

PLATFORMPRAKTIJKONTWIKKELING.NL
ONDERZOEK IN HET EDUCATIEVE DOMEIN

Do you practice what you preach?

De invloed van de leesattitude van de leerkracht op de leesmotivatie van leerlingen.

Mariëtte Groente (2017)

Citeren als:

Groente, M. (2017). *Do you practice what you preach?. De invloed van de leesattitude van de leerkracht op de leesmotivatie van leerlingen.* Op: PlatformPraktijkontwikkeling.nl. Utrecht: WOSO

Do you practice what you preach?

In deze studie is onderzocht welke rol de leesattitude van de leerkracht speelt bij het vormgeven van het leesonderwijs gericht op leesplezier en leesmotivatie. Is het mogelijk leerlingen te motiveren als je zelf als leerkracht geen lezer bent? Het innoveren van leesonderwijs waar het gaat om het bevorderen van de leesmotivatie van leerlingen is een kwetsbaar proces.

Inleiding

“De hele klas zat in wonderbare stilte te lezen (...) Zo stil en rustig is de klas nog nooit geweest. Toen de bel ging, werd er algemeen gezocht.’ Dit schreef Theo Thijssen in 1926 in De gelukkige klas. De kinderen lezen voor het eerst een boek uit de nieuwe klassenbibliotheek waarvoor ze samen met de meester een handgeschreven catalogus hebben samengesteld. De boeken mogen ook mee naar huis. De meester kijkt de kinderen na als ze naar huis gaan met het in kranten ingepakte boek onder de arm: ‘...Was het verbeelding van me, dat m’n klas ‘n ietsje verwaander dan anders wegstapte, met de gewichtige bibliotheekboeken gewichtig ingepakt onder de arm?’”

(Van den Bulk, Van Grinsven, Kouveld, & Van der Woud, 2010)

Lezen is de basis van alle schoolvakken, het kan je leven verrijken en je horizon verruimen. Wie leest, heeft de wereld binnen handbereik (Van der Bulk et al., 2010). Een goede leesvaardigheid is belangrijk voor schoolsucces (Van Steensel, Van der Sande, Bramer & Arends, 2016).

Nederlandse leerlingen zijn internationaal gezien vaardige lezers. Uit het PIRLS-onderzoek van 2011 blijkt dat 20% van de Nederlandse leerlingen lezen leuk vindt; en in drie van de deelnemende landen is dit percentage lager. Leesmotivatie, leesplezier, leesattitude en leesvaardigheid gaan hand in hand; als je plezier in lezen hebt, ga je vaker lezen en leerlingen die vaker lezen, worden leesvaardiger (Stalpers, 2007). Dit geldt ook omgekeerd: wie leesvaardig is, zal eerder meer gaan lezen (Mol & Bus, 2011). Om van leerlingen gemotiveerde lezers te maken, is aandacht voor leesbevordering daarom zeer gewenst. Chambers (2002) geeft aan dat leerkrachten een belangrijke rol spelen bij de leesinteresse en leesmotivatie van hun leerlingen. Gambrell (2015) stelt hierbij dat er twee belangrijke doelen voor leesonderwijs zijn: leerlingen leren lezen en leerlingen leren te willen lezen. Leesbevordering vraagt daarom om professionals die met passie de rijkdom van het lezen kunnen overbrengen en die lezers het juiste boek op het juiste moment aanbieden (Dalen, 2012).

Voor leerkrachten zijn veel lesideeën en tips op het gebied van leesmotivatie voorhanden, ontwikkeld door enthousiaste leesspecialisten. Maar daar waar het voor sommige leerkrachten makkelijk blijkt om leerlingen te motiveren voor lezen, lijkt het voor anderen in de praktijk echter nog een uitdaging te zijn. Er lijkt daarbij sprake te zijn van samenhang tussen de eigen leesattitude, het eigen leesgedrag en het lesgeven in lezen (Stokmans, 2006). Dit onderzoek is erop gericht om de rol van de leerkrachten te specificeren waar het gaat om de beïnvloeding van de leesmotivatie van leerlingen en wat er nodig is om deze rol op een adequate manier te kunnen invullen. Daartoe zijn de volgende onderzoeksvragen geformuleerd:

- Hoe is de leesattitude van de leerkrachten van de groepen 7 en 8?
- Welke invloed hebben de eigen leesattitude en het eigen leesgedrag van de leerkrachten op de leesmotivatie van leerlingen?
- Hoe geven de leerkrachten van de groepen 7 en 8 vorm en inhoud aan een stimulerende leesomgeving?
- Welk effect heeft de gekozen interventie bij de lessen stillezen op de leescultuur in de klas?

Het belang van leesmotivatie van leerlingen en leesinteresse van de leerkracht.

Bij leesmotivatie gaat het om doelen en redenen om te lezen. Er kunnen verschillende drijfveren zijn om te gaan lezen, zoals lezen voor ontspanning en plezier, om iets te leren of omdat het iets oplevert (Berenst, Faasse, Herder & Pulles, 2016). Als leerlingen net leren lezen, zijn ze zeer gemotiveerd om te lezen, maar uit onderzoek van Nielen en Bus (2015) blijkt dat leerlingen steeds minder gemotiveerd raken als ze vinden dat ze er niet zo goed in zijn. Leesplezier hangt af van wat we lezen, waarom we lezen en waar we lezen (Chambers, 2002). Ook onze stemming, tijd en rust bepalen onze leesbeleving en ons leesplezier. Een afkeurende houding tegenover lezen zorgt ervoor dat lezen wordt vermeden en dit kan bijdragen aan onzekerheid over eigen competenties met betrekking tot lezen (Van Steensel, Oostdam & Van Gelderen, 2013). Het vergroten van de leesmotivatie valt onder kerndoel 9: "De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van verhalen, gedichten en informatieve teksten". Om dit doel te bereiken is het van belang om al vanaf het begin van de basisschool aandacht te besteden aan leesbevordering en het ontwikkelen van leesplezier bij leerlingen (Berenst, Faasse, Herder, & Pulles, 2016). Succesfactoren om van lezers geëngageerde lezers te maken zijn intrinsieke leesmotivatie, sociale interactie rondom lezen, vertrouwen in eigen kunnen en een goed boekenaanbod (Gambrell, 1996). Daarbij speelt de leerkracht een belangrijke rol. Tegelijk heeft de 'ontlezing' die we zien in de samenleving ook bij leerkrachten toegeslagen (Leesmonitor, 2015). Kan een leerkracht die zelf niet geïnteresseerd is in lezen een rolmodel voor leerlingen zijn? Hieronder zullen de begrippen leesattitude, leesmotivatie en lees kennis in relatie tot het lezen van de leerkracht worden uitgewerkt.

De leesattitude en leesmotivatie van de leerkracht

Leesattitude is de mate waarin iemand lezen plezierig of spannend vindt. De leesattitude wordt gevormd door ervaringen van de lezer zelf en door eigen of andermans verwachtingen van het lezen (Stalpers, 2007; Stokmans, 2013). De leerkracht met een goed ontwikkelde leesattitude heeft niet alleen een brede kennis van kinder- en jeugdboeken maar ook actuele kennis over leesbevordering. Hij leest

actuele vakliteratuur, wisselt regelmatig informatie uit met collega's over leesbevordering en kinderliteratuur en is zich ervan bewust dat goed leesonderwijs meer is dan het onderwijzen van technische leesvaardigheden (Gambrell, 2015; Quirk et al., 2010). Een leerkracht die zelf graag leest en veel leeservaringen heeft, zal het niet moeilijk vinden met de leerlingen te praten over boeken en leesbeleving. Door te praten over teksten word je enthousiaster voor lezen. Het helpt kennis te verwerven en jezelf en anderen beter te begrijpen (Chambers, 2002). Een leerkracht die zelf een enthousiaste lezer is, zal dit enthousiasme gemakkelijk kunnen overdragen op de leerlingen (Applegate & Applegate, 2004; Routman, 2003). Een deel van de leerkrachten leest zijn mail, scant kranten en leest voor zijn werk, maar heeft weinig tot geen ervaringen opgedaan met het lezen voor hun plezier. In hun herinnering lazten hun ouders de krant en werd er voorgelezen uit de bijbel. Lezen wordt door deze leerkrachten niet geassocieerd met lezen alleen voor plezier (Gomez, 2005). Helaas hebben veel leerkrachten in het onderwijs dat ze zelf genoten hebben niet veel ervaring opgedaan met het stimuleren van de leesmotivatie in de klas. Volgens onderzoeksbureau Oberon (2009) lezen leerkrachten steeds minder en beschikken zij daardoor over een beperkter repertoire aan kinderboeken. Leerkrachten die wel tijd vinden om te lezen hebben het belang van lezen ontdekt als een bron van plezier of om te ontstressen (Powell-Brown, 2003).

'Juf, door jou ben ik lezen leuk gaan vinden!', zegt Sarah. 'Ja, ik ook', vult Shivam enthousiast aan, 'vroeger vond ik lezen helemaal niet leuk, maar jij liet ons leuke boeken lezen zoals over Minecraft. En nu vind ik het wel leuk!'

De leesmotivatie van de leerkracht is volgens Smits en Van Koeven (2012) de mate waarin de leerkracht als lezer bekend is met bepaalde vormen van leesvoldoening en welke vormen hij bewust nastreeft. Leesmotivatie komt van binnenuit en kan niet gesimuleerd worden (Benevides & Peterson, 2010; McKool & Gespass, 2009). Zonder een rijke geletterde achtergrond is het moeilijk de juiste boeken aan te bieden in de klas. Een leerkracht met een passie voor lezen, kan leerlingen enthousiast maken en helpen bij het kiezen van het juiste boek. Hij dompelt de leerlingen onder

in een rijke leesomgeving waarin ze zich kunnen ontwikkelen tot gemotiveerde lezers (Kolloff, 2002).

De leerkracht en de stimulerende leesomgeving.

Volgens Morrison, Jacobs en Swinyard (2010) heeft een lezende leerkracht veel invloed op de leesmotivatie van leerlingen. Door zelf ook te lezen tijdens het vrij- of stillezen, laat hij zien dat hij lezen belangrijk vindt. Ook Smits en Braams (2013) geven aan dat een leerkracht, door zelf het goede voorbeeld te geven, het gewenste leesgedrag bij leerlingen activeert. Leerkrachten die plezier in lezen hebben, zullen het belangrijk vinden dat de inrichting van de leesomgeving de leerlingen uitnodigt om te gaan lezen. Om ongestoord te kunnen lezen, is er rust en concentratie nodig. Als er genoeg ruimte in het lokaal is, kan een rustige leeshoek een fijne plek zijn om lekker te lezen. Zo'n ingerichte plek laat zien dat de leerkracht lezen belangrijk vindt. In een leeshoek kunnen de boeken op een uitnodigende wijze worden uitgesteld. Een leerkracht die zelf veel leest, weet hoe belangrijk het is om in een rustige sfeer te kunnen lezen en zal zich meer bewust zijn van het belang van veel lezen (Routman, 2003). Hij kiest er eerder voor om voldoende tijd in het rooster in te plannen voor stillezen. Door elke dag een vast moment te kiezen voor stillezen, wordt er een routine opgebouwd. Wanneer een leerkracht zelf ook leest als de leerlingen lezen, is hij een rolmodel en laat hij zien dat hij lezen belangrijk vindt (Chambers, 2002; Routman, 2003).

Daarnaast blijkt uit Houtveen, Brokamp en Smits (2013) bovendien dat ook de schoolcultuur van grote invloed is op het geven van motiverend en effectief leesonderwijs. Daarvoor is systematische verbetering van het onderwijs noodzakelijk. Hargreaves en Fullan (2012) laten zien dat wanneer op schoolniveau een samenwerkingscultuur wordt ontwikkeld, waarin leerkrachten binnen de teams in hoge mate gewaardeerd worden, er kansen gecreëerd worden voor goed en motiverend leesonderwijs. Dit vereist een goede samenwerking tussen schoolleiding en leerkrachten waarbij leerkrachten zich binnen een professionele leergemeenschap gezamenlijk ontwikkelen om het lesgeven te verbeteren.

Onderzoeksresultaten.

In deze paragraaf worden de resultaten van de vier onderzoeksvragen gerapporteerd.

Hoe is de leesattitude van de leerkrachten van de groepen 7 en 8?

Tabel 1. Affiniteit met lezen van de leerkrachten.

Vragen over eigen affiniteit met lezen (n = 6)

	Eigen affiniteit met lezen.	NEE!	nee	ja	JA!
1.	Ik lees omdat ik het heel plezierig vind.				6
2.	Ik lees omdat het moet voor mijn werk.	4		1	1
3.	Ik ben een goede lezer.		1		5
4.	Ik lees omdat ik lezen ontspannend vind.				6
5.	Ik lees omdat ik nieuwe kennis wil opdoen.		1		5
6.	Ik vond vroeger als kind lezen ook al leuk.		3		3

Uit de vragenlijst over de eigen affiniteit met lezen in tabel 1 blijkt dat alle zes leerkrachten plezier in lezen hebben. Opvallend is dat één leerkracht aangeeft geen goede lezer te zijn. Lezen blijkt voor alle leerkrachten een ontspannende bezigheid. De meeste leerkrachten lezen omdat ze nieuwe kennis op willen doen. De helft van de leerkrachten had vroeger minder plezier in lezen dan nu.

Tabel 2. Eigen leesvoorkeur van de leerkrachten

Wat lees je in je vrije tijd en hoe vaak lees je ? (n = 6)

Soort	(bijna) elke dag	wekelijks	maandelijks	zelden of nooit
Stripboeken	1		2	3
Kranten en tijdschriften	5		1	
Fictie (romans, thrillers)	1	3	2	
Non-fictie		1	4	1
Kinder/jeugdboeken	3		2	1
Vakliteratuur	1	2	2	1

Uit tabel 2 blijkt dat de meeste leerkrachten bijna dagelijks kranten of tijdschriften lezen. Als de leerkrachten boeken lezen, kiezen ze veel vaker voor fictie dan non-fictie. Drie leerkrachten geven aan dat ze dagelijks kinder- of jeugdboeken lezen. In een toelichting hierop, geven ze aan dat ze elke dag voorlezen en dat interpreteren als elke dag lezen in een kinderboek. In hun vrije tijd wordt er zelden of nooit een

kinder- of jeugdboek gelezen. Uit tabel 2 blijkt verder dat er beperkt vakliteratuur wordt gelezen door de leerkrachten.

Om na te gaan hoe de leerkrachten denken over het leesgedrag van de leerlingen en hoe zij bijdragen aan de leesmotivatie is er gebruik gemaakt van een lijst met stellingen (tabel 3).

Tabel 3. Hoe denken de leerkrachten over het leesgedrag van de leerlingen?

Stelling	ja	nee
Ik vind het belangrijk dat leerlingen zichzelf goede lezers vinden.	5	1
Ik vind het belangrijk dat leerlingen er in slagen betere lezers te worden	5	1
Ik vind het belangrijk dat ik als leerkracht weet wat de interesses van mijn leerlingen zijn.	6	0
Ik vind het belangrijk dat leerlingen thuis lezen.	6	0
Ik vind het belangrijk dat ouders met hun kinderen praten over boeken.	5	1
Ik vind het belangrijk dat leerlingen weten welke boeken ik lees.	0	6
Ik vind het belangrijk dat er in mijn klas een gevarieerd aanbod aan boeken is.	6	0
Ik vind het belangrijk dat een leerkracht op de hoogte is van nieuw leesmateriaal.	6	0
Ik vind het belangrijk dat leerlingen kunnen lezen over hun interesses.	6	0

Tabel 3 illustreert dat de leerkrachten hun eigen leeservaring en leesbeleving nog niet delen met de leerlingen. Uit de logboekantekeningen blijkt dat leerkrachten hun eigen leesbeleving eventueel wel zouden willen delen met leerlingen als het kinder- of jeugdboeken betreft. In de praktijk blijkt dat vooral bij de boekbesprekingen van leerlingen over leesbeleving wordt gesproken. Het initiatief ligt in dat geval meestal bij de leerlingen zelf.

De meerderheid van de leerkrachten vindt zichzelf een goede lezer. De leerkracht die aangeeft geen goede lezer te zijn, geeft ook aan dat het niet belangrijk is dat leerlingen erin slagen betere lezers te worden. De meerderheid geeft aan dat het goed is dat ouders met hun kinderen praten over boeken. Alle leerkrachten zijn van mening dat het belangrijk is om te weten welke interesses de leerlingen hebben en dat leerlingen hierover in de klas kunnen lezen. Ze onderschrijven het belang van een gevarieerd aanbod aan boeken. Actuele kennis over nieuwe boeken wordt ook gezien als een belangrijke factor voor leesbevordering.

In focusgroepen is met leerlingen gesproken over de leesmotivatie van de leerkrachten. De meeste leerlingen gaven daarbij aan dat hun juf of meester niet echt van lezen houdt. Volgens hen zijn leerkrachten die niet of weinig voorlezen geen

echte lezers. Een leerkracht die altijd voorleest en regelmatig voor boeken zorgt bij de geschiedenisthema's, houdt volgens de leerlingen van lezen.

Welke invloed hebben de eigen leesattitude en het eigen leesgedrag van de leerkrachten op de leesmotivatie van de leerlingen?

In alle groepen is het stillezen geobserveerd en de leerkrachten is gevraagd een les te geven zoals ze dat gewoonlijk doen, om een zo realistisch mogelijk beeld te krijgen. Voordat de observaties werden uitgevoerd, hebben de leerkrachten een vragenlijst ingevuld over hun activiteiten tijdens het stillezen. In tabel 4 wordt aangegeven welke activiteiten leerkrachten uitvoeren in een les stillezen.

Tabel 4. Activiteiten die leerkrachten uitvoeren tijdens de stilleeslessen.

Hoe vaak kies je voor onderstaande activiteiten tijdens het stillezen in jouw groep?

Activiteit	(bijna) dagelijks	wekelijks	maandelijks	(bijna) nooit
1. Zorgen voor stilte in de klas.	6			
2. Inzetten verwerkingsformulier				6
3. Boek promoten			3	3
4. Zelf een boek lezen		2	1	3
5. Leerlingen tips geven hoe een boek te kiezen.			5	1
6. Tijdens het lezen rondlopen en leesgesprekjes voeren.		5	1	
7. Nakijken of les voorbereiden.	2	3		1
8. Leerlingen laten kiezen hoe ze mogen zitten.	1			5
9. Vooraf of als afsluiting voorlezen uit een boek				6
10. Met leerlingen vooraf of na afloop praten over boeken.		3	2	1
11. Het nakomen van de regels.	6			
12. Zelf vertellen over een boek.		2	2	2

Alle leerkrachten geven aan dat ze ervoor zorgen dat de regels worden nageleefd en dat het stil is tijdens het stillezen. Ook zien we in tabel 4 dat er geen gebruik gemaakt wordt van het invullen van een verwerkingsformulier. Vijf van de zes leerkrachten geven aan dat ze de leestijd in de klas regelmatig besteden aan het voorbereiden en nakijken van lessen. Uit de antwoorden van de leerkrachten blijkt dat er op dit moment nog weinig of geen aandacht is voor interactieve werkvormen zoals boekpromotie, praten over boeken of leerlingen tips geven over hun boekkeuze.

In de vragenlijsten geven de leerkrachten aan dat ze leerlingen aan hun eigen tafel laten zitten tijdens het lezen en dat er nooit vooraf of na afloop van het lezen wordt voorgelezen. Naar aanleiding van de opvallende uitkomst van deze vragenlijsten is er in elke groep een observatie uitgevoerd, waarbij gekeken werd naar het aantal lezende leerlingen. In elke groep was ongeveer de helft van de leerlingen geconcentreerd aan het lezen. Deze leerlingen lazen een boek, waar de overige leerlingen strips, de Kidsweek of het musicalscript lazen. Ongeveer 10% van de leerlingen vertoonde leesvermijdend gedrag, zoals een toiletbezoek, strips ruilen, bladeren in de kranten of voor zich uit staren. In de gesprekken met de focusgroepen gaven de leerlingen aan dat ze stilte belangrijk vinden om lekker te kunnen lezen. Tijdens de observaties was het rustig in de klassen. Alle leerlingen gaven aan dat er veel te weinig boeken op school zijn en dat ze daarom minder gemotiveerd zijn om te gaan lezen. "Als ik geen boek kan vinden, dan pak ik de Kidsweek, maar die is snel uit." In de gesprekken met leerlingen wordt aangegeven dat ze het lastig vinden om een boek te kiezen dat bij hen past, hierbij zouden ze graag hulp van een leerkracht willen. Deze hulp wordt meestal alleen geboden bij het kiezen van een boek voor een boekbespreking. Deze boekbesprekingen ervaart het merendeel van de leerlingen als leuk. De leerlingen hebben nog meer suggesties om het lezen leuker te maken: "De leestijd kan wel wat langer, soms zit je net lekker in het verhaal, en dan moet je stoppen". Ook worden er ideeën gegeven voor een leeshoek in de klas, zodat er rustig gelezen kan worden.

Hoe geven de leerkrachten vorm en inhoud aan een stimulerende leesomgeving?

Om de leesomgeving nader te bekijken, is er in de groepen 7 en 8 een observatie uitgevoerd tijdens een les stillezen, waarbij vooral is gekeken naar leesmateriaal, leesmotivatie en interactie. Wanneer we naar leesmateriaal kijken, valt het op dat er in elke klas een zeer beperkt aanbod van boeken is. Het leesmateriaal is verouderd en bestaat uit leesboeken, strips en kranten (Kidsweek), deze leesmaterialen staan niet uitgestald en een prettige leeshoek ontbreekt. In een semigestructureerd interview met de leerkrachten is gesproken over leesmateriaal, een mogelijke leeshoek en andere stimulerende factoren voor de leesomgeving. De meeste

leerkrachten geven aan een aantal keer per week voor te lezen, maar verder weinig te doen ter bevordering van de leesmotivatie. Meer dan de helft van de leerkrachten geeft aan niet of nauwelijks op de hoogte te zijn van nieuw verschenen en populaire kinder- of jeugdboeken. Het volle rooster en de tijd die de methodes vergen, worden als argument naar voren gebracht voor het gebrek aan tijd om zich te verdiepen in de leesmaterialen. Er is een leerkracht die aangeeft er af en toe wel in te slagen boeken te zoeken bij het geschiedenisthema. Bij de door de school georganiseerde leesbevorderingsactiviteiten zoals de Kinderboekenweek, de Nationale Voorlees - wedstrijd en de Voorleesdagen wordt er actief deelgenomen door alle leerkrachten en leerlingen. In alle groepen wordt dan voorgelezen, er worden (groot) ouders en/of plaatselijke beroemdheden uitgenodigd om te komen voorlezen en de leerlingen zijn actief met boeken bezig.

Welk effect heeft de gekozen interventie bij de lessen stillezen op de leescultuur in de klas?

Tijdens het onderzoek is uitvoerig gesproken met de leerkrachten over een stimulerende leesomgeving en welke activiteiten hieraan kunnen bijdragen. Alvorens een interventie te kiezen om de leesmotivatie te vergroten bij het stillezen, wordt met de leerkrachten gesproken over de problemen waar zij tegenaan lopen tijdens het lezen in de klas. De meest voorkomende reacties zijn: onvoldoende leesmateriaal, verouderde leesboeken, onvoldoende motivatie van leerlingen en handelingsverlegenheid met betrekking tot het ondersteunen van vooral zwakke lezers bij hun boekkeuze. Het merendeel van de leerkrachten geeft aan geen kennis van de nieuwste uitgaven op het gebied van fictie en non-fictie binnen de kinder- en jeugdliteratuur te hebben. Alle leerkrachten is gevraagd een interventie te kiezen die bij henzelf past. Tijdens het gesprek wordt gekozen voor boeken lenen van de bibliotheek, boekenbabbels, zelf meelesen en toneellezen. Hoewel er door tijdsdruk en handelingsverlegenheid geen sprake was van een vliegende start is er na overleg met de onderzoeker voor gekozen om de interventie aan te passen. De onderzoeker is hierna met een aantal leerlingen uit de groepen 8 naar de bibliotheek gegaan om boeken te lenen voor beide groepen.

De leerlingen reageerden zeer positief op het uitkiezen van de boeken en bij terugkomst in de klas worden in één groep de boeken gepresenteerd door de leerlingen die de boeken gekozen hebben. In de andere groep worden de boeken uitgesteld om de volgende dag gelezen te kunnen worden.

Voor de interventie toneellezen wordt een afspraak gemaakt waarbij de onderzoeker een les toneellezen zal geven. De leerkracht wordt intensief bij de les betrokken zodat hij de interventie een paar dagen later zelf kan herhalen. Na het uitvoeren van de interventie is de reactie van de leerkracht: "Eigenlijk is het niet zo moeilijk om samen met de kinderen zo te lezen, je moet het gewoon een keer gezien hebben..." De leerkrachten van groep 8 geven in een informeel gesprek aan dat de leerlingen nu vaker kiezen om een boek te lezen als hun werk af is. Enkele leerlingen die mee geweest zijn om boeken te halen, geven aan dat ze het erg fijn vinden dat er nu leuke boeken in de klas zijn om te lezen.

Conclusie en discussie

De innovatie van het leesonderwijs, daar waar het gaat om het bevorderen van de leesmotivatie van leerlingen, is een kwetsbaar proces. Het motiveren van leerlingen voor lezen, kun je immers niet methodisch doen, je hebt er vertrouwen voor nodig. Het vergroten van de leesmotivatie is geen lesje dat gemakkelijk door leerkrachten kan worden uitgevoerd, het hangt nauw samen met hun professionele identiteit als leerkracht en als lezer. Binnen een leescultuur is het belangrijk dat leerkrachten aan de leerlingen hun eigen leesattitude laten zien. Leerkrachten geven aan te weten wat belangrijk is als het gaat om lezen. Zij hebben in dit onderzoek ervaren wat er van henzelf als rolmodel gevraagd wordt als we het hebben over het vergroten van de leesmotivatie van hun leerlingen. Niet alleen de leerkrachten spelen een centrale rol, maar ook de visie van de school. Wanneer een school uitdraagt dat lezen belangrijk is en hier geschikte en motiverende leesmaterialen voor aanbiedt, ontstaat er de mogelijkheid voor leerkrachten om samen met de leerlingen te werken aan de leesmotivatie.

Het was voor de leerkrachten in dit onderzoek confronterend om te weten wat er eigenlijk van hen verwacht werd en tegelijkertijd te ervaren dat het innoveren van

het leesonderwijs niet direct lukte. Dit zorgde in eerste instantie voor verlegenheid, onmacht en sociaal-wenselijke antwoorden.

De leerkrachten voor wie het lezen nog niet vanzelfsprekend is, zitten in een spagaat. De samenleving ontleest en zij ontlezen mee. Enerzijds draagt de school uit dat lezen belangrijk is, anderzijds is het boekenaanbod onvoldoende en ontbreekt het beleid rond lezen. Er heerst een druk om te presteren en hierbij zien leerkrachten zich genoodzaakt om de methodes consequent te volgen en te streven naar hoge leerresultaten. Dit kan leiden tot 'teaching to the test' (Kelchtermans & Ballet, 2002).

Tijdens het onderzoek werd duidelijk dat de leerkrachten gemotiveerd waren voor het innoveren van het leesonderwijs, maar in de praktijk bleek dat factoren als tijdsdruk en handelingsverlegenheid het opstarten van de innovatie in eerste instantie vertraagden. Met dit onderzoek is de eerste stap gezet naar aandacht voor leesmotivatie. Zo was er tijdens het onderzoek een collega nog zoekende naar de wijze waarop zij invulling kon geven aan de innovatie van haar leesonderwijs. Zij is na de zomervakantie gestart met elke dag voorlezen en gaat regelmatig met haar leerlingen naar de bibliotheek om boeken te lenen. Dit illustreert dat een schoolcultuur met vertrouwen, wederzijdse erkenning en een voortdurende dialoog voorwaardelijk is voor gedragsverandering bij leerkrachten. Daarmee kan "practice what you preach" bijdragen aan een klas waarin met plezier en in wonderbare stilte gelezen kan worden.

Literatuur

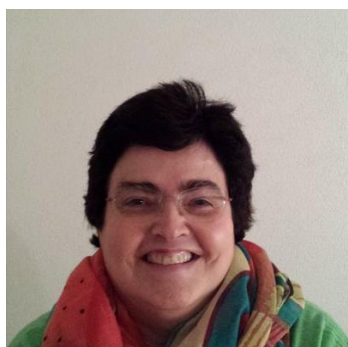
- Applegate, A.J., & Applegate, M.D. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554-563.
- Benevides, T., & Peterson, S. S. (2010). Literacy attitudes, habits and achievements of future teachers. *Journal of Education for Teaching*, 36(3), 291-302.
- Berenst, J., Faasse, S., Herder, A., & Pulles, M. (2016). *Meer dan lezen*. Van Gorcum, Assen.
- Bulk, L. van den, Grinsven, V. van, Kouveld, M., & Woud, L. van der (2010). *Wie leest heeft de wereld binnen handbereik. Behoeftte onderzoek onder vmbo-docenten Nederlands over het bevorderen van lezen*. Stichting Lezen

- Chambers, A. (2002). *Leespraat. De leesomgeving & Vertel eens*. Den Haag: Biblion Uitgeverij.
- Dalen, G. van (2012). *Samenwerken aan een sterke leescultuur*. Stichting Lezen
- Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The reading teacher*, 50(1), 14.
- Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher*, 65(3), 172-178.
- Gambrell, L. B. (2015). Getting students hooked on the reading habit. *The Reading Teacher*, 69(3), 259-263.
- Gomez, K. (2005). Teachers of Literacy, Love of Reading, and the Literate Self: A Response to Ann Powell-Brown. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(2), 92-96.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Houtveen, T., Smits, A., & Brokamp, S. (2010). *Lezen is weer lezen: Achtergronden en ontwikkelingen in de eerste twee projectjaren van het Leesinterventie-project voor Scholen met een Totaalaanpak (LIST)*.
- Kelchtermans, G. (2012) *De leraar als (on)eigentijdse professional*. Centrum voor Onderwijsbeleid, - vernieuwing en lerarenopleiding – KU Leuven.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and teacher education*, 18(1), 105-120.
- Kolloff, P. B. (2002). Why teachers need to be readers. *Gifted Child Today*, 25(2), 50-64.
- Leesmonitor – Het Magazine (2015). *Van ontlezing naar digitale 'heroplezing'*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- McKool, S., & Gespass, S. (2009). *Does Johnny's reading teacher love to read? How teachers' personal reading habits affect instructional practices*. *Literacy Research and Instruction*, 48(3), pp. 264-276.
- Meelissen, M.R.M., Netten, A., Drent, M., Punter, R.A., Droop, M., & Verhoeven, L. (2011). *PIRLS- en TIMSS-2011. Trends in leerprestaties in Lezen, Rekenen en Natuuronderwijs*. Nijmegen: Radboud Universiteit, Enschede: Universiteit Twente.

- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological bulletin*, 137(2), 267.
- Morrison, T.G., Jacobs, J.S., & Swinyard, W. (1999). Do teachers who read personally use recommended literacy practices in their classrooms? *Reading Research and Instruction*, 38(2), pp. 81-100.
- Nielen, T., & Bus, A. G. (2015). Leesmotivatie stimuleren: de Bibliotheek op school onder de loep. *JSW*, 8, 99, 6-9.
- Oberon, (2009). *Leesbevordering in het basisonderwijs*. Stichting Lezen, Amsterdam.
- Powell-Brown, A. (2003). Can you be a teacher of literacy if you don't love to read?. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47(4), 284-288.
- Quirk, M., Unrau, N., Ragusa, G., Rueda, R., Lim, H., Velasco, A., & Loera, G. (2010). Teacher beliefs about reading motivation and their enactment in classrooms: The development of a survey questionnaire. *Reading Psychology*, 31(2), 93-120.
- Routman, R. (2003). *Reading Essentials: The Specifics You Need To Teach Reading Well*. Portsmouth: Heinemann.
- Schram, D. (Red.)(2012). *De aarzelende lezer over de streep. Recente wetenschappelijke inzichten*. Stichting Lezen reeks 22. Delft: Eburon.
- Schram, D. & Raukema (Red.). *Lezen in de lengte en lezen in de breedte*. Delft: Eburon.
- Stalpers, C. P. (2007). *Het verhaal achter de lezer: Een empirisch onderzoek naar variabelen die verschillen in leesgedrag verklaren* (Vol. 9). Delft: Eburon
- Steensel, R. van, Oostdam, R., & Gelderen, A. van (2013). *Vermijding en frustratie; Het belang van negatieve motivaties voor de leesvaardigheid van vmbo'ers*. In: Schram, D. (red.)(2012). *De aarzelende lezer over de streep*, 105-122.
- Smits, A. en Braams, T. (2013). *Dyslectische kinderen leren lezen*. Amsterdam: Boom.
- Smits, A. en Koeven, E. van (2012). *Motiverende leesactiviteiten in de klas en de lezersidentiteit van de leraar*. In Schram, D. (Red.)(2012). *De aarzelende lezer over de streep*. p. 247 – 262. Stichting Lezen reeks 22. Delft. Eburon.

- Steensel, R.C.M. van, Sande, N.E. van der, Bramer, W.M., & Arends, L.R. (2016). *Effecten van leesmotivatie-interventies. Uitkomsten van een meta-analyse*. Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Stokmans, M. (2006). *Leesattitude: de motor achter leesgedrag?!* In D.Schram & Raukema (Red.). *Lezen in de lengte en lezen in de breedte*. p. 269-289. Delft: Eburon.
- Stokmans, M. (2013). *Lezen in onze steeds veranderende samenleving: noodzaak en stimulering*. In D. Schram (Red.), *De aarzelende lezer over de streep*. Recente wetenschappelijke inzichten. p. 295-333..

Over de Auteur



Mariëtte Groente is leerkracht in het primair onderwijs. Voor haar opleiding Master Educational Needs leerroute taal/dyslexie-specialist deed zij onderzoek naar de invloed van de leesattitude van de leerkracht op de leesmotivatie van leerlingen.