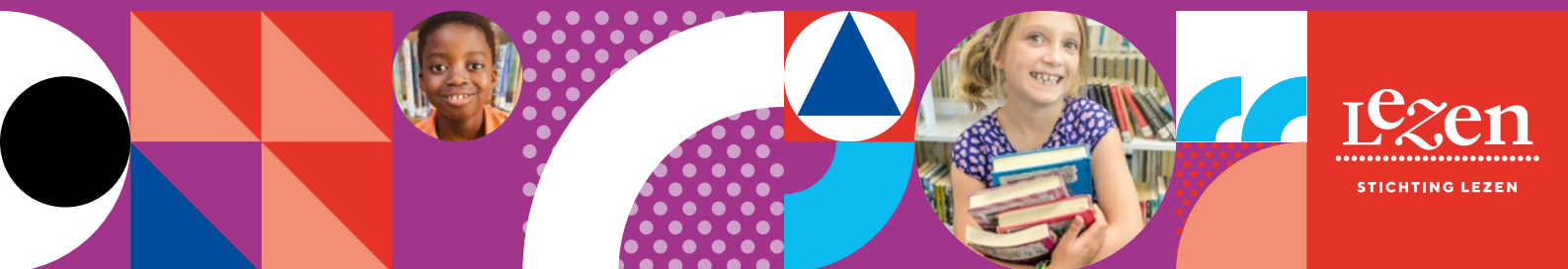


ONDERZOEKSPUBLICATIE

# Weerzin tegen lezen of weer zin in lezen?

Ontwikkeling van interventies om betrokkenheid  
tijdens stillezen te vergroten



Lezen  
STICHTING LEZEN

Roel van Steensel, Paul de Maat & Eke Krijnen

# Weerzin tegen lezen of weer zin in lezen?

Ontwikkeling van interventies om betrokkenheid  
tijdens stillezen te vergroten



## Colofon

Stichting Lezen  
Nieuwe Prinsengracht 89  
1018 VR Amsterdam  
020 – 623 05 66  
[www.lezen.nl](http://www.lezen.nl)  
[info@lezen.nl](mailto:info@lezen.nl)

### **Kennisprofessionals**

Roel van Steensel, Paul de Maat & Eke Krijnen (Erasmus Universiteit Rotterdam)

### **Onderwijsprofessionals**

Karin Baars, Marita Bijster, Elke van den Bosch, Willeke Pieters, June Poppelaars & Mieke van Vliet

### **Onderzoekstagiaires**

Elif Sarilar & Marije Verdoes

Dit project is gefinancierd door het NRO (projectnummer 40.5.20500.171).

### **Vormgeving cover**

Judith Schoffelen en Erik olde Hanhof, Amsterdam

**Citeren als:** Steensel, R. van, Maat, P. de, Krijnen, E. (2023). *Weerzin tegen lezen of weer zin in lezen? Ontwikkeling van interventies om betrokkenheid tijdens stillezen te vergroten*. Amsterdam: Stichting Lezen.

©2023 Stichting Lezen, Amsterdam

# Inhoud

<b>Voorwoord .....</b>	<b>1</b>
<b>Samenvatting .....</b>	<b>2</b>
<b>1 Inleiding .....</b>	<b>6</b>
1.1 Leesmotivatie .....	7
1.2 Leesweerstand .....	8
1.3 Professionele leergemeenschappen .....	8
<b>2 Methode .....</b>	<b>13</b>
2.1 Ontwerp .....	13
2.2 Participanten .....	15
2.3 Instrumenten .....	16
2.4 Procedure .....	18
2.5 Analyses .....	19
<b>3 Resultaten .....</b>	<b>21</b>
3.1 Verkenning .....	21
3.2 Actie .....	29
3.3 Reflectie .....	36
<b>4 Conclusies en discussie.....</b>	<b>54</b>
4.1 Samenvatting van de bevindingen.....	54
4.2 Integratie van de bevindingen .....	59
4.3 Beperkingen .....	59
4.4 Conclusie .....	60
<b>Referenties .....</b>	<b>61</b>
<b>Bijlage A Interviewleidraad verkenning .....</b>	<b>65</b>
<b>Bijlage B Interviewleidraden uitvoering acties .....</b>	<b>67</b>

<b>Bijlage C Schema observatie activiteiten voor of na het stillezen .....</b>	<b>69</b>
<b>Bijlage D Schema observatie activiteiten tijdens het stillezen .....</b>	<b>72</b>
<b>Bijlage E Onderzoeksplan verkenning .....</b>	<b>74</b>
<b>Bijlage F Lesbrieven <i>Vraag maar en Lees en deel</i>.....</b>	<b>78</b>

## Voorwoord

Buiten op het schoolplein spelen de kinderen uit de lagere klassen tikkertje. Hun gelach en gegil is duidelijk hoorbaar in het stille klaslokaal. De klok tikt. Levi en Selin fluisteren zachtjes tegen elkaar. Iemand kucht. Schuift zijn stoel naar achteren. Jochem probeert zich op zijn stomme boek te concentreren, maar het lukt niet. Hij heeft al drie keer dezelfde zin gelezen.

Jochem is een ongemotiveerde lezer. Daarom landt het vrij lezen niet altijd bij hem. Waar gemotiveerde lezers baat hebben bij deze activiteit, werkt vrij lezen voor ongemotiveerde lezers zoals Jochem soms averechts, blijkt uit onderzoek. Gekuch en geschuifel, gefluister, het 'verkeerde' boek, al deze zaken kunnen kinderen ervan weerhouden om te lezen. Jochem is hierin niet de enige. Juist leerlingen die moeite hebben met lezen, hebben wat meer begeleiding nodig. Vrij lezen werkt voor hen eigenlijk het beste wanneer dit wordt 'verrijkt' met goede ondersteuning en aanvullende activiteiten.

In het voorliggende onderzoek ontwikkelden onderwijsprofessionals en onderzoekers gezamenlijk enkele prototypen voor een succesvolle aanpak voor vrij lezen. Daarbij lieten zij zich zowel informeren door wetenschappelijke inzichten als door de persoonlijke ervaringen van leerlingen. Stilte en rust, kunnen opgaan in een boek, concentratie, zelfstandig (ononderbroken) lezen en een passend aanbod bleken voor leerlingen sleutelwoorden bij vrij lezen.

In totaal werden er vijf activiteiten ontwikkeld om het vrij lezen mee te verrijken. Deze activiteiten vonden zowel plaats voorafgaand aan het lezen (een boekenkring), tijdens het lezen (achtergrondmuziek of audio-ondersteuning), als na het lezen ('vraag maar' en 'lees en deel'). De activiteiten hadden als doel om belangrijke belemmeringen tijdens het vrij lezen (bv. een gebrek aan concentratie, moeite met het kiezen van boeken) weg te nemen en prettige leeservaringen in de hand te werken.

Hoe leraren en leerlingen deze verrijkingen hebben ervaren, staat in dit rapport. De eerste bevindingen zijn in ieder geval positief. 'Het is veel rustiger in de klas en ja ... je kan er gewoon iets beter door concentreren,' vertelt een leerling bijvoorbeeld over het luisteren naar achtergrondmuziek tijdens het vrij lezen. Met wat kleine aanpassingen kunnen hopelijk ook alle Jochems van de wereld de vruchten plukken van vrij lezen.

Gerlien van Dalen

*Directeur-bestuurder Stichting Lezen*

## Samenvatting

### **Achtergrond van het onderzoek: lage leesmotivatie en dalende leesvaardigheid**

Resultaten uit PIRLS en PISA (Gubbels et al., 2017, 2019) laten zien dat Nederlandse leerlingen in vergelijking met leerlingen uit andere landen maar weinig plezier hebben in lezen. Bijna de helft van de Nederlandse middelbare scholieren lijkt zelfs een uitgesproken aversie tegen lezen te hebben. Die daling zet doorgaans in vanaf de tweede helft van het basisonderwijs (Chall & Jacobs, 2003); teksten worden complexer en leerlingen krijgen minder begeleiding (Snow & Moje, 2010), waardoor de kans op negatieve leeservaringen toeneemt. Uiteindelijk kan dat zelfs tot weerstand leiden (Nielen et al., 2016; Van Steensel et al., 2019). Omdat de beperkte leesmotivatie van leerlingen samengaat met een daling in de leesvaardigheid (Gubbels et al., 2019; Inspectie van het Onderwijs, 2022), is er in beleid veel aandacht voor bevordering van leesmotivatie in het onderwijs. In 2019 riepen de Onderwijsraad en Raad voor Cultuur bijvoorbeeld op tot een ‘leesoffensief’ en ook in het recente Masterplan Basisvaardigheden (Wiersma, 2022) is leesmotivatie een belangrijk aandachtspunt.

### **Interventies om leesweerstand te verminderen: ontwerponderzoek via een PLG**

In dit onderzoek hebben we de vraag gesteld hoe in de praktijk van het (basis)onderwijs werkzame principes voor motivatiebevordering kunnen worden gecombineerd om tot een samenhangende aanpak van leesweerstand te komen. Met een groep van zes onderwijsprofessionals (5 leraren en 1 intern begeleider) en wetenschappers hebben we prototypen ontwikkeld van interventies om leesmotivatie te bevorderen en leesweerstand te verminderen.

We deden dat in een professionele leergemeenschap (PLG), waarin we gedurende anderhalf jaar gezamenlijke onderzoeks- en ontwerpactiviteiten hebben uitgevoerd. Bij het ontwerp van de prototypen concentreerden we ons op activiteiten voor, tijdens en na het ‘stillezen’: op een vast moment van de schooldag een kwartier of halfuur lezen in een zelfgekozen boek. We kozen daar allereerst voor, omdat de ervaring van deelnemende onderwijsprofessionals was dat leesweerstand zich juist tijdens momenten van stillezen voordoet. Daarnaast zetten veel scholen stillezen in om het lezen te bevorderen; maar liefst 87 procent van de Nederlandse basisscholen laat leerlingen dagelijks stillezen (Gubbels et al., 2017).

### **Werkwijze in de PLG**

Om de prototypen te ontwerpen, hebben we in de PLG een eerder ontwikkelde werkwijze toegepast (Krijnen et al., 2020):

- **In een eerste fase dragen PLG-leden ‘kwesties’ aan: praktijkproblemen waarvoor een oplossing moet worden gezocht.** Aan het begin van het traject formuleerden de onderwijsprofessionals samen één gemeenschappelijke kwestie: als gevolg van een beperkte leesmotivatie of een sterke leesweerstand maken leerlingen niet optimaal gebruik van de tijd voor stillezen. Die kwestie stond centraal in de verdere activiteiten van de PLG.
- **In de tweede fase (‘verkenning’) gaan PLG-leden de kwesties nader onderzoeken.** In deze verkenningsfase zijn de onderwijsprofessionals door middel van interviews met leerlingen op hun

school nagegaan welke belemmeringen leerlingen ervaren tijdens het stillezen en wat mogelijke oplossingen voor deze belemmeringen zijn.

- **In de derde fase ('actie') gebruiken PLG-leden de uitkomsten van de verkenning om hun handelen aan te passen.** Op basis van de analyse van de belemmeringen tijdens het stillezen en mogelijke oplossingen in de verkenningsfase zijn in de actiefase een aantal ontwerpprincipes geformuleerd. Met die principes zijn prototypen ontworpen van activiteiten die de onderwijsprofessionals vervolgens hebben geïmplementeerd op hun eigen school.
- **In de vierde fase ('reflectie') evalueren PLG-leden de uitkomsten van de actiefase.** In de actiefase werden observaties gemaakt tijdens de implementatie van de prototypen en werden bij leerlingen en leraren interviews afgenomen. Op basis daarvan werd in de reflectiefase de uitvoering geëvalueerd: werkten de activiteiten zoals verwacht en hoe werden ze door leerlingen en leraren gewaardeerd?

De PLG kwam achtmaal plenair bij elkaar (twee keer per fase) en tussendoor werden acht 'buddy-overleggen' ingepland, waarin twee onderwijsprofessionals en één wetenschapper samenwerkten aan concrete producten (een onderzoeksplan, een interviewleidraad of een prototype van een activiteit).

### **De verkenning: hoe denken leerlingen over stillezen?**

In de verkenning hebben de onderwijsprofessionals interviews afgenomen bij 29 leerlingen (jongere/oudere leerlingen, jongens/meisjes, sterkere/zwakkere lezers, leerlingen die meer/minder betrokken zijn tijdens het stillezen). Ze vroegen naar hun algemene oordeel over stillezen en over kernelementen van stillezen, zoals het gegeven dat leerlingen stil voor zichzelf lezen (en dus niet mogen praten), dat ze zelf de boeken kiezen die ze lezen, dat ze zelfstandig en dus zonder hulp van de leraar lezen, en dat ze dat doen op vaste momenten en voor een afgebakende hoeveelheid tijd. De verkenning resulteerde in de identificatie van een aantal algemene thema's die representeren hoe leerlingen denken over stillezen:

1. **Stilte en rust.** Stillezen is een activiteit die rust en ontspanning kan brengen, maar waarvoor ook stilte en rust nodig zijn.
2. **Opgaan in een boek.** Belangrijk is dat je tijdens het stillezen kunt opgaan in je boek en dat je leesproces niet verstoord wordt.
3. **Concentratie.** Stillezen is een activiteit die aandacht vereist: of je die aandacht kunt opbrengen, hangt deels af van het concentratievermogen waarover je beschikt, maar ook van de omstandigheden, zoals het tijdstip van de dag.
4. **Stillezen is een individuele activiteit.** Hoewel ondersteuning bij het vrij lezen bevorderlijk kan zijn, kan met name gerichte hulp tijdens het stillezen het leesproces verstoren. Ook hulp bij het kiezen van boeken kan het individuele karakter van stillezen doorbreken.
5. **Passend aanbod.** Of leerlingen stillezen waarderen, hangt af van de vraag of ze een boek kunnen vinden dat bij ze past.

### **Omzetten in actie: wat kan helpen om leerlingen meer te betrekken bij stillezen?**

Op basis van de uitkomsten van de verkenning en onze beschouwing van de wetenschappelijke literatuur formuleerden we drie ontwerpprincipes die de basis vormden voor de ontwikkeling van de prototypen:



1. We willen ervoor zorgen dat leerlingen zich in een rustige leesomgeving, zonder al te veel afleiding, kunnen focussen op hun eigen boek.
2. We willen dat leerlingen in de gelegenheid worden gesteld om passende boeken te kiezen.
3. We willen ervoor zorgen dat leerlingen leeservaringen met elkaar kunnen delen zonder dat het leesproces erdoor wordt verstoord.

Op basis van deze principes hebben de deelnemende onderwijsprofessionals activiteiten ontworpen, die zijn verdeeld over drie categorieën: activiteiten voor, tijdens en na het stillezen (zie tabel).

### Tabel

*Activiteiten voor, tijdens en na het stillezen*

	Voor het lezen	Tijdens het lezen	Na het lezen
1: In een rustige omgeving focussen op boek		Achtergrondmuziek Audio-ondersteuning	
2: Passende boekenkeuze			
3: Leeservaringen delen zonder het leesproces te verstoren	Boekenkring		Vraag maar Lees en deel

Tijdens de **boekenkring** zet de leraar verschillende werkvormen in om leerlingen in aanraking te brengen met boeken die ze nog niet kennen. Zowel leraar als leerlingen hebben daarin een actieve rol: allen verzorgen boekpresentaties. Het gebruik van **achtergrondmuziek** is erop gericht om de leesbeleving en daardoor de leesmotivatie van leerlingen te stimuleren; de verwachting was dat muziek de afleidende werking van omgevingsgeluiden vermindert en zorgt voor actievere (cognitieve) verwerking van teksten. De inzet van **audio-ondersteuning** was met name gericht op het stimuleren van de leesmotivatie van zwakkere lezers. Leerlingen maakten gebruik van een online leesplatform met een grote collectie digitale boeken. Het platform biedt aanvullende ondersteuning voor zwakkere lezers, onder andere door middel van een voorleesfunctie: leerlingen kunnen een boek dan tegelijkertijd lezen en beluisteren. Bij **Vraag maar** stelt de leraar na afloop van het stillezen vragen aan een aantal leerlingen, waarbij deze gebruikmaakt van de vragenkaartjes ontwikkeld door Chambers (2002).

De activiteit heeft als primaire doel leerlingen leeservaringen te laten delen: leerlingen nemen kennis van boeken die klasgenoten aan het lezen zijn en van hoe zij hun boeken ervaren. Bij **Lees en deel** markeren leerlingen tijdens het stillezen een fragment dat hen opvalt, omdat het bijvoorbeeld spannend of grappig is. Na het stillezen worden enkele leerlingen gevraagd om hun fragment voor te lezen en toe te lichten waarom ze juist voor dit fragment hebben gekozen. Net als bij Vraag maar is het eerste doel van de activiteit dat leerlingen leeservaringen delen en dat hun interesse voor boeken wordt gewekt.

### **Reflectie: hoe worden de activiteiten ervaren en gewaardeerd en wat betekent dit voor stillezen in de klas?**

In het algemeen merkten we tijdens de observaties en interviews dat de activiteiten werkten zoals bedoeld. Leerlingen vonden het leuk om zowel vooraf (via de boekenkring) als achteraf (via Vraag maar

en Lees en deel) leeservaringen te delen; ze kwamen hierdoor in aanraking met boeken die ze niet zo snel uit zichzelf zouden kiezen. Daarnaast was de ervaring dat het gebruik van achtergrondmuziek en audio-ondersteuning samengaat met meer rust en concentratie, en met een minder belastende leeservaring voor zwakke lezers. We verwachten daarom dat het bijdraagt aan een optimaal gebruik van de tijd voor stillezen als leraren zorg dragen voor een passend boekenaanbod, als leerlingen de gelegenheid krijgen om leeservaringen te delen zonder dat dit hun leesproces verstoort, als leraren zorgen voor een stille en rustige leesomgeving en als wordt gezorgd voor extra ondersteuning voor zwakke lezers. Op basis van het onderzoek gaan we ervan uit dat al deze elementen nodig zijn en dat ze elkaar positief kunnen beïnvloeden. Bijvoorbeeld:

- Door leeservaringen te delen, maken leerlingen kennis met andere boeken en wordt een passende boekenkeuze gefaciliteerd.
- De beschikbaarheid van passende boeken maakt de kans groter dat leerlingen opgaan in hun boek, wat bijdraagt aan een rustigere leesomgeving.
- Extra hulp voor zwakke lezers (bijvoorbeeld in de vorm van audio-ondersteuning) faciliteert een passende boekenkeuze: die hulp opent meer mogelijkheden om interessante boeken te vinden.
- Die extra hulp vermindert hierdoor de kans op frustratie en afleiding, wat weer bijdraagt aan een rustigere leesomgeving.

Een volgende stap is om te onderzoeken of de gunstige werking die leerlingen en leerkrachten ervaren daadwerkelijk leidt tot meer en aandachtiger lezen, meer leesplezier en een betere leesvaardigheid. Dat moet worden getest in experimenteel onderzoek. De interventies die in de huidige studie zijn ontwikkeld, kunnen daarvoor als basis dienen.

# 1 Inleiding

Recente resultaten uit PIRLS en PISA (Gubbels et al., 2017, 2019) laten zien dat Nederlandse leerlingen in vergelijking met leerlingen uit andere landen maar weinig plezier hebben in lezen. Bijna de helft van de Nederlandse middelbare scholieren lijkt zelfs een uitgesproken aversie tegen lezen te hebben. Leesmotivatie neemt af naarmate leerlingen ouder worden (Lepper et al., 2005). Die daling zet doorgaans in vanaf de tweede helft van het basisonderwijs (Chall & Jacobs, 2003); teksten worden complexer en leerlingen krijgen minder begeleiding (Snow & Moje, 2010), waardoor de kans op negatieve leeservaringen toeneemt. Uiteindelijk kan dat zelfs tot weerstand leiden (Nielen et al., 2016; Van Steensel et al., 2019). Scholen lijken dit tij vooralsnog niet te kunnen keren (Onderwijsinspectie, 2014).

Omdat de beperkte leesmotivatie van leerlingen samengaat met een daling in de leesvaardigheid (Gubbels et al., 2019), luidden de Onderwijsraad en Raad voor Cultuur (2019) drie jaar geleden de noodklok en riepen op tot meer aandacht voor leesmotivatie. De toenmalige ministers van Onderwijs gaven gevolg aan deze oproep: zij stelden dat leesplezier een prominentere plek moet krijgen in het curriculum (Van Engelshoven & Slob, 2019). Ook in het Masterplan Basisvaardigheden dat momenteel door het Ministerie van OCW wordt uitgewerkt, is leesmotivatie een belangrijk aandachtspunt (Wiersma, 2022).

In dit onderzoek hebben we de vraag gesteld hoe in de praktijk van het (basis)onderwijs werkzame principes voor motivatiebevordering kunnen worden gecombineerd om tot een samenhangende aanpak van leesweerstand te komen. Met een groep onderwijsprofessionals en wetenschappers hebben we daartoe prototypen ontwikkeld van interventies om leesmotivatie te bevorderen en leesweerstand te verminderen. We deden dat door middel van een professionele leergemeenschap (PLG), waarin we gedurende anderhalf jaar gezamenlijke onderzoeks- en ontwerpactiviteiten hebben uitgevoerd.

Bij het ontwerp van de prototypen concentreerden we ons op activiteiten voor, tijdens en na het 'vrij lezen' of 'stillezen': op een vast moment van de schooldag een kwartier of halfuur lezen in een zelfgekozen boek. We kozen daar allereerst voor, omdat de ervaring van deelnemende onderwijsprofessionals was dat leesweerstand zich juist tijdens momenten van stillezen voordoet. Daarnaast is stillezen een veelgebruikt instrument om het lezen onder leerlingen te bevorderen. In de laatste PIRLS-meting (Gubbels et al., 2017) bijvoorbeeld, werd vastgesteld dat maar liefst 87 procent van de onderzochte Nederlandse basisscholen leerlingen dagelijks stil laat lezen.

In deze inleiding gaan we achtereenvolgens in op de begrippen leesmotivatie en leesweerstand, leggen we uit wat het doel en de kenmerken van een PLG zijn en beschrijven we wat er bekend is over de effecten van en belemmeringen bij stillezen. Tot slot lichten we toe wat we tegen deze achtergrond in het huidige project hebben gedaan.

## 1.1 Leesmotivatie

Leesmotivatie is een complex begrip. In de wetenschappelijke literatuur worden allerlei definities naast en soms ook door elkaar heen gebruikt (Conradi et al., 2014; Schiefele et al., 2012). Dat komt onder meer doordat leerlingen allerlei redenen kunnen hebben om wel of niet te lezen. Leerlingen kunnen lezen op zichzelf een fijne, bevredigende activiteit vinden. We spreken dan van intrinsieke motivatie: de drive om te lezen komt vanuit de leerling zelf.

Leerlingen kunnen ook energie steken in lezen om externe redenen, bijvoorbeeld omdat ze een goed cijfer voor een boekverslag willen halen, omdat hun ouders laten merken dat lezen belangrijk is, omdat ze willen investeren in een toekomstig doel (goed kunnen lezen is belangrijk als je later een goede studie wil doen) of omdat goed je best doen, bijvoorbeeld door je opvoeding, nou eenmaal 'ingebakken' is. Bij zulke externe redenen om te lezen, spreken we van extrinsieke motivatie.

Het onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie staat centraal in de zogenaamde zelfdeterminatietheorie (De Naeghel & Van Keer, 2012; Ryan & Deci, 2000), waarbij intrinsieke motivatie doorgaans als de meest gunstige vorm van motivatie wordt beschouwd, ook voor een activiteit als lezen (Becker et al., 2010). Volgens de zelfdeterminatietheorie neemt de kans op intrinsieke motivatie toe naarmate sterker wordt voldaan aan drie 'psychologische basisbehoeften': de behoefte aan autonomie, competentie en verbondenheid. Dat wil zeggen, de motivatie om te lezen is sterker geïnternaliseerd als leerlingen het idee hebben dat ze zeggenschap hebben over de teksten die ze lezen (autonomie), als ze het gevoel hebben dat ze leestaken tot een goed einde kunnen brengen (competentie) en als ze merken dat hun leesactiviteiten worden gewaardeerd door relevante anderen, zoals vrienden, ouders of leraren (verbondenheid).

Andere begrippen die in de leesmotivatieliteratuur worden gebruikt zijn interesse, zelfvertrouwen, waarde en doelen. De interesetheorie (Hidi, 1990; Schiefele, 1999) stelt bijvoorbeeld dat leerlingen gemotiveerd raken als ze kunnen lezen uit persoonlijke interesse; als ze bijvoorbeeld meer te weten willen komen over een onderwerp waar ze belangstelling voor hebben of als ze een voorkeur hebben voor bepaalde genres ("Ik ben dol op boeken over de Middeleeuwen, bekende sporters, waargebeurde verhalen ..."). Die interesse kan trouwens ook aangewakkerd worden door de situatie. Er gebeurt bijvoorbeeld iets onverwachts in een boek en dat maakt nieuwsgierig naar het verdere verloop (er staat ineens niet één, maar er staan twee manen aan de hemel; hoe kan dat?). In dat laatste geval is er sprake van situationele interesse.

Wat ook motiveert om te lezen, is het gevoel dat je er goed in bent (Bandura, 1986; Chapman & Tunmer, 1995; Wigfield & Eccles, 2000): de kans dat je aan een leestaak begint is groter als je erop vertrouwt dat je die taak tot een goed einde kunt brengen. Een andere reden om te lezen, is de waarde die lezen heeft (Wigfield & Eccles, 2000): vind je goed kunnen lezen belangrijk, bijvoorbeeld met het oog op een toekomstige opleiding of baan? Ook een zogenaamd beheersingsdoel—het idee dat lezen een vaardigheid is die je onder de knie wilt krijgen—kan een stimulans zijn voor de motivatie (Ames, 1992; Pintrich, 2000).

## 1.2 Leesweerstand

We zijn gewend om leesmotivatie te zien als een continuüm, dat loopt van negatief naar positief: leerlingen zijn bijvoorbeeld minder of meer intrinsiek gemotiveerd om te lezen. De afgelopen jaren hebben verschillende onderzoekers echter voorgesteld om positieve en negatieve motivaties juist als losstaande concepten te beschouwen (Coddington, 2009; Guthrie et al., 2009). Zij beargumenteren dat positieve en negatieve motivaties samengaan met verschillende emoties. Als je sterk intrinsiek gemotiveerd bent om te lezen, is het duidelijk dat je gevoelens positief zijn ("Lezen is leuk!"). Als je een beperkte intrinsieke motivatie hebt, kan dat op negatieve gevoelens wijzen ("Ik haat lezen"), maar het kan ook betekenen dat je onverschillig staat tegenover lezen ("Lezen kan me niet zo boeien"). Anders gezegd: als leerlingen aangeven weinig leesplezier te hebben, betekent dat dus nog niet per se dat ze een weerstand tegen lezen hebben. Als positieve en negatieve motivaties inderdaad losstaande concepten zijn, dan zou dat betekenen dat negatieve motivaties een eigen rol spelen in de leesontwikkeling van leerlingen. Met name voor zwakkere lezers kunnen negatieve motivaties zwaar wegen. Door een opeenstapeling van negatieve ervaringen, kunnen zulke leerlingen een weerstand tegen lezen ontwikkelen die ongunstige consequenties heeft voor hun leesvaardigheid (Nielen & Bus, 2016).

De afgelopen jaren zijn in een reeks van studies in binnen- en buitenland verschillende negatieve motivaties onderzocht (Coddington, 2009; Guthrie et al., 2009, 2013; Ho & Guthrie, 2013; Klada & Guthrie, 2012; Rosenzweig & Wigfield, 2017; Van Steensel et al., 2019): vermijding (de neiging om lezen uit de weg te gaan), ervaren moeilijkheid (de opvatting dat lezen te moeilijk is en je er beter niet aan kunt beginnen), waardeloosheid (de opvatting dat lezen een zinloze activiteit is) en antisociale doelen (de neiging om niet met anderen te praten over boeken of de mening van anderen over boeken belachelijk te maken). De studies lieten inderdaad zien dat negatieve motivaties extra verschillen in leesvaardigheid verklaren boven op de effecten van positieve motivaties. Anders gezegd: niet alleen positieve motivaties lijken een rol te spelen in de leesontwikkeling, ook negatieve motivaties zijn van invloed. Vooral ervaren moeilijkheid heeft een negatieve relatie met leesvaardigheid: hoe meer leerlingen denken dat lezen te lastig is, hoe lager hun leesscores. Naar de vraag hoe met ingrepen in het onderwijs leesweerstand kan worden verminderd, is echter nog niet of nauwelijks onderzoek gedaan (Guthrie et al., 2013).

## 1.3 Professionele leergemeenschappen

Het professionele kapitaal van onderwijsprofessionals is een belangrijke factor in de succesvolle introductie van vernieuwingen in het onderwijs (Hargreaves & Fullan, 2012). Professioneel kapitaal omvat de kwaliteiten die onderwijsprofessionals zelf inbrengen (menselijk kapitaal), de mate waarin zij kunnen samenwerken (sociaal kapitaal) en de mate waarin ze de vrijheid en het vertrouwen krijgen om beslissingen te nemen over hun onderwijs (besliskapitaal). De ontwikkeling van professioneel kapitaal kan worden gestimuleerd door middel van zogenaamde professionele leergemeenschappen of PLG's. Een PLG kan worden gedefinieerd als een groep (onderwijs)professionals die hun praktijkervaringen met elkaar delen en hier gezamenlijk op reflecteren, met als doel het leren van zowel leerlingen als professionals te stimuleren (Krijnen et al., 2020). Door die gezamenlijke reflectie kunnen PLG's bijdragen aan schoolverbetering (Bolam et al., 2005; Oberon et al., 2014; Slegers et al., 2013). PLG's hebben een

aantal belangrijke kenmerken (DuFour & Eaker, 2005; Stoll et al., 2006). Allereerst hebben leden van een PLG een gedeelde visie op onderwijs en gedeelde waarden en doelen. Daarnaast voelen PLG-leden een gedeelde verantwoordelijkheid voor het leren van alle leerlingen op hun school.

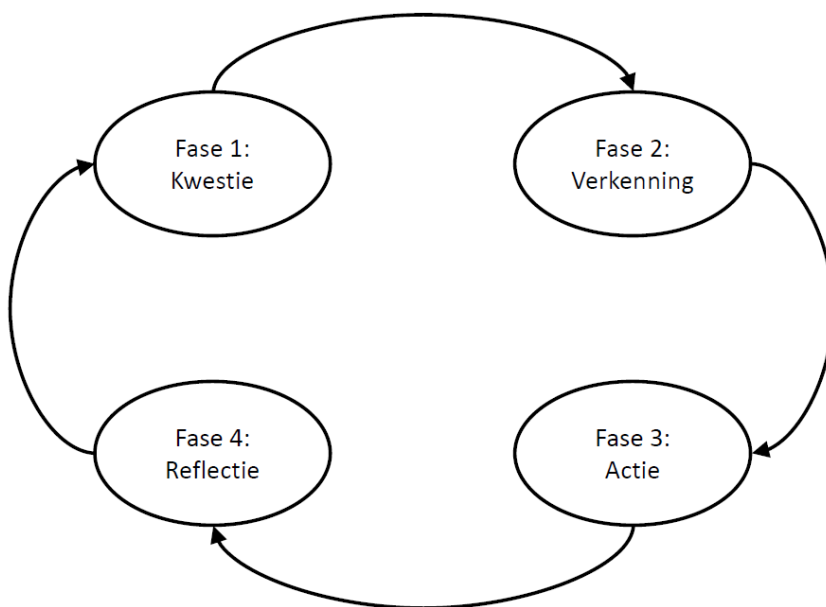
Bovendien worden PLG-leden gekenmerkt door een onderzoekende houding. In PLG's is immers sprake van voortdurende collectieve reflectie op de eigen praktijk: leden delen ervaringen, geven elkaar feedback en gebruiken leerlinggegevens om na te gaan waar verbetering nodig is. Verder hebben PLG's als doel de persoonlijke ontwikkeling van leden te stimuleren en een cultuur van samenwerking te bevorderen. Tot slot is een PLG praktijkgeoriënteerd; leden leren door te doen. Dat wil zeggen: ze vergaren kennis en passen die meteen toe in de praktijk.

In een eerder, eveneens door NRO gefinancierd onderzoek (Krijnen et al., 2020) is een werkwijze ontwikkeld voor de toepassing van PLG's in het basisonderwijs, die ook in het huidige project is gebruikt (zie Figuur 1). Die werkwijze is gefaseerd. In de eerste fase dragen PLG-leden 'kwesties' aan: praktijkproblemen waarvoor een oplossing moet worden gezocht. In de tweede fase ('verkenning') gaan PLG-leden de kwesties nader onderzoeken.

Ze kunnen daarbij gebruikmaken van empirische bronnen (klassenobservaties, interviews), maar ook van theoretische bronnen (vakliteratuur). In de derde fase ('actie') gebruiken PLG-leden de uitkomsten van de verkenning om hun handelen aan te passen. Met de kennis uit de empirische en/of theoretische bronnen ontwerpen PLG-leden bijvoorbeeld een nieuwe onderwijsactiviteit of passen een bestaande activiteit aan en proberen deze vervolgens uit in de klas. In de laatste fase ('reflectie') evalueren PLG-leden de uitkomsten van de actiefase; deze fase kan overigens weer tot nieuwe kwesties leiden.

**Figuur 1**

*Schematische weergave van de werkwijze in de PLG*



## Stillezen

In de internationale literatuur wordt een aantal kernelementen van stillezen genoemd (Cuevas et al., 2014; Garan & DeVoogd, 2008; Kelley & Clausen-Grace, 2006; Manning et al., 2010; Merke et al., 2022; Reutzel et al., 2010):

- Leerlingen lezen zelfstandig en voor zichzelf (dus niet hardop).
- Leerlingen lezen boeken (of andere teksten) die ze zelf gekozen hebben.
- De leraar leest zelf ook: hij of zij 'modelleert' het lezen.
- Er wordt een vast blok of gespecificeerde hoeveelheid tijd tijdens de schooldag voor gereserveerd.
- Het voornaamste doel is leesplezier te stimuleren.
- Leerlingen hoeven geen verantwoording af te leggen over wat ze lezen.

De verwachting is dat stillezen het leesplezier stimuleert en er daarmee voor zorgt dat leerlingen vaker, langduriger en daardoor ook beter gaan lezen (Broekhof & De Pater, 2013). Die verwachting is gebaseerd op onderzoek zoals dat van Mol en Bus (2011). Op basis van een meta-analyse van 99 studies naar de relatie tussen vrijetijdslezen en leesvaardigheid vonden zij ondersteuning voor wat ze een positieve leesspiraal noemen. Ze concluderen: "Kinderen die plezier beleven aan het lezen van boeken, lezen vaker, wat hun taal- en leesvaardigheden vergroot en het lezen van boeken sneller tot een succeservaring maakt. Deze succeservaringen zullen hen motiveren om te blijven lezen en hun taal- en leesvaardigheden blijven uitbreiden ..." (2011: 11). De aanname is dat stillezen eraan bijdraagt dat leerlingen in zo'n positieve spiraal terechtkomen.

Ondanks dat stillezen in de dagelijkse onderwijspraktijk veel wordt toegepast (Gubbels et al., 2017), is er in de wetenschappelijke literatuur geen overtuigend bewijs voor de effecten ervan. In meta-analyses naar 'Independent Silent Reading' (ISR) of 'Sustained Silent Reading' (SSR)—zoals vrij lezen in de internationale literatuur ook wel wordt genoemd—werd onvoldoende bewijs gevonden dat de aanpak gunstige consequenties heeft voor begrijpend en vloeiend lezen (National Reading Panel, 2000) en voor de leesattitude van leerlingen (Yoon, 2002). Uit recent Nederlands onderzoek (Van der Sande et al., 2019) komt naar voren dat alleen leerlingen die uit zichzelf al veel lezen baat hebben bij vrij lezen: zij lijken nog meer te gaan lezen. Voor onwillige lezers is dat positieve effect er niet.

Reutzel et al. (2010) stellen dat er vier factoren zijn die de effectiviteit van stillezen belemmeren. Ten eerste zijn niet alle leerlingen even goed in staat om boeken te kiezen die bij hen passen; vooral zwakkere lezers hebben hier moeite mee (Hopper, 2005; Merga & Roni, 2017; Mohr, 2006). De kans bestaat dan dat leerlingen boeken kiezen die te moeilijk of juist te makkelijk zijn. Te moeilijke boeken kunnen leiden tot negatieve leeservaringen omdat leerlingen gefrustreerd raken, terwijl te makkelijke boeken vermoedelijk maar weinig bijdragen aan de leesontwikkeling. Ten tweede zijn niet alle leerlingen even betrokken tijdens het stillezen: sommige leerlingen doen alsof ze lezen of ze zoeken uitvluchten om maar niet te hoeven lezen (ze wisselen bijvoorbeeld heel regelmatig van boek). Ten derde hoeven leerlingen geen verantwoording af te leggen over wat ze lezen, bijvoorbeeld door een logboek in te vullen of vragen over het gelezen boek te beantwoorden. Daardoor ontbreekt voor een deel van de leerlingen een stok achter de deur die hen motiveert om te volharden. Bovendien kunnen zulke

bewijzen leraren helpen om inzicht te krijgen in de leesontwikkeling van leerlingen, waardoor ze hen beter kunnen ondersteunen. Ten vierde worden leerlingen niet altijd in staat gesteld om te praten over de boeken die ze hebben gelezen. Interacties over boeken—tussen leraar en leerlingen, maar ook tussen leerlingen onderling—kunnen bijdragen aan een actievere verwerking van wat leerlingen lezen, kunnen leraren inzicht geven in hoeverre leerlingen begrijpen wat ze lezen en ze kunnen motiverend werken, doordat leerlingen leeservaringen kunnen delen en tips kunnen uitwisselen.

In een recente meta-analyse is nagegaan of toevoegingen aan stillezen die tegemoetkomen aan deze belemmeringen bijdragen aan de leesvaardigheid, de leesmotivatie en het leesgedrag van leerlingen in basis- en voortgezet onderwijs (Merke et al., 2022). Op basis van 48 effectstudies concludeerden Merke en collega's dat zulke toevoegingen gemiddeld genomen een klein, maar significant positief effect hebben op de algemene leesvaardigheid en dat dit effect er vooral is voor leerlingen met het risico op een leesachterstand (leerlingen met een gediagnosticeerde zwakke leesvaardigheid, of leerlingen met een lage sociaaleconomische status of uit een etnische-minderheidsgroep).

Met name afbakenen van het boekenaanbod bleek effectief; programma's waarin ervoor werd gezorgd dat leerlingen konden kiezen uit boeken die aansloten bij hun leesniveau hadden gunstige resultaten. Programma's waarin leraren hulp boden bij het stillezen en programma's waarin leerlingen voor, tijdens of na het stillezen konden praten over wat ze lazen, waren juist minder effectief. Hoewel de precieze reden voor die laatste, negatieve effecten niet helemaal helder is, is een mogelijke verklaring dat hulp of gesprekjes, met name tijdens het stillezen, het lezen eerder verstoren dan ondersteunen.

### **Het huidige project**

Vanuit de hierboven geïntroduceerde werkwijze (zie Figuur 1) hebben we in dit project de volgende activiteiten uitgevoerd:

1. Allereerst hebben we een **kwestie** geformuleerd, namelijk dat leerlingen op deelnemende scholen, als gevolg van een beperkte leesmotivatie of een sterke leesweerstand, niet optimaal gebruikmaken van de tijd beschikbaar voor stillezen.
2. Vervolgens hebben we een **verkenning** uitgevoerd van deze kwestie: we zijn nagegaan welke belemmeringen leerlingen ervaren tijdens het stillezen en wat mogelijke oplossingen voor deze belemmeringen zijn.
3. De verkenning hebben we vervolgens vertaald in **actie**: op basis van onze analyse van de belemmeringen tijdens het stillezen en mogelijke oplossingen hebben we ontwerpprincipes geformuleerd. Met die principes hebben we prototypen ontworpen van activiteiten die we vervolgens hebben geïmplementeerd in deelnemende scholen.
4. De implementatie van de prototypen hebben we onderzocht en dat onderzoek leidde tot een **reflectie** op de acties die we hebben ondernomen.



In dit rapport beschrijven we:

- hoe de kwestie tot stand is gekomen;
- hoe de verkenning is uitgevoerd en wat de resultaten ervan waren;
- de ontwerpprincipes die uit de verkenning naar voren zijn gekomen en de ontwikkelde prototypen;
- de uitkomsten van de reflectie op de prototypen.

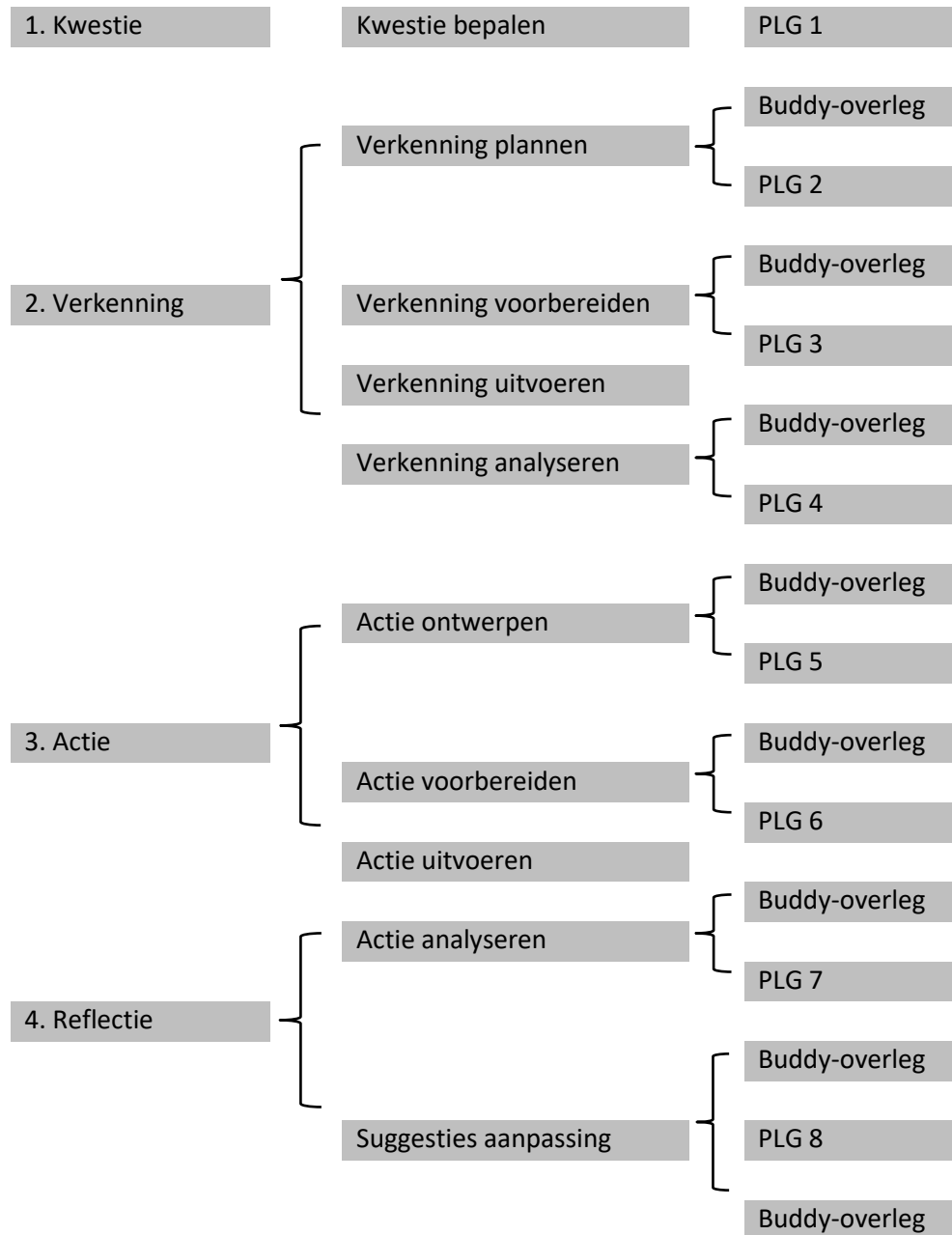
## 2 Methode

### 2.1 Ontwerp

Het project had het karakter van een design- en implementatiestudie, die werd uitgevoerd binnen een professionele leergemeenschap. De PLG werd gevormd door onderwijsprofessionals (leraren, intern begeleiders en leesspecialisten van zes consortiumscholen) en kennisprofessionals (een hoogleraar en twee onderzoekers). De PLG-leden kwamen regelmatig (eens per zes weken) plenair bijeen in online meetings. Daarnaast vonden tussentijds online afspraken in kleiner verband plaats via een 'buddy-systeem'. Ook werden gegevens en producten uitgewisseld via een online-database. De werkwijze in de PLG was gebaseerd op de methodiek uit het onderzoek van Krijnen et al. (2020; zie Figuur 1). Concreet resulteerde dat in de opzet in Figuur 2.

**Figuur 2**

*Schematische weergave van de opzet van het project*



In de eerste fase werd de kwestie bepaald (leerlingen maken, als gevolg van een beperkte leesmotivatie of een sterke leesweerstand, niet optimaal gebruik van de tijd voor stillezen). In de tweede fase werd de verkenning (nagegaan welke belemmeringen leerlingen ervaren tijdens het stillezen en wat mogelijke oplossingen voor deze belemmeringen zijn) gepland, voorbereid, uitgevoerd en geanalyseerd. Voor de verkenning werd een onderzoeksplan geschreven en werd een instrument (een interviewleidraad) ontworpen, en werden de uitkomsten van de verkenning geanalyseerd. In de derde fase werden de acties (prototypen van activiteiten om de motivatie voor stillezen te bevorderen/de weerstand tegen stillezen te verminderen) ontworpen, werd de uitvoering van de acties voorbereid en werden de acties

uitgevoerd. De uitvoering van de acties werd bovendien onderzocht. Bij de voorbereiding op de acties werd daarvoor in de PLG instrumentarium ontworpen. In de vierde fase werd de uitvoering van de acties geanalyseerd en werden suggesties gedaan voor aanpassing van de prototypen.

## **2.2 Participanten**

### **PLG-leden**

Aan de PLG namen onderwijsprofessionals van zes verschillende scholen deel. De scholen waren vijf basisscholen en één school voor praktijkonderwijs verspreid over het land (Delft, Heerhugowaard, Maastricht, Tricht, Utrecht en Velsbroek). De onderwijsprofessionals waren in vijf gevallen leraar; één leraar was daarnaast taalcoördinator. Eén van de onderwijsprofessionals was intern begeleider; zij is echter vanwege langdurige ziekte tussen de vijfde en zesde PLG-bijeenkomst uitgevallen.

De kennisprofessionals waren een promotieonderzoeker van de Erasmus Universiteit en tevens leermiddelenontwikkelaar bij de CED-groep, een onderwijsonderzoeker van het Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam en een hoogleraar leesgedrag van de Vrije Universiteit en tevens universitair hoofddocent onderwijswetenschappen van de Erasmus Universiteit. De PLG werd voor dataverzameling, -verwerking en -analyse ondersteund door twee onderzoekstagiaires van de Erasmus Universiteit.

### **Leerlingen**

Tijdens zowel de verkenning als de uitvoering van de acties werden leerlingen onderzocht; tijdens de verkenning werden in totaal 29 leerlingen geïnterviewd. Bij de selectie van leerlingen werd gestreefd naar een steekproef met maximale variatie op drie kenmerken die voor leesmotivatie van belang zijn: leeftijd (Jacobs et al., 2002; Lepper et al., 2005), geslacht (Lau, 2009; Logan & Johnston, 2009; Marinak & Gambrell, 2010; McKenna et al., 2012) en leesvaardigheid (Andreassen & Bråten, 2010; Retelsdorf et al., 2017; Schaffner et al., 2013; Tabaoda et al., 2009; Unrau & Schlackman, 2006; Wang & Guthrie, 2004). Daarnaast werd gezocht naar variatie in (door de betrokken leraren ervaren) betrokkenheid tijdens het stillezen. De verdeling van leerlingen over deze kenmerken is weergegeven in Tabel 1.

**Tabel 1***Overzicht van de kenmerken van de leerlingen die zijn geïnterviewd tijdens de verkenning*

			Betrokken tijdens stillezen	Niet/minder betrokken tijdens stillezen
Jonger	Jongen	Sterkere lezer	1	2
		Zwakkere lezer	2	1
	Meisje	Sterkere lezer	2	1
		Zwakkere lezer	2	-
Ouder	Jongen	Sterkere lezer	2	2
		Zwakkere lezer	2	2
	Meisje	Sterkere lezer	3	2
		Zwakkere lezer	3	2

Tijdens het onderzoek naar de uitvoering van de acties werden in totaal 28 leerlingen geïnterviewd; op vier van de vijf scholen ging het (ten dele) om leerlingen die ook tijdens de verkenning zijn geïnterviewd. De leerlingen waren verspreid over zeven klassen. In elk van deze klassen zijn observaties uitgevoerd.

## Leraren

In totaal werden, verspreid over de vijf scholen, negen leraren geïnterviewd die betrokken waren bij de uitvoering van de activiteiten: op drie scholen werden individuele interviews afgenomen bij telkens één leraar, op één school werden twee leraren individueel geïnterviewd en op de laatste school werd een groepsinterview afgenomen bij vier leraren.

## 2.3 Instrumenten

### Interviewleidraad verkenning

Het doel van de verkenning was om via individuele, semigestructureerde interviews met leerlingen te achterhalen welke belemmeringen leerlingen ervaren tijdens het stillezen en wat in hun perceptie mogelijke oplossingen voor deze belemmeringen zijn. We hebben daartoe een interviewleidraad ontwikkeld waarin allereerst werd gevraagd naar de algemene ervaring van leerlingen met stillezen: “Hoe vind je het als we gaan stillezen?” en “Hoe vaak lukt het je om tijdens het stillezen geconcentreerd te lezen?” Vervolgens werden vragen gesteld over specifieke kenmerken van stillezen. Hierbij werd uitgegaan van enkele van de kernelementen die in Hoofdstuk 1 van dit rapport werden besproken:

- Leerlingen lezen zelfstandig en voor zichzelf (dus niet hardop): “Wat vind je ervan dat je voor jezelf leest, dus niet mag praten met anderen?”
- Leerlingen lezen boeken (of andere teksten) die ze zelf gekozen hebben: “Wat vind je ervan dat je zelf boeken mag kiezen?”
- De leraar leest zelf ook: hij of zij ‘modelleert’ het lezen: “Wat vind je ervan dat je zelfstandig moet lezen, geen hulp krijgt tijdens het lezen?”

- Er wordt een vast blok of gespecificeerde hoeveelheid tijd tijdens de schooldag voor gereserveerd: “Hoe vind je de tijd voor vrij lezen: te kort, te lang, precies lang genoeg?” en “Hoe vind je het tijdstip waarop we stillezen?”

Telkens werd leerlingen gevraagd hun oordeel toe te lichten. Daarnaast werd gevraagd naar het oordeel over het boekenaanbod: “Hoe vind je de boeken in de schoolbibliotheek?” en “Welke boeken mis je in de schoolbib?” De volledige interviewleidraad is opgenomen in Bijlage 1.

### **Interviewleidraden uitvoering acties**

Zowel met de leerlingen die deelnamen aan een activiteit als met de leraren die de activiteit uitvoerden, werd een (doorgaans individueel) semigestructureerd interview afgenomen. Hierbij werd gebruikgemaakt van algemeen geformuleerde interviewleidraden die werden aangepast aan de specifieke activiteit die op de school werd uitgevoerd.<sup>1</sup> In beide interviewleidraden werden vier vergelijkbare vragen gesteld:

- Er werd gevraagd naar het algemene oordeel over de activiteit (“Wat vind je van de activiteit?” en “Waren er ook onderdelen van de activiteit die je niet zo leuk of zinvol vond?”).
- Er werd gevraagd naar de ervaren effectiviteit van de activiteit (“Heeft de activiteit je/je leerlingen geholpen om geconcentreerder en met meer plezier te lezen?”).
- Er werd gevraagd of leerlingen/leraren de activiteit in de toekomst vaker zouden willen doen.
- Er werd gevraagd hoe de activiteit zou kunnen worden verbeterd.

Aan leraren werd bovendien gevraagd of ze de activiteit uitvoerbaar vonden. Telkens werd om een toelichting op het oordeel gevraagd. De beide interviewleidraden zijn opgenomen in Bijlage 2.

### **Observatieschema’s uitvoering acties**

Op alle scholen werden observaties uitgevoerd tijdens de implementatie van de activiteiten. Aansluitend bij de verschillende typen activiteiten (zie Hoofdstuk 3) zijn twee schema’s ontwikkeld: een schema voor de observatie van activiteiten *voor* en *na* het stillezen, en een schema voor de observatie van activiteiten *tijdens* het stillezen. In het eerste schema werden registraties gemaakt van:

- De werkvorm van de activiteit: was er sprake van een klassikale activiteit of vond die in kleine groepjes plaats? En wat deed de leraar: interacteerde deze met één of meerdere leerlingen? Begeleidde deze de kleine groepjes of niet?
- De bijdrage van de leraar: bestond deze vooral uit luisteren, vragen stellen, vragen beantwoorden, vertellen of hulp geven?
- De bijdrage van de leerlingen: bestond deze vooral uit luisteren (naar elkaar en/of naar de leraar), vragen stellen (aan elkaar en/of aan de leraar), vertellen (aan elkaar en/of aan de leraar) of hulp geven (aan elkaar)?
- De mate van activiteit van de leerlingen: waren alle leerlingen, de meeste leerlingen, een deel van de leerlingen of maar weinig leerlingen actief betrokken?

Een volledige weergave van dit schema is te vinden in Bijlage 3.

---

<sup>1</sup> Elke leraar in de PLG heeft een eigen activiteit ontworpen.

Terwijl in het eerste observatieschema werd gevraagd om een *overall* indruk van de activiteit, werd in het tweede schema een andere procedure gehanteerd. Omdat tijdens het stillezen de nadruk lag op de vraag hoe geconcentreerd leerlingen aan het lezen waren, werd gekozen voor ‘real-time observaties’ (voor een vergelijkbare aanpak, zie De Milliano et al., 2017): elke anderhalve minuut werd geregistreerd welk aandeel van de leerlingen stil en (ogenschijnlijk) met hun boek bezig was, en of er ook nog andere dingen gebeurden tijdens het stillezen. Als het antwoord op die laatste vraag bevestigend was, werd ook genoteerd wat er dan gebeurde. Een volledige weergave van dit schema is te vinden in Bijlage 4.

Het schema voor de observatie van de activiteiten voor en na het stillezen werd uiteraard alleen gebruikt op die scholen waar deze activiteiten werden uitgevoerd. Het schema voor de observatie van de activiteiten tijdens het stillezen werd gebruikt op alle scholen. Immers, ook wanneer op een school alleen een activiteit voor of na het stillezen werd uitgevoerd, was het interessant om na te gaan of die activiteit mogelijk positieve consequenties had voor de betrokkenheid van leerlingen tijdens het stillezen.

## 2.4 Procedure

De acht plenaire PLG-bijeenkomsten werden met tussenpozen van twee à drie maanden gehouden. Ze vonden plaats in maart, juni, september en oktober 2021 en in januari, maart, juni en september 2022. De bijeenkomsten duurden telkens anderhalf uur en werden voorgezeten door de tweede auteur van dit rapport. Telkens werden ongeveer een week vooraf een agendavoorstel en eventuele stukken rondgestuurd door de kennisprofessionals. De bijeenkomsten waren online (via MS Teams) en werden met toestemming van de aanwezigen opgenomen. Tussen de plenaire PLG-bijeenkomsten werden overleggen van zogenaamde ‘buddy-teams’ georganiseerd. Bij het ontwerp van de PLG werd ervan uitgegaan dat gedurende het traject door onderwijs- en kennisprofessionals samen aan producten werd gewerkt (zie verderop). We verwachtten dat dit effectiever zou verlopen wanneer tussen de plenaire bijeenkomsten in kleiner verband werd samengewerkt. Aan het begin van het project hebben we daarom drietallen geformeerd van twee onderwijsprofessionals en één kennisprofessional; deze ‘buddy-teams’ ontmoetten elkaar acht keer online, doorgaans tussen de plenaire bijeenkomsten in.

Tijdens het project werden verschillende producten ontwikkeld. Ter voorbereiding op de verkenning werd een onderzoeksplan geschreven (zie Bijlage 5) en werd een interviewleidraad ontworpen (zie Bijlage 1). Tijdens de verkenning werden opnamen gemaakt van interviews met leerlingen. Tijdens de actiefase werden prototypen ontworpen van activiteiten voor, tijdens en na het stillezen, en werden interviewleidraden en observatieschema’s ontwikkeld (zie Bijlage 2, 3 en 4); de interviews werden opgenomen en de observatieschema’s werden tijdens de activiteiten ingevuld. Al deze producten werden door en met PLG-leden gedeeld via surfdrive, een cloud-systeem dat wordt ondersteund door de Nederlandse universiteiten en geschikt is voor veilige dataopslag.

Zowel voor het interviewonderzoek tijdens de verkenningsfase als voor het interview- en observatieonderzoek tijdens de actiefase werd goedkeuring verkregen van de Ethische Toetsingscommissie van de Department of Psychology, Education, and Child Studies van de Erasmus School of Social and Behavioural Sciences van de Erasmus Universiteit. Voor beide studies werd bij

leerlingen jonger dan 12 jaar aan hun ouders gevraagd om een toestemmingsformulier te ondertekenen; leerlingen van 12 jaar en ouder werd gevraagd om ook zelf zo'n formulier te ondertekenen. Ook leraren die deelnamen aan de studie tijdens de actiefase werd gevraagd een formulier te ondertekenen.

De interviews tijdens de verkenningsfase werden afgenomen door de onderwijsprofessionals uit de PLG. Zij selecteerden leerlingen (vijf à zes per school) op grond van de kenmerken samengevat in Tabel 1. De interviews vonden op een rustige plek op school plaats en duurden telkens ongeveer 15 minuten. Ze werden opgenomen met een voice-recorder, en later getranscribeerd en gecodeerd door de onderzoekstagiaires.

De interviews bij leerlingen en leraren tijdens de actiefase werden afgenomen door de onderzoekstagiaires en, bij zes leerlingen, door één van de onderwijsprofessionals. Er werd naar gestreefd om voor de leerlinginterviews tijdens de actiefase zoveel mogelijk dezelfde leerlingen te selecteren als tijdens de verkenningsfase (zie Participanten). Ook deze interviews werden afgenomen op een rustige plek op school, opgenomen met een voice-recorder, en vervolgens getranscribeerd en gecodeerd. De observaties werden uitgevoerd door de onderzoekstagiaires; in vrijwel alle gevallen deden zij dat samen, zodat ze na afloop hun scores konden vergelijken en samen tot een definitief oordeel konden komen.<sup>2</sup>

## 2.5 Analyses

Voor het analyseren van de leerlinginterviews uit de verkenningsfase werd gebruikgemaakt van kwalitatieve analyse, waarbij de procedures van *grounded theory* werden gevolgd (Sbaraini et al., 2011). De analyse, die werd uitgevoerd met behulp van Atlas.ti versie 22, bestond uit drie stappen:

1. De eerste stap was die van het *open coderen*. In deze fase werden de transcripten van de interviews zin voor zin gelezen en werden inductief eerste, vrij specifieke codes toegekend, die dicht bleven bij de uitingen in de interviews. Hiertoe werd allereerst één transcript gecodeerd door drie codeurs (de eerste auteur van dit rapport en de twee onderzoekstagiaires). De codeurs vergeleken vervolgens hun codes en stelden op basis daarvan bepaalde codeerregels vast, bijvoorbeeld dat alleen opvattingen, oordelen, meningen en ervaringen van leerlingen gecodeerd werden en dus niet de vaststellingen die de leraar maakt. Vervolgens hebben de twee onderzoekstagiaires nog eens twee transcripten gecodeerd en vergeleken om na te gaan of hun interpretatie van de codeerregels overeenstemde. Waar nodig, hebben zij de codeerregels verder aangescherpt. Daarna werden de resterende transcripten verdeeld over de twee onderzoekstagiaires en gecodeerd.
2. De tweede stap was die van het *axiaal coderen*. In deze fase hebben de codeurs (d.w.z. de eerste auteur en de onderzoekstagiaires) op basis van de initiële codes zogenaamde *categorieën* geformuleerd: overkoepelende codes waar de initiële codes onder konden worden geplaatst. In overleg zijn vervolgens de definitieve categorieën bepaald. Daarna hebben de onderzoekstagiaires

---

<sup>2</sup> Vanwege ziekte van één van de stagiaires lukte dat in één geval niet.



voor deze categorieën in Atlas.ti nieuwe (tweede-orde-) codes aangemaakt, waar ze vervolgens de initiële codes onder hebben geplaatst.

3. De derde stap was die van het *selectief* coderen, waarin de categorieën inhoudelijk werden verbonden met elkaar en zo enkele algemene tendensen werden onderscheiden.

De leerling- en leraarinterviews die tijdens de actiefase werden afgenomen, werden niet, zoals in de verkenningsfase, gezamenlijk geanalyseerd. Omdat de interviews betrekking hadden op vijf verschillende activiteiten, kozen we ervoor om de bevindingen uit de interviews per activiteit te beschrijven; we hebben daar ook geen grounded theory-procedures op toegepast. Ook de observatieschema's worden per activiteit beschreven.

### **3 Resultaten**

Zoals al aangegeven, hebben PLG-leden samen bepaald dat de ‘kwestie’ die in de PLG centraal stond, was dat leerlingen niet optimaal gebruikmaken van de tijd voor stillezen als gevolg van een beperkte leesmotivatie of een sterke leesweerstand. In Hoofdstuk 3 beschrijven we de uitkomsten van de verkenning van deze kwestie, het ontwerp van de acties die PLG-leden naar aanleiding van deze verkenning hebben uitgewerkt en de reflectie op de implementatie van deze acties.

#### **3.1 Verkenning**

Het doel van de verkenning was om te achterhalen welke belemmeringen leerlingen ervaren tijdens het stillezen en wat in hun perceptie mogelijke oplossingen voor deze belemmeringen zijn. Tijdens de eerste twee fasen van de kwalitatieve analyse (open en axiaal coderen) zijn de antwoorden van leerlingen ondergebracht in overkoepelende categorieën, die we in het vervolg van dit hoofdstuk aanduiden met de term ‘thema’s’. Tabel 2 geeft een overzicht van de thema’s, die zijn geordend per onderdeel van de interviewleidraad. Per thema wordt een illustratief citaat gegeven. Hieronder lichten we de thema’s verder toe, opnieuw geordend per onderdeel van de interviewleidraad. Daarna komen we op basis van de derde fase in de kwalitatieve analyse (selectief coderen) tot enkele algemene tendensen die uit de thema’s te destilleren zijn.

**Tabel 2***Redenen voor oordeel over onderdelen stillezen*

Onderdeel	Thema
<b>Redenen voor oordeel stillezen</b>	
Redenen voor positief oordeel	<p>Intrinsieke motivatie  <i>“Ja dat ... als ik een boek heb dan ben ik ... vind ik het spannend wat er allemaal nog gaat gebeuren.”</i></p> <p>Rust en ontspanning  <i>“Het is gewoon even je boek pakken, gewoon even lezen. Dus het is ook wel even rust geven voor jezelf.”</i></p> <p>Opgaan in je boek  <i>“Het is gewoon heel leuk om boeken te lezen en dan, ja duik je er helemaal in.”</i></p>
Redenen voor gematigd oordeel	<p>Passend aanbod  <i>“Ik weet niet, als het een spannend boek is wel maar als het gewoon saai boek is dan vind ik het niet echt heel leuk.”</i></p> <p>Persoonlijke omstandigheden  <i>“Nee niet altijd maar als ik bijvoorbeeld een rotdag heb gehad, dan vind ik het niet echt leuk om te lezen.”</i></p> <p>Externe omstandigheden  <i>“Dat kinderen door de klas praten en andere dingen ... zoals boeken afpakken door-dingen ... op elkaar gooien, briefjes”</i></p>
Redenen voor negatief oordeel	<p>Vaardigheid  <i>“Nou ja, vroeger heb ik dus, dus dyslexie en dan von’k vroeger lezen het stomste wat er is.”</i></p> <p>Verplichtend, beperkend karakter  <i>“Dan moet je een bóek lezen, en dat vind ik helemaal niet leuk.”</i></p> <p>Weerstand  <i>“Saai ... Nou lezen is gewoon niet mijn vak, weet ook nie.”</i></p>

---

**Omstandigheden die van invloed zijn op geconcentreerd lezen**

Omstandigheden die geconcentreerd lezen bevorderen

Stilte en rust

*“Eh ja als het rustig is in de klas dat ik niet afgeleid word”*

Opgaan in je boek

*“Dat ik eh lekker erop in kan gaan en dan dringt eigenlijk bijna geen enkel geluid meer tot me door.”*

Concentratievermogen

*“Gewoon kijken of ik concentratie kan vinden, dan lukt het wel.”*

Omstandigheden die geconcentreerd lezen belemmeren

Geen stilte en rust

*“... soms als er bijvoorbeeld iemand iets laat vallen dan denk ik wel eh, dan ga ik wel soms omkijken.”*

Geen passend aanbod

*“Maar als het dan bijvoorbeeld een saai boek is ehm, ja dan ben ik niet echt aan het lezen dan kijk ik maar gewoon een beetje om me heen en zit ik naar buiten te kijken”.*

Geen concentratievermogen/persoonlijke omstandigheden

*“Eh als ik soms geen zin heb ... ben ik niet meer geconcentreerd op mij- in mijn boek”*

---

**Oplossingen die leerlingen zelf zien om geconcentreerd te lezen**

Stilte en rust

*“... dan kan je zeggen tegen juf: kan het iets stiller want ik kan me niet concentreren.”*

Passend aanbod

*“Kijk wat je leukste vindt aan wat jouw passie een beetje is en zoek dan een boek daarover uit want dan is het makkelijker om je erin op te laten gaan om echt met dat lezen bezig te zijn.”*

Concentratievermogen

*“Ook gewoon op je boek concentreren en niet op andere mensen.”*

Fijne leesomgeving

*“Eh als je op het leespodium mag zitten dan vind je dat lekker omdat je gewoon op je eigen manier mag lezen.”*

---

---

**Redenen oordeel hulp bij boekenkeuze**

Redenen voor positief oordeel

Bij twijfel

*“Eh soms twijfel ik tussen twee boeken en dan weet ik niet welke ik moet kiezen.”*

Opent andere mogelijkheden

*“Bijvoorbeeld als ik een ander boek een keer wil lezen zeg maar ... niet alleen humorig, maar een ander boek.”*

Vanwege beperkingen

*“Eh soms kan ik eh de titels niet zien omdat ze klein zijn.”*

Redenen voor negatief oordeel

Kiezen is een individuele activiteit

*“Nou, want bijvoorbeeld als mijn- iemand iets voor mij kiest en ik vind het niet leuk dan moet ik die boek de he'tijd lezen en dan, dan ga ik niet- dan kan ik er niet in kruipen.”*

Niet effectief

*Interviewer: Zou je hulp nodig hebben bij leuke boeken kiezen? Zou dat helpen?”*

*Leerling: “Nee, niet echt denk ik”.*

---

**Redenen oordeel leeshulp**

Redenen positief oordeel leeshulp

Positief effect klassikaal lezen

*“Ja ik vind het wel goed want dan leer je ook wel goed lezen.”*

Positief effect gerichte hulp

*“Met het ... want sommige woordjes vind ik nog een klein beetje moeilijk om uit te spreken.”*

Positief effect voorlezen

*“Het is wel interessant om dan te lezen of nee te horen zeg maar ... dan hoor je ook zeg maar ook wat andere boeken zijn. Bijvoorbeeld ik wil altijd alleen maar ... zeg maar die oorlogsboeken of dagelijks leven boek, maar als je dan iets anders hoort wat je echt leuk vindt ... ja dat kan ik dan ook een keertje lezen.”*

Redenen negatief oordeel leeshulp

Averechts effect klassikaal lezen

*“Soms als je de beurt kreeg dan dacht ik wel van oh waar zijn we ook alweer, want da'lijk spreek ik iets verkeerd uit of zo.”*

Averechts effect gerichte hulp

*“Want als ik een foutje maak dan hoef ik niet gelijk zo je hebt een fout woord, want als ik een fout woord heb dan lees ik hem zelf.”*

---

	<p>Averechts effect voorlezen  <i>“Ja, want voorlezen dat is wel leuk maar als je, als je het elke keer doet, klinkt het ook een beetje kinderachtig.”</i></p> <p>Stillezen is een individuele activiteit  <i>“Want ja, ik denk gewoon dat ik gewoon zelf wil gaan lezen.”</i></p>
<b>Redenen voor oordeel hoeveelheid tijd</b>	
Redenen oordeel niet te korte tijd	<p>Opgaan in je boek  <i>“Dan heb je ook een beetje vervolg zeg maar. Niet dat je net op een midden van een zin bent ... en dat ze dan gelijk zegt oké boek mag weg.”</i></p> <p>Geen ander leerwerk  <i>“... en soms is het wel even fijn want dan hoef je niet te werken.”</i></p>
Redenen oordeel niet te lange tijd	<p>Te lang stilzitten/hetzelfde doen  <i>“Kwee niet omdat als ik de hele tijd stil moet zitten of zo. Ik kan d'r niet tegen.”</i></p> <p>Het wordt onrustig  <i>“Ehm omdat het in die tijd altijd eh rustig blijft en eh omdat ik lezen ook veel leuk eh vin'ik het ook eh leuk om langer te lezen of voor precies tijd eh om te lezen.”</i></p> <p>Geen zin/stom boek  <i>“Ehm, als ik zin heb in lezen vind ik twintig minuten wel genoeg. Maar als ik geen zin heb dan lees, lees ik of zo tien minuten maar.”</i></p> <p>Boek uit  <i>“Want ik denk als je heel lang gaat lezen en bijvoorbeeld je bent bijna klaar en moet je een nieuw boek uitkiezen en moet je he'maal opnieuw beginnen want dan mag je geen nieuw boek pakken.”</i></p>
<b>Redenen voor oordeel over tijdstip</b>	
	<p>Tot rust komen  <i>“Het liefst in de ochtend, want de meeste kinderen zijn ook wel rustig tijdens het lezen en dan ga je heel rustig de les in.”</i></p> <p>Rust nodig  <i>“Want eh, dan gaan de kinderen niet meer naar buiten, dan horen we niks en dan kunnen we ook super stil zijn.”</i></p>

---

	<p>Concentratie opbrengen</p> <p><i>“Ik vind het meestal wel een goed tijdstip maar soms zit ik er dan ben ik druk met mijn hoofd met iets anders ofzo.”</i></p> <p>Doorlezen/veel tijd nodig</p> <p><i>“Soms heel irritant ... omdat je dan ... je dan niet even doorlezen want je moet naar huis.”</i></p>
<hr/>	
<b>Redenen oordeel niet praten</b>	
Redenen positief oordeel niet praten	<p>Opgaan in je verhaal</p> <p><i>“Ik vind het wel goed want als je als je gaat praten met andere kinderen dan eh zit je eigenlijk al niet meer in je verhaal.”</i></p>
Redenen gematigd oordeel niet praten	<p>Ander moment</p> <p><i>“Dat kun je bijvoorbeeld in de pauze doen of als je uit school gaat als het stillezen na de laatste pauze is geweest.”</i></p> <p>Geen zin om te lezen</p> <p><i>“Kwee niet, omdat ik niet heel veel concentratie heb op, ik heb gewoon echt geen zin om te lezen.”</i></p>
Redenen negatief oordeel niet praten	<p>Enthousiasme delen</p> <p><i>“Ja maar ik lees heel veel en ik heb bijvoorbeeld wel eens dat ik denk van nou dit is zo’n leuk stukje dat zou ik best even aan iemand willen laten horen.”</i></p>

---

### **Redenen algemeen oordeel over stillezen**

Tabel 2 laat zien dat een positief oordeel over stillezen voortkomt uit intrinsieke motivatie (leerlingen zijn positief over stillezen omdat ze sowieso graag lezen), het idee dat stillezen zorgt voor rust en ontspanning en het gevoel dat het fijn is om op te kunnen gaan in een boek. Bij een gematigd oordeel is de mening van de leerlingen afhankelijk van bepaalde condities, zoals een passend aanbod (kunnen ze een leuk of spannend boek lezen?), persoonlijke omstandigheden (vermoeidheid of zin) of externe omstandigheden (rust in de klas). Bij redenen voor een negatief algemeen oordeel verwezen leerlingen naar een gebrek aan vaardigheid (dyslexie kan bijvoorbeeld het vrij lezen belemmeren), het verplichte, beperkende karakter van vrij lezen (je *moet* op een bepaald tijdstip met de hele klas lezen) en een algemene weerstand tegen lezen.

### **Omstandigheden die van invloed zijn op geconcentreerd lezen**

Een omstandigheid die geconcentreerd lezen bevordert, is allereerst stilte en rust in de klas. Stilte en rust maken dat leerlingen minder snel afgeleid raken; stilte en rust kunnen overigens ook gecreëerd worden door hulpmiddelen zoals koptelefoons. Andere omstandigheden die geconcentreerd lezen bevorderen, zijn opgaan in het boek (bijvoorbeeld het gevoel hebben dat je zelf een rol in het verhaal speelt) en concentratievermogen (als leerlingen zich sowieso goed kunnen concentreren, kunnen ze dat ook tijdens het stillezen). Omstandigheden die geconcentreerd lezen belemmeren, zijn in feite de keerzijden van de factoren die geconcentreerd lezen bevorderen: als er weinig stilte of rust is in de klas, als je niet kunt opgaan in je boek (doordat het boek dat je leest saai of niet leuk is) en als je zelf maar weinig concentratievermogen hebt, is de kans op geconcentreerd lezen kleiner.

### **Oplossingen van leerlingen zelf om geconcentreerd te lezen**

Oplossingen die leerlingen noemden, hangen samen met de factoren die ze benoemden als bevorderend of belemmerend voor geconcentreerd lezen: zorgen voor stilte en rust, zorgen voor passend aanbod, het concentratievermogen stimuleren en zorgen voor een fijne leesomgeving (op tafel of een zitzak zitten).

### **Oordeel over hulp bij het kiezen**

Leerlingen gaven een aantal redenen voor een positief oordeel over keuzehulp. Ten eerste kan keuzehulp effectief zijn bij twijfel (bijvoorbeeld bij het kiezen tussen twee boeken). Ten tweede kan het andere mogelijkheden openen, zoals het ontdekken van andere genres. Een derde reden is praktisch van aard: een leerling kan bij het uitkiezen van een boek de titels niet goed lezen, omdat hij een visuele beperking heeft. Redenen voor een negatief oordeel over keuzehulp zijn dat leerlingen 'kiezen' een individuele activiteit vinden (een ander weet niet wat voor boek zij leuk vinden) of dat hulp niet effectief is: het gaat het lezen niet leuker maken.

### **Oordeel over hulp bij het lezen**

Uit de interviews blijkt dat drie soorten hulp worden aangeboden door de leraren: klassikaal lezen, gerichte hulp tijdens het stillezen en voorlezen. Redenen voor een positief oordeel over zulke vormen van hulp zijn: leerlingen kunnen leren van klassikaal lezen (bijvoorbeeld hoe ze bepaalde woorden moeten uitspreken), gerichte hulp kan helpen bij het lezen van moeilijke woorden en voorlezen kan



leerlingen enthousiast maken voor andere boeken of genres. Leerlingen die negatief oordeelden over deze soorten hulp vonden juist dat hulp averechts effecten kan hebben. Klassikaal lezen kan er bijvoorbeeld voor zorgen dat leerlingen bang zijn om fouten te maken, gerichte hulp kan het leesproces verstoren en voorlezen kan frustreren als het boek leerlingen niet aanspreekt. Ten slotte waren sommige leerlingen van mening dat stillezen een individuele activiteit is en dat hulp daar niet bij hoort.

### **Oordeel over hoeveelheid tijd**

Sommige leerlingen vonden dat stillezen niet te kort moet duren. Zij vonden dat ze anders niet goed kunnen opgaan in het boek (ze worden dan midden in een verhaal afgebroken) of ze gebruikten een strategisch argument (langer lezen betekent dat ze geen ander leerwerk hoeven te doen). Andere leerlingen vonden juist dat stillezen niet te lang moet duren, omdat ze het niet fijn vinden om lang stil te zitten of hetzelfde te doen, omdat het anders te onrustig wordt en ze zich dan niet kunnen concentreren of omdat ze verveeld raken als hun boek niet leuk is of ze geen zin hebben. Voor sommige leerlingen had hun oordeel te maken met hoe stillezen is georganiseerd: niet alle leerlingen mogen meteen een nieuw boek kiezen als ze het uit hebben. Als ze hun boek uit hebben voordat de tijd voorbij is, duurt stillezen te lang; ze hebben dan niets anders te doen.

### **Oordeel over tijdstip**

Er zijn verschillende factoren die voor leerlingen bepalen wat zij een fijn tijdstip vinden om te lezen in de klas: de mogelijkheid om tot rust te komen (stillezen is fijn na een drukke activiteit), de noodzaak van rust om tot geconcentreerd lezen te kunnen komen (stillezen is fijn als het in de hele school rustig is, bijvoorbeeld na de grote pauze), het kunnen opbrengen van concentratie (niet lezen als je moe bent) en de tijd kunnen nemen of de mogelijkheid hebben om door te kunnen lezen (bijvoorbeeld niet bij binnenkomst lezen, omdat ze dan al na een paar minuten beginnen met de les).

### **Oordeel over niet praten**

Leerlingen die positief waren over dat tijdens stillezen niet gepraat mag worden, vonden dat praten afleidend werkt: als er gepraat wordt, kun je niet opgaan in het verhaal dat je aan het lezen bent. Leerlingen met een gematigd oordeel willen wel praten over hun leeservaringen, maar liever op een ander moment, of vinden het soms juist fijn om te praten tijdens het stillezen, bijvoorbeeld als ze geen zin hebben om te lezen. Een reden voor een negatief oordeel is dat leerlingen graag hun enthousiasme willen delen tijdens het stillezen.

### **Algemene tendensen**

Door alle onderdelen heen zijn er enkele thema's waar leerlingen meerdere keren naar verwezen en die bovendien grotendeels met elkaar samenhangen:

1. **Stilte en rust.** Stillezen is een activiteit die rust en ontspanning kan brengen, maar waarvoor ook stilte en rust nodig zijn (zie thema's onder 'Algemeen oordeel', 'Geconcentreerd lezen', 'Tijdstip' en 'Niet praten').
2. **Opgaan in een boek.** Belangrijk is dat je tijdens het stillezen kunt opgaan in je boek en dat je leesproces niet verstoord wordt (zie thema's onder 'Algemeen oordeel', 'Geconcentreerd lezen', 'Hulp bij lezen', 'Tijd' en 'Tijdstip').

3. **Concentratie.** Stillezen is een activiteit die aandacht vereist: of je die aandacht kunt opbrengen, hangt deels af van het concentratievermogen waarover je beschikt, maar ook van de omstandigheden, zoals het tijdstip van de dag (zie thema's onder 'Geconcentreerd lezen', 'Oplossingen voor geconcentreerd lezen' en 'Tijdstip').
4. **Stillezen is een individuele activiteit.** Hoewel ondersteuning bij het vrij lezen bevorderlijk kan zijn, kan met name gerichte hulp tijdens het stillezen het leesproces verstoren. Ook hulp bij het kiezen van boeken kan het individuele karakter van stillezen doorbreken (zie thema's onder 'Hulp bij kiezen' en 'Hulp bij lezen').
5. **Passend aanbod.** Of leerlingen stillezen waarderen, hangt af van de vraag of ze een boek kunnen vinden dat bij ze past (zie thema's onder 'Algemeen oordeel' en 'Oplossingen voor geconcentreerd lezen').

### 3.2 Actie

De uitkomsten van de verkenning vormden, samen met onze beschouwing van de literatuur (zie Hoofdstuk 1), de basis om principes te formuleren voor het ontwerp van de acties. Deze principes waren als volgt:

1. **We willen ervoor zorgen dat leerlingen zich in een rustige leesomgeving, zonder al te veel afleiding, kunnen focussen op hun eigen boek.** Dit principe sluit aan bij de eerste vier algemene tendensen uit de verkenning ("Stilte en rust", "Opgaan in een boek", "Concentratie" en "Stillezen is een individuele activiteit"), bij de tweede belemmering die door Reutzel et al. (2010) werd geconstateerd ("Niet alle leerlingen zijn even betrokken tijdens het stillezen") en bij de hypothese die Merke et al. (2022) naar aanleiding van de uitkomsten van hun meta-analyse opwerpen ("Toevoegingen zoals hulp/instructie of gelegenheid voor interactie *tijdens* het stillezen verstoren het leesproces").
2. **We willen dat leerlingen in de gelegenheid worden gesteld om tot een passende boekenkeuze te komen.** Dit principe sluit aan bij de vijfde algemene tendens uit de verkenning ("Passend aanbod"), maar ook bij de eerste belemmering die door Reutzel et al. (2010) werd geconstateerd ("Niet alle leerlingen zijn even goed in staat om boeken te kiezen die bij hen passen").
3. **We willen ervoor zorgen dat leerlingen leeservaringen met elkaar kunnen delen zonder dat het leesproces erdoor wordt verstoord.** Dit principe sluit aan bij de vierde belemmering die door Reutzel et al. (2010) werd geconstateerd ("Leerlingen worden niet altijd in staat gesteld om te praten over de boeken die ze hebben gelezen"), maar ook bij de eerste vier algemene tendensen uit de verkenning ("Stilte en rust", "Opgaan in een boek", "Concentratie" en "Stillezen is een individuele activiteit") en bij de eerdergenoemde hypothese van Merke et al. (2022) ("Toevoegingen zoals hulp/instructie of gelegenheid voor interactie *tijdens* het stillezen verstoren het leesproces").

Op basis van deze principes hebben de deelnemende onderwijsprofessionals activiteiten ontworpen, die zijn verdeeld over drie categorieën: activiteiten voor, tijdens en na het stillezen (zie Tabel 3). Hieronder volgt een omschrijving van elke activiteit, waarbij we ingaan op het doel en de aard van de activiteit, het veronderstelde effect op de effectiviteit van stillezen en de theoretische verklaring daarvoor, de

gebruikte werkvorm, de duur en (indien relevant) de fasering, de rol van leraar en leerlingen en tot slot de benodigde hulpmiddelen.

**Tabel 3**

*Overzicht van de activiteiten die deelnemende onderwijsprofessionals hebben ontworpen, onderverdeeld op basis van ontwerpprincipe en moment*

Principe	Moment		
	Voor het lezen	Tijdens het lezen	Na het lezen
1: In een rustige omgeving focussen op boek		Achtergrondmuziek Audio-ondersteuning	
2: Passende boekenkeuze			
3: Leeservaringen delen zonder het leesproces te verstoren	Boekenkring		Vraag maar Lees en deel

### Voor het stillezen: boekenkring

**Aard van de activiteit.** De leerlingen en leraar bespreken voorafgaand aan het stillezen boeken in een kring. Zowel leerlingen als leraar kunnen een boek inbrengen, waarbij ze gebruikmaken van verschillende werkvormen of activiteiten: een fragment voorlezen, theater- of toneellezen (twee kinderen lezen samen een deel van een boek hardop voor, waarbij elk een eigen rol inneemt<sup>3</sup>), een tekening maken naar aanleiding van een verhaal en die toelichten, samen een verhaallijn zoeken in een boek met alleen maar afbeeldingen, of een ‘teaser’ geven (bijvoorbeeld een spannend fragment voorlezen zonder het einde te verklappen).

**Doel van de activiteit en verondersteld effect.** Het doel van de activiteit is allereerst dat leerlingen en leraar elkaar enthousiasmeren voor boeken, en dat zo de keuze voor een passend boek wordt bevorderd. Ook kunnen leerlingen via deze activiteit in aanraking komen met nieuwe genres. De activiteit is gestoeld op twee hypothesen. De eerste hypothese is dat de motivatie om te lezen wordt bevorderd wanneer leerlingen kunnen beschikken over boeken die aansluiten bij hun interesses (Hidi, 1990; Schiefele, 1999). De tweede hypothese is dat het delen van leeservaringen de (intrinsieke) motivatie om te lezen aanwakkert, omdat het gevoelens van verbondenheid aanspreekt (Ryan & Deci, 2000); het idee dat lezen een activiteit is die sociaal wordt gewaardeerd, werkt motivatiebevorderend.

**Gebruikte werkvorm, duur en fasering.** De boekenkring is leraargestuurd: de leraar leidt de boekenkring (zie ook ‘Rol van leraar en leerlingen’). De activiteit wordt gedurende 30 minuten eens in de twee tot drie weken aangeboden, doorgaans voorafgaand aan het stillezen. Er is geen sprake van een

<sup>3</sup> Hiervoor zijn specifieke boeken beschikbaar, zie bijvoorbeeld: <https://www.zwijsen.nl/series/toneellezen>

fasering. Wel heeft de leraar in de lagere groepen een grotere rol; hij of zij geeft daar meer ondersteuning bij de presentaties van de leerlingen dan in de hogere groepen.

**Rol van leraar en leerlingen.** De leraar fungeert vooral als ‘spreekstalmeester’; hij of zij praat de bijdragen van de leerlingen aan elkaar, vat samen en verbindt bijdragen met de actualiteit of met vorige bijdragen. Ook zorgt de leraar voor verwerkingsactiviteiten of voor verdieping op een later tijdstip. Daarnaast bereidt de leraar zelf boekpresentaties voor. In de lagere groepen heeft de leraar een grotere rol (zie ‘Gebruikte werkvorm, duur en fasering’). Leerlingen hebben één van twee rollen: ze presenteren—alleen of in een groepje—een boek of tekst door middel van één van de werkvormen, of ze zijn publiek, wat wil zeggen dat ze naar de boekpresentaties luisteren, waarbij ze overigens worden aangemoedigd om actief mee te doen.

**Benodigde hulpmiddelen.** Behalve een uitgebreide boekencollectie zijn er voor een gevarieerde invulling van de boekenkring inspiratiewerkvormen nodig (deze zijn bijvoorbeeld te vinden via <https://pro.debibliotheekopschool.nl/dam/lezen/20171020-werkvormenvoordeboekenkring.pdf>). Leraren kunnen ook een training volgen in het kader van de Bibliotheek *op school*.

### **Tijdens het stillezen: achtergrondmuziek**

**Aard van de activiteit.** Tijdens het stillezen krijgen leerlingen achtergrondmuziek aangeboden. In dit geval gebeurde dat gedurende vier weken bij leerlingen uit groep 7 en 8. De eerste twee weken werd de muziek klassikaal aangeboden en de laatste twee weken individueel, waarbij leerlingen luisterden op hun eigen apparaten.

**Doel van de activiteit en verondersteld effect.** Het doel van de activiteit is om de leesbeleving en daardoor de leesmotivatie van leerlingen te stimuleren. De verwachting is allereerst dat het spelen van achtergrondmuziek afleiding vermindert doordat het ruis in de vorm van omgevingsgeluiden dempt. Op grond van theorie wordt bovendien verondersteld dat achtergrondmuziek kan bijdragen aan een actievere verwerking van tekst. We gaan hierbij uit van twee mogelijke effecten: het zogenaamde ‘Mozart-effect’ en het ‘arousal-mood-effect’. Het Mozart-effect is een ‘priming-effect’; het idee is dat het luisteren naar (bepaalde) muziek min of meer automatisch hersengebieden activeert die ook actief zijn bij bepaalde cognitieve taken (Lehmann & Seufert, 2017; Rauscher et al., 1993), in dit geval bij lezen. Anders gezegd: luisteren naar muziek zet het brein in beweging en dat vergemakkelijkt andere taken.

Het arousal-mood-effect gaat ervan uit dat muziek geen direct effect op cognitieve functies uitoefent, maar dat dit effect tot stand komt doordat muziek je fysiek activeert (‘arousal’) en je in een bepaalde stemming brengt (‘mood’) (Husain et al., 2002; Lehman & Seufert, 2017); of die uitwerking optreedt, hangt overigens wel af van de aard van de muziek (met name van het tempo). Een bepaalde mate van fysieke activatie (niet te veel, niet te weinig) en een positieve stemming zijn gunstig voor leren en mogelijk ook voor lezen. De verwachte effecten tezamen leiden tot de voorspelling dat (de juiste) achtergrondmuziek leerlingen helpt om op te gaan in hun boek en zo leidt tot een positieve leeservaring.

**Gebruikte werkvorm, duur en fasering.** De muziek wordt toegevoegd tijdens het standaard stilleesmoment, dat zo'n 30 minuten duurt. Tijdens de eerste twee weken wordt de muziek klassikaal afgespeeld, tijdens de laatste twee weken kunnen leerlingen de muziek op hun eigen apparaat beluisteren.

**Rol van leraar en leerlingen.** Voorafgaand aan de stilleesactiviteit zorgt de leraar ervoor dat iedereen voorzien is van (goed) leesmateriaal en een werkplek die zo min mogelijk uitlokt tot afleiding (geen losse materialen, opgeruimde en lege tafel). De leraar zorgt ervoor dat de muziek start zodra de stilleestijd ingaat. Op het moment dat gelezen wordt met behulp van apparaten, zorgt de leraar ervoor dat deze voorafgaand aan het stilleesmoment klaarliggen. Waar nodig ondersteunt de leraar door de stilte te bewaken, vragen te beantwoorden (bijvoorbeeld over het gelezene) en 'materiaalpech' te verhelpen. Ook is het belangrijk dat de leraar bij het gebruik van eigen apparaten in de gaten houdt of de leerlingen ook echt muziek luisteren. Dit kan door de apparaten te koppelen aan de computer van de leraar en door de vergrendelmodus te gebruiken. De leerlingen hebben geen andere rol dan zich te concentreren op hun boek.

**Benodigde hulpmiddelen.** Allereerst is een playlist met geschikte muziek nodig. Met name rustige muziek (met natuurgeluiden of instrumenten als harp of panfluit) lijken geschikt. Bij gebruik van een Spotify-lijst is het belangrijk erop bedacht te zijn dat er tussendoor reclame kan komen, die afleidend werkt. Gedurende de eerste twee weken is een goede geluidsinstallatie nodig om de muziek klassikaal op af te kunnen spelen; gedurende de laatste twee weken zijn apparaten met koptelefoons voor de leerlingen nodig.

### **Tijdens het stillezen: audio-ondersteuning**

**Aard van de activiteit.** Voor deze activiteit werd Boekies ([www.school.lexima.nl/boekies](http://www.school.lexima.nl/boekies)) gebruikt, een digitaal leesplatform. Leerlingen lezen vanaf (in dit geval) een Chromebook en kunnen daarbij gebruikmaken van een online catalogus met ruim 2.500 kinder- en jeugdboeken, waaronder populaire series zoals Koen Kampioen en Dolfje Weerwolfje. De catalogus is zo ingericht dat leerlingen kunnen zoeken op thema, leesniveau (AVI), leeftijd, genre en trefwoorden. Boekies biedt bovendien verschillende vormen van ondersteuning voor met name zwakkere lezers: audio-ondersteuning (leerlingen kunnen het boek dan tegelijk lezen en beluisteren), een leesliniaal (een functie waarmee een regel uit de tekst kan worden opgelicht) en de mogelijkheid om lettergrootte, de afstand tussen woorden en achtergrondkleur in te stellen.

**Doel van de activiteit en verondersteld effect.** De activiteit is in eerste instantie gericht op het stimuleren van de leesmotivatie (dan wel het verminderen van de leesweerstand) van zwakkere lezers. Het vertrekpunt is dat zwakkere lezers hun mentale energie met name moeten besteden aan het decoderen van tekst, wat hen belemmert om met begrip te lezen. Met de inzet van audio-ondersteuning wordt geprobeerd om deze 'onproductieve' cognitieve belasting (Sweller et al., 1998) te verminderen, zodat leerlingen zich kunnen concentreren op het verhaal. De verwachting is dat, als het decoderen wordt ondersteund, er bovendien meer ruimte komt voor leesplezier, doordat leerlingen meer gelegenheid hebben om op te gaan in het verhaal.

Daarnaast biedt audio-ondersteuning hen meer keuzemogelijkheden (ze kunnen ook ‘lastigere’ boeken kiezen) en draagt die bij aan het vertrouwen in de eigen leesvaardigheid, doordat leerlingen merken dat ze teksten met ondersteuning wel kunnen begrijpen. Keuzevrijheid en zelfvertrouwen zijn essentiële factoren in de ontwikkeling van leesmotivatie (Ryan & Deci, 2000; zie ook de beschrijving van de zelfdeterminatietheorie in Hoofdstuk 1). Ook los van de audio-ondersteuning biedt Boekies meer keuzemogelijkheden: omdat ze digitaal zijn, zijn alle boeken onmiddellijk en voor iedereen tegelijk beschikbaar. In dit onderzoek is Boekies overigens met *alle* leerlingen (dus ook met sterkere lezers) uitgeprobeerd.

**Gebruikte werkvorm, duur en fasering.** De opening van de activiteit is klassikaal. Eerst wordt ervoor gezorgd dat alle leerlingen rustig van start kunnen gaan: de tafels worden leeggemaakt, leerlingen die moeten, gaan naar het toilet en de Chromebooks worden opgestart. Daarna wordt de activiteit opgestart, waarbij het doel wordt benoemd (stillezen) en, indien nodig, afspraken worden herhaald. Leerlingen met een leesachterstand worden er bijvoorbeeld op gewezen dat ze alleen kunnen kiezen uit het aanbod van hun instructieniveau. Daarna lezen de leerlingen individueel: ze openen hun Chromebook, zetten hun koptelefoon op, openen het boek dat ze aan het lezen zijn/willen lezen, kiezen eventueel bepaalde instellingen (bijvoorbeeld lettergrootte), klikken de voorleesfunctie aan en gaan lezen. Leerlingen die een nieuw boek willen kiezen, doen dat vanuit de online catalogus. Het stillezen wordt klassikaal afgesloten met een kort nagesprek, waarbij twee leerlingen wordt gevraagd om in het kort te vertellen over het boek dat ze hebben gelezen. De activiteit duurt in totaal 25 minuten.

**Rol van leraar en leerlingen.** De leraar zorgt voor de facilitering (d.w.z. zorgt ervoor dat leerlingen toegang hebben tot Boekies), bewaakt de voorwaarden (d.w.z. zorgt voor een rustige leesomgeving), verzorgt de klassikale opening van de activiteit, observeert leerlingen tijdens de activiteit en biedt waar nodig hulp (bijvoorbeeld bij het zoeken naar een passend boek), en begeleidt het klassikale nagesprek. De leerlingen concentreren zich tijdens de activiteit op het lezen: ze openen hun boek, kiezen instellingen en gaan met audio-ondersteuning lezen. Bij het kiezen van een nieuw boek letten ze erop dat ze selecteren uit boeken op hun leesniveau.

**Benodigde hulpmiddelen.** Behalve een abonnement op Boekies, zijn voor de activiteit apparaten (hier: Chromebooks) en koptelefoons nodig. Verder moet de snelkoppeling van Boekies zijn toegevoegd aan de leerlingaccounts op de Chromebooks. Bij de introductie van de activiteit moeten leerlingen de kans krijgen om kennis te maken met de Boekies-interface en om de verschillende gebruiksmogelijkheden uit te proberen. De uitgever van Boekies (Lexima) biedt trainingen aan.

### **Na het stillezen: Vraag maar**

**Aard van de activiteit.** Aan de hand van vragenkaartjes ontwikkeld door Chambers (2002) stelt de leraar na afloop van het stillezen vragen aan een beperkt aantal leerlingen. De vragen zijn er in vier niveaus. Niveau A heeft betrekking op eerste reacties, indrukken en meningen over het boek (bijvoorbeeld, “Wat vind je bijzonder in het verhaal?”, “Waar had je meer over willen horen?”, “Wat vind je mooi?”), Niveau B op tekstbegrip, tekstbeleving en de relatie tussen tekst en werkelijkheid (bijvoorbeeld, “Hoe denk je

dat de schrijver op het idee voor dit verhaal is gekomen?”, “Zag je het voor je ogen gebeuren?”, “Kun je een stuk noemen dat nooit gebeurd kan zijn?”), Niveau C op stijl, genre, personages, auteur en waardering van de tekst (bijvoorbeeld, “Welke kenmerken horen typisch bij deze tekst?”, “Wie is de belangrijkste persoon?”, “Wat weet je van de schrijver?”, “Welk cijfer zou je dit boek geven?”) en Niveau D op gedichten (bijvoorbeeld, “Hoe weet je dat het een gedicht is?”). Overigens worden de D-kaartjes in principe niet gebruikt bij Vraag maar, omdat tijdens stillezen doorgaans geen poëzie wordt gelezen.

**Doel van de activiteit en verondersteld effect.** De activiteit heeft als primaire doel leerlingen leeservaringen te laten delen; leerlingen nemen kennis van boeken die klasgenoten aan het lezen zijn en van hoe zij hun boeken ervaren. De verwachting is dat hiermee allereerst de behoefte aan verbondenheid wordt aangesproken (Ryan & Deci, 2000). Immers, als je ziet dat je klasgenoten plezier ontlend aan lezen, kan dat het gevoel geven dat lezen sociaal gewaardeerd wordt (Guthrie & Coddington, 2009). De verwachting is daarnaast dat hierdoor hun interesse voor andere boeken wordt gewekt (Hidi, 1990; Schiefele, 1999). Het initiatief voor de activiteit wordt in eerste instantie bij de leraar gelegd: deze ‘modelt’ of demonstreert hoe je over boeken kunt praten. De activiteit heeft ook secundaire doelen. Beantwoorden van vragen over een gelezen boek kan ook dienen als een vorm van verantwoording (Reutzel et al., 2010); je kunt de vragen immers niet beantwoorden als je het boek niet goed gelezen hebt. Ook is de verwachting dat het stellen van vragen leerlingen aanzet tot bewustere verwerking van hun boek.

**Gebruikte werkvorm, duur en fasering.** Hoewel de kaartjes oorspronkelijk bedoeld zijn als onderdeel van een vragenspel (zie [https://onderwijsdatabank.s3.amazonaws.com/downloads/Leespraat\\_handleiding.pdf](https://onderwijsdatabank.s3.amazonaws.com/downloads/Leespraat_handleiding.pdf)), is de activiteit—vanuit het idee van modeling—in eerste instantie klassikaal en leraargestuurd: de leraar stelt de vragen en selecteert de leerlingen aan wie hij of zij de vragen stelt. Als leerlingen gewend zijn aan de activiteit, kan de activiteit ook door leerlingen zelf in tafelgroepjes worden uitgevoerd. Dan kan de spelvorm van Chambers worden gebruikt. Vraag maar is bedoeld als korte activiteit (maximaal 5 minuten), wat helpt om de aandacht van leerlingen vast te houden. De activiteit moet afgewisseld worden met andere activiteiten.

**Rol van leraar en leerlingen.** In eerste instantie bepaalt de leraar welke vragen gesteld worden en aan wie. Als leerlingen gewend zijn aan de activiteit, kan het initiatief bij leerlingen worden gelegd, waarbij zij in tafelgroepjes de vragen kunnen bespreken. De kaartjes van Chambers bevatten alle één vraag, die aanleiding moet vormen tot een kort gesprek. Omdat de kaartjes geen vervolgvragen bevatten, is het belangrijk dat de leraar zelf doorvraagt. Dat kan eenvoudig door leerlingen te vragen naar een toelichting (“Waarom vind je X bijzonder aan dit verhaal?”, “Waarom denk je dat Y de belangrijkste persoon is?”).

**Benodigde hulpmiddelen en randvoorwaarden.** Voor de activiteit zijn de kaartjes van Chambers nodig; deze zijn gratis te downloaden via <https://www.onderwijsdatabank.nl/84159/vragenspel-van-chambers/>. Voor leraren is het belangrijk goed na te denken over welke vraag ze aan welke leerling en

bij welk boek stellen, omdat niet alle combinaties werken. Daarvoor is het weer belangrijk dat leraren zicht hebben op welke boeken leerlingen aan het lezen zijn en wat het leesniveau van de leerlingen is.

### **Na het stillezen: Lees en deel**

**Aard van de activiteit.** Leerlingen markeren tijdens het stillezen een fragment dat hen opvalt, omdat het grappig, spannend, verdrietig of informatief is of vanwege de mooie woorden of illustraties. Ze plakken een post-it bij het fragment en na het stillezen worden enkele leerlingen gevraagd om hun fragment voor te lezen en toe te lichten waarom ze juist voor dit fragment hebben gekozen.

**Doel van de activiteit en verondersteld effect.** Net als bij 'Vraag maar' is het primaire doel van de activiteit dat leerlingen leeservaringen delen, dat daarmee hun behoefte aan verbondenheid wordt aangesproken (Guthrie & Coddington, 2009; Ryan & Deci, 2000) en hun interesse voor andere boeken wordt gewekt (Hidi, 1990; Schiefele, 1999). Ook geldt hier hetzelfde secundaire doel als bij Vraag maar: de activiteit kan dienen als een vorm van verantwoording (Reutzel et al., 2010), want als leerlingen niet aandachtig lezen, kunnen ze ook geen goed fragment selecteren en dus de vraag van de leraar niet beantwoorden. Bovendien activeert de activiteit leerlingen al op voorhand. Leerlingen hebben post-its op tafel liggen, waarmee ze worden aangemoedigd om na te denken over fragmenten die opvallend zijn. De veronderstelling is dat dit hun aandacht richting geeft.

**Gebruikte werkvorm, duur en fasering.** De activiteit is in eerste instantie leraargestuurd; de leraar modelt de activiteit (d.w.z. laat zelf fragmenten zien uit boeken die hem of haar aanspreken) en kiest leerlingen om een fragment voor te lezen en toe te lichten. Daarna kan ook in duo's of tafelgroepjes worden gewerkt, waarbij het initiatief meer bij leerlingen zelf ligt. Werken in duo's of tafelgroepjes is overigens ook een manier om de drempel voor verlegen leerlingen, die zich er niet gemakkelijk bij voelen om voor de hele klas voor te lezen, te verlagen om mee te doen aan de activiteit. Voor verlegen leerlingen die überhaupt niet graag voorlezen, is een alternatief om het fragment als leraar zelf voor te lezen. Ook deze activiteit is, net als Vraag maar, bedoeld als korte activiteit (maximaal 5 minuten) aan het eind van het stillezen.

**Rol van leraar en leerlingen.** De leraar modelt en stuurt de activiteit, maar kan na verloop van tijd ook meer initiatief bij leerlingen zelf leggen door ze in duo's of tafelgroepjes te laten samenwerken (zie 'Gebruikte werkvorm'). De leraar houdt zicht op de fragmenten die leerlingen voorlezen en is er alert op dat elke leerling aan bod komt, geeft leiding aan klassikale gesprekjes over de fragmenten en begeleidt het werken in duo's of tafelgroepjes. Van leerlingen wordt verwacht dat ze tijdens het lezen aandacht hebben voor bijzondere fragmenten en dat ze deze na het stillezen ook willen bespreken.

**Benodigde hulpmiddelen.** Voor deze activiteit zijn, behalve het eigen leesboek, per tafelgroepje post-its nodig.

De activiteiten Vraag maar en Lees en deel zijn door de leraren die ze hebben ontworpen, omgezet in lesbrieven (zie Bijlage 6).



### 3.3 Reflectie

#### Voor het stillezen: boekenkring

**Leerlinginterviews.** De zes geïnterviewde leerlingen waren redelijk tot heel positief over de activiteit. Ze noemden als reden daarvoor onder meer dat ze door de boekenkring nieuwe boeken en de meningen van anderen daarover leren kennen. Eén leerling, die de activiteit 'best leuk' vond, vertelde:

"Eh want eh wanneer we eh eh kinderen iets over de boeken lezen en eh en ze geven een voorbeeld ... dan denk ik ja, is dat wel een leuk boek. Ja, dan gaan ze het vertellen wat het nou is ... Net zoals ... die vond ik eh heel leuk, die zoekboek van Egypte. En toen dacht ik ja, die boek wil ik wel." (Leerling 1.2)

Eén leerling vond het juist ook leuk om zelf over boeken te vertellen:

"Ik kan ook mijn mening zeggen van het boek dus dat vind ik ook leuk ... Misschien dat andere kinderen dat boek ook gaan kiezen, daar word ik blij van." (Leerling 1.4)

Een derde leerling waardeerde het sociale karakter van de boekenkring en dan met name het feit dat leerlingen samen boekpresentaties mogen voorbereiden. Daarnaast vond deze leerling de boekenkring leerzaam:

"Dat hoe meer wij de boekenkring doen ... hoe meer we over de wereld gaan leren ... en het gaat ons ook helpen met moeilijke woorden want ... gaan we moeilijke woorden opschrijven ... dan gaan we ze allemaal verzamelen ... allemaal met elkaar ... gaan we kijken of andere mensen ze weten." (Leerling 1.6)

Wel plaatste deze leerling de kanttekening dat de boeken die in de boekenkring worden besproken niet altijd onmiddellijk beschikbaar zijn voor iedereen die ze wil lezen. Dat leidt wel eens tot frustratie:

"Maar niet iedereen kan dat boek krijgen als ze het willen ... dus dat is ook niet echt zo leuk ... dus dan worden er meestal mensen boos als dat boek niet krijgen." (Leerling 1.6)

Desgevraagd had maar één leerling een aanmerking bij de activiteit, namelijk dat niet alle leerlingen even aandachtig luisteren naar degene die een boek presenteert:

"Bijvoorbeeld ik zit naar de juf te luisteren en een kind die zijn boek voorstelt en dan zit de andere kinderen grappig te maken." (Leerling 1.4)

Beide geïnterviewde leraren vonden de activiteit heel zinvol. De ene leraar noemde als belangrijk voordeel dat leerlingen erdoor in aanraking komen met boeken en genres die ze misschien zelf nooit zouden kiezen. Ze gaf ook aan dat leerlingen het enthousiasme van de leraren overnemen:

“En we hebben wel eens een rollenspel over een boek gedaan, heb ik met mijn duo ... en daarna waren er gewoon kinderen die met z'n tweeën in dat boek gingen en dan hoorde je dus precies die stemmetjes die wij deden nadoen.” (Leraar 1.1)

De tweede leraar noemde als voordeel dat de boekenkring de mogelijkheid biedt om snel veel boeken te bespreken en dat leerlingen gemakkelijk actief betrokken kunnen worden. Zij gaf desgevraagd wel als nadeel aan dat het wat tijd kost voordat leerlingen aan de activiteit gewend zijn:

“Nou ik merk wel dat ... we zijn er natuurlijk dit jaar mee begonnen en ik merk wel dat de kinderen het moeilijk vinden om zelf nog met werkvormen te komen of hoe ze een boek dan het handigst kunnen presenteren aan anderen.” (Leraar 1.2)

Over de vraag of de activiteit bijdraagt aan geconcentreerd lezen, waren de meningen verdeeld: twee leerlingen vonden van niet, drie leerlingen van wel en één leerling leek de vraag niet goed te begrijpen. Maar één leerling (met een positief oordeel) had een duidelijk argument:

“Omdat we meer leuke boeken leren kennen ... dan ga ik ze pakken in de bibliotheek en dan vind ik het heel leuk om ze te lezen dan ... dan zit ik er echt in.” (Leerling 1.6)

Die verdeeldheid heeft er mogelijk mee maken dat geconcentreerd lezen niet het primaire doel is van de boekenkring, zoals de ene geïnterviewde leraar uitlegde:

“Ehm. Ja, ik weet niet of het per se geconcentreerder is, altijd. Voor een aantal leerlingen zo geldt dat omdat ze denken van hé ik haal hier meer interessants uit dan wat ik eigenlijk had verwacht, of ik weet beter wat ik bijvoorbeeld met zo'n boek kan doen of hoe ik hierin kan lezen, ehm dat het voor een aantal leerlingen kan helpen in de concentratie, maar ik denk dat dat niet het eerste uitgangspunt is van de boekenkring om per se de concentratie te verhogen.” (Leraar 1.1)

Beide leraren verwachtten wel een indirect effect van de boekenkring op geconcentreerd lezen, namelijk via de route van leesplezier:

“Ja ... want ik denk wel dat als ze meer weten welke boeken er zijn ... en ze zijn daar enthousiast voor dat ze dan ... gretiger die boeken lezen dus ook geconcentreerder.” (Leraar 1.2)

Over de vraag of de activiteit bijdraagt aan leesplezier, was er meer unanimiteit. Maar één leerling vond van niet, maar deze leerling was al heel gemotiveerd om te lezen. De leerlingen die vonden van wel, noemden vooral dat ze door de boekenkring met andere, leukere boeken in aanraking komen. Eén leerling gaf bijvoorbeeld aan:

“Omdat ik eh meer eh boeken tegenkom die leuk eh zijn. En eh spannend.” (Leerling 1.1)

Een andere leerling gaf aan dat er, met de invoering van de boekenkring, ook meer aandacht kwam voor het aanbod in de schoolbibliotheek. Een toename van aansprekend aanbod in de bibliotheek draagt ook bij aan de motivatie om te lezen:

“Omdat eerst hadden we hele saaie boeken en toen zijn we begonnen met de boekenkring ... toen gingen we stemmen of we een bieb wouden of niet ... en toen ging de bieb open ... en toen wou iedereen gaan lezen. Nu zijn er meer leuke boeken, vroeger waren alleen maar saaie boeken.” (Leerling 1.6)

Ook de twee geïnterviewde leraren observeerden gunstige consequenties voor het leesplezier van leerlingen. Dat lijkt vooral te maken te hebben met dat ze een betere boekenkeuze kunnen maken en dat ze met nieuw repertoire in aanraking komen:

“Omdat ze dan beter weten wat er allemaal is ... ik merk dat ze wel heel erg de bekende boeken weten, dus ze weten wel Dagboek van een muts en Het leven van een loser zeg maar ... die kennen ze wel maar er zijn meer andere boeken, die kennen ze niet. Daardoor pakken ze ze niet en als je in die boekenkring juist bijvoorbeeld af en toe een keer een zoekboek of een informatieboek ... verbreed je ook een beetje hun repertoire daarmee ... en dan zit er voor iedereen wel wat tussen.” (Leraar 1.2)

Alle geïnterviewde leerlingen gaven aan de activiteit vaker te willen doen (zelfs met een hogere frequentie). Sommigen vonden de activiteit ‘gewoon leuk’, maar anderen gaven duidelijkere argumenten: ze komen zo met meer boeken in aanraking, vinden het leuk om te horen wat anderen hebben gelezen en leren ‘over de wereld’. Beide leraren wilden de activiteit ook blijven doen, maar één van hen gaf aan de huidige frequentie voldoende te vinden (ook nadat ze hoorde dat haar leerlingen de activiteit wel vaker wilden doen):

“Nou ik zou een keer per week echt te veel vinden, want ze hebben hier denk ik niet goed door dat je het daar dan ook moet voor ... moet voorbereiden en dat je wat moet lezen.” (Leraar 1.2)

Vijf leerlingen hadden suggesties voor verbetering van de activiteit: twee leerlingen gaven aan behoefte te hebben om zelf vaker boeken te kiezen (kennelijk kregen deze leerlingen boeken toegewezen om over te presenteren), één leerling gaf aan meer tijd te willen hebben om de presentaties voor te bereiden, één leerling vond dat er meer gedaan moest worden om ervoor te zorgen dat leerlingen luisteren naar degene die de boekpresentatie houdt en een laatste leerling gaf suggesties voor andere werkvormen, bijvoorbeeld:

“Als iedereen gewoon eigen boek mag kiezen voor de boekenkring en daarna gaat iedereen gewoon boeken met elkaar ruilen we gaan voor een week in elkaar boeken lezen ... en dan gaan we met elkaar overleggen over de boeken ... waar het over ging.” (Leerling 1.6)

Allebei de geïnterviewde leraren gaven aan dat het goed zou zijn als binnen het team meer uitwisseling over boekenkringen plaatsvond en als het ware een 'doorgaande lijn' zou worden uitgewerkt:

"Ja ik denk dat... dat het ... ja dat zal helpen als je een soort van lijn hebt met werkvormen van groep 1 tot en met 8 ... dat je dan bijvoorbeeld zegt van nou bij groepen 3 en 4 oefenen we deze en deze werkvorm, maar bij groep 5 en 6 die en die en bij groep 7/8 die ... Nu zijn we dit schooljaar pas begonnen dus nu zijn we een beetje van alles wat aan het doen ... maar als je daar meer nog een soort van ... ja leerlijn in creëert dan denk ik dat de kinderen daar ook nog ... nog meer van leren en dat geeft je als leerkracht nog wat meer lucht en ruimte om te weten van oh ja maar dit weten ze al en deze werkvorm gaan we nu dit jaar bijleren bijvoorbeeld." (Leraar 1.2)

Beide leraren vonden de activiteit overigens goed uitvoerbaar. Volgens de ene leraar had dat te maken met de beschikbare materialen en ondersteuning (een cursus, een reader met werkvormen, hulp van een leesconsulent van de openbare bibliotheek). De andere leraar gaf wel aan dat ze zocht naar de juiste mate van sturing:

"Ik vind het wel nog zoeken in hoe je dat dan handig doet dus ... ja in hoeverre laat je leerlingen soms gewoon even gaan of in hoeverre stuur je dat dan... [onverstaanbaar] daar gewoon een beetje zoeken in." (Leraar 1.2)

**Observaties.** Er zijn observaties uitgevoerd tijdens de activiteit zelf en tijdens het stilleesmoment erna. De gebruikte werkvorm tijdens de activiteit was klassikaal en leraargestuurd: de leerlingen zaten in een kring en de leraar nam het woord. De leraar vertelde dat een aantal leerlingen een bijdrage had voorbereid en gaf vervolgens de beurt aan twee leerlingen. Leerlingen kregen tussendoor een werkblad, gemaakt door één van de leerlingen, waarop ze vragen moesten beantwoorden over het boek dat de leerling presenteerde.

De leraar leidde de te bespreken boeken in, ze gaf ook zelf een boekpresentatie, ze stelde vragen aan de leerlingen, ze luisterde naar de boekpresentaties en naar de antwoorden van de leerlingen op haar vragen, en ze bood hulp waar nodig: ze vertelde bijvoorbeeld waar in de schoolbibliotheek leerlingen een bepaald boek konden vinden. De leerlingen luisterden in stilte naar elkaar en naar de leraar, ze stelden praktische of verhelderende vragen aan de presenterende leerlingen (bijvoorbeeld over het werkblad dat ze moesten invullen) en aan de leraar (bijvoorbeeld over de betekenis van een lastig woord), en ze beantwoordden vragen van elkaar en van de leraar.

De leerlingen vertelden daarnaast uit zichzelf aan elkaar en aan de leraar. Ze deden dat overigens niet alleen wanneer ze een beurt kregen, maar reageerden doorgaans ook enthousiast op een open vraag van de leraar. Ook hielpen de leerlingen elkaar, zowel tijdens klassikale werkvormen als tijdens werkvormen in duo's. Hoewel sommigen op enig moment wat afgeleid raakten, waren de meeste leerlingen actief betrokken tijdens de activiteit; ze waren gefocust en reageerden enthousiast op de verschillende bijdragen.

Het stilleesmoment duurde zo'n 25 minuten. Tijdens 11 van de 17 geobserveerde intervallen van anderhalve minuut waren de meeste leerlingen stil en ogenschijnlijk met hun boek bezig. Tijdens al deze momenten waren er telkens wel een of enkele leerlingen met iets anders bezig: ze keken op (bijvoorbeeld als een leerling uit een andere klas binnenkwam of als er omgevingsgeluid was), ze keken naar elkaar of naar de observant, ze keken voor zich uit in plaats van te lezen, ze speelden met een laatje uit de tafel, met een flesje, een elastiekje of lego, ze bladerden hard in hun boek, ze stelden een vraag aan de leraar, ze rekten zich uit of stonden op. Af en toe werden leerlingen daarop aangesproken door de leraar. Tijdens zes intervallen waren verschillende leerlingen juist niet stil met hun boek bezig. In één geval had dat met de start van de activiteit te maken (sommige leerlingen liepen toen nog door de klas en zochten hun boek), maar in de meeste gevallen met een externe factor. De leraar verliet bijvoorbeeld kort de klas of er was lawaai op de gang. Op deze momenten stonden leerlingen op, praatten met elkaar of riepen door de klas. Op het moment dat de leraar wat langer uit de klas was, werden ze daar door een andere leraar uit het lokaal ernaast op aangesproken.

### **Tijdens het stillezen: achtergrondmuziek**

**Leerling- en leraarinterviews.** Vier van de zes leerlingen waren redelijk positief over de activiteit, twee leerlingen niet. De leerlingen die positief waren, noemden daarvoor met name redenen die met rust en concentratie te maken hadden. Twee leerlingen merkten dat het rustiger is in de klas met muziek op en er minder hinder is van afleidende achtergrondgeluiden, waardoor ze zich beter kunnen concentreren op het lezen:

“Ehm dan is zeg maar de muziek wel wat leuk omdat je dan, ik weet niet ik kan me wel wat concen-geconcentreerder lezen. En dan hoor je andere geluidjes ook zeg maar minder. Daar let je minder op.” (Leerling 2.1)

Een derde leerling vond de muziek met name rustgevend voor zichzelf, maar plaatste wel de kanttekening dat achter in de klas de muziek minder goed te horen was. De vierde leerling gaf aan muziek wel fijn te vinden, maar merkte daarnaast op dat muziek ook kan afleiden:

“Maar soms is het ook moeilijker om je te concentreren op je boek. Dan hoor je soms een hele hoge toon of zo en dan vind ik het moeilijk om, te concentreren ... Maar als ik eenmaal in mijn boek zit dan vind ik het wel fijn, maar als ik nog d'r in moet komen, in mijn boek moet komen, dan vind ik het soms wel irritant.” (Leerling 2.6)

Deze leerling gaf aan zich juist goed te kunnen concentreren bij volledige stilte.

De twee leerlingen die negatief waren over de activiteit noemden beiden als reden de aard van de muziek. De ene leerling gaf aan dat de muziek niet altijd matchte met de aard van het verhaal:

“Omdat, dan ben je bijvoorbeeld een spannend boek aan het lezen en dan hoor je rustige muziek en dan kan je niet goed in je boek ... Ik denk gewoon dat, dat het aan de muziek zelf ligt.” (Leerling 2.3)

Als die match er is, dan werkt het volgens de leerling juist wel: “Ehm dat als je dan een rustig boek hebt dan, dan kan je er wel heel goed in.” De andere leerling vond de muziek vermoeiend en triest, maar gaf daarbij ook aan sowieso niet zo graag naar muziek te luisteren, hoewel de leerling wel opmerkte dat de muziek het geluid dat andere leerlingen maken, dempt.

De geïnterviewde leraar vond de activiteit heel zinvol. De leraar gaf aan dat de muziek zorgt voor rust, emoties activeert, en de leesbeleving en daarmee ook de actieve verwerking van teksten stimuleert:

“En als de muziek aan staat, ik heb dat later ook, dan herinner ik me ook gewoon beter wat ik gelezen heb ... En dat merk je bij de kinderen ook wel.” (Leraar 2.1)

De keuze van de muziek is wel belangrijk:

“Eh, we zijn er wel achter gekomen: je moet echt ook het juiste type muziek hebben ... Soms kwam het niet overeen en dan gaat het dus ook heel erg tegen je gevoel in ... Ehm nou zeker in het begin heb ik het wel eens met klassieke muziek gedaan ook ... dan moet je d'r echt doorheen, want dan zijn d'r kinderen die vinden dat allemaal stom natuurlijk, eh gekke muziek ... Of dan ging de muziek bijvoorbeeld was-ie heel zachtjes en dan ineens ... ging het heel hard, waardoor kinderen toch weer in de lach schoten ... Of het klopt helemaal niet met wat ze aan het lezen waren.” (Leraar 2.1)

Vijf van de zes leerlingen gaven aan dat de muziek hen hielp zich te concentreren op hun boek (dat gold overigens ook voor de leerling die negatief was over de activiteit). Eén leerling vertelde bijvoorbeeld:

“Ja. Ja, eigenlijk wel. Want eerst vond ik het best moeilijk om me te concentreren op m'n boek en omdat het dan een beetje rustgevende muziek is dan vind ik het wel fijn. Dat ik ook ja. Als ik eenmaal in m'n boek zit dan kan ik me goed concentreren op m'n boek.” (Leerling 2.6)

Over de vraag of de muziek ook heeft geholpen om met meer plezier te lezen, waren de meningen verdeeld. Twee leerlingen gaven aan van wel, wat volgens hen vooral te maken had met dat muziek helpt om te concentreren en door te lezen:

“Ehm dat ik ook zeg maar meer kan doorlezen dat, want normaal is het een beetje dat ik dan een beetje stop en zo en eigenlijk niet meer heel veel zin heb, maar nu wel een beetje ook door kan lezen.” (Leerling 2.1)

Drie leerlingen vonden juist dat de muziek geen consequenties had voor hun leesplezier: één leerling was al een heel gemotiveerde lezer, een andere leerling juist niet; de derde leerling gaf geen duidelijk argument. Een laatste leerling gaf aan dat het effect afhankelijk is van de aard van de muziek:

“Ja, soms wel, soms niet, want soms leidt het ook wel af ... Dan zit je in je boek te lezen en dan hoor je in één keer, wat ik al zei, een hoge toon of zo ... En dan word, ben je in één keer uit je boek.” (Leerling 2.6)

De geïnterviewde leraar was positief over het effect van de muziek op concentratie: de muziek zorgt voor rust en versterkt de emoties tijdens het lezen, en daardoor de leesbeleving. De leraar gaf aan dat een effect op leesplezier wel samenhangt met de vraag of leerlingen een passend boek hebben:

“Ja, daarvan denk ik als het echt gaat om leesplezier dat begint toch ook met goeie titels en eh ... boekpromotie, leespromotie ... Als ik dit moet doen met een boek wat mij niet aan staat, vind ik het nog steeds niet leuk ... Dus ik denk dat vooral die samenhang daartussen heel belangrijk is ... Ja ik denk dat als je alleen maar losstaande activiteiten zou eh, zou doen. Dan bereik je nooit zo'n eh ... enorme effectgrootte. Het is een onderdeel van. Ja, ja.” (Leraar 2.1)

Van vijf van de zes leerlingen—en ook van de geïnterviewde leraar—mag vaker muziek op worden gezet tijdens het stillezen, hoewel één leerling aangaf graag af te wisselen. Deze leerling vindt het ook fijn als het soms helemaal stil is (zie eerder). Twee leerlingen wezen er hierbij nogmaals op dat muziek zorgt voor rust in de klas:

“Ja het is veel rustiger in de klas en ja ... je kan er gewoon iets beter concentreren maar sommige mensen die vinden het heel lastig en ik denk ook wel dat het dan daar beter voor is.” (Leerling 2.5)

Voor één leerling maakte het niet uit of er wel of geen muziek is:

“Mag gewoon. Mij maakt het niet uit ... als kinderen dat fijner vinden ... Gewoon ja. Kan er wel doorheen lezen.” (Leerling 2.4)

Vijf leerlingen gaven suggesties om de activiteit te verbeteren. Drie leerlingen gaven de voorkeur aan andere muziek of aan muziek die is afgestemd op het boek dat wordt gelezen:

“Dat je dan bijvoorbeeld bij een minder spannend boek muziek dat we nu hebben en bij een spannend boek andere muziek.” (Leerling 2.3)

Twee leerlingen wezen (daarnaast) op het belang van keuzevrijheid:

“Ik denk gewoon dat je ... [onverstaanbaar] dat ook kunnen zeg maar allemaal op hun eigen laptop en dan muziek zelf zet ... Nou, eigenlijk dat kinderen gewoon hun eigen smaak kunnen kiezen qua muziek.” (Leerling 2.4)

De laatste leerling gaf de voorkeur aan afwisseling tussen stillezen met en zonder muziek (zie eerder).

De geïnterviewde leraar was positief over de uitvoerbaarheid van de activiteit (“Zeker. Ja hoor. Ja. Ja het is eh, kind kan de was doen.”), maar benoemde ook aandachtspunten, bijvoorbeeld met betrekking tot de gelegenheid die het gebruik van apparaten biedt voor afleiding:

“En eh we hebben gezegd nou ja, dit proberen we nog even en straks mogen ze op hun eigen device mogen ze gaan luisteren ... Dat vind ik zelf ook wel een spannende ... Hoe gaan we dat aanpakken, want er zijn ook kinderen die eh denken gerust om even hun Facebook te checken of zo ... Of die kiezen een muzikje waarvan ik denk nou, dat vind ik eigenlijk niet passend ... Het liefst wil je inderdaad gewoon een vrij saai apparaat wat verder ... geen afleiding eh.” (Leraar 2.1)

**Observaties.** De activiteit is in twee klassen geobserveerd; in beide gevallen werd de muziek klassikaal beluisterd en dus niet vanaf een eigen apparaat. In de ene klas (een groep 7) duurde de activiteit zo’n 20 minuten en waren de meeste leerlingen vanaf het begin stil en ogenschijnlijk op hun boek gericht. Wel waren steeds enkele leerlingen met iets anders bezig: ze fluisterden, keken om zich heen of naar elkaar, lieten hun boek zien aan elkaar of deden iets anders (veters strikken, gapen, lachen). In de andere klas (een groep 8) duurde de activiteit zo’n 23 minuten en was er wat meer onrust; van de 15 gescoorde episodes waren in vier gevallen kinderen niet stil en niet met hun boek, maar met iets anders bezig. Dat laatste gebeurde aan het begin van de activiteit: verschillende leerlingen waren toen nog (hardop) aan het praten of iets anders aan het doen. In twee gevallen gebeurde dat echter ook verderop tijdens de activiteit. Eenmaal had dat te maken met rumoer op de gang, waarna de leraar de toen nog openstaande deur dicht deed. Ook wanneer de meeste leerlingen wel stil en ogenschijnlijk met hun boek bezig waren (in de resterende 11 episodes), maakten sommige leerlingen geluid, door te fluisteren, maar ook door met stoelen te schuiven of door hard in hun boek te bladeren.

### **Tijdens het stillezen: audio-ondersteuning**

**Leerling- en leraarinterviews.** Vijf van de zes geïnterviewde leerlingen waren redelijk positief over de activiteit, één leerling was redelijk tot heel positief. De leerlingen noemden verschillende voordelen van de activiteit. Vijf leerlingen wezen op de voorleesfunctie: die maakt het lezen fijner en minder belastend. Eén leerling plaatste wel de kanttekening dat het aanbod van boeken met een voorleesfunctie nog relatief beperkt is:

“Je kan ook zelf voorgelezen worden ... Dat is het wel ... dat is wel leuk, maar alleen bij die boeken die ... waar voorgelezen kan worden dan ... dat zijn niet echt boeken die ik weer leuk vind.” (Leerling 3.2)



Vijf leerlingen noemden daarnaast het voordeel van de uitgebreide collectie en de zoekmogelijkheden:

“En dan heb je ook boeken die je soms in je eigen bibliotheek niet kan vinden ... En je kan ook natuurlijk ook invullen wat jij allemaal leuk vindt en dan vindt ie een speciale boek voor jou uit.” (Leerling 3.3)

De online-collectie heeft bovendien als voordeel dat boeken onmiddellijk beschikbaar zijn:

“Dus daar, bij de bieb dan hebben ze daar heel veel reserveringen ... En dan, duurt het heel lang. Dus dan kan je beter op de Boekies dan Dogman zetten ... En dan kan je gewoon je eigen boek van Dogman, dan hoef je niet te wachten.” (Leerling 3.4)

Twee leerlingen wezen ook op de mogelijkheden die Boekies biedt voor ondersteuning bij het lezen, die met name gunstig zijn voor leerlingen die moeite hebben om zich op geschreven tekst te concentreren:

“Nou waar je dan bent, dan heb je zo'n lijn ... en dan kan je een kleurtje doen. En, want ik raak best wel door de war als ik afgeleid ben, dan kan ik dat lijntje en dan weet ik precies waar ik ben.” (Leerling 3.4)

Drie leerlingen waardeerden dat je zelf boeken mag kiezen en één leerling benoemde dat je op een andere manier leest:

“Nou eh het is iets anders dan normaal lezen, want je doet het gewoon op een Chromebook.” (Leerling 3.4)

Ook de geïnterviewde leraar was redelijk positief, om twee redenen. Allereerst lijkt er meer rust te zijn tijdens het stillezen en daarnaast is het bij zwakkere lezers minder zichtbaar dat ze gemakkelijker boeken lezen (m.a.w. voor hen werkt het stilleesmoment minder stigmatiserend):

“Dus je merkt dat ze de hele tijd dan gefocust zijn maar ondanks dat er weinig prikkels zijn in de klas, dat er weinig omgevingsgeluid is, weinig ruist, dat ze toch nog steeds zelf die afleiding zoeken en dat doen ze dan niet zozeer in het contact met andere leerlingen ... Want dat vind ik dan wel heel positief eraan dat dat minder is geworden naar mijn idee ... Wat ik wel positief, is dat leerlingen die bijvoorbeeld eh wat, wat meer moeite hebben met lezen, op een lager leesniveau lezen, dat het minder opvalt.” (Leraar 3.1)

Desgevraagd plaatsten vier leerlingen kanttekeningen bij de activiteit. In twee gevallen hadden die met het aanbod te maken: niet alle boeken die leerlingen leuk vinden, zijn beschikbaar. Eén leerling gaf bijvoorbeeld aan:

“Dat tot nu toe niet alle boeken erop staan geloof ik, want de meeste boeken die ik heb opgezocht stonden er nog niet op en dat vond ik best jammer.” (Leerling 3.3)

Een andere kanttekening betrof de beperkte beschikbaarheid van boeken met een voorleesfunctie en één leerling gaf aan juist ook graag van papier te lezen.

Ook de geïnterviewde leraar plaatste kanttekeningen. Deze hadden enerzijds met technische mogelijkheden en beperkingen te maken. Zo is de tekstweergave soms niet groot genoeg of varieert die per boek. Anderzijds hebben die beperkingen met inhoudelijke keuzes te maken, die mogelijk de juiste match tussen leerling en boek belemmeren, met name bij zwakkere lezers:

“Dat bij sommige kinderen die dus qua technisch lezen echt wel ver onder het groepsniveau lezen ... dat dus instelt hè, dus je op instructieniveau en één niveau hoger ... dat dat dan belemmerend werkt omdat ze qua belevingswereld dus wel verder zijn.” (Leraar 3.1)

Vijf van de zes leerlingen gaven aan dat de activiteit hen hielp om geconcentreerd te lezen. In vrijwel alle gevallen had dat met het gebruik van de koptelefoon te maken. Eén leerling vertelde bijvoorbeeld:

“Ja dan als we lezen zonder Boekies ... dan horen we altijd andere stemmen ... die kunnen niet in hun hoofd lezen ... dan raken we ja ... afgeleid.” (Leerling 3.6)

Eén leerling had geen uitgesproken oordeel, maar noemde als nadeel wel dat je met een Chromebook niet zomaar overal kunt gaan zitten, wat het lezen minder ontspannen maakt:

“Ja op een of andere manier wel maar ook weer niet, want normaal kan je gewoon hier zitten en met de Chromebook kan je bijvoorbeeld niet zomaar even in een zitzak gaan ploffen daar.” (Leerling 3.2)

Alle zes de leerlingen antwoordden dat de activiteit ze heeft geholpen om met meer plezier te lezen. Twee leerlingen gaven aan dat ze vooral gemotiveerd raakten door de nieuwigheid van het lezen vanaf scherm:

“Want bij het begin ging ik alles uitproberen en was alles helemaal nieuw ... en dus vond ik alles ook best interessant en vond ik het heel erg leuk hoe het gemaakt was ... en dan ging ik door totdat ik bijna het hele boek uit had ... en toen had ik alles een paar keer gebruikt en omdat ... ja dat is wel met meer plezier ja ... steeds iets nieuws proberen.” (Leerling 3.3)

Deze leerling noemde hierbij ook aantrekkelijke gebruiksmogelijkheden zoals het aanpassen van de letters en achtergrondkleur.

Twee andere leerlingen wezen vooral op de rijke keuze en de mogelijkheid om een passend boek te vinden:

“Want nou ... want je hoeft altijd als je naar de bibliotheek gaat ... dan moet je altijd een boek kiezen maar ... je hebt daar dan ... ik vind het leuker omdat als je naar de bibliotheek gaat moet je zelf een boek kiezen ... maar niet alle boeken zijn voor jou bestemd ... maar nu heb je gewoon bij Boekies ... heb je gewoon boeken die voor jou bestemd zijn die ... je goed kan lezen.”  
(Leerling 3.6)

Ook de geïnterviewde leraar was positief over de bijdrage van de activiteit aan de concentratie en leesmotivatie van leerlingen. Als redenen noemde de leraar de grote beschikbaarheid van en variatie in boeken (met name de mogelijkheid om door te lezen in series en om kennis te maken met nieuwe genres) en de mogelijkheid om leeservaringen te delen:

“Zeker, eh wat ik heel leuk vond om te merken is dat sommige leerlingen enthousiast waren over een boek en dat een andere leerling zei ‘oh dan ga ik hem ook tegelijk lezen’ en een ander ook ... Dus de mogelijkheid om samen een boek te lezen ... wordt eigenlijk eh ja, gemakkelijker zeg maar.” (Leraar 3.1)

Vier leerlingen zouden de activiteit, zonder reserves, vaker willen doen. Eén leerling gaf daar een heldere reden voor; deze leerling vertelde dat de activiteit het lezen gemakkelijker en daardoor leuker maakt:

“Omdat ... dat is veel leuker ... want als je in een boek gaat lezen daar heb je soms ook hele lastige woorden maar bij Boekies niet ... daar heb je een koptelefoon ... dan kan je ... dan kan diegene het voor je uitspreken.” (Leerling 3.6)

Eén leerling wilde de activiteit juist niet vaker doen. Kennelijk hielp de activiteit hem niet om over zijn weerstand tegen lezen heen te komen:

“Ja nou het ... ik hou zeg maar niet van lezen dus het is ... voor mij is het een nee, maar misschien voor anderen ... misschien wel.” (Leerling 3.2)

Een laatste leerling gaf aan de activiteit te willen afwisselen met het lezen van papieren boeken:

“Soms wil ik ook mijn eigen boek lezen.” (Leerling 3.5)

De geïnterviewde leraar wilde de activiteit graag voortzetten. De voornaamste reden daarvoor was dat de activiteit ervoor zorgt dat het rustig is tijdens het stillezen.

Vijf leerlingen hadden suggesties voor verbetering. In alle gevallen hadden de leerlingen behoefte aan meer aanbod: meer variatie in het aanbod, meer boeken voor oudere kinderen en meer boeken met audio-ondersteuning. Ook de geïnterviewde leraar had behoefte aan meer aanbod, zou daarnaast een wat rustiger vormgeving willen en stelde voor te kijken naar een apparaat dat een authentiekere leeservaring mogelijk maakt:

“Ik zou het fijn vinden als je je Chromebook of device zou kunnen inklappen ... waardoor het toch meer een soort leeservaring wordt ... net als een soort e-reader.” (Leraar 3.1)

De leraar wees bovendien op technische problemen (de software-instellingen veranderden steeds) en beperkingen in de selectie van boeken:

“Ik vind het toch nog lasterig dan gedacht ... om boeken op thema’s te zoeken in een bepaald AVI-niveau, want daar is het denk ik niet uitgebreid genoeg voor ... Ze hebben vanuit de Lexima een selectie gemaakt ... En ze hebben dus niet alles vrij gegeven. Waardoor het soms beperkend was.” (Leraar 3.1)

**Observaties.** De activiteit is in twee klassen geobserveerd (een groep 5 en een groep 6). In beide gevallen waren de meeste leerlingen vanaf het begin stil en ogenschijnlijk met hun boek bezig, zelfs als er sprake was van mogelijk storend omgevingsgeluid (herrie op de gang, een schuur- of boormachine buiten). Daarnaast gebeurden er, op een aantal momenten, ook nog andere dingen:

- Leerlingen keken bij elkaar (of naar de observanten) en/of overlegden fluisterend, maar meestal over het boek dat ze aan het lezen waren. Twee leerlingen waren bijvoorbeeld in hetzelfde boek bezig en op dezelfde bladzijde beland. Een enkele keer overlegden leerlingen omdat ze elkaar hielpen bij het zoeken naar een boek of bij technische problemen. Bij één leerling stond het geluid bijvoorbeeld erg hard.
- Leerlingen waren met hun apparatuur bezig. Sommige leerlingen waren gedurende meerdere intervallen door de catalogus aan het scrollen, deden hun Chromebook dicht en dan weer (half)open of waren met hun instellingen of koptelefoon aan het spelen.
- Leerlingen liepen door de klas, bijvoorbeeld om een koptelefoon te pakken, hulp te vragen aan de leraar of om de klas te verlaten (om onduidelijke reden).

### **Na het stillezen: Vraag maar**

**Leerling- en leraarinterviews.** De vier geïnterviewde leerlingen waren, met één uitzondering, gematigd positief over de activiteit. Eén leerling gaf aan het leuk te vinden te mogen vertellen over het gelezen boek, maar noemde ook het risico op te veel herhaling:

“Ik vind het niet, ik vind het wel leuk maar soms is het natuurlijk ook weer niet leuk als je het dan heel vaak hebt, je hebt dezelfde vragen ... Dat je nog een beetje in het verhaal zit en dan kan je zeggen wat er op de kaartjes staat en wat je ervan vindt.” (Leerling 4.3)

De leerling met een negatief oordeel gaf aan een weerstand tegen lezen te hebben:

“Mij maakt dat niet echt uit maar ... Omdat ik gewoon lezen niet leuk vind. Mensen met dyslexie hebben, die voor die wel maar niet voor mij echt want ik vind het gewoon niet leuk.” (Leerling 4.2)

De geïnterviewde leraar was ook gematigd positief, maar denkt dat de activiteit pas heel zinvol wordt als leerlingen er zelf actief mee aan de slag gaan:

“Maar ik denk wel dat we daar kunnen komen, maar ik denk dat je dan nog meer dingen nodig hebt dat je eigenlijk, mijn ideaalbeeld is eigenlijk dat ze met die kaartjes gewoon, dan is de activiteit voorbij en dan gaan ze zelf de kaartjes pakken en dan dus met elkaar in gesprek en dan dus serieuze gesprekken voeren.” (Leraar 4.1)

De drie leerlingen die gematigd positief oordeelden over de activiteit, noemden ook enkele beperkingen van de activiteit: één leerling vond sommige vragen te lastig (Leerling 4.1), een tweede vond de activiteit te kort (“... het kan ook wel wat langer want dan kan je iets meer interesse ... vertellen over het boek”, Leerling 4.3) en een derde vond dat de activiteit de ‘leesflow’ onderbrak:

“Ja want je zit soms zo diep in het boek en dan moet je bijvoorbeeld van het boek afkomen.” (Leerling 4.4)

Net als Leerling 4.1 vond ook de geïnterviewde leraar sommige vragen te lastig; dat had er vermoedelijk mee te maken dat de leraar abusievelijk de ‘D-kaartjes’ gebruikte, die voor poëzie bedoeld zijn.

Drie leerlingen vonden dat de activiteit niet leidde tot meer geconcentreerd lezen, hoewel maar één van hen daar echt een duidelijke reden voor kon aanwijzen; de leerling las naar eigen zeggen al met aandacht:

“Ik was altijd al geconcent- zo ... Dat maakt niet zo veel uit ... Het helpt niet echt, voor mij ... Want ik kan al heel geconcentreerd lezen en, ja.” (Leerling 4.3)

Twee leerlingen vonden dat de activiteit bijdroeg aan meer leesplezier. Eén van hen noemde als reden dat de vragen inzicht geven in de achtergrond van een verhaal:

“Ja. Dat je ook een beetje denkt van zo gaat het verhaal en nu weet je nu waarom het verhaal zo over gaat.” (Leerling 4.1)

Een andere leerling wees op de motiverende werking van het delen van leeservaringen:

“Dat heb ik misschien wel, als het dan wat leuker klinkt dan denk ik wel ja dat lijkt me wel leuk .... Ja, want met die kaartjes kan je dan horen hoe vond de ander het boek.” (Leerling 4.3)

De leerlingen die negatief antwoordden, gaven daar geen reden voor.

De geïnterviewde leraar wees erop dat met de activiteit waarschijnlijk vooral de extrinsieke motivatie van leerlingen wordt aangewakkerd:

“Eh ja, maar dan vooral met het idee, dan vooral met het idee dat ze ehm nu moeten ... Dus niet willen misschien, ja ergens wel willen tuurlijk, ergens zit het er wel onder. Dus je moet ook echt dan meer. Want ze weten, we krijgen da’lijk een vraag misschien ... Dus ik weet niet of het uit de motivatie gaat, of meer uit een soort ik moet wel en dan gaat het over in oh het is eigenlijk best wel oké ... Want of ze het echt leuk leuk leuk vinden, dat denk ik niet ... Ik weet niet of dat ooit gaat gebeuren. Maar eerst wat ik zei was het gewoon ze deden een boek open of ze überhaupt deden ze hem niet open, was het al een heel gevecht om hem open te krijgen en dat ze aan het lezen gingen. Ehm, en nu doen ze dat. En ze zitten ook echt te lezen. De meeste.” (Leraar 4.1)

Maar één leerling wilde de activiteit—zonder reserves—vaker doen, een tweede leerling niet en bij een derde leerling is de vraag niet aan de orde gekomen in het interview. De laatste leerling gaf aan de activiteit niet zonder meer vaker te willen doen: het is afhankelijk van de vraag hoe die wordt ingericht. Als je lang moet wachten tot je een vraag krijgt over het boek dat je gelezen hebt, werkt het volgens deze leerling niet:

“Omdat je dan, ja, ben je heel lang van je boek af en moet je je d’r helemaal opnieuw in gaan beginnen. Dat duurt weer effe.” (Leerling 4.4)

De geïnterviewde leraar wilde de activiteit vaker aanbieden, omdat die leerlingen in elk geval tot lezen brengt:

“Ehm, omdat ik wel denk dat het ze wel wat, wat biedt eh dat ze gewoon goed kunnen vertellen wat heb je gelezen of dat ze gewoon wat meer nadenken over het verhaal wat er is, wat er is verteld zeg maar. Ehm, in plaats van dat ze alleen maar eh ja, kijken naar wat zinnen en kijken naar wat woorden. Wat dat is ook wat heel veel gebeurde in het verleden.” (Leraar 4.1)

Twee leerlingen hadden suggesties voor verbetering. Eén leerling wil graag vragen die aan het denken zetten:

“Als er misschien ook wel iets moeilijkere vragen misschien inzitten waarvan je even goed over na kan denken misschien maakt dat het ook wat leuker qua de vraag ... Hoe vond je het boek of hoe vond je de personage in het boek hoe die reageerde? ... Ja. En over het boek zelf, in plaats van vond je het wel leuk en die dingen.” (Leerling 4.3)

Een tweede leerling stelt voor dat leerlingen tijdens het lezen met elkaar in gesprek kunnen gaan, maar zonder de vragenkaartjes. Zo hoor je volgens de leerling over andere boeken en raak je toch niet uit je boek.

“Eh, omstebeurt gewoon vragen aan elkaar st- bijvoorbeeld eh tussendoor praten. Maar dat je wel nog in je boek zit ... Ja, maar dan niet dan door die kaartjes. Dat haalt je er helemaal vanaf.” (Leerling 4.4)

De geïnterviewde leraar vond de activiteit praktisch goed uitvoerbaar, maar stelde wel voor om het taalgebruik in de vragen te vereenvoudigen:

“Ehm. Ja iets makkelijkere woorden gebruiken ... Ehm dat zijn niet hele grote, maar ik snap wel voor de diepgang zijn dat soort vragen misschien wel goed, maar iets meer op het niveau dat zij het ook allemaal snappen van oké dit is wat er wordt gevraagd of wat er wordt bedoeld.”  
(Leraar 4.1)

**Observaties.** Er zijn observaties uitgevoerd tijdens de activiteit zelf en tijdens het stilleesmoment ervoor. De gebruikte werkvorm tijdens de activiteit was leraargestuurd: de leraar gaf een vragenkaartje aan een leerling, die vervolgens de vraag aan iemand anders mocht stellen. De leraar bepaalde aan wie de vraag mocht worden gesteld. De leraar gaf opdrachten (zie hiervoor), luisterde naar de leerlingen, stelde vervolgvragen naar aanleiding van de vragen op de kaartjes, gaf uitleg (parafraseerde bijvoorbeeld antwoorden van leerlingen of breidde die uit) en hulp (raadde bijvoorbeeld weer nieuwe boeken aan). De leerlingen luisterden naar de leraar en naar elkaar, ze beantwoordden vragen van elkaar en van de leraar, maar vertelden ook uit zichzelf over hun leeservaringen. De meeste leerlingen waren actief betrokken tijdens de activiteit: ze staken hun vinger op, luisterden naar de leraar en naar elkaar. Dit gold overigens niet voor alle leerlingen; sommige keken vooral voor zich uit of waren afgeleid.

Het stilleesmoment duurde negen minuten. Gedurende de eerste drie minuten waren de meeste leerlingen stil en ogenschijnlijk met hun boek bezig, en gebeurde er niets anders. In de laatste zes minuten waren de meeste kinderen eveneens stil en met hun boek bezig, maar gebeurden er, op een aantal momenten, ook nog andere dingen, overigens zonder dat dit ertoe leidde dat leerlingen echt afgeleid raakten van het lezen: op één moment ging een telefoon af en kwam er iemand binnen, wat ertoe leidde dat leerlingen (kort) opkeken, en soms keken leerlingen om zich heen of naar elkaar. In alle gevallen bleef het stil in de groep.

### **Na het stillezen: Lees en deel**

**Leerling- en leraarinterviews.** De zes geïnterviewde leerlingen waren in het algemeen positief over de activiteit; ze vonden deze (best) leuk. Alle leerlingen wezen met name op de mogelijkheid om leeservaringen te delen en van anderen te horen over aansprekende boeken. Een leerling gaf bijvoorbeeld aan:

“Ehm leuk dat je je verhalen met anderen kan delen en dat die dan ook misschien dat boek eh ja konden kiezen omdat ze die misschien dan leuk vonden. Zoals ik Tara heb geïnspireerd met mijn boek.” (Leerling 5.1)

Zelfs leerlingen die schroom hebben om voor te lezen, waardeerden de activiteit:

“Leerling: Ehm, best wel leuk. Alleen, ik ben niet zo goed in voorlezen dus ik plak die Post-It eigenlijk nooit.

Interviewer: En wat maakt het leuk dan?

Leerling: Ehm dat je kunt delen wat je zo leuk vindt aan je boeken. Ja.”  
(Leerling 5.2)

Ook de geïnterviewde leraren vonden de activiteit om meerdere redenen zinvol. Net als de leerlingen zelf benoemde een van de leraren de motiverende werking van het delen van leeservaringen:

“En ook als bijvoorbeeld kinderen iets voorlezen dat anderen zoiets hebben van ah ik wil dat boek ook, dat gebeurt ook regelmatig.” (Leraar 5.1)

Diezelfde leraar gaf daarnaast aan dat het feit dat kinderen mogen voorlezen, actief lezen lijkt te stimuleren:

“En eh en je merkt ook dat kinderen het gewoon ook heel, het ook heel erg leuk vinden om eh, ja om stukjes te laten horen en dan eh ook echt wel bewust op zoek gaan eh naar eh naar eh stukjes. Dus ik vind het heel motiverend.” (Leraar 5.1)

Twee van de leerlingen gaven aan bepaalde onderdelen van de activiteit minder leuk te vinden. Leerling 5.2 gaf aan niet zo goed te zijn in voorlezen en dus liever niet hardop te lezen (zie hiervoor). Die schroom wordt overigens ook benoemd door Leraar 5.2, maar om een andere reden:

“Ik merk alleen dat er in 7/8 soms een soort schaamte is [leraar lacht], ze zijn natuurlijk wat ouder.” (Leraar 5.2)

Leerling 5.4 gaf aan niet altijd een geschikt fragment te hebben om voor te lezen. Daarnaast gaf Leraar 5.2—die voor groep 7/8 staat—aan dat lang niet alle leerlingen met deze activiteit worden gemotiveerd:

“En ook de kinderen die echt niet geconcentreerd genoeg zijn om te lezen ... Die blijven niet geconcentreerd om te lezen ... D’r blijven kinderen, d’r zijn er het grootste deel nou 90 procent moet je bijna aanraken en wakker schudden van we gaan stoppen ... Maar dan zijn het altijd dezelfde die kunnen het niet opbrengen ... En zelfs met zo’n leuke opdracht blijf je dat merken, ik weet niet of dat de puberteit ook is dat lezen niet leuk is, saai is.”

De meningen over de mate waarin de activiteit bijdraagt aan concentratie en leesplezier zijn verdeeld. Dat niet alle leerlingen positief zijn, heeft voor een deel te maken met hun initiële motivatie: als je al een fervente lezer bent, voegt de activiteit weinig toe. Leerling 5.4 geeft bijvoorbeeld aan: “Nou ja meestal vind ik het gewoon al leuk om een boek te lezen”. Leerlingen die positief zijn over het effect op hun concentratie wijzen op de kern van de activiteit:

“Ik denk omdat ik graag een stukje wil voorlezen of zo ... want dan merk ik wel ... dat ik meer oplettend ben tijdens het lezen ... zeg maar wat ... [onverstaanbaar] concentreer wel.” (Leerling 5.6)



Leerlingen die positief zijn over de effecten op leesplezier wijzen opnieuw op het motiverende karakter van het delen van leeservaringen. Leerling 5.5 wordt door het voorlezen van gekozen fragmenten bijvoorbeeld bevestigd in de keuze van het boek:

“Als je het voor de kinderen voorleest als ze ja ... zeggen dat het ja een leuk boek is ... dan ja dan weet ik het ... ja dat het een goede boek is ...” (Leerling 5.5)

Alle kinderen die daarnaar zijn gevraagd, willen de activiteit vaker doen (bij één leerling is dat niet nagevraagd). Twee van hen geven een duidelijk argument: ze vinden het leuk om leeservaringen te delen, dat wil zeggen, ze brengen graag hun eigen fragmenten in of luisteren graag naar die van anderen. Leerling 5.4 zegt bijvoorbeeld:

“Je vindt een leuke stukje en ja ... die wil je ja... aan iedereen laten horen of ... jou ... zij van dat stukje vinden.” (Leerling 5.4)

De leraren willen de activiteit ook blijven aanbieden, maar benadrukken tegelijkertijd het belang van afwisseling:

“Leraar 5.4: Eh nou ‘k vind het zelf leuk om nu weer eens wat anders te gaan doen.

Interviewer: Ja.

Leraar 5.2: Of iedere maand wat anders of zo.

Interviewer: Oh ja.

Leraar 5.2: Iedere 3-4 weken [onverstaanbaar].

Leraar 5.4: Ja. Dat ze wel ook de kans krijgen om d’r aan te wennen.

Leraar 5.2: Ja.

Leraar 5.4: Even, ja iets van de kinderen wordt. Maar dat het wel ook verfrissend en vernieuwend blijft.”

De leerlingen zien geen noodzaak of mogelijkheden tot verbetering van de activiteit. Hoewel alle leraren het erover eens zijn dat het een praktisch goed uitvoerbare activiteit is, doet één van hen een suggestie voor verbetering: de activiteit zou meer voorgestructureerd kunnen worden door erop aan te sturen dat leerlingen op zoek gaan naar fragmenten die bepaalde emoties oproepen en door voorbeeldwoorden aan te bieden waarmee ze zulke fragmenten kunnen leren herkennen:

“Leraar: Nee, nee. Ik probeer wel zo veel mogelijk voorbeeldwoorden van een grappig stukje, verdrietig stukje, een spannend stukje-

Interviewer: Hm.

Leraar: Dat een beetje eh eh zeker in het begin vaak te herhalen. En we hebben het net, hadden we het d’er wel ook even over dat je hem wel zou aan zou kunnen passen in die richting. Van nou, hè vandaag eh ik trek een kaartje uit de bak, en oh vandaag zoeken we een verdrietig stukje.

Interviewer: Ja.

Leraar: Nou, wie had er een, vandaag een verdrietig stukje? Bijvoorbeeld.

Interviewer: Ja.

Leraar: Of een eh heel spannend stukje. Of heeft iemand een gedicht gelezen? Of eh.

Interviewer: Want dan zorg je ook wel een beetje voor sturing, misschien dat dat het ook leuker kan maken dat ze weten waar ze op kunnen focussen.”

(Leraar 5.4)

**Observaties.** Er zijn observaties uitgevoerd tijdens de activiteit zelf en tijdens het stilleesmoment ervoor. De gebruikte werkvorm tijdens de activiteit was leraargestuurd: de leraar vroeg wie er wilde vertellen over een gekozen fragment. Drie leerlingen staken hun vinger op en werden één voor één naar voren geroepen om voor te lezen en te vertellen. De leraar stelde vragen (bijvoorbeeld “Waarom heb je voor dit stukje gekozen?”, “Wat is het voor soort boek?”) en gaf hulp, bijvoorbeeld bij de uitspraak van lastige woorden (bijvoorbeeld ‘Kaukasus’). De leerlingen die naar voren mochten komen, vertelden over hun boek, lazen voor en beantwoordden de vragen van de leraar. De andere leerlingen waren meestal stil en richtten hun aandacht op de leerlingen voor in de klas, maar sommigen zeiden ook iets: ze gaven aan dat ze een boek al kenden of hadden gelezen. Enkele leerlingen lazen tijdens de activiteit door in hun boek. De meeste leerlingen waren actief betrokken tijdens de activiteit; veel leerlingen staken hun vinger op na de vraag wie er wilde vertellen over een fragment en lachten als een grappig stukje werd voorgelezen.

Tijdens het stilleesmoment, dat 20 minuten duurde, waren de meeste leerlingen na de eerste anderhalve minuut stil en ogenschijnlijk met hun boek bezig. Daarnaast gebeurden op een aantal momenten ook nog andere dingen:

- Leerlingen keken om zich heen en zochten oogcontact met elkaar of met de observanten.
- Leerlingen liepen door de klas, bijvoorbeeld om iets aan de leraar te vragen of een koptelefoon te pakken.
- Er was geluid, door gerommel van lades (aan het begin van het stilleesmoment), gefluister van leerlingen (maar wel over het boek dat ze aan het lezen waren) en luid geblader in boeken.

## 4 Conclusies en discussie

### 4.1 Samenvatting van de bevindingen

Het doel van dit onderzoek was om na te gaan hoe in de praktijk van het (basis)onderwijs werkzame principes voor motivatiebevordering kunnen worden gecombineerd om tot een samenhangende aanpak van leesweerstand te komen. Met een groep onderwijsprofessionals en wetenschappers hebben we daartoe samengewerkt in een professionele leergemeenschap, waarin we gedurende anderhalf jaar gezamenlijke onderzoeks- en ontwerpactiviteiten hebben uitgevoerd. We deden dat volgens een cyclus met vier fasen: (1) we definieerden een **kwestie**, ofwel een praktijkprobleem waarvoor een oplossing moest worden gezocht; (2) we **verkenden** de kwestie aan de hand van wetenschappelijke literatuur en empirisch onderzoek in de eigen onderwijspraktijk; (3) we ontwierpen **acties**, wat wil zeggen dat we de uitkomsten van de verkenning gebruikten om de eigen onderwijspraktijk aan te passen; en (4) we **reflecteerden** op de acties.

#### Definiëren en verkennen van de kwestie

De centrale kwestie die de deelnemende onderwijsprofessionals hebben gedefinieerd, was dat leerlingen op hun scholen, als gevolg van een beperkte leesmotivatie of een sterke leesweerstand, niet optimaal gebruikmaken van de tijd beschikbaar voor stillezen (d.w.z. op een vast moment van de schooldag een kwartier of halfuur lezen in een zelfgekozen boek). In de verkenning zijn de onderwijsprofessionals door middel van interviews met verschillende typen leerlingen (jongere/oudere leerlingen, jongens/meisjes, sterkere/zwakkere lezers, leerlingen die meer/minder betrokken zijn tijdens het stillezen) nagegaan welke belemmeringen leerlingen ervaren tijdens het stillezen en wat in hun perceptie mogelijke oplossingen voor deze belemmeringen zijn. Hiervoor is leerlingen gevraagd naar hun algemene oordeel over stillezen en naar hun oordeel over enkele kernelementen van stillezen, zoals het gegeven dat leerlingen stil voor zichzelf lezen (en dus niet mogen praten met anderen), dat ze zelf de boeken kiezen die ze lezen, dat ze zelfstandig en dus zonder hulp van de leraar lezen, en dat ze dat doen op vaste momenten en voor een afgebakende hoeveelheid tijd.

De verkenning resulteerde in de identificatie van een aantal algemene thema's:

1. **Stilte en rust.** Stillezen is een activiteit die rust en ontspanning kan brengen, maar waarvoor ook stilte en rust nodig zijn.
2. **Opgaan in een boek.** Belangrijk is dat je tijdens het stillezen kunt opgaan in je boek en dat je leesproces niet verstoord wordt.
3. **Concentratie.** Stillezen is een activiteit die aandacht vereist: of je die aandacht kunt opbrengen, hangt deels af van het concentratievermogen waarover je beschikt, maar ook van de omstandigheden, zoals het tijdstip van de dag.
4. **Stillezen is een individuele activiteit.** Hoewel ondersteuning bij het vrij lezen bevorderlijk kan zijn, kan met name gerichte hulp tijdens het stillezen het leesproces verstoren. Ook hulp bij het kiezen van boeken kan het individuele karakter van stillezen doorbreken.

5. **Passend aanbod.** Of leerlingen stillezen waarderen, hangt af van de vraag of ze een boek kunnen vinden dat bij ze past.

### **Ontwerpen van de acties**

Op basis van de uitkomsten van de verkenning en onze beschouwing van de wetenschappelijke literatuur formuleerden we drie ontwerpprincipes die de basis vormden voor onze acties, ofwel voor de ontwikkeling van prototypen van interventies die beogen bij te dragen aan een optimaal gebruik van de tijd voor stillezen:

1. We willen ervoor zorgen dat leerlingen zich in een rustige leesomgeving, zonder al te veel afleiding, kunnen focussen op hun eigen boek.
2. We willen dat leerlingen in de gelegenheid worden gesteld om tot een passende boekenkeuze te komen.
3. We willen ervoor zorgen dat leerlingen leeservaringen met elkaar kunnen delen zonder dat het leesproces erdoor wordt verstoord.

Op basis van deze principes hebben elk van de deelnemende onderwijsprofessionals een activiteit ontworpen. De activiteiten zijn verdeeld over drie categorieën: activiteiten voor het stillezen (boekenkring), activiteiten tijdens het stillezen (achtergrondmuziek en audio-ondersteuning) en activiteiten na het stillezen (Vraag maar en Lees en deel). Tijdens de **boekenkring** zet de leraar verschillende werkvormen in om leerlingen in aanraking te brengen met boeken die ze nog niet kennen. Zowel leraar als leerlingen hebben daarin een actieve rol: allen verzorgen boekpresentaties.

De verwachting was dat het delen van leeservaringen in de boekenkring de leesmotivatie aanwakkert en dat leerlingen via de boekenkring gemakkelijker in aanraking komen met boeken die aansluiten bij hun interesses. Het gebruik van **achtergrondmuziek** is erop gericht om de leesbeleving en daardoor de leesmotivatie van leerlingen te stimuleren. De verwachting was allereerst dat rustige muziek die leerlingen ofwel klassikaal ofwel via hun eigen apparaten beluisteren, de afleidende werking van omgevingsgeluiden vermindert. Daarnaast werd verondersteld dat muziek kan bijdragen aan een actievere verwerking van tekst, ofwel doordat (de juiste) muziek hersengebieden activeert die ook voor het lezen nodig zijn ofwel doordat muziek leerlingen fysiek activeert en in een gunstige stemming brengt.

De inzet van **audio-ondersteuning** was met name gericht op het stimuleren van de leesmotivatie van zwakkere lezers. Leerlingen maakten gebruik van een online leesplatform met een grote collectie digitale boeken. Het platform biedt aanvullende ondersteuning voor zwakkere lezers, onder andere door middel van een voorleesfunctie, waarbij leerlingen een boek tegelijkertijd kunnen lezen en beluisteren. De verwachting is dat op die manier de ongunstige cognitieve belasting die het (technisch) lezen van een boek voor zwakkere lezers met zich meebrengt, wordt vermindert. Daardoor kunnen ze al hun aandacht richten op het begrijpen van het verhaal. Ook vergroot het aanbieden van audio-ondersteuning de keuzemogelijkheden van zwakkere lezers (ze kunnen ook 'lastigere' boeken kiezen) en het bevordert naar verwachting hun zelfvertrouwen, doordat ze merken dat ze teksten met ondersteuning wel kunnen

begrijpen. Bij **Vraag maar** stelt de leraar na afloop van het stillezen vragen aan een aantal leerlingen, waarbij deze gebruikmaakt van de vragenkaartjes ontwikkeld door Chambers (2002).

De vragen hebben betrekking op eerste reacties, indrukken en meningen over het boek, op tekstbegrip, tekstbeleving en de relatie tussen tekst en werkelijkheid, en op stijl, genre, personages, auteur en waardering van de tekst. De activiteit heeft als primaire doel leerlingen leeservaringen te laten delen: leerlingen nemen kennis van boeken die klasgenoten aan het lezen zijn en van hoe zij hun boeken ervaren. De verwachting is dat hiermee hun interesse voor andere boeken wordt gewekt en een passende boekenkeuze wordt gefaciliteerd. Ook kunnen de vragen dienen als vorm van verantwoording (als leerlingen niet lezen, kunnen ze ook de vragen niet beantwoorden) en als stimulans tot actieve verwerking.

Bij **Lees en deel** markeren leerlingen tijdens het stillezen een fragment dat hen opvalt, omdat het bijvoorbeeld spannend of grappig is. Na het stillezen worden enkele leerlingen gevraagd om hun fragment voor te lezen en toe te lichten waarom ze juist voor dit fragment hebben gekozen. Net als bij Vraag maar is het eerste doel van de activiteit dat leerlingen leeservaringen delen en dat hun interesse voor boeken wordt gewekt. Opnieuw kan ook deze activiteit dienen als vorm van verantwoording en leerlingen op voorhand activeren: ze worden immers aangemoedigd om tijdens het stillezen na te denken over opvallende fragmenten.

### **Reflectie op de acties**

De **boekenkring** leek de beoogde functie te vervullen. Immers, de belangrijkste redenen die werden genoemd voor een positieve waardering van de activiteit waren de mogelijkheid om leeservaringen te delen en om in aanraking te komen met nieuwe titels en genres. Leerlingen vonden het leuk om de meningen van klasgenoten over boeken te horen, om zelf aan anderen over boeken te vertellen en om samen te werken aan boekpresentaties.

Zowel leerlingen als leraren gaven daarnaast aan dat de kennismaking met andere boeken, die leerlingen misschien nooit uit zichzelf zouden kiezen, leerlingen hielp om een betere boekenkeuze te maken; dat leek de belangrijkste factor in de ervaren positieve consequenties van de boekenkring voor het leesplezier. De positieve waardering voor de boekenkring was ook terug te zien in de observatie: de meeste leerlingen waren actief betrokken tijdens de activiteit.

In de perceptie van zowel leerlingen als leraren draagt de boekenkring niet rechtstreeks bij aan geconcentreerder lezen. Hooguit gebeurt dat indirect; omdat leerlingen een passendere boekenkeuze maken, vinden ze eerder een boek waarin ze helemaal kunnen opgaan. Bij de observatie van het stilleesmoment zagen we overigens relatief veel verstoring door externe omstandigheden, zoals omgevingsgeluid of een leraar die tijdelijk de klas verliet. Kennelijk is er tijdens het stilleesmoment meer nodig dan alleen een passend boek om de aandacht van leerlingen vast te houden.

Ook het gebruik van **achtergrondmuziek** leek voor verschillende leerlingen op de verwachte manier te werken. Leerlingen die positief waren over het gebruik van achtergrondmuziek, alsook de geïnterviewde

leraar, noemden als reden vooral de toegenomen rust en concentratie. Het gebruik van muziek zorgt er volgen hen voor dat het stiller is in de klas en dat er minder hinder is van afleidende omgevingsgeluiden, en ook voor leerlingen zelf kan het ontspannend werken. Die toegenomen rust en concentratie zijn vervolgens weer gunstig voor het leesplezier; het is zo immers gemakkelijker op te gaan in een boek. Het ervaren positieve effect was er overigens niet voor alle leerlingen. Niet iedereen luistert namelijk graag naar muziek tijdens het lezen en voor sommige leerlingen werkt muziek juist afleidend; zij lezen liever in stilte.

Bovendien lijkt de gunstige werking van muziek afhankelijk van bepaalde condities. Allereerst is de aard van de muziek van belang; zeker wanneer alle leerlingen naar dezelfde muziek luisteren, matcht de muziek niet altijd met de inhoud van het boek. Bovendien is leesplezier afhankelijk van meer dan alleen het dempen van omgevingsgeluiden. Zo gaf de geïnterviewde leraar aan dat het gebruik van achtergrondmuziek weinig helpt wanneer leerlingen geen passend boek hebben.

Hoewel de meeste leerlingen tijdens de geobserveerde stilleesmomenten stil waren en op hun boek waren gericht, bleek het ook met het gebruik van muziek toch niet altijd mogelijk om het effect van omgevingsgeluid te verminderen of te voorkomen dat leerlingen afgeleid raken. Mogelijk komt dit doordat leerlingen tijdens de observaties klassikaal en niet met een eigen apparaat en koptelefoon luisterden.

De **audio-ondersteuning** was ingebouwd in het digitale leesplatform Boekies, dat nog een aantal andere functionaliteiten kent, zoals een uitgebreide online-collectie met zoekfunctie en overige ondersteuningsmogelijkheden voor zwakke lezers (een leesliniaal en de mogelijkheid om lettergrootte, de afstand tussen woorden en achtergrondkleur in te stellen).

Leerlingen die positief waren over het platform noemden bijna allemaal de gunstige werking van de voorleesfunctie, die het lezen fijner en minder belastend maakt. Door leerlingen en de geïnterviewde leraar werd ook gewezen op voordelen van het platform voor zwakke lezers, zoals de kleinere kans op stigmatisering; doordat het systeem digitaal is en leerlingen lezen vanaf hun eigen apparaat, is het minder zichtbaar als zwakke lezers gemakkelijkere boeken kiezen.

Positieve oordelen kwamen daarnaast voort uit andere eigenschappen van het platform: de rijke collectie en zoekmogelijkheden, evenals de onmiddellijke beschikbaarheid van boeken, waardoor je niet, zoals bij een papieren bibliotheek, hoeft te wachten tot een boek terug is van de vorige gebruiker. Interessant is ook dat dit laatste de kans vergroot dat leerlingen leeservaringen delen. Ze kunnen immers tegelijkertijd hetzelfde boek lezen.

Het gebruik van het platform leek het stilleesmoment volgens leerlingen en leraar bovendien rustiger te maken, doordat alle leerlingen een koptelefoon op hadden om gebruik te kunnen maken van de audio-ondersteuning. Dat bleek ook uit de observatie van het stilleesmoment: in beide geobserveerde klassen waren de meeste leerlingen vanaf het begin stil en ogenschijnlijk met hun boek bezig, zelfs als er sprake was van mogelijk storend omgevingsgeluid. Leerlingen waardeerden ook het innovatieve karakter van

het platform; de 'nieuwigheid' van het lezen vanaf het scherm en de aantrekkelijke gebruiksmogelijkheden werken motiverend.

Omdat het om een relatief nieuw systeem gaat, werden ook beperkingen opgemerkt. Zo misten leerlingen populaire boeken, hebben niet alle boeken een voorleesfunctie, is de selectie voor zwakke lezers beperkt en zitten er nog bepaalde 'bugs' in het systeem (de software-instellingen veranderden bijvoorbeeld steeds).

Hoewel de meeste leerlingen tijdens **Vraag maar** actief deelnamen en ze gedurende het stilleesmoment stil waren en gericht op hun boek, waren de meningen over de activiteit verdeeld, met name over de ervaren effecten op geconcentreerd lezen en leesplezier. Sommige leerlingen benoemden positieve aspecten: ze vonden het leuk om over hun boek te vertellen, ze werden gemotiveerd om te lezen doordat medeleerlingen hun leeservaringen deelden of ze kregen door de vragen meer inzicht in de achtergrond van hun boek. Die voordelen sluiten aan bij de verwachte respons op de activiteit (zie Ontwerpen van de acties: elkaar enthousiasmeren, interesse wekken, actieve verwerking stimuleren).

Toch werden ook minder positieve aspecten benoemd. De geïnterviewde leraar veronderstelde bijvoorbeeld dat de activiteit met name de extrinsieke motivatie van leerlingen aanwakkerde: leerlingen hebben het gevoel dat ze *moeten* lezen, omdat ze een vraag kunnen krijgen over hun boek. Hoewel die respons wel aansluit bij het idee dat Vraag maar ook als middel kan dienen om verantwoording in het stilleesmoment in te bouwen, is extrinsieke motivatie niet per se de meest gunstige vorm van motivatie (Schaffner et al., 2013). Die verantwoordingsfunctie was voor de leraar overigens wel een reden om met de activiteit door te blijven gaan; het biedt in haar ogen in elk geval de garantie dat leerlingen lezen. Daarnaast wees de leraar op het sterk leraargestuurde aspect van de activiteit. Volgens de leraar zou de activiteit zinvoller worden als leerlingen zelfstandig met de vragen aan de slag gaan.

De ervaringen met **Lees en deel** sloten grotendeels aan bij de verwachte werking van de activiteit. Leerlingen waren in het algemeen positief over de mogelijkheid om leeservaringen te delen. Ze luisteren graag naar de fragmenten van anderen om zo aansprekende boeken op het spoor te komen en ze brengen graag hun eigen fragmenten in. Eén van de leerlingen gaf bijvoorbeeld aan hierdoor bevestigd te worden in de boekenkeuze: als klasgenoten het fragment leuk vinden, moet het een goede keuze zijn geweest. Tijdens de activiteit waren de meeste leerlingen dan ook actief betrokken. Zowel de leraar als leerlingen stelden bovendien dat de activiteit tot een actievere leeshouding leidt: als je weet dat je gevraagd kan worden om een fragment voor te lezen, ga je opletter lezen.

De observatie van het stillezen liet zien dat de meeste leerlingen gefocust waren op hun boek (hoewel niet goed kan worden nagegaan of dat een direct gevolg is van de activiteit). De positieve ervaringen nemen overigens niet weg dat het feit dat leerlingen wordt gevraagd om hardop te lezen ook belemmerend kan werken. Dat heeft enerzijds te maken met het (ervaren) leesniveau: leerlingen die moeite hebben met lezen, kunnen een barrière ervaren wanneer ze moeten voorlezen, omdat ze worden geconfronteerd met hun eigen beperkingen. Anderzijds heeft het te maken met leeftijd: oudere leerlingen kunnen schroom ervaren.

## 4.2 Integratie van de bevindingen

Het doel van het project was om tot een voorstel te komen voor een samenhangende aanpak van leesweerstand. Naar aanleiding van de ervaringen van de onderwijsprofessionals hebben we ervoor gekozen om bij het ontwerp van die aanpak te focussen op stillezen. Op basis van de onderzoeksactiviteiten die we in de PLG hebben uitgevoerd (de verkenning en de reflectie op de acties) kunnen we hypothesen formuleren over hoe zo'n samenhangende aanpak eruit moet zien. We verwachten dat het bijdraagt aan een optimaal gebruik van de tijd voor stillezen als leraren zorg dragen voor een passend boekenaanbod, als leerlingen de gelegenheid krijgen om leeservaringen te delen zonder dat dit hun leesproces verstoort, als leraren zorgen voor een stille en rustige leesomgeving en als wordt gezorgd voor extra ondersteuning voor zwakke lezers. Op basis van het onderzoek gaan we ervan uit dat al deze elementen nodig zijn en dat ze elkaar positief kunnen beïnvloeden. Bijvoorbeeld:

- Door leeservaringen te delen, maken leerlingen kennis met andere boeken en wordt een passende boekenkeuze gefaciliteerd.
- De beschikbaarheid van passende boeken maakt de kans groter dat leerlingen opgaan in hun boek, wat bijdraagt aan een rustigere leesomgeving.
- Extra hulp voor zwakke lezers (bijvoorbeeld in de vorm van audio-ondersteuning) faciliteert een passende boekenkeuze; die hulp opent meer mogelijkheden om interessante boeken te vinden.
- Die extra hulp vermindert hierdoor de kans op frustratie en afleiding, wat weer bijdraagt aan een rustigere leesomgeving.

Het huidige onderzoek was een exploratief onderzoek. Of de toevoeging van deze elementen aan het stillezen daadwerkelijk leidt tot positieve effecten op leesgedrag en -motivatie moet nader worden onderzocht via experimentele studies. De interventies die in de huidige studie zijn ontwikkeld, kunnen daarbij worden ingezet.

## 4.3 Beperkingen

Een eerste beperking van het onderzoek is dat we geen algemeen geldende uitspraken kunnen doen over de factoren die stillezen belemmeren. Onze conclusies blijven immers beperkt tot de ervaringen van de leerlingen en leraren van de vijf deelnemende scholen. Het exploratieve en kwalitatieve karakter van de studie maakt dat we voorspellingen kunnen doen over *mogelijke* factoren, maar de geldigheid van die voorspellingen moet worden getoetst in kwantitatief onderzoek met een meer representatieve steekproef. Deze beperking maakt overigens ook dat mogelijk nog andere interventies nodig zijn dan degene die we hierboven hebben voorgesteld.

Een tweede beperking is dat de onderzoeksactiviteiten in de verkenningsfase zijn uitgevoerd door de eigen leraren van de leerlingen. Natuurlijk is het onderzoeken van de eigen praktijk een essentieel onderdeel van het werken in een professionele leergemeenschap (DuFour & Eaker, 2005; Stoll et al., 2006), maar wanneer leraren interviews afnemen bij hun leerlingen over hun eigen onderwijspraktijk, vergroot dit uiteraard de kans op sociaal-wenselijke antwoorden. In het onderzoek hebben we daarop zoveel mogelijk geanticipeerd door gebruik te maken van een gestandaardiseerde interviewleidraad en door de onderwijsprofessionals te wijzen op het risico van normatief geformuleerde vragen.



Een derde beperking is dat praktische omstandigheden maakten dat we de ontworpen acties niet over langere tijd konden onderzoeken. Dat heeft de uitkomsten van ons onderzoek mogelijk beïnvloed, gezien niet in alle gevallen de activiteiten onder de meest ideale condities plaatsvonden. Voor sommige activiteiten geldt dat zowel leraar als leerlingen eraan moeten wennen, of dat er vermoedelijk meer tijd nodig is voordat leerlingen zelf initiatief gaan nemen en dus meer betrokken raken (bijvoorbeeld bij Vraag maar). Voor andere activiteiten geldt dat er meer tijd nodig is om het aanbod te verbeteren (denk aan de muziekkeuze bij de inzet van achtergrondmuziek en het aanbod en de technische uitwerking van het digitale leesplatform). Het verdient dan ook aanbeveling om de interventies te optimaliseren voordat de effectiviteit ervan wordt onderzocht.

#### **4.4 Conclusie**

Op basis van de uitkomsten van dit onderzoek kunnen we aanbevelingen formuleren voor een aanpak die bijdraagt aan een optimaal gebruik van de tijd voor stillezen. We veronderstellen dat het gunstig is als leraren zorg dragen voor een passend boekenaanbod, als leerlingen de gelegenheid krijgen om leeservaringen te delen zonder dat dit hun leesproces verstoort, als leraren zorgen voor een stille en rustige leesomgeving en als wordt gezorgd voor extra ondersteuning voor zwakke lezers. De interventies die we in het onderzoek hebben ontworpen, kunnen als basis dienen voor de verdere uitwerking van zo'n aanpak.

## Referenties

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261-271.
- Andreassen, R., & Bråten, I. (2010). Examining the prediction of reading comprehension on different multiple-choice tests. *Journal of Research in Reading, 33*(3), 263-283.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruch, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 102*(4), 773-785.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., & Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities. Research Report RR637*. University of Bristol.
- Broekhof, K., & De Pater, N. (2013). *Kwestie van lezen Deel 1. Vrij lezen op de basisschool: Achtergronden en praktische tips voor leerkrachten*. Stichting Lezen.
- Chall, J. S., & Jacobs, V. A. (2003). The classic study on poor children's fourth-grade slump. *American Educator, 27*(1), 14-15.
- Chambers, A. (2002). *Vertel eens*. NBD Biblion Publishers.
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology, 87*(1), 154-167.
- Coddington, C. S. (2009). *The effects of constructs of motivation that affirm and undermine reading achievement inside and outside of school on middle school students' reading achievement* (Academisch proefschrift). University of Maryland.
- Conradi, K., Jang, B. G., & McKenna, M. C. (2014). Motivational terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychology Review, 26*, 127-164.
- Cuevas, J. A., Irving, M. A., & Russell, L. R. (2014). Applied cognition: Testing the effects of Independent Silent Reading on secondary students' achievement and attribution. *Reading Psychology, 35*(2), 127-159.
- Dufour, R., & Eaker, R. (2005). *On common ground: The power of professional learning communities*. Solution Tree Press.
- Engelshoven, I. van, & Slob, A. (2019). *Brief aan de Tweede Kamer betreffende het leesoffensief*. Ministerie van OCW.
- Garan, E. M., & DeVoogd, G. (2008). The benefits of Sustained Silent Reading: Scientific research and common sense converge. *The Reading Teacher, 62*(4), 336-344.
- Gubbels, J., Langen, A. van, Maassen, N., & Meelissen, M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Universiteit Twente.
- Gubbels, J., Netten, A., & Verhoeven, L. (2017). *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland: PIRLS-2016*. Expertisecentrum Nederlands, Radboud Universiteit.
- Guthrie, J. T., & Coddington, C. S. (2009). Reading motivation. In *Handbook of motivation at school* (pp. 517-540). Routledge.

- 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.
- Guthrie, J. T., Klauda, S. L. & Ho, A. N. (2013). Modeling the relationships among reading instruction, motivation, engagement, and achievement for adolescents. *Reading Research Quarterly, 48*(1), 9-26.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research, 60*(4), 549-571.
- Ho, A. N. & Guthrie, J. T. (2013). Patterns of associations among multiple motivations and aspects of achievement in reading. *Reading Psychology, 34*(2), 101-147.
- Hopper, R. (2005). What are teenagers reading? Adolescent fiction reading habits and reading choices. *Literacy, 39*(3), 113–120.
- Husain, G., Thompson, W. F., & Schellenberg, E. G. (2002). Effects of musical tempo and mode on arousal, mood, and spatial abilities. *Music perception, 20*(2), 151-171.
- Inspectie van het Onderwijs (2014). *De staat van het onderwijs: Onderwijsverslag 2012/2013*. Inspectie van het Onderwijs.
- Jacobs, J.E., Lanza, S., Osgood, D.W., Eccles, J.E. & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development, 73*(2), 509–527.
- Kelley, M., & Clausen-Grace, N. (2006). R5: The Sustained Silent Reading makeover that transformed readers. *The Reading Teacher, 60*(2), 148-156.
- Klauda, S. L. & Guthrie, J. T. (2012). Comparing relations of motivation, engagement, and achievement among struggling and advanced adolescent readers. *Reading and Writing, 28*, 239-269.
- Krijnen, E., Steensel, R. van, Meeuwisse, M., & Severiens, S. (2020). *Ouderbetrokkenheid in de voor- en vroegschoolse educatie: Omgang met diverse oudergroepen en bevordering van duurzaamheid*. Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Lau, K.-L. (2009). Grade differences in reading motivation among Hong Kong primary and secondary students. *British Journal of Educational Psychology, 79*(4), 713–733.
- Lehmann, J. A., & 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*, 1902.
- 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*(2), 184-196.
- Logan, S. & Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading, 32*(2), 199–214.
- Manning, M., Lewis, M., & Lewis, M. (2010). Sustained Silent Reading: An update of the research. In E. H. Hiebert & D. R. Reutzel (Eds.), *Revisiting silent reading: New directions for teachers and researchers* (pp. 112-128). International Reading Association.
- Marinak, B.A. & Gambrell, L.B. (2010). Reading motivation: Exploring the elementary gender gap. *Literacy Research and Instruction, 49*(2), 129–141.

- McKenna, M.C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B.G. & Meyer, J.P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a U.S. survey. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 283–306. h
- Merga, M. K. M., & 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(6), 607–630.
- Merke, S., Ganushchak, L., & Steensel, R. van (2022). *Verrijkt vrij lezen: Een meta-analyse van de effecten van toevoegingen aan vrij lezen*. Stichting Lezen.
- Milliano, I. de, Gelderen, A. van, & Slegers, P. (2017). Explaining level and development of writing proficiency of low-achieving adolescents by different types of engagement. *Creative Education*, 8(5), 693-715.
- Mohr, K. (2006). Children's choices for recreational reading: A three-part investigation of selection preferences, rationales, and processes. *Journal of Literacy Research*, 38(1), 81–104.
- Mol, S., & Bus, A. (2011). Lezen loont een leven lang: De rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren. *Levende Talen Tijdschrift*, 12(3), 3-15.
- Naeghel, J. de, Keer, H. van, Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1006–1021.
- National Reading Panel (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. NICHD Clearinghouse.
- Nielen, Th. & Bus, A. (2016). *Onwillige lezers: Onderzoek naar redenen en oplossingen* (Stichting Lezen Reeks 26). Eburon.
- 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.
- Oberon, Kohnstamm Instituut, & ICLON (2014). *Leren met en van elkaar: Onderzoek naar de professionele leercultuur in het voortgezet onderwijs*. Oberon, Kohnstamm Instituut, & ICLON.
- Onderwijsraad & Raad voor Cultuur (2019). *Lees! Een oproep tot een leesoffensief*. Onderwijsraad & Raad voor Cultuur.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L., & Ky, C. N. (1993). Music and spatial task performance. *Nature*, 365(6447), 611-611.
- Retelsdorf, J., Köller, O., & Möller, J. (2017). On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction*, 21(4), 550-559.
- Reutzel, D. R., Jones, C. D., & Newman, T. H. (2010). Scaffolded Silent Reading: Improving the conditions of silent reading practice in classrooms. In E. H. Hiebert & D. R. Reutzel (Eds.), *Revisiting silent reading: New directions for teachers and researchers* (pp. 129-150). International Reading Association.
- Rosenzweig, E. Q. & Wigfield, A. (2017). What if reading is easy but unimportant? How students' patterns of affirming and undermining motivation for reading information texts predict different reading outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 133-148.

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sande, L. van der, Wildeman, I., Bus, A., & Steensel, R. van (2019). *Lezen stimuleren via vrij lezen, boekgesprekken en appberichten: Effecten van leesbevorderingsactiviteiten in het basisonderwijs en vmbo*. Eburon.
- Sbaraini, A., Carter, S. M., Evans, R. W., & Blinkhorn, A. (2011). How to do a grounded theory study: a worked example of a study of dental practices. *BMC medical research methodology*, 11(1), 1-10.
- 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(4), 369-385.
- Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 257-279.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463.
- Slegers, P., Brok, P. den, Verbiest, E., Moolenaar, N. M., & Daly, A. J. (2013). Toward conceptual clarity: A multidimensional, multilevel model of professional learning communities in Dutch elementary schools. *The Elementary School Journal*, 114(1), 118-137.
- Snow, C., & Moje, E. (2010). Why is everyone talking about adolescent literacy? *Phi Delta Kappan*, 91(6), 66-69.
- Steensel, R. van, Oostdam, R., & Gelderen, A. van (2019). Affirming and undermining motivations for reading and associations with reading comprehension, age, and gender. *Journal of Research in Reading*, 42(3-4), 504-522.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Sweller, J., Van Merriënboer, J. J., & Paas, F. G. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational psychology review*, 10(3), 251-296.
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, 22, 85-106.
- Unrau, N., & Schlackman, J. (2006). Motivation and its relation to reading achievement in an urban middle school. *Journal of Educational Research*, 100, 81-101.
- Wang, J. H.-Y., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186.
- Wiersma, D. (2022). Brief aan de Tweede Kamer betreffende het masterplan basisvaardigheden. Ministerie van OCW.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Yoon, J. C. (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.

## Bijlage A Interviewleidraad verkenning

### Instructie vooraf

Leg de leerling het doel van het interview uit:

- In de klas lezen jullie elke dag (of ... dagen per week) voor jezelf ... minuten in een boek dat jullie zelf hebben gekozen. Dat noemen we stillezen (of vrij lezen). Ik ga je een aantal vragen stellen over jouw mening over stillezen.
- Het interview duurt ongeveer 20 minuten. Ik ga je antwoorden opnemen, zodat ik ze later goed kan uitwerken. Die opnamen worden alleen voor het onderzoek gebruikt. Jouw naam blijft geheim.
- In het interview gaat het om jouw mening. Er zijn dus geen foute antwoorden.
- Aan het onderzoek doen zo'n 40 tot 50 kinderen van verschillende scholen mee.
- De uitkomsten van het onderzoek gebruiken we om ... (hier kun je als school zelf een antwoord op formuleren).

### Mening over en ervaring met vrij lezen in het algemeen

1. Hoe vind je het als we gaan stillezen?

	Heel leuk
	Best leuk
	Niet zo leuk
	Helemaal niet leuk

Waarom vind je dat? Als de leerling er niet goed uit komt, kun je doorvragen: wat vind je leuk aan stillezen? Wat vind je niet leuk aan stillezen?

2. Hoe vaak lukt het je om tijdens het stillezen geconcentreerd te lezen?

	Bijna altijd
	Vaak
	Soms
	Bijna nooit

3. Als het je niet lukt om geconcentreerd te lezen: waarom lukt dat niet? Wanneer/waardoor word je afgeleid?

4. Hoe zou jij het beste geconcentreerd kunnen lezen? Wat zou jou kunnen helpen? Als de leerling zelf geen moeite heeft met geconcentreerd lezen, kun je deze vraag stellen: Sommige kinderen hebben moeite om tijdens het stillezen geconcentreerd te lezen. Hoe zouden die kinderen het beste geconcentreerd kunnen lezen? Wat zou hen kunnen helpen?

## **Mening over en ervaring met specifieke onderdelen van vrij lezen**

### **Onderdeel 1: zelf boeken kiezen**

5. Waar let je op als je een boek uitkiest voor stillezen? Hoe zie je of een boek van jouw leesniveau is? Werkt jouw aanpak goed?
6. Wat vind je ervan dat je zelf boeken mag kiezen? Waarom vind je dat? Zou je hulp willen bij het kiezen? Waarom?

### **Onderdeel 2: boekenaanbod**

7. Hoe vind je de boeken in de schoolbibliotheek? Zijn er voldoende leuke boeken om uit te kiezen?
8. Welke boeken mis je in de schoolbieb? Welke boeken zou jij kopen voor de schoolbieb?

### **Onderdeel 3: lezen zonder hulp**

9. Wat vind je ervan dat je zelfstandig moet lezen, geen hulp krijgt tijdens het lezen? Zou je hulp willen? Waarbij? Waarom?

### **Onderdeel 4: in stilte lezen (zonder te praten)**

10. Wat vind je ervan dat je voor jezelf leest, dus niet mag praten met anderen? Zou je dat wel willen? Waarom wel/niet? Zo ja, wat zou je dan willen bespreken?

### **Onderdeel 5: afgebakende tijd**

11. Hoe vind je de tijd voor vrij lezen: te kort, te lang, precies lang genoeg? Waarom?
12. Hoe vind je het tijdstip waarop we stillezen? Is het een goed tijdstip of doe je het liever op een ander moment? Waarom?

## Bijlage B Interviewleidraden uitvoering acties

### Interviewleidraad leerlingen

Vooraf: vertel dat je het fijn vindt dat je de leerling wat vragen mag stellen. Vertel dat de vragen gaan over wat hij of zij vindt van stillezen en de activiteit die de leerkracht heeft bedacht. Geef aan dat het gaat om zijn of haar mening: er is geen goed of fout antwoord. Geef aan dat de naam van de leerling geheim blijft en dat de antwoorden alleen worden gebruikt voor het onderzoek. Geef aan dat als een leerling geen antwoord wil geven op bepaalde vragen of wil stoppen, hij of zij dat aan mag geven. Vraag of de leerling nog vragen heeft.

Als je het interview opneemt, noem dan de naam van de leerling even hardop.

Daarnaast: je stelt vragen over ‘**de activiteit**’. Leg aan de leerling uit wat je met de ‘activiteit’ bedoelt. Dat is op elke school anders:

- Op **School 1** wordt voor het stillezen een boekenkring gedaan.
- Op **School 2** worden tijdens het stillezen audioboeken ingezet.
- Op **School 3** wordt tijdens het stillezen muziek gespeeld.
- Op **School 4** gaat de leraar na het stillezen in gesprek met leerlingen aan de hand van vragen op kaartjes.
- Op **School 5** wordt leerlingen gevraagd of ze met post-its fragmentjes kunnen markeren die ze leuk, grappig, spannend ... vonden. Een of twee leerlingen mogen na het stillezen hun fragmentje voorlezen en er iets over vertellen.

1. Wat vind je van de activiteit?

	Heel leuk
	Best leuk
	Niet zo leuk
	Helemaal niet leuk

Afhankelijk van de keuze: wat vind je er leuk/niet leuk aan?

2. Als het oordeel positief is (heel leuk, best leuk): waren er ook onderdelen van de activiteit die je niet zo leuk vond? Als het oordeel negatief is (niet zo leuk, helemaal niet leuk): waren er ook onderdelen van de activiteit die je wel leuk vond?
3. Heeft de activiteit je geholpen om:
  - a. Geconcentreerder te lezen? Waarom wel/niet? Waar merkte je dat aan?
  - b. Met meer plezier te lezen? Waarom wel/niet? Waar merkte je dat aan?
4. Zou je de activiteit vaker willen doen? Hoe komt het dat je de activiteit vaker zou willen doen?



5. Hoe denk je dat we de activiteit beter kunnen maken?
6. Ten slotte willen we je nog enkele vragen over jezelf stellen:
  - a. Ben je een jongen, meisje of anders?
  - b. Op welke datum ben je geboren?
  - c. In welke groep zit je?
  - d. Waar ben je geboren? Zijn je ouders in Nederland geboren? Zo nee, waar?

### Interviewleidraad leraren

1. Wat vind je van de activiteit?

	Heel zinvol
	Best zinvol
	Niet zo zinvol
	Helemaal niet zinvol

Waarom vind je dat?

2. Als het oordeel positief is (heel zinvol, best zinvol): waren er ook onderdelen van de activiteit die je niet zo zinvol vond? Als het oordeel negatief is (niet zo zinvol, helemaal niet zinvol): waren er ook onderdelen van de activiteit die je wel zinvol vond?
3. Denk je dat de activiteit leerlingen heeft geholpen om:
  - a. Geconcentreerder te lezen? Waarom wel/niet?
  - b. Met meer plezier te lezen? Waarom wel/niet?
4. Zou je de activiteit vaker willen doen? Waarom wel/niet?
5. Vond je dit een uitvoerbare activiteit? Voelde je je zeker genoeg in deze activiteit?
6. Hoe denk je dat we de activiteit beter kunnen maken?

## Bijlage C Schema observatie activiteiten voor of na het stillezen

Schema registratie activiteiten voor of na stillezen		
Datum		
School:		
Naam leerkracht:		
Focus leerlingen:	Leerling 1	
	Leerling 2	
	Leerling 3	
Naam observator:		
Begin tijd:		
Eind tijd:		

Kruis aan:	1. Hoe is de <b>werkvorm</b> ?	Opmerkingen: (invullen wanneer aangekruist)
	a) <b>Klassikaal</b> : leraar interacteert met <b>één</b> leerling.	
	b) <b>Klassikaal</b> : leraar interacteert met <b>meerdere</b> leerlingen.	
	c) <b>Kleine groepjes</b> : leerlingen interacteren met elkaar <b>onder begeleiding</b> van leraar.	Grootte groepjes: ... leerlingen
	d) <b>Kleine groepjes</b> : leerlingen interacteren met elkaar <b>zonder begeleiding</b> van een leraar.	Grootte groepjes: ... leerlingen
	e) Anders, namelijk ...	

Kruis aan:	2. Waaruit bestaat de <b>bijdrage</b> van de <b>leraar</b> ?	Voorbeeld: (invullen wanneer aangekruist)
	a) De leraar <b>luistert</b> naar de leerling(en).	

	b) De leraar <b>beantwoordt de vragen</b> van de leerling(en).	
	c) De leraar <b>stelt vragen</b> aan de leerling(en).	
	d) De leraar <b>vertelt</b> aan de leerling(en).	
	e) De leraar <b>geeft hulp</b> aan de leerling(en).	
	f) Anders, namelijk ...	

Kruis aan:	3. Waaruit bestaat de <b>bijdrage</b> van de <b>(focus)leerlingen</b> ?	Voorbeeld (invullen wanneer aangekruist)
Luisteren		
	a) De leerlingen luisteren naar <b>de leraar</b> .	
1	2	3
	b) De leerlingen luisteren naar <b>elkaar</b> .	
1	2	3
Vragen		
	c) De leerlingen <b>beantwoorden</b> vragen van de <b>leraar</b> .	
1	2	3
	d) De leerlingen <b>beantwoorden</b> vragen van <b>elkaar</b> .	
1	2	3
	e) De leerlingen <b>stellen</b> vragen aan <b>de leraar</b> .	
1	2	3
	f) De leerlingen <b>stellen</b> vragen aan <b>elkaar</b> .	
1	2	3

Vertellen			
	g) De leerlingen vertellen uit zichzelf aan <b>de leraar</b> .		
1	2	3	
	h) De leerlingen vertellen uit zichzelf aan <b>elkaar</b> .		
1	2	3	
Hulp geven			
	i) De leerlingen geven hulp aan elkaar.		
1	2	3	
Anders			
	j) Anders, namelijk ...		
1	2	3	

Kruis aan:	4.Hoe actief zijn de (focus) leerlingen <b>betrokken</b> bij de activiteit?	Voorbeeld (invullen wanneer aangekruist)
	a) <b>Alle</b> leerlingen zijn actief betrokken.	
1	2	3
	b) <b>De meeste</b> leerlingen zijn actief betrokken.	
1	2	3
	c) <b>Een deel van</b> de leerlingen is actief betrokken.	
1	2	3
	d) <b>Maar weinig</b> leerlingen zijn actief betrokken.	
1	2	3

## Bijlage D Schema observatie activiteiten tijdens het stillezen

Schema registratie activiteiten tijdens vrij lezen		
Datum:		
School:		
Naam leerkracht:		
Focus leerlingen:	Leerling 1	
	Leerling 2	
	Leerling 3	
Naam observator:		
Begin tijd:		
Eind tijd:		

Tijd:	0.00 - 1.30 minuten				
Kruis aan:					Wat gebeurt er nog meer? (invullen wanneer aangekruist)
	f) De meeste kinderen zijn <b>stil</b> en (ogenschijnlijk) met hun boek bezig. Er <b>gebeurt niets</b> anders.				n.v.t.
	g) De meeste kinderen zijn <b>stil</b> en (ogenschijnlijk) met hun boek bezig. Er <b>gebeurt</b> ook nog <b>iets</b> anders.				
	h) <b>Verschillende</b> kinderen zijn <b>niet stil</b> en niet met hun boek bezig. Zij zijn bezig met andere dingen.				
	i) <b>Niemand is stil</b> en met zijn of haar boek bezig. De kinderen zijn met andere dingen bezig.				
Focus leerlingen: (omcirkelen wat van toepassing is)					Wat gebeurt er nog meer? (invullen indien van toepassing)
1	De leerling is stil en (ogenschijnlijk) met zijn of haar boek bezig. De leerling doet niks anders.	++	+	-	-
2	De leerling is stil en (ogenschijnlijk) met zijn of haar boek bezig. De leerling doet niks anders.	++	+	-	-
3	De leerling is stil en (ogenschijnlijk) met zijn of haar boek bezig. De leerling doet niks anders.	++	+	-	-

## Bijlage E Onderzoeksplan verkenning

Hoofdonderdelen	Sub-onderdelen	
Wat wil ik te weten komen en waarom?	Doel	<p>Niet alle leerlingen maken optimaal gebruik van de tijd voor vrij lezen. Hoewel het leerlingen doorgaans wel lukt om met enig enthousiasme een boek te kiezen in de schoolbibliotheek, lukt het ze vervolgens tijdens het vrij lezen niet om zich op hun boek te concentreren: ze lopen vast. Daar worden meerdere potentiële oorzaken voor aangewezen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Voor een deel van de leerlingen komt het probleem voort uit een laag leesniveau. Juist zwakke leerlingen vinden stillezen vaak lastig: ze zijn snel afgeleid of laten zich snel afleiden door andere leerlingen, ze lezen niet echt, maar doen alsof, ze zijn niet echt gegrepen door het boek, vinden het boek snel niet meer leuk. Dat lage leesniveau heeft overigens niet per se te maken met een gebrekkige technische leesvaardigheid, maar vaker met een beperkte woordenschat en kennis van de wereld.</li> <li>▪ Ook meer vaardige lezers maken niet altijd optimaal gebruik van de tijd voor vrij lezen. Sommige leerlingen hebben last van concentratieproblemen: als het niet volledig stil is in de klas, kunnen zij zich niet concentreren op hun boek. Andere leerlingen hebben de neiging om hun boekenkeuze te kopiëren van anderen (“ik wil ook een Harry Potter”), maar komen er dan achter dat het toch niet het boek voor hen is: ze hebben te weinig zicht op hun eigen interesse.</li> <li>▪ In het praktijkonderwijs speelt ook het sociale aspect mee: het is niet echt stoer om te lezen.</li> <li>▪ Ook de thuisomgeving en de kwaliteiten van de leraar kunnen een rol spelen: het helpt niet om de motivatie te vinden om door te zetten als je van huis uit geen leesroutine hebt aangeleerd of als een leraar je niet op een passende manier weet te ondersteunen.</li> <li>▪ Ook meer praktische omstandigheden kunnen een rol spelen: hoe lang wordt er tijd gereserveerd voor vrij lezen (hebben leerlingen voldoende tijd om in een verhaal te</li> </ul>

		<p>komen?), wanneer wordt het vrij lezen gepland (net na een speelpauze zijn kinderen nog weinig geconcentreerd; vrij lezen dient dan eerder om kinderen rustig te krijgen) en is het wel stil genoeg tijdens de tijd voor vrij lezen?</p> <p>In de verkenning willen we allereerst de achtergronden van het probleem (niet alle leerlingen maken optimaal gebruik van de tijd voor vrij lezen) meer systematisch onderzoeken. Dat wil zeggen: we willen de geldigheid nagaan van de hierboven voorgestelde oorzaken. Met het oog op mogelijke oplossingen voor deze problemen is het ook interessant om na te gaan wat leerlingen motiveert de tijd voor vrij lezen wel maximaal te benutten. Hierbij besteden we aandacht aan zowel leerlingen die zich in een gunstige uitgangspositie bevinden als leerlingen die zich in een ongunstige uitgangspositie bevinden (bijvoorbeeld leerlingen die moeite hebben met lezen of van huis uit geen leesroutine hebben). We willen die informatie in eerste instantie bij leerlingen zelf achterhalen. Met leerlingen willen we dan ook mogelijke oplossingen voor geconstateerde belemmeringen bespreken. Vervolgens willen we lerarenteams laten reflecteren op de genoemde belemmeringen en oplossingen. Dit kan aanvullende informatie opleveren over factoren die een rol spelen en over de haalbaarheid en praktische uitwerking van bepaalde oplossingen. Bovendien maakt dit het makkelijker om in de volgende fases van het onderzoek ook weer de teamleden erbij te betrekken.</p>
	Relevantie	<p>Vrij lezen wordt ingezet om leerlingen leeskilometers te laten maken; vrij lezen moet garanderen dat leerlingen elke dag een vast aantal minuten lezen. De verwachting is dat meer lezen samengaat met beter lezen (Becker et al., 2010). Lezen is immers een vaardigheid die je moet oefenen. Bovendien is de aanname dat vrij lezen motiveert. Doordat leerlingen vrij zijn om een boek te kiezen (en dus controle kunnen uitoefenen op wat ze lezen), wordt hun intrinsieke motivatie aangesproken (Deci &amp; Ryan, 2000) en daardoor hun betrokkenheid bij het lezen vergroot. Wanneer leerlingen belemmeringen ervaren bij het vrij lezen en dus niet echt tot lezen komen, wordt de mogelijkheid om leeskilometers te maken niet optimaal benut (Reutzell et al., 2010). Dat is ongunstig voor hun leesvaardigheid. Nader onderzoek naar hoe de tijd voor vrij lezen beter kan worden benut, is dus belangrijk.</p>



	Vragen	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Welke belemmeringen ervaren leerlingen die niet optimaal gebruikmaken van de tijd voor vrij lezen?</li> <li>2. Wat maakt dat leerlingen wel optimaal gebruikmaken van de tijd voor vrij lezen?</li> <li>3. Welke mogelijke oplossingen zien leerlingen zelf voor belemmeringen bij het optimaal gebruikmaken van de tijd voor vrij lezen?</li> <li>4. Herkennen leraren de door leerlingen genoemde belemmeringen en oplossingen?</li> </ol>
Hoe wil ik dat gaan onderzoeken?	Hoe?	<p>We willen de ervaren belemmerende factoren, bevorderende factoren en mogelijke oplossingen nagaan door met leerlingen in gesprek te gaan. We kiezen daarom voor een kwalitatief onderzoek, waarin we gebruikmaken van individuele, semi-gestructureerde diepte-interviews met een beperkt aantal leerlingen. De uitkomsten van de interviews leggen we vervolgens voor aan de teams op elke school. We organiseren daarvoor een groepsinterview tijdens een teamoverleg.</p>
	Bij wie?	<p>Alle scholen nemen deel aan dit onderzoek. We gaan uit van zes leerlingen per school. Dat betekent dat we bij 36 leerlingen informatie gaan verzamelen (tenzij er van Basisschool Overvecht meerdere locaties meedoen).</p> <p>We proberen in de onderzoeksgroep variatie aan te brengen op basis van een aantal kenmerken:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Wel/geen optimaal gebruik van tijd voor vrij lezen?</li> <li>2. Meisje/jongen?</li> <li>3. Jonger/ouder?</li> <li>4. Zwakkere/sterkere lezer?</li> </ol> <p>Dat geeft in principe 16 mogelijke groepen (zie de figuur hieronder) en idealiter 2-3 leerlingen per groep. Met alle scholen samen proberen we deze groepen te vullen. Mocht het lastig worden om alle groepen gevuld te krijgen, dan zouden we wellicht een kenmerk (bijvoorbeeld meisje/jongen) kunnen laten vervallen.</p>

		<pre> graph LR     A[Optimaal gebruik van vrij lezen?] --&gt; B[Leeftijd?]     A --&gt; C[Leeftijd?]     B --&gt; D[Geslacht?]     B --&gt; E[Geslacht?]     C --&gt; F[Geslacht?]     C --&gt; G[Geslacht?]     D --&gt; H[Leesniveau?]     D --&gt; I[Leesniveau?]     E --&gt; J[Leesniveau?]     E --&gt; K[Leesniveau?]     F --&gt; L[Leesniveau?]     F --&gt; M[Leesniveau?]     G --&gt; N[Leesniveau?]     G --&gt; O[Leesniveau?]     H --&gt; P1[ ]     H --&gt; P2[ ]     I --&gt; P3[ ]     I --&gt; P4[ ]     J --&gt; P5[ ]     J --&gt; P6[ ]     K --&gt; P7[ ]     K --&gt; P8[ ]     L --&gt; P9[ ]     L --&gt; P10[ ]     M --&gt; P11[ ]     M --&gt; P12[ ]     N --&gt; P13[ ]     N --&gt; P14[ ]     O --&gt; P15[ ]     O --&gt; P16[ ]   </pre>
	Waar?	De interviews met leerlingen worden door deelnemende leerkrachten zelf afgenomen in een rustige ruimte op school. De Erasmus Universiteit geeft ondersteuning bij de verwerking en analyse van de interviewgegevens. De groepsinterviews met het team worden georganiseerd door de leerkracht samen met een van de onderzoekers; eventueel is een onderzoeker daarbij aanwezig.
	Wanneer?	We gaan ervan uit dat de interviews worden afgenomen in oktober (rond de Kinderboekenweek). De groepsinterviews met teamleden vinden plaats nadat de interviewdata van de leerlingen zijn verwerkt.

## Bijlage F Lesbrieven *Vraag maar* en *Lees en deel*

### Lesbrief *Vraag maar*

#### Doelstelling

Met *Vraag maar* stel je vragen aan een leerling nadat deze leerling een boek uit heeft. Deze vragen gaan over het boek dat de leerling gelezen heeft. De leerling wordt zo bewust van hetgeen hij/zij gelezen heeft. Leerlingen worden zo bovendien nieuwsgierig gemaakt naar elkaars denkwijze en mogelijk ook naar boeken die andere leerlingen aan het lezen zijn.



#### Tips

- Doe het als leerkracht zelf een paar keer voor.
- Kies als leerkracht de vragen uit: jij hebt de leiding.
- Zorg dat de vraag passend en relevant is: houd rekening met het boek dat de leerling aan het lezen is en het leesniveau van de leerling. Houd dan ook goed in de gaten welke boeken je leerlingen lezen.
- Zorg voor een opbouw in vragen. Zie de bijlage met de kaartjes van Chambers.
- Stel de vragen klassikaal. Als de leerlingen gewend zijn, kunnen ze ook in een tafelgroepje aan elkaar vragen stellen.
- Vraag door nadat je de vraag van het kaartje hebt gesteld. Dat kan bijvoorbeeld met een waarom-vraag (Vraag: welke hoofdpersoon zou je willen zijn? Doorvraag: waarom?).
- Houd het kort en bondig. Laat het zo'n 5 minuten duren na de stil-lees-les.

#### Dit heb je nodig

Kaarten van Chambers (zie Bijlage 1, 2, 3 en 4):

- A-kaarten: eerste reacties, indrukken en mening over de tekst
- B-kaarten: tekstbegrip, tekstbeleving, relatie tussen tekst en werkelijkheid
- C-kaarten: stijl, genre, personages, auteur, waardering van de tekst
- De D-kaarten zijn voor gedichten en gebruik je niet als leerlingen boeken lezen

## Lesbrief *Lees en deel*

### Doelstelling

Met Lees en deel lezen kinderen aandachtiger, doordat ze een stukje mogen uitkiezen om hardop voor te lezen na de stilleestijd.

### Tips

- Doe het als leerkracht zelf een paar keer voor. Kies voor verschillende stukjes: grappig, verdrietig, informatief, om de mooie woorden of illustraties. Keuze genoeg!
- Benoem uit welk boek je een stukje voorleest.
- Leg kort uit waarom je juist dit stukje wilt voorlezen.
- Zorg dat activiteit niet meer dan 5 minuten in beslag neemt en dat er per keer andere kinderen aan de beurt komen.
- Mochten er in je klas verlegen kinderen zitten, dan kun je dit ook in kleine tafelgroepjes doen, maar dan moeten ze wel al aan de activiteit gewend zijn.
- Je kent je klas goed, dus mocht een leerling niet voor de klas of zelfs niet in het groepje durven voorlezen, kun jij als leerkracht dat stukje voorlezen. Zo krijgt wel iedereen de kans om te delen wat leuk was.
- De kinderen worden hier steeds behendiger in, dus laat je niet afschrikken als het de eerste keren wat stroef verloopt.

### Dit heb je nodig

Voor ieder tafelgroepje wat post-its (zie voorbeelden hieronder).

Jur: "Ik heb 2 korte stukjes, want ik heb 1 grappige en 1 interessante. Mag ik ze allebei voorlezen? Ik kan echt niet kiezen."

