen. Deze leerlingen zouden baat kunnen hebben bij meer begeleiding tijdens het vrij lezen zelf, maar wellicht zouden ze de voor vrij lezen bestemde tijd nog beter besteden als er alternatieve vormen van lezen beschikbaar kwamen die minder hoge eisen stellen aan hun leesvaardigheid. Hierbij valt te denken aan luisterboeken of e-books met ingebouwde hulpmiddelen zoals gesproken tekst. Wetenschappelijk geëvalueerde experimenten met deze en andere hulpmiddelen zijn wenselijk.

Het lijkt erop dat de aanpak van de Bibliotheek *op school* op basisscholen niet zonder meer kan worden overgeheveld naar het vmbo. We zien weliswaar meer aandacht voor lezen in het vmbo als scholen meedoen aan de Bibliotheek *op school*, maar effecten op leesmotivatie en leesfrequentie lijken afhankelijk van de vraag of leerlingen 'gewillige' lezers zijn. Vooral leerlingen die uit zichzelf al meer geneigd zijn om te lezen, worden erdoor bereikt. Hoewel het gunstig is dat de Bibliotheek *op school* ook in het vmbo gepaard gaat met positieve uitkomsten, is voor een deel van de leerlingen waarschijnlijk intensievere ondersteuning bij het lezen noodzakelijk. Dat zou kunnen in de vorm van de hiervoor genoemde alternatieve vormen van lezen, maar waarschijnlijk ook door de inzet van effectievere vormen van lees-instructie (Houtveen, Van Steensel, & De la Rie, 2019): onderzoek laat zien dat voor de zwakste lezers een minimaal niveau van leesvaardigheid voorwaardelijk is om met plezier te kunnen lezen (Miyamoto, Pfof, & Artelt, 2018).

Begeleiding bij de boekenkeuze lijkt gunstig uit te werken voor de leesmotivatie van leerlingen. Ook hier zijn effecten echter gunstiger voor meer gemotiveerde leerlingen; in het vmbo zijn de effecten er zelfs alleen voor vaardigere leerlingen. Waarschijnlijk is er voor de leesbevordering van onwillige lezers meer nodig. Dat kan de vorm krijgen van meer begeleiding; mogelijk zette onze relatief korte en weinig intensieve interventie (ongeveer zes keer een boekgesprek van maximaal tien minuten) voor deze lezers te weinig zoden aan de dijk. Bovendien moeten we voor deze leerlingen de drempel om te lezen misschien ook op andere manieren verlagen (zie de eerdere suggestie voor de inzet van luisterboeken en e-books met ingebouwde hulpmiddelen).

We zagen dat nudging kan werken, maar wellicht hebben we in ons onderzoek nog niet de meest optimale vorm gebruikt. Onze WhatsAppberichtjes waren weinig persoonlijk: ouders en leerlingen kenden ons niet, wat het, zoals we in onze studie zagen, gemakkelijker maakte om de berichtjes te blokkeren. Wellicht is de uitwerking van nudging sterker als het gebeurt door personen die relevant zijn voor leerlingen. Sunstein (2014) suggereert dat ook sociale normen als nudge kunnen fungeren. Een mogelijkheid is om personen met wie adolescenten zich identificeren (bijvoorbeeld bekende influencers) geregeld een vlog te laten maken over wat ze lezen. Als leerlingen zien dat hun idolen lezen (een aanpak die bijvoorbeeld ook in het leesbevorderingsproject 'De Weddenschap' wordt toegepast), zet dat hen wellicht ook aan tot lezen.

REFERENTIES

- Houtveen, A. A. M., Van Steensel, R. C. M., & De la Rie, S. (2019). *De vele kanten van leesbegrip: Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs*. Rotterdam: Erasmus Universiteit.
- Mackey, M. (2014). Learning to choose: The hidden art of the enthusiastic reader. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 57, 521-526.
- Margolis, H., & McCabe, P. P. (2004). Self-efficacy: A key to improving the motivation of struggling readers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues, and Ideas*, 77, 241-249.
- Merga, M. K. (2016). What would make them read more? Insights from Western Australian adolescents. *Asia Pacific Journal of Education*, 36, 409-424.
- Merga, M. K., & Roni, S. M. (2017). Choosing strategies of children and the impact of age and gender on library use: Insights for librarians. *Journal of Library Administration*, 57, 607-630.

- Miyamoto, A., Pfof, M., & Artelt, C. (2018). Reciprocal relations between intrinsic reading motivation and reading competence: A comparison between native and immigrant students in Germany. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 176-196.
- Nielen, T. M. J., & Bus, A. G. (2016). *Onwillige lezers: Onderzoek naar redenen en oplossingen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Ross, C. S., (2000). Making choices. *The Acquisition Librarian*, 13, 5-21.
- 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.
- Sunstein, C. R. (2014). Nudging: A very short guide. *Journal of Consumer Policy*, 37, 583-588.



1 INLEIDING

VRIJ LEZEN EN DE BIBLIOTHEEK *OP SCHOOL*

Met de Bibliotheek *op school* werken bibliotheken en scholen structureel samen aan taalontwikkeling, leesbevordering en mediawijsheid van kinderen (zie kader 1). Een van de belangrijkste onderdelen van de Bibliotheek *op school* wordt gevormd door een ruimer en gevarieerder aanbod van boeken in de schoolbibliotheek. Gemiddeld zijn er op de scholen die meedoen aan de Bibliotheek *op school* 2 boeken per leerling meer beschikbaar dan op reguliere scholen. Uitgaande van een gemiddeld aantal van 222 leerlingen per basisschool (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2014) staan gemiddeld bijna 450 extra boeken in de bibliotheek van scholen met de Bibliotheek *op school*. Een ander centraal element is de focus op vrij lezen. Deze focus is geïnspireerd door de theorie van Stephen Krashen (2004): hij stelt dat vrij lezen – gestimuleerd door een groot en aantrekkelijk boekenaanbod – een belangrijk, zo niet het belangrijkste, instrument is om de leesontwikkeling te bevorderen. Krashen gaat ervan uit dat het lezen van aansprekende teksten veruit de beste manier is om te leren lezen. Als leerlingen geïnteresseerd zijn in wat ze lezen, spannen ze zich in om teksten zo goed mogelijk te begrijpen, wat een diepgaande verwerking van wat ze lezen stimuleert. Het is volgens Krashen dan ook essentieel dat de leerling plezier beleeft aan de teksten: onwillige of gestreste lezers leren veel minder van wat ze lezen.

KADER 1 | DE BIBLIOTHEEK OP SCHOOL

Met de Bibliotheek *op school* werken bibliotheken en scholen structureel samen aan taalontwikkeling, leesbevordering en mediawijsheid van kinderen.² Doel is kinderen te stimuleren om meer te lezen, op school en thuis. Het leesplezier is daarbij de aanjager. De aanpak van de Bibliotheek *op school* heeft de volgende bouwstenen.

1. **Netwerk & Beleid** – Er is sprake van een **meerjarige samenwerking** tussen een school en een bibliotheek. In de samenwerkingsovereenkomst die daartoe getekend wordt, leggen scholen en bibliotheken hun inspanningen en verplichtingen voor ten minste drie jaar vast.
2. **Expertise** – Medewerkers van de bibliotheek worden geschoold tot **leesconsulent** om samen te werken met het basisonderwijs. Een leesconsulent is een aantal uur per week op een school werkzaam. De school zorgt ervoor dat er (bij voorkeur) twee **leescoördinatoren** worden opgeleid (via de cursus 'Open Boek').
3. **Collectie** – Er is een **goed toegankelijke, actuele en gevarieerde (boeken)collectie** in de school die past bij de leerlingenpopulatie. De boeken worden aantrekkelijk, bij voorkeur frontaal, gepresenteerd. Er is **hulp bij het kiezen van boeken** door iemand die hierin geschoold is en de boeken en andere materialen mogen bij voorkeur mee naar huis (verlengen leestijd). De toegang tot de digitale collectie e-books en luisterboeken van de bibliotheek via het bibliotheeklidmaatschap wordt onder de aandacht gebracht.
4. **Leesplan** – De leescoördinatoren organiseren in samenspraak met de leesconsulent de planning en uitvoering van het **leesbevorderingsbeleid**. Zij stellen een lees-media-plan op (leesplan.nl) en adviseren en motiveren het team van de school.
5. **Digitale diensten** – In aanvulling op de fysieke schoolbibliotheek is er een **digitaal portaal voor leerlingen** voor het zoeken en registreren van boeken, het stimuleren van lezen, het bijhouden van de leeshistorie en het vinden van betrouwbare informatie.
6. **Campagnes & Activiteiten** – Deelname aan **grote Nederlandse leescampagnes** (Kinderboekenweek, De Nationale Voorleesdagen, de Kinderjury, De Nationale Voorleeswedstrijd en Nederland Leest Junior en bij voorkeur ook de Poëzieweek) is opgenomen in het jaarprogramma. Verschillende **leeswerkvormen** worden voor alle groepen opgenomen in het rooster. Er wordt structureel tijd ingeruimd voor ten minste voorlezen, vrij lezen, praten over boeken en de boekenkring (boekpromotie). Idealiter is er ook tijd voor individuele leesgesprekken en voor andere werkvormen, zoals theater-lezen, voordragen, vertellen, boek & film, etc.
7. **Monitor** – Resultaten van de aanpak worden geregistreerd door de jaarlijkse afname van een monitor. Deze **Monitor de Bibliotheek op school** wordt ingevuld door leerlingen, leerkrachten en leesconsulenten. Op grond van de monitorresultaten, bij voorkeur in combinatie met de resultaten van leestoetsen, wordt het beleid geëvalueerd en worden er doelen opgesteld voor het nieuwe schooljaar.

2 Het werken aan mediawijsheid (of beter: informatievaardigheid) is geen verplichting binnen het programma de Bibliotheek *op school*.

Bij de invulling van elke bouwsteen wordt **ouderpartnerschap** meegenomen. Doel daarvan is het stimuleren van de leesomgeving en de leesopvoeding thuis. Hierbij luisteren scholen naar de wensen en verwachtingen van ouders, en werken school en ouders vanuit hun eigen rol aan de leessocialisatie van kinderen.

Uit het dissertatieonderzoek van Thijs Nielen blijkt dat leerlingen van scholen die meedoen aan de Bibliotheek *op school* betere lezers zijn dan leerlingen van scholen die niet meedoen met het programma (Nielen & Bus, 2016). De bevinding dat de scores op de Cito-toets voor begrijpend lezen ongeveer een halve standaarddeviatie hoger zijn, duidt erop dat 70 procent van de leerlingen van scholen met de Bibliotheek *op school* significant meer vooruitgaan in begrijpend lezen dan leerlingen van scholen zonder de Bibliotheek *op school*.

In lijn met de theorie van Krashen is de verwachting dat leerlingen in een opwaartse spiraal terechtkomen als scholen dagelijks tijd voor vrij lezen reserveren en de tijd voor vrij lezen ook daadwerkelijk aan lezen wordt besteed. Er is echter ook een alternatief scenario voorstelbaar. Bekend is dat veel beginnende lezers er moeite mee hebben om zich langere tijd op een tekst te concentreren, waardoor onzeker is hoe de tijd bestemd voor vrij lezen besteed wordt (Nielen & Bus, 2016). Als leerlingen er niet in slagen om zich op een tekst te concentreren, bijvoorbeeld doordat ze geen boek hebben dat afgestemd is op hun mogelijkheden, en hun leeservaringen daardoor stressvol worden, komt de veronderstelde opwaartse spiraal niet op gang. Vrij lezen zou zelfs weerstand kunnen oproepen en contraproductief kunnen werken. Leerlingen doen negatieve ervaringen met lezen op, waardoor de motivatie voor lezen vermindert en de interesse in buitenschools lezen verder terugloopt. Het is dus heel goed mogelijk dat de theorie van Krashen van toepassing is op de betere lezers, maar niet op de zwakkere lezers die er niet in slagen om de dagelijkse portie vrij lezen goed te besteden, omdat zij niet beschikken over voldoende leesvaardigheden of concentratie.

Omdat weinig bekend is over de leesactiviteiten op scholen met de Bibliotheek *op school*, brachten we in kaart hoeveel tijd voor lezen gereserveerd wordt en welke leesactiviteiten in het bijzonder plaatsvinden. Behalve de tijd die besteed wordt aan het lezen van teksten (vrij lezen, voorlezen), onderzochten we hoeveel steun leerlingen krijgen bij het kiezen van boeken en of er vormen van begeleiding tijdens het lezen zijn. Denk bij hulp bij het kiezen van boeken bijvoorbeeld aan boekintroducties om leerlingen attent te maken op interessante titels.

LEESACTIVITEITEN EN HUN INVLOED OP DE LEESONTWIKKELING

Een van de onderzoeksdoelen was inzicht te krijgen in de leesactiviteiten op scholen met de Bibliotheek *op school*. Voor het primair onderwijs is getest of extra hulp bij, en middelen voor leesbevordering (via de zogenoemde intensieve-stimulerings-regeling, zie kader 2 op pagina 19) de leesactiviteiten op school kunnen versterken (hoofdstuk 2). Voor het vmbo is getest of de leesactiviteiten op scholen die werken met de Bibliotheek *op school* zich onderscheiden van de leesactiviteiten op scholen die niet werken met de Bibliotheek *op school* (hoofdstuk 3). Daarnaast onderzochten we in hoeverre de leesactiviteiten op scholen met de Bibliotheek *op school* bijdragen aan de leesontwikkeling van de leerlingen. Met dit doel testten we of leesmotivatie, leesfrequentie en basisvaardigheden (woordenschat, leesbegrip) voorspeld worden door de leesactiviteiten op school en door welke leesactiviteiten in het bijzonder. Volgens de theorie van Krashen zou meer tijd voor leesactiviteiten een positief effect hebben op de kennis van boektitels, leesmotivatie en lees-/taalvaardigheid. Alternatieve theorieën sluiten echter niet uit dat meer tijd voor lezen ook contraproductief kan werken, vooral bij achterblijvers. Als er weinig begeleiding is, kunnen de leesactiviteiten frustrerend zijn voor zwakkere lezers en daardoor zo veel weerstand oproepen dat de motivatie eerder kleiner dan groter wordt en de tijd die leerlingen daadwerkelijk aan lezen besteden, verder terugloopt.

EEN GOEDE MATCH TUSSEN TEKST EN LEZER

Een tweede doel van verder onderzoek naar de Bibliotheek *op school* was te testen of de tijd die leerlingen aan vrij lezen besteden, samengaat met meer lezen en meer leesplezier en op welke wijze de Bibliotheek *op school* hieraan kan bijdragen. Krashen neemt aan dat het voor de mate waarin plezier aan lezen beleefd wordt, niet alleen van belang is dat de tekst is afgestemd op het (technisch) leesniveau en het taalniveau (Mesmer, Cunningham, & Hiebert, 2012; O'Connor et al., 2002), maar vooral ook dat de tekst nauw aansluit bij de interesses van leerlingen (Donovan, Smolkin, & Lomax, 2000). De veronderstelling is dat leerlingen zich alleen dan willen inspannen om de inhoud te begrijpen. Of een goede match tussen tekst en lezer kan worden gerealiseerd, is niet alleen afhankelijk van de beschikbaarheid van een ruime collectie boeken waarin elk kind iets van zijn of haar gading kan vinden, maar ook van de selectie die de leerling maakt en die doorgaans aan de leerling overgelaten wordt. Uit eerdere onderzoeken blijkt dat leerlingen vaak op verkeerde gronden (hoe dik het boek is of hoe aantrekkelijk het plaatje op de omslag is) boeken selecteren (Merga, 2016). Als ze boeken kiezen die qua leesniveau of inhoud te moeilijk zijn, zullen zij onvoldoende begrijpen van wat ze lezen

en er heel weinig plezier aan beleven. Naarmate dit vaker gebeurt en daardoor steeds opnieuw negatieve leeservaringen opgedaan worden, kan dit bijdragen aan negatieve emoties over lezen en uiteindelijk aan leesvrees (Nielen & Bus, 2016).

In lijn met deze theorie verwachtten we dat hulp bij de keuze van geschikte boeken een factor van belang kan zijn. Als boeken beter afgestemd zijn op het leesniveau en nauw aansluiten bij de interesses van leerlingen, zal dit positieve effecten hebben op hun leesmotivatie en, op termijn, wellicht ook op hoeveel ze lezen en hun leesvaardigheid. Deze hypothese is experimenteel getest in het primair onderwijs en vmbo en de resultaten worden gerapporteerd in hoofdstuk 4.

VORMING VAN LEESROUTINES

We signaleren ook het probleem dat lezen voor veel leerlingen geen routine is. Ondanks het feit dat ze op school toegang hebben tot een grote en gevarieerde collectie boeken, die ze doorgaans zowel op school als thuis kunnen lezen, komen ze niet aan lezen toe. Ook als leerlingen ervan overtuigd zijn dat lezen niet alleen belangrijk maar ook plezierig is, geven ze toch vaak voorrang aan andere activiteiten. Bij de keuze van activiteiten als lezen speelt vermoedelijk gewoontevorming een belangrijke rol. Zolang daar nog geen sprake van is, laten leerlingen hun activiteitenpatroon veeleer bepalen door toevallige omstandigheden (de televisie die aanstaat, een bericht op de telefoon) dan door bewuste keuzes, waardoor ze vaak niet aan lezen toekomen. Ze gaan eerder af op indrukken, ingevingen, intenties en gevoelens dan op rationele kennis van wat het best is voor hun ontwikkeling. Essentieel is daarom dat gewoontevorming plaatsheeft en leesroutines ontstaan: de keuze om te lezen moet als het ware een ‘reflex’ worden. Wie de weg oversteekt, kijkt automatisch naar links en rechts. Op dezelfde wijze zouden leesautomatismen kunnen worden ontwikkeld waarbij leerlingen uit gewoonte elke dag lezen. Ze lezen bijvoorbeeld altijd een half uurtje in bed voor ze gaan slapen. In de literatuur vonden we nauwelijks inzichten in hoe dergelijke automatismen bevorderd kunnen worden.

In experimenten in het primair onderwijs en vmbo testten we, geïnspireerd door het idee van ‘nudging’ – geregeld kleine zetjes in de gewenste richting geven –, of het sturen van herinneringen effect heeft. Ouders van leerlingen in het primair onderwijs ontvingen gedurende drie maanden twee keer per week een bericht waarin ze eraan herinnerd werden dat het belangrijk is dat hun kind dagelijks leest. We verwachtten dat deze herinneringen ouders stimuleren met hun kind op zoek te gaan naar geschikte momenten om te lezen en dat zo leesroutines kunnen ontstaan. In het vmbo werden de leerlingen zelf er met eenzelfde frequentie van

WhatsAppberichten aan herinnerd dat het belangrijk is dagelijks te lezen. In hoofdstuk 5 worden de resultaten van deze experimenten gerapporteerd.

REFERENTIES

- Donovan, C. A., Smolkin, L. B., & Lomax, R. G. (2000). Beyond the independent-level text: Considering the reader-text match in first graders' self-selections during recreational learning. *Reading Psychology, 21*, 309-333.
- Krashen, S. (2004). *The power of reading: Insights from the research. Observations and reflections from BEHS staff*, Oktober 2004. Verkregen van https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/18350766/the-power-of-reading.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1553011665&Signature=NjOd64iK%2BsbraPrivP%2Bg2OEi%2BR8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DThe_power_of_reading_Insights_from_the_r.pdf
- Merga, M. K. (2016). What would make them read more? Insights from Western Australian adolescents. *Asia Pacific Journal of Education, 36*, 409-424.
- Merga, M. K., Cowan, E., & Gardiner, V. (2018). The role of whole-school literacy policies supporting reading engagement in Australian school. *English in Australia, 53*, 37-50.
- Mesmer, H. A., Cunningham, J. W., & Hiebert, E. H. (2012). Toward a theoretical model of text complexity for the early grades: Learning from the past, anticipating the future. *Reading Research Quarterly, 47*, 235-258.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2014). *Kerncijfers 2009-2013: Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Verkregen van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/jaarverslagen/2014/05/21/ocw-kerncijfers>.
- Nielen, T. M. J., & Bus, A. G. (2016). *Onwillige lezers. Onderzoek naar redenen en oplossingen*. Delft: Eburon.
- O'Connor, R. E., Bell, K. M., Harty, K. R., Larkin, L. K., Sackor, S. M., & Zigmond, N. (2002). Teaching reading to poor readers in the intermediate grades: A comparison of text difficulty. *Journal of Educational Psychology, 94*, 474-485.



2 VRIJ LEZEN, VOORLEZEN EN BOEK- PROMOTIE IN HET BASISONDERWIJS: WAT WERKT, WAT NIET EN WAAROM?

INLEIDING

De aanpak de Bibliotheek *op school* stimuleert, behalve een groot en gevarieerd boekenbestand, dat scholen tijd reserveren voor lezen. Met dat oogmerk krijgen leerlingen dagelijks gelegenheid om vrij te lezen – tijd waarin leerlingen naar eigen voorkeur en in eigen tempo kunnen lezen. De aanname is dat de interesse in lezen toeneemt en de leesvaardigheid verbetert als er meer gelegenheid is om op school te lezen. Soms is er enige ondersteuning bij de keuze van boeken via een boek-introductie of boekenkring, maar doorgaans wordt geen systematische begeleiding tijdens lezen aangeboden.

Deze studie had een tweeledige doelstelling. Ten eerste zijn de effecten van meer hulp en middelen voor leesbevordering (de zogenoemde intensieve-stimuleringsregeling) getest, waarbij gelet is op de tijd die voor vrij lezen, voorlezen en boekintroductie/boekenkring vrijgemaakt wordt, hoeveel belang leraren aan deze leesactiviteiten hechten en hoeveel moeite ze doen om er dagelijks/wekelijks tijd voor vrij te maken. Scholen die deelnamen aan de intensieve-stimulerings-regeling kregen extra hulp en middelen om te stimuleren dat per dag minimaal dertig minuten gereserveerd worden voor lezen of aan lezen gerelateerde activiteiten. Dit is een uitbreiding in vergelijking tot reguliere de Bibliotheek *op school*-scholen, waar doorgaans vijftien minuten per dag aan leesstimulering besteed worden. Op deze scholen ontwikkelden externe begeleiders en leesconsulenten samen met het lerarenteam plannen voor activiteiten waarbij gebruikgemaakt werd van gegevens uit de Monitor de Bibliotheek *op school* die jaarlijks wordt afgenomen en die gegevens verzamelt over de leesactiviteiten op school en hoe kinderen daarop

reageren. De Monitor is een hulpmiddel om te bepalen waar extra stimulering nodig is (bijvoorbeeld in klassen met veel laaggemotiveerde leerlingen).

De tweede, belangrijkste vraag is of het leesgedrag van leerlingen verandert onder invloed van vrij lezen, voorlezen en boekpromotie. Met dat doel namen we tweemaal, met een tussenpoos van ongeveer een jaar, een aantal testen af die elk iets zeggen over de leesontwikkeling. Met een leesmotivatieschaal is getest hoe geïnteresseerd leerlingen in lezen zijn, met een titelherkenningslijst hoe bekend leerlingen zijn met leeftijdadequate boektitels en met de woordenschattest hoe bekend ze zijn met moeilijke woorden die vooral in boeken voorkomen.

Met toestemming van de Ethische Commissie van de Faculteit der Geesteswetenschappen van de Vrije Universiteit Amsterdam is getest:

1. of de verschillen in leesbevordering met de reguliere de Bibliotheek *op school*-scholen onder invloed van de intensieve stimulering toenamen en
2. of de leesbevorderingsactiviteiten op school de leesontwikkeling van leerlingen stimuleerden.

KADER 2.1 | INTENSIEVE STIMULERINGSREGELING DE BIBLIOTHEEK *OP SCHOOL*

Twaalf basisscholen en twaalf bibliotheken in het primair onderwijs en zeven vmbo-scholen en evenveel begeleidende bibliotheken door heel Nederland hebben in 2016 en 2017 samengewerkt aan het intensieve-stimuleringstraject de Bibliotheek *op school*. Kunst van Lezen heeft voor dit traject extra middelen ingezet om een serieuze slag te maken in het bevorderen van lezen op school en thuis. De twee trajecten, die begeleid werden door Sardes, hadden drie doelstellingen.

1. De scholen realiseren een duurzame, intensieve aanpak voor het werken aan leesbevordering (een structurele, levende leescultuur op school).
2. De bibliotheken professionaliseren zich in het werken met de Bibliotheek *op school* (met een sterk accent op het doelgericht gebruiken van de Monitor om tot een effectievere samenwerking tussen bibliotheek en school te komen).
3. Kunst van Lezen krijgt na afloop van de trajecten goede voorbeelden, om verder te verspreiden.

DEELSTUDIE 1: TIJDSBESTEDING MET EN ZONDER BEGELEIDING

Deelstudie 1 vergelijkt de leesbevorderingsactiviteiten op intensieve-stimulerings-scholen met de activiteiten op reguliere de Bibliotheek *op school*-scholen. We verwachtten meer veranderingen in aanpak op intensieve-stimulerings-scholen waar op basis van de Monitor doelen werden opgesteld afgestemd op de school en in

bijeenkomsten werd bepaald hoe het best verbetering in leesactiviteiten bereikt zou kunnen worden. We vergeleken twee reguliere scholen met vier scholen die vielen onder de intensieve-stimuleringsregeling. Scholen kwamen in aanmerking voor intensieve stimulering als ze gemotiveerd waren om meer aandacht aan lezen te besteden en hulp bij de realisatie wenselijk was. We testten of de verschillen in leesbevordering met de reguliere de Bibliotheek *op school*-scholen onder invloed van de intensieve stimulering verdwenen.

METHODE

ONDERZOEKSOPZET

Zowel de leraren van vier scholen die aan de intensieve stimulering deelnamen als de leraren van twee reguliere de Bibliotheek *op school*-scholen werd gevraagd om bij de start van de intensieve stimulering en een jaar later een vragenlijst in te vullen. Op de intensieve-stimuleringsscholen kregen de leesconsulenten meer tijd voor begeleiding van de scholen en hebben gedurende het jaar één of twee sessies van het lerarenteam met externe begeleiders plaatsgevonden.

PARTICIPANTEN

In totaal hebben 42 leraren een vragenlijst ingevuld, van wie 33 op het eerste meetmoment en 22 op het tweede meetmoment. De leraren zijn gemiddeld 38 jaar oud, hebben gemiddeld 13 jaar ervaring en 75 procent is vrouw. Om diverse redenen heeft een groot deel van de leraren de vragenlijst maar 1 keer ingevuld. Uiteindelijk hebben 13 leraren de vragenlijst op beide meetmomenten ingevuld. 8 leraren uit deze groep zijn werkzaam op de 4 scholen met intensieve stimulering.

INTENSIEVE STIMULERING

Tijdens de teambijeenkomsten op scholen bespraken de externe begeleider en leesconsulent met het lerarenteam de resultaten van de Monitor, welke doelen op basis daarvan gesteld konden worden en op welke manier aan deze doelen gewerkt zou worden. Deze doelen werden aangepast aan de specifieke situatie van een school en zijn dus voor iedere school verschillend. Voorbeelden van gestelde doelen zijn: 'Alle leerkrachten houden wekelijks een boekenkring', 'Het percentage jongens dat plezier heeft in lezen in groep 5 naar 80 procent brengen' en 'Het percentage leerlingen in groep 5 t/m 8 dat de gezochte leesboeken in de schoolbibliotheek vindt, stijgt naar minimaal 75%'.

INSTRUMENTEN

De vragenlijst bevatte naast vragen over tijdbesteding aan vrij lezen, voorlezen en boekpromotie (bijvoorbeeld: hoeveel tijd per dag besteedt u aan vrij lezen?), vragen over hoe leraren hun eigen rol tijdens verschillende activiteiten definiëren (bijvoorbeeld: helpt u de leerlingen bij het kiezen van nieuwe boeken?), hoe consequent de activiteiten plaatsvinden (bijvoorbeeld: hoe vaak gebeurt het dat vrij lezen vervalt?) en welke problemen ze ervaren bij het realiseren ervan (bijvoorbeeld: hoe vaak gebeurt het dat vrij lezen vervalt vanwege tijdgebrek?). Voorts zijn kenmerken bevraagd zoals aantal jaren ervaring als leraar en leeftijd.

ANALYSES

Om te testen of op de intensieve-stimuleringscholen de tijd besteed aan de drie leesactiviteiten gedurende het schooljaar sterker is toegenomen dan op de reguliere scholen, zijn drie regressies uitgevoerd van nameting van vrij lezen, voorlezen en boekpromotieactiviteiten op de volgende variabelen: voortestscores (op vrij lezen, voorlezen of boekpromotie), intensieve stimulering en de interactie tussen voortest en intensieve stimulering. De interactie is toegevoegd om te testen of begeleiding vooral effectief was als er bij de voormeting weinig tijd werd besteed aan de leesactiviteit. We voerden multilevel-analyses uit met Complex Samples om te controleren voor schooleffecten.

RESULTATEN

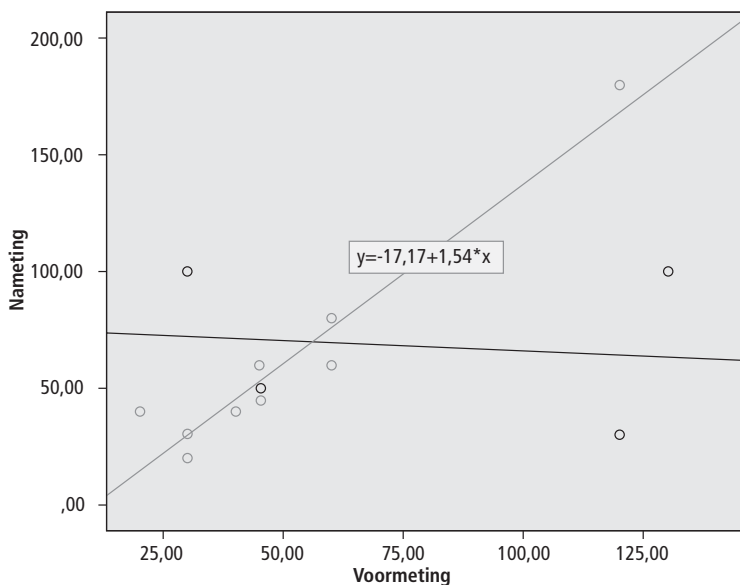
Tabel 2.1 toont de gemiddelde scores en standaarddeviaties van de scholen die wel en niet aan de intensieve-stimuleringsregeling deelnamen op zowel de voor- als de nameting van vrij lezen, voorlezen en boekpromotie. Op alle meetmomenten werd de meeste tijd besteed aan vrij lezen, gemiddeld twintig minuten per dag. Aan voorlezen werd gemiddeld acht minuten per dag besteed. Boekpromotie vond doorgaans minder dan één keer per maand plaats. De scores op vrij lezen gingen gemiddeld weliswaar meer vooruit in de groep met intensieve stimulering, maar het hogere gemiddelde op de natest werd uitsluitend door één klas veroorzaakt. Op voorlezen ging de groep met intensieve stimulering vooruit, terwijl de groep zonder intensieve stimulering minder ging voorlezen. Op boekpromotie had intensieve stimulering geen effect. Alleen bij vrij lezen was de interactie tussen begeleiding en de score op vrij lezen op de eerste meting significant ($t[5] = 6.24, p = .002$). Dit duidt erop dat de tijd die aan vrij lezen werd besteed vrij stabiel bleef in klassen met intensieve stimulering (wie hoog scoorde op de voortest, scoorde ook hoog op de natest en omgekeerd), terwijl de tijd voor vrij lezen terugliep in klassen zonder begeleiding, met

name als op de eerste meting veel tijd aan vrij lezen werd besteed (zie figuur 2.1). Vergelijkbare interacties zijn niet gevonden voor voorlezen of boekpromotie.

TABEL 2.1 | GEMIDDELDE SCORES IN MINUTEN PER DAG OP VRIJ LEZEN EN VOORLEZEN EN FREQUENTIE VAN BOEKPROMOTIE AAN HET BEGIN EN AAN HET EINDE VAN HET JAAR VAN HET ONDERZOEK OP REGULIERE DE BIBLIOTHEEK OP SCHOOL-SCHOLEN EN INTENSIEVE-STIMULERINGSSCHOLEN

		Controlegroep (N = 5)	Groep met intensieve stimulering (N = 8)
Vrij lezen per dag	Meting 1	18.75 (10.45)	16.70 (5.58)
	Meting 2	17.20 (8.76)	21.10 (14.05)
Voorlezen per dag	Meting 1	11.90 (5.32)	6.13 (5.22)
	Meting 2	9.87 (7.16)	7.10 (4.66)
Boekpromotie ¹	Meting 1	1.10 (1.60)	1.19 (0.96)
	Meting 2	1.30 (0.97)	1.38 (0.99)

¹0 = nooit, 1 = minder dan één keer per maand, 2 = één keer per maand, 3 = één keer per twee weken, 4 = één keer per week, 5 = meer dan één keer per week



FIGUUR 2.1 | MET BEGELEIDING (DONKERGRIJZE LIJN) BLEVEN DE SCORES OP VRIJ LEZEN VRIJ STABIEL; DE LICHTGRIJZE BOLLETJES LIGGEN DICHT BIJ DE REGRESSIELIJN, WAT EROP WIJST DAT DE SCORES OP DE VOORTEST ONGEVEER GELIJK ZIJN AAN SCORES OP DE NATEST. ZONDER BEGELEIDING (LICHTGRIJZE LIJN) WAS DE TIJD BESTEED AAN VRIJ LEZEN VEEL MINDER STABIEL; IN EEN ENKEL GEVAL NAM DE TIJD TOE VAN ONGEVEER 30 MINUTEN PER WEEK NAAR 100 MINUTEN PER WEEK; IN 2 GEVALLEN LIEP DE TIJD FORS TERUG VAN 130 NAAR 100 OF ZELFS VAN 120 NAAR 30 MINUTEN.

Alle leraren rapporteerden dat vrij lezen en voorlezen zelden uitvielen. Gemiddeld gebeurde dit ongeveer eens per maand. Tabel 2.2 laat zien hoe de leraren in beide condities hun rol tijdens het vrij lezen percipieerden: bijvoorbeeld, hoeveel procent hulp geeft bij het kiezen van boeken. De meeste leraren rapporteerden het als hun taak te zien leerlingen te begeleiden bij de keuze van boeken. Een groter percentage van de controlegroep gaf ten tijde van de nameting meer hulp op bij het kiezen van boeken, terwijl het percentage leraren dat hulp gaf bij het kiezen van boeken in de groep met intensieve stimulering juist terugliep tussen meting 1 en 2. Over het aanbieden van hulp en uitleg bij begripsproblemen waren de meningen sterk verdeeld. De leraren in de controlegroep scoorden op de voortest het hoogst (80%), maar een groot deel daarvan (40%) ging door het jaar heen steeds minder hulp en uitleg bij begripsproblemen geven. De leraren in de intensieve-stimuleringsgroep scoorden op de voortest laag (0%), maar een deel van hen ging in de loop van het jaar meer hulp en uitleg geven (38%). Op de eerste meting rapporteerden alle leraren het als een belangrijke taak erop toe te zien dat leerlingen daadwerkelijk lezen tijdens vrij lezen. In beide groepen gingen leraren hier in de loop van het jaar steeds minder op letten.

TABEL 2.2 | HOE DE LERAREN HUN ROL TIJDENS VRIJ LEZEN PERCIPIEERDEN

	Controlegroep (N = 5)		Met begeleiding (N = 8)	
	Meting 1	Meting 2	Meting 1	Meting 2
Hulp geven bij kiezen van boeken die aansluiten bij interesse	.60 (.55)	.80 (.45)	.75 (.46)	.50 (.54)
Hulp geven bij kiezen van boeken met geschikt moeilijkheidsniveau	.20 (.45)	.60 (.45)	.50 (.54)	.00 (.00)
Hulp en uitleg bij begripsproblemen	.80 (.45)	.40 (.55)	.00 (.00)	.38 (.52)
Erop toezien dat leerlingen lezen	1.00 (.00)	.60 (.55)	1.00 (.00)	.50 (.54)

Noot: Een score 1 werd toegekend als dit gedrag voorkwam en 0 als dat niet het geval was. De scores geven aan hoeveel procent van de leraren rapporteerden dit gedrag te vertonen.

DISCUSSIE

De intensieve stimulering heeft plaatsgevonden op scholen waar op de voortest verhoudingsgewijs minder tijd werd besteed aan vrij lezen en voorlezen (zie tabel 2.1). De observatie dat controlescholen meer tijd besteedden aan vrij lezen en voorlezen op de voortest, toont aan dat scholen die minder actief zijn op leesgebied, geselecteerd zijn voor intensieve stimulering.

Van alle leesactiviteiten is vrij lezen de belangrijkste op de Bibliotheek *op school*-scholen. Hieraan wordt op alle deelnemende scholen veruit de meeste tijd besteed, gemiddeld 99 minuten per week, ongeveer 20 minuten per dag. Intensieve

stimulering resulteert niet in een toename van vrij lezen, wel in *stabilisering*. Dat wil zeggen: de tijd besteed aan vrij lezen blijft in de groep met intensieve stimulering redelijk stabiel over de 2 metingen met een tussenpoos van een jaar. In de controlegroep, daarentegen, vallen met name de leraren die hoog scoren op meting 1 een jaar later naar een lager niveau terug. Hierbij moet wel opgemerkt worden dat deze observatie slechts 5 leraren betreft.

Voorlezen gebeurt gemiddeld 40 minuten per week. In de controlegroepen wordt op de voormeting ongeveer 2 keer zoveel voorgelezen in vergelijking tot de groep met intensieve stimulering. Dit verschil wordt in de loop van het jaar ingelopen door de groep met intensieve stimulering. Aan boekpromotie wordt doorgaans eens per maand tijd besteed. Hierin treedt geen verandering op onder invloed van de intensieve stimulering.

DEELSTUDIE 2: VERSCHILLEN IN LEESGEDRAG EN PRESTATIES IN RELATIE TOT LEESACTIVITEITEN

Dragen leesactiviteiten op school bij aan de leesontwikkeling van leerlingen? Met dit doel testten we of veranderingen in leesmotivatie, leesfrequentie en woordenschat over de periode van een jaar voorspeld worden door de leesactiviteiten op school. Vooral ten aanzien van meer tijd voor vrij lezen zijn de verwachtingen hooggespannen. Als meer vrij lezen ertoe leidt dat per dag meer gelezen wordt, mag worden verwacht dat dit de leesvaardigheid bevordert en het plezier in lezen toeneemt; door meer vrij lezen wordt vaker het aanbod boeken bekeken en neemt dus ook de bekendheid met boektitels toe. Hoe realistisch is dit scenario? Het is alleen van toepassing als leerlingen de tijd die dagelijks voor vrij lezen gereserveerd is, ook daadwerkelijk aan lezen besteden. Vaststaat dat veel leerlingen moeite hebben om zich op lezen te concentreren (Nielen & Bus, 2016a). Het is dan ook de vraag hoe zij de dagelijks voor vrij lezen gereserveerde tijd besteden. Als leerlingen zich tijdens vrij lezen vervelen of frustrerende ervaringen opdoen, kan het zelfs weerstand oproepen en contraproductief werken. Als het (een deel van de) leerlingen niet lukt om daadwerkelijk te lezen, verwachten we eerder negatieve dan positieve effecten van vrij lezen.

METHODE

ONDERZOEKSOPZET

Om te testen of meer aandacht voor vrij lezen, voorlezen en boekpromotie op school eraan bijdraagt dat leerlingen meer lezen, gemotiveerder zijn en vaardiger worden in lezen, zijn leerlingen een jaar lang gevolgd en is de voortgang of teruggang in dat jaar gelinkt aan de leesactiviteiten op de scholen. Met dit doel is twee keer met een tussenpoos van een jaar de leesmotivatie, woordenschat en bekendheid met boektitels gemeten. Als indicator voor de leesactiviteiten op school is gebruik gemaakt van de vragenlijsten in deelstudie 1.

PARTICIPANTEN

In totaal hebben 199 leerlingen uit groep 5 tot en met 7 van 2 reguliere de Bibliotheek *op school*-scholen en 4 intensieve-stimuleringscholen de vragenlijst op beide meetmomenten ingevuld. Tijdens het eerste meetmoment zaten 70 leerlingen in groep 5, 67 in groep 6 en 62 in groep 7. De gemiddelde leeftijd was 9,92 jaar ($SD = 1,00$; range = 8,01 – 12,31) en het aantal jongens (54,5%) was ongeveer gelijk aan het aantal meisjes.

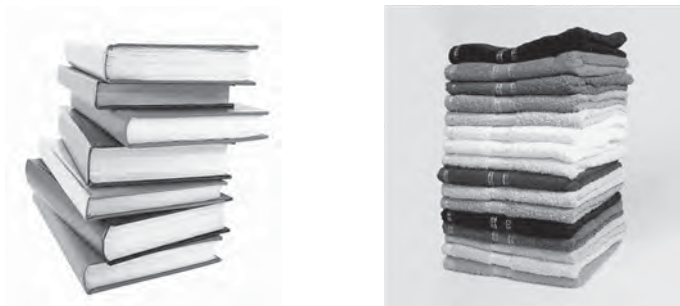
INSTRUMENTEN

Leesfrequentie (titelherkenning)

Met een titelherkenningslijst is gemeten hoe bekend leerlingen met boektitels zijn (Stanovich, West, & Harrison, 1995). Dit instrument wordt gebruikt als indicator voor hoe vaak leerlingen lezen en boekenwinkels of bibliotheken bezoeken (Nielen & Bus, 2016b). Leerlingen kregen een lijst met titels van kinderboeken waarop zij moesten aangeven welke boeken zij kenden en welke niet: 34 van de titels waren bestaande titels, passend bij de leeftijd van de leerlingen. Deze titels zijn geselecteerd uit de bestsellers van een bekende webwinkel. De lijst bevatte daarnaast 16 verzonnen titels als check op raden. Leerlingen wisten dat de lijst zowel bestaande als verzonnen titels bevatte om gokken te ontmoedigen. De score van leerlingen is berekend door het percentage aangekruiste verzonnen titels af te trekken van het percentage aangekruiste bestaande titels. Een hogere score duidt op meer boekenkennis en frequenter lezen. De betrouwbaarheid was hoog (Cronbachs α voor- en nameting = .87).

Leesmotivatie

Voor het meten van leesmotivatie is gebruikgemaakt van de woord-/plaatjeslijst (Nielen & Bus, 2016a). 24 plaatjes en 16 woorden werden beoordeeld op een zes-puntenschaal (1 = heel negatief, 6 = heel positief). De helft van de plaatjes en woorden was gerelateerd aan lezen en de andere helft bestond uit neutrale plaatjes en woorden. De leesplaatjes en neutrale plaatjes waren gematcht op kleur en grootte van de objecten in de afbeelding en op de aanwezigheid van mensen en dieren (zie figuur 2.2). De leeswoorden en neutrale woorden waren gematcht op woordlengte (bijvoorbeeld *deur-boek* en *koplamp-verhaal*). Als indicatie voor de leesmotivatie van leerlingen is het verschil berekend tussen de gemiddelde beoordeling van de neutrale items (Cronbachs α voormeting = .83, Cronbachs α nameting = .86) en de gemiddelde beoordeling van de leesitems (Cronbachs α voormeting = .94, Cronbachs α nameting = .95). Negatieve scores geven aan dat leerlingen een negatieve attitude ten opzichte van lezen hebben, terwijl positieve scores een positieve lees-attitude aanduiden.



FIGUUR 2.2 | VOORBEELD VAN EEN LEESPLAATJE EN EEN GEMATCHT NEUTRAAL PLAATJE

Woordenschat

Op een lijst samengesteld uit bestaande en niet-bestaande woorden moesten leerlingen woorden die ze kenden, aankruisen. In eerder onderzoek is een vergelijkbare lijst een valide indicator voor woordenschat gebleken (Mochida & Harrington, 2006). De lijst bestond uit 16 verzonnen en 24 bestaande woorden (Cronbachs α voor voor- en nameting = .84). Woorden als ‘heester’ en ‘peinzen’, ontleend aan de subtest ‘Woordbetekenis’ van de herziene Amsterdamse Kinder Intelligentie-Test 2 (RAKIT-2; Resing, Bleichrodt, Drenth, & Zaal, 2012), zijn aangevuld met niet-bestaande woorden als ‘kloets’ en ‘sjaai’. Om gokken te ontmoedigen, werd, vergelijkbaar met de procedure bij de titelherkenningslijst, vooraf verteld dat de lijst ook niet-bestaande woorden bevatte. Om de totaalscore van leerlingen te

berekenen, werd het percentage aangekruiste bestaande woorden verminderd met het percentage aangekruiste niet-bestaande woorden. Een hogere score is dus een indicatie voor een grotere woordenschat.

ANALYSES

Met regressieanalyses is getest of de tijd besteed aan vrij lezen, voorlezen en boekpromotie (boekenkring en boekintrodactie) de natestscores op de titelherkenningslijst, leesmotivatie en woordenschat voorspelt. Omdat de proefpersonen afkomstig waren van een beperkt aantal scholen ($N = 6$), zijn Huber-White-schattingen gebruikt om te corrigeren voor clustering van scores. We voerden regressieanalyses uit met de nametingscores van leesfrequentie (titelherkenning), leesmotivatie en woordenschat als afhankelijke variabelen en de voormetingscores van deze drie variabelen, leeftijd, sekse en leesactiviteiten (vrij lezen, voorlezen en boekpromotie) als voorspellers. Om te bepalen wie vooral profiteerde, leerlingen met hoge of lage beginscores op de titelherkenningslijst, leesmotivatie en woordenschat, zijn als laatste stap de interacties tussen de eerste meting en vrij lezen, voorlezen en boekpromotie aan de regressie toegevoegd.

RESULTATEN

BESCHRIJVENDE STATISTIEKEN

In tabel 2.3 worden de gemiddelde scores en standaarddeviaties op de voor- en nameting van leesmotivatie, leesfrequentie en woordenschat gegeven, en de correlaties tussen deze variabelen. Zoals verwacht mag worden, werden de kinderen steeds beter in titelherkenning en woordenschat (de scores op titelherkenning en woordenschat namen significant toe tussen de twee metingen), terwijl de scores op leesmotivatie terugliepen, zoals ook Nielen en Bus (2016) vonden. De correlaties tussen de voor- en natesten van leesmotivatie ($r = .62$) en woordenschat ($r = .53$) waren vrij hoog, maar de correlatie tussen de voor- en natest van titelherkenning/leesfrequentie was aan de lage kant ($r = .25$), wat er wellicht op wijst dat de leesfrequentie nogal fluctueert.

TABEL 2.3 | GEMIDDELDEN, STANDAARDDEVIATIES EN CORRELATIES VAN LEESFREQUENTIE, LEESMOTIVATIE EN WOORDENSCHAT

	<i>M (SD)</i>	1	2	3	4	5	6
Meetmoment 1							
1. Leesfrequentie	9.65 (14.94)	-					
2. Leesmotivatie	0.55 (1.02)	-.07	-				
3. Woordenschat	41.01 (18.97)	.22**	.05	-			
Meetmoment 2							
4. Leesfrequentie	14.99 (16.59)	.25**	.15	-.07	-		
5. Leesmotivatie	0.29 (1.16)	-.18*	.62**	.07	.13*	-	
6. Woordenschat	45.82 (24.33)	.09	.22**	.53**	.30**	.10	-

* $p < .05$. ** $p < .01$.

EFFECTEN OP LEESFREQUENTIE

De tijd die wekelijks werd besteed aan vrij lezen, droeg negatief bij aan de score op de titelherkenningslijst; dit effect was marginaal significant ($t[10] = -2.22$, $p = .051$; zie tabel 2.4). De significante interactie tussen de voortestscore op titelherkenning en vrij lezen ($t[10] = 2.31$, $p = .043$) duidt erop dat kinderen die relatief veel titels kenden aan het begin van het jaar, van vrij lezen profiteerden, terwijl bij kinderen die weinig titels kenden vrij lezen een negatief effect had (zie figuur 2.3). Anders gezegd: voor kinderen die aan het begin van het jaar al veel lazen, had vrij lezen een gunstige werking en daardoor breidden zij hun kennis van boeken uit. Kinderen die weinig lazen, profiteerden niet van vrij lezen op school: in vergelijking tot kinderen die minder tijd konden besteden aan vrij lezen hadden ze minder kennis van boeken.

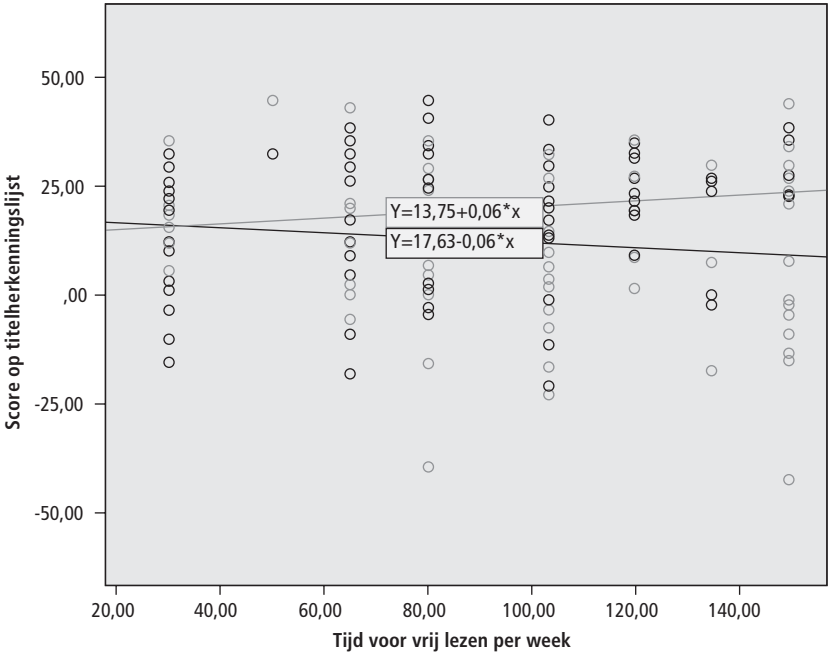
Voorlezen droeg positief bij aan de groei in titelherkenning ($t[10] = 2.52$, $p = .030$). De toename in scores op de titelherkenningslijst varieerde tussen 0.2 tot 3.75 procent als per week tien minuten meer werd voorgelezen. Gemiddeld was er een stijging van twee procent op de titelherkenningslijst met tien minuten per week meer voorlezen.

Boekpromotie veroorzaakte geen significant effect op titelherkenning ($p = .946$). De significante interactie tussen titelherkenning (voortest) en boekpromotie ($t[10] = 3.31$, $p = .008$) duidt erop dat vooral leerlingen met een relatief hoge score op meetpunt 1 op de titelherkenningslijst (dus leerlingen die al veel lazen) profiteerden van boekpromotie.

TABEL 2.4 | UITKOMSTEN VAN DE REGRESSIEANALYSES MET LEESFREQUENTIE, LEESMOTIVATIE EN WOORDENSCHAT ALS AFHANKELIJKE VARIABLEN

Parameter	Leesfrequentie	Leesmotivatie	Woordenschat
Intercept	24.02 (21.92)	0.95 (0.89)	74.12 (22.14)
Score voormeting	-0.26 (0.26)	0.85 (0.05)***	0.52 (0.10)***
Sekse (0 = jongen)	1.39 (2.78)	0.30 (0.13)*	3.07 (3.99)
Leeftijd	-0.70 (1.78)	-0.13 (0.07)	-3.62 (1.76)
Vrij lezen	-0.11 (0.05)†	0.00 (0.00)	-0.12 (0.06)
Voorlezen	0.20 (0.08)*	-0.01 (0.00)	0.05 (0.18)
Boekpromotie	0.04 (0.51)	0.02 (0.02)	-6.09 (3.13)
Voormeting*vrij lezen	0.01 (0.00)*	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)
Voormeting*voorlezen	-0.01 (0.00)	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)
Voormeting*boekpromotie	0.06 (0.02)*	-0.04 (0.02)*	0.06 (0.06)

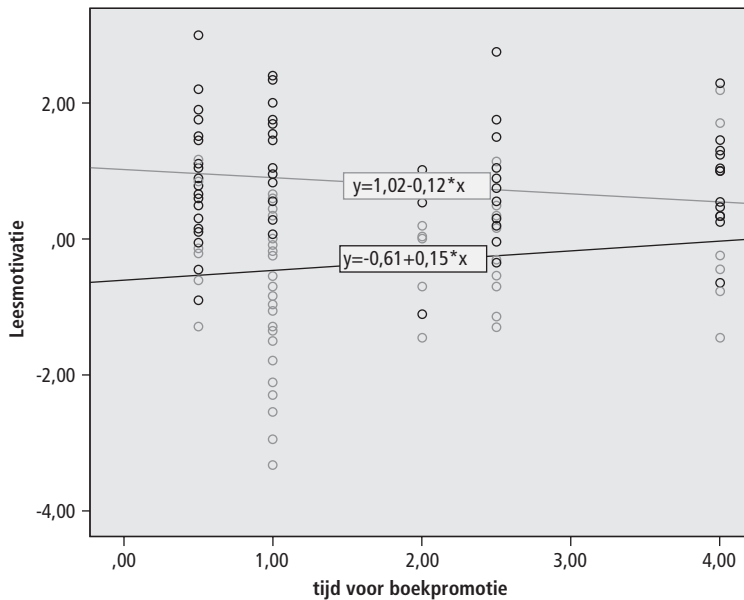
Noot: De standaarderror staat tussen haakjes.
† $p < .1$. * $p < .05$. *** $p < .001$.



FIGUUR 2.3 | RELATIE TUSSEN TIJD VOOR VRIJ LEZEN PER WEEK (X-AS) EN TITELHERKENNINGSSCORE/NATEST (Y-AS). KINDEREN DIE AAN HET BEGIN VAN HET JAAR VAN ONDERZOEK BOVEN DE MEDIAAN SCOORDEN OP TITELHERKENNING (LICHTGRIJZE LIJN) HADDE EEN HOGERE SCORE NAAR GELANG ER MEER TIJD AAN VRIJ LEZEN WERD BESTEED, TERWIJL KINDEREN DIE ONDER DE MEDIAAN OP TITELHERKENNING SCOORDEN (DONKERGRIJZE LIJN) ACHTERBLEVEN.

EFFECTEN OP LEESMOTIVATIE

De leesmotivatiescore werd voorspeld door sekse ($t[10] = 2.30, p = .045$) – meisjes zijn gemotiveerder – en de voortest van leesmotivatie ($t[10] = 15.80, p < .001$; zie tabel 2.4). Vrij lezen, voorlezen en boekpromotie veroorzaakten geen hoofdeffecten. Wel was er een significante interactie tussen voormeting van leesmotivatie en boekpromotie ($t[134] = -2.47, p = .033$). Dit betekent dat vooral leerlingen met een lage leesmotivatie van boekpromotie profiteerden. De kinderen die al op de voortest vrij hoog scoorden op leesmotivatie, vielen terug in motivatie als er veel aandacht was voor boekpromotie (zie figuur 2.4).



FIGUUR 2.4 | RELATIE TUSSEN DE HOEVEEL TIJD DIE AAN BOEKPROMOTIE BESTEED WERD (X-AS) EN LEESMOTIVATIE (NATEST). ALS KINDEREN VRIJ LAAG SCOORDEN OP LEESMOTIVATIE AAN HET BEGIN VAN HET JAAR VAN ONDERZOEK (DONKERGRIJZE LIJN) WERD DE LEESMOTIVATIE BETER ALS ER MEER TIJD WAS VOOR BOEKPROMOTIE, TERWIJL DE LEESMOTIVATIE VAN KINDEREN MET EEN RELATIEF HOGE SCORE OP LEESMOTIVATIE AAN HET BEGIN VAN HET JAAR VAN ONDERZOEK (LICHTGRIJZE LIJN) EERDER ACHTERUITGING ONDER INVLOED VAN MEER TIJD VOOR BOEKPROMOTIE.

EFFECTEN OP WOORDENSCHAT

Woordenschat op de voortest was een significante voorspeller van woordenschat op de natest ($t[9] = 5.36, p < .001$; zie tabel 2.4). Vrij lezen, voorlezen of boekpromotie veroorzaakten geen significante hoofd- of interactie-effecten.

DISCUSSIE

Vooraf op de titelherkenningslijst hebben de leesactiviteiten vrij lezen, voorlezen en boekpromotie op school effect. Wellicht worden effecten op woordenschat en leesmotivatie pas op langere termijn zichtbaar. De effecten van voorlezen en boekpromotie zijn als verwacht. Voorlezen heeft een positief effect op titelherkenning. Elke tien minuten extra per week betekent een stijging van gemiddeld twee procent op de titelherkenningslijst over een jaar. Als dagelijks een kwartier wordt voorgelezen, in plaats van de tien minuten per dag die de leraren rapporteren, zou dit betekenen dat kinderen vijf procent hoger scoren. Het effect van boekpromotie blijft weliswaar beperkt tot leerlingen met een relatief hoge score op de titelherkenningslijst op de voortest, maar gaat in de verwachte richting.

Het meest opmerkelijke resultaat is dat vrij lezen, de activiteit waaraan scholen veruit de meeste tijd besteden en waarvan veel verwacht wordt, geen onverdeeld positief effect heeft (zie ook Yoon, 2002; NRP, 2000). Vrij lezen stimuleert de leerlingen die al relatief hoog scoren op de voormeting van de titelherkenningslijst, maar heeft een negatief effect als leerlingen relatief laag op de voortest scoren. Bij deze leerlingen wordt de kennis van boeken negatief beïnvloed als op school meer tijd aan vrij lezen wordt besteed. Kennelijk is vrij lezen vooral stimulerend als kinderen eraan gewoon zijn zelfstandig te lezen (zoals een hoge score op de titelherkenningslijst indiceert), maar is vrij lezen geen stimulans voor leerlingen die weinig lezen en wellicht over minder goede leesvaardigheden beschikken. Als deze leerlingen 'gedwongen' worden tot dagelijks vrij lezen op school, roept dit zo veel weerstand op dat ze nog minder gaan lezen dan ze gewoon waren. Een mogelijke verklaring voor de negatieve effecten van vrij lezen is dat vrij lezen te weinig structuur biedt aan leerlingen die het niet gewend zijn zelfstandig te lezen. Deze bevinding heeft vergaande consequenties: om te voorkomen dat vrij lezen contraproductief werkt, vooral als leerlingen onervaren en onbekwame lezers zijn, is wellicht meer begeleiding wenselijk bij de keuze van boeken en het lezen zelf dan doorgaans geboden wordt. Voorlezen stelt minder eisen aan vaardigheden dan vrij lezen en het lijkt aannemelijk dat dit verklaart waarom voorlezen effectiever is dan vrij lezen.

ALGEMENE DISCUSSIE

WAT WE ONDERZOCHTEN

We testten hoeveel tijd de Bibliotheek *op school*-scholen aan leesbevorderingsactiviteiten (vrij lezen, voorlezen en boekbesprekingen) besteden, of intensivering van begeleiding van de scholen doorwerkt in de tijd die de Bibliotheek *op school*-scholen aan leesbevordering besteden en welke leesbevorderingsactiviteiten in het bijzonder het leesgedrag stimuleren.

EMPIRISCHE BIJDRAGEN

Vrij lezen heeft een belangrijke plaats op de Bibliotheek *op school*-scholen. Gemiddeld besteden de scholen hier 17-22 minuten per dag aan. Voor voorlezen is minder aandacht. Wellicht omdat alle scholen in dit onderzoek al vrij veel tijd aan lezen besteedden, zien we geen toename onder invloed van intensieve stimulering als we leraren hierover op meerdere momenten bevragen. Wel blijkt uit de resultaten dat begeleiding nodig is om leraren te motiveren om leesactiviteiten te continueren. Zonder begeleiding die impliceert dat geregeld discussies met het lerarenteam plaatsvinden over het belang van lezen, is de tijd die voor vrij lezen gereserveerd wordt minder stabiel.

We vonden vooral effecten van leesactiviteiten op de uitkomstmaat die dicht aanleunt tegen de leesbevorderingsactiviteiten op school, de titelherkenningstest. Een andere opmerkelijke bevinding is dat alleen voorlezen stimulerend bleek te zijn voor alle leerlingen. Vrij lezen, daarentegen, is vooral stimulerend voor leerlingen die al veel lezen, maar niet voor onervaren lezers (dat wil zeggen, leerlingen met weinig kennis van boektitels aan het begin van het jaar). Voor leerlingen die er niet aan gewoon zijn te lezen, lijkt vrij lezen een negatieve ervaring te zijn, waardoor ze eerder minder dan meer gaan lezen. Ook boekpromotie werkt vooral voor leerlingen die al vrij veel lezen en veel kennis van boektitels hebben.

THEORETISCHE IMPLICATIES

Krashens (2004) hypothese dat meer tijd voor vrij lezen op school positief uitwerkt, wordt alleen bevestigd voor zover leerlingen al lezers zijn. We vinden zelfs indicaties dat vrij lezen een negatief effect heeft op leerlingen die weinig lezen. Deze bevinding sluit aan bij de theorie dat een groot deel van de leerlingen meer begeleiding bij lezen nodig heeft dan doorgaans op school geboden wordt (Snow & Moje, 2010). Wellicht slagen veel leerlingen er niet in om geschikte boeken te kiezen en hebben ze ook tijdens lezen begeleiding nodig (bijvoorbeeld door middel van vragen die hen aan het denken zetten over het verhaal). Van voorlezen, daarentegen, profiteren

alle leerlingen, wellicht omdat deze activiteit minder kennis en vaardigheden vooronderstelt om er optimaal van te kunnen profiteren.

PRAKTISCHE IMPLICATIES

Het is belangrijk lezen te blijven agenderen op scholen. De tijd die aan leesactiviteiten wordt besteed, staat voortdurend onder druk vanwege vele andere urgente activiteiten en kan alleen gestabiliseerd worden als leraren daaraan geregeld herinnerd worden.

Leesactiviteiten op school stimuleren de leesontwikkeling, maar om de effectiviteit van met name vrij lezen te verhogen, is meer ontwikkelingswerk nodig. Op grond van dit onderzoek is er aanleiding om aan te nemen dat vooral de zwakkere lezers de dagelijkse portie tijd voor vrij lezen niet goed besteden, wellicht omdat hun vaardigheden om zelfstandig te lezen nog tekortschieten. Daarom moet overwogen worden om leerlingen meer te begeleiden tijdens vrij lezen. Misschien moeten we leerlingen helpen bij de keuze van boeken en moeten we manieren vinden om leerlingen ook tijdens het lezen te ondersteunen. Een strategie zou kunnen zijn dat de leraar een boek samen met een groepje leerlingen leest als ze moeite hebben met lezen of het moeilijk vinden zich langere tijd op een tekst te concentreren. Misschien moeten ook alternatieve vormen van lezen gestimuleerd worden, bijvoorbeeld luisterboeken, vooral als het zwakkere lezers betreft. Een geschikt alternatief zouden elektronische boeken kunnen zijn met ingebouwde vragen, registraties en hulp bij de keuze van boeken. En misschien zijn er ook manieren om leerlingen te helpen om zich beter te concentreren. Als leerlingen er moeite mee hebben om zich af te sluiten van de buitenwereld en zich te concentreren op de tekst, kan bijvoorbeeld worden overwogen om hun toe te staan tijdens het lezen naar muziek te luisteren (Lehman & Seufert, 2017). Muziek kan een barricade opwerpen tegen afleiders van buitenaf.

Voorlezen vormt maar een klein onderdeel van de leesactiviteiten, maar verdient meer aandacht, vooral omdat alle leerlingen hiervan profiteren. Een kwartier per dag voorlezen uit een spannend boek lijkt een goede aanvulling op de gangbare leesactiviteiten op scholen met de Bibliotheek *op school*.

BEPERKINGEN


Zoals elke studie kent deze studie beperkingen. De metingen zijn nauwkeurig verricht met (deels) voor dit onderzoek ontwikkelde instrumenten. We kunnen erop vertrouwen dat de conclusies juist zijn en opgaan voor de scholen in deze steekproef, maar het is de vraag of dezelfde bevindingen op andere scholen kunnen worden teruggevonden en of de theoretische implicaties houdbaar zijn. De voornaamste

reden voor deze beperking is dat het aantal scholen dat aan deze studie meedeed heel klein was en het bovendien een selectie betrof die wellicht niet representatief is voor reguliere de Bibliotheek *op school*-scholen. We beschouwen dit onderzoek daarom als een exploratieve studie met het doel te beschrijven hoe op de Bibliotheek *op school*-scholen gewerkt wordt en waar winst te boeken valt.

Omdat niet verder onderzocht is hoe leerlingen hun tijd tijdens vrij lezen besteden, kunnen we slechts speculeren over de redenen voor de negatieve effecten van vrij lezen op een deel van de leerlingen. Verder onderzoek waarin de tijdsbesteding tijdens vrij lezen geïnventariseerd wordt, kan wellicht nieuwe inzichten opleveren die tot alternatieve werkvormen leiden.

REFERENTIES

- Lehmann, J. A. M., & Seufert, T. (2017). The influence of background music on learning in the light of different theoretical perspectives and the role of working memory capacity. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-11.
- Mochida, K., & Harrington, M. (2006). The Yes/No test as a measure of receptive vocabulary knowledge. *Language Testing*, 23(1), 73-98.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute for Child Health and Human Development.
- Nielen, T. M. J., & Bus, A. G. (2016a). *Onwillige lezers. Onderzoek naar redenen en oplossingen*. Delft: Eburon.
- Nielen, T. M. J., & Bus, A. G. (2016b). Enriched school libraries: A boost to academic achievement. *AERA Open*, 1(4), 1-11.
- Resing, W. C. M., Bleichrodt, N., Drenth, P. J. D. D., & Zaal, J. N. (2012). *Revisie Amsterdamse Kinder Intelligentie Test-2 (RAKIT-2)*. Gebruikershandleiding. Amsterdam: Pearson.
- Snow, C., & Moje, E. (2010). Why is everyone talking about adolescent literacy? *Phi Delta Kappan*, 91, 66-69.
- Stanovich, K. E., West, R. F., & Harrison, M. R. (1995). Knowledge growth and maintenance across the life span: The role of print exposure. *Developmental Psychology*, 31, 811-826.
- Yoon, J. (2002). Three decades of Sustained Silent Reading: A meta-analytic review of the effects of SSR on attitude toward reading. *Reading Improvement*, 39, 186-195.



3 LEESBEVORDERING, LEESMOTIVATIE, LEESFREQUENTIE EN LEESVAARDIGHEID OP VMBO-SCHOLEN DIE WEL EN NIET MEEDOEN AAN DE BIBLIOTHEEK *OP SCHOOL*

INLEIDING

Enkele jaren geleden is gestart met de introductie van de Bibliotheek *op school* in het vmbo. Ook daar begint het programma zijn weg te vinden: al 183 vmbo-scholen (25 procent van het totale aantal vmbo-scholen) nemen eraan deel en naar schatting worden zo'n 110.000 vmbo-scholieren bereikt (www.lesmonitor.nu). Zoals in hoofdstuk 1 is toegelicht, liet eerder onderzoek naar de Bibliotheek *op school* in het basisonderwijs voor leerlingen – uitgevoerd in opdracht van Stichting Lezen en Kunst van Lezen – positieve effecten zien (Nielen & Bus, 2016). Leerlingen uit groep 6 en 7 die scholen bezochten die aan de Bibliotheek *op school* deelnamen, waren meer gemotiveerd om te lezen, kenden meer boektitels en waren leesvaardiger dan leerlingen van scholen die niet aan de Bibliotheek *op school* deelnamen. Dat leerlingen in het vmbo eveneens profiteren van de Bibliotheek *op school* is echter niet vanzelfsprekend. Veel vmbo-leerlingen beschikken over een te beperkte leesvaardigheid om langere teksten te kunnen lezen (Hacquebord, Linthorst, Stellingwerf, & De Zeeuw, 2004; Inspectie van het Onderwijs, 2008) en hebben negatieve gevoelens over lezen (Nielen & Bus, 2016; Van Steensel, Oostdam, & Van Gelderen, geaccepteerd). Voor zulke 'onwillige' lezers (Nielen & Bus, 2016) is het onzeker of het rijkere boekenaanbod dat met de Bibliotheek *op school* de school binnenkomt daadwerkelijk leidt tot meer lezen. Voor leerlingen die moeite hebben met lezen, kan lezen een stressvolle activiteit zijn: vrij lezen uit zelf gekozen boeken

– een centrale activiteit binnen de Bibliotheek *op school* – zou dan juist averechts kunnen werken (zie hoofdstuk 2).

Deze studie test of de Bibliotheek *op school* op het vmbo positieve effecten laat zien op het leesgedrag, de leesmotivatie en de leesvaardigheid. Daartoe zijn we eerst nagegaan of deelname aan de Bibliotheek *op school* ook samengaat met een rijkere leesomgeving. De Bibliotheek *op school* zou niet alleen moeten voorzien in een rijkere collectie: via de inzet van de leesconsulent, een medewerker van de openbare bibliotheek die de school ondersteunt, wil het programma ook bijdragen aan meer leesbevorderingsactiviteiten op school. Hierbij wordt vooral ingezet op vrij lezen, voorlezen, boekenkringen en boekintroductions. De eerste vraag in deze studie is daarom:

1. Besteden docenten Nederlands op vmbo-scholen die deelnemen aan de Bibliotheek *op school* meer tijd aan leesbevorderingsactiviteiten dan docenten Nederlands op vergelijkbare vmbo-scholen die niet aan het programma deelnemen?

Vervolgens hebben we gekeken naar effecten op leerlingen. Daartoe hebben we de volgende vraag geformuleerd:

2. Zijn leerlingen op vmbo-scholen die deelnemen aan de Bibliotheek *op school* meer gemotiveerd om te lezen, lezen ze vaker en hebben ze een beter leesbegrip dan leerlingen op vergelijkbare vmbo-scholen die niet aan het programma deelnemen?

Omdat veel leerlingen in het vmbo een beperkte leesvaardigheid en negatieve gevoelens over lezen hebben, verwachten we geringere effecten van de Bibliotheek *op school* dan eerder in het basisonderwijs werden gevonden (Nielen & Bus, 2016). Als er effecten zijn, voorspellen we bovendien dat die sterker zijn naarmate leerlingen meer geneigd zijn te lezen: we verwachten daarom grotere effecten voor meisjes, jongere leerlingen, meer vaardige leerlingen en leerlingen die van huis uit meer gestimuleerd worden om te lezen. Een derde onderzoeksvraag is gericht op het identificeren van dergelijke interactie-effecten:

3. Wordt de relatie tussen deelname aan de Bibliotheek *op school* en de leesmotivatie, leesfrequentie en het leesbegrip van leerlingen gemodereerd door geslacht, leeftijd, leerweg (basis/kader versus gemengd/theoretisch) en thuisondersteuning bij het lezen?

METHODE

ONDERZOEKSOPZET

In dit onderzoek hebben we een vergelijking gemaakt tussen de leesbevorderingsactiviteiten op vmbo-scholen die wel en niet deelnamen aan de Bibliotheek *op school* en tussen de leesmotivatie, leesfrequentie en het leesbegrip van leerlingen in deze twee condities. Omdat we de scholen niet konden toewijzen aan condities, hebben we een matchingsprocedure gebruikt, waarbij we bij deelnemende de Bibliotheek *op school*-scholen zo vergelijkbaar mogelijke scholen hebben gezocht die niet aan de Bibliotheek *op school* meededen. Onze aanname was dat scholen die startten met de Bibliotheek *op school* op voorhand gemotiveerd waren om aan leesbevordering te werken: zonder die motivatie zal een school immers niet investeren in deelname. Om een vergelijkbare controlegroep te formeren, hebben we daarom gezocht naar scholen die eveneens gemotiveerd waren om aan leesbevordering te werken. Die motivatie hebben we afgelezen aan de vraag of scholen een actief leesbevorderingsbeleid hadden of aangaven gemotiveerd te zijn om met leesbevordering aan de slag te gaan, blijkens een samenwerking met de openbare bibliotheek, het systematisch aanbieden van leesbevorderende activiteiten (bijvoorbeeld vrij lezen) of de aanwezigheid van een mediatheek. Docenten Nederlands van de scholen is gevraagd een vragenlijst over leesbevorderingsactiviteiten in te vullen. Bij leerlingen uit leerjaar 1 en 2 van beide scholen hebben we een vragenlijst (leesmotivatie, leesfrequentie, achtergrondkenmerken) en een leesbegripstoets afgenomen.

PARTICIPANTEN

Scholen

We zijn gestart met het benaderen van vmbo-scholen die deelnamen aan de Bibliotheek *op school*. Vervolgens hebben we via Provinciale Ondersteuningsinstellingen (POI's) in verschillende delen van het land scholen geworven die als controlegroep konden dienen. Op basis van de eerder beschreven matchingsprocedure (zie Onderzoeksopzet) selecteerden we tien scholen: vijf de Bibliotheek *op school*-scholen en vijf controlescholen.

Docenten

In totaal hebben 23 docenten van 9 scholen een vragenlijst ingevuld: 14 docenten op de Bibliotheek *op school*-scholen en 9 docenten op niet-de Bibliotheek *op school*-scholen. Het merendeel van de docenten is vrouw ($n = 18$; 78%). De docenten op de de Bibliotheek *op school*-scholen waren op het moment van afname gemiddeld

46.13 jaar oud ($SD = 13.39$) en gemiddeld 16.30 jaar ($SD = 13.34$) werkzaam in het onderwijs, waarvan 13.57 ($SD = 11.57$) in het vmbo. Ze gaven gemiddeld 0.8 fte ($SD = 0.21$) les. In geen van de gevallen zijn er significante verschillen in achtergrondkenmerken tussen docenten van de de Bibliotheek *op school*-scholen en de niet-de Bibliotheek *op school*-scholen.

Leerlingen

Op de meeste scholen (8 van de 10) namen 4 klassen deel: 2 eerste klassen en 2 tweede klassen. Op 1 school namen 2 klassen deel (2 eerste klassen) en op een laatste school namen 5 klassen deel (3 eerste klassen en 2 tweede klassen). Van 740 leerlingen (370 in elk van beide condities) zijn gegevens beschikbaar. Achtergrondkenmerken van de leerlingen zijn samengevat in tabel 3.1, uitgesplitst naar conditie en voor de gehele steekproef.

TABEL 3.1 | ACHTERGRONDKENMERKEN VAN DEELNEMENDE LEERLINGEN

Conditie	de Bibliotheek <i>op school</i> ($n = 370$)	Geen de Bibliotheek <i>op school</i> ($n = 370$)	Totaal
Geslacht			
– Meisje	169 (46%)	187 (51%)	356 (48%)
– Jongen	201 (54%)	183 (50%)	384 (52%)
Leeftijd	12.92 ($sd = 0.77$)	12.91 ($sd = 0.82$)	12.92 ($sd = 0.79$)
Leerweg			
– Basis/kader	156 (42%)	162 (44%)	318 (43%)
– Gemengd/theoretisch	214 (58%)	208 (56%)	422 (57%)
Thuisondersteuning lezen (min = 6; max = 24)	9.51 ($sd = 3.20$)	10.13 ($sd = 3.81$)	9.82 ($sd = 3.53$)

Uit tabel 3.1 is af te lezen dat de verdeling tussen jongens en meisjes redelijk gelijkmatig is, dat de leerlingen gemiddeld rond de 13 jaar oud zijn en dat meer dan de helft van de leerlingen in de gemengde en theoretische leerweg zit. Met een vragenlijst is gemeten hoeveel ondersteuning leerlingen thuis naar eigen zeggen krijgen bij het lezen, bijvoorbeeld doordat ouders helpen om een boek te kiezen (zie Instrumenten). De thuisondersteuning is met een gemiddelde van 9.82 op een schaal van 6 tot 24 beperkt. Alleen op deze variabele is er een significant verschil tussen leerlingen in de beide condities: de leerlingen van de de Bibliotheek *op school*-scholen rapporteerden minder thuisondersteuning bij het lezen dan de leerlingen van de controlescholen ($t [713] = -2.40$, $p = .017$).

INSTRUMENTEN

Leesbevorderingsactiviteiten (docenten)

In een docentenvragenlijst, die vergelijkbaar was met de vragenlijst afgenomen bij basisschoolleerkrachten (zie hoofdstuk 2), hebben we gevraagd welke leesbevorderingsactiviteiten docenten Nederlands in hun lessen aanbieden en hoeveel tijd ze daaraan besteden. Het gaat hierbij om activiteiten die in het kader van de Bibliotheek *op school* worden aangemoedigd: vrij lezen, voorlezen, boekintroduktie en boekenkring. Docenten werd eerst gevraagd aan te geven hoe vaak zij deze activiteiten per klas uitvoeren. Ze konden antwoorden op een driepuntenschaal die liep van 1 (minder dan 1 keer per maand of nooit) tot en met 3 (1 keer of een paar keer per week). Als docenten aangaven de activiteit maandelijks of wekelijks aan te bieden, werd gevraagd naar het aantal keren per maand of week, waarna werd gevraagd naar het aantal minuten dat docenten per keer aan die activiteit besteden. Door de combinatie van deze gegevens kon worden berekend hoeveel minuten de docenten per klas per week aan de betreffende activiteit spenderen. Per activiteit werd ook nog gevraagd hoe vaak deze op de planning staat maar niet doorgaat (variërend van 1 = meer dan 1 keer per week tot en met 6 = nooit) en naar de belangrijkste rol die docenten voor zichzelf zien tijdens de activiteit (bijvoorbeeld tijdens vrij lezen: “gesprekjes voeren met leerlingen over het boek dat ze lezen” of “opletten dat alle leerlingen echt aan het lezen zijn”). Ook werd docenten gevraagd of hun leerlingen weleens gebruik moeten maken van de schoolbibliotheek of -mediatheek en of ze de leerlingen daarbij begeleiden. Om kennis van jeugdboeken te meten, werd bij docenten dezelfde titelherkenningslijst afgenomen als bij leerlingen (zie hierna).

Leesmotivatie (leerlingen)

Om de leesmotivatie van leerlingen te meten, is gebruikgemaakt van een vragenlijst ontwikkeld door Aarnoutse (1990). Deze vragenlijst bevat 27 vragen over de leesmotivatie van leerlingen. Voorbeeldvragen zijn: “Vind je lezen vaak spannend?” of “Lees je op school alleen maar omdat het moet?” De antwoordmogelijkheden zijn dichotoom (ja/nee). Na hercodering van 10 negatieve items is een totaalscore berekend door de scores van leerlingen op te tellen. Een hogere somscore betekent een positievere houding ten aanzien van lezen. De betrouwbaarheid van de vragenlijst is hoog (Cronbachs $\alpha = .93$).

Leesfrequentie (titelherkenning) (leerlingen en docenten)

Net als in de andere deelstudies gebruikten we een titelherkenningslijst om een indicatie te krijgen van de leesfrequentie van leerlingen. Leerlingen kregen 1 van 2

versies (A of B) van deze lijst (voor nadere toelichting, zie hoofdstuk 4). Beide lijsten bestonden uit 50 titels van jeugdboeken: 34 bestaande titels en 16 verzonnen titels. De bestaande titels zijn geselecteerd uit een lijst met de bestverkochte boeken van een bekende webwinkel. Om rekening te houden met de verschillende leesniveaus zijn zowel boeken geselecteerd die geschikt zijn voor leerlingen uit groep 8 (11-12 jaar) als boeken die geschikt zijn voor leerlingen ouder dan 12 jaar. De betrouwbaarheid van zowel versie A als versie B (berekend op basis van de scores op de bestaande titels) is goed (respectievelijk Cronbachs $\alpha = .84$ en $.89$). Wel was er een significant verschil in gemiddelden tussen de 2 versies (versie A: 9.26, versie B: 11.11; $t[733] = -2.24$, $p = .026$). Daarom is een transformatie uitgevoerd door bij de scores van alle leerlingen die versie A hebben gemaakt het verschil in gemiddelden tussen beide versies (1.85) op te tellen.

Leesbegrip (leerlingen)

Voor het meten van leesbegrip is gebruikgemaakt van de 'SALT-reading', een toets die ontwikkeld is voor de eerste leerjaren van het vmbo (Van Steensel, Oostdam, & Van Gelderen, 2013). De oorspronkelijke test bestond uit 8 taken. Elke taak omvat 1 of 2 teksten met een aantal begripsvragen over de tekst(en). De teksten variëren in genre (narratief, uiteenzettend, argumentatief en instructief) en zijn geselecteerd uit media waarvan wordt aangenomen dat leerlingen er regelmatig mee in aanraking komen: (school)boeken, kranten, tijdschriften en officiële documenten zoals huisregels in een jeugdherberg. Bij de teksten worden 3 soorten begripsvragen gesteld: vragen waarbij leerlingen relevante details letterlijk uit de tekst moeten ophalen, vragen waarbij leerlingen inferenties op lokaal niveau moeten maken (bijvoorbeeld oorzaak-gevolgrelaties leggen tussen zinnen) en vragen naar het begrip van de grote lijnen van de tekst (bijvoorbeeld vragen over de intentie van de auteur).

Ook van de leestoets kregen leerlingen 1 van 2 versies (A of B). Elke versie bestond uit 5 taken (4 taken uit de oorspronkelijke versie, aangevuld met een extra taak) met daarbij 37 vragen. De toets bestond hoofdzakelijk uit meerkeuzevragen, maar bevatte ook een aantal open vragen (respectievelijk 7 en 4 in versie A en B). Alle open vragen zijn door 2 onafhankelijke beoordelaars gescoord. Met uitzondering van 1 item was de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid voor alle vragen hoog (Cohens kappa $> .60$). Het item met een lage interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is niet meegenomen voor het berekenen van de totaalscore op de leestoets (uitgedrukt in percentages correct). De betrouwbaarheid van de leestoets was hoog (versie A: Cronbachs $\alpha = .80$, versie B: Cronbachs $\alpha = .82$). Wel was er een significant verschil in gemiddelde scores tussen de beide versies: versie A (51 procent correct) was moeilijker dan versie B (63 procent correct) ($t[579] = -9.27$, $p < .001$). Daarom is een

transformatie uitgevoerd: bij alle leerlingen die versie A hebben gemaakt, is het verschil in gemiddelden tussen de beide versies (13%) opgeteld bij hun scores.

Achtergrondkenmerken (leerlingen)

In een vragenlijst zijn naast vragen over geslacht, leeftijd (geboortedatum) en leerweg (basisberoepsgerichte, kaderberoepsgerichte, gemengde of theoretische leerweg) vragen gesteld over de mate waarin leerlingen thuis ondersteuning bij het lezen krijgen. Voor dat laatste is gebruikgemaakt van zes vragen uit een vragenlijst ontwikkeld door Klauda en Wigfield (2012) en een vragenlijst uit het PIRLS-onderzoek (Mullis, 2007). Voorbeelden van vragen zijn “Hoe vaak helpen je ouders je een boek te kiezen om te lezen?” en “Hoe vaak praat jij met je ouders over wat je in je vrije tijd hebt gelezen?” Leerlingen werd gevraagd om op vierpuntenschalen aan te geven hoe vaak ondersteunende activiteiten plaatsvinden (lopend van bijvoorbeeld 1 = “nooit of bijna nooit” tot en met 4 = “elke dag of bijna elke dag”). Aan de hand van de zes items is een somscore gemaakt. De betrouwbaarheid van de vragenlijst is voldoende (Cronbachs $\alpha = .74$).

PROCEDURE

Docenten Nederlands kregen een week voor de start van de dataverzameling via Qualtrics een link naar een digitale versie van de docentenvragenlijst toegestuurd. Docenten die de vragenlijst niet invulden, kregen tot drie maal een e-mail met een reminder.

De ouders van de leerlingen zijn van tevoren schriftelijk geïnformeerd over het onderzoek, waarbij gelegenheid geboden werd bezwaar te maken. Leerlingen van wie de ouders bezwaar maakten tegen deelname en leerlingen die zelf bezwaar maakten, zijn van het onderzoek uitgesloten. Om leerlingen te motiveren om aan het onderzoek mee te doen, werden na afloop van de afnamen bioscoopbonnen verlost.

De data zijn verzameld door een van de onderzoekers en een getrainde student-assistent. Verspreid over twee sessies van elk een lesuur (50 minuten) hebben de leerlingen groepsgewijs de instrumenten ingevuld. De leestoets werd in alle gevallen op papier gemaakt, de vragenlijst, de titelherkenningslijst en de leesmotivatielijst zijn op een deel van de scholen digitaal ingevuld (met behulp van Qualtrics). Voorafgaand aan elke afname gaf de onderzoeker of assistent uitleg over het doel van het onderzoek, de opzet van de vragenlijst of toets en de werkwijze tijdens de afname. Vervolgens hebben leerlingen zelfstandig de vragenlijst ingevuld of de toets gemaakt. Docenten waren tijdens de afname aanwezig om de orde te bewaren.

Vragen over de toets konden worden gesteld aan de onderzoeker of de student-assistent, die antwoordden op basis van een vooraf vastgesteld antwoordprotocol.

De Ethische Commissie van de Faculteit der Geesteswetenschappen van de Vrije Universiteit Amsterdam heeft toestemming gegeven voor de uitvoering van het onderzoek.

ANALYSES

De leerlinggegevens waren ‘genest’: leerlingen zitten in klassen en klassen maken deel uit van scholen. Vanwege de afhankelijkheid in de data zijn multilevel-analyses uitgevoerd. Bij leesfrequentie en leesbegrip was er sprake van significante random variantie op leerling-, klas- en schoolniveau en daarom zijn de analyses op drie niveaus uitgevoerd. Bij leesmotivatie was er random variantie op leerling- en klasniveau en zijn de analyses op twee niveaus uitgevoerd. Met de multilevel-analyses is nagegaan of verschillen tussen leerlingen in leesmotivatie, leesfrequentie en leesbegrip werden verklaard door achtergrondkenmerken (geslacht, leeftijd, leerweg en thuisondersteuning), conditie (wel/geen de Bibliotheek *op school*), en de interacties van conditie en de vier achtergrondkenmerken. Hoewel er ook bij de docenten sprake was van geneste data (docenten in scholen) hebben we de analyse van de docentgegevens vanwege de kleine aantallen zonder correctie voor het schoolniveau uitgevoerd.

RESULTATEN

AANDACHT VOOR LEESBEVORDERENDE ACTIVITEITEN

In de vragenlijst die we onder docenten Nederlands in beide condities hebben verspreid, hebben we gevraagd naar de frequentie waarmee ze een aantal leesbevorderende activiteiten doen die in het kader van de Bibliotheek *op school* worden aangemoedigd: vrij lezen, voorlezen, boekenkring en boekintrodactie. De gemiddelde frequenties en het gemiddeld aantal minuten dat ze per week aan die activiteiten besteden, is in tabel 3.2 per conditie weergegeven.

TABEL 3.2 | AANDACHT VOOR LEESBEVORDERENDE ACTIVITEITEN IN DE BIBLIOTHEEK OP SCHOOL- EN NIET- DE BIBLIOTHEEK OP SCHOOL-SCHOLEN

Activiteit		de Bibliotheek op school (n = 14)	Geen de Bibliotheek op school (n = 9)	Toetsing
Vrij lezen	1/paar keer per week	12	2	$\chi^2(2) = 9.30^{**}$
	1/paar keer per maand	1	4	
	Minder of nooit	1	3	
	Aantal minuten/week	37.43 (27.48)	23.06 (23.18)	$t(21) = 1.30$
Voorlezen	1/paar keer per week	4	0	$\chi^2(2) = 3.84$
	1/paar keer per maand	4	2	
	Minder of nooit	6	7	
	Aantal minuten/week	7.31 (10.70)	1.94 (4.29)	$t(21) = 1.42$
Boekenkring	1/paar keer per week	0	1	$\chi^2(2) = 2.21$
	1/paar keer per maand	1	0	
	Minder of nooit	13	8	
	Aantal minuten/week	0.54 (2.00)	1.67 (5.00)	$t(21) = -0.76$
Boekintroductie	1/paar keer per week	1	0	$\chi^2(2) = 3.11$
	1/paar keer per maand	3	0	
	Minder of nooit	10	9	
	Aantal minuten/week	2.16 (5.51)	0.00 (0.00)	$t(13) = 1.47$
Totale tijd leesbevorderingsactiviteiten		47.43 (28.92)	26.67 (27.75)	$t(21) = 1.71$
Gezamenlijk bibliotheekbezoek	Ja	10	3	$\chi^2(2) = 3.33$
	Nee	4	6	
Boekenkennis docenten		0.29 (0.13)	0.26 (0.17)	$t(20) = 0.41$

Noot: Standaarddeviaties staan tussen haakjes.

** $p < .01$.

Uit tabel 3.2 is allereerst af te lezen dat de deelnemende docenten in de Bibliotheek *op school*-scholen aangaven vaker wekelijks tijd voor vrij lezen in te bouwen dan docenten in de scholen die niet aan de Bibliotheek *op school* deelnemen. Dat verschil is statistisch significant. De tijd die docenten uit de Bibliotheek *op school*-scholen wekelijks aan vrij lezen besteden, ligt gemiddeld bijna een kwartier hoger dan in de scholen die niet aan de Bibliotheek *op school* deelnemen, maar dat verschil is niet significant. Er zijn geen verschillen tussen de beide groepen in de frequentie waarmee de geplande tijd voor vrij lezen vervalt ($\chi^2[4] = 1.98$, $p = .740$) en, op één uitzondering na, zijn er ook geen verschillen in de rol die docenten voor zichzelf zien tijdens het vrij lezen: in de de Bibliotheek *op school*-scholen vinden de docenten

het belangrijker dan in de niet-de Bibliotheek *op school*-scholen om op te letten dat leerlingen daadwerkelijk aan het lezen zijn ($t[17] = -2.35, p = .031$).

Meer dan de helft van de docenten in de de Bibliotheek *op school*-scholen geeft aan geregeld voor te lezen aan hun leerlingen. Op de niet-de Bibliotheek *op school*-scholen doet minder dan een kwart van de docenten dat: meer dan drie kwart leest niet of nauwelijks voor. Het verschil tussen de de Bibliotheek *op school*-scholen en niet-de Bibliotheek *op school*-scholen is niet statistisch significant. Op de Bibliotheek *op school*-scholen wordt per klas wekelijks bijna vijftienhalve minuut langer voorgelezen dan op niet-de Bibliotheek *op school*-scholen, hoewel ook dat verschil niet significant is. Er zijn geen verschillen tussen de beide groepen in de frequentie waarmee de geplande tijd voor voorlezen vervalt ($\chi^2[4] = 1.98, p = .740$). Ook zijn er nauwelijks verschillen in de rol die docenten voor zichzelf zien tijdens het voorlezen. Wel vinden de docenten in de niet-de Bibliotheek *op school*-scholen het belangrijker dan die in de de Bibliotheek *op school*-scholen om samen met leerlingen boeken uit te kiezen om voor te lezen ($t[8] = 4.20, p = .003$). Die uitkomst is echter gebaseerd op een vergelijking van acht de Bibliotheek *op school*-docenten met slechts twee niet-de Bibliotheek *op school*-docenten (de enige twee docenten die aangaven voor te lezen aan hun leerlingen).

Boekenkringen worden in beide groepen scholen nauwelijks georganiseerd: er zijn maar twee docenten (één in beide condities) die dat doen. Boekintroductions worden alleen op de de Bibliotheek *op school*-scholen georganiseerd, zij het door een minderheid van de docenten ($n = 4$). Gemiddeld besteden zij daar per klas zo'n twee minuten per week aan.

Wanneer alle tijd voor de hierboven genoemde leesbevorderingsactiviteiten wordt opgeteld, dan blijkt dat in de scholen die deelnemen aan de Bibliotheek *op school* per klas gemiddeld zo'n drie kwartier per week aan deze activiteiten wordt besteed. In de scholen die niet meedoen aan de Bibliotheek *op school* is dat minder dan een half uur per week. In de wetenschap dat de aantallen docenten relatief klein zijn (en dus ook de power om effecten te identificeren beperkt is), kon echter geen statistisch significant verschil worden vastgesteld.

Alle docenten op één na geven aan dat leerlingen weleens gebruik moeten maken van de mediatheek of schoolbibliotheek. Het merendeel van de de Bibliotheek *op school*-docenten geeft aan dat ze op die momenten met leerlingen meegaan om hen te ondersteunen; het merendeel van de docenten op de niet-de Bibliotheek *op school*-scholen doet dat niet. Het verschil is niet significant, maar er is sprake van een trend ($p = .072$).

LEESMOTIVATIE, LEESFREQUENTIE EN LEESBEGRIIP VAN LEERLINGEN: BESCHRIJVENDE STATISTIEKEN

Tabel 3.3 laat zien dat de leesmotivatie van de leerlingen aan de lage kant is: gemiddeld scoren de leerlingen rond de 9 bij een maximale score van 27. De gemiddelde score op de titelherkenningslijst ligt boven 0, wat impliceert dat leerlingen vaker een terechte keuze maken (dat wil zeggen, vaker een bestaand boek als bekend aangeven of een niet-bestaand boek als onbekend) dan een onterechte. De gemiddelde score op de leestoets (70%) ligt in de range van scores eerder gevonden bij vmbo-leerlingen (58-73%, zie Okkinga, Van Steensel, Van Gelderen, & Slegers, 2018; Van Steensel et al., 2013; Van Steensel, Oostdam, Van Gelderen, & Van Schooten, 2018). De correlaties van leesmotivatie met leesbegrip en van leesfrequentie met leesbegrip zijn aan de lage kant, maar significant. Er is geen samenhang tussen leesmotivatie en leesfrequentie. Een mogelijke verklaring voor die ontbrekende samenhang ligt in de aard van de instrumenten: leesmotivatie is gemeten met een vragenlijst die wellicht sociaal wenselijke en dus onbetrouwbaarder antwoorden heeft uitgelokt, terwijl leesfrequentie is gemeten met een test die juist die sociale wenselijkheid uitsluit.

TABEL 3.3 | GEMIDDELDEN, STANDAARDDEVIATIES EN CORRELATIES VAN LEESMOTIVATIE, LEESFREQUENTIE EN LEESBEGRIP

	Minimum/ maximum	M (SD) Totaal	M (SD) de Bibliotheek op school	M (SD) Geen de Bibliotheek op school	1	2	3
1. Leesmotivatie	0/27	9.32 (7.26)	8.98 (7.16)	9.66 (7.35)	-		
2. Leesfrequentie	-100/101.85	11.11 (11.22)	12.10 (10.63)	10.10 (11.72)	.03	-	
3. Leesbegrip	0/113	69.64 (17.41)	69.90 (18.10)	69.34 (16.58)	.18***	.25**	-

Noot: De maximumscores op leesfrequentie en leesbegrip zijn groter dan 100, hoewel het om percentages gaat. Dat is het gevolg van transformaties die we hebben uitgevoerd (zie Methode).

** $p < .01$. *** $p < .001$.

EFFECTEN OP LEESMOTIVATIE

De resultaten van de multilevel-regressieanalyses in tabel 3.4 laten allereerst zien dat twee achtergrondkenmerken van leerlingen samenhangen met leesmotivatie: meisjes zijn gemotiveerder om te lezen dan jongens en leerlingen die van huis uit meer ondersteuning bij het lezen ervaren, zijn gemotiveerder dan leerlingen die minder ondersteuning ervaren. Conditie (wel/geen de Bibliotheek *op school*) laat geen hoofdeffect zien, maar er is wel sprake van een interactie-effect van conditie en leerweg (basis/kader versus gemengd/theoretisch). Die interactie duidt erop dat er een positief effect is van de Bibliotheek *op school* voor leerlingen in de gemengde en theoretische leerweg.

TABEL 3.4 | UITKOMSTEN VAN DE MULTILEVEL-ANALYSES MET LEESMOTIVATIE, LEESFREQUENTIE EN LEESBEGRIIP ALS AFHANKELIJKE VARIABLEN

Parameter	Leesmotivatie	Leesfrequentie	Leesbegrip
Fixed effecten			
Intercept	8.60 (0.67)	9.34 (1.39)	59.04 (3.27)
Geslacht (0 = jongen)	1.66 (0.66)*	-1.30 (1.13)	5.60 (1.85)**
Leeftijd	0.05 (0.43)	1.21 (0.76)	-0.20 (1.20)
Leerweg (0 = BBL/KBL)	-0.17 (0.78)	2.24 (1.53)	10.50 (2.41)***
Thuissteun	0.94 (0.09)***	-0.04 (0.16)	0.18 (0.29)
Conditie (0 = geen de Bibliotheek <i>op school</i>)	-1.29 (0.94)	-1.45 (1.95)	2.40 (4.55)
Conditie * geslacht	-0.06 (0.93)	3.88 (1.59)*	-0.89 (2.52)
Conditie * leeftijd	-0.40 (0.64)	-2.29 (1.14)*	1.67 (1.70)
Conditie * leerweg	2.26 (1.12)*	2.77 (2.22)	-2.47 (3.41)
Conditie * thuissteun	0.04 (0.14)	-0.23 (0.24)	-0.45 (0.39)
Random effecten			
Niveau 3 (school)			
Random interceptvariantie	-	1.82 (2.15)	34.86 (17.86)
Niveau 2 (klas)			
Random interceptvariantie	1.01 (0.70)	4.65 (2.79)	2.44 (4.43)
Niveau 1 (leerling)			
Random interceptvariantie	38.10 (2.05)	110.14 (5.92)	216.15 (13.10)
Modelpassing			
Deviance (IGLS)	4751.00	5546.64	4799.53

Noot: De standaard error staat tussen haakjes.

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

EFFECTEN OP LEESFREQUENTIE

Tabel 3.4 laat geen significant hoofdeffect van de Bibliotheek *op school* op leesfrequentie zien, maar wel twee significante interactie-effecten. Het eerste is een effect van de interactie van conditie (wel/geen de Bibliotheek *op school*) en geslacht

en kan worden geïnterpreteerd als een positief conditie-effect voor meisjes: meisjes op de de Bibliotheek *op school*-scholen lezen frequenter dan meisjes op de niet-de Bibliotheek *op school*-scholen. Het tweede effect is een negatief interactie-effect van conditie en leeftijd. Dit effect duidt erop dat zitten op een de Bibliotheek *op school*-school gunstiger is voor de leesfrequentie naarmate leerlingen jonger zijn.

EFFECTEN OP LEESBEGRIIP

Voor leesbegrip laat het regressiemodel van twee predictoren significante effecten zien: meisjes en leerlingen in de gemengde en theoretische leerweg hebben hogere leesscores dan respectievelijk jongens en leerlingen in de basis- en kaderberoeps-gerichte leerweg. Voor leesbegrip is er geen significant hoofdeffect van conditie; evenmin bleken er significante interactie-effecten van conditie en andere predictoren.

DISCUSSIE

EMPIRISCHE BIJDAGEN

In deze deelstudie is onderzocht of docenten Nederlands op vmbo-scholen die deelnemen aan de Bibliotheek *op school* meer investeren in leesbevordering dan hun collega's op scholen die wel een actief leesbevorderingsbeleid hebben, maar niet meedoen aan de Bibliotheek *op school*. Ook is nagegaan of leerlingen op de Bibliotheek *op school*-scholen gemotiveerder zijn om te lezen, vaker lezen en een betere leesvaardigheid hebben.

Docenten Nederlands op de Bibliotheek *op school*-scholen geven aan ongeveer drie kwartier per klas per week te besteden aan leesbevorderingsactiviteiten, tegenover minder dan een half uur in de niet-de Bibliotheek *op school*-scholen. Tegen de achtergrond van het feit dat de meeste klassen zo'n vier à vijf uur Nederlands per week hebben, komt dat neer op zo'n 20 tot 25 procent van de tijd die voor het vak Nederlands beschikbaar is. Verreweg het grootste deel van die tijd wordt besteed aan vrij lezen uit zelf gekozen boeken, overigens ook de enige activiteit die docenten op de Bibliotheek *op school*-scholen significant vaker doen dan docenten op de niet-de Bibliotheek *op school*-scholen. Andere leesbevorderingsactiviteiten die in het kader van de Bibliotheek *op school* worden aangemoedigd – voorlezen, boek-introducties en boekenkringen – komen maar beperkt of vrijwel niet aan bod.

Anders dan Nielen en Bus (2015) vaststelden voor het basisonderwijs, vonden we geen hoofdeffecten van deelname aan de Bibliotheek *op school*. Wel vonden we, in overeenstemming met de hypothese dat niet alle leerlingen in dezelfde mate

profiteren, interactie-effecten: op een de Bibliotheek *op school*-school zitten, lijkt vooral voor sterkere lezers (leerlingen in de gemengde en theoretische leerweg), voor meisjes en voor jongere leerlingen samen te gaan met een grotere leesmotivatie en met meer lezen.

THEORETISCHE IMPLICATIES

Een implicatie van de interactie-effecten is dat leerlingen die doorgaans maar weinig lezen – lager presterende leerlingen, jongens en oudere leerlingen – niet profiteren. Deze leerlingen reageren blijkbaar niet op de stimulansen die de Bibliotheek *op school* biedt. Mogelijk komt dit voort uit de negatieve gevoelens die lezen juist bij deze leerlingen oproept. Van Steensel et al. (geaccepteerd) lieten bijvoorbeeld zien dat jongens in het vmbo en oudere vmbo-leerlingen (leerjaar 3) vaker negatieve motivaties ('avoidance', de neiging om leesactiviteiten uit de weg te gaan) rapporteren dan meisjes en jongere vmbo-leerlingen (leerjaar 1). Voor leerlingen in de basis- en kaderberoepsgerichte leerwegen zou ook hun lage leesniveau een rol kunnen spelen. Met name deze leerlingen hebben moeite met het lezen van langere teksten (Hacquebord et al., 2004; Inspectie van het Onderwijs, 2008). Die beperkte leesvaardigheid belemmert het leesplezier (Miyamoto et al., 2018), waardoor ze mogelijk minder ontvankelijk zijn voor leesbevorderingsactiviteiten. Alleen een rijker boekenaanbod en meer gelegenheid voor vrij lezen is wellicht onvoldoende om het gedrag van deze groepen leerlingen te beïnvloeden: ze worden te veel aan hun eigen 'zin in lezen' overgelaten. Voor leerlingen die weinig geneigd zijn om te lezen, is vermoedelijk meer nodig dan het huidige aanbod in de Bibliotheek *op school*.

Het zou gunstig kunnen zijn om onwillige lezers meer gerichte ondersteuning te geven bij het lezen, bijvoorbeeld door ze te helpen om geschikte boeken te kiezen. Daar lijkt in de de Bibliotheek *op school*-scholen die aan dit onderzoek meededen nauwelijks ruimte voor: informatie uit de docentvragenlijsten laat zien dat activiteiten als boekenkringen en boekintroductions, waarin leerlingen op weg worden geholpen om een passende boekenkeuze te maken, maar heel weinig voorkomen. Verderop in dit rapport doen we verslag van een experiment waarbij leerlingen op basis van hun interesses en leeservaringen persoonlijk advies krijgen bij het kiezen van boeken (zie hoofdstuk 4).

PRAKTISCHE IMPLICATIES

We vonden indicaties dat de Bibliotheek *op school* in het vmbo effect sorteert, maar niet bij alle leerlingen. Het programma lijkt in zijn huidige vorm dus niet geschikt om de vmbo-populatie in haar gehele omvang te bereiken. Dat impliceert dat de Bibliotheek *op school*-aanpak die werkt in het primair onderwijs niet zonder

meer kan worden overgeheveld naar het vmbo en dat het belangrijk is om andere modellen uit te proberen. Een alternatief model moet tegemoetkomen aan het feit dat leerlingen die niet ontvankelijk zijn voor een rijker boekenaanbod en meer gelegenheid om te lezen, vaak negatieve gevoelens hebben ten aanzien van lezen (Nielen & Bus, 2016; Van Steensel et al., geaccepteerd) en een laag leesniveau hebben. Guthrie, Coddington en Wigfield (2009) stellen dat voor de ondersteuning van zulke 'aversieve' lezers een breed arsenaal van interventies nodig is: dat betekent niet alleen teksten aanbieden die wat onderwerp en leesniveau betreft aansluiten bij leerlingen, maar ook de leesvaardigheid ondersteunen en werken aan zelfvertrouwen door leerlingen zicht te geven op hun eigen leesontwikkeling. Daarnaast kan gedacht worden aan de inzet van middelen die leerlingen in aanraking brengen met teksten, zonder dat ze belemmerd worden door een beperkt leesniveau. In het digitale tijdperk zijn er veelbelovende alternatieven: denk aan podcasts/luisterboeken of digitale boeken die ook gesproken tekst aanbieden. Op de scholen die we bezochten, zijn we zulke voorbeelden van de inzet van nieuwe middelen niet tegengekomen.

BEPERKINGEN

Dit onderzoek kent verschillende beperkingen. De belangrijkste is dat we scholen niet aan condities konden toewijzen: we hebben daarom een groep scholen die op moment van werving al met de Bibliotheek *op school* werkten, gematcht met een groep scholen die een actief leesbevorderingsbeleid hadden, maar niet aan de Bibliotheek *op school* deelnamen. Bovendien hebben we leerlingen en docenten van deze scholen maar op één moment vergeleken. Dat alles maakt dat we terughoudend moeten zijn met uitspraken over oorzakelijke verbanden. Hoewel we hebben gestreefd naar vergelijkbare condities en in statistische analyses hebben gecontroleerd voor verschillen tussen beide (bijvoorbeeld in thuisondersteuning), kunnen we de gevonden interactie-effecten niet zonder meer toeschrijven aan de Bibliotheek *op school*. Het is mogelijk dat de effecten worden veroorzaakt door andere, niet-geobserveerde verschillen tussen de de Bibliotheek *op school*- en niet-de Bibliotheek *op school*-scholen. Daarnaast was de steekproef, en dan met name het aantal scholen (tien), beperkt. Omdat we 'conditie' in twee gevallen (de analyses van leesfrequentie en leesvaardigheid) als variabele op schoolniveau hebben geanalyseerd, heeft dat de kans op het vinden van significante effecten (de 'statistische power') mogelijk verkleind.

Een andere kanttekening bij het onderzoek is dat we waarschijnlijk te maken hebben gehad met selectieve uitval: voor een aanzienlijk deel van de leerlingen waren bijvoorbeeld de leestoetsgegevens niet bruikbaar. Het is aannemelijk dat

het vooral de zwakkere lezers zijn die daardoor buiten beschouwing zijn gebleven. Zo'n selectiebias geldt mogelijk ook voor het onderzoek onder docenten. Niet alle docenten hebben een vragenlijst ingevuld: op één school zijn zelfs geen vragenlijsten ingevuld. Mogelijk is de vragenlijst vaker ingevuld door docenten die positief staan tegenover leesbevordering. Ook aan de docentvragenlijst zelf kleven bezwaren. Het gaat immers om gerapporteerd gedrag, waarbij docenten een inschatting moesten maken van de hoeveelheid tijd die zij gewoonlijk aan bepaalde activiteiten besteden. Bovendien is de vragenlijst maar door een relatief kleine groep docenten ingevuld, wat de mogelijkheid beperkt om eventueel aanwezige verschillen tussen de condities statistisch vast te stellen.

REFERENTIES

- Aarnoutse, C. A. J. (1990). *Woordenschattest en leesattitudeschaal*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Guthrie, J. T., Coddington, C. S., & Wigfield, A. (2009). Profiles of reading motivation among African American and Caucasian students. *Journal of Literacy Research*, 41(3), 317-353.
- Hacquebord, H., Stellingwerf, B. P., & De Zeeuw, M. (2004). *Voortgezet taalvaardig. Een onderzoek naar tekstbegrip en woordkennis en naar de taalproblemen en taalbehoeften van brugklasleerlingen in het voortgezet onderwijs in het schooljaar 2002-2003*. Groningen: Etoc.
- Klauda, S. L., & Wigfield, A. (2012). Relations of perceived parent and friend support for recreational reading with children's reading motivations. *Journal of Literacy Research*, 44(1), 3-44.
- Inspectie van het Onderwijs (2008). *Basisvaardigheden taal in het voortgezet onderwijs: Resultaten van een inspectieonderzoek naar taalvaardigheid in de onderbouw van het vmbo en het praktijkonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Leesmonitor.nu (2019, 18 juni). *Leesbevorderingsprogramma de Bibliotheek op school in opkomst*. Geraadpleegd via <https://www.leesmonitor.nu/nl/schoolbibliotheek>.
- Miyamoto, A., Pfof, M., & Artelt, C. (2018). Reciprocal relations between intrinsic reading motivation and reading competence: A comparison between native and immigrant students in Germany. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 176-196.
- Mullis, I. V. (2007). *PIRLS 2006 International Report: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in primary school in 40 countries*. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center.

- Nielen, T. M. J., & Bus, A. G. (2016). Enriched school libraries: A boost to academic achievement. *AERA Open*, 1(4), 1-11.
- Okkinga, M., Van Steensel, R., Van Gelderen, A., & Slegers, P. J. C. (2018). Effects of reciprocal teaching on reading comprehension of low-achieving adolescents: The importance of specific teaching skills. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 20-41.
- Van Steensel, R., Oostdam, R., & Van Gelderen, A. (geaccepteerd). Affirming and undermining motivations for reading and associations with reading comprehension, age, and gender. *Journal of Research in Reading*.
- Van Steensel, R., Oostdam, R., & Van Gelderen, A. (2013). Assessing reading comprehension in adolescent low achievers: subskills identification and task specificity. *Language Testing*, 30, 3-21.
- Van Steensel, R., Oostdam, R., Van Gelderen, A., & Van Schooten, E. (2016). The role of word decoding, vocabulary knowledge and meta-cognitive knowledge in monolingual and bilingual low-achieving adolescents' reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 39(3), 312-329.



4 MEER PROFIJT VAN VRIJ LEZEN: HULP BIJ HET KIEZEN VAN BOEKEN IN HET BASISONDERWIJS EN IN HET VMBO

INLEIDING

Bij veel leerlingen loopt de leesmotivatie terug in de bovenbouw van het basisonderwijs (Nielen & Bus, 2016). Deze daling gaat verder in het voortgezet onderwijs (Gottfried, Fleming, & Gottfried, 2001; Unrau & Schlackman, 2006). Met name in het vmbo is er een grote groep leerlingen die weinig interesse in lezen heeft en vrijwel geen fictieboeken leest (DUO Onderwijsonderzoek, 2017; Nielen, Mol, Sikkema-De Jong, & Bus, 2016). Dit kan gevolgen hebben voor hun leesvaardigheid: verschillende studies hebben een verband aangetoond tussen leesmotivatie, leesfrequentie en leesvaardigheid (Guthrie, Wigfield, Metsala, & Cox, 1999; Petscher, 2010). Leerlingen die gemotiveerd zijn om te lezen, lezen over het algemeen meer, waardoor hun leesvaardigheid verbetert, wat weer leidt tot een hogere leesmotivatie (Mol & Bus, 2011; Schaffner, Schiefele, & Ulferts, 2013; Stutz, Schaffner, & Schiefele, 2016).

De daling van de leesmotivatie vanaf de bovenbouw van het basisonderwijs hangt mogelijk samen met veranderingen in het leesonderwijs. Dit wordt ook wel de *fourth-grade slump* (groep 6-crisis) genoemd (Chall & Jacobs, 2003). In de eerste jaren van de basisschool ligt de focus op 'leren om te lezen'. Het alfabet wordt aangeleerd en leerlingen krijgen hulp bij het lezen van teksten die passen bij hun leesniveau. Vanaf groep 6 neemt deze begeleiding af en de nadruk verschuift naar 'lezen om te leren'. Leerlingen lezen vanaf dat moment vooral teksten als middel om nieuwe kennis op te doen. Deze teksten zijn complexer en uitdagender dan in de eerste jaren van het leesonderwijs, waardoor de kans dat leerlingen negatieve leeservaringen opdoen steeds groter wordt (Chall & Jacobs, 2003; Snow & Moje, 2010).

Naarmate leerlingen ouder worden, krijgen ze steeds minder begeleiding tijdens het lezen (Snow & Moje, 2010). Juist bij de overgang van het leren om te lezen naar het lezen om te leren en de periode daarna is het echter van belang om leerlingen blijvend te motiveren. Een programma als de Bibliotheek *op school* is daarop gericht. Op scholen die werken met de Bibliotheek *op school* is een rijk boekenaanbod beschikbaar en wordt dagelijks tijd vrijgemaakt voor activiteiten zoals vrij lezen en voorlezen. Toch krijgen leerlingen doorgaans weinig begeleiding bij het lezen. Tijdens vrij lezen mogen ze bijvoorbeeld meestal zelf kiezen welke boeken ze willen lezen (Reutzel, Jones, Fawson, & Smith, 2008). Dat garandeert echter niet dat leerlingen geschikte boeken kiezen, aangezien veel leerlingen over onvoldoende effectieve selectiestrategieën beschikken (Mackey, 2014; Merga, 2016; Merga & Roni, 2017). Als leerlingen boeken kiezen die te moeilijk zijn, zullen zij onvoldoende begrijpen van wat ze lezen en er weinig plezier aan beleven (Margolis & McCabe, 2004; Ross, 2000). Als gevolg van deze negatieve ervaringen kan de leesmotivatie van leerlingen afnemen, waardoor ook hun leesvaardigheid steeds meer afzwakt. Het steeds opnieuw opdoen van negatieve leeservaringen kan bijdragen aan negatieve emoties over lezen (Van Steensel, Oostdam, & Van Gelderen, geaccepteerd) en uiteindelijk aan het ontstaan van 'leesvrees' (Nielen et al., 2016). Wellicht kan deze negatieve spiraal doorbroken worden door leerlingen meer te begeleiden bij het lezen, bijvoorbeeld door hulp bij het kiezen van nieuwe boeken. Een goede boekenkeuze zou kunnen leiden tot positieve leeservaringen, wat weer motiveert om meer te lezen. Voor een goede boekenkeuze is het niet alleen van belang dat boeken aansluiten bij de interesses van de leerlingen (Donovan, Smolkin, & Lomax, 2000), maar ook dat ze zijn afgestemd op hun leesniveau (Mesmer, Cunningham, & Hiebert, 2012; O'Connor et al., 2002).

Met dit doel onderzochten we, als strategie om binnen de Bibliotheek *op school* beter te anticiperen op verschillen tussen leerlingen, wat de effecten zijn van ondersteuning bij de boekenkeuze. Leesconsulenten (medewerkers van de openbare bibliotheek die scholen ondersteunen bij de uitvoering van de Bibliotheek *op school*) en mediathecarissen hielpen leerlingen bij het kiezen van een nieuw boek, door een aantal keren met hen in gesprek te gaan over hun gelezen boeken. Ze maakten gebruik van hun kennis van jeugdboeken om boeken voor te stellen die wat betreft moeilijkheid en inhoud waren afgestemd op individuele leerlingen. We verwachtten dat als leerlingen boeken lezen die beter aansluiten bij hun leesniveau en interesse, dit positieve consequenties heeft voor hun leesmotivatie en, wellicht pas op termijn, hun leesfrequentie en leesvaardigheid. We hebben dit onderzoek uitgevoerd op basisscholen (groep 6 t/m 8; deelstudie 1) en vmbo-scholen (klas 1 en 2; deelstudie 2). We hebben ook onderzocht of alle leerlingen in dezelfde mate profiteren

van hulp bij het kiezen van nieuwe boeken. Hierbij hebben we getest of de effectiviteit van de interventie afhangt van kenmerken van de leerlingen, zoals hun sekse en het aanvankelijke niveau van de leesmotivatie, leesfrequentie en het leesbegrip. Dit leidt tot de volgende onderzoeksvragen:

1. Wat is het effect van hulp bij de boekenkeuze op de leesmotivatie, leesfrequentie en het leesbegrip van leerlingen?
2. Worden eventuele effecten van hulp bij de boekenkeuze gemodereerd door kenmerken van de leerling, zoals sekse en het aanvankelijke niveau van de leesmotivatie, leesfrequentie en het leesbegrip van leerlingen?

DEELSTUDIE 1: HULP BIJ BOEKENKEUZE IN HET BASISONDERWIJS

METHODE

ONDERZOEKSOPZET

De studie volgde een experimenteel design. In iedere deelnemende basisschool werd willekeurig een aantal leerlingen toegewezen aan een experimentele conditie (wel hulp bij boekenkeuze) en een gelijk aantal leerlingen aan een controleconditie (geen hulp bij boekenkeuze), gestratificeerd voor leerjaar en sekse. Leerlingen in de experimentele conditie hadden eens in de twee weken een gesprek met een leesconsulent, waarbij ze hulp kregen bij het kiezen van nieuwe boeken voor vrij lezen. Voor en na de interventie zijn een leesmotivatievragenlijst, een titelherkenningslijst en een leestoets afgenomen.

PARTICIPANTEN

In eerste instantie deden 112 leerlingen uit 27 klassen van 9 scholen mee. Doordat 1 school is afgefallen, bestond de uiteindelijke steekproef uit 99 leerlingen van 8 scholen (49 experimentele conditie, 50 controleconditie). Deze scholen namen allemaal deel aan de Bibliotheek *op school*. Het aantal deelnemende leerlingen per school varieerde van 10 tot 15. De leerlingen (50,5 procent jongens) waren gemiddeld 10,41 jaar oud ($SD = 0,87$; range: 8,79-12,37). Er zaten 40 leerlingen in groep 6, 36 leerlingen in groep 7 en 23 leerlingen in groep 8.

INTERVENTIE

Leerlingen hadden verspreid over een periode van 3 maanden 6 keer een gesprek met de leesconsulent over hun boekenkeuze. De gesprekken vonden plaats onder schooltijd en duurden 5 tot 10 minuten. In de praktijk hebben de meeste leerlingen

5 (28 leerlingen) of 6 gesprekken (17 leerlingen) gehad. 4 leerlingen hadden slechts 4 keer een gesprek met de leesconsulent. Tijdens de gesprekken vulden de leerling en leesconsulent samen een checklist in als hulpmiddel bij het kiezen van een nieuw boek. Deze checklist bevatte vragen over het boek dat de leerling net had gelezen of nog aan het lezen was, zoals hoe leuk hij/zij het boek vond en of het boek moeilijk of makkelijk was (zie bijlage 4A voor de complete checklist). Met behulp van deze informatie en op basis van hun kennis van kinderboeken, deden de leesconsulenten suggesties voor boeken die bij de interesses en het actuele leesniveau van de leerlingen pasten. Leerlingen konden deze boeken bijvoorbeeld lezen tijdens vrij lezen op school.

INSTRUMENTEN

Leesmotivatie

Voor het meten van leesmotivatie is gebruikgemaakt van de woord-/plaatjeslijst van Nielen et al. (2018; zie hoofdstuk 2). De betrouwbaarheid in de huidige studie was hoog voor de neutrale items (Cronbachs α voormeting = .81, Cronbachs α nameting = .86) en de leesitems (Cronbachs α voormeting = .94, Cronbachs α nameting = .96).

Leesfrequentie (titelherkenning)

Met een titelherkenningslijst is gemeten hoeveel leerlingen lezen (Stanovich & West, 1989; zie hoofdstuk 2). Voor de huidige studie hebben we 2 versies ontwikkeld, zodat leerlingen op de voor- en nameting een verschillende versie maakten. Op deze manier werd voorkomen dat leerlingen bij de tweede afname titels van de eerste afname zouden herkennen, wat zou kunnen leiden tot ongeldige resultaten. De ene helft van de leerlingen maakte versie A op de voormeting en versie B op de nameting en de andere helft omgekeerd. Beide versies bevatten 34 bestaande en 16 verzonnen titels. De betrouwbaarheid van beide versies was hoog (versie A: Cronbachs α voormeting = .87, Cronbachs α nameting = .84, versie B: Cronbachs α voormeting = .84, Cronbachs α nameting = .81). Wel was er een verschil in gemiddelden tussen de twee versies. Versie B was moeilijker dan versie A ($t[92] = 2.12$, $p = .04$). Om hiervoor te corrigeren is bij alle scores op versie B 6.91 (het verschil in gemiddelden tussen versie A en B op de voormeting) opgeteld, zodat beide versies op de voormeting hetzelfde gemiddelde hadden.

Leesbegrip

Voor het meten van leesbegrip is gebruikgemaakt van de ‘Schoolvaardigheidstoets Begrijpend Lezen’ (De Vos, 2011). Deze test bestaat uit verschillende korte teksten met meerkeuzevragen over de tekst. Om de vragen te beantwoorden, moesten studenten inferenties maken binnen de tekst (bijvoorbeeld de betekenis van een onbekend woord afleiden uit de tekst), informatie uit de tekst integreren (bijvoorbeeld de belangrijkste conclusies van de tekst benoemen) en hun begrip van de structuur van de tekst aantonen (bijvoorbeeld het plaatsen van verschillende gebeurtenissen in chronologische volgorde). Voor ieder leerjaar is een andere versie beschikbaar. Om een leereffect te voorkomen, hebben we deze toetsen opgesplitst in 2 delen (versie A en B). De ene helft van de leerlingen maakte versie A op de voormeting en versie B op de nameting en de andere helft omgekeerd. Beide versies zijn vergelijkbaar wat betreft de hoeveelheid tekst, het aantal vragen en het type vragen. Het aantal vragen op de leestoetsen voor de verschillende leerjaren varieerde van 17 tot 21. De gemiddelde betrouwbaarheid van de verschillende versies was Cronbachs α voormeting = .69 (range: .53 - .86) en Cronbachs α nameting = .68 (range: .48 - .83). Voor geen van de leerjaren was er een significant verschil tussen de gemiddelde score op versie A en B ($p = .169$, $p = .181$ en $p = .341$), wat erop wijst dat de versies niet van elkaar verschilden in moeilijkheid, waardoor er geen transformaties toegepast hoefden te worden.

Procedure

Basisscholen zijn via Provinciale Ondersteuningsinstellingen (POI's) en bibliotheken benaderd voor deelname aan het onderzoek. In totaal hebben 9 van de 21 benaderde scholen en hun leesconsulenten ingestemd met deelname aan het onderzoek. Ouders ontvingen een informatiebrief en een toestemmingsformulier, waarmee zij goedkeuring konden geven voor deelname van hun kind aan het onderzoek.

Bij zowel de voor- als de nameting maakten de leerlingen de leestoets en vragenlijst (leesmotivatie en titelherkenningslijst) groepsgewijs onder supervisie van een onderzoeker, voorafgegaan door een korte mondelinge instructie. De totale afnameduur van de leestoets en de vragenlijst was op beide momenten ongeveer 60 minuten.

De Ethische Commissie van de Faculteit der Geesteswetenschappen van de Vrije Universiteit Amsterdam heeft toestemming gegeven voor de uitvoering van het onderzoek.

ANALYSES

De data hebben een hiërarchische structuur: leerlingen zitten bij elkaar in klassen en deze klassen maken deel uit van scholen. Bovendien hebben leerlingen binnen één school gesprekken met dezelfde leesconsulent gehad. In verband met het beperkte aantal scholen waarvan leerlingen afkomstig waren ($N = 9$), gebruikten we Huber-White-schattingen om te corrigeren voor de clustering van scores.

Met behulp van een serie regressieanalyses hebben we getoetst in hoeverre hulp bij het kiezen van boeken de scores van leerlingen op de leesmotivatievragenlijst, de titelherkenningslijst en de leesbegripstoets voorspelde. Met het Complex Sample General Linear Model (CSGLM) hebben we regressies op de nameting van leesmotivatie, titelherkenning en leesbegrip uitgevoerd. Scores op de voormeting, leesbegrip op de voormeting, sekse en deelname aan de interventie zijn als voorspeller toegevoegd aan het model. Om te bepalen of bepaalde leerlingen meer profiteerden van de interventie zijn ook de interacties voormeting*interventie, leesbegrip*interventie en sekse*interventie toegevoegd.

Bij de leestoets werden overgeslagen items fout gerekend. Bij de leesmotivatievragenlijst en titelherkenningslijst zijn overgeslagen items geschat met de EM-procedure in SPSS, waarbij ontbrekende scores geschat worden op basis van de informatie op de ingevulde items. Leerlingen met ontbrekende scores op een gehele vragenlijst of toets zijn in de desbetreffende analyses buiten beschouwing gelaten (leesmotivatie: zeven leerlingen, leesfrequentie: zeven leerlingen, leesbegrip: zes leerlingen).

RESULTATEN

BESCHRIJVENDE STATISTIEKEN

Tabel 4.1 toont de gemiddelde scores op leesmotivatie, leesfrequentie en leesbegrip tijdens de voor- en nameting. De leerlingen in de experimentele conditie en controleconditie verschilden op de voormeting niet significant van elkaar in leesmotivatie ($p = .570$), leesfrequentie ($p = .978$) en leesbegrip ($p = .849$).

TABEL 4.1 | GEMIDDELDEN, STANDAARDDEVIA TI ES EN CORRELATIES VAN LEESMOTIVATIE, LEESFREQUENTIE EN LEESBEGRI P
($N_{\text{TOTAL}} = 48\text{-}49$; $N_{\text{EXPERIMENTELE CONDITIE}} = 45\text{-}49$; $N_{\text{CONTROLECONDITIE}} = 94\text{-}97$)

	<i>M (SD) Totaal</i>	<i>M (SD) Experimentele conditie</i>	<i>M (SD) Controle conditie</i>	1	2	3	4	5	6
Voormeting									
1. Leesmotivatie	0.50 (0.97)	0.55 (0.99)	0.44 (0.96)	-					
2. Leesfrequentie	21.46 (15.72)	21.50 (15.76)	21.42 (15.85)	.15	-				
3. Leesbegrip	66.35 (18.81)	66.71 (19.69)	65.97 (18.05)	.29**	.35***	-			
Nameting									
4. Leesmotivatie	0.38 (1.04)	0.51 (1.16)	0.25 (0.89)	.77***	.04	.31**	-		
5. Leesfrequentie	25.02 (14.26)	24.91 (14.60)	25.12 (14.05)	.31**	.45***	.28**	.13	-	
6. Leesbegrip	68.05 (18.58)	66.23 (21.02)	69.87 (15.78)	.23*	.30**	.42***	.25*	.22*	-

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

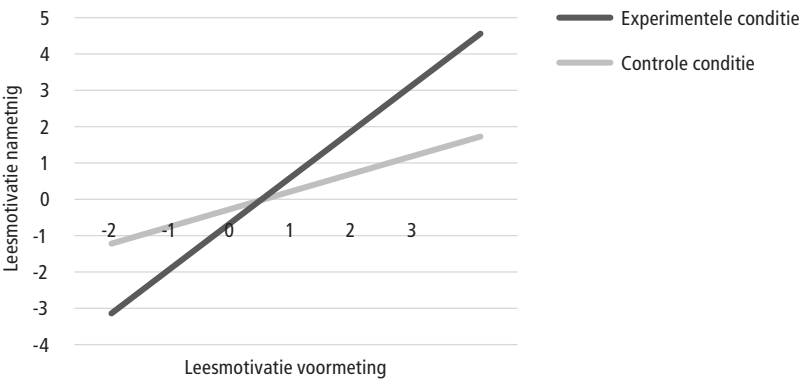
EFFECTEN OP LEESMOTIVATIE

Leesmotivatie op de voormeting was een significante voorspeller van leesmotivatie op de nameting. Daarnaast was er een effect van sekse: meisjes hadden een hogere leesmotivatie dan jongens. Het effect van conditie was significant en positief, wat aangeeft dat leerlingen in de experimentele conditie na de gesprekken een hogere leesmotivatie hadden dan leerlingen in de controleconditie (zie tabel 4.2). De positieve interactie van leesmotivatie op de voormeting en conditie impliceert dat vooral leerlingen die al een relatief hoge leesmotivatie hadden profiteerden van hulp bij de boekenkeuze (zie figuur 4.1).

TABEL 4.2 | UITKOMSTEN VAN DE REGRESSIEANALYSES MET LEESMOTIVATIE, LEESFREQUENTIE EN LEESBEGRIIP ALS AFHANKELIJKE VARIABLEN

Parameter	Leesmotivatie	Leesfrequentie	Leesbegrip
Intercept	0.42 (0.14)	26.61 (2.61)	66.36 (2.13)
Voormeting	0.48 (0.07)***	0.35 (0.14)*	0.09 (0.11)
Leesbegrip	0.01 (0.01)	0.09 (0.08)	
Sekse (0 = jongen)	0.44 (0.13)*	-2.73 (4.25)	9.79 (1.87)***
Conditie (0 = controlegroep)	0.46 (0.19)*	-3.55 (2.16)	0.75 (2.34)
Voormeting*conditie	0.47 (0.15)*	0.11 (0.23)	0.58 (0.17)*
Leesbegrip*conditie	0.00 (0.01)	-0.05 (0.13)	
Sekse*conditie	-0.54 (0.32)	6.83 (4.95)	-11.94 (3.08)**

Noot: De standaard error staat tussen haakjes.
Leesmotivatie: $R^2 = .66$, leesfrequentie: $R^2 = .23$, leesbegrip: $R^2 = .31$.
* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.



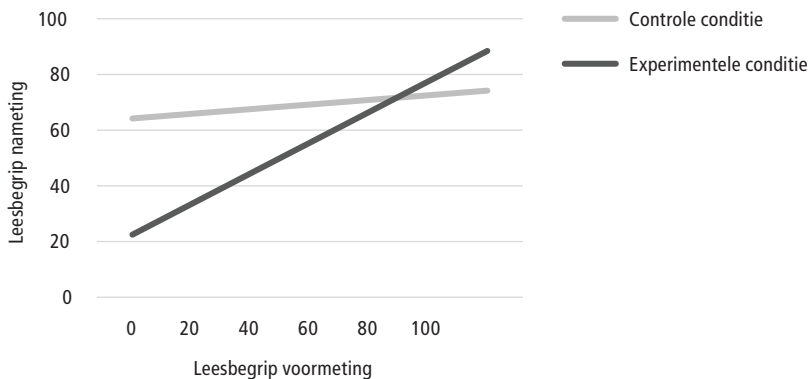
FIGUUR 4.1 | DE INTERACTIE TUSSEN DE VOORMETING VAN LEESMOTIVATIE (X-AS) EN EXPERIMENTELE CONDITIE OP DE NAMETING VAN LEESMOTIVATIE

EFFECTEN OP LEESFREQUENTIE

Leerlingen die tijdens de voormeting hoog scoorden op de titelherkenningslijst behaalden over het algemeen ook bij de nameting een hoge score (zie tabel 4.2). Er was geen significant effect van conditie: leerlingen die hadden deelgenomen aan de interventie kenden evenveel titels van kinderboeken als leerlingen die niet hadden deelgenomen. Ook de interacties van de covariaten met conditie waren niet significant.

EFFECTEN OP LEESBEGRIP

Uit tabel 4.2 blijkt een positief hoofdeffect van geslacht op de nameting van leesbegrip: meisjes scoorden hoger op leesbegrip dan jongens. Er was geen significant effect van de interventie op leesbegrip voor de groep als geheel. Wel waren er enkele significante interactie-effecten, wat erop wijst dat er voor bepaalde groepen leerlingen een effect van de interventie was. Allereerst was er een positief interactie-effect van de score op de voormeting en deelname aan de interventie. Dat impliceert dat vooral leerlingen die vooraf al relatief hoog scoorden op leesbegrip profiteerden van de interventie, maar leerlingen die laag scoorden niet (zie figuur 4.2). Het interactie-effect van sekse en conditie was negatief, wat impliceert dat er voor meisjes een negatief effect van hulp bij de boekenkeuze was op leesbegrip. Voor jongens was er geen effect.



FIGUUR 4.2 | DE INTERACTIE TUSSEN DE VOORMETING VAN LEESBEGRIP (X-AS) EN EXPERIMENTELE CONDITIE OP DE NAMETING VAN LEESBEGRIP

DEELSTUDIE 2: HULP BIJ BOEKENKEUZE IN HET VMBO

METHODE

ONDERZOEKSOPZET

Leerlingen van de deelnemende vmbo-scholen werden willekeurig toegewezen aan een experimentele conditie of controleconditie. Leerlingen in de experimentele conditie kregen eens in de twee weken hulp van een leesconsulent bij het kiezen van nieuwe boeken voor vrij lezen, dat een vast onderdeel van het programma was op alle deelnemende scholen. Voor en na de interventie is groepsgewijs een serie tests afgenomen: een leesmotivatievragenlijst, een titelherkenningslijst, een leestoets en een vragenlijst over achtergrondkenmerken.

PARTICIPANTEN

Er hebben 136 leerlingen van 6 scholen deelgenomen. 5 van deze scholen namen deel aan de Bibliotheek *op school*. De zesde school nam niet deel aan de Bibliotheek *op school*, maar had wel een actief leesbevorderingsbeleid en er was een mediatheek aanwezig in de school. Het aantal deelnemende leerlingen per school varieerde van 9 tot 33. Per school zijn maximaal 10 leerlingen toegewezen aan de experimentele conditie, waardoor het aantal leerlingen in de controleconditie op sommige scholen groter is dan het aantal leerlingen in de experimentele conditie. Op 5 scholen zijn leerlingen uit 2 klassen geworven voor het onderzoek, op 1 school uit 4 klassen. Gemiddeld deden 9 à 10 leerlingen per klas mee. Van de deelnemende leerlingen volgden 86 leerlingen de basis- of kaderberoepsgerichte leerweg en 50 leerlingen de gemengde of theoretische leerweg. De gemiddelde leeftijd was 13,42 jaar ($SD = 0.82$, range: 11.83-15.18) en iets meer meisjes (57%) dan jongens hebben deelgenomen aan het onderzoek.

INTERVENTIE

De interventie in het vmbo was gelijk aan de interventie in het basisonderwijs (zie deelstudie 1). Het aantal gesprekken dat de leerlingen hebben gehad varieerde van drie tot zes. Gemiddeld hebben leerlingen vijf keer een gesprek over hun boekenkeuze gehad.

INSTRUMENTEN

Leesmotivatie

Voor leesmotivatie is de leesattitudeschaal van Aarnoutse (1990; zie hoofdstuk 3) gebruikt. De betrouwbaarheid was hoog (Cronbachs α voormeting = .93, Cronbachs α nameting = .94).

Leesfrequentie (titelherkenning)

Met een titelherkenningslijst is gemeten hoe frequent leerlingen lezen (Stanovich & West, 1989; zie hoofdstuk 2). Om rekening te houden met de verschillende leesniveaus van leerlingen zijn zowel boeken geselecteerd die geschikt zijn voor leerlingen in het basisonderwijs als boeken voor adolescenten. Opnieuw hebben we 2 versies ontwikkeld, om te voorkomen dat leerlingen tijdens de nameting titels van de voormeting zouden herkennen. Beide versies bevatten 34 bestaande en 16 verzonden titels. De betrouwbaarheid van beide versies was acceptabel tot goed (versie A: Cronbachs α voormeting = .83, Cronbachs α nameting = .76, versie B: Cronbachs α voormeting = .88, Cronbachs α nameting = .85). Er was een significant verschil in de gemiddelde scores tussen beide versies. Versie A was iets moeilijker dan versie B ($t_{133} = -2.20, p = .030$). Om hiervoor te corrigeren is bij alle scores op versie A 4.36 (het verschil in gemiddelden tussen versie A en B op de voormeting) opgeteld.

Leesbegrip

Voor het meten van leesbegrip is gebruikgemaakt van de 'SALT-reading' (Van Steensel, Oostdam, & Van Gelderen, 2013; zie hoofdstuk 3). Om een leereffect tegen te gaan, zijn voor het huidige onderzoek twee versies ontwikkeld. De ene helft van de leerlingen maakte versie A op de voormeting en versie B op de nameting en de andere helft omgekeerd. De betrouwbaarheid van beide versies was goed (versie A: Cronbachs α voormeting = .80, Cronbachs α nameting = .82, versie B: Cronbachs α voormeting = .83, Cronbachs α nameting = .81). Wel was er een significant verschil in gemiddelden tussen de versies. Versie A was moeilijker dan versie B ($t_{102} = -4.71, p < .001$). Bij alle scores op versie A is 15.40 (het verschil in gemiddelden tussen beide versies) opgeteld, zodat beide versies bij de voormeting hetzelfde gemiddelde hadden.

Achtergrondkenmerken

De leerlingen vulden een vragenlijst in met vragen over hun sekse, leeftijd (geboortedatum), leerweg (basisberoepsgerichte, kaderberoepsgerichte, gemengde of theoretische leerweg), het aantal boeken thuis en de mate waarin zij thuis

ondersteuning bij het lezen krijgen. Hiervoor is dezelfde vragenlijst gebruikt als in hoofdstuk 3.

PROCEDURE

De vmbo-scholen die meededen aan het onderzoek naar de effecten van de Bibliotheek *op school* (zie hoofdstuk 3), zijn benaderd voor deelname aan deze interventiestudie. Zes scholen en hun leesconsulenten hebben ingestemd met deelname. Naar aanleiding van schriftelijke informatie over het onderzoek is ouders gevraagd om te reageren als ze niet instemden met deelname van hun zoon of dochter. Vervolgens konden leerlingen zich aanmelden voor deelname. Om leerlingen te motiveren om mee te doen aan het onderzoek, is per school een bioscoopbon verloot onder de participanten.

Tijdens de voor- en nameting maakten de leerlingen de leestoets en vragenlijst (leesmotivatie, titelherkenningslijst en achtergrondkenmerken) groepsgewijs onder supervisie van een onderzoeker, voorafgegaan door een korte mondelinge instructie. Zowel het maken van de leestoets als het invullen van de vragenlijst duurde 1 lesuur (50 minuten).

De Ethische Commissie van de Faculteit der Geesteswetenschappen van de Vrije Universiteit Amsterdam heeft toestemming gegeven voor de uitvoering van het onderzoek.

ANALYSES

We gebruikten dezelfde procedure als in deelstudie 1 om de onderzoeksvragen te beantwoorden. Om te corrigeren voor de hiërarchische datastructuur gebruikten we Huber-White-schattingen. In het CSGLM hebben we regressies uitgevoerd met de nametingen van leesmotivatie, titelherkenning en leesbegrip als afhankelijke variabele. Deelname aan de interventie, scores op de voormeting, leesbegrip op de voormeting, sekse en de interacties voormeting*interventie, leesbegrip*interventie en sekse*interventie zijn toegevoegd als voorspellers.

Bij de leesbegripstoets werden overgeslagen items fout gerekend. Wanneer leerlingen echter meer dan 3 items per taak hadden overgeslagen, werd conform de procedure van Van Steensel et al. (2013) geen totaalscore berekend en werd de leestoets als missing gecodeerd. Net als in deelstudie 1 zijn overgeslagen items op de leesmotivatievragenlijst en titelherkenningslijst geschat met de EM-procedure in SPSS. Voor een aanzienlijk deel van de leerlingen waren de data incompleet, voornamelijk door ontbrekende scores op de leesbegripstoets. Deze leerlingen zijn in de desbetreffende analyses buiten beschouwing gelaten (leesmotivatie: 41 leerlingen, leesfrequentie: 41 leerlingen, leesbegrip: 48 leerlingen).

Voor 4 leerlingen in de experimentele conditie bleek dat zij om praktische redenen geen gesprekken over hun boekenkeuze hebben gehad. Zij hadden bijvoorbeeld les op een andere locatie op het moment dat de gesprekken werden gevoerd. Om na te gaan of deze leerlingen de resultaten vertekend hebben, zijn de analyses zowel met als zonder deze 4 leerlingen uitgevoerd.

RESULTATEN

BESCHRIJVENDE STATISTIEKEN

De leerlingen in de experimentele conditie en controleconditie verschillen niet van elkaar wat betreft aantal jongens/meisjes, leeftijd, leerweg en thuistaal (zie tabel 4.3). De meeste leerlingen rapporteren dat in hun gezin boeken aanwezig zijn, gemiddeld tussen een plank vol en genoeg om een boekenkast te vullen. Wat betreft de geletterde thuisomgeving was er alleen een verschil tussen de experimentele conditie en de controleconditie in de frequentie waarmee zij door hun ouders geholpen werden bij het kiezen van boeken. In de experimentele groep gebeurde dit meestal niet, terwijl dit in de controlegroep heel af en toe gebeurde.

TABEL 4.3 | ACHTERGRONDKENMERKEN VAN DEELNEMENDE LEERLINGEN

	Experimentele conditie (n = 53)	Controleconditie (n = 83)	Toetsing
Sekse			$\chi^2(1) = 0.33$
Meisje	32 (60%)	46 (55%)	
Jongen	21 (40%)	37 (45%)	
Leeftijd in jaren	13.57 (sd = 0.83)	13.32 (sd = 0.79)	t(134) = -1.78
Leerweg			$\chi^2(1) = 0.82$
Basis/kader	36 (68%)	50 (60%)	
Gemengd/theoretisch	17 (32%)	33 (40%)	
Andere thuistaal dan Nederlands	23%	26%	$\chi^2(1) = 0.19$
Aantal leesboeken thuis ¹	2.45 (sd = 0.93)	2.24 (sd = 1.08)	t(133) = -1.15
Ouders helpen bij kiezen van boeken ²	1.30 (sd = 0.75)	1.70 (sd = 0.94)	t(127) = 2.69**
School 1/2/3/4/5/6	5/10/9/10/9/10	4/20/5/22/9/23	$\chi^2(5) = 7.98$

¹1 = Geen of een paar boeken (0 tot 10), 2 = genoeg om 1 plank te vullen (11 tot 25), 3 = genoeg om 1 boekenkast te vullen (26 tot 100), 4 = genoeg om 2 of meer boekenkasten te vullen (meer dan 100 boeken)

²1 = Nooit of bijna nooit, 2 = 1 keer of een paar keer per maand, 3 = 1 keer of een paar keer per week, 4 = elke dag of bijna elke dag

** p < .01.

Tabel 4.4 toont de gemiddelde scores op leesmotivatie, leesfrequentie en leesbegrip tijdens de voor- en nameting. De leerlingen in de experimentele en controleconditie verschilden op de voormeting niet significant van elkaar in leesmotivatie ($p = .586$), leesfrequentie ($p = .515$) en leesbegrip ($p = .588$).

TABEL 4.4 | GEMIDDELDEN, STANDAARDDEVIATIES EN CORRELATIES VAN LEESMOTIVATIE, LEESFREQUENTIE EN LEESBEGRIIP
($N_{\text{TOTAAL}} = 104\text{--}135$; $N_{\text{EXPERIMENTELE CONDITIE}} = 40\text{--}53$; $N_{\text{CONTROLECONDITIE}} = 64\text{--}82$)

	<i>M (SD)</i> Totaal	<i>M (SD)</i> Experimentele conditie	<i>M (SD)</i> Controle conditie	1	2	3	4	5	6
Voormeting									
1. Leesmotivatie	11.51 (7.65)	10.97 (7.85)	11.85 (7.55)	-					
2. Leesfrequentie	11.87 (11.48)	11.27 (13.63)	12.26 (9.91)	-.02	-				
3. Leesbegrip	64.20 (16.60)	63.07 (17.49)	64.91 (16.11)	.28**	.35***	-			
Nameting									
4. Leesmotivatie	11.25 (8.02)	11.16 (8.57)	11.30 (7.74)	.78***	-.06	.31**	-		
5. Leesfrequentie	13.33 (11.46)	12.05 (14.02)	14.07 (9.71)	.08	.48***	.37***	.06	-	
6. Leesbegrip	66.58 (17.01)	62.33 (16.83)	69.13 (16.17)	.37***	.25**	.69***	.41***	.36***	-

** $p < .01$. *** $p < .001$.

EFFECTEN OP LEESMOTIVATIE

Allereerst was de score op de voormeting een significante voorspeller van leesmotivatie op de nameting. Er was geen significant hoofdeffect van de interventie, maar wel een significant interactie-effect van leesbegrip en deelname aan de interventie (zie tabel 4.5). Dat impliceert dat vooral leerlingen met een relatief hoge score op de leesbegripstoets (voormeting) profiteerden van de interventie (zie figuur 4.3).

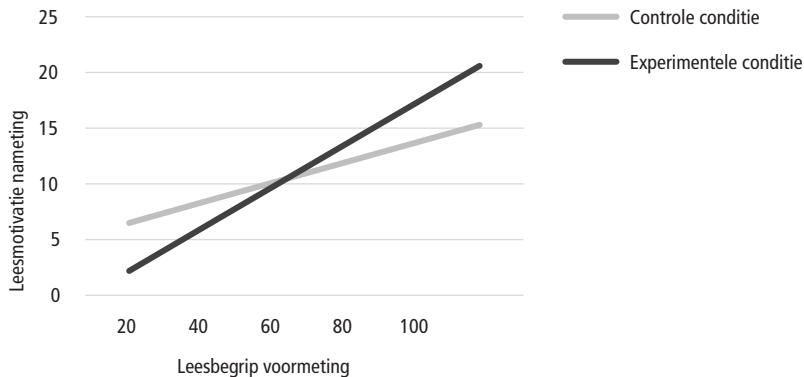
TABEL 4.5 | UITKOMSTEN VAN DE REGRESSIEANALYSES MET LEESMOTIVATIE, LEESFREQUENTIE EN LEESBEGRIIP ALS AFHANKELIJKE VARIABLEN

Parameter	Leesmotivatie	Leesfrequentie	Leesbegrip
Intercept	10.90 (0.94)	12.11 (2.44)	64.74 (2.82)
Score voormeting	0.82 (0.09)***	0.30 (0.12)*	0.79 (0.12)***
Leesbegrip	-0.04 (0.05)	0.17 (0.08)	
Sekse (0 = jongen)	-0.71 (1.24)	4.58 (2.95)	6.02 (2.72)*
Conditie (0 = controlegroep)	-1.99 (1.85)	-1.51 (3.87)	-2.18 (3.23)
Voormeting*conditie	-0.18 (0.13)	0.07 (0.25)	-0.07 (0.15)
Leesbegrip*conditie	0.18 (0.06)**	0.07 (0.13)	
Sekse*conditie	4.65 (2.33)	-1.88 (4.91)	-6.99 (3.75)

Noot: De standaarderror staat tussen haakjes.

Leesmotivatie: $R^2 = 0.62$, leesfrequentie: $R^2 = 0.30$, leesbegrip: $R^2 = 0.52$

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.



FIGUUR 4.3 | DE INTERACTIE TUSSEN DE VOORMETING VAN LEESBEGRIIP (X-AS) EN EXPERIMENTELE CONDITIE OP DE NAMETING VAN LEESMOTIVATIE

EFFECTEN OP LEESFREQUENTIE

Uit tabel 4.5 blijkt dat de score op de voormeting een significante voorspeller was van de score op de nameting van de titelherkenningslijst. Het effect van de interventie en de interacties van de covariaten met de interventie waren niet significant.

EFFECTEN OP LEESBEGRIIP

Twee van de predictoren hadden een significant effect op de nameting van leesbegrip. Tabel 4.5 laat allereerst een positief effect van score op de voormeting zien. Daarnaast was er een effect van sekse: meisjes scoren hoger dan jongens. Geen van de andere hoofdeffecten was significant. Ook de interacties van de covariaten met experimentele conditie waren niet significant.

AANVULLENDE ANALYSES

Zoals eerder beschreven (zie Methode) hebben vier leerlingen in de experimentele conditie geen gesprekken over hun boekenkeuze gehad. Wanneer deze leerlingen buiten de analyses werden gehouden, bleven de uitkomsten gelijk.

DISCUSSIE

EMPIRISCHE BIJDAGEN

In deze twee studies wilden we de vraag beantwoorden of hulp bij de boekenkeuze de leesmotivatie, leesfrequentie en het leesbegrip van leerlingen kan bevorderen. In het basisonderwijs hadden leerlingen die hulp hadden ontvangen bij het kiezen van nieuwe boeken na afloop een hogere leesmotivatie dan leerlingen die deze hulp niet hadden ontvangen. Dit effect was groter voor leerlingen die tijdens de voormeting al een hoge leesmotivatie hadden. Voor de beste lezers was er daarnaast een effect op leesbegrip. In het vmbo liet de interventie alleen een effect zien op leesmotivatie, dat beperkt bleef tot de beste lezers.

In zowel het basisonderwijs als het vmbo vonden we dus voornamelijk effect op de leesmotivatie van leerlingen en weinig tot geen effect op leesfrequentie en leesvaardigheid. Het is aannemelijk dat dit te maken heeft met de beperkte duur van de interventie. Vaak waren leerlingen bij een volgend gesprek nog niet toe aan een nieuw boek, waardoor de leesconsulenten nog geen gericht advies konden geven. De leerling en leesconsulent hebben op die momenten gesproken over het boek dat de leerling nog aan het lezen was, maar nog niet over een volgend boek. Daarnaast waren er een aantal leerlingen die liever zelf hun boeken kozen en de suggesties van de leesconsulent niet hebben opgevolgd. Leesconsulenten hebben, met andere

woorden, wel bijgedragen aan een positieve houding ten aanzien van lezen, maar mogelijk nog weinig kunnen beïnvloeden wat leerlingen lezen.

In zowel het basisonderwijs als het vmbo zagen we dat sommige groepen leerlingen meer profiteerden van de interventie dan andere. In het basisonderwijs waren de effecten op leesmotivatie groter voor leerlingen die bij aanvang van de interventie al een relatief hoge leesmotivatie hadden. De enige effecten op leesbegrip bleven beperkt tot de beste lezers. Ook in het vmbo bleven de effecten beperkt tot leerlingen met een relatief grote leesvaardigheid. Relatief goede lezers gingen vooruit in leesmotivatie als gevolg van de interventie, maar voor de andere leerlingen leek de interventie veeleer weerstand op te roepen.

THEORETISCHE IMPLICATIES

De uitkomsten van de deelstudies lijken erop te wijzen dat alleen het bieden van gelegenheid tot vrij lezen onvoldoende is, maar dat een groot deel van de leerlingen begeleiding nodig heeft om hier invulling aan te geven (Snor & Moje, 2010). We hebben één vorm van begeleiding getest – hulp bij het kiezen van boeken – en konden hiermee laten zien dat dit een stimulans kan zijn voor de leesmotivatie en daarmee mogelijk ook voor de verdere leesontwikkeling.

Het feit dat de interventie met name effectief bleek te zijn voor goede, gemotiveerde lezers, kan op verschillende manieren verklaard worden. Het kan ermee te maken hebben dat de intensiteit van de interventie per leerling varieerde. Omdat geen nieuwe boeken zijn geadviseerd als leerlingen nog niet toe waren aan een nieuw boek, is het waarschijnlijk dat meer boeken zijn geadviseerd aan de meer gemotiveerde en vaardige lezers. Daarnaast zou het feit dat we slechts bij een deel van de leerlingen een effect konden aantonen een gevolg kunnen zijn van de leesweerstand die veel zwakke lezers hebben ontwikkeld (Nielen et al., 2016). Vooral leerlingen die relatief goed lezen en daardoor wellicht het minst gebukt gaan onder een emotionele weerstand, profiteerden van hulp bij het kiezen van boeken. Bovendien zou leesvaardigheid een voorwaarde kunnen zijn voor leesmotivatie (Spichtig et al., 2017). Pas wanneer leerlingen redelijk kunnen lezen en vertrouwen hebben in hun eigen kunnen, zullen zij ontvankelijk zijn voor interventies die aanmoedigen om meer te lezen (Margolis & McCabe, 2004; Miyamoto, Pfost, & Artelt, 2018). Voor leerlingen met een leesweerstand is mogelijk een aanpak met een langere adem nodig.

PRAKTISCHE IMPLICATIES

Een ruim boekenaanbod en gelegenheid tot vrij lezen zijn belangrijke voorwaarden voor de leesontwikkeling (Nielen & Bus, 2015), maar onvoldoende om alle leer-

lingen aan het lezen te krijgen (Hibbard & Franklin, 2015; Merga, 2017). Op veel scholen wordt lezen gefaciliteerd, maar wordt weinig tot geen begeleiding geboden. Deze studie laat zien dat hulp bij het kiezen van boeken een belangrijke toevoeging kan zijn. Wanneer boeken beter aansluiten bij zowel het leesniveau als de interesses van leerlingen, lijkt dit positieve effecten te hebben op leesmotivatie.

Bij het helpen van leerlingen om passende boeken te vinden, is niet alleen een taak weggelegd voor leesconsulenten, maar ook voor leerkrachten. Aangezien de leesconsulenten slechts een paar uur per week op een school zijn, is het voor hen niet mogelijk om alle leerlingen te helpen bij het kiezen van nieuwe boeken. Daarnaast hebben leerkrachten, in tegenstelling tot leesconsulenten, de mogelijkheid om het vrij lezen van leerlingen tijdens de les te monitoren. Als leerlingen moeite lijken te hebben om de tijd voor vrij lezen daadwerkelijk aan lezen te besteden, mogelijk doordat zij geen passend boek hebben, kan de leerkracht helpen bij het kiezen van een nieuw boek (Reutzel et al., 2008). De vraag is echter hoe goed leerkrachten op deze taak zijn voorbereid. Kennis van kinderboeken zou een belangrijke voorwaarde kunnen zijn om leerlingen te kunnen ondersteunen bij hun boekenkeuze (Kozak & Martin-Chang, 2018), maar veel (aankomende) leerkrachten lezen weinig jeugdboeken en zijn niet bekend met de (actuele) jeugdliteratuur (Cremin, Bearne, Mottram, & Goodwin, 2008; Cunningham, Perry, Stanovich, 2004; Groothengel, 2017). Daar ligt dus een opdracht voor de lerarenopleidingen. Daarnaast kunnen leesconsulenten leerkrachten ondersteunen met hun kennis van het titelaanbod.

Wellicht kan ook digitalisering in de nabije toekomst een mogelijkheid vormen om deze hulp te bieden en te intensiveren: door bij het lezen van digitale boeken met behulp van analytics de leesgeschiedenis van leerlingen nauwkeurig te volgen, kunnen op basis van de gelezen boeken steeds verfijndere adviezen voor nieuwe boeken worden gegeven. Dat neemt niet weg dat leesplezier ook kan komen van boeken die niet direct aansluiten bij wat leerlingen al eerder gelezen hebben. Juist bij het ontdekken van andersoortige boeken en genres is expertkennis (bijvoorbeeld van bibliotheekmedewerkers) zinvol.

Het is niet duidelijk of hulp bij de boekenkeuze alle leerlingen voldoende kan ondersteunen. Het is mogelijk dat hulp over een langere periode een stimulans is voor alle leerlingen, maar we kunnen niet uitsluiten dat dit soort begeleiding vooral relevant is voor betere lezers. Mogelijk hebben zwakke lezers ook of zelfs meer baat bij andere vormen van ondersteuning bij het lezen, zoals voorlezen (Westbrook, Sutherland, Oakhill, & Sullivan, 2018) of instructie gericht op leesbegrip (Edmonds et al., 2009).

BEPERKINGEN

Dit onderzoek kent een aantal beperkingen. Allereerst is de informatie die uit de checklists naar voren kwam beperkt. We weten bijvoorbeeld niet welke overwegingen leesconsulenten hebben gemaakt bij het doen van suggesties voor nieuwe boeken, wat de kwaliteit was van de suggesties en hoe leerlingen hierop reageerden. Daarnaast is het niet duidelijk hoeveel tijd leerlingen hebben besteed aan het lezen van de aanbevolen boeken. Het is wenselijk om te onderzoeken in hoeverre de leerlingen de suggesties hebben opgevolgd en de boeken daadwerkelijk hebben gelezen. In verdere analyses kan wellicht worden nagegaan of dit medebepalend is voor de resultaten.

Een andere beperking van het onderzoek is dat we te maken hebben met ontbrekende gegevens. Met name in het vmbo ontbraken relatief veel scores op de leesbegripstoets (voormeting: 23,5%, nameting 17,6%). Mogelijk betreft dit vooral de zwakkere lezers, waardoor deze zijn ondervertegenwoordigd in de analyses.

Tot slot hebben we alleen naar effecten op de korte termijn gekeken. Onderzoek over een langere periode kan uitwijzen of hulp bij de boekenkeuze er op termijn toe kan leiden dat ook minder vaardige en minder gemotiveerde lezers profiteren van de hulp en ook hun leesmotivatie vooruitgaat. Daarnaast zou onderzoek over een langere periode kunnen aantonen of de gevonden positieve effecten op leesmotivatie zich uiteindelijk vertalen in effecten op leesfrequentie en leesvaardigheid.

REFERENTIES

- Aarnoutse, C. A. J. (1990). *Woordenschattest en leesattitudeschaal*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Chall, J. S., & Jacobs, V. A. (2003). The classic study on poor children's fourth-grade slump. *American Educator*, 27, 14-15.
- De Vos, T. (2011). *Schoolvaardigheidstoets Begrijpend Lezen*. Amsterdam: Boom testuitgevers.
- Donovan, C. A., Smolkin, L. B., & Lomax, R. G. (2000). Beyond the independent-level text: Considering the reader-text match in first graders' self-selections during recreational learning. *Reading Psychology*, 21, 309-333.
- DUO Onderwijsonderzoek (2017). *De leesmotivatie van Nederlandse kinderen en jongeren*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebach, C., Cable, A., Tacket, K. K., & Schnakenberg, J. W. (2009). A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of Educational Research*, 79, 262-300.

- Feskens, R., Kuhlmeier, H., & Limpens, G. (2016). *Resultaten PISA 2015 in vogelvlucht. Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen. Samenvatting van de Nederlandse uitkomsten van het Programme for International Student Assessment (PISA) op het gebied van natuurwetenschappen, leesvaardigheid en wiskunde in het jaar 2015*. Arnhem: Cito.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 3-13.
- Grootenghel, M. (2013). Pabo-studenten als gemotiveerde lezers van kinderliteratuur: Is het fictie? In R. van Steensel en E. Segers (Eds.), *Succesvol lezen in het onderwijs (Stichting Lezen Reeks, 28)* (pp. 81-96). Amsterdam: Stichting Lezen.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3, 231-256.
- Hibbard, L., & Franklin, T. (2015). Libraries in online elementary schools: A mixed-methods study. *TechTrends*, 59, 85-91.
- Kozak, S., & Martin-Chang, S. (2018). Preservice teacher knowledge, print exposure, and planning for instruction. *Reading Research Quarterly*, 1-16.
- Mackey, M. (2014). Learning to choose: The hidden art of the enthusiastic reader. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 57, 521-526.
- Margolis, H., & McCabe, P. P. (2004). Self-efficacy: A key to improving the motivation of struggling readers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues, and Ideas*, 77, 241-249.
- Merga, M. K. (2016). What would make them read more? Insights from Western Australian adolescents. *Asia Pacific Journal of Education*, 36, 409-424.
- Merga, M. K. (2017). What would make children read for pleasure more frequently? *English in Education*, 51, 207-223.
- Merga, M. K., & Roni, S. M. (2017). Choosing strategies of children and the impact of age and gender on library use: Insights for librarians. *Journal of Library Administration*, 57, 607-630.
- Mesmer, H. A., Cunningham, J. W., & Hiebert, E. H. (2012). Toward a theoretical model of text complexity for the early grades: Learning from the past, anticipating the future. *Reading Research Quarterly*, 47, 235-258.
- Miyamoto, A., Pfof, M., & Artelt, C. (2018). Reciprocal relations between intrinsic reading motivation and reading competence: A comparison between native and immigrant students in Germany. *Journal of Research in Reading*, 41, 176-196.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137, 267-296.

- Nielen, T. M. J., & Bus, A. G. (2015). Enriched school libraries: A boost to academic achievement. *AERA Open*, 1, 1-11.
- Nielen, T. M. J., & Bus, A. G. (2016). *Onwillige lezers: Onderzoek naar redenen en oplossingen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Nielen, T. M. J., Mol, S. E., Sikkema-de Jong, M. T., & Bus, A. G. (2016). Attentional bias toward reading in reluctant readers. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 263-271.
- Nielen, T. M. J., Smith, G. G., Sikkema-de Jong, M. T., Drobisz, J., Van Horne, B., & Bus, A. G. (2018). Digital guidance for susceptible readers: Effects on fifth graders' reading motivation and incidental vocabulary learning. *Journal of Educational Computing Research*, 56, 48-73.
- O'Connor, R. E., Bell, K. M., Hart, K. R., Larkin, L. K., Sackor, S. M., & Zigmond, N. (2002). Teaching reading to poor readers in the intermediate grades: A comparison of text difficulty. *Journal of Educational Psychology*, 94, 474-485.
- Petscher, Y. (2010). A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading. *Journal of Research in Reading*, 33, 335-355.
- Reutzel, D. R., Jones, C. D., Fawson, P. C., & Smith, J. A. (2008). Scaffolded silent reading: A complement to guided repeated oral reading that works. *The Reading Teacher*, 62, 194-207.
- Ross, C. S., (2000). Making choices. *The Acquisition Librarian*, 13, 5-21.
- Schaffner, E., Schiefele, U., & Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48, 369-385.
- Snow, C., & Moje, E. (2010). Why is everyone talking about adolescent literacy? *Phi Delta Kappan*, 91, 66-69.
- Spichtig, A., Pascoe, J., Ferrara, J., & Vorstius, C. (2017). A comparison of eye movement measures across reading efficiency quartile groups in elementary, middle, and high school students in the U.S. *Journal of Eye Movement Research*, 10, 1-17.
- Stanovich, K. E., & West, R. F. (1989). Exposure to print and orthographic processing. *Reading Research Quarterly*, 24, 402-433.
- Stutz, F., Schaffner, E., & Schiefele, U. (2016). Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 45, 101-113.
- Unrau, N., & Schlackman, J. (2006). Motivation and its relationship with reading achievement in an urban middle school. *The Journal of Educational Research*, 100, 81-101.

- Van Kruistum, C., Leseman, P. P. M., & De Haan, M. (2014). Youth media lifestyles. *Human Communication Research*, 40, 508-529.
- Van Steensel, R., Oostdam, R. & Van Gelderen, A. (ingediend). Affirming and undermining motivations for reading and associations with reading comprehension, age, and gender.
- Van Steensel, R., Oostdam, R. & Van Gelderen, A. (2013). Assessing reading comprehension in adolescent low achievers: subskills identification and task specificity. *Language Testing*, 30, 3-21.
- Westbrook, J., Sutherland, J., Oakhill, J., & Sullivan, S. (2018). 'Just reading': The impact of a faster pace of reading narratives on the comprehension of poorer adolescent readers in English classrooms. *Literacy*, 1-18.

BIJLAGE 4A | CHECKLIST VOOR ONDERSTEUNING VAN DE BOEKENKEUZE

Datum van het gesprek:.....

Welk boek heb je als laatste gelezen of welk boek ben je op dit moment aan het lezen?

Heb je dit boek helemaal uitgelezen?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

Waarom wel/niet?

Als de leerling nog bezig is met het boek: ben je van plan om het helemaal uit te lezen?

- ☐ Ja, ik ga het boek uitlezen.
- ☐ Ik weet nog niet zeker of ik het boek ga uitlezen.
- ☐ Nee, ik ga het boek niet uitlezen.

Waarom wel/niet/weet je het nog niet?

Wat vond/vind je van het boek?

- ☐ Heel erg leuk
- ☐ Leuk
- ☐ Gaat wel
- ☐ Niet leuk
- ☐ Helemaal niet leuk

Waarom vond/vind je dit?

Hoe moeilijk of makkelijk vond/vind je het boek?

- ☐ Te moeilijk
- ☐ Best moeilijk
- ☐ Precies goed
- ☐ Best makkelijk
- ☐ Te makkelijk

Waarom vond/vind je dit?

Weet je al welk boek je nu wilt gaan lezen?

- ☐ Ja *
- ☐ Nee → kies samen met de leerling een nieuw boek.

* Als het boek komt uit een serie/genre waar de leerling vaak uit leest, kunt u een suggestie geven voor een andersoortig boek dat ook zou kunnen aansluiten bij de interesses en het leesniveau van de leerling.

Welk boek heb je gekozen en waarom?

Eventuele opmerkingen / opvallendheden



5 LEESROUTINES STIMULEREN IN HET BASISONDERWIJS EN VMBO: HET EFFECT VAN NUDGING

INLEIDING

Lezen is een vaardigheid die je moet oefenen. Frequent lezen, niet alleen binnen, maar ook buiten school, gaat dan ook samen met een goede leesvaardigheid (Mol & Bus, 2011). Voor veel leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs is lezen echter geen gewoonte. Dat heeft niet noodzakelijk te maken met een gebrek aan motivatie: leerlingen staan wellicht niet ongunstig tegenover lezen, maar komen er niet toe, omdat hun aandacht wordt afgeleid door andere bezigheden, zoals gamen, activiteiten op sociale media, sport en bijbaantjes. In de twee studies die we in dit hoofdstuk beschrijven, zijn we nagegaan of we bij leerlingen leesgewoonten kunnen bevorderen. Bij leerlingen in de bovenbouw van het basis-onderwijs deden we dat door hen via hun ouders aan te moedigen om meer te lezen, terwijl we bij leerlingen in het vmbo onderzochten hoe we hen rechtstreeks kunnen stimuleren dagelijks te lezen. We maakten daarbij gebruik van het principe van ‘nudging’ (Thaler & Sunstein, 2008).

Nudging is een begrip uit de gedragspsychologie. ‘Nudges’ kunnen worden gedefinieerd als subtiele ingrepen in de sociale omgeving die mensen ‘een zetje in de goede richting geven’. Zulke ingrepen zetten aan tot gewenst gedrag, zonder dat gedrag expliciet af te dwingen (Thaler & Sunstein, 2008). Een alledaags voorbeeld van een nudge is het op ooghoogte plaatsen van fruit in de schappen van de bedrijfskantine, terwijl chocoladerepen op de onderste plank worden gelegd. Door gewoontegedrag aan te spreken (we nemen wat er op ooghoogte ligt), kan bestaand gedrag (ongezond snacken) vervangen worden door gewenst gedrag (een gezond tussendoortje nemen). Een ander type nudge is een ‘reminder’

(Sunstein, 2014). Sunstein noemt als voorbeeld van zo'n reminder het versturen van een herinneringsmail voor het voldoen van een onbetaalde rekening. De gedachte is dat mensen vaak verschillende dingen aan hun hoofd hebben; verzuimen om een rekening te betalen, is in Sunsteins optiek dan ook niet noodzakelijk een teken van onwil, maar kan worden veroorzaakt door de concurrentie van andere activiteiten. Ook een reminder kan gewoontegedrag aanspreken en helpen bestaand gedrag te vervangen door gewenst gedrag: als je na school gewend bent te gamen, zou een reminder je ertoe kunnen aanzetten om in plaats daarvan te gaan lezen. Een reminder is volgens Sunstein een krachtige interventie, mits goed getimed: iemand moet na ontvangst van zo'n herinnering onmiddellijk kunnen handelen.

Nudges spreken dus het gewoontegedrag aan. We nemen aan dat lezen doorgaans niet het gevolg is van een bewuste, gecontroleerde, rationele beslissing, maar – zoals veel van ons gedrag – gebaseerd is op onbewuste, ongecontroleerde, automatische processen: als fervente lezers een moment voor zichzelf hebben, maken ze niet bewust de keuze om te gaan lezen, maar pakken ze vooral uit gewoonte een boek. Zulke processen worden aangestuurd door wat Kahneman (2011) het 'reflexieve systeem' noemt, het cognitieve systeem dat verantwoordelijk is voor de totstandkoming van gewoonten. Gewoonten ontstaan door herhaald aanbod van stimuli in de omgeving: doordat we in ons leven ontelbare keren aan het verkeer deelnemen, kijken we bij het naderen van een zebrapad (stimulus) automatisch naar links en rechts (gewoonte). Op dezelfde wijze zou de omgeving ook lezen kunnen uitlokken. Onze verwachting is dat, wanneer kinderen herhaaldelijk geconfronteerd worden met bepaalde stimuli die aanzetten tot lezen, lezen op den duur een gewoonte wordt. Het vertrekpunt van de nudge-theorie is dat interventies die tot doel hebben gedrag te veranderen, moeten aansluiten bij de cognitieve processen die aan de basis liggen van dat gedrag. Kortom, als je gewoonten wilt veranderen, kun je beter niet inzetten op het 'rationele systeem', dat verantwoordelijk is voor bewuste, gecontroleerde processen (mensen ervan overtuigen om te lezen door ze informatie te geven over het belang ervan), maar moet je het reflexieve systeem aanspreken.

DEELSTUDIE 1: NUDGING IN HET BASISONDERWIJS

In veel gezinnen streven ouders ernaar om van lezen een vast ritueel te maken, bijvoorbeeld door regelmatig voor te lezen en met de kinderen naar de bibliotheek te gaan. Toch komen ouders er niet altijd toe hun kinderen aan te moedigen om te lezen, met name naarmate kinderen ouder worden (Duursma, 2014). Ook moet

lezen concurreren met andere activiteiten die kinderen ondernemen. In deelstudie 1 stimuleren we het gewoontegedrag van ouders en via ouders ook het gewoontegedrag van kinderen: ouders worden er met behulp van nudges – reminders via WhatsApp – aan herinnerd om hun kinderen regelmatig te stimuleren om te lezen. We verwachtten dat onder invloed hiervan kinderen meer gaan lezen en als gevolg daarvan de leesmotivatie en leesvaardigheid van kinderen positief worden beïnvloed. Het onderzoek is uitgevoerd met de ouders van leerlingen in groep 6, 7 en 8, omdat juist in deze fase van de leesontwikkeling de motivatie om te lezen afneemt (Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles, & Wigfield, 2002; Kush & Watkins, 1996; Lepper, Corpus, & Iyengar, 2005; Wigfield et al., 1997). We formuleerden twee onderzoeksvragen:

1. Leidt nudging door middel van het sturen van WhatsApp-reminders ertoe dat ouders hun kinderen meer stimuleren tot lezen en kinderen dagelijks meer tijd aan lezen besteden?
2. Heeft nudging door WhatsApp-reminders ook een positief effect op de leesmotivatie en het leesbegrip van kinderen?

Vanwege de mogelijkheid dat de interventie meer effect sorteert voor leerlingen die al meer tot lezen geneigd zijn (meer gemotiveerde lezers, leerlingen die al vaker lezen en meer vaardige lezers), onderzochten we daarnaast interactie-effecten met het aanvangsniveau van leesfrequentie, leesmotivatie en leesbegrip. Tegen de achtergrond van studies waaruit blijkt dat meisjes meer gemotiveerd zijn om te lezen dan jongens (Kelley & Decker, 2009; Lau, 2009; Logan & Johnston, 2009, 2010; McKenna, Kear, & Ellsworth, 1995) en dat jongere leerlingen meer gemotiveerd zijn dan oudere (Eccles et al., 1993; Jacobs et al., 2002; Kush & Watkins, 1996; Lepper et al., 2005; Wigfield et al., 1997), onderzochten we bovendien het interactie-effect met geslacht en leeftijd (leerjaar). Dat leidde tot de volgende onderzoeksvraag:

3. Wordt het effect van de WhatsApp-reminders gemodereerd door de voormeting van leesfrequentie, leesmotivatie en leesbegrip, en door geslacht en leerjaar?

METHODE

ONDERZOEKSOPZET

Het onderzoek had de vorm van een experiment, waarin leerlingen en hun ouders op basis van toeval werden verdeeld over drie condities: (1) een nudge-conditie, waarin ouders eenmalig informatie over het belang van lezen en tweemaal per week nudges als herinnering ontvingen, (2) een informatieconditie, waarin ouders

eenmalig informatie over het belang van lezen ontvingen, maar geen nudges, en (3) een controleconditie, waarin informatie noch nudges werden verstuurd. We voegden de informatieconditie toe om uit te sluiten dat een effect van de nudge-conditie alleen werd veroorzaakt door informatie over het belang van lezen. We verwachtten overigens geen effect van informatievoorziening, omdat informatie niet het reflexieve systeem, maar het rationele systeem aanspreekt en dus niet leidt tot gewoontevorming (zie Inleiding). Ouders vulden voorafgaand en na afloop van de interventieperiode (14 weken) een vragenlijst in om de thuisondersteuning bij lezen en hun kennis van kinderboeken te meten. Leerlingen vulden bij voor- en nameting een vragenlijst in om hun leesmotivatie en leesfrequentie te meten en ze maakten een leesbegripstoets.

PARTICIPANTEN

Aan het onderzoek hebben 105 leerlingen uit 12 klassen van 5 scholen die participeerden in de Bibliotheek *op school* meegedaan. Van deze leerlingen namen er 39 deel aan de nudge-conditie, 32 aan de informatieconditie en 34 aan de controleconditie. Er zaten 36 leerlingen in groep 6, 47 in groep 7 en 22 in groep 8. De leerlingen waren gemiddeld 10.47 jaar oud ($SD = 0.85$, range: 9.04-12.93). Aan het onderzoek hebben 47 jongens (45%) en 58 meisjes (55%) deelgenomen. Tijdens de voormeting hebben 62 ouders een vragenlijst ingevuld. In de meeste gevallen werd de vragenlijst door de moeder ingevuld (54 keer, 87%). De gemiddelde leeftijd van deze ouders was 41.56 jaar ($SD = 6.33$, range: 29.82-58.29). Bij de nameting is de vragenlijst door 51 ouders ingevuld. Opnieuw was dit in de meeste gevallen de moeder (48 keer, 94%).

INTERVENTIE

Ouders in de informatie- en nudge-conditie ontvingen een informatieflyer over het belang van lezen en de rol die ouders hierbij kunnen spelen. Daarnaast bevatte de informatieflyer een aantal tips over hoe ouders het lezen bij hun kinderen kunnen stimuleren (zie bijlage 5A voor de flyer voor de ouders in de informatieconditie en bijlage 5B voor de flyer voor de ouders in de nudge-conditie). Ouders in de nudge-conditie ontvingen daarnaast gedurende een periode van veertien weken nudges. De nudges bestonden uit afbeeldingen gerelateerd aan boeken of lezen, die via WhatsApp aan de ouders werden gestuurd (voor een voorbeeld, zie figuur 5.1). De nudges bevatten dus geen nieuwe informatie, maar waren enkel bedoeld als herinnering. We stuurden de nudges tweemaal per week, waarbij we afwisselden in dagen en tijdstippen (voor het schema van verzending van de nudges, zie bijlage 5C). De ouders in de informatieconditie ontvingen geen nudges

en de ouders in de controleconditie ontvingen noch een informatieflyer bij aanvang noch de nudges.



FIGUUR 5.1 | VOORBEELD VAN EEN NUDGE-AFBEELDING

INSTRUMENTEN

Ondersteuning van het leesgedrag door ouders hebben we gemeten door met een oudervragenlijst de geletterde thuisomgeving in kaart te brengen en door bij ouders een titelherkenningslijst (zie ook hoofdstuk 2, 3 en 4) af te nemen. Bij leerlingen namen we, behalve dezelfde titelherkenningslijst, een leesmotivatievragenlijst en een leestoets af. De instrumenten worden hieronder beschreven.

Geletterd thuisklimaat

De oudervragenlijst om het geletterde thuisklimaat te meten, bestond uit zes vragen die waren gebaseerd op een vragenlijst ontwikkeld door Klauda en Wigfield (2009) en een vragenlijst uit het PIRLS-onderzoek (PIRLS, 2006). Voorbeelden van vragen zijn “Hoe vaak helpt u uw kind een boek te kiezen om te lezen?” en “Hoe vaak praat u met uw kind over wat hij/zij in zijn/haar vrije tijd heeft gelezen?”. Ouders werd gevraagd om op vierpuntenschalen aan te geven hoe vaak ondersteunende activiteiten plaatsvonden (lopend van bijvoorbeeld 1 = “nooit of bijna nooit” tot en met 4 = “elke dag of bijna elke dag”). De totaalscore is berekend door de scores op de zes items te middelen. De betrouwbaarheid is bij voormeting Cronbachs $\alpha = .75$ en bij nameting Cronbachs $\alpha = .69$.

Boekenkennis ouders (titelherkenning)

Om hun bekendheid met kinderboeken te meten, hebben ouders dezelfde twee versies van de titelherkenningslijst ingevuld als die in hoofdstuk 4 zijn beschreven. De ene helft van de ouders maakte versie A op de voormeting en versie B op de

nameting en omgekeerd. De betrouwbaarheid van beide versies was hoog (versie A: Cronbachs α voormeting = .88, Cronbachs α nameting = .80, versie B: Cronbachs α voormeting = .84, Cronbachs α nameting = .87). Uit een vergelijking van de scores van beide versies op de voormeting bleek dat versie B moeilijker was dan versie A ($t[58] = 1.99, p = .05$). Om hiervoor te corrigeren, is bij alle scores op versie B 7.55 (het verschil in gemiddelden tussen versie A en B op de voormeting) opgeteld, waardoor beide versies op de voormeting hetzelfde gemiddelde hadden.

Leesfrequentie kinderen (titelherkenning)

Leerlingen kregen dezelfde titelherkenningslijsten als ouders. Opnieuw werd daarbij gebruikgemaakt van twee versies om testeffecten te voorkomen. De betrouwbaarheid van beide versies was hoog (versie A: Cronbachs α voormeting = .90, Cronbachs α nameting = .85, versie B: Cronbachs α voormeting = .79, Cronbachs α nameting = .86). Net als bij ouders bleek versie B moeilijker dan versie A ($t[96] = 2.97, p = .004$). Om voor dat verschil te corrigeren, is bij alle scores op versie B 10.06 (het verschil in gemiddelden) opgeteld.

Leesmotivatie kinderen

Voor het meten van leesmotivatie is gebruikgemaakt van de woord-/plaatjeslijst die in hoofdstuk 2 en 4 is geïntroduceerd. De betrouwbaarheid van de vragenlijst was hoog (neutrale items: Cronbachs α voormeting = .84, Cronbachs α nameting = .85; leesitems: Cronbachs α voor- en nameting = .95).

Leesbegrip kinderen

Voor het meten van leesbegrip is gebruikgemaakt van de verschillende subtests (een voor elk leerjaar) van de 'Schoolvaardigheidstoets Begrijpend Lezen' (zie hoofdstuk 4), die opnieuw werden gesplitst in een A- en een B-versie. De gemiddelde betrouwbaarheid van de verschillende versies is Cronbachs α voormeting = .77 (range: .51-.85) en Cronbachs α nameting = .76 (range: .67-.87). Voor geen van de leerjaren was er een significant verschil tussen de gemiddelde score op versie A en B (groep 6: $t[34] = 1.21, p = .24$; groep 7: $t[44] = 0.47, p = .64$; groep 8: $t[17] = 0.63, p = .54$), wat erop wijst dat de versies niet van elkaar verschilden in moeilijkheid. In dit geval is er dus geen transformatie toegepast.

PROCEDURE

Voor de uitvoering van het onderzoek is toestemming verkregen van de Ethische Commissie van de Faculteit der Geesteswetenschappen van de Vrije Universiteit Amsterdam. Ouders van leerlingen uit groep 6 tot en met 8 van deelnemende

scholen ontvingen een informatiebrief en toestemmingsformulier voor deelname van hun kind. Op het toestemmingsformulier werd ouders gevraagd hun e-mail-adres en, met het oog op het versturen van de WhatsApp-reminders, hun telefoonnummer in te vullen. Voorafgaand aan en na afloop van de interventie ontvingen ouders een e-mail met een link naar de vragenlijst (geletterd thuisclimaat en boekenkennis ouders). Indien ouders de vragenlijst niet ingevuld hadden, ontvingen zij een aantal keer een herinnering (maximaal twee keer bij de voormeting en drie keer bij de nameting). Bij zowel de voor- als de nameting maakten de leerlingen de vragenlijst (leesfrequentie en leesmotivatie) en leestoets groepsgewijs onder supervisie van een onderzoeker, voorafgegaan door een korte mondelinge instructie. De vragenlijst werd met behulp van een computer of tablet ingevuld en de leestoets werd op papier gemaakt. De totale afnameduur van de vragenlijst en leestoets was op beide meetmomenten ongeveer zestig minuten. De groepsleerkracht van de leerlingen was bij de afnamen aanwezig. Vragen over de toets en vragenlijst werden door de onderzoeker beantwoord.

IMPLEMENTATIE

Van de 39 ouders in de nudge-conditie hebben 5 ouders zich voor het eind van de interventieperiode afgemeld. 3 van die 5 ouders gaven aan bij nader inzien geen behoefte te hebben aan reminders: 1 ouder wilde wel tips en adviezen ontvangen, maar anders uit de lijst gehaald worden; 1 ouder gaf aan dat haar kinderen al veel lezen en reminders niet nodig waren; 1 ouder gaf aan dat ze haar zoon, die dyslexie heeft, zelf al veel stimuleerde om te lezen. De 2 andere ouders hebben geen reden gegeven voor hun afmelding. Daarnaast waren er 8 ouders die niet alle nudges hebben ontvangen, mogelijk omdat zij de berichten hebben geblokkeerd. De overige 26 ouders (67%) hebben alle nudges ontvangen. Voor 30 ouders (77%) geldt dat zij ten minste 20 nudges hebben ontvangen. Omdat we pas een effect verwachtten wanneer ouders een aanzienlijk deel van de nudges hadden ontvangen, hebben we in de analyses op deze 30 ouders en hun kinderen gefocust. Ouders die meer dan 20 nudges hadden ontvangen, verschilden niet significant van ouders die minder dan 20 nudges hadden ontvangen in hun kennis van kinderboeken ($t[21] = -0.12$, $p = .91$), maar wel in hun rapportage van het geletterde thuisclimaat. Ouders die minder dan 20 nudges hadden ontvangen, gaven aan dat ze thuis minder deden om het lezen bij hun kinderen te stimuleren dan ouders die meer dan 20 nudges hadden ontvangen ($t[22] = -2.07$, $p = .05$). De leerlingen van wie de ouders wel en niet genoeg nudges hadden ontvangen, verschilden op de voormeting niet van elkaar in hun leesfrequentie ($t[34] = -1.85$, $p = .07$), leesmotivatie ($t[34] = -0.55$, $p = .59$) en leesbegrip ($t[34] = -1.11$, $p = .28$).

ANALYSE

De data hebben een hiërarchische structuur: leerlingen zitten bij elkaar in klassen en deze klassen maken deel uit van scholen. Allereerst is op basis van de vergelijking van de modelpassing³ van modellen met één niveau (leerling) en twee niveaus (klas of school) nagegaan of multilevel-analyses noodzakelijk waren. Voor geen van de afhankelijke variabelen (geletterd thuisklimaat, boekenkennis ouders, leesfrequentie, leesmotivatie en leesbegrip) leidde toevoeging van het klas- of schoolniveau tot een significante verbetering van de modelpassing (klasniveau: $p = .67$, $p = .44$, $p = 1.00$, $p = .76$ en $p = 1.00$; schoolniveau: $p = .69$, $p = .56$, $p = 1.00$, $p = .52$ en $p = 1.00$). Hieruit bleek dat het niet noodzakelijk was om multilevel-analyses uit te voeren. Daarom hebben we gebruikgemaakt van (unilevel) multiple-regressie-analyses.

Allereerst hebben we multiple-regressieanalyses uitgevoerd voor de afhankelijke variabelen bij ouders (geletterd thuisklimaat en boekenkennis van ouders). Hierbij hebben we hun score op de voormeting en experimentele conditie toegevoegd als voorspeller. Om het effect van de nudges te testen, hebben we twee contrast-variabelen gemaakt. Met het eerste contrast, 'nudge versus rest', maakten we onderscheid tussen ouders in de nudge-conditie enerzijds en ouders in de informatie- en controleconditie anderzijds. Met het tweede contrast, 'informatie versus controle', maakten we onderscheid tussen ouders in de informatieconditie en ouders in de controleconditie. Omdat informatie niet het reflexieve systeem aanspreekt (zie Inleiding), verwachtten we geen verschil tussen de informatie- en controleconditie (het tweede contrast). Het effect van nudging is dan af te lezen aan het verschil tussen de nudge-conditie en de beide andere condities (het eerste contrast). Tot slot hebben we de interacties tussen conditie en de scores op de voormeting toegevoegd, om na te gaan of de effectiviteit van de interventie afhankelijk was van het aanvankelijke geletterde thuisklimaat en de aanvankelijke boekenkennis van ouders.

Voor de afhankelijke variabelen bij leerlingen (leesfrequentie, leesmotivatie en leesbegrip) hebben we vergelijkbare analyses uitgevoerd. Naast de score op de voormeting en de experimentele conditie, hebben we ook sekse en leerjaar toegevoegd als voorspellers in de multiple-regressieanalyses. Daarnaast hebben we de interacties tussen de experimentele conditie en de voormetingscores, sekse en leerjaar toegevoegd aan het model.

Net als in hoofdstuk 4 hebben we overgeslagen items in de leestoets fout gerekend. Bij de leesmotivatievragenlijst en titelherkenningslijst hebben we overgeslagen items geschat met de EM-procedure in SPSS, waarbij ontbrekende scores geschat

3 De 'modelpassing' geeft een cijfermatige indicatie van hoe goed het analysemodel de data beschrijft.

worden op basis van de informatie op de ingevulde items. Leerlingen met ontbrekende scores op een gehele vragenlijst of toets hebben we in de desbetreffende analyses buiten beschouwing gelaten (leesfrequentie: 11 leerlingen, leesmotivatie: 11 leerlingen, leesbegrip: 7 leerlingen).

RESULTATEN

BESCHRIJVENDE STATISTIEKEN

In tabel 5.1 worden de gemiddelde scores van ouders en leerlingen (totale steekproef en de beide condities) op de afhankelijke variabelen tijdens de voor- en nameting en de correlaties tussen de verschillende variabelen weergegeven. Vergelijking van de condities op de voormeting laat geen significante verschillen zien in gerapporteerd geletterd thuisklimaat ($F[2,59] = 2.77, p = .07$), de kennis die ouders en leerlingen hebben van kinderboeken (respectievelijk $F[2,57] = 1.42, p = .25$ en $F[2,95] = 1.76, p = .18$) en de leesmotivatie en het leesbegrip van leerlingen (respectievelijk $F[2,95] = 0.57, p = .57$ en $F[2,98] = 0.23, p = .80$). Dit geeft aan dat de groepen bij aanvang van het experiment vergelijkbaar waren. De correlatiematrix laat verschillende positieve verbanden tussen leerlingvariabelen zien: zo hangt leesfrequentie op beide meetmomenten samen met leesbegrip en op de voormeting met leesmotivatie. Op de nameting is het verband tussen leesfrequentie en -motivatie er echter niet en ook tussen leesmotivatie en leesbegrip zijn op geen van beide momenten significante samenhangen. De positieve correlaties tussen de leerlingvariabelen op meetmoment 1 en 2 duiden op continuïteit in leesfrequentie, -motivatie en -vaardigheid. Tussen het geletterde thuisklimaat en de kennis die ouders hebben van kinderboeken zijn geen significante, positieve correlaties; wel is er een negatieve correlatie tussen de beide oudermaten bij de nameting. Dit komt mogelijk doordat de instrumenten verschillen in aard: geletterd klimaat is gemeten met een vragenlijst die wellicht sociaal wenselijke en dus onbetrouwbaardere antwoorden heeft uitgelokt; boekenkennis is gemeten met een test die is ontworpen om die sociale wenselijkheid uit te sluiten. Dat de meting van boekenkennis betrouwbaarder is dan die van het geletterde thuisklimaat lijkt te worden ondersteund door het gegeven dat de eerste maat meer verbanden vertoont met de leerlingvariabelen dan de tweede. De positieve correlaties tussen de oudervariabelen op moment 1 en 2 duiden op continuïteit in (de rapportage van) geletterd klimaat en in boekenkennis van ouders.

TABEL 5.1 | GEMIDDELDEN, STANDAARDEVIATIES EN CORRELATIES VAN HET GELETTERDE THUISKILMAAT, KENNIS VAN KINDERBOEKEN, LEESFREQUENTIE, LEESMOTIVATIE EN LEESBEGRIIP ($N_{\text{ouders}} = 50\text{--}65$; $N_{\text{leerlingen}} = 98\text{--}102$)

	<i>M (SD)</i> Totaal	<i>M (SD)</i> Nudges	<i>M (SD)</i> Informatie	<i>M (SD)</i> Controle	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Voormeting														
Ouders														
1. Geletterd thuis klimaat	2.25 (0.63)	2.48 (0.54)	2.10 (0.62)	2.11 (0.70)	-									
2. Kennis kinderboeken	19.07 (14.43)	17.90 (14.95)	22.76 (14.47)	14.95 (12.92)	-.04	-								
Leerlingen														
3. Leesfrequentie	22.78 (16.39)	20.62 (14.54)	20.77 (17.60)	27.31 (16.77)	-.15	.25	-							
4. Leesmotivatie	0.56 (1.03)	0.43 (1.19)	0.56 (0.98)	0.70 (0.91)	-.09	.17	.39***	-						
5. Leesbegrip	67.34 (20.24)	66.85 (18.66)	65.95 (23.31)	69.22 (19.18)	-.01	.23	.31**	.19	-					
Nameting														
Ouders														
6. Geletterd thuis klimaat	2.31 (0.58)	2.39 (0.61)	2.30 (0.46)	2.18 (0.70)	.74***	-.22	-.33*	-.27	-.07	-				
7. Kennis kinderboeken	23.36 (13.65)	24.82 (17.70)	23.20 (11.43)	21.29 (9.75)	-.15	.51***	.30**	.42**	.00	-.28*	-			
Leerlingen														
8. Leesfrequentie	24.45 (14.32)	21.51 (13.81)	23.43 (16.31)	28.70 (12.14)	.07	.25	.41***	.30**	.16	-.04	.32*	-		
9. Leesmotivatie	0.56 (0.98)	0.49 (1.18)	0.35 (0.89)	0.82 (0.78)	-.14	.19	.35***	.75***	.17	-.32*	.41**	.14	-	
10. Leesbegrip	69.91 (19.66)	69.14 (19.85)	70.96 (23.01)	69.78 (16.41)	-.07	.33*	.36***	.28**	.45***	-.13	.23	.27**	.00	-

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

EFFECTEN BIJ OUDERS

Voor beantwoording van onderzoeksvraag 1 voerden we multiple-regressieanalyses uit met de nameting van geletterd thuisklimaat en boekenkennis van ouders als afhankelijke variabelen en de voormeting van beide afhankelijke variabelen, conditie (dat wil zeggen, de twee contrasten) en de interacties tussen conditie en voormeting als predictoren. De resultaten van beide analyses staan in tabel 5.2.

TABEL 5.2 | UITKOMSTEN VAN DE REGRESSIEANALYSES MET HET GELETTERDE THUISKLIMAAT EN DE BOEKENKENNIS VAN OUDERS ALS AFHANKELIJKE VARIABELEN

	Geletterde thuisklimaat	Boekenkennis ouders
Intercept	0.66 (0.24)	19.77 (1.66)
Voormeting	0.71 (0.10)***	0.40 (0.13)**
Contrast nudge vs rest	-0.02 (0.05)	-0.12 (1.16)
Contrast informatie vs controle	0.10 (0.08)	0.96 (2.05)
Voormeting*contrast nudge vs rest	0.09 (0.08)	0.38 (0.09)***
Voormeting*contrast informatie vs controle	-0.15 (0.11)	0.35 (0.16)*

Noot: De standaard error staat tussen haakjes.

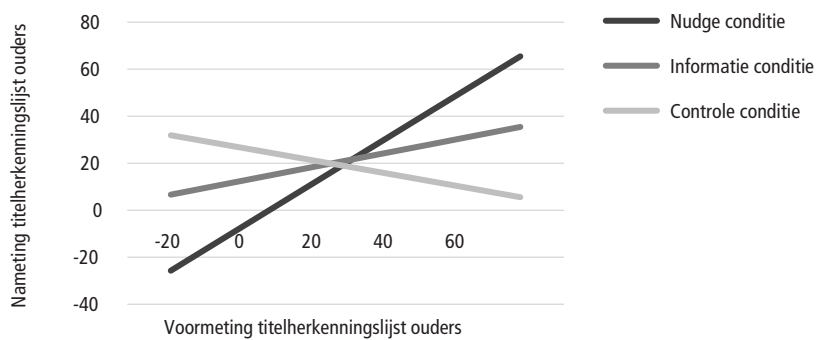
* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

Effecten op het geletterde thuisklimaat

Alleen de voormeting van het geletterde thuisklimaat had een significant effect: ouders die bij de voormeting rapporteerden veel te doen om het lezen bij hun kinderen te stimuleren, rapporteerden dit over het algemeen ook bij de nameting. Er was geen effect van de experimentele conditie: ouders die nudges hadden ontvangen, rapporteerden evenveel activiteiten om het lezen te stimuleren als ouders die geen nudges hadden ontvangen. Ook waren er geen effecten van de informatie-conditie of van de beide interacties.

Effecten op de boekenkennis van ouders

Drie variabelen hadden een significant effect. Voormeting van boekenkennis was een voorspeller van scores op de nameting: ouders die bij de voormeting hoog scoorden op de titelherkenningslijst behaalden over het algemeen ook bij de nameting een hoge score. Ook de interactie tussen de score op de voormeting en beide contrasten was significant (zie figuur 5.2). De eerste positieve interactie, die tussen de score op de voormeting en het contrast ‘nudge vs rest’, houdt in dat naarmate ouders meer kinderboekentitels kennen, deelname aan de nudge-conditie voordeliger wordt dan deelname aan de overige condities. De tweede positieve interactie, die tussen de score op de voormeting en het contrast ‘informatie vs controle’, duidt op een vergelijkbaar effect voor informatievoorziening.



FIGUUR 5.2 | DE INTERACTIE TUSSEN DE VOORMETING VAN BOEKENKENNIS VAN OUDERS (X-AS) EN EXPERIMENTELE CONDITIE OP DE NAMETING VAN BOEKENKENNIS VAN OUDERS

EFFECTEN OP LEERLINGEN

Om onderzoeksvraag 2 te beantwoorden, voerden we multiple-regressieanalyses uit met de nameting van leesfrequentie (titelherkenning), leesmotivatie en leesbegrip als afhankelijke variabelen, en de voormeting van deze drie variabelen, conditie (de twee contrasten) en de interacties tussen conditie en voormeting, en tussen conditie en geslacht en leerjaar als predictoren. De resultaten van deze analyses staan in tabel 5.3.

TABEL 5.3 | UITKOMSTEN VAN DE MULTIPLE-REGRESSIEANALYSES MET LEESFREQUENTIE, LEESMOTIVATIE EN LEESBEGRIP ALS AFHANKELIJKE VARIABLEN

	Leesfrequentie	Leesmotivatie	Leesbegrip
Intercept	27.67 (2.96)	0.69 (0.14)	67.68 (3.54)
Voormeting	0.32 (0.09)***	0.52 (0.08)***	0.25 (0.09)**
Sekse (0 = jongen)	4.50 (2.97)	0.10 (0.16)	13.80 (3.65)***
Leerjaar (0 = groep 6)	-5.14 (2.10)*	-0.27 (0.10)**	-4.65 (2.57)
Contrast nudge vs rest	-0.58 (2.34)	0.28 (0.12)*	2.04 (2.83)
Contrast informatie vs controle	-4.92 (3.14)	-0.28 (0.15)	-3.07 (3.69)
Voormeting*nudge vs rest	0.02 (0.07)	0.08 (0.05)	0.04 (0.07)
Voormeting*informatie vs controle	-0.02 (0.10)	-0.05 (0.09)	0.06 (0.10)
Sekse*nudge vs rest	-1.39 (2.29)	-0.33 (0.12)**	-2.94 (2.78)
Sekse* informatie vs controle	4.65 (3.29)	0.08 (0.17)	10.33 (4.10)*
Leerjaar* nudge vs rest	0.15 (1.61)	-0.14 (0.08)	-0.01 (1.99)
Leerjaar*informatie vs controle	1.23 (2.33)	0.06 (0.11)	-2.03 (2.80)

Noot: De standaard error staat tussen haakjes.
* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Effecten op leesfrequentie

Er was een positief effect van de voormeting van leesfrequentie: leerlingen die tijdens de voormeting hoog scoorden op de titelherkenningslijst behaalden over het algemeen ook bij de nameting een hoge score. Het effect van leerjaar was negatief: leerlingen in de hogere groepen lazen minder vaak dan leerlingen in de lagere groepen. Er was geen effect van de experimentele conditie: leerlingen van wie de ouders nudges hadden ontvangen, lazen even vaak als leerlingen van wie de ouders geen nudges hadden ontvangen. Ook de andere predictoren hadden geen significant effect op de nameting van leesfrequentie.

Effecten op leesmotivatie

De leesmotivatie van leerlingen op de voormeting was een significante voorspeller van hun leesmotivatie op de nameting. Het negatieve effect van leerjaar laat zien dat de leesmotivatie van leerlingen afneemt naarmate zij ouder worden. Het effect van het contrast 'nudge vs rest' was positief: leerlingen van wie de ouders nudges hadden ontvangen, hadden op de nameting een grotere leesmotivatie dan leerlingen van wie de ouders geen nudges hadden ontvangen. Het negatieve interactie-effect van sekse en het contrast 'nudge vs rest' houdt in dat er een negatief effect van de nudges was voor de leesmotivatie van meisjes.

Effecten op leesbegrip

De score van leerlingen op de leestoets tijdens de voormeting was een significante voorspeller van hun score op de nameting: leerlingen die op de voormeting hoog scoorden op leesbegrip behaalden ook bij de nameting een hoge score. Ook sekse was een significante voorspeller van leesbegrip: meisjes behaalden een hogere score op begrijpend lezen dan jongens. Tot slot was er een significant positief interactie-effect van sekse en het contrast 'informatie vs controle'. Dit geeft aan dat er een positief effect van de informatieconditie was voor meisjes. Als hun ouders een flyer hadden ontvangen met informatie over het belang van lezen, scoorden zij hoger op leesbegrip dan wanneer hun ouders deze informatie niet hadden gekregen.

DISCUSSIE

In deze deelstudie wilden we de vraag beantwoorden of nudges (reminders via WhatsApp) ouders helpen hun kinderen meer te ondersteunen bij het lezen in de vrije tijd, of kinderen daardoor meer gaan lezen en of daardoor ook hun leesmotivatie en leesvaardigheid positief worden beïnvloed. Bij ouders vonden we voor beide experimentele condities (nudging en informatie) een effect op boekenkennis, hoewel vooral voor ouders die op voorhand al relatief veel boeken kenden. Het effect van de nudge-conditie was zoals we verwachtten: nudging ging samen met meer ondersteuning van ouders, afgemeten aan een grotere kennis van boeken. Dat er geen effect was op het gerapporteerde geletterde thuisklimaat heeft er waarschijnlijk mee te maken dat dit werd gemeten met een vragenlijst, die mogelijk sociaal wenselijke en daardoor onbetrouwbaardere antwoorden heeft uitgelokt. Het onverwachte effect van de informatieconditie werd mogelijk veroorzaakt doordat ook informatievoorziening als een nudge heeft gediend: eenmalig attenderen op het belang van lezen was wellicht voor ouders die veel boeken kenden al voldoende om hen te bewegen hun kinderen (nog) meer te ondersteunen. Voor leerlingen was er een effect van nudging op leesmotivatie: kinderen van wie de ouders reminders ontvingen en onder invloed daarvan wellicht geregeld aangemoedigd zijn om te lezen, waren meer gemotiveerd. Voor meisjes was het effect echter negatief: mogelijk hebben meisjes, die sowieso meer geneigd zijn om te lezen, de ondersteuning van hun ouders eerder als bemoeienis ervaren. We vonden geen effect op leesfrequentie. We hadden verwacht dat ondersteuning van ouders als gevolg van de reminders ook voor kinderen als een nudge voor meer lezen zou dienen, maar dat bleek niet uit onze analyses. Ouders die de nudges ontvingen, hebben kinderen blijkbaar wel enthousiaster gemaakt voor lezen, maar dat vertaalde zich nog niet in meer lezen zoals gemeten met de titelherkenningslijst. Wellicht was de interventieperiode daarvoor te kort en worden effecten pas op langere termijn zichtbaar. Die beperkte tijd verklaart mogelijk ook het ontbreken van een effect op begrijpend lezen.

DEELSTUDIE 2: NUDGING IN HET VMBO

In de tweede deelstudie onderzochten we het effect van nudges op de leesfrequentie, leesmotivatie en het leesbegrip van eerste- en tweedeklassers in het vmbo. De verwachting was dat reminders via WhatsApp leerlingen kunnen aanzetten tot de vorming van leesgewoonten; meer lezen zou vervolgens kunnen leiden tot een grotere leesmotivatie en beter leesbegrip. Omdat vmbo-leerlingen relatief weinig lezen

(DUO Onderwijsonderzoek, 2017), is het mogelijk dat juist bij deze leerlingen veel winst te behalen is. Die verwachting resulteerde in de volgende onderzoeksvraag:

1. Leidt nudging door middel van het sturen van WhatsApp-reminders tot een grotere leesfrequentie, leesmotivatie en leesbegrip bij leerlingen in het vmbo?

Omdat we wel verwachtten dat een zekere neiging tot lezen en een zeker leesniveau noodzakelijk zijn voordat de nudges effect kunnen sorteren, toetsten we net als in deelstudie 1 interactie-effecten met aanvankelijke leesfrequentie, leesmotivatie en leesbegrip en met geslacht.⁴ Dat leidde tot de volgende onderzoeksvraag:

2. Wordt het effect van nudging op leesfrequentie, leesmotivatie en leesbegrip gemodereerd door de voormeting van leesfrequentie, leesmotivatie en leesbegrip en door geslacht?

METHODE

ONDERZOEKSOPZET

Net als in deelstudie 1 werden leerlingen willekeurig verdeeld over drie condities: (1) een nudge-conditie, (2) een informatieconditie en (3) een controleconditie. Leerlingen vulden bij voor- en nameting een vragenlijst in om hun leesfrequentie (titelherkenning) en leesmotivatie te meten en ze maakten een leesbegripstoets.

PARTICIPANTEN

Aan het onderzoek namen 146 leerlingen deel (nudge-conditie: $n = 50$, informatieconditie: $n = 50$, controleconditie: $n = 46$), die afkomstig waren van 8 van de vmbo-scholen die in de studie uit hoofdstuk 3 participeerden. De leerlingen waren verspreid over 21 klassen uit het eerste leerjaar (11 klassen, 79 leerlingen) of het tweede leerjaar (10 klassen, 67 leerlingen). De leerlingen waren gemiddeld 13,34 jaar oud ($SD = 0.81$, range = 11.86-16.11). Aan het onderzoek deden 66 jongens (45%) en 80 meisjes (55%) mee.

4 Omdat de leeftijden minder ver uit elkaar lagen dan in het basisonderwijs en om te voorkomen dat we door een te groot aantal variabelen de statistische power zouden beperken, hebben we niet ook nog variabelen zoals leerjaar en leerweg ingevoegd.

INTERVENTIE

Leerlingen in zowel de informatie- als de nudge-conditie ontvingen bij aanvang van het onderzoek een bericht via WhatsApp over het belang van lezen. Hierin stond dat lezen belangrijk is voor je woordenschat, algemene kennis en om je te kunnen inleven in anderen. Leerlingen werden vervolgens gevraagd om iedere dag even te lezen, bijvoorbeeld in een boek, krant of tijdschrift of een tekst op internet. Leerlingen in de nudge-conditie ontvingen daarnaast gedurende een periode van veertien weken nudges. De nudges bestonden uit afbeeldingen gerelateerd aan boeken of lezen, die via WhatsApp aan de leerlingen werden gestuurd (voor een voorbeeld, zie figuur 5.3). De nudges bevatten dus geen nieuwe informatie, maar waren enkel bedoeld als herinnering. We stuurden de nudges tweemaal per week, waarbij we afwisselden in dagen en tijdstippen (voor het schema van verzending van de nudges, zie bijlage 5D). De leerlingen in de informatieconditie ontvingen geen nudges en de leerlingen in de controleconditie ontvingen noch een bericht bij aanvang noch de nudges.



FIGUUR 5.3 | VOORBEELD VAN NUDGE-AFBEELDINGEN

INSTRUMENTEN

Leesfrequentie

Voor het meten van de leesfrequentie zijn de twee versies van de titelherkenningslijst gebruikt die in hoofdstuk 3 zijn geïntroduceerd en ook voor de studie in hoofdstuk 4 zijn gebruikt. De ene helft van de leerlingen maakte versie A op de voormeting en versie B op de nameting en omgekeerd. De betrouwbaarheid van beide versies was hoog (versie A: Cronbachs α voormeting = .76, Cronbachs α nameting = .88, versie B: Cronbachs α voormeting = .85, Cronbachs α nameting = .84). Er was bij de voormeting geen significant verschil tussen de gemiddelde score op versie A en B ($t_{[144]} = -1.30, p = .20$).

Leesmotivatie

Voor het meten van leesmotivatie is de eerdergenoemde leesattitudeschaal van Aarnoutse (1990) gebruikt (zie hoofdstuk 3 en 4). De betrouwbaarheid van de vragenlijst was hoog (Cronbachs α voormeting en nameting = .93).

Leesbegrip

Voor het meten van leesbegrip is gebruikgemaakt van de SALT-reading, de toets die ook voor de studies in hoofdstuk 3 en 4 is gebruikt. Opnieuw was sprake van twee toetsversies om leereffecten tegen te gaan. De ene helft van de leerlingen maakte versie A bij de voormeting en versie B bij de nameting en omgekeerd. De betrouwbaarheid van de leestoets was hoog (versie A: Cronbachs α voormeting = .81, Cronbachs α nameting = .79, versie B: Cronbachs α voor- en nameting = .80). Bij de leestoets bleek dat de gemiddelde score op de voormeting van versie A verschilde van die op de voormeting van versie B ($t[116] = -4.75, p < .001$): versie A leek iets moeilijker te zijn. Om hiervoor te corrigeren, is bij alle scores op versie A 5.19 (het verschil in gemiddelden tussen versie A en B op de voormeting) opgeteld, zodat beide versies bij voormeting hetzelfde gemiddelde hadden.

PROCEDURE

De ouders van de leerlingen werden van tevoren schriftelijk geïnformeerd over het onderzoek. Bovendien is toestemming verkregen van de Ethische Commissie van de Faculteit der Geesteswetenschappen van de Vrije Universiteit Amsterdam voor de uitvoering van het onderzoek. Leerlingen van wie de ouders bezwaar maakten tegen deelname of die zelf bezwaar maakten, zijn van het onderzoek uitgesloten. Deelnemers maakten kans op een bioscoopbon.

Bij zowel de voor- als de nameting maakten de leerlingen de leestoets en de vragenlijst (leesfrequentie en leesmotivatie) groepsgewijs onder supervisie van een onderzoeker of een getrainde student-assistent, voorafgegaan door een korte mondelinge instructie. Voor zowel de leestoets als de vragenlijst hadden zij één lesuur (50 minuten) de tijd. De leestoets werd in alle gevallen op papier gemaakt, de vragenlijst werd op een deel van de scholen digitaal ingevuld (via een vragenlijst opgesteld in Qualtrics). Docenten waren tijdens de afnamen aanwezig om de orde te bewaren.

IMPLEMENTATIE

Tijdens het experiment is bijgehouden (door de ‘dubbele vinkjes’ in WhatsApp te registreren) of leerlingen de berichten (dat wil zeggen, het eerste informatiebericht en de nudges) hebben ontvangen. 1 leerling in de informatieconditie heeft het informatiebericht niet ontvangen, mogelijk doordat een verkeerd telefoonnummer was doorgegeven. Deze leerling is niet meegenomen in de analyses. Van de 50 leerlingen in de nudge-conditie hebben 2 leerlingen zich voortijdig afgemeld voor het ontvangen van de nudges. Daarnaast waren er 16 leerlingen die niet alle nudges hebben ontvangen, mogelijk doordat zij de berichten hebben geblokkeerd. 32 leerlingen (64%) hebben alle nudges ontvangen. Voor 37 leerlingen (74%) geldt dat zij ten minste 20 nudges hebben ontvangen. De analyses focussen op deze 37 leerlingen. Leerlingen die wel en niet genoeg nudges hadden ontvangen, verschilden bij aanvang niet significant van elkaar in hun leesmotivatie ($t[48] = 0.68, p = .50$), leesfrequentie ($t[48] = 0.45, p = .65$) en leesbegrip ($t[37] = 0.47, p = .64$).

ANALYSES

De data hebben een hiërarchische structuur: leerlingen zitten bij elkaar in klassen en deze klassen maken deel uit van scholen. Voor leesfrequentie en leesbegrip waren er significante verschillen tussen lege modellen met één niveau (leerling) en twee niveaus (klassen), voor leesmotivatie niet. Om redenen van consistentie zijn desalniettemin voor alle afhankelijke variabelen multilevel-analyses met twee niveaus (niveau 1: leerling; niveau 2: klas) uitgevoerd. Telkens hebben we aan het lege model eerst de score op de betreffende maat op de voormeting, sekse en experimentele conditie toegevoegd. Om het effect van nudging te testen, hebben we net als in deelstudie 1 twee contrastvariabelen gemaakt. Het eerste contrast ‘nudge vs rest’ maakt onderscheid tussen leerlingen in de nudge-conditie enerzijds en leerlingen in de informatie- en controleconditie anderzijds; het contrast ‘informatie vs controle’ maakt onderscheid tussen leerlingen in de informatieconditie en leerlingen in de controleconditie. We gingen ervan uit dat het tweede contrast geen effect zou hebben; het effect van nudging kan dan worden afgelezen aan het effect van het eerste contrast. In een volgende stap hebben we de interacties tussen de experimentele condities en de andere predictoren toegevoegd aan het model. Op deze manier konden we nagaan of de effectiviteit van de interventie afhankelijk was van het aanvankelijke niveau van leesfrequentie, leesmotivatie en leesbegrip van de leerlingen en of de effecten verschillend waren voor jongens en voor meisjes. Leerlingen met ontbrekende scores op een gehele vragenlijst of toets hebben we in de betreffende analyses buiten beschouwing gelaten (leesfrequentie: 14 leerlingen, leesmotivatie: 16 leerlingen, leesbegrip: 48 leerlingen).

RESULTATEN

BESCHRIJVENDE STATISTIEKEN

In tabel 5.4 worden de gemiddelde scores van leerlingen (totale steekproef en de beide condities) op leesfrequentie, leesmotivatie en leesbegrip tijdens de voor- en nameting en de correlaties tussen de verschillende variabelen weergegeven. De leerlingen in de nudge-conditie, informatieconditie en controleconditie verschilden op de voormeting niet van elkaar in leesmotivatie ($F[2,141] = 0.84, p = .44$), leesfrequentie ($F[2,143] = 0.55, p = .58$) en leesbegrip ($F[2,115] = 0.88, p = .42$), wat aangeeft dat de groepen goed vergelijkbaar zijn.

TABEL 5.4 | GEMIDDELDEN, STANDAARDDEVIATIES EN CORRELATIES VAN LEESFREQUENTIE, LEESMOTIVATIE EN LEESBEGRIIP (N = 113-146)

	M (SD) Totaal	M (SD) Nudges	M (SD) Informatie	M (SD) Controle	1	2	3	4	5	6
Voormeting										
1. Leesfrequentie	12.78 (11.45)	14.14 (12.17)	11.88 (11.90)	12.29 (10.19)	-					
2. Leesmotivatie	10.78 (7.58)	9.81 (7.52)	10.81 (8.02)	11.82 (7.18)	.11	-				
3. Leesbegrip	24.61 (5.87)	23.82 (5.28)	24.43 (5.89)	25.54 (6.39)	.31***	.16	-			
Nameting										
4. Leesfrequentie	14.60 (12.10)	13.75 (14.95)	13.67 (10.12)	16.50 (10.76)	.40***	.18*	.30**	-		
5. Leesmotivatie	10.06 (7.30)	9.08 (7.37)	9.55 (7.29)	11.64 (7.17)	.00	.85***	.12	.21*		
6. Leesbegrip	23.92 (5.88)	23.27 (5.99)	23.38 (5.80)	25.34 (5.79)	.22*	-.01	.50***	.24*	-.02	-

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

EFFECTEN OP LEESFREQUENTIE

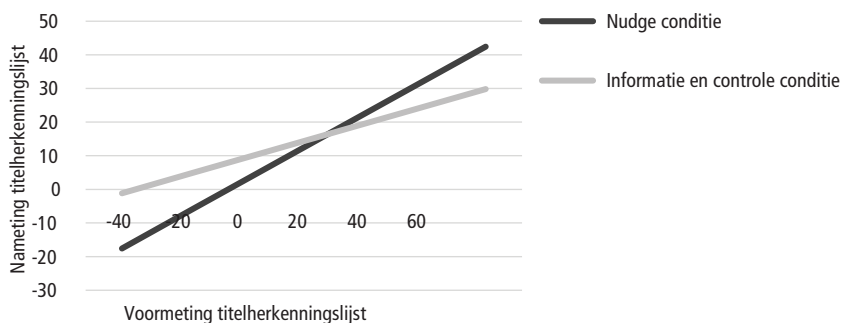
Voor de scores op de nameting van leesfrequentie kon 17 procent van de variantie in scores op leerlingniveau en 94 procent van de variantie in scores op klassenniveau worden verklaard door de predictoren in het model. De score op de voormeting en sekse waren significante voorspellers (zie tabel 5.5). Leerlingen die op de voormeting hoog scoorden op de titelherkenningslijst, behaalden over het algemeen ook een hoge score bij de nameting, en meisjes scoorden hoger dan jongens. Experimentele conditie was geen significante voorspeller: leerlingen die de nudges hadden ontvangen, kenden evenveel titels van jeugdboeken als leerlingen die de nudges niet hadden ontvangen. Wel waren er twee positieve interactie-effecten. Het eerste was een positieve interactie tussen score op de voormeting en het contrast 'nudge vs rest'. Dat impliceert dat vooral leerlingen die al veel boektitels kennen en dus vrij veel lezen, profijt hebben van de nudge-conditie (zie figuur 5.4). Het tweede was een positief interactie-effect van sekse en het contrast 'nudge vs rest': voor meisjes was er een positief effect van de nudges.

TABEL 5.5 | UITKOMSTEN VAN DE MULTILEVEL-ANALYSES MET LEESFREQUENTIE, LEESMOTIVATIE EN LEESBEGRIIP ALS AFHANKELIJKE VARIABLEN

	Leesfrequentie	Leesmotivatie	Leesbegrip
Fixed effecten			
Intercept	11.90 (1.44)	9.90 (0.50)	23.71 (0.97)
Voormeting	0.41 (0.08)***	0.82 (0.05)***	0.34 (0.08)***
Sekse (0 = jongen)	5.55 (1.96)**	-0.22 (0.70)	-0.09 (0.94)
Contrast nudge vs rest	-1.66 (1.01)	-0.01 (0.35)	0.33 (0.46)
Contrast informatie vs controle	0.44 (1.68)	-0.48 (0.61)	0.94 (0.77)
Voormeting*nudge vs rest	0.14 (0.06)*	-0.02 (0.03)	-0.02 (0.06)
Voormeting*informatie vs controle	0.00 (0.10)	-0.02 (0.05)	-0.07 (0.08)
Sekse*nudge vs rest	3.08 (1.46)*	-0.15 (0.51)	-1.67 (0.67)*
Sekse*informatie vs controle	-2.95 (2.25)	-0.14 (0.82)	-1.77 (1.07)
Random effecten			
Niveau 2 (klas)			
Random interceptvariantie	1.21 (7.09)	0.07 (1.18)	7.73 (4.36)
Niveau 1 (leerling)			
Random interceptvariantie	102.82 (14.81)	13.36 (2.08)	14.13 (2.45)
Modelpassing			
-2 Log Likelihood	890.366	635.886	498.000

Noot: De standaard error staat tussen haakjes.

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.



FIGUUR 5.4 | DE INTERACTIE TUSSEN DE VOORMETING VAN LEESFREQUENTIE (X-AS) EN DE NUDGES OP DE NAMETING VAN LEESFREQUENTIE

EFFECTEN OP LEESMOTIVATIE

Voor de scores op de nameting van leesmotivatie kon 73 procent van de variantie in scores op leerlingniveau en 98 procent van de variantie in scores op klassenniveau worden verklaard door de predictoren in het model. De leesmotivatie van leerlingen op de voormeting was de enige significante voorspeller. Er was geen effect van experimentele conditie: leerlingen die de nudges hadden ontvangen, waren niet meer of minder gemotiveerd om te lezen dan leerlingen die geen nudges hadden ontvangen. De interactie-effecten waren evenmin significant.

EFFECTEN OP LEESBEGRIIP

Voor de scores op de nameting van leesbegrip kon 36 procent van de variantie in scores op leerlingniveau en 49 procent van de variantie in scores op klassenniveau worden verklaard door de predictoren in het model. De score van leerlingen op de leestoets tijdens de voormeting was een significante voorspeller van hun score op de nameting. Er was geen effect van experimentele conditie: leerlingen die de nudges hadden ontvangen, scoorden niet beter of slechter op de leestoets dan de leerlingen die geen nudges hadden ontvangen. Wel was er een negatief interactie-effect van sekse en het contrast 'nudge vs rest'. Dit impliceert dat er een negatief effect van de nudges was op het leesbegrip bij meisjes.

DISCUSSIE

In deze studie zijn we nagegaan of we leerlingen in het vmbo met nudges (reminders via WhatsApp) konden aanzetten om meer te lezen en daarmee ook hun leesmotivatie en leesvaardigheid konden stimuleren. Voor leesfrequentie waren er positieve interactie-effecten van nudging en scores op de voormeting en geslacht: we vonden dat nudges voordeliger werden naarmate leerlingen bij aanvang meer lazten en we vonden positieve effecten voor meisjes. De nudges lijken dus inderdaad gewoontegedrag te kunnen bevorderen, maar vooral als leerlingen meer geneigd zijn om te lezen. Het positieve effect op leesfrequentie ging evenwel niet samen met gunstige consequenties voor de leesmotivatie en het leesbegrip van leerlingen. Bij leesbegrip was er zelfs sprake van een negatief interactie-effect met geslacht (meisjes die de nudges ontvingen, scoorden lager op de leesbegriptoets). In de volgende paragraaf vergelijken we deze uitkomsten met die uit deelstudie 1 en bespreken we de theoretische implicaties en praktische consequenties.

ALGEMENE DISCUSSIE

EMPIRISCHE BIJDAGEN

In deelstudie 1 vonden we dat, als ouders van basisschoolleerlingen met behulp van WhatsApp-reminders herinnerd werden aan het belang van lezen, hun kennis van kinderboeken toenam. Dat impliceert dat ze als gevolg van de reminders hun kinderen meer ondersteuning hebben geboden bij het lezen, wellicht doordat ze op zoek zijn gegaan naar geschikte boeken of met hun kinderen praatten over de boeken die ze aan het lezen waren. We vonden echter ook dat het effect afhankelijk was van hoeveel boeken ouders op voorhand kenden. Bij de leerlingen in deelstudie 1 vonden we een effect van nudging op hun leesmotivatie: kinderen van wie de ouders nudges ontvingen, lieten zich positiever uit over lezen dan kinderen in de andere twee condities. Wel was het effect van nudges op meisjes negatief en ontbraken effecten op leesfrequentie en leesbegrip. In deelstudie 2 stelden we vast dat vmbo-leerlingen onder invloed van de nudges meer zijn gaan lezen (afgemeten aan hun kennis van jeugdboeken). Dit gold vooral voor meisjes en voor leerlingen die op de voortest al relatief veel boeken kenden. Meer lezen als gevolg van de nudges ging echter niet samen met een grotere leesmotivatie en een betere leesvaardigheid. Voor meisjes was het effect van nudging op leesbegrip zelfs negatief.

THEORETISCHE IMPLICATIES

Hoe moeten we deze uitkomsten begrijpen? Allereerst vonden we dat de directe positieve effecten van de nudges (op ouders in deelstudie 1 en op leerlingen in deelstudie 2) alle betrekking hadden op gedrag, afgemeten aan de boekenkennis van respectievelijk ouders en leerlingen. We kunnen deze uitkomsten interpreteren als een ondersteuning van de hypothese dat de reminders die leerlingen en ouders in respectievelijk vmbo en basisonderwijs ontvingen, het reflexieve systeem (dat deel van het cognitieve systeem dat verantwoordelijk is voor gewoontevorming) hebben aangesproken. Leerlingen in het vmbo zijn meer gaan lezen en ouders zijn meer aandacht gaan besteden aan kinderboeken om het lezen van hun kinderen te kunnen ondersteunen. De nudges waren voordeliger voor ouders die op de voormeting al relatief veel boeken kenden (deelstudie 1) en voor meisjes en leerlingen die bij aanvang al meer lazen (deelstudie 2). Deze observaties wijzen erop dat de nudges werken als ouders het belang van lezen onderkennen en bij leerlingen die sowieso al meer geneigd zijn om te lezen. Voor ouders is wel opmerkelijk dat er ook een effect was van de informatieconditie. We verwachtten immers dat de informatieconditie juist niet zou werken, omdat de veronderstelling is dat informatie niet het reflexieve systeem, maar juist het rationele systeem aanspreekt: dat deel van het cognitieve systeem dat verantwoordelijk is voor bewust gedrag. Wellicht heeft de informatieconditie niet gefunctioneerd zoals verwacht en heeft de informatieflyer voor de meer ontvankelijke ouders ook als een nudge gewerkt. Mogelijk was voor deze ouders een eenmalige herinnering voldoende om de leesondersteuning positief te beïnvloeden.

Behalve de hiervoor genoemde directe effecten verwachtten we in deelstudie 1 indirecte effecten van de nudges op leerlingen: onze hypothese was dat een gedragsverandering bij ouders ertoe zou leiden dat hun kinderen meer aangemoedigd werden om te lezen. Dat lijkt inderdaad te zijn gebeurd, hoewel niet helemaal conform de verwachting: leerlingen raakten via de reminders die tot hun ouders waren gericht wel meer gemotiveerd om te lezen, maar hun leesfrequentie (afgemeten aan hun boekenkennis) werd niet positief beïnvloed. Dat laatste heeft mogelijk te maken met de beperkte duur van de interventie: het aantal boeken dat leerlingen tijdens de interventieperiode extra konden lezen, was misschien te klein om te kunnen worden gereflecteerd in de titelherkenningslijst. Dat zo'n effect wel optrad bij vmbo-leerlingen heeft er waarschijnlijk mee te maken dat er bij deze groep meer winst te behalen is: meer dan de helft van de leerlingen in het voortgezet onderwijs leest (bijna) nooit boeken en die niet-lezers concentreren zich in het vmbo (DUO Onderwijsonderzoek, 2017).

Opvallend in deelstudie 1 was het negatieve interactie-effect van nudging en geslacht: blijkbaar heeft de nudge-interventie voor de leesmotivatie van meisjes averechts gewerkt. Mogelijk is het zo dat meisjes de ondersteuning die (een deel van de) ouders hebben gegeven als gevolg van de nudges als bemoeizucht hebben ervaren. Meisjes zijn doorgaans uit zichzelf al meer gemotiveerd om te lezen (Kelley & Decker, 2009; Lau, 2009; Logan & Johnston, 2009, 2010; McKenna et al., 1995): (extra) ondersteuning voegt wellicht minder toe en kan als storend zijn gevoeld. Vanuit de studie zelf hebben we hier echter geen aanwijzingen voor: de enige informatie die we over de uitvoering van de interventie hebben verzameld, is of ouders de WhatsAppberichten hebben ontvangen. Hoe eventuele aanpassingen in het gedrag van ouders zijn ervaren door kinderen hebben we niet in kaart gebracht.

Bij de leerlingen in het vmbo was er geen effect op leesmotivatie en bij beide groepen ontbraken effecten op begrijpend lezen. Een mogelijke verklaring voor het ontbreken van een effect op de motivatie van vmbo-leerlingen is een theoretische. Zoals eerder geschetst, probeerden we met de nudges het reflexieve systeem (Kahneman, 2011) aan te spreken. Dat systeem is verantwoordelijk voor gewoontevorming, maar niet voor affectieve reacties: die liggen besloten in een ander deel van het cognitieve systeem, het zogenoemde impulsief-motivationele systeem (Kahneman, 2011; Vlaev, King, Dolan, & Darzi, 2016). Onze interventie was erop gericht om het eerste, maar niet om het laatste systeem aan te spreken. De nudges verbonden bijvoorbeeld geen positieve emoties aan leesactiviteiten: ze waren uitsluitend gericht op het aanzetten tot ander gedrag. Wellicht zijn daarom geen onmiddellijke effecten op motivatie te verwachten: mogelijk zijn die er pas op langere termijn, als leerlingen via meer lezen in een positieve 'leesspiraal' komen (Mol & Bus, 2011). Dat er bij basisschoolleerlingen wel positieve effecten op motivatie waren, heeft misschien met de aard van de interventie te maken: de nudges waren gericht op ouders, maar niet rechtstreeks op leerlingen. Mogelijk hebben de nudges geresulteerd in motiverende activiteiten zoals voorlezen of praten over boeken en zodoende juist het leesplezier van kinderen aangewakkerd. Het verschil tussen de uitkomsten in het basisonderwijs en het vmbo zou overigens ook te maken kunnen hebben met een verschil in de meting van leesmotivatie: in deelstudie 1 hebben we gebruikgemaakt van een indirecte leesmotivatiemaat (de woord-/plaatjeslijst van Nielen et al., 2018), terwijl we in deelstudie 2 een vragenlijst hebben gebruikt (de leesattitudeschaal van Aarnoutse, 1990).

Het ontbreken van een effect op begrijpend lezen zou kunnen worden verklaard door de beperkte interventieduur: mogelijk is een periode van veertien weken te kort om effecten op leesbegrip te sorteren, zeker omdat voor de effectmeting een interventieonafhankelijke leestoets werd gebruikt (zie bijvoorbeeld Okkinga, Van

Steensel, Van Gelderen, Van Schooten, & Slegers, 2018). Een andere potentiële verklaring heeft betrekking op de kwaliteit van wat de leerlingen gelezen hebben. We hebben bijvoorbeeld geconstateerd dat vmbo-leerlingen als gevolg van de nudges meer lazen, maar we zijn niet nagegaan welke soorten teksten ze lazen. Mogelijk hebben leerlingen teksten gelezen die onvoldoende uitdagend waren en daarom niet bevorderlijk waren voor hun leesvaardigheid. Overigens had nudging wel een effect op leesbegrip voor meisjes, maar dat effect was negatief. Hoewel we observeerden dat de nudges bij meisjes wel tot meer lezen leidden, leidden ze wellicht niet tot meer *gemotiveerd* lezen, wat een negatieve impact zou kunnen hebben gehad op hun score op de leestoets die ze aan het eind van de interventieperiode moesten maken. Hoe de nudges door de meisjes zijn ontvangen, weten we echter niet: hun reacties hebben we niet in kaart gebracht.

BEPERKINGEN

Beide studies kennen een aantal beperkingen. Hoewel we hebben gerandomiseerd, was er, zowel in deelstudie 1 als in deelstudie 2, relatief veel uitval in de nudge-conditie: wellicht hebben ouders en leerlingen onze WhatsAppberichten geblokkeerd, omdat ze deze storend vonden. Hoewel dat duidt op een mogelijk selectie-effect, wees vergelijking van de uitvallers en blijvers alleen in deelstudie 1 op een significant verschil tussen beide groepen: in die studie scoorden de uitvallende ouders gemiddeld lager op de thuisondersteuningsvragenlijst dan de ouders die tot het einde toe aan het experiment deelnamen. In deelstudie 2 was er daarnaast relatief veel uitval vanwege ontbrekende waarden op de leestest: hoewel de test speciaal is ontwikkeld voor het vmbo (Van Steensel et al., 2013), duidt dit er wellicht op dat de test aan de moeilijke kant was. Een andere beperking is het ontbreken van een retentiemeting: de nudges waren erop gericht om gewoonten te veranderen. Of die gewoonten ook blijvend zijn veranderd, hebben we niet kunnen vaststellen.

REFERENTIES

- Aarnoutse, C. A. J. (1990). *Woordenschattest en leesattitudeschaal*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- DUO Onderwijsonderzoek (2017). *De leesmotivatie van Nederlandse kinderen en jongeren*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Duursma, E. (2011). Parental bookreading practices among families in the Netherlands. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(4), 435-458.

- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self-and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73, 509-527.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Londen (UK): Penguin books.
- Kelley, M. J., & Decker, E. O. (2009). The current state of motivation to read among middle school students. *Reading Psychology*, 30, 466-485.
- Klauda, S., & Wigfield, A. (2012). Relations of perceived parent and friend support for recreational reading with children's reading motivations. *Journal of Literacy Research*, 44, 3-44.
- Kush, J. C., & Watkins, M. W. (1996). Long-term stability of children's attitudes toward reading. *The Journal of Educational Research*, 89, 315-319.
- Lau, K. L. (2009). Reading motivation, perceptions of reading instruction and reading amount: A comparison of junior and senior secondary students in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 32, 366-382.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97, 184-196.
- Logan, S., & Johnston, R. (2010). Investigating gender differences in reading. *Educational Review*, 62, 175-187.
- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 934-956.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137, 267-296.
- Mullis, I. V. (2007). *PIRLS 2006 International Report: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in primary school in 40 countries*. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Nielen, T. M. J., Smith, G. G., Sikkema-de Jong, M. T., Drobisz, J., Van Horne, B., & Bus, A. G. (2018). Digital guidance for susceptible readers: Effects on fifth graders' reading motivation and incidental vocabulary learning. *Journal of Educational Computing Research*, 56, 48-73.
- Okkinga, M., Van Steensel, R., Van Gelderen, A. J. S., Van Schooten, E., Slegers, P. J. C., & Arends, L. R. (2018). Effectiveness of reading-strategy interventions in whole classrooms: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 1-25.
- Sunstein, C. R. (2014). *Nudging: A very short guide*. *Journal of Consumer Policy*, 37, 583-588.

- Thaler, R. H., & Sunstein, C. R. (2008). *Nudge: Improving decisions about health, wealth, and happiness*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Vlaev, I., King, D., Dolan, P., & Darzi, A. (2016). The theory and practice of nudging: Changing health behaviors. *Public Administration Review*, 76, 550-561.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harrold, R. D., Arbreton, A. J., Freedman-Doan, C., & Blumenfeld, P. C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89, 451-469.

BIJLAGE 5A | FLYER VOOR OUDERS IN DE INFORMATIECONDITIE

Onderzoek de Bibliotheek *op school*: Lezen in de thuisomgeving

Beste ouder(s)/verzorger(s),



Uw zoon/dochter doet mee aan een onderzoek naar de Bibliotheek *op school* van de Vrije Universiteit Amsterdam. U heeft eerder een brief met informatie over het onderzoek ontvangen. Via deze brief willen we u informeren over het belang van lezen thuis.

Als kinderen veel lezen, gaan ze beter lezen en leren ze bovendien veel nieuwe woorden. Een goede leesvaardigheid helpt kinderen ook bij het leren op school: voor veel vakken moet je immers teksten lezen.

Het is dus van belang dat kinderen regelmatig lezen. Ook lezen thuis is belangrijk. Hierbij kunt u natuurlijk denken aan boeken lezen, maar bijvoorbeeld ook aan tijdschriften of langere teksten op internet.

Ook u kunt een belangrijke rol spelen in het stimuleren van lezen. Hieronder geven we een aantal voorbeelden. Natuurlijk kunt u zelf ook andere manieren bedenken.

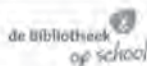
- Bouw met uw kind een bepaald moment op de dag in waarop hij of zij tijd neemt om te lezen. Een kwartiertje of half uurtje lezen voor het slapen gaan, zorgt voor een dagelijkse routine. Bovendien helpt het uw kind om tot rust te komen voor het slapen.
- Door met uw kind te praten over boeken, kan uw kind gemotiveerd raken om (meer) te lezen. Vraag bijvoorbeeld eens aan uw kind met welk boek hij of zij nu bezig is, waar het over gaat en wat uw kind er leuk (of juist minder leuk) aan vindt.
- Ook als kinderen zelf al kunnen lezen, vinden ze het vaak nog heerlijk om voorgelezen te worden. Regelmatig voorlezen draagt bovendien bij aan het leesplezier en de leesontwikkeling van kinderen. U kunt ervoor kiezen om voor te lezen uit het boek dat uw kind op dat moment aan het lezen is of juist een boek kiezen dat nog net iets te moeilijk is voor uw kind om zelf te lezen.
- U kunt het lezen bij uw kind stimuleren door zelf 'het goede voorbeeld' te geven. Als kinderen zien dat hun ouders regelmatig een boek lezen, zullen zij zelf ook eerder geneigd zijn om te gaan lezen.



BIJLAGE 5B | FLYER VOOR OUDERS IN DE NUDGE-CONDITIE

Onderzoek de Bibliotheek *op school*: Lezen in de thuisomgeving

Beste ouder(s)/verzorger(s),



Uw zoon/dochter doet mee aan een onderzoek naar de Bibliotheek *op school* van de Vrije Universiteit Amsterdam. U heeft eerder een brief met informatie over het onderzoek ontvangen. Via deze brief willen we u informeren over het belang van lezen thuis.

Als kinderen veel lezen, gaan ze beter lezen en leren ze bovendien veel nieuwe woorden. Een goede leesvaardigheid helpt kinderen ook bij het leren op school: voor veel vakken moet je immers teksten lezen.

Het is dus van belang dat kinderen regelmatig lezen. Ook lezen thuis is belangrijk. Hierbij kunt u natuurlijk denken aan boeken lezen, maar bijvoorbeeld ook aan tijdschriften of langere teksten op internet.

Ook u kunt een belangrijke rol spelen in het stimuleren van lezen. Hieronder geven we een aantal voorbeelden. Natuurlijk kunt u zelf ook andere manieren bedenken.

- Bouw met uw kind een bepaald moment op de dag in waarop hij of zij tijd neemt om te lezen. Een kwartiertje of half uurtje lezen voor het slapen gaan, zorgt voor een dagelijkse routine. Bovendien helpt het uw kind om tot rust te komen voor het slapen.
- Door met uw kind te praten over boeken, kan uw kind gemotiveerd raken om (meer) te lezen. Vraag bijvoorbeeld eens aan uw kind met welk boek hij of zij nu bezig is, waar het over gaat en wat uw kind er leuk (of juist minder leuk) aan vindt.
- Ook als kinderen zelf al kunnen lezen, vinden ze het vaak nog heerlijk om voorgelezen te worden. Regelmatig voorlezen draagt bovendien bij aan het leesplezier en de leesontwikkeling van kinderen. U kunt ervoor kiezen om voor te lezen uit het boek dat uw kind op dat moment aan het lezen is of juist een boek kiezen dat nog net iets te moeilijk is voor uw kind om zelf te lezen.
- U kunt het lezen bij uw kind stimuleren door zelf 'het goede voorbeeld' te geven. Als kinderen zien dat hun ouders regelmatig een boek lezen, zullen zij zelf ook eerder geneigd zijn om te gaan lezen.

Uiteraard begrijpen wij dat allerlei andere bezigheden ertoe kunnen leiden dat het stimuleren van lezen soms aan uw aandacht ontsnapt. Daarom zullen we in de komende periode af en toe een korte herinnering sturen via WhatsApp. U krijgt hierbij verschillende afbeeldingen te zien, bijvoorbeeld de afbeelding hiernaast.



BIJLAGE 5C | SCHEMA VOOR HET VERSTUREN VAN DE NUDGES IN HET BASISONDERWIJS

	Maandag	Dinsdag	Woensdag	Donderdag	Vrijdag	Zaterdag	Zondag
Week 1		18.00			16.30		
Week 2	20.00			18.30			
Week 3			14.00				17.00
Week 4		15.30				10.30	
Week 5	19.00				17.30		
Week 6				16.00			11.30
Week 7			19.30			14.00	
Week 8		11.30			20.00		
Week 9	17.30			19.30			
Week 10			15.30				14.00
Week 11		19.00				11.30	
Week 12	16.00				18.30		
Week 13				17.00			10.30
Week 14			18.00			16.30	

BIJLAGE 5D | SCHEMA VOOR HET VERSTUREN VAN DE NUDGES IN HET VMBO

	Maandag	Dinsdag	Woensdag	Donderdag	Vrijdag	Zaterdag	Zondag
Week 1				18.30			15.00
Week 2			17.00			14.00	
Week 3		18.00			16.30		
Week 4	20.00			16.00			
Week 5			19.30				11.30
Week 6		17.00				21.00	
Week 7	19.00				20.30		
Week 8				17.30			14.00
Week 9			20.30			11.30	
Week 10		16.30			20.00		
Week 11	17.30			19.30			
Week 12			18.00				21.00
Week 13		19.00				15.00	
Week 14	16.00				18.30		

Lezen stimuleren via vrij lezen, boekgesprekken en appberichten bevat vier studies die zijn uitgevoerd in het kader van een evaluatie van het programma de Bibliotheek *op school* in het basisonderwijs en vmbo.

De eerste twee studies gaan in op de ingrediënten van de Bibliotheek *op school* voor het basisonderwijs en het vmbo. Leidt deelname aan het programma tot meer leesbevordering in de klas? Welke activiteiten ondernemen de docenten en leerlingen? Welke rol neemt het vrij lezen daarbij in? Welke effecten hebben deze activiteiten op de leesmotivatie en de leesvaardigheid?

In de derde studie kregen leerlingen hulp van bibliotheekmedewerkers bij het kiezen van een boek. Elke twee weken spraken zij met de leerlingen over boeken en probeerden zo een passend leesadvies te geven. Onderzocht is hoe deze persoonlijke begeleiding de leesmotivatie beïnvloedt.

In de vierde studie werd de gewoonte om te gaan lezen gestimuleerd door appberichten naar vmbo-leerlingen en ouders van basisschoolleerlingen te sturen. De vraag is of dergelijke *nudges* effectief zijn. Raakten de leerlingen gemotiveerd om meer te lezen en groeide hun leesbegrip?

Deze publicatie kwam tot stand in opdracht van Stichting Lezen via het programma Kunst van Lezen.