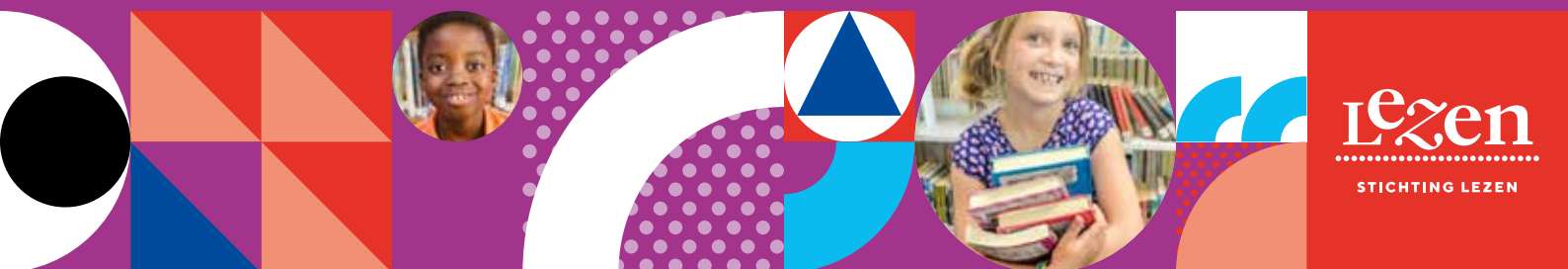


ONDERZOEKSPUBLICATIE

# Lezen en laten lezen

Een ontwerponderzoek naar de versterking  
van leraren als leesbevorderaars



Wenckje Jongstra, Marleen Kieft,  
Claire Goriot & Jette van den Eijnden

# Lezen en laten lezen

Een ontwerponderzoek naar de  
versterking van leraren als  
leesbevorderaars



## 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)

### Auteurs

Wenckje Jongstra, Hogeschool KPZ  
Marleen Kieft, Hogeschool KPZ en MK Onderzoek + Advies  
Claire Goriot, Hogeschool KPZ  
Jette van den Eijnden, Stichting Lezen

Deze productie is mede mogelijk gemaakt met financiering van het Nationaal Regieorgaan  
Onderwijsonderzoek. Projectnummer 40.5.20500.178.

### Vormgeving cover

Judith Schoffelen en Erik olde Hanhof, Amsterdam

**Citeren als:** Jongstra, W., Kieft, M., Goriot, C., & Eijnden, J. van den (2023). *Lezen en laten lezen: Een ontwerponderzoek naar de versterking van leraren als leesbevorderaars*. Amsterdam: Stichting Lezen.

©2023 Stichting Lezen, Amsterdam

# Inhoud

<b>Voorwoord</b> .....	<b>1</b>
<b>Dankwoord</b> .....	<b>2</b>
<b>Samenvatting</b> .....	<b>3</b>
<b>1 Inleiding</b> .....	<b>7</b>
<b>2 De totstandkoming van de aanpak <i>Leraren als leesbevorderaars</i></b> .....	<b>9</b>
2.1 De kenniskring .....	9
2.2 Analysefase.....	9
2.3 Ontwerpfase .....	11
<b>3 Beschrijving van de aanpak <i>Leraren als leesbevorderaars</i></b> .....	<b>13</b>
3.1 Cadeauboeken.....	14
3.2 Regelmatige berichtgeving.....	14
3.3 Literatuurcirkels.....	15
3.4 Online informatie .....	16
<b>4 Onderzoeksmethode</b> .....	<b>17</b>
4.1 Startkwaliteiten deelnemende leraren .....	17
4.2 Opzet evaluatie kwaliteit aanpak .....	19
<b>5 De deelnemers</b> .....	<b>23</b>
5.1 Respons en algemene kenmerken van de deelnemers.....	23
5.2 Kenmerken van de deelnemers m.b.t. leesbevorderende competenties.....	25
5.3 Kenmerken van de deelnemers m.b.t. leesbevorderend gedrag.....	29
<b>6 Resultaten implementatie en evaluatie van de aanpak</b> .....	<b>30</b>
6.1 Algemene waardering .....	30
6.2 Cadeauboeken.....	31
6.3 Wekelijkse berichten en toegang tot <i>Lezen</i> .....	32
6.4 Literatuurcirkels in de school .....	33

6.5	Schooloverstijgende literatuercirkels.....	36
6.6	Online informatie over boeken: boekspecifieke inspiratiekaarten.....	38
6.7	Online informatie over begeleiding bij boekkeuze: algemene inspiratiekaarten .....	38
<b>7</b>	<b>Resultaten opbrengsten van de aanpak .....</b>	<b>39</b>
7.1	Volgens de eindvragenlijst .....	39
7.2	Volgens de interviews .....	42
7.3	De opbrengsten van de literatuercirkels nader beschouwd .....	43
7.4	Verschillen tussen leraren wat betreft de ervaren opbrengsten .....	46
<b>8</b>	<b>Resultaten evaluatie werking aanpak .....</b>	<b>47</b>
8.1	Belemmerende en stimulerende factoren houding leraren .....	47
8.2	Ideeën leraren voor verbetering project.....	49
<b>9</b>	<b>Conclusies en discussie.....</b>	<b>51</b>
9.1	Conclusies .....	51
9.2	Discussie .....	55
9.3	Aanbevelingen voor de praktijk .....	57
	<b>Referenties .....</b>	<b>59</b>
	<b>Bijlage A Boekenlijst <i>Leraren als leesbevorderaars</i> .....</b>	<b>62</b>
	<b>Bijlage B Fictief voorbeeld storyline .....</b>	<b>63</b>
	<b>Bijlage C Zelfpercepties leesbevorderende competenties .....</b>	<b>64</b>
	<b>Bijlage D Gedifferentieerde analyse gepercipieerde opbrengsten .....</b>	<b>66</b>

## Voorwoord

“Vroeger was ik een fanatieke lezer, tegenwoordig door gebrek aan tijd en concentratie wat minder”, vertelt een van de leraren uit het project *Leraren als leesbevorderaars*. Niet alleen leerlingen, maar ook hun leraren kampen regelmatig met een gebrek aan leesmotivatie. En hoe minder graag en vaak leraren zelf jeugdboeken lezen, hoe minder goed ze ook in staat zijn om hun leerlingen passende boeken aan te raden.

De professionaliseringsaanpak *Leraren als leesbevorderaars*, die in het voorliggende rapport is ontworpen en geëvalueerd, wil leraren dan ook versterken in hun rol als leesbevorderaar. Het doel van de aanpak is om leraren zelf kinderboeken te (willen) laten lezen, om hun kennis van recente kinderboeken te vergroten, om hun didactische kennis en vaardigheden op het gebied van leesbevordering te stimuleren en om hun vertrouwen te geven in hun rol als leesbevorderaar.

Hoe gebeurt dit precies? Tijdens de aanpak krijgen leraren zes recente jeugdboeken naar keuze cadeau. Deze boeken bespreken ze vervolgens tijdens literatuercirkels met hun eigen team en tijdens schooloverstijgende literatuurkringen. Daarnaast ontvangen ze wekelijks berichten over kinderboeken en leesbevordering en een abonnement op het tijdschrift *Lezen (nudges)*. Tot slot krijgen ze informatie over kinderboeken (boekspecifieke inspiratiekaarten) en over het aanraden van passende boeken in de klas (algemene inspiratiekaarten).

De eerste ervaringen met de aanpak zijn hoopgevend. De leraren waarderen de aanpak en zijn met name erg positief over de ontvangen cadeauboeken. Zo'n 85% van de leraren is van mening dat de cadeauboeken een (heel) positieve invloed hebben gehad op hun competenties als leesbevorderaar. Ook de literatuercirkels hadden volgens twee derde van de deelnemers een positieve of zeer positieve invloed op hun leesbevorderingscompetenties. De sterkste toename in competenties ervaren leraren wat betreft hun kennis van kinderboeken; die vinden ze nu (veel) groter dan voor aanvang van het project.

“Lezers maken lezers”, om met de woorden van Aiden Chambers te spreken. Enthousiasme voor lezen werkt aanstekelijk. Ieder kind verdient een leraar met kennis van en liefde voor jeugdliteratuur. Met deze aanpak komt dat ideaal een stapje dichterbij.

Gerlien van Dalen,  
*Directeur-bestuurder Stichting Lezen*

## Dankwoord

Dank aan alle leden die geparticipeerd hebben in de kenniskring Taalstimulering van Hogeschool KPZ: Boukje Bruins, Ietje Pauw, Tamme Spoelstra, Roel van Steensel, Judith Pool, Fedor Baarslag, Ilse Klaver, Klaas Veldman, Gijselien Grosman, Loe Andriol, Ria Schoe, Rita Roelfsema en Saskia Lambrechts voor hun waardevolle bijdrage aan dit onderzoek.

Dank ook aan diegenen die ondersteund hebben bij de uitvoering van dit onderzoek: Jacqueline van Dalfsen, Herma Slendebroek, Cecile Gunsing, Sophie Hofman, Julia Franken en Femke van Splunter. Een groot aantal leraren van de zeven betrokken scholen en hun directies hebben bijgedragen aan dit onderzoek. We spreken dan ook onze grote dank hiervoor uit, maar we zullen, met het oog op anonimiteit, de scholen, leraren en directies, niet nader noemen.

## Samenvatting

Leraren zijn voor hun leerlingen een belangrijk (lees)rolmodel. Enthousiasme over lezen werkt aanstekelijk. Niet alle leraren beschikken echter over de kennis en vaardigheden die nodig zijn om hun leerlingen aan te sporen tot lezen: ze lezen bijvoorbeeld zelf niet graag of hebben (te) weinig kennis van recente jeugdliteratuur. Dit maakt het voor hen lastig om de liefde voor lezen op hun leerlingen over te brengen en om hun passende boeken aan te reiken.

Om leraren te ondersteunen in hun rol als leesbevorderaars, ontwikkelde een groep onderzoekers en onderwijsprofessionals in het kader van een ontwerpgericht onderzoek de aanpak *Leraren als leesbevorderaars*. Eerst stelden zij vast aan welke principes een effectieve professionaliseringsaanpak voor leraren zou moeten voldoen. Dit gebeurde aan de hand van een literatuuronderzoek en een vooronderzoek in de praktijk (de analysefase). Vervolgens werd de aanpak aan de hand van de vastgestelde principes ontworpen (de ontwerpfase). Ten slotte werd de aanpak gedurende ruim een halfjaar getest in de groepen 5 tot 8 van 7 verschillende scholen voor primair onderwijs (de implementatie- en evaluatiefase). Deze laatste fase had als doel om inzicht te geven in de implementatiekwaliteit van de aanpak, in hoe leraren (elementen van de) aanpak ervaren, in de door leraren ervaren opbrengsten van de aanpak en in belemmerende en stimulerende factoren. De aanpak werd bewust aangeboden aan leraren die lesgeven in de bovenbouw, omdat in deze periode de leesmotivatie van leerlingen daalt, en met name bovenbouwleraren aangeven weinig kennis van jeugdliteratuur te hebben. De instrumenten die in het onderzoek zijn ingezet, zijn naast een start- en eindvragenlijst, monitoringslijsten, interviews en storylines. In totaal namen 47 leraren deel aan het testen van de aanpak. Onderwijsprofessionals en onderzoekers hebben in alle fasen van het ontwerpgericht onderzoek samengewerkt.

### De aanpak

De aanpak *Leraren als leesbevorderaars* heeft als doel om de volgende kwaliteiten van leraren te versterken: 1) zelf kinderboeken (willen) lezen, 2) hun kennis van recente kinderboeken, 3) & 4) hun didactische kennis en vaardigheden op het gebied van leesbevordering, en 5) hun vertrouwen in hun rol als leesbevorderaar (*self-efficacy*). Om dit doel te bereiken, zijn effectief bewezen principes uit zowel professionaliserings- en gedrags- als motivatie-interventies ingezet. Via cadeauboeken en *nudges* (wekelijkse berichten over kinderboeken en leesbevordering en een abonnement op het tijdschrift *Lezen*) werden leraren aangespoord om zelf meer kinderboeken te lezen. Literatuercirkels op school en schooloverstijgende literatuercirkels werden ingezet om de (sociale) leesmotivatie van leraren te vergroten. Tijdens deze leesclubs bespraken de leraren de cadeauboeken met elkaar vanuit verschillende gespreksrollen (de literatuercirkels op school) en wisselden ze ideeën en tips uit over het gebruik van de boeken in de klas (in beide literatuercirkels). Om de deskundigheid van leraren als leesbevorderaars te versterken, ontvingen zij ten slotte informatie over kinderboeken (boekspecifieke inspiratiekaarten) en over het aanraden van passende boeken in de klas (algemene inspiratiekaarten).

### Implementatie en evaluatie van de aanpak

Over het algemeen zijn leraren tevreden over de aanpak *Leraren als leesbevorderaars*. Leraren waardeerden met name de zes cadeauboeken uit de aanpak. Zij vertelden dat zij blij werden van de



cadeauboeken en dat de nieuwe boeken hen motiveren tot lezen. Ook het delen van leeservaringen in literatuercirkels in het eigen team werd positief ontvangen. Op één cirkel na werden alle cirkels gemiddeld met een 7,5 of hoger beoordeeld. Leraren vertelden dat ze tijdens de literatuercirkels op nieuwe ideeën werden gebracht.

Sommige elementen uit de aanpak kwamen minder goed tot hun recht. De schooloverstijgende literatuercirkels bleken lastig te organiseren, en de motivatie en voorbereiding van leraren was bij deze bijeenkomsten soms beperkt. Ook de regelmatige berichten waren minder succesvol. Drie kwart van de leraren las de helft of minder van de berichten. Tot slot viel op dat niet al het materiaal van de aanpak (zoals de inspiratiekaarten of het tijdschrift *Lezen*) goed bij de deelnemers is aangekomen, en dat dit materiaal ook niet altijd gelezen werd. Wellicht is hiervoor een strakkere organisatie van de aanpak en hogere eisen aan de deelnemers nodig.

Voor de motivatie van leraren lijkt het belangrijk te zijn dat professionalisering concrete input oplevert voor de klassenpraktijk. Zo werden de literatuercirkels positief beoordeeld als ze ideeën opleverden voor in de klas, en noemden leraren dat het meerwaarde heeft als de gelezen boeken passen bij de thema's die in de klas op dat moment behandeld worden.

### **Opbrengsten van de aanpak**

Van alle elementen uit de aanpak leverden de cadeauboeken volgens de leraren het meeste op. Zo'n 85% van de leraren is van mening dat de cadeauboeken een (heel) positieve invloed hebben gehad op hun competenties als leesbevorderaar. Leraren rapporteerden niet alleen dat het cadeau krijgen van boeken tot lezen aanzet, maar ook dat ze door de cadeauboeken in aanraking zijn gekomen met boeken die ze nog niet kenden of anders niet gelezen zouden hebben. De boekenkaravaan, een rondgang langs de scholen waarbij een leesexpert potentiële cadeauboeken aan de leraren introduceerde, droeg daar extra aan bij. Ook de literatuercirkels hadden volgens twee derde van de deelnemers een positieve of zeer positieve invloed op hun leesbevorderingscompetenties.

De sterkste toename in competenties ervaren leraren wat betreft hun repertoirekennis van kinderboeken; die vinden ze nu (veel) groter dan voor aanvang van het project. Dit is een opvallend resultaat, juist omdat veel leraren bij de startvragenlijst hun kennis over (recente) jeugdboeken als onvoldoende inschatten. In de interviews noemden sommige leraren dat ze nu méér titels kennen, andere vermeldden dat ze niet zozeer meer, als wel recentere titels hebben leren kennen of titels van een ander genre.

Er was geen verschil in de opbrengsten van de aanpak tussen de groep leraren die bij aanvang van het project meldde veel kinderboeken te lezen vergeleken met de groep leraren die op dat moment zei weinig kinderboeken te lezen. Er was ook geen verschil in gerapporteerde opbrengsten tussen leraren die tijdens het project meer boeken lasen of meer inspiratiekaarten gebruikten. Wel werd er een verschil gevonden tussen leraren die hun leescompetenties vooraf relatief laag inschatten versus de leraren die hun competenties hoog inschatten. De eerstgenoemde groep, de leraren die hun leescompetenties vooraf relatief laag inschatten, ervoer meer opbrengsten op het gebied van kennis over leesbevordering.

### **Belemmerende en stimulerende factoren**

Leraren werden enthousiaster over de aanpak wanneer zij een boek lazen dat zij mooi of goed vonden, of wanneer zij inspirerende gesprekken hadden met collega's tijdens de literatuurcirkels. Ook het moment waarop de cadeauboeken werden uitgedeeld en de boekenkaravaan aan het begin van het project werkten stimulerend. Als leraren een boek lazen dat zij echter niet zo goed vonden, daalde hun waardering voor de aanpak. Ook een gebrek aan aansturing (onduidelijke afspraken over de uitvoering van het project; een wisseling van personeel), en een hoge werkdruk hadden een negatief effect op de waardering van de aanpak. Inzet en betrokkenheid van de schoolleider, facilitering, duidelijke communicatie en een goede planning zijn dan ook belangrijke randvoorwaarden voor het laten slagen van de aanpak.

### **Aanbevelingen**

We geven vijf aanbevelingen voor onderwijsprofessionals in de praktijk om deze aanpak in hun eigen organisatie in te zetten:

1. zorg voor goede aansturing en een strakke organisatie;
2. sluit aan bij de individuele wensen én maak duidelijke afspraken als team;
3. zorg voor goede instructie bij de eerste literatuurcirkel;
4. schakel een expert in;
5. en stem de verschillende elementen van de aanpak op elkaar af.



# 1 Inleiding

Leraren zijn onmisbaar als rolmodel bij leesbevordering (Applegate et al., 2014). Deze rol is cruciaal en urgent binnen het huidige leesonderwijs. In Nederland zien we namelijk een dalende trend in zowel de leesmotivatie als de leesvaardigheid van leerlingen (Gubbels et al., 2017). Met name vanaf de tweede helft van het basisonderwijs neemt de leesmotivatie af (Chall & Jacobs, 2003; Nielen & Bus, 2016). Nederlandse leerlingen zeggen vooral te lezen omdat het moet, niet zozeer omdat ze er plezier aan beleven (Gubbels et al., 2019). Ook ervaren ze problemen met verschillende begripsprocessen tijdens het lezen. Vooral de vaardigheid om teksten te kunnen evalueren en hierop te kunnen reflecteren is de afgelopen jaren afgenomen (Gubbels et al., 2019). De kloof tussen sterke en zwakke lezers groeide en de kansenongelijkheid tussen leerlingen op het gebied van lezen nam toe (Dood et al., 2020; Aalders et al., 2020).

Leerlingen vinden het vaak moeilijk om boeken te kiezen die bij hen passen. Dit vormt een barrière voor hun leesmotivatie, en zo ook voor hun kansen om te oefenen met lezen. Veel leerlingen beschikken niet over effectieve selectiestrategieën bij de keuze van boeken, zo wijst onderzoek uit (Merga & Roni, 2017). Begeleiding door leesbevorderaars bij het selecteren van boeken die beter afgestemd zijn op het leesniveau (Margolis & McCabe, 2004) en op de interesses van leerlingen (Donovan et al., 2000) kan tegenwicht bieden aan de dalende leesmotivatie (Van der Sande et al., 2019). De leesmotivatie van leerlingen is gebaat bij goede adviezen: boekentips die aansluiten bij de interesse en het niveau van leerlingen.

De belangrijke rol van leraren als leesbevorderaar in het aanraden van boeken vereist dat leraren zelf belezen zijn (Burgess et al., 2011; Collins & Safford, 2008; Cremin et al., 2008, 2009; Pearce, 2015). Het eigen geloof van leraren in het belang van lezen en het eigen leesgedrag zijn van invloed op het leesgedrag en de leesvaardigheid van hun leerlingen (Burgess et al., 2011; McKool & Gespass, 2009). Leraren met veel kennis van jeugdliteratuur werken vaker doelbewust aan leesbevordering: ze lezen bijvoorbeeld vaker voor en geven leerlingen vaker hulp bij het kiezen van boeken (Burgess et al., 2011).

Veel leraren hebben echter te weinig actuele kennis van jeugdliteratuur en bieden geen begeleiding: onderzoek onder (aankomende) basisschoolleraars toont aan dat 1) er grote groepen (aankomende) leraren zijn die weinig lezen (Applegate et al., 2014; Jongstra & Pauw, 2015), 2) leraren nauwelijks op de hoogte zijn van de recente jeugdliteratuur (Carpenter, 1997; DUO Onderwijsonderzoek & Advies, 2019; Groothengel, 2017), 3) leraren nauwelijks begeleiding bieden tijdens het selecteren van boeken (Reutzel et al., 2008), en 4) leraren hun leerlingen hierbij geen strategieën aanleren (Mackey, 2014). Het ontbreekt veel leraren dus aan de kennis en vaardigheden die nodig zijn om hun leerlingen te laten opgroeien tot gemotiveerde en vaardige lezers.

In het onderzoeksproject *Leraren als leesbevorderaars* is daarom een aanpak ontwikkeld om de rol van de leraar als leesbevorderaar in het primair basisonderwijs te versterken. Investeren in de kwaliteit van de leraar en het stimuleren van kennisdeling past bij recente adviezen voor onderwijsverbetering (McKinsey & Company, 2020) en sluit aan bij het 'masterplan basisvaardigheden' dat minister Wiersma in mei 2022 presenteerde, en dat beoogt om de

onderwijskwaliteit en de aandacht voor taal en rekenen in het onderwijs de komende jaren te vergroten (Wiersma, 2022). Dit onderzoek richt zich specifiek op het verbeteren van de eigen leesattitude van leraren, het eigen leesgedrag en de eigen kennis van recente jeugdliteratuur, alsook op hun leesbevorderingsdidactiek. Deze kwaliteiten zijn nodig om leerlingen te kunnen begeleiden bij het lezen en om passende jeugdliteratuur aan te raden aan leerlingen.

Het doel van het onderzoek was om samen met onderwijsprofessionals ontwerp-kennis te genereren over een duurzame, transfereerbare aanpak, gericht op de versterking van leraren als leesbevorderaars. Het onderzoeksproject betreft een ontwerpgericht onderzoek met een aantal deelstudies verspreid over de volgende fasen: 1) analyse, 2) ontwerp, 3) evaluatie en reflectie (McKenney & Reeves, 2018). Gezamenlijk geven deze deelstudies antwoord op de hoofdvraag van het onderzoek:

Op welke wijze en onder welke condities kan een aanpak gericht op de versterking van de kwaliteiten van leraren als leesbevorderaars geïmplementeerd worden in het basisonderwijs?

De **analysefase** betreft een vooronderzoek in de praktijk met een behoefte- en contextanalyse en een literatuurstudie. Het doel van deze fase was inzicht krijgen in welke competenties leraren nodig hebben in hun rol als leesbevorderaar, en hoe deze competenties kunnen worden versterkt. De belangrijkste resultaten van deze studie komen aan bod in hoofdstuk 2 van dit rapport.

Vervolgens wordt in de **ontwerpstudie** inzicht gegeven in de kenmerken van de ontwikkelde aanpak, bestaande uit professionaliserings-, gedrags- en motivatie-interventies. De belangrijkste resultaten van de ontwerpstudie komen aan bod in hoofdstuk 3 van dit rapport. In dit hoofdstuk beschrijven we de aanpak die we met onderwijsprofessionals en onderzoekers ontworpen hebben.<sup>1</sup>

Tot slot presenteren we vanaf hoofdstuk 4 de bevindingen van de **implementatie- en evaluatiefase**, waarin de aanpak getest is in 7 midden- en bovenbouwgroepen van 7 verschillende scholen voor primair onderwijs. De scholen zijn divers in grootte, denominatie en in gehanteerd pedagogisch-didactisch concept. In totaal deden 47 individuele leraren mee. We geven in deze deelstudie antwoord op de vraag op welke wijze en onder welke randvoorwaarden de aanpak duurzaam en schoolbreed kan worden geïmplementeerd en wat hierbij generieke aandachtspunten zijn.

Drie deelvragen staan in deze deelstudie centraal:

1. Hoe evalueren leraren de aanpak?
2. Wat zijn volgens leraren de opbrengsten van de aanpak wat betreft hun kwaliteiten als leesbevorderaars?
3. Wat werkt volgens leraren belemmerend en stimulerend in de realisatie van de aanpak?

---

<sup>1</sup> Een uitgebreidere beschrijving van het onderzoeksproces is terug te lezen in: Jongstra, W., Kieft, M., Goriot, C., & Van den Eijnden, J. (2023). [Procesverslag co-creatie aanpak Leraren als leesbevorderaars](#). Kennis en Innovatiecentrum Hogeschool KPZ.

## 2 De totstandkoming van de aanpak *Leraren als leesbevorderaars*

In dit hoofdstuk bespreken we de belangrijkste stappen die hebben geleid tot het ontwerp van de aanpak.

### 2.1 De kenniskring

Dit ontwerpgerichte onderzoek is opgezet en uitgevoerd door de kenniskring Taalstimulering. Deze kenniskring is in 2015 opgericht door Hogeschool KPZ en bestaat uit docent-onderzoekers van Hogeschool KPZ en onderwijsprofessionals uit verschillende schoolbesturen uit de regio met een coördinerende taak: *teacher leaders*. Een *teacher leader* is een onderwijsprofessional die, vaak naast onderwijsgevende taken, vanuit informeel leiderschap school-ingebedde professionalisering orkestreert, collega's hierbij begeleidt en daarmee uiteindelijk bijdraagt aan schoolontwikkeling (Bond, 2015). De leden van de kenniskring signaleerden dat veel van hun collega's onvoldoende kennis hebben van recente kinderboeken en te weinig recente kinderboeken lezen; kortom, dat er op hun scholen handelingsverlegenheid bestaat als het gaat om het vergroten van de leesmotivatie van hun leerlingen. De kenniskring koos daarom leesbevordering als centraal thema. Tijdens het onderzoek werd de kenniskring uitgebreid met onderzoekers en onderwijsprofessionals op dit gebied.

De uitgebreide kenniskring bestond uiteindelijk uit veertien leden, van wie zeven onderwijsprofessionals van zeven verschillende scholen, vier docent-onderzoekers en drie externe onderzoekers. De regie van het onderzoek lag in handen van een onderzoeker van Hogeschool KPZ.

### 2.2 Analysefase

Dit ontwerpgerichte onderzoek bestond uit verschillende fasen, te beginnen met de analysefase. Tijdens deze fase werd allereerst een behoefte- en contextanalyse uitgevoerd. Om de richting van het beoogde onderzoek te bepalen, ontwikkelde de kenniskring een oriënterende vragenlijst voor hun collega-leraren. Het doel van deze vragenlijst was om inzicht te krijgen in de leescultuur op school en de eigen competenties van de leraren op het gebied van leesbevordering. De collega's van de leden van de kenniskring van zes verschillende scholen (n = 60) vulden deze oriënterende vragenlijst in. Na analyse van de resultaten bleek dat de leraren de leescultuur op hun school gemiddeld met een 6,5 waardeerden. Met name de bovenbouwleraren toonden zich kritisch over de frequentie waarmee ze zelf kinderboeken lezen: die waardeerden ze gemiddeld met een 4,7.

Vervolgens hebben duo's uit de kenniskring, bestaande uit een *teacher leader* en een docent-onderzoeker, focusgroepgesprekken gehouden op de zes scholen. De kenniskring stelde een gespreksleidraad op voor deze gesprekken. Het doel van deze gesprekken was inzicht te krijgen in belemmerende en stimulerende factoren voor het vergroten van de eigen leesfrequentie van jeugdliteratuur en de vaardigheden van leraren rond het aanraden van passende boeken aan hun leerlingen.

Om vervolgens een beter beeld te krijgen van de context van leesbevordering op de scholen, ontwikkelde de kenniskring een kijkwijzer. Deze kijkwijzer kent vijftien zichtlijnen met relevante aandachtspunten ten aanzien van de leescultuur, zoals deskundigheid, budget en beleid, taken en rollen, inrichting van het leesonderwijs, en samenwerking met partners. Iedere zichtlijn heeft een

aantal kijkpunten. Ook vulden de directeuren van de scholen een korte vragenlijst in, zodat de kenniskring ook hun perspectief kon betrekken bij het onderzoek.

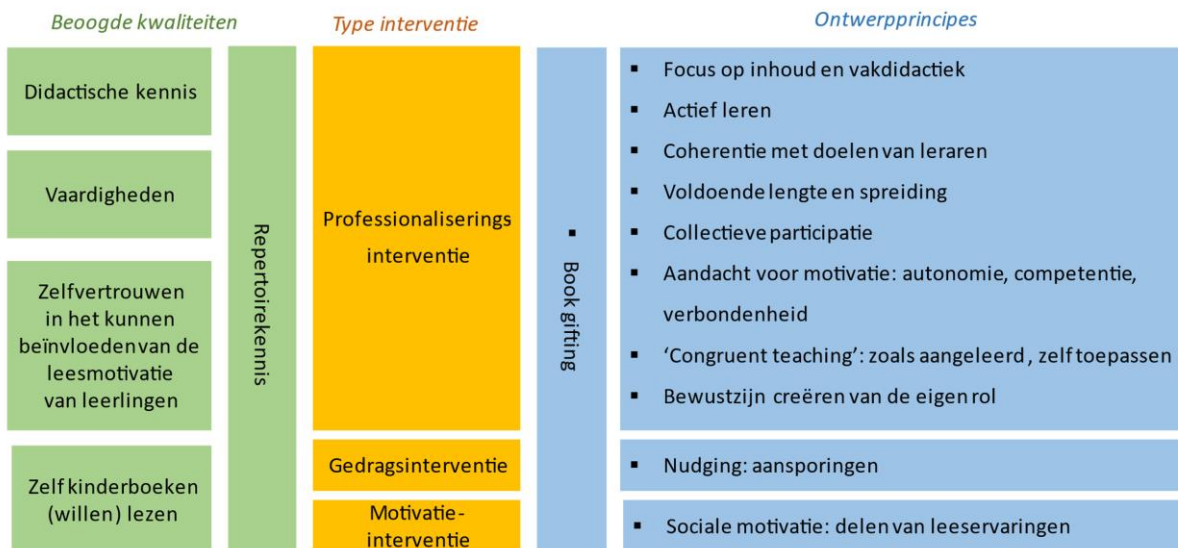
De informatie die de kenniskring met behulp van deze behoefte- en contextanalyse heeft verzameld, werd aangevuld met een literatuurstudie (Kieft et al., 2021). Deze literatuurstudie bracht in kaart aan welke criteria een effectieve professionaliseringsaanpak voor leraren op het gebied van leesbevordering zou moeten voldoen. De literatuurstudie maakte onder andere duidelijk dat de beoogde aanpak zou moeten bestaan uit drie typen interventies, op het gebied van: a) gedrag, b) motivatie en c) professionalisering.

Omdat toegang krijgen tot kinderboeken cruciaal is in deze aanpak, werd besloten *bookgifting* (boeken cadeau geven aan leraren) als belangrijk extra ontwerpprincipes toe te passen in de aanpak. Het is aannemelijk dat *bookgifting* een middel kan zijn om leraren regelmatig in aanraking te laten komen met kinder- en jeugdboeken.

De beoogde kwaliteiten van leraren in relatie tot het type interventie en de uitgangspunten (ontwerpprincipes) van de uiteindelijk ontworpen aanpak zijn schematisch weergegeven in figuur 1. Voor een toelichting op de ontwerpprincipes verwijzen we naar de literatuurstudie (Kieft et al., 2021).

**Figuur 1**

*Schematisch overzicht van de te testen ontwerpprincipes van de aanpak Leraren als leesbevorderaars.*



We veronderstellen op basis van de inzichten van de literatuurstudie dat de didactische kennis en vaardigheden ten aanzien van leesbevordering en het zelfvertrouwen van leraren om de leesmotivatie van leerlingen te beïnvloeden, worden bevorderd door leraarprofessionalisering en dat deze professionalisering vanuit een aantal principes ingericht moet worden om effectief te zijn (De Naeghel et al., 2016; Desimone, 2009, Vansteelandt et al., 2019; Vansteelandt et al., 2020). We nemen voorts aan dat het zelf (willen) lezen van kinderboeken vraagt om een combinatie van

gedragsinterventies ('nudging') en motivatie-interventies. Bij nudging gaat het om regelmatige aansporingen (Damgaard & Nielsen, 2018; Van der Sande et al., 2019); dit type interventie richt zich op leraren die welwillend tegenover het lezen van kinderboeken staan, maar het nog te weinig doen. Bij de motivatie-interventie zetten we in op sociale motivatie gericht op het delen van leeservaringen (Avci & Özgenel, 2019; Dogan et al., 2020); dit type interventie richt zich op leraren die meer kunnen groeien in hun overtuiging dat het zelf lezen van kinderboeken essentieel is om als leesbevorderaar te kunnen functioneren.

We gaan ervan uit dat alle typen interventies bijdragen aan de groei van repertoirekennis.

We gaan er ook van uit dat bookgifting een belangrijk ontwerpprincipe is in alle drie de typen interventies. Dit is aannemelijk om de volgende redenen. Het principe -'bookgifting'- wordt ook bij jonge kinderen al enige tijd met succes toegepast en leidt tot ander gedrag, namelijk meer voorlezen door ouders (De Bondt et al., 2020). Ook zijn er in verkennend onderzoek eerder op kleine schaal in professionaliseringsprogramma's met leraren positieve ervaringen opgedaan met het geven van cadeauboeken aan leraren; leraren leken daardoor gemotiveerder te zijn om boeken te lezen en ze benutten de cadeauboeken tijdens professionaliseringsactiviteiten gericht op leesbevordering (Jongstra et al., 2020).

### **2.3 Ontwerpfase**

Na afloop van de analysefase, organiseerde de kenniskring een expertronde voor de leden van de kenniskring, de directeuren van de deelnemende scholen en de externe onderzoekers. Het doel van deze expertronde was – naast het informeren over de inzichten uit de analysefase – een gemeenschappelijke en haalbare doelstelling formuleren en ontwerpeisen (voorwaarden) opstellen voor de te ontwikkelen aanpak.

Na deze expertronde maakten twee docent-onderzoekers een skeletontwerp dat is voorgelegd aan de leden van de kenniskring. Hun opmerkingen en aanvullingen werden verwerkt tot een eerste ontwerp van de aanpak. Hier heeft de kenniskring in verschillende rondes feedback op gegeven. Drie leesexperts hebben vanuit hun eigen kennis en expertise het ontwerp bestudeerd en gaven feedback. Ook deze feedback is verwerkt.

Al deze feedbackrondes leidden tot de aanpak die in het schooljaar 2021-'22 is uitgetoetst op de scholen. In het volgende hoofdstuk geven we een uitgebreide beschrijving van deze aanpak.





### 3 Beschrijving van de aanpak *Leraren als leesbevorderaars*

De ontworpen aanpak bestaat uit zes elementen: cadeauboeken, regelmatige berichtgeving (*nudges* bestaande uit wekelijkse berichten en een abonnement op het tijdschrift *Lezen*), literatuurcirkels op school, schooloverstijgende literatuurcirkels, online informatie over boeken en online begeleiding bij de boekkeuze. De aanpak *Leraren als leesbevorderaars* heeft als doel om de volgende kwaliteiten van leraren te versterken: 1) zelf kinderboeken (willen) lezen, 2) hun kennis van recente kinderboeken, 3) & 4) hun didactische kennis en vaardigheden op het gebied van leesbevordering, en 5) hun vertrouwen in hun rol als leesbevorderaar (*self-efficacy*).

De aanpak richt zich op leraren van groep 5 tot en met 8. Met name in de bovenbouw is ondersteuning in de leesmotivatie cruciaal, gezien de dalende leesmotivatie van kinderen gedurende de schoolloopbaan. Bovendien waren het in het vooronderzoek van dit project met name de bovenbouwleraren die zeiden weinig kinderboeken te lezen. Van deelnemende leraren werd een tijdsinvestering gevraagd van in totaal ongeveer zes uur (exclusief de leestijd van de gekozen boeken). Het project duurde zes maanden. Per maand namen leraren deel aan één activiteit. Een richtinggevende ambitie bij het ontwerp van de aanpak was dat die een duurzaam karakter moest hebben: er zou commitment moeten zijn om deze aanpak zelfstandig en ritmisch voort te zetten. Een school moet uiteindelijk kunnen en willen besluiten om de aanpak jaarlijks zelfstandig door te zetten. In tabel 1 wordt de aanpak samengevat.

**Tabel 1**

*Overzicht van de ontwerpprincipes en kernelementen uit de aanpak 'Leraren als leesbevorderaars'.*

Ontwerpprincipes	Type interventie*	Element	Tijdsinvestering voor deelnemers
Bookgifting	G, M, P	1. Cadeauboeken	n.v.t.
Nudging	G	2. Wekelijkse berichten en toegang <i>Lezen</i>	0,5 uur
Delen leeservaringen	M	3. Literatuurcirkels in de school	4 x 30 minuten = 2 uur
	M	4. Schooloverstijgende literatuurcirkels	2 x 45 minuten = 1,5 uur
Professionaliseringsprincipes	P	5. Online informatie over boeken	1 uur
	P	6. Online informatie over begeleiding bij boekkeuze	1 uur

\*G = gedragsinterventie; M = motivatie-interventie; P = professionaliseringsinterventie

In de volgende paragrafen lichten we de verschillende elementen van de aanpak verder toe.

### 3.1 Cadeauboeken

De leraren die deelnamen aan de aanpak kregen zes recente kinderboeken cadeau. Zij konden hun eigen boeken kiezen uit een boekenlijst die was samengesteld door een docent-onderzoeker/leesexpert. De boekenlijst is opgenomen in *Bijlage A*.

De boekenlijst bestaat uit 24 titels. De leesexpert heeft de lijst samengesteld op basis van de volgende criteria:

- de boeken zijn verschenen in 2017 of later;
- de boeken bevatten verrijkende taal, (zowel wat betreft inhoud als vorm) (zie Jongstra et al., 2021);
- er is sprake van afwisseling in genres en thema's;
- de boeken zijn inhoudelijk verbonden met verschillende leergebieden;
- er is aandacht voor diversiteit op het gebied van gender/ethniciteit;
- er is aandacht voor visuele informatie (de lijst bevat dus ook prentenboeken / graphic novels / stripgedichten);
- de boeken zijn bekroond door een vakjury, of zijn geschreven door auteurs die eerder bekroond zijn door een vakjury;
- de lijst bestaat uit 12 boeken voor de doelgroep middenbouw en 12 boeken voor de doelgroep bovenbouw.

### Boekenkaravaan

De leesexpert bezocht aan het begin van het schooljaar de 7 scholen om de 24 boeken van de boekenlijst bij de deelnemende leraren te introduceren. Tijdens deze 'boekenkaravaan' vertelde ze over haar eigen leeservaringen bij de boeken en gaf ze een korte samenvatting van een aantal boeken. De leraren konden door de boeken bladeren, stukjes lezen en zo een gefundeerde keuze maken.

De leraren kozen vier boeken in overleg met een groepje van vier tot zes collega's uit het team (twee voor de middenbouw, twee voor de bovenbouw). Deze vier boeken werden besproken in de literatuurcirkels op school (element 3). Daarnaast konden ze twee boeken helemaal vrij kiezen; deze boeken waren bedoeld voor de schooloverstijgende literatuurcirkels (element 4). De leraren zijn persoonlijk eigenaar van de geselecteerde boeken, op voorwaarde dat ze de boeken promoten bij en uitlenen aan de leerlingen uit hun eigen groep.

### 3.2 Regelmatige berichtgeving

Een nudge (letterlijk: duwtje) is een kleine, niet-verplichtende ingreep in de omgeving, die mensen kan aanzetten tot wenselijk gedrag. Bekende voorbeelden van nudges zijn bijvoorbeeld voetstapstickers op de vloer in de gewenste looprichting. Of het op ooghoogte plaatsen van fruit in de kantine, terwijl het snoep op de onderste plank gelegd wordt.

In dit onderzoek ontvingen leraren nudges om (vaker) te lezen. Om ze iedere week weer te inspireren tot het lezen van boeken, ontvingen ze wekelijks een kort (app)bericht over een leesbevorderingsonderwerp, vaak met een link naar een website. Het waren bijvoorbeeld berichtjes over actueel boekennieuws, een aankondiging van nieuwe kinderboeken of tips bij boeken van de boekenlijst. In totaal zijn 24 berichten verstuurd. Ook ontvingen alle leraren een abonnement op *Lezen*, het tijdschrift over leesbevordering en literatuureducatie dat wordt uitgegeven door Stichting

Lezen. De deelnemende leraren werden aangemoedigd abonnee te worden van het tijdschrift via hun teacher leader en ze kregen het tijdschrift gratis thuisbezorgd.

Voorbeeld van een wekelijks bericht:

*Als het goed is hebben jullie allemaal het eerste boek gekregen. Veel leesplezier gewenst! Wil je op een gemakkelijke manier op de hoogte blijven van nieuwe ontwikkelingen op het gebied van jeugdliteratuur? Luister dan naar De Grote Vriendelijke Podcast. Je kan de podcast vinden via jouw Podcastapp of via Spotify. <https://podcasts.apple.com/nl/podcast/de-grote-vriendelijke-podcast/id1435461001>*

### **3.3 Literatuercirkels**

Het delen van leeservaringen kan een goede manier zijn om de leesmotivatie van leraren te versterken (Kieft et al., 2021). Het werkende mechanisme dat hieraan ten grondslag ligt, is dat sociale verbondenheid bijdraagt aan motivatie. Binnen de aanpak *Leraren als leesbevorderaars* konden leraren op twee manieren hun leeservaringen delen: in literatuercirkels met het eigen team en in schooloverstijgende literatuercirkels.

#### **Literatuercirkels in het eigen team**

Gedurende het schooljaar kwamen de leraren vier keer bij elkaar voor een literatuercirkel van ongeveer een halfuur in het eigen team. Een literatuercirkel is een soort leesclubje van vier tot zes deelnemers. Op een kleine school deden alle bovenbouwleraren mee aan dezelfde literatuercirkel, op grote scholen waren meerdere literatuercirkels. Het doel van de literatuercirkels is allereerst om de leesmotivatie van leraren zelf te versterken.

Om de leraren te ondersteunen bij het op gang brengen en houden van de gesprekken in de literatuercirkels, ontvingen ze de *Handreiking Literatuercirkels*, inclusief een set rollenkaartjes om bij het gesprek te houden. Hierin staat een werkwijze beschreven waarbij iedere deelnemer ieder boek steeds vanuit een andere rol leest. Denk bijvoorbeeld aan de rol om specifiek te letten op de illustraties (de illustratieliefhebber), of aan de rol om achtergrondinformatie op te zoeken over een bepaald aspect van het boek (de onderzoeker). Iedere leraar koos bij elk van de gelezen boeken een andere rol. Het idee van het praten over boeken aan de hand van deze rollen, is dat iedere deelnemer gelijkwaardige inbreng heeft en leert om het boek vanuit verschillende perspectieven te belichten.

#### **Schooloverstijgende literatuercirkels**

De leraren praatten niet alleen met hun eigen collega's over de boeken die ze hadden uitgekozen, maar ook met collega's van de andere scholen in online schooloverstijgende literatuercirkels (van ongeveer 45 minuten). De deelnemers aan deze bijeenkomsten kenden elkaar dus niet, maar ontmoetten elkaar omdat ze hetzelfde boek hadden uitgekozen. De schooloverstijgende literatuercirkels werden voorgezeten door een teacher leader of docent-onderzoeker die het boek zelf ook had gelezen en de bijeenkomst had voorbereid. In de schooloverstijgende literatuercirkels konden natuurlijk persoonlijke leeservaringen ter sprake komen, maar de bedoeling was nadrukkelijk ook om de slag naar de praktijk te maken en met elkaar te bespreken op welke manier het gelezen boek in de klas gepromoot kon worden. Deelnemers konden desgewenst op eigen initiatief lezen vanuit een bepaalde rol, zoals bij de literatuercirkels in het eigen team, maar daar werd niet expliciet op gestuurd.

### 3.4 Online informatie

#### **Online informatie over boeken: boekspecifieke inspiratiekaarten**

Naast het veranderen van gedrag en het vergroten van de motivatie, had de aanpak ook het doel om de inhoudelijke kennis over kinderboeken van de deelnemende leraren te vergroten. De docent-onderzoekers stelden relevante informatie op over jeugdliteratuur en het aanraden van passende boeken en zorgden ervoor dat die via de teacher leaders naar de deelnemers toegestuurd werd. De leraren konden vervolgens in hun eigen tijd en op hun eigen moment de informatie doornemen. De leesexpert maakte een inspiratiekaart bij alle boeken die door leraren gekozen zijn. De inspiratiekaarten bij de gekozen boeken werden bij voorkeur na iedere literatuurcirkel via de teacher leader online naar de leraren opgestuurd. Soms zijn de inspiratiekaarten later gestuurd.

Op deze inspiratiekaarten stond de volgende informatie:

- informatie over inhoud, genre, thematiek van het boek;
- links naar websites waarin het boek besproken is;
- aanvullende tips over hoe het boek in de klas aan de orde kan komen, bijvoorbeeld door geschikte voorleesfragmenten te noemen en tips te geven over hoe het boek verbonden kan worden met kerndoelen uit andere leer- en ontwikkelgebieden;
- informatie over meer rijke boeken met hetzelfde thema, of van dezelfde auteur.

#### **Online informatie over begeleiding bij boekkeuze: algemene inspiratiekaarten**

Leraren konden tot slot hun kennis over hoe je kinderen begeleidt bij het kiezen van boeken vergroten met behulp van een aantal algemene inspiratiekaarten (te vinden via <https://www.kpz.nl/leraren-als-leesbevorderaars>). De leesexpert maakte een overzicht met relevante informatie over kwaliteiten van leraren als leesbevorderaars. Op deze inspiratiekaarten staat informatie met uitleg en verwijzingen naar websites met praktische informatie en/of voorbeelden. Ook deze informatie werd via de teacher leaders naar de deelnemers toegestuurd.

De volgende vragen komen aan de orde in het materiaal:

- Waarom is het belangrijk dat ik als leraar zelf kinderboeken lees?
- Hoe kan ik de leesvoorkeuren van leerlingen te weten komen?
- Hoe selecteer ik passende boeken?
- Hoe kan ik leerlingen passende boeken aanraden?
- Hoe kan ik me voorbereiden op het voorlezen?
- Hoe kan ik gesprekken over boeken organiseren?

## 4 Onderzoeksmethode

De aanpak die we in hoofdstuk 3 beschreven, is in het schooljaar 2021-2022 getest door 47 bovenbouwleraren van 7 scholen. Deze veldtest is opgezet als een niet-experimenteel kwaliteitsonderzoek met *mixed method design*. Bij dit type veldtest is het de bedoeling feedback te verzamelen van de gebruikers in de praktijk (Weber et al., 2011; Stam, 2011). We hebben de percepties van leraren in kaart gebracht met behulp van een startvragenlijst, monitoringslijsten (logboek), een eindvragenlijst, een interview en een storyline.

Aan het begin van het project kregen de leraren een e-mail met informatie over de doelen van het project, de werkwijze en planning van de aanpak en de tijdsinvestering die van de deelnemers werd gevraagd (zowel voor deelname aan het project als aan het onderzoek). Alle leraren die uiteindelijk hebben geparticipeerd, hebben voorafgaand aan deelname een toestemmingsformulier getekend.

### 4.1 Startkwaliteiten deelnemende leraren

Voor de officiële start van het project vulden de deelnemende leraren een digitale startvragenlijst in die uit vijf onderdelen bestond. Doel van deze vragenlijst was om inzicht te krijgen in de achtergrond van de deelnemers en hun kennis en attitude ten aanzien van jeugdliteratuur en leesbevordering. We lichten de verschillende onderdelen van de vragenlijst in deze paragraaf kort toe.

#### Leesattitude

De leesattitude van de deelnemers werd gemeten met behulp van een vragenlijst die is ontwikkeld en gebruikt door Vansteelandt en collega's (2017; 2020). Deze vragenlijst bestond uit een reeks stellingen, waarvan de leraren op een vierpuntsschaal (1 = helemaal niet akkoord tot 4 = helemaal akkoord) konden aangeven in welke mate ze het er wel of niet mee eens waren. Zowel de gevoelens van de deelnemers over lezen (affectieve leesattitude) als hun persoonlijke en sociale motieven om te lezen (conatief-individuele en conatief-sociale leesattitude) werden met de vragenlijst vastgesteld. De betrouwbaarheid van de affectieve en conatief-individuele schaal was respectievelijk uitstekend en goed. De conatief-sociale schaal was in eerste instantie twijfelachtig (Cronbach's alfa = .678). Het item 'Ik lees om te kunnen praten met vrienden' correleerde slechts zwak ( $r < .300$ ) met de andere items. Omdat het verwijderen van dit item leidde tot een acceptabele betrouwbaarheid (Cronbach's alfa = .779) is dit item buiten beschouwing gelaten. Zie tabel 2.

**Tabel 2***Betrouwbaarheid van de leesattitudeschaal, weergegeven per cluster.*

Cluster	Aantal items	Voorbeelditem	Betrouwbaarheid
Affectief	13	Lezen is een interessante manier om je tijd door te brengen	Cronbach's alfa = .915
Conatief <sup>2</sup> -individueel	6	Ik lees wanneer ik ergens nieuwsgierig naar ben	Cronbach's alfa = .812
Conatief-sociaal	4	Ik lees om erbij te horen	Cronbach's alfa = .779 (na verwijderen van 1 item)

De affectieve leesattitude en de conatief-individuele leesattitude correleren positief en hoog met elkaar ( $r = .783, p < .001$ ). De conatief-sociale leesattitude correleert niet met de affectieve leesattitude ( $r = -.132, p > .05$ ), noch met de conatief-individuele leesattitude ( $r = .018, p > .05$ ).

### **Kennis van recente jeugdliteratuur**

In de vragenlijst kregen de deelnemers een lijst van twintig titels van recente kinderboeken voorgelegd. Al deze boeken zijn verschenen tussen 2015 en 2021 (ten tijde van het onderzoek dus tussen de 0 en 6 jaar oud) en zijn bedoeld voor de bovenbouw. Alle geselecteerde boeken zijn daarnaast door een vakjury bekroond met een prijs, zoals een Griffel of de Woutertje Pieterse Prijs. De boeken kenden een diversiteit aan genres. Bij elke titel konden de respondenten aangeven of ze deze gelezen hadden.

### **Leesgedrag**

Het leesgedrag van de deelnemers werd in kaart gebracht op een aantal manieren:

- het aantal kinderboeken dat zij in het laatste jaar, respectievelijk in de laatste acht weken gelezen hadden;
- het aantal volwassenenboeken dat zij in het laatste jaar, respectievelijk in de laatste acht weken gelezen hadden;
- de vraag of zij op dat moment een boek voorlazen of promootten in de klas, en zo ja: welk? De genoemde boeken werden gecodeerd op wel of niet bekroond door een vakjury met een Griffel en/of Woutertje Pieterse Prijs. Dit werd gecheckt op twee online sites: kinderboekwinkelutrecht.nl en kinderboekwinkel.nl. Verder werden de boeken gecodeerd op recent uitgegeven (boeken die in 2015 en later uitgegeven zijn, codeerden we als recent; ten tijde van het onderzoek gaat het om boeken die tussen de 0 en 6 jaar oud zijn).

### **Competenties leesbevordering**

Leraren konden met een rapportcijfer (van 1 tot 10) aangeven in welke mate zij 24 voorgelegde competenties op het gebied van leesbevordering dachten te beheersen. Een voorbeeld van zo'n competentie is *'Ik kan het belang van lezen verantwoorden'*. De competentielijst werd door docent-onderzoekers geconstrueerd op basis van de beleidsnotitie *De doorgaande leeslijn* van Stichting

<sup>2</sup> Conatief = betrekking hebben op het streven/willen van mensen.

Lezen (2020, p. 58, 59). De leraren hadden ook de mogelijkheid om aan te geven dat zij niet wisten wat met de betreffende competentie bedoeld werd. De betrouwbaarheid van deze schaal was uitstekend (Cronbach's alfa .95).

### **Achtergrondkenmerken**

Ten slotte werden leraren gevraagd naar verschillende achtergrondgegevens, zoals hun hoogst afgeronde opleiding, de groep(en) waaraan zij les gaven, het aantal dagdelen dat zij les gaven, het aantal jaren dat ze werkzaam waren in het onderwijs en het aantal jaren dat ze werkzaam waren op de huidige school.

## **4.2 Opzet evaluatie kwaliteit aanpak**

De kwaliteit van de aanpak is in kaart gebracht met behulp van de volgende instrumenten:

1. monitoringsvragenlijst na afloop van elke boekbespreking;
2. eindvragenlijst;
3. zeven duo-interviews;
4. storylinemethodiek.

De data die we met behulp van de vragenlijsten verzamelden, hebben we geïnventariseerd door gemiddelde scores en standaarddeviaties te berekenen. Daarnaast hebben we de resultaten van de eindvragenlijst gekoppeld aan eerder geïnventariseerde kenmerken van leraren uit de startvragenlijst. Het doel daarvan was om te achterhalen of het project andere opbrengsten kende voor leraren met verschillende (persoonlijkheids)kenmerken. Ook zijn de data uit de startvragenlijst, de eindvragenlijst en de monitoringsvragenlijsten op persoonsniveau aan elkaar gekoppeld om inzicht te krijgen in verschillen tussen de percepties van leraren over de aanpak. De open vragen zijn kwalitatief geanalyseerd.

We lichten de gebruikte instrumenten in de onderstaande paragrafen verder toe.

### **Monitoringsvragenlijst**

Na afloop van iedere literatuurcirkel werden de deelnemers uitgenodigd een korte online vragenlijst van dertien vragen in te vullen over het verloop van het gesprek. Het doel van deze vragenlijst was inzicht te geven in de perceptie van de leraren ten aanzien van het verloop en de opbrengsten van de literatuurcirkels.

#### *Analyse verloop literatuurcirkels*

De respondenten gaven op een schaal van 1 tot 10 een algemene waardering van de bijeenkomst en gaven daarnaast in eigen woorden antwoord op de open vragen *Wat vond je goed lopen in deze literatuurcirkel?* en *Wat vond je niet goed lopen in deze literatuurcirkel?*

Alle antwoorden op de open vragen werden eerst door onderzoeker 1 open gecodeerd in Excel. Eén uitspraak kon meerdere codes toegekend krijgen. Er zijn 31 codes toegekend voor de genoemde positieve punten (190) en 54 codes voor de genoemde negatieve punten (145). Vervolgens werd door 3 onderzoekers een codeerschema opgesteld en werden de codes door onderzoeker 1 onderverdeeld in input-, proces- en outputfactoren. De inputfactoren hadden te maken met voorwaarden (zoals de boekkeuze), de procesfactoren betreffen de algemene kwaliteit van de



communicatie (naar elkaar luisteren) en specifieke inhoudelijke kwaliteit ('diepgang in het gesprek') en de outputfactoren betreffen de ervaren opbrengsten, bijvoorbeeld het opdoen van ideeën voor in de praktijk.

Deze analyse is vervolgens gecheckt door onderzoeker 2 en 3 en er is alsnog consensus gevonden over 3 gewijzigde coderingen. De codering van een kwart van alle antwoorden (respectievelijk 190 en 145) is door een andere onderzoeker onafhankelijk gecheckt. De overeenkomst in codering is voor de antwoorden op de vraag wat goed liep en wat niet goed liep respectievelijk 100% en 97,2%.

#### *Analyse opbrengsten van het delen van leeservaringen en vervullen van rollen*

Om de gepercipieerde opbrengsten van de literatuurcirkels in kaart te brengen, vroegen we de respondenten:

1. Wat heeft het delen van leeservaringen tijdens de literatuurcirkel jou uiteindelijk persoonlijk opgeleverd? Vul de onderstaande zin aan (op zoveel manieren als je wilt). Het delen van leeservaringen heeft opgeleverd dat ik ....
2. Wat heeft het vervullen van deze rol jou uiteindelijk opgeleverd? Vul de onderstaande zin aan (op zoveel manieren als je wilt). Het vervullen van deze rol heeft opgeleverd dat ik ...

Op basis van de inzichten uit twee eerdere studies naar de ervaringen van (aanstaande) leraren met literatuurcirkels (Avci & Özgenel, 2019; Dogan et al., 2020) stelden we een codeerschema op met vijf soorten opbrengsten van het delen van leeservaringen:

1. (de gewoonte om meer te) lezen wordt gestimuleerd;
2. het leesplezier wordt vergroot;
3. de houding t.a.v. het belang van lezen wordt positiever;
4. het levert persoonlijke opbrengsten (vaardigheden, inzichten) op;
5. je leert van elkaar en leert elkaars perspectief begrijpen.

De uitspraken werden vervolgens deductief geanalyseerd. Een kwart van de uitspraken van codeerschema 1 is gecheckt op de codering door een andere onderzoeker (interbetrouwbaarheidsoordeel: 100%).

#### *Analyse opbrengsten literatuurcirkel inzake toepassing in de groep*

De slotvraag van de monitoringsvragenlijst was de vraag *Heeft deze literatuurcirkel jou – op welke manier dan ook – iets opgeleverd wat je kunt toepassen in de praktijk?* Respondenten konden op een vijfpuntsschaal antwoorden (1 = helemaal niet tot 5 = heel veel). De resultaten zijn persoonlijk overstijgend en literatuurcirkel-overstijgend geordend op boektitels. Vervolgens zijn de beoordelingen van de leraren die de literatuurcirkels bijgewoond hadden, ingedeeld op laag (helemaal niet of weinig), midden (niet weinig / niet veel) , hoog (veel, heel veel).

### **Eindvragenlijst**

Aan het einde van het project kregen de deelnemers opnieuw een digitale vragenlijst voorgelegd, met de volgende thema's:

#### *Mate van deelname aan het project*

Deelnemers werd gevraagd om aan te geven in welke mate ze gebruikgemaakt hadden van, of

deelgenomen hadden aan de verschillende elementen van het project. Respondenten konden aangeven:

- welke boeken van de boekenlijst ze niet, gedeeltelijk, of volledig gelezen hadden;
- hoeveel boekspecifieke inspiratiekaarten zij gelezen en/of gebruikt hadden;
- hoeveel literatuurcirkels met het team zij bijgewoond hadden;
- aan hoeveel schooloverstijgende literatuurcirkels zij deelgenomen hadden;
- hoeveel van de wekelijkse berichten (nudges) ze gelezen hadden (*alle, drie kwart, de helft, een kwart, geen*).

#### *Invloed elementen van de aanpak op de kwaliteiten van de leraar als leesbevorderaar*

Aan leraren werd gevraagd om met behulp van een vijfpuntsschaal in te schatten in hoeverre de verschillende elementen van het project invloed hadden op hun competenties als leesbevorderaar. De vijfpuntsschaal liep van 1) *zeer negatieve invloed: mijn competenties zijn sterk verzwakt* tot 5) *zeer positieve invloed: mijn competenties zijn aanzienlijk versterkt*.

#### *Reactie elementen: wensen voor toekomstig gebruik elementen*

Leraren werd gevraagd om aan te geven in hoeverre zij de elementen van de aanpak in de toekomst willen blijven gebruiken. Ze konden per element aangeven of ze dit *zeker niet, misschien, of zeker wel* wilden blijven gebruiken, of dat ze hier helemaal geen idee over hadden.

#### *Opbrengsten project*

Respondenten kregen twaalf stellingen voorgelegd die betrekking hadden op de mogelijke opbrengsten van het project. Een voorbeeld is: *'Door mijn deelname aan dit project heb ik nu meer kennis van recente kinderboeken'*. Respondenten konden op een vijfpuntsschaal van 1) *helemaal niet mee eens* tot 5) *helemaal mee eens* aangeven in welke mate ze het eens waren met de stellingen.

#### *Toekomstige rondes project*

We vroegen de leraren tot slot hoeveel cadeauboeken zij in een nieuwe ronde van het project zouden willen ontvangen en bespreken in literatuurcirkels met het team en in schooloverstijgende literatuurcirkels. Daarnaast stelden we de open vraag wat zij als positief hebben ervaren tijdens deelname aan het project en welke verbeterpunten zij aandragen voor het project.

## **Duo-interviews**

Na afloop van het project, in de periode mei - juni 2022, vond een interviewronde plaats. Die bestond uit zeven duo-interviews: op iedere school sprak – steeds dezelfde onderzoeker – met twee leraren die deel hadden genomen aan het project. Alle interviews waren semigestructureerd. Dat betekent: we hebben gebruikgemaakt van een vooraf opgestelde gespreksleidraad, maar we hebben ook doorgevraagd op de antwoorden van de geïnterviewden als dat relevant was. De conceptversie van de gespreksleidraad is voorafgaand aan de gesprekken van commentaar voorzien door twee expert-onderzoekers. Alle gesprekken zijn opgenomen, uitgewerkt en geaccordeerd door de geïnterviewden.

Door de hectiek op scholen aan het einde van het schooljaar, door ziekte, wisselingen in de teams et cetera was de interviewronde minder uitgebreid dan aanvankelijk beoogd. Op een na alle gesprekken zijn online gevoerd. De gesprekken duurden 30 tot 40 minuten, we hebben dus niet altijd alle vragen uit de gespreksleidraad kunnen stellen. De teacher leaders hebben de leerkrachten geselecteerd en

op ons verzoek zochten zij naar duo's die van elkaar verschilden wat leesattitude en/of leesfrequentie betreft, maar dat is niet in alle gevallen gelukt.

### **Storylinemethodiek**

Aan het einde van het project werd op iedere school in het team een storylinesgesprek gevoerd (Beijaard et al., 1999; Handelzalts, 2009). Een storyline is een specifieke vorm van narratief onderzoek, waarbij personen hun percepties ten opzichte van een proces visueel inzichtelijk maken en vervolgens aan teamleden hun 'visuele kaart' toelichten aan de hand van praktijkverhalen. Het doel van de storylinesgesprekken is om inzicht te krijgen in factoren die een stimulerende of juist een belemmerende rol hebben gespeeld tijdens een project.

Bij de storylinesbijeenkomsten visualiseerden de respondenten eerst hun houding ten aanzien van het project in een grafiek. Ze deden dat door individueel op papier een lijn te trekken met behulp van een y-as met vijf punten, van zeer negatief (-2) naar zeer positief (+2) en een x-as met de looptijd van het project (in maanden). Ze startten daarbij vanuit het heden. Op de x-as stonden als geheugensteuntje de data en titels van de vier boeken voorgedrukt die door de teams gelezen waren. Daarna werd deelnemers gevraagd om in steekwoorden bij eventuele verandering van lijnen (van positief naar negatief, of andersom) te beschrijven wat bepalend was geweest voor een veranderde houding ten opzichte van het project. Zie *Bijlage B* voor een fictief voorbeeld.

Vervolgens lichtten ze in het team deze grafiek toe door verhalen te vertellen over hun ervaringen met het project. De teacher leader en docent-onderzoeker of externe onderzoeker leidden deze gesprekken aan de hand van een protocol. Iedere leraar werd eerst gevraagd de steekwoorden toe te lichten. Tot slot werd tijdens de bijeenkomst geanalyseerd of er gemeenschappelijke bepalende factoren zijn.

De zeven storylinesgesprekken duurden gemiddeld veertig minuten. Na afloop van het gesprek werden de formats ingeleverd. Leraren die niet aan het gesprek konden deelnemen, werd gevraagd om later alsnog een grafiek te tekenen, daarbij de steekwoorden te noteren en het document toe te sturen.

De gesprekken zijn getranscribeerd en kwalitatief en kwantitatief geanalyseerd met als doel inzicht te krijgen in stimulerende en belemmerende factoren ten aanzien van de inzet van de aanpak. De data van de grafieken betreffende de houding van leraren ten opzichte van het project bij het start- en eindpunt werden op persoonsniveau gekoppeld aan de data van de start- en eindvragenlijst. De genoteerde individuele steekwoorden zijn in Excel op groepsniveau ingedeeld in twee categorieën (positieve richting, negatieve richting). Vervolgens zijn zowel de steekwoorden als de transcripten inductief geanalyseerd (Boeije & Bleijenbergh, 2019).

## 5 De deelnemers

In dit hoofdstuk beschrijven we de kenmerken van de leraren die deelgenomen hebben aan het onderzoek.

### 5.1 Respons en algemene kenmerken van de deelnemers

Bij de start van dit project deden 54 leraren mee. Bij de eerste literatuurcirkel waren er nog 50 leraren betrokken, en bij de eindevaluatie nog 47 leraren. Alle leraren die afvielen, gaven daarvoor als reden persoonlijke omstandigheden zoals ziekte, zwangerschapsverlof, andere baan of andere werkzaamheden. Een overzicht van de respons op elk onderdeel van het project is te vinden in tabel 3 (op de volgende pagina).

Het aantal deelnemende leraren per school was verschillend vanwege de verschillende grootte van de scholen. Bij de start van het project deden tussen de 4 en 14 leraren mee per school.

Voor aanvang van het project vulden 42 leraren (34 vrouwen en 8 mannen) de startvragenlijst in. Alle leraren geven les in de midden- of bovenbouw van de basisschool (groep 5, 6, 7 en/of 8). 3 van hen zijn naast groepsleerkracht lees- of taalcoördinator. 9 leraren geven niet alleen les in de bovenbouw, maar ook in de onderbouw (groep 3 of 4).

Bijna de helft van de deelnemende leraren had minder dan 10 jaar leservaring ( $n = 19$ ) en bijna twee derde van hen ( $n = 27$ ) werkte 5 jaar of korter op hun huidige school.

**Tabel 3***Respons tijdens de start, monitoring en eindevaluatie van het project.*

	Start van het project	Monitoring gedurende het project						Eindevaluatie van het project				
	Startvragenlijst	Lit. cirkel 1	Lit. cirkel 2	Lit. cirkel 3	Lit. cirkel 4	Overstijgend 1	Overstijgend 2	Min. 1 monitoringslijst ingevuld	Eindvragenlijst	Storylinegrafiek	Gesprek storyline	Interview
Deelnemers =n	54	50	50	50	50	50	50	50	47	47	47	14
Respons n (%)	42 (78%)	27 (54%)	23 (46%)	28 (56%)	15 (30%)	23 (46%)	11 (22%)	45 (90%)	27 (57%)	35 (74%)	20 (43%)	14 (100%)

## 5.2 Kenmerken van de deelnemers m.b.t. leesbevorderende competenties

Op basis van de antwoorden op de startvragenlijst schetsen we in deze paragraaf een globaal beeld van de leesattitude, de repertoirekennis, het leesgedrag en de inschatting van de eigen competenties van leraren op het gebied van leesbevordering.

### Leesattitude

In tabel 4 staan de gemiddelde scores met aanvullende statistische gegevens.

**Tabel 4**

*De leesattitude van leraren, weergegeven per cluster (n = 42).*

Cluster	Gemiddelde score*	Standaarddeviatie	Range
Affectief	3,11	0,61	1,4 – 4,0
Conatief-individueel	3,11	0,59	1,3 - 4,0
Conatief-sociaal	1,59	0,57	1,0 – 2,75

\*1 = helemaal niet akkoord; 2 = niet akkoord; 3 = akkoord; 4 = helemaal akkoord

Uit tabel 4 blijkt dat de leraren een relatief hoge affectieve attitude ten aanzien van lezen hebben: gemiddeld genomen hebben leraren dus relatief positieve gevoelens over lezen. Ook de conatief-individuele attitude ten aanzien van de lezen is relatief hoog, maar de gemiddelde score op de conatief-sociale schaal is relatief laag. De resultaten van de startvragenlijst laten zien dat de deelnemende leraren meer persoonlijke dan sociale motieven hebben om te lezen.

### Kennis van recente jeugdliteratuur

Van de 23 voorgelegde titels van bekroonde kinderboeken hadden de leraren er gemiddeld 2 gelezen ( $M = 2,05$ ,  $SD = 3,41$ ). Het aantal gelezen boeken varieerde van 0 tot 20. 15 leraren (36%) hadden geen enkel boek uit de lijst gelezen.

### Leesgedrag

De leraren gaven in de vragenlijst een inschatting van het aantal boeken dat ze de afgelopen acht weken en in het afgelopen jaar gelezen hadden.

Bijna 70% van de leraren ( $n = 29$ ) las in het afgelopen jaar maximaal tien kinderboeken en ruim de helft ( $n = 22$ ) in het afgelopen jaar niet meer dan tien boeken voor volwassenen. Het beeld voor het aantal boeken dat de deelnemers lazen in de afgelopen acht weken is relatief vergelijkbaar (64% las hooguit twee boeken).

Het aantal gelezen boeken voor volwassenen en het aantal gelezen kinderboeken in het afgelopen jaar correleert niet met elkaar ( $r = .235$ ,  $p > .05$ ). Leraren die weinig boeken voor volwassenen lezen, lijken niet noodzakelijk ook weinig kinderboeken te lezen over deze periode en vice versa.

**Tabel 5***Aantal gelezen kinderboeken en boeken voor volwassenen in het afgelopen jaar (n = 42).*

	0	1-10	11-20	21-30	31-40	41-50	Meer dan 50
Kinderboeken, door leraren gelezen in het afgelopen jaar (%)	7	62	12	10	2	2	4
Boeken voor volwassenen, door leraren gelezen in het afgelopen jaar (%)	7	45	21	0	12	7	7

Het aantal gelezen kinderboeken en boeken voor volwassenen in de afgelopen acht weken correleert wel positief met elkaar ( $r = .398$ ,  $p = .009$ ), maar er is sprake van slechts een zwakke correlatie.

**Tabel 6***Aantal gelezen kinderboeken en boeken voor volwassenen in de afgelopen acht weken (n = 42).*

	0	1-2	3-4	5-6	7-8	Meer dan 8
Kinderboeken, door leraren gelezen in de afgelopen acht weken (%)	12	52	21	2	5	7
Boeken voor volwassenen, door leraren gelezen in de afgelopen acht weken (%)	24	48	14	2	5	7

### **Inschatting van de eigen competenties op het gebied van leesbevordering**

In de startvragenlijst legden we de respondenten een lijst met 24 competenties op het gebied van leesbevordering voor. In tabel 7a staan de 5 competenties die de leraren gemiddeld genomen het best denken te beheersen. Alle leraren denken goed in staat te zijn om voor te lezen en het belang van lezen te kunnen verantwoorden. Deze competenties worden gemiddeld dan ook het hoogst beoordeeld. Zie *Bijlage C* voor een overzicht van alle competenties.

**Tabel 7a***De vijf competenties die leraren het beste denken te beheersen (gerapporteerd cijfer 1-10).*

Competentie	N	Minimum	Maximum	M	SD
1. Ik kan voorlezen	42	6	10	8,83	1,01
2. Ik kan het belang van lezen verantwoorden	42	6	10	8,29	1,13
3. Ik ben op de hoogte van de actuele leesniveaus van iedere leerling	42	1	10	7,71	1,72
4. Ik kan mijn eigen leeservaringen over een kinderboek delen met mijn leerlingen en daarmee succesvol een boek promoten	42	1	10	7,48	2,16
5. Ik kan boekgesprekken houden	42	1	10	7,45	1,76

In tabel 7b staan de competenties die de leraren het minst goed zeggen te beheersen. Opvallend is dat de leraren hun kennis van recente kinderboeken gemiddeld als onvoldoende beschouwen ( $M = 5,36$ ). De mate waarin leraren denken deze competentie te beheersen varieert enorm: de antwoorden lopen uiteen van 1 ('zeer slecht') tot 9 ('zeer goed') en de standaarddeviatie is relatief groot ( $SD = 2,27$ ).

**Tabel 7b***De vijf competenties die leraren het minst goed denken te beheersen (gerapporteerd cijfer 1-10).*

Competentie	N	Minimum	Maximum	M	SD
Ik heb kennis van kinderboeken	42	1	10	6,12	2,19
Ik heb kennis van verschillende genres	42	1	10	6,02	2,10
Ik ben op de hoogte van de diensten van andere culturele instellingen in de regio	42	1	9	5,95	1,85
Ik kan literaire gesprekken houden	40	1	9	5,83	1,84
Ik heb kennis van recente kinderboeken (jonger dan vijf jaar)	42	1	9	5,36	2,27

Voor alle deelnemers werd een gemiddelde score voor leesbevordering berekend over alle 24 competenties. Gemiddeld beoordelen leraren hun leescompetenties met een 6,80 ( $SD = 1,27$ ), maar de scores lopen erg uiteen, van een diepe onvoldoende (2,04) tot zeer goed (9,29). Leraren schatten zichzelf dus gemiddeld bekwaam genoeg om lezen te bevorderen, maar er zijn grote individuele verschillen tussen leraren. Bovendien zijn er grote verschillen tussen de mate waarin ze de verschillende competenties menen te beheersen. Zo schatten leraren veelal zichzelf hoger in wat betreft het op de hoogte zijn van het leesniveau van hun leerlingen, maar lager wat betreft het aanraden van boeken die aansluiten bij dat niveau. Dat hangt samen met hun kennis van kinderboeken, die ze als beperkt inschatten.



In tabel 8 staat een overzicht van wie we hebben gesproken in de interviews en hoe zij zichzelf typeren op het gebied van lezen.

**Tabel 8**

*Deelnemers duo-interviews*

School	Gesproken met	Typering als lezer (door de geïnterviewde zelf)
1	Leraar en coach	“Vroeger was ik een fanatieke lezer, tegenwoordig door gebrek aan tijd en concentratie wat minder.”
	Leraar in opleiding	“Als kind las ik graag, maar later niet meer. Door de pabo ben ik weer wat meer gaan lezen.”
2	Leraar groep 6,7,8	“Ik ben geen lezer en ik ben ook nooit een lezer geweest.”
	Leraar groep 4,5	“Ik houd wel van lezen. Op de pabo las ik veel, later wat minder.”
3	Leraar van een groep nieuwkomers (6 - 12 jaar)	“Als kind was ik een veellezer. Nu lees ik vooral in de vakanties.”
	Leraar van een groep nieuwkomers (6 - 12 jaar)	“Ik beschouw mezelf wel als een lezer, ik ben altijd wel in een boek bezig.”
4	Leraar groep 4	“Ik lees iedere dag. Ik vind lezen heel leuk en ook heel belangrijk.”
	Leraar groep 7 en 8	“Ik lees heel veel. Elke dag. Mijn vader was leraar Nederlands, dus ik kreeg het van huis uit mee.”
5	Leraar groep 5	“Ik lees graag in de vakanties. Fijn om dan even helemaal in een boek te kunnen duiken.”
	Leerkrachtondersteuner / leraar groep 7	“Ik houd helemaal niet van lezen. Voor mijn idee heb ik er nooit tijd voor.”
6	Leraar groep 8	“Ik ben een fervent jeugdboekenlezer.”
	Leraar groep 6	“Bij tijd en wijle ben ik een lezer. Als ik de rust kan vinden, vooral in de vakanties.”
7	Leraar groep 4/5 (1 dag/week) en groep 6 (2 dagen/week)	“Ik houd heel erg veel van lezen. Ik lees rustig drie boeken tegelijk.”
	Leraar groep 7/8	“Ik houd op zich wel van lezen, maar kom er niet zo vaak aan toe.”

### **5.3 Kenmerken van de deelnemers m.b.t. leesbevorderend gedrag**

Leraren werd gevraagd naar hun leesbevorderend gedrag in de praktijk wat betreft voorlezen en boekpromotie.

#### **Voorlezen in de klas**

Verreweg de meeste respondenten (n = 29; 69%) laten weten dat ze ten tijde van het invullen van de vragenlijst een boek aan het voorlezen zijn. De meeste van hen (n = 22; 75,9%) lezen een recent kinderboek voor; de rest leest een boek voor dat 7 jaar of ouder is. Van de 29 titels die leraren noemen als boek waar ze momenteel uit voorlezen, is er 1 bekroond met een Griffel of met de Woutertje Pieterse Prijs (*Toen het oorlog was*). Titels die meerdere keren genoemd werden als voorleesboeken zijn: *de Gruwelijke Generaal*, *Waar is mijn noedelsoep?* *Dokter Domoor* en *Bakkerij Bliss*.

#### **Boekpromotie in de klas**

Drie kwart van de leraren (n = 32; 76,2%) heeft in de afgelopen 4 weken een of meerdere boeken gepromoot in de klas. De meeste leraren die aangeven voor te lezen (n = 25; 59,5%) zeggen ook een of meerdere boeken te promoten in de klas. In totaal noemden leraren 81 boeken die zij in de afgelopen 4 weken gepromoot hadden. Hiervan was 80,2% (n = 65) recent, de overige boeken waren ouder dan 7 jaar. 10 van de genoemde boeken (12,3%) zijn bekroond met een Griffel of de Woutertje Pieterse Prijs.

## 6 Resultaten implementatie en evaluatie van de aanpak

In dit hoofdstuk geven we inzicht in de implementatiekwaliteit en de evaluatie van de aanpak *Leraren als leesbevorderaars*. Om een algemeen beeld te krijgen van hoe leraren de verschillende elementen uit de aanpak hebben ervaren, vroegen we hun om aan te geven welke van deze elementen ze in de toekomst zouden willen blijven gebruiken. Hun antwoorden op deze vraag komen aan bod in paragraaf 6.1. In de paragrafen 6.2. t/m 6.7 beschrijven we vervolgens per element zowel de implementatie van de aanpak (in hoeverre is dit element in praktijk gebracht zoals bedoeld?) als de evaluatie van de aanpak (wat vonden de deelnemers van dit element?). We baseren ons daarbij op de resultaten van de eindvragenlijst, van de monitoringslijsten en op de bevindingen uit de interviews.

### 6.1 Algemene waardering

In de eindvragenlijst gaven leraren aan in hoeverre ze elementen van de aanpak in de toekomst zouden willen blijven gebruiken. Ook is gevraagd of leraren zes boeken willen blijven lezen, en of ze de boekenkaravaan – onderdeel van de cadeauboeken – willen blijven ontvangen op school. Zie tabel 9 voor de resultaten. De leraren zijn het positiefst over het cadeau krijgen van kinderboeken: meer dan 85% zou in de toekomst ook graag kinderboeken cadeau willen krijgen. 70,4% van de leraren geeft aan in de toekomst ook zes kinderboeken per jaar te willen blijven lezen. Respondenten twijfelen het meest over de schooloverstijgende literatuurcirkels. 33,3% zegt hier zeker niet mee door te willen gaan, en slechts 11,1% zou dat zeker wel willen.

**Tabel 9**

*Percepties leraren ten aanzien van toekomstig gebruik elementen aanpak % (n = 27).*

	Nee	Misschien	Ja
Ieder jaar een aantal kinderboeken naar keuze cadeau krijgen	0	15	85
Zelf ieder jaar zes kinderboeken lezen	7	22	70
Ieder jaar een boekenkaravaan op school met uitleg van een expert over de nieuwste kinderboeken voor mijn doelgroep	4	26	67
Algemene informatie ontvangen over het aanraden van passende boeken	4	30	67
Met collega's in het team jaarlijks praten over vier gezamenlijk gelezen kinderboeken	19	30	52
Boekspecifieke inspiratiekaarten ontvangen	15	49	33
Wekelijkse berichten ontvangen met tips over kinderboeken en leesbevordering	22	44	30
Het tijdschrift <i>Lezen</i> blijven ontvangen	11	44	26
Met leraren van andere scholen jaarlijks twee keer online praten over gezamenlijk gelezen kinderboeken	33	56	11

*Noot.* De percentages komen soms op 101 uit, door afrondingsverschillen. Er was nog een 4e optie: "helemaal geen idee". Als de som van de percentages tot minder dan 100 komt, komt dat doordat mensen "helemaal geen idee" ingevuld hebben. Dat is het geval bij: inspiratiekaarten (n = 1), wekelijkse berichten (n = 1), boekenkaravaan (n = 1), tijdschrift (n = 5).

Gemiddeld zouden leraren in de toekomst vier tot vijf boeken willen ontvangen en willen bespreken in literatuercirkels binnen het team ( $M = 4,37$ ,  $SD = 2,68$ ), maar de antwoorden lopen erg uiteen: van één tot twaalf boeken. Voor schooloverstijgende literatuercirkels zouden leraren twee tot drie boeken per jaar willen ontvangen en bespreken ( $M = 2,52$ ,  $SD = 2,65$ ), maar ook hier lopen de antwoorden uiteen van één tot twaalf boeken.

### **Verschillen tussen leraren**

Bij de analyse van de vragenlijstresultaten hebben we berekend of typen leraren van elkaar verschillen in de mate waarin ze bepaalde elementen van de aanpak willen blijven gebruiken. We hebben de deelnemers in twee groepen verdeeld: leraren die een positieve leesattitude hebben, maar weinig lezen, en leraren die een positieve attitude hebben en die veel lezen (de twee enige leraren met een negatieve leesattitude en lage leesfrequentie zijn in deze groepsindeling buiten beschouwing gelaten). Uit onafhankelijke  $t$ -toetsen blijkt dat de twee groepen alleen van elkaar verschillen wat betreft de mate waarin ze algemene informatie over het aanraden van passende boeken zouden willen blijven ontvangen, ook als het project afgelopen is ( $t(13,30) = -2,517$ ,  $p = .025$ ). Leraren die veel lezen geven vaker aan zulke informatie te willen blijven ontvangen ( $M = 2,92$ ;  $SD = 0,289$ ) dan leraren die minder lezen ( $M = 2,36$ ;  $SD = 0,674$ ). Voor het gebruik van de overige elementen is er geen verschil tussen beide groepen (alle  $p$ 's  $> .05$ ).

## **6.2 Cadeauboeken**

### **Implementatie**

De leesexpert is met een mand met alle boeken van de boekenlijst op alle zeven scholen op bezoek geweest. Ze heeft het project voor de aanwezige leraren nog eens toegelicht, achtergrondinformatie bij de boeken gegeven en verteld over haar leeservaringen. Vervolgens konden de leraren door de boeken bladeren en vragen stellen. De deelnemers ontvingen de boekenlijst daarna via de e-mail, zodat afwezigen ook een keuze konden maken. De leesexpert merkte bij deze boekenkaravaan dat de boeken vrijwel allemaal onbekend waren bij de aanwezige leraren.

De boeken werden niet allemaal tegelijk, maar maandelijks per post naar de teacher leaders van de scholen opgestuurd. De boeken werden meestal door de teacher leaders aan de leraren gegeven. De inventarisatie van boekkeuze, aankoop en verspreiding werd vanuit de mediatheek van Hogeschool KPZ georganiseerd.

Gemiddeld lazen leraren naar eigen zeggen in totaal zeven cadeauboeken tijdens het project (volledig of gedeeltelijk;  $M = 7,00$ ,  $SD = 1,96$ ). Opvallend is dat elf leraren (41%) aangeven dat ze meer dan de zes vooraf gekozen boeken gelezen hebben. Gemiddeld lazen leraren bijna vijf boeken volledig ( $M = 4,89$ ,  $SD = 2,71$ ) en twee boeken ( $M = 2,11$ ,  $SD = 1,67$ ) van de boekenlijst gedeeltelijk uit.

Sommige boeken waren beduidend populairder dan andere boeken. Eén boek (*Toen ik*) werd bijvoorbeeld geen enkele keer gekozen. De overige boeken werden elk drie tot zestien keer gekozen. Het populairst was *De zweetvoetenman*, dat individuele leraren zestien keer kozen. *Wat je moet doen als je over een nijlpaard struikelt* werd dertien keer gekozen.

## Evaluatie

Alle leraren die we hebben gesproken tijdens de interviews waardeerden het om boeken cadeau te krijgen. Ze werden er blij van en beschreven de boekcadeaus in termen als 'supertof'. Uit de vragenlijst lezen we: "Als je boeken cadeau krijgt, pak je het boek er eerder bij om te lezen". Een van de leraren herinnert zich dat ze zich met het hele team verheugde op de levering van de boeken. "Zeker in het begin, toen we het eerste boek uit hadden, zaten we eigenlijk met z'n allen te wachten van: 'Is het tweede boek er al? We willen een nieuwe!'"

Sommigen lichtten nog iets meer toe wat nu precies bijdraagt aan hun positieve reactie op de cadeauboeken. Zes leraren leggen een directe relatie tussen de cadeauboeken en de boekenkaravaan aan het begin van het project, waar ze alle zes heel enthousiast over vertelden. Zo'n bijeenkomst, waar je door de boeken kunt bladeren en ze rustig kunt bekijken, werkt heel motiverend, vinden ze. Twee leraren benoemden dat een nieuw boek motiveert tot lezen. Drie leraren vonden het vooral leuk om door de boekenlijst in aanraking te komen met boeken die ze nog niet kenden, met boeken die ze uit zichzelf niet zo snel uitgekozen zouden hebben. De enthousiaste verhalen van de leesexpert bij de boeken zorgden ervoor dat de leraren voor heel andere boeken kozen dan ze in eerste instantie van plan waren. "Ik heb heel andere boeken gepakt dan ik zelf zou hebben gedaan. Ik denk dat ik dat nog het meest waardevolle vind van het hele project: iemand die enthousiast komt vertellen. Je hoeft niet eens alle boeken zelf te lezen, maar dan weet je wel waar het over gaat."

Twee leraren waardeerden het weliswaar om boeken cadeau te krijgen, maar hebben toch ook een kritische kanttekening. Een van beiden vond zes boeken krijgen – en dus ook moeten lezen – wat te veel van het goede; hij zou het aantal liever wat kleiner zien. De ander beschouwde de cadeauboeken vooral als een aanwinst voor de klas en de leerlingen, niet zozeer voor zichzelf.

## 6.3 Wekelijkse berichten en toegang tot *Lezen*

### Implementatie

Ongeveer drie kwart van de leraren geeft aan de helft of minder van de wekelijkse berichten te hebben gelezen (67%,  $n = 18$ ). 22% van de leraren ( $n = 6$ ) las alle 24 berichten, 15% van de leraren ( $n = 4$ ) las geen van de berichten met tips die zij wekelijks ontvingen.

Het tijdschrift *Lezen*, de tweede vorm van nudging, is niet bij alle deelnemers aangekomen. Drie geïnterviewden, van wie twee van dezelfde school, meldden het nog nooit gezien te hebben. Eén leraar was al abonnee voordat het project begon. Zes leraren meldden dat ze het blad ontvangen hebben en weleens doorgebladerd hebben.

### Evaluatie

Over de nudges verschillen de geïnterviewde leraren van mening. Drie van hen zijn positief, ze zeggen veel aan de berichten te hebben gehad. Een van hen gaf als voorbeeld het berichtje over het boek *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen* (Houtveen & Van Steensel, 2022). "Dat heb ik toen meteen gekocht, omdat ik nu zeker wist dat het goed zit." Het merendeel van de leraren (negen van de veertien) is minder positief; vier leraren vonden dat de berichtjes te vaak kwamen en zes leraren meldden dat berichten verdwenen tussen de grote aantallen appjes die dagelijks

binnenkomen. Drie leraren vonden de tekstberichten te lang. Een enkeling vond het onhandig dat de berichten 's avonds binnenkwamen, buiten werktijd. Ondanks hun bezwaren tegen de berichten, merkten drie leraren op dat ze desondanks ook weleens iets interessants vonden tussen de berichten. Een van deze drie vertelde – geïnspireerd door de appberichten – op zoek te zijn gegaan naar Facebookgroepen rond leesbevordering. “Dat sprak me meer aan, dat zijn korte berichten met een afbeelding erbij. Er worden dan bijvoorbeeld lijstjes met topboeken van een bepaalde schrijver gedeeld. Dus dan ging ik naar de bibliotheek om zo'n boek te lenen.” Ze vindt het voordeel van dit soort groepen dat de berichten bij elkaar verzameld staan, dat je erdoorheen kunt scrollen en dat ze niet ondergesneeuwd raken door andere berichten.

Niet alle leraren die deelnamen aan het interview vonden het lezen van het tijdschrift *Lezen* heel aantrekkelijk of enthousiasmerend. “Je moet wel erg van taal houden wil je dat helemaal gaan lezen”, concludeerde een van hen. Twee collega's van dezelfde school merkten op dat ze het lastig vinden de balans werk-privé te vinden bij dit soort tijdschriften: “In mijn vrije tijd lees ik liever wat anders en op school kom ik er niet aan toe.”

## **6.4 Literatuurcirkels in de school**

### **Implementatie**

Bijna de helft van de leraren die de eindvragenlijst invulden geeft aan bij alle vier literatuurcirkels met het team aanwezig te zijn geweest. Ongeveer een op de drie leraren heeft één bijeenkomst gemist en was bij drie literatuurcirkels met het team aanwezig. Een minderheid van ruim 20% rapporteerde bij één of twee literatuurcirkels met het team aanwezig te zijn geweest.

Uit de monitoringslijsten blijkt dat de tijd die wordt besteed aan de literatuurcirkels gedurende het project afneemt: de eerste literatuurcirkel in het team duurde volgens de leraren gemiddeld tussen de 30 en 45 minuten, terwijl de vierde gemiddeld maximaal 30 minuten duurde.

### **Evaluatie literatuurcirkels algemeen**

In tabel 10 staat de beoordeling van de literatuurcirkels. In het algemeen werden de literatuurcirkels beoordeeld met een ruime voldoende en verschillen de cijfers van de afzonderlijke cirkels weinig van elkaar. De vierde literatuurcirkel werd wat lager beoordeeld dan de andere cirkels.

**Tabel 10**

*Beoordeling literatuercirkels in het eigen team: rapportcijfer, toepassingsmogelijkheden en aansporing tot lezen.*

Literatuercirkel in het team	n	Cijfer 1-10 ( <i>M</i> , <i>SD</i> ; <i>range</i> )	Toepassingsmogelijkheden in de praktijk*	Zin om aan nieuw boek te beginnen**
Literatuercirkel in het team 1	27	7,59 (0,93; 6-10)	3,44 (1,01; 1-5)	4,11 (0,80; 2-5)
Literatuercirkel in het team 2	23	7,48 (0,90; 6-9)	3,43 (0,95; 1-5)	3,96 (0,98; 1-5)
Literatuercirkel in het team 3	27	7,56 (1,19; 4-9)	3,19 (1,21; 1-5)	3,85 (1,10; 1-5)
Literatuercirkel in het team 4	14-15	6,40 (2,29; 1-8)	2,73 (1,16; 1-4)	3,71 (0,95; 2-5)

\*1 = helemaal niet; 2 = weinig; 3 = niet weinig / niet veel; 4 = veel; 5 = heel veel; ? helemaal geen idee

\*\*1 = helemaal geen; 2 = weinig; 3 = niet weinig / niet veel; 4 = veel; 5 = heel veel; ? helemaal geen idee

Leraren zien soms – maar niet altijd – toepassingsmogelijkheden voor in de praktijk na de cirkel, en ze hebben gemiddeld veel zin om aan een nieuw boek te beginnen na iedere literatuercirkel. Om na te gaan of de beoordeling van de literatuercirkel samenhang met de zin die leraren hadden om aan een nieuw boek te beginnen, zijn Pearson-correlaties tussen de twee variabelen berekend. Hieruit bleek geen samenhang tussen de beoordeling van de literatuercirkel en de zin om aan een nieuw boek te beginnen ( $p > .05$  voor alle cirkels).

### **Wat ging (niet) goed?**

In de monitoringsvragenlijst konden leraren na elke bijeenkomst aangeven wat ze goed vonden lopen en wat ze minder goed vonden gaan bij de literatuercirkel. We hebben deze open antwoorden ingedeeld in drie categorieën: voorwaarden, proces en output. In totaal noemden leraren 190 zaken die ze goed vonden gaan, en 145 zaken die ze niet goed vonden gaan.

Bij de beantwoording van de vraag wat goed verliep tijdens de literatuercirkel noemen leraren vooral procesaspecten die met de algemene kwaliteit van het gesprek te maken hebben (96 x), zoals ‘er werd goed naar elkaar geluisterd’ of ‘iedereen kwam aan de beurt’. Ook worden aspecten genoemd die gaan over de specifieke inhoudelijke kwaliteit van het gesprek (40 x), bijvoorbeeld de inzet van de verschillende gespreksrollen of gewoon dat er zinnige dingen werden gezegd. Ongeveer even vaak (41 x) noemden de deelnemers aspecten in de voorwaardelijke sfeer, zoals ‘iedereen had het boek gelezen’ of ‘de rollen werden serieus genomen’. In mindere mate werd een opbrengst (output) genoemd (8 x), zoals ‘goede tips/ideeën gekregen’.

In antwoord op de vraag wat er minder goed ging, worden met name aspecten genoemd die te maken hebben met de voorwaarden (61 x), zoals dat er te weinig collega’s waren, dat niet iedereen het boek vooraf had gelezen en dat de rollen niet duidelijk waren of niet goed verdeeld. Er worden minder, maar diversere antwoorden gegeven die te maken hebben met de gang van zaken tijdens het gesprek zelf; opmerkingen over de algemene kwaliteit (23 x) (bijvoorbeeld belemmeringen t.a.v. het voeren van de online gesprekken) of over inhoudelijke kwaliteit (20 x) (bijvoorbeeld minder

inhoudelijke diepgang), of output (5 x) (bijvoorbeeld geen tips gedeeld). Er waren hier ook restuitspraken (36 x), zoals 'niets of n.v.t.'.

In de interviews oordeelden de meeste leraren (elf van de veertien) positief over de literatuercirkels met de collega's uit het eigen team. Wat waardeerden ze in deze aanpak? Vier leraren merkten dat ze door de gesprekken over de gelezen boeken op nieuwe ideeën of ontdekkingen kwamen. Een leraar vertelde bijvoorbeeld: "Iedereen kijkt er net op een andere manier naar of heeft toch weer een ander idee waar je zelf niet aan denkt, dus dat vond ik wel heel leuk." Haar collega van dezelfde school vulde aan: "Zonder zo'n literatuercirkel had je dat niet bedacht. Ik vond het mooi om te zien hoe dat zo ontstond."

Een leraar noemde dat ze de literatuercirkels nuttig vond, alleen al omdat ze een stok achter de deur vormen om daadwerkelijk een boek te lezen. Daarnaast vond ze het ook motiverend om met z'n allen tegelijk een boek te lezen. "Tussendoor heb je het er soms ook even over, zo van: 'Heb je het al uit?' 'Waar ben jij dan nu?' 'O, straks wordt het nog veel mooier!'. Dat vind ik wel helpen."

Twee leraren (van verschillende scholen) vonden het leuk om te merken dat de meningen over een boek zo kunnen verschillen en concluderen dat ze daar dus in de klas bij hun leerlingen ook rekening mee moeten houden. "De een vond het niet grappig en zag de humor niet, ik vond het juist hilarisch. Het is dus ook bewustwording bij jezelf; kinderen lezen ook met verschillende invalshoeken een boek en beoordelen het boek dus ook verschillend."

Verder noemden leraren dat het "gewoon gezellig" is om met elkaar over een boek te praten en dat het waardevol is om met elkaar te bespreken hoe je een boek kunt inzetten in de klas. Zoals een leraar het samenvatte: "We hadden het over de woordkeus, hoe de illustraties eigenlijk toevoegend zijn aan het verhaal. Of misschien juist afleidend. We hadden het over taalgebruik, de vertaling naar de wereld van de kinderen. We gingen zo breed eigenlijk met elkaar. We waren altijd wel dik een uur bezig." De beide geïnterviewde leraren van deze school ervoeren dat het nogal uitmaakt welk boek werd besproken in de literatuercirkel. Ze vonden het ene boek misschien geschikter voor een literatuercirkel dan het andere: "Als het boek een soepel boek was, dan was het echt leuk, dan hoorde je verschillende verhalen van verschillende kanten. Als het boek ons wat minder beviel, dan liep het allemaal minder. Dat was eigenlijk wel opvallend."

Tot slot waren twee leraren (van dezelfde school) tijdens het interview helemaal niet enthousiast over de literatuercirkels. Zij hebben de cirkels als "een verplicht nummer" ervaren, de gesprekken kwamen niet goed van de grond. Ze vonden het jammer dat er – zeker de eerste keer – geen gespreksleider was om te helpen het gesprek op gang te brengen. Een van hen licht toe: "Ik kreeg – als niet-lezer – het boek over de oorlog [*Toen was het oorlog*; een informatief boek over de Tweede Wereldoorlog] in mijn handen geduwd met de mededeling 'succes, ga het maar lezen. Dan en dan moet je 'm uit hebben, want dan gaan we erover praten'. Ik had werkelijk geen idee waar ik over moest praten." Pluspunt vond deze leraar wel dat de literatuercirkels allemaal op een studiedag gepland waren, het hoefde niet na schooltijd op een reguliere werkdag.

### **Evaluatie werken met rollen in de literatuercirkels**

In de handreiking bij de literatuercirkels werden de leraren uitgenodigd te werken met rollen, zoals de verbinder, de vragensteller, de illustratieliefhebber, de onderzoeker. Het was de bedoeling dat



iedere leraar elk boek vanuit een andere rol – naar keuze – zou lezen en bespreken. De meningen over deze werkwijze zijn verdeeld, zo blijkt uit de interviews.

Door vijf teams werden de eerste een of twee literatuercirkels met behulp van de rollen gehouden, maar die werkwijze werd daarna min of meer losgelaten. Daar werden verschillende redenen voor gegeven. Op twee scholen liepen de gesprekken zo goed, dat de rollen niet nodig waren. Een van de leraren legde uit: “Die rollen zijn handig als je niet op gang komt, of als het boek lastig is. Maar als jij een serieus team hebt, met mensen die er serieus mee bezig zijn geweest, is het eigenlijk niet nodig.” De leraren van een derde team stapten tijdens de literatuercirkels ongemerkt uit hun rol. Zij vonden het heel leuk om over de boeken te praten, maar vonden het belangrijker om “praktisch richting onderwijs” te denken en te praten, dus over vragen als: hoe bied je de boeken aan en hoe promoot je ze?

In een ander team nam iedere deelnemer bij ieder boek steeds dezelfde rol en dat beviel niet zo goed. Na de tweede keer hebben deze leraren de rollen dus maar losgelaten. “Dat is jammer, want door die rollen belicht iedereen het boek op een andere manier, dat was gewoon heel grappig.” Achteraf gezien concluderen ze dat ze de rollen hadden moeten rouleren. Tot slot werden op de vijfde school de eerste keer de rollen toebedeeld, maar daarna werd het inzetten van de rollen vrijgelaten: de een wilde en deed dat wel, de ander niet. Een van de geïnterviewden hield het lezen en praten vanuit een rol bij alle vier de literatuercirkels vol, ook al deden z’n collega’s dat niet meer. “Ik vond het fijn om een rol te kiezen, ik denk dat het nuttig is, want je kunt je ook al een beetje voorbereiden op je bijdrage aan het gesprek.”

Op één school hebben ze bij alle cirkels met de rollen gewerkt. Ze vonden het een beetje zoeken, maar gaandeweg werden ze er steeds vaardiger in. “We hadden uitgebreid over het boek gepraat, maar dan dachten we: is dit nou een literatuercirkel ja of nee? We hadden met elkaar aan het einde wel het gevoel dat we veel inspiratie hadden gedeeld en mooie ideeën hadden gekregen.”

Het team waar de literatuercirkels niet goed van de grond kwamen (zie hierboven), was ook niet enthousiast over het werken met de rollen. “We hadden wel een mooi boekje gehad en daarin staan al die rollen echt goed uitgelegd, maar hoe breng je nou zo’n gesprek op gang?” De geïnterviewde leraren vertelden dat ze verplicht een rol opgelegd kregen en er niet zelf een mochten kiezen. Een van hen vertelde: “Ik kreeg bijvoorbeeld de rol van taalliefhebber toegewezen, terwijl ik liever de vragensteller had willen zijn. Als ik dan toch een rol moet vervullen, dan wel een rol die een beetje bij je past.” Later, bij een schooloverstijgende literatuurkring, werd het haar pas duidelijk dat het helemaal niet de bedoeling was dat de rollen opgelegd zouden worden, maar dat iedere deelnemer bij ieder boek een andere rol zou kiezen.

## **6.5 Schooloverstijgende literatuercirkels**

### **Implementatie**

Bijna de helft van de leraren heeft beide schooloverstijgende literatuercirkels bijgewoond. De andere helft heeft één schooloverstijgende literatuercirkel meegemaakt en één leraar was bij geen van de overstijgende literatuercirkels aanwezig.

## Evaluatie

De beide schooloverstijgende literatuurcirkels werden gemiddeld met een acht beoordeeld in de monitoringsvragenlijsten. De vragenlijst na de tweede bijeenkomst is echter door een relatief klein aantal leraren ingevuld.

**Tabel 11**

*Beoordeling Schooloverstijgende literatuurcirkels.*

	n	Cijfer (M, SD; range)	Toepassing*	Zin om aan nieuw boek te beginnen**
Bovenschoolse literatuurcirkel 1	20	7,90 (0,79; 6-9)	3,75 (0,99; 1-5)	4,45 (0.67; 3-5)
Bovenschoolse literatuurcirkel 2	9	8,11 (0,93; 7-10)	3,67 (0,71; 3-5)	4,22 (0.67; 3-5)

\*1 = helemaal niet; 2 = weinig; 3 = niet weinig / niet veel; 4 = veel; 5 = heel veel; ? helemaal geen idee

\*\*1 = helemaal geen; 2 = weinig; 3 = niet weinig / niet veel; 4 = veel; 5 = heel veel; ? helemaal geen idee

De geïnterviewde deelnemers keken met gemengde gevoelens terug op de schooloverstijgende literatuurcirkels. Allereerst had het organiseren van zo'n kring nogal wat voeten in de aarde, want er moet een afspraak gemaakt worden voor een online bijeenkomst met leraren van verschillende scholen die elkaar niet kennen. De helft van de geïnterviewde leraren heeft slechts één (5 x) of zelfs helemaal geen schooloverstijgende bijeenkomst bijgewoond (2 x). De reden daarvoor varieerde: bij sommigen schikte de datum niet, anderen hoorden helemaal niets van de organisator en één leraar vertelde voor niets te hebben zitten wachten in de Teams-lobby op het afgesproken tijdstip.

Vijf leraren hadden er tijdens de online bijeenkomsten last van dat de andere deelnemers en/of de gespreksleiders niet gemotiveerd waren. Ze merkten dat aan gespreksdeelnemers die een onverschillige houding hadden, steeds gestoord werden tijdens het gesprek, doordat ze niet in een aparte ruimte waren gaan zitten, of overduidelijk het boek niet hadden gelezen. "Het verschil tussen mensen die zich hadden ingezet en de mensen die het niet hadden gedaan, was erg groot. Het rendement daardoor was heel laag." Ook de gespreksleiders vervulden hun rol niet altijd goed, zo bleek: een leraar voelde zich bij de ene literatuurcirkel "in een soort van geschiedenisles" en bij de andere wist de gespreksleider eigenlijk niet wat de bedoeling was.

De vier leraren die op de school met de taalklassen voor nieuwkomers werken, vonden dat ze niet zoveel hadden aan de gesprekken, omdat hun doelgroep zo anders is dan die van andere scholen. Omgekeerd hebben hun verhalen anderen wel weer kunnen inspireren. Zo vertelde een leraar het zo interessant te vinden van hen te horen hoe je met anderstalige kinderen zo veel rond boeken kunt doen in de klas.

Zes leraren spreken zich expliciet positief uit over het concept van een schooloverstijgende literatuurkring, al zagen ze ook wel de praktische haken en ogen. De twee leraren uit het team waar de literatuurcirkels niet zo'n succes waren, vonden de schooloverstijgende kringen leuker dan de gesprekken in het eigen team. Schooloverstijgende literatuurcirkels kunnen zeker inspirerend zijn, vonden ze alle zes. Een van hen vertelde: "Bij een van de kringen hebben we samen heel veel kunnen bedenken, daar waren allemaal mensen die allemaal mogelijkheden zagen om dingen toe te passen

en samen te doen met de kinderen, dus dat was erg leuk.” Een ander vertelde over een collega van een andere school die bij de literatuurcirkel vertelde over de spreekwoorden en gezegden die ze had geturfd in het gelezen boek. “Het was heel interessant om te zien wat zij allemaal uit het boek haalde.” De leraar constateert dat het er dus wel van afhangt wie je treft bij zo’n gesprek.

## **6.6 Online informatie over boeken: boekspecifieke inspiratiekaarten**

### **Implementatie**

Gemiddeld lazen en/of gebruikten leraren twee boekspecifieke inspiratiekaarten ( $M = 2,33$ ,  $SD = 2,29$ ). Ze lazen vaker inspiratiekaarten ( $M = 1,56$ ,  $SD = 2,12$ ) dan dat ze ze daadwerkelijk gebruikten in de praktijk ( $M = 0,78$ ;  $SD = 2,29$ ). Uit de interviews blijkt dat geen van de geïnterviewde leraren de boekspecifieke inspiratiekaarten gebruikt heeft tijdens het project. Vijf leraren hebben ze niet gezien en/of niet gekregen. Vier leraren hebben ze weliswaar gekregen, maar er niets mee gedaan. Drie leraren hebben er op zijn minst een aantal gelezen, maar verder niet gebruikt.

### **Evaluatie**

De geïnterviewde leraren zijn verdeeld over de bijdrage van de boekspecifieke inspiratiekaarten: “Ik vind ze alleen handig als je klassikaal iets met een boek gaat doen. Je hebt niet zoveel aan een inspiratiekaart over een boek dat maar een of twee kinderen lezen.” Een andere leraar vindt de boekspecifieke inspiratiekaarten bruikbaar om je “lekker te maken voor een boek”. Vervolgens is ze zelf op zoek gegaan naar lesideeën en minileeslessen bij de betreffende boeken.

## **6.7 Online informatie over begeleiding bij boekkeuze: algemene inspiratiekaarten**

### **Implementatie**

De implementatie van dit specifieke element is niet bevraagd in de eindvragenlijst. Zeven leraren vertelden tijdens het interview niets te weten over de algemene inspiratiekaarten met informatie over het aanraden van passende boeken. Ze hadden deze informatie niet gezien en/of niet gekregen. Eén leraar heeft de betreffende informatie wel gezien, maar er niets mee gedaan. Twee leraren van dezelfde school vertelden de informatie wel te hebben gekregen en ook te hebben gelezen.

### **Evaluatie**

Uit de vragenlijst blijkt dat 67% van de leraren aangeeft dat ze zeker wel algemene informatie over begeleiding bij boekkeuze willen blijven ontvangen. In het interview gaven twee leraren aan dat ze vonden dat de informatie op de algemene kaarten voor hen niet echt veel nieuws bevatte, maar hen wel weer even bewust maakte van wat je als leraar kunt doen om kinderen te helpen een goede boekkeuze te maken. “In het verleden dacht ik weleens: tjonge, ben je nu nóg aan het zoeken bij die boekenkast? Nu loop ik er sneller naar toe en zeg iets als: ‘Je staat hier al een paar minuten, ik zie dat je alleen maar titels aan het bekijken bent. Heb je ergens hulp bij nodig? Wat vind je een leuk onderwerp?’”

## **7 Resultaten opbrengsten van de aanpak**

Dit hoofdstuk beschrijft de gepercipieerde opbrengsten van de aanpak, of met andere woorden: wat vinden de deelnemers zelf dat het project heeft opgeleverd? Ook gaan we in het bijzonder in op de opbrengsten van het delen van de leeservaringen in literatuurcirkels. We doen daarnaast verslag van aanvullende analyses rond de vraag of er verschillen zijn tussen groepen leraren en de opbrengsten die ze rapporteren.

### **7.1 Volgens de eindvragenlijst**

In de eindvragenlijst werd de leraren aan de hand van stellingen gevraagd in te schatten in hoeverre de gehele aanpak heeft bijgedragen aan het versterken van hun kwaliteiten als leesbevorderaar.

Tabel 12 (volgende pagina) geeft weer welke opbrengsten de leraren gemiddeld ervaren door het ondergaan van de aanpak.

**Tabel 12**

*Invloed van de aanpak op versterking kennis, vaardigheden, motivatie en leesfrequentie (n = 27).*

Door mijn deelname aan dit project ...	Min	Max	M*	SD
... heb ik nu meer kennis van recente boeken	3	5	4,04	0,52
... denk ik dat ik in de toekomst meer kinderboeken zal blijven lezen	1	5	3,93	0,92
... ben ik het lezen van kinderboeken belangrijker gaan vinden	2	5	3,89	0,81
... heb ik nu meer plezier in het zelf lezen van kinderboeken	2	5	3,81	0,92
... ben ik beter dan voorheen in staat om leerlingen recente boeken aan te raden	3	5	3,78	0,64
... heb ik nu meer zelfvertrouwen in mijn eigen competenties om de leesmotivatie van mijn leerlingen te versterken	2	5	3,63	0,63
... ben ik beter dan voorheen in staat om leerlingen boeken aan te raden die bij hen passen (qua interesse en leesniveau)	2	5	3,48	0,84
... heb ik nu meer didactische kennis over het versterken van de leesmotivatie van leerlingen	1	4	3,41	0,80
... heb ik nu meer vaardigheden om didactische kennis over leesmotivatie toe te passen in mijn praktijk	2	4	3,41	0,57
... heb ik nu meer kennis van kinderboekenschrijvers	1	4	3,37	0,88
... is het lezen van kinderboeken meer een gewoonte geworden	2	5	3,37	0,97
... heb ik door het lezen van kinderboeken persoonlijke opbrengsten** ervaren	1	4	3,37	0,93

\* 1 = helemaal niet mee eens; 2 = niet mee eens; 3 = neutraal; 4 = mee eens; 5 = helemaal mee eens,

\*\* Met persoonlijke opbrengsten bedoelen we bijvoorbeeld kennisvergroting van een bepaald onderwerp dat in het boek wordt besproken.

Uit tabel 12 blijkt dat leraren over het algemeen opbrengsten ervaren op alle aspecten van kennis, vaardigheden, motivatie en leesfrequentie: elke stelling wordt met een gemiddelde score tussen de 3 (neutraal) en 4 (mee eens) beoordeeld. De meeste opbrengsten ervaren leraren op het gebied van kennis van recente kinderboeken: de gemiddelde score van 4,04 laat zien dat leraren het idee hebben dat ze nu meer kennis hebben van recente kinderboeken. Verder zijn er andere opbrengsten waar leraren gemiddeld gezien eerder positief dan neutraal tegenover staan (> 3,75), zoals denken dat je in de toekomst meer kinderboeken gaat lezen, kinderboeken lezen belangrijker vinden, meer leesplezier hebben en leerlingen beter boeken kunnen aanraden. De minste opbrengsten zien de leraren met betrekking tot hun kennis van kinderboekenschrijvers, hun gewoonte om kinderboeken te lezen en de persoonlijke opbrengsten van kinderboeken lezen: deze drie stellingen worden gemiddeld met een 3,37 beoordeeld en daarmee zijn leraren eerder neutraal dan positief over deze opbrengsten.

Aan leraren werd in de eindvragenlijst gevraagd in welke mate zij denken dat de verschillende elementen van de aanpak invloed hebben gehad op hun kwaliteiten als leesbevorderaar. In tabel 13 wordt de door hen gerapporteerde invloed weergegeven. Het positiefst waren leraren over het cadeau krijgen van kinderboeken: bijna 85% van de leraren geeft aan dat dit element een positieve of zeer positieve invloed heeft gehad op hun competenties. Ook over de literatuercirkels met het team zijn leraren te spreken: 65% van de leraren denkt dat dit een positieve of zeer positieve invloed op hun competenties heeft gehad. Het minst positief zijn respondenten over de wekelijkse berichten: 74% geeft aan dat dit een neutrale of zelfs negatieve invloed heeft gehad op hun competenties.

**Tabel 13**

*Ervaren invloed van de elementen in relatie tot type interventie op de kwaliteiten als leesbevorderaar (n = 27).*

Element	Type interventie*	(Zeer) Negatieve invloed (%)	Neutraal (%)	(Zeer) Positieve invloed (%)
Boeken cadeau krijgen	(?) P, M, G	0	15	85
Literatuercirkels met het team	M	4	30	67
Overstijgende literatuercirkels	M	4	41	56
Boekspecifieke inspiratiekaarten	P	4	59	37
Abonnement tijdschrift <i>Lezen</i>	G	0	70	30
Algemene inspiratiekaarten	P	0	70	30
Wekelijkse berichten	G	4	70	26

\*G = gedragsinterventie; M = motivatie-interventie; P = professionaliseringsinterventie

### Verschillen tussen leraren

Bij de analyse van de vragenlijstresultaten hebben we berekend of typen leraren van elkaar verschillen in de mate waarin ze invloed ervaren van de verschillende elementen van het project. Daartoe zijn onafhankelijke *t*-toetsen uitgevoerd met twee groepen deelnemers: deelnemers met een positieve attitude die weinig lezen, en deelnemers met een positieve attitude die veel lezen. Er bleek een verschil tussen beide groepen leraren in de ervaren invloed van berichten ( $t(17,81) = -2,544, p = .020$ ). Leraren die weinig lezen, ervoeren minder invloed van de wekelijkse berichten op

hun competenties ( $M = 3,00$ ;  $SD = 0,447$ ) dan leraren die veel lezen ( $M = 3,67$ ,  $SD = 0,778$ ). Voor de overige elementen was geen verschil tussen beide groepen in de ervaren invloed (alle  $p$ 's  $> .05$ ).

## 7.2 Volgens de interviews

### Repertoirekennis

De meeste geïnterviewden (elf van de veertien) vonden dat het project heeft bijgedragen aan het vergroten van hun titelkennis. Sommige noemden dat ze nu méér titels kennen, andere vermeldden dat ze niet zozeer meer, maar wel andersoortige of recentere titels hebben leren kennen. Zoals een van hen het verwoordde: “Ik ben nu veel meer op de hoogte van de jeugdliteratuur van nu, want dat was ik eigenlijk niet zo goed. [...] Ik denk zeker dat dit project geholpen heeft, anders had ik nooit zoveel gelezen en was ik blijven hangen in de boeken van twintig jaar geleden.”

Drie leraren noemden dat ze, door hun toegenomen boekkennis, kinderen beter kunnen adviseren en begeleiden bij hun boekkeuze. “Ik las best veel kinderboeken op de pabo, maar dat is daarna toch wat blijven liggen. Maar nu word ik er wel weer enthousiast van. Als ik een boek heb gelezen, kan ik er daarna met kinderen over in gesprek. Dan staan ze hier en dan kan ik toch vragen: hé, maar ken je dit boek al, dat heb ik laatst gelezen. Bij sommige boeken die ik las dacht ik wel van: ik heb het lezen best gemist, zoals bij *Beste broers*, dat is echt een prachtig verhaal.”

### Activiteiten rond boeken in de klas

De helft van de geïnterviewde leraren vertelde dat ze in de klas meer activiteiten rond boeken zijn gaan doen. Vooral de literatuercirkels werkten in dit opzicht inspirerend. Een leraar vertelde dat als hij een boek uit een van de literatuercirkels leuk en geschikt vond voor zijn groep, hij dat boek in de klas ging promoten. “Dat is al winst”, vond hij, “want dat deed ik niet zo vaak. Het wakkert wel wat aan dus.” Twee collega's vertelden iets soortgelijks. Zij zijn door de boekgesprekken in hun team op meer ideeën gekomen over wat ze in de klas met een boek kunnen doen, meer dan een willekeurig boek “gewoon à la minute uit de kast pakken en gaan voorlezen.”

Eén leraar maakte altijd al graag lessenseries bij kinderboeken, maar de leraar koos uit zichzelf meestal voor fictie; nu maakte deze een lessenserie bij het informatieve boek *Palmen op de noordpool*. “Normaal had ik dit boek niet gepakt, dus ik werd uitgedaagd een ander boek te kiezen dan ik normaal zou doen.”

Drie leraren lazen ten tijde van het project voor het eerst ook zelf in de klas, tijdens het vrij lezen. Een van hen vertelde verrast te zijn over het positieve effect daarvan: “Als ik zelf ook ga lezen, is het effect echt enorm, zeker als je daarna vertelt over wat je hebt gelezen. Soms lukt dat niet, want dan is het zo druk dat je gaat nakijken bij het vrij lezen. Maar dan moest ik toch best wel vaak zeggen: ‘Ga je nog even lezen?’ of ‘Wil je niet meer kletsen?’ Terwijl toen ik aan het lezen was, het gewoon helemaal stil was. We waren zelfs de tijd vergeten. Er wordt altijd wel gezegd dat dat effect heeft, maar als je het zelf ervaart, dan zie je dat het echt zo is.” Haar collega deelde deze ervaring trouwens niet. Ook deze leraar heeft de cadeauboeken in de klas gelezen, maar had de ervaring dat sommige leerlingen dachten: mooi, de meester kijkt in een boek, dus die heeft niet in de gaten dat ik niet zit te lezen.”

### **Zelf meer en/of anders lezen**

Vijf leraren benoemden in het interview dat hun eigen leesgedrag is veranderd door het project. Twee van hen rapporteerden dat ze meer zijn gaan lezen. “Als ik dan weer in de bibliotheek was, dacht ik: ik heb wat gelezen van Lucy Strange, ik moet nu nodig nog een boek van haar lezen.” Een andere deelnemer aan het project heeft het stellige voornemen in de toekomst meer te gaan lezen.

Twee leraren noemen verder dat zij door het project anders zijn gaan lezen. “Door de literatuurcirkels heb ik meer uit een boek kunnen halen dan normaal gesproken”, vertelde een deelnemer. “Op een normale werkdag plan je niet zo gemakkelijk tijd in om een boek eens te bekijken vanuit verschillende invalshoeken. Maar omdat het nu in je agenda staat, ga je er toch voor zitten.”

### **Geen opbrengst**

De enige leraar die bij het interview geen enkele opbrengst van het project kon noemen, karakteriseerde zichzelf als een echte ‘niet-lezer’. Hij betoogde: “Ik weet dat lezen een positief effect heeft en dat het belangrijk is. Maar er zijn zoveel andere dingen ook zo ontzettend belangrijk. Anderen kunnen fantastisch over boeken vertellen, maar ik kan weer zingen en gitaar spelen. Dus ik kan weer goed andere dingen belichten, hoop ik.”

## **7.3 De opbrengsten van de literatuurcirkels nader beschouwd**

Op basis van de monitoringsvragenlijsten kunnen we nog wat dieper ingaan op de opbrengsten van het delen van leeservaringen in de literatuurcirkels. Na iedere literatuurcirkel vroegen we de leraren wat het delen van de leeservaringen had opgeleverd; die vraag is in totaal 178 keer beantwoord. Ook vroegen we wat het vervullen van een bepaalde rol bij het lezen en bespreken had opgeleverd; die vraag is in totaal 163 keer beantwoord.

In tabel 14 (volgende pagina) worden de gepercipieerde opbrengsten van de literatuurcirkels in aantallen weergegeven. De persoonlijke opbrengsten en het van elkaar leren / elkaars perspectief begrijpen, zijn daarbij nader onderzocht. Hierbij zijn de vetgedrukte aantallen optellingen van de subaantallen.



**Tabel 14***Gepercipieerde opbrengsten delen leeservaringen en vervullen rollen.*

	Opbrengst delen leeservaringen	Opbrengst vervullen rollen
<b>Het levert persoonlijke opbrengsten (vaardigheden, inzichten) op</b>	119	135
➤ Eigen vaardigheden	58	94
○ Anders lezen	18	21
○ Meervoudig perspectief	10	5
○ Preciezer/kritischer lezen	6	13
○ Nadenken over inhoud	5	21
○ Meningsvorming/meningsuiting	5	1
○ Met een doel lezen	5	5
○ Wereldkennis opdoen	4	12
○ Letten op taal	3	14
○ Taalkennis opdoen	2	2
➤ Toepassing praktijk	48	21
○ Ideeën / vakdidactische kennis	28	14
○ Leesbevorderende vaardigheden	12	6
○ Motivatie inzet boek in praktijk	8	1
➤ Repertoirekennis	7	6
➤ Inzicht in werking literatuurcirkel/rollen	6	4
➤ Waardering van aspecten (illustraties, taal, etc.)	-	4
➤ Reflectie op de functie van een boek	-	3
➤ Problemen met vervullen rol	-	3
<b>Je leert van elkaar en leert elkaars perspectief begrijpen</b>	25	12
○ Inzicht krijgen in/door perspectief van de collega op boek/lezen	17	5
○ Bevestiging vinden bij een collega	6	-
○ Leesplezier op teamniveau	2	-
○ Andere, betere gesprekken	-	7
Het leesplezier wordt vergroot	17	5
Geen opbrengst	7	3
N.v.t.	5	7

	Opbrengst delen leeservaringen	Opbrengst vervullen rollen
<b>De houding t.a.v. het belang van lezen wordt positiever</b>	3	0
De gewoonte om meer te lezen wordt gestimuleerd	2	1
	178	163

Uit tabel 14 blijkt dat de meeste opbrengsten van het delen van leeservaringen en het vervullen van rollen in literatuurcirkels persoonlijke opbrengsten betreffen. Ook wordt het leren van elkaar en toepassing in de praktijk bij beide meerdere keren genoemd.

De gerapporteerde persoonlijke opbrengsten van het delen van leeservaringen betreffen de eigen vaardigheden van leraren (58 x), toepassing in de praktijk (48 x), repertoirekennis (7 x), en inzicht in de werking van een literatuurcirkel (6 x). Wat betreft de ervaren opbrengsten van het vervullen van de rollen noemen leraren – naast versterking van eigen vaardigheden (94 x), toepassing in de praktijk (21 x), repertoirekennis (4 x) en inzicht in de werking van literatuurcirkels (4 x) – meer waardering voor bepaalde aspecten van een boek, zoals taal of illustraties (4 x) en reflectie op de functie van een boek (3 x). Wel noemden enkele leraren ook problemen met het vervullen van een bepaalde rol bij een boek (3 x), zoals erachter komen dat de rol niet past bij het boek.

Enkele voorbeelden van verschillende persoonlijke opbrengsten zijn: “Ik kan nu beter door de ogen van een ander naar een boek kijken. Leuk!”, “[Ik heb] nieuwe dingen gehoord, die ik toch zelf niet heb opgepikt uit het boek”, “Ook zie ik nu de schoonheid van de taal in dit boek.”, “[Ik ben] meer na gaan denken over de tijd wanneer dit verhaal zich heeft afgespeeld.”, “[Ik heb] nieuwe ideeën opgedaan over de inzet van dit boek: burgerschap en debatteren”, “[Ik heb geleerd] dat we dit boek heel mooi in kunnen zetten voor korte verhalen en bij Jeelo (W.O).”

De versterking van de eigen vaardigheden betreft vooral een andere wijze van lezen, zoals preciezer lezen vanuit meer perspectieven. De aspecten die genoemd worden over de toepassing in de praktijk betreffen het opdoen van ideeën en vakdidactische kennis en het opdoen van leesbevorderende vaardigheden.

Er worden ook opbrengsten op teamniveau genoemd. Nadere beschouwing van de genoemde opbrengsten die te maken hebben met het met elkaar leren / elkaars perspectief begrijpen, laat zien dat met name inzicht verkrijgen door kennis te nemen van het perspectief van de collega een opbrengst is (17 x). Het kan hierbij gaan om nieuw inzicht in een boek, of in de houding van de collega ten opzichte van lezen. Ook wordt het vinden van bevestiging bij een collega meermaals genoemd (6 x). Wat betreft het vervullen van de rollen wordt genoemd: andere, betere gesprekken (7 x), en inzicht krijgen in het perspectief van de ander (5 x).

### **Opbrengst besproken boek in literatuurcirkel t.a.v. toepassing praktijk**

Meer dan de helft van de leraren (54%) die een literatuurcirkel hebben bijgewoond en een monitoringslijst hebben ingevuld (n = 122), meent dat de literatuurcirkel veel of heel veel heeft

opgeleverd wat toegepast kan worden in de eigen groep. 27% is neutraal en 19% meent dat de literatuurcirkel niet of helemaal niet heeft bijgedragen.

#### **7.4 Verschillen tussen leraren wat betreft de ervaren opbrengsten**

In deze paragraaf geven we een overzicht van de verschillen tussen leraren in de gepercipieerde opbrengsten van de aanpak. Voor een gedetailleerd overzicht en inzicht in de analyses, verwijzen we naar *Bijlage D*.

Sommige leraren hebben intensiever deelgenomen aan het project dan andere: zij hebben bijvoorbeeld meer boeken daadwerkelijk gelezen, meer inspiratiekaarten gebruikt, meer wekelijkse berichten gelezen en/of meer literatuurcirkels bijgewoond. Er is nagegaan of de mate waarin leraren deelgenomen hebben aan het project invloed had op de ervaren opbrengsten van het project. Het lezen van meer boeken en/of het gebruiken van meer inspiratiekaarten lijkt niet samen te hangen met de ervaren opbrengsten van het project.

Ook is nagegaan of de ervaren opbrengsten samenhangen met de leesattitude en het aantal kinderboeken dat leraren lezen. De opbrengsten van het project verschillen niet voor leraren met een positieve leesattitude die weinig lezen ten opzichte van leraren met een positieve leesattitude die veel lezen.

Ten slotte is nagegaan of leraren die hun competenties op het gebied van leesbevordering laag inschatten andere opbrengsten ervaren dan leraren die hun competenties op het gebied van leesbevordering hoog inschatten. De leraren die hun leescompetenties vooraf lager inschatten, ervoeren meer opbrengsten op het gebied van kennis (repertoirekennis, didactische kennis en persoonlijke opbrengsten). De opbrengsten op de overige kwaliteiten verschilden niet significant tussen de twee groepen.

## 8 Resultaten evaluatie werking aanpak

In dit hoofdstuk beschrijven we wat stimulerend en belemmerend heeft gewerkt volgens de leraren in het ondergaan van deze aanpak (8.1) en welke ideeën leraren hebben voor de doorontwikkeling van de aanpak (8.2).

### 8.1 Belemmerende en stimulerende factoren houding leraren

#### Houding gedurende de looptijd van het project

Tijdens de storylinegesprekken (zie 4.2.4) aan het einde van het project hebben de leraren voor zichzelf hun houding tegenover het project in kaart gebracht en hebben ze kort beschreven waardoor hun houding ten positieve of ten negatieve keerde. De gemiddelde houding van leraren aan het einde van het project is tussen neutraal en positief in. Met behulp van een gepaarde *t*-toets werd nagegaan of de waardering van het project aan het begin en aan het einde van het project van elkaar verschilden. Uit deze *t*-toets bleek geen significant verschil tussen de scores aan het begin ( $M = 3,51$ ) en het einde ( $M = 3,46$ ) van het project ( $t(34) = 0,184, p > .05$ ).

#### *Factoren die de houding van leraren ten opzichte van het project veranderden*

In hun storylinegrafiek konden leraren aangeven wanneer hun houding ten opzichte van het project veranderde, en waardoor dit kwam. Tabel 15a en 15b geven de vaakst genoemde aspecten weer die een positieve (15a) of negatieve (15b) verandering teweegbrachten.

**Tabel 15a**

*Genoemde aspecten die bepalend zijn voor positieve verandering van de houding.*

Aspecten	Aantal keren genoemd	Citaat
Aanbod van boeken	52	“Onder de indruk van het mooie boek”
Interacties met collega’s	28	“gedeelde verwondering over het boek.”
Elementen aanpak (boekenkaravaan, cadeauboek, literatuurcirkel)	25	“Ik vind het leuk dat je leest en werkt met boeken die je zelf mag houden.”
Toepassing van boek in de praktijk	19	“Veel ideeën wat je er mee kan doen in een groep.”

De meest genoemde factor die de houding van leraren ten positieve veranderde, is een boek dat in de smaak valt. De boeken worden getypeerd als prachtig, interessant, origineel, mooie illustraties, grappig. Daarnaast werd ook de interactie met collega’s tijdens de literatuurcirkel vaak genoemd als positieve factor. Het gaat hierbij om goede, stimulerende, diepgaande gesprekken, die nieuwe perspectieven opleveren, waarin ook ideeën voor toepassing worden uitgewisseld. Ook worden elementen van de aanpak zelf genoemd als bepalende factoren voor een positievere houding (literatuurcirkel, boekenkaravaan, cadeauboek) en werkt het krijgen van inzicht in toepassing van het besproken boek in de praktijk stimulerend.

**Tabel 15b***Genoemde aspecten die bepalend zijn voor negatieve verandering van de houding.*

Aspect	Aantal keren genoemd	Voorbeeldcitaat
Aanbod van boeken	18	“Boek was lastig om te lezen.”
Tijdsdruk/werkdruk	18	“Tijdsdruk, schooloverstijgende literatuurcirkel niet in te plannen.”
Communicatie over verwachtingen/datum/taak	17	“Geen communicatie over de randvoorwaarden, veel onduidelijkheid.”
Kwaliteit literatuurcirkel (matige interactie of opbrengsten)	11	“Kring liep niet heel soepel.”

De meest genoemde aspecten die de houding van leraren ten negatieve kunnen veranderen, zijn een niet-aansprekend boek, de ervaren tijdsdruk/werkdruk, de kwaliteit van de communicatie (de afstemming over verwachtingen van het project, de planning van data voor de literatuurcirkels) en ook de ervaren kwaliteit van de literatuurcirkel zelf.

### **Aandachtspunten voor de school**

Op basis van de storylinegesprekken hebben we inzichten gekregen in aandachtspunten die leraren noemden voor de eigen school. In tabel 16 zijn de meest voorkomende aandachtspunten gepresenteerd. Die werden in de teamgesprekken minimaal zes keer genoemd.

**Tabel 16***Genoemde aandachtspunten in teamgesprek.*

Aspect	Aantal keren genoemd	Citaten
Ervaren tijdsdruk/werkdruk in de school	19	<p>“Dus je ziet gewoon: hoe later in het jaar, hoe meer tijdgebrek.”</p> <p>“De tijdsdruk maakt het soms gewoon wel lastig om het allemaal in te plannen.”</p> <p>“Het was nu nergens weggezet in tijd en ik kom al niet rond. Dan is alles extra en zie je er altijd iets meer tegen op.”</p>
Kwaliteit taakinstructie in de school	12	<p>“Het was wat negatief in het begin, maar dat kwam vooral vanwege de onduidelijkheid.”</p> <p>“Het wordt maar in je schoot gegooid en de duidelijkheid, die was er niet.”</p>
Kwaliteit communicatie in de school	10	<p>“We hadden al een heel geëmmmer met de schooloverstijgende groep om tot een afspraak te komen.”</p>

Er was per school een groot verschil in de hoeveelheid van aangegeven aandachtspunten. Per school verschilde het van twee aandachtspunten tot zeventien aandachtspunten, met een gemiddelde van zeven en een half aandachtspunt per school. De meest genoemde aandachtspunten gingen over de onderwerpen tijdgebrek (19 x), kwaliteit van de taakinstructie (12 x) en kwaliteit van de communicatie (10 x).

## 8.2 Ideeën leraren voor verbetering project

### Eindvragenlijst

In de eindvragenlijst werd leraren gevraagd wat zij positieve punten van het project vonden en of zij tips hadden voor verbetering van het project. 22 leraren gaven in totaal 36 positieve punten aan en droegen 24 verbeterpunten aan.

De positieve punten konden worden ingedeeld in vier categorieën: opgedane kennis, opgedane vaardigheden, verbetering van leesattitude en de elementen van de aanpak. De opgedane kennis ( $n = 11$ ) betrof voornamelijk repertoirekennis en in mindere mate kennis over het toepassen van jeugdliteratuur in de lessen. Opedane vaardigheden ( $n = 6$ ) betreffen met leerlingen praten over literatuur, leerlingen motiveren om te lezen en jeugdliteratuur toepassen in de klas. De verandering in attitudes ( $n = 6$ ) uit zich door meer ervaren plezier in lezen en door daadwerkelijk meer te lezen. De meeste tops ( $n = 13$ ) betroffen de (elementen van de) aanpak van het project. Deelnemers waren enthousiast over het krijgen van boeken, het in gesprek gaan over die boeken met collega's en over de algemene aanpak van het project.

De tips voor verbetering van het project konden worden ingedeeld in twee categorieën: tips over de organisatie van het project ( $n = 13$ ) en tips over de inhoud van het project ( $n = 11$ ). Wat betreft de

organisatie van het project suggereren deelnemers dat het project minder dwingend geïmplementeerd moet worden, dat de vragenlijsten korter kunnen, dat de communicatie en planning verbeterd kunnen worden en dat de planning beter afgestemd kan worden op de schoolspecifieke situatie. Eén deelnemer geeft aan dat er bij de directie aangegeven zou kunnen worden dat er taakuren nodig zijn om het project uit te kunnen voeren. De tips over de inhoud van het project zijn gericht op de doelgroep, de literatuercirkels, aansluiting bij thema's en keuzevrijheid in de boeken. Zo opperen sommige leraren om alleen leraren te laten deelnemen die plezier beleven aan lezen. Er wordt geen toelichting bij gegeven. De literatuercirkels worden niet door iedereen gewaardeerd: sommige respondenten vinden dat de cirkels te veel tijd kosten en weinig opleveren. Andere opperen daarentegen dat leraren verplicht moeten worden om de gekregen boeken daadwerkelijk te lezen. Verder wordt voorgesteld om de thema's van de boeken aan te laten sluiten bij de thema's die op school behandeld worden. Ook een boekenpakket op basis van thema's wordt geopperd. Een aantal leraren zou graag zien dat het project ook lessenseries of lesplannen biedt. Eén leraar heeft behoefte aan diepgaandere tips over het voeren van een gesprek over jeugdliteratuur.

## **Interviews**

Ook in de interviews konden leraren suggesties doen voor de verbetering van het project. Net als bij de analyse van de vragenlijstresultaten, hebben we de genoemde verbeterpunten verdeeld in twee categorieën: de organisatie van het project en de inhoud van het project.

Wat betreft de organisatie raadden drie geïnterviewde duo's aan om het project strakker te organiseren. Oftewel: vooraf moet voor iedereen duidelijk zijn wat het project inhoudt, de data van de literatuercirkels en -kringen moeten vaststaan en de boeken moeten op tijd afgeleverd worden. Ook vinden ze dat er veel hogere eisen gesteld mogen worden aan de deelname aan schooloverstijgende literatuercirkels: deelnemers moeten het boek gelezen hebben en gespreksleiders moeten weten wat ze te doen staat.

Leraren gaven ook verbeter suggesties over het project in het algemeen: deelname zou mogelijk moeten zijn voor het hele team en niet alleen voor de bovenbouwleraren. Sommige leraren gaven aan dat deelname niet verplicht, maar facultatief moet zijn. Verder opperde een leraar de duur van het project aan te passen: liever korter en intensiever.

Wat betreft de inhoudelijke suggesties werd er geopperd om meer begeleiding te bieden bij de literatuercirkels en schooloverstijgende literatuercirkels. Enkelen volgen liever deskundigheidsbevordering bij een expert dan dat zij zelf informatie doorlezen. Daarnaast vinden sommigen dat er in de literatuercirkels meer aandacht moet zijn voor de vertaling naar de klas. Tot slot zouden enkele leraren het leuk vinden als er niet alleen in het begin van het project een enthousiasmerende activiteit zou zijn (zoals de boekenkaravaan), maar ook halverwege het project. Ook op gedetailleerder niveau werden adviezen gegeven: filmpjes zouden beter als nudges kunnen dienen dan lange teksten via mail of app, en de cadeauboeken zouden bij de thema's in de klas moeten passen.

## 9 Conclusies en discussie

In dit slothoofdstuk presenteren we de conclusies die we trekken op basis van dit ontwerponderzoek en reflecteren we op de uitkomsten. We benadrukken op deze plek nogmaals dat we in dit onderzoek alleen gepercipieerde opbrengsten beschrijven en dat we dus geen uitspraken kunnen doen over meetbare effecten van de aanpak. Aan het einde van dit hoofdstuk doen we enkele aanbevelingen voor de praktijk.

### 9.1 Conclusies

We ordenen in deze paragraaf de conclusies naar de verschillende onderzoeksvragen.

#### Hoofdvraag

Op welke wijze en onder welke condities kan een aanpak gericht op de versterking van de kwaliteiten van leraren als leesbevorderaars geïmplementeerd worden in het basisonderwijs?

De aanpak die onderwijsprofessionals en onderzoekers hebben gecreëerd, richt zich op het versterken van verschillende kwaliteiten van leraren als leesbevorderaars: hun kennis van kinderboeken, de mate waarin zij zelf kinderboeken lezen, hun didactische kennis, hun vaardigheden op het gebied van leesbevordering en hun zelfvertrouwen (self-efficacy). Om deze kwaliteiten te vergroten, is een combinatie van professionaliserings-, motivatie- en gedragsinterventies ingezet, gestoeld op de bewezen effectieve principes van nudging, bookgifting en leeservaringen delen. Bij de uitvoering van de professionalisering is rekening gehouden met de volgende principes, passend bij effectieve professionalisering: aandacht voor motivatie, actief leren, coherentie met de doelen van leraren, collectieve participatie, een focus op inhoud en vakdidactiek, duurzaamheid en spreiding.

De aanpak bestaat uit de volgende elementen: cadeauboeken, regelmatige berichten over leesbevordering en toegang tot het tijdschrift *Lezen*, literatuercirkels in de school, schooloverstijgende literatuercirkels, online informatie over boeken en online informatie over begeleiding bij de boekkeuze.

De aanpak *Leraren als leesbevorderaars* lijkt veelbelovend – leraren waarderen de aanpak en noemen diverse persoonlijke opbrengsten. Met name de inzet van cadeauboeken, de voorselectie en introductie van recente, bekroonde kinderboeken of bekroonde auteurs door een leesexpert, en het delen van leeservaringen met het eigen team, zijn elementen van de aanpak die de deelnemende leraren zinvol vonden. Leraren waren ambivalent over de schooloverstijgende literatuercirkels, de regelmatige berichten, het tijdschrift *Lezen* en de online informatie over boeken en over begeleiding bij de boekkeuze. Als belangrijkste opbrengst noemen leraren dat hun kennis van recente bekroonde kinderboeken is toegenomen.

Het kiezen en lezen van een mooi, aansprekend boek maakt leraren positiever/enthousiaster over de aanpak. Ook positieve ervaringen tijdens de gesprekken over boeken met collega's en een duidelijke aanjager op school werkten stimulerend. Factoren die belemmerend werkten bij het implementeren van deze aanpak in de school, zijn vooral randvoorwaarden, zoals werkdruk, te weinig sturing op planning en organisatie, onduidelijke communicatie en ontoereikende taakinstructie.



De aanpak lijkt geschikt voor een brede doelgroep; het onderzoek laat zien dat er geen verschil was in waardering en ervaren opbrengsten tussen leraren die bij aanvang van het project wel veel lezen, versus leraren die niet veel lezen.

### **Deelvraag 1: Implementatie en evaluatie aanpak**

Hoe evalueren leraren de aanpak?

#### **Leraren zijn over het algemeen tevreden over de aanpak**

In het algemeen lijken leraren tevreden te zijn over de aanpak van het project. Een ruime meerderheid van de deelnemers gaf aan dat ze in de toekomst door zouden willen gaan met het krijgen van cadeauboeken, het zelf lezen van zes kinderboeken, de boekenkaravaan en het ontvangen van algemene informatie over leesbevordering.

#### **Cadeauboeken zijn met name positief ontvangen**

Alle deelnemers aan dit project kregen zes boeken cadeau. Alle geïnterviewde leraren (lezers en niet-lezers) toonden zich positief over het krijgen van boeken. Leraren vertelden dat zij blij werden van de cadeauboeken en dat nieuwe boeken motiveren tot lezen. Ook bleek dat leraren het waardeerden dat ze door de cadeauboeken in aanraking kwamen met andere boeken dan ze uit zichzelf zouden kiezen. De vragenlijstresultaten lieten eveneens zien dat 85% van de leraren in de toekomst zeker wel een aantal kinderboeken cadeau wil blijven krijgen.

#### **Leeservaringen delen wordt over het algemeen gewaardeerd**

Ook leeservaringen delen in literatuurcirkels in het eigen team wordt positief gewaardeerd. Op één cirkel na werden alle cirkels gemiddeld met een 7,5 of hoger beoordeeld. Leraren geven aan dat ze tijdens de literatuurcirkels op nieuwe ideeën kwamen of verrast werden door de leeservaringen van anderen, dat het fijn is om door deze aanpak een stok achter de deur te hebben om jeugdliteratuur te lezen, maar ook dat het simpelweg gezellig is om met collega's over een boek te praten. De rollen laten je een boek anders lezen en meer nadenken over de inhoud van het boek.

#### **Enthousiasme van leraren over kinderboeken groeit als ze zicht hebben op toepassing in de praktijk**

Tijdens dit project wilden we leraren stimuleren het plezier in het lezen van kinderboeken te (her)ontdekken. Daarom kregen de leraren de mogelijkheid om zelf boeken te kiezen en om over hun persoonlijke leeservaringen te praten in de literatuurcirkels. Het uitgangspunt was dat als leraren worden gestimuleerd zelf te genieten van een boek en daarover met elkaar te praten, hun leesmotivatie zou toenemen. Uit de resultaten blijkt echter dat voor veel deelnemende leraren hun motivatie voor het lezen van kinderboeken direct gerelateerd is aan de dagelijkse praktijk in de klas. Uit zowel de eindvragenlijst als de interviews komt naar voren dat leraren vooral gemotiveerd werden voor lezen als ze de directe link met hun klassenpraktijk konden leggen. Zo werden literatuurcirkels in het team positief beoordeeld als ze ideeën opleverden voor de klas (interviews) en vonden veel leraren ook dat de literatuurcirkels veel hebben bijgedragen aan de praktijk (vragenlijst). Daarnaast werd genoemd dat het meerwaarde heeft als de gelezen boeken passen bij de thema's in de klas en werden schooloverstijgende literatuurcirkels als geslaagd beschouwd als er veel leuke ideeën voor in de klas werden uitgewisseld.

### **Elementen met organisatorische implementatieproblemen worden minder positief ontvangen**

Niet alle elementen zijn tot hun recht gekomen in de implementatie van de aanpak. De schooloverstijgende literatuurcirkels roepen discussie op. Een derde van de leraren geeft aan hier zeker niet mee door te willen gaan, iets meer dan de helft twijfelt en de rest wil het zeker wel (11%), terwijl meer dan de helft van de leraren aangeeft dat dit element een (zeer) positieve invloed heeft gehad op hun ontwikkeling tot leesbevorderaar. De schooloverstijgende literatuurcirkels hadden echter ook te kampen met organisatorische en logistieke problemen. Het was lastig afspraken te maken met collega's van andere scholen, niet alle deelnemers waren even gemotiveerd en het kwam ook voor dat de gespreksleiders niet goed waren voorbereid op hun taak.

De nudges waren eveneens een minder succesvol element van de aanpak. Drie kwart van de leraren las de helft of minder van de berichten. De berichten bleken niet altijd doorgestuurd te zijn. Ook vonden sommige leraren dat de nudges te frequent kwamen en te veel tekst bevatten. Ze gaven aan dat nudges met meer beeld en met filmpjes wellicht beter zouden werken. Tot slot viel op dat de boekspecifieke inspiratiekaarten, de algemene informatie over begeleiding bij boekkeuze en het abonnement op het tijdschrift *Lezen* niet bij alle deelnemers goed zijn aangekomen. En ook degenen die de informatie en het tijdschrift wél hebben ontvangen, bleken ze vaak niet gelezen te hebben. Deze elementen worden minder goed gewaardeerd. Ook hiervoor geldt dat een strakkere organisatie nodig kan zijn.

### **Deelvraag 2: Opbrengsten**

Wat zijn volgens leraren de opbrengsten van de geïmplementeerde aanpak wat betreft hun kwaliteiten als leesbevorderaars?

#### **Cadeauboeken en literatuurcirkels leveren volgens de deelnemers het meeste op**

Cadeauboeken krijgen is het element dat er echt uitspringt als het gaat om gerapporteerde opbrengsten. Leraren rapporteerden niet alleen dat het cadeau krijgen van boeken tot lezen aanzet, maar ook dat ze door de cadeauboeken in aanraking zijn gekomen met boeken die ze nog niet kenden of anders niet gelezen zouden hebben. De boekenkaravaan, waarbij de boeken uitgesteld lagen en gepromoot werden, droeg daar nog eens extra aan bij.

Het overgrote deel van de leraren (zo'n 85%) is van mening dat cadeauboeken krijgen een (heel) positieve invloed heeft gehad op hun competenties als leesbevorderaar.

De literatuurcirkels in het team hadden volgens twee derde van de deelnemers een positieve of zeer positieve invloed op hun leesbevorderingscompetenties. Bij de schooloverstijgende literatuurcirkels was dat volgens meer dan de helft van de leraren het geval. Geïnterviewde leraren vertelden positief verrast te zijn door ideeën en ontdekkingen die in de literatuurcirkels met hun collega's naar voren kwamen – en die ze zelf nog niet hadden gezien of bedacht. Ze benoemden dat ze op een andere manier een boek lazen en ideeën opdeden voor boekpromotie in de groep. Leraren gaven daarnaast aan dat ze door het aannemen van de rollen kritischer, vanuit meerdere perspectieven het boek gingen lezen en meer nadachten over de inhoud van het boek.

#### **Leraren vinden dat met name hun repertoirekennis is toegenomen**

We hebben de leraren gevraagd om specifiek aan te geven welke kwaliteiten volgens hen sterker zijn geworden dankzij het project. De sterkste toename ervaren zij volgens de vragenlijstresultaten op

het gebied van hun kennis van recente kinderboeken: die vinden ze nu (veel) groter dan voor aanvang van het project. Dit is een opvallend resultaat, juist omdat veel leraren bij de startvragenlijst hun kennis over (recente) jeugdboeken als onvoldoende inschatten. In de interviews noemden sommigen dat ze nu méér titels kennen, anderen vermeldden dat ze niet zozeer meer, maar wel recentere titels hebben leren kennen of titels van een ander genre.

### **Verschillen tussen leraren: soms wel, soms niet**

We hebben berekend of er verschillen te zien zijn in de ervaren opbrengsten tussen bepaalde groepen leraren. Dat bleek op sommige aspecten wel, en op andere aspecten niet het geval te zijn. We zagen geen verschil tussen de groep leraren die bij aanvang van het project meldde veel kinderboeken te lezen, vergeleken met de groep leraren die op dat moment zei weinig kinderboeken te lezen. We zagen ook geen verschil in gerapporteerde opbrengsten tussen leraren die tijdens het project meer boeken hebben gelezen of meer inspiratiekaarten gebruikten. We vonden wél een verschil tussen leraren die hun leescompetenties vooraf relatief laag inschatten versus de leraren die hun competenties hoog inschatten. De eerstgenoemde groep, de leraren die hun leescompetenties vooraf relatief laag inschatten, ervoer meer opbrengsten op het gebied van kennis (repertoirekennis, didactische kennis, persoonlijke opbrengsten). Ook zagen we dat leraren die veel lezen aangaven vaker algemene informatie te willen ontvangen over het aanraden van passende boeken in vergelijking met leraren die minder lezen. Voor de andere elementen van de aanpak zagen we geen duidelijke verschillen tussen leraren.

### **Deelvraag 3: Belemmerende en stimulerende factoren**

Wat werkt volgens leraren belemmerend en stimulerend bij de realisatie van de aanpak?

#### **Boekkeuze, inspirerende gesprekken en zicht op toepassingsmogelijkheden beïnvloeden enthousiasme**

De boeken die leraren gedurende het project lazen, waren heel bepalend voor hun houding ten opzichte van het project. Wanneer leraren een boek lazen dat zij mooi of goed vonden, steeg hun waardering. Andersom gebeurde ook, zij het in mindere mate: een negatieve leeservaring, dus een boek waar iemand niet of met moeite doorheen kwam, resulteerde in een negatievere houding ten opzichte van het project. Uit de storylines bleek verder dat cadeauboeken krijgen en de voorselectie en proeverij van de boekenkaravaan aan de start van het project stimulerend werkten. Ook een positief verlopen literatuercirkel, en dan met name de positieve uitwisseling van leeservaringen met collega's tijdens de literatuercirkel en ideeën/tips krijgen over hoe het boek toe te passen in de praktijk, werkten heel stimulerend.

#### **Aansturing is cruciaal**

Uit de storylinegesprekken blijkt dat de leraren gemiddeld tussen neutraal en positief staan tegenover dit project en dat deze houding niet veranderd is na het project. Wel lijken er grote verschillen tussen scholen te bestaan, die veelal te maken hebben met verschillen in inhoudelijke aansturing en vooral aansturing wat betreft facilitering. Op sommige scholen waren er goede afspraken gemaakt, was het project opgenomen in de jaartaakbelasting en was er een duidelijke aanjager. Dat maakt het prettig werken voor de leraren. Op andere scholen waren er veel onduidelijkheden, bijvoorbeeld door wisseling van de teacher leader of directeur en ervoeren leraren de tijdsdruk/werkdruk als belemmerend. Als literatuercirkels minder goed verliepen zit het hem met

name in de aansturing rondom het creëren van voorwaarden, zoals zorgen voor opkomst, en adequate taakinstructie in de voorbereiding. Kortom, een goede aansturing is cruciaal. Inzet en betrokkenheid van de schoolleider, facilitering, duidelijke communicatie en een goede planning zijn randvoorwaarden voor implementatie van deze aanpak.

## **9.2 Discussie**

Een ontwerponderzoek zoals we in de voorgaande hoofdstukken hebben beschreven, roept natuurlijk ook vragen en discussiepunten op. We noemen er enkele.

### **Cadeauboeken als vorm van nudging**

We vragen ons af of de cadeauboeken gezien kunnen worden als nudge. Een belangrijke bevinding in dit onderzoek is dat een grote groep leraren meent dat het ontvangen van cadeauboeken hun leesbevorderende competenties vergroot. De op een na meest genoemde opbrengst in de eindvragenlijst is dat leraren denken dat ze in de toekomst meer kinderboeken zullen blijven lezen, al is het in korte tijd nog geen gewoonte geworden. Het blijft de vraag wat de precieze invloed is van cadeauboeken krijgen op de versterking van de afzonderlijke leesbevorderende kwaliteiten. De elementen van de aanpak die beoogden het gedrag van de deelnemers te beïnvloeden (nudging door wekelijkse berichten en een abonnement op het tijdschrift *Lezen*), zijn in dit onderzoek niet zo goed uit de verf gekomen. Deze elementen werden ook niet zo hoog gewaardeerd. We betwijfelen daarom of deze elementen tot de beoogde gedragsverandering hebben aangezet. De cadeauboeken die verspreid over het jaar bij de leraren werden bezorgd, werden wél hogelijk gewaardeerd en door hen als zinvol beoordeeld. Wellicht dat regelmatige bookgifting als een vorm van nudging – en dus als een aanzet tot gedragsverandering – kan worden beschouwd en dat de cadeauboeken de leraren het duwtje in de rug gaven waar we naar zochten.

### **Invloed coronamaatregelen en andere omstandigheden**

We merkten tijdens dit project in het schooljaar 2021-'22 dat de gevolgen van corona nog steeds merkbaar waren. Ziekte, personeelstekorten, hoge werkdruk: leraren hebben het druk en ervaren dat ze overvraagd worden. Daarnaast waren er ook op schoolniveau omstandigheden die een soepele uitvoer van het project in de weg zaten: onrust vanwege vertrekkende collega's, instroom van leerlingen uit Oekraïne et cetera. Desalniettemin denken we dat we door de inzet van verschillende instrumenten een goed beeld hebben gekregen van hoe leraren de ontwikkelde aanpak ontvangen hebben en hoe zij de kwaliteit van deze aanpak inschatten.

### **Methodische kanttekeningen: invloed van de leescultuur niet onderzocht**

Idealiter hadden we in dit onderzoek ook graag uitspraken gedaan over de evaluatie en opbrengsten van de aanpak per school. We hadden echter niet voldoende respondenten per school beschikbaar om zinvolle vergelijkingen op schoolniveau te kunnen maken. Daarom rapporteren we alleen bevindingen over de gehele responsgroep, oftewel: alle leraren van de zeven deelnemende scholen bij elkaar. Dankzij de kijkwijzer die teacher leaders hebben ingevuld in de analysefase van dit onderzoek weten we echter dat de scholen onderling fors van elkaar verschillen wat betreft de leescultuur die er heerst. In toekomstig onderzoek is het daarom interessant om te kijken naar verschillen tussen scholen en te kijken in hoeverre de leescultuur – waar de leraar onderdeel van uitmaakt – effect heeft op de kracht van de aanpak en de mate waarin die de kwaliteiten van de

leraar kan versterken.

### **Behoeftte aan samenwerking met een leesexpert**

We hebben het niet rechtstreeks gevraagd, maar op basis van dit onderzoek vermoeden we dat veel leraren behoefte hebben aan ondersteuning door een leesexpert wat betreft hun professionalisering als leesbevorderaar. Het gaat daarbij om zowel ondersteuning bij het kiezen van geschikte boeken als het aangereikt krijgen van de recentste wetenschappelijke kennis over leesbevordering. We merkten bijvoorbeeld dat leraren heel enthousiast waren over de introductie van de boeken tijdens de boekenkaravaan en dat ze de boekenlijst waardeerden ('als een boek op deze lijst staat, dan weet ik dat het kwaliteit heeft'). Ook de berichten (nudging) over nieuwe vakpublicaties werden door een deel van de deelnemers met name gewaardeerd, omdat ze werden ingeschat als betrouwbaar en zinvol. Het is interessant om te kijken welke mogelijkheden er zijn voor scholen en lerarenopleidingen om een dergelijke samenwerking tussen docent-onderzoekers/vakexperts en leraren op te zetten, bijvoorbeeld in samenwerking met bibliotheken en/of lerarenopleidingen.

### **Sturing op een niet-vrijblijvende teamaanpak met maatwerk**

Niet alle leraren hadden inspraak in het besluit om deel te nemen aan het onderzoek. Daarnaast hebben alleen de directies een stem gehad in het bepalen van de randvoorwaarden, zoals het aantal te lezen cadeauboeken. Mogelijk hebben sommige leraren het project daardoor als dwingend ervaren.

Deelnemende leraren hadden in deze aanpak een bepaalde mate van autonomie. Dat betrof in de eerste plaats de boekkeuze, maar ook de keuze in de selectie van online informatie die ze konden lezen. Deze autonomie hebben ze gewaardeerd. Hoewel leraren aangaven bijna alle boeken volledig te hebben gelezen, is de aanpak op sommige punten wellicht te vrijblijvend geweest. Sommige leraren gaven aan dat de literatuurkring minder goed uit de verf kwam, doordat zij niet altijd goed voorbereid waren op het innemen van de rollen. Dit vraagt om het maken van duidelijke afspraken voor alle leraren op teamniveau. Dat werkt voor meer en minder frequente lezers van jeugdliteratuur. We hebben immers gezien dat een brede groep leraren de aanpak over het algemeen waardeert en opbrengsten ervaart in de versterking van hun kwaliteit als leesbevorderaar. We zien echter ook grote verschillen tussen wensen van leraren, bijvoorbeeld in het aantal boeken dat ze in de toekomst zouden willen bespreken in de literatuurcirkels. Ook zien we dat leraren die al veel lezen, vaker zeker wel schriftelijke informatie over het aanraden van boeken willen ontvangen. Het is goed in een doorontwikkeling van de aanpak hier rekening mee te houden.

### **Inzet nudging vraagt nader onderzoek**

De nudges bleken een minder positief ervaren element van de onderzochte aanpak te zijn. Drie kwart van de respondenten schreef in de vragenlijst dat de wekelijkse berichten een neutrale of een negatieve invloed hebben gehad op hun competenties. Meer onderzoek is nodig om te achterhalen hoe nudges ingezet kunnen worden op zo'n manier dat de deelnemers dat als zinvol ervaren. Verder verwachtten we op basis van de literatuurstudie dat juist de leraren die gemotiveerd zijn om te lezen, maar er niet of nauwelijks aan toe komen, gebaat zouden zijn bij een gedragsinterventie zoals nudging. Uit het vragenlijstonderzoek bleek – tegen de verwachting in – dat leraren met een positieve leesattitude die al veel lezen, meer invloed van de wekelijkse berichten op hun leesbevorderingscompetenties rapporteerden, dan leraren met een positieve leesattitude die weinig

lezen. Ook dat is een bevinding die uitnodigt nader onderzoek te doen. We kunnen helaas geen uitspraken doen over de opbrengsten van de nudges bij lezers met een negatieve leesattitude, omdat de subgroep van dit type lezers daarvoor te klein was.

### **Meer onderzoek naar schooloverstijgende literatuercirkels nodig**

We concludeerden dat veel deelnemers mitsen en maren uitten bij de schooloverstijgende literatuercirkels. Dat was duidelijk een minder geslaagd element van de aanpak, vanwege de praktische strubbelingen bij de organisatie van de online bijeenkomsten. Na doorvragen bleek dat sommigen ook heel positieve ervaringen hebben gehad bij een schooloverstijgende literatuercirkel en goede ideeën hebben opgedaan. We denken dat het concept op zichzelf dus zeker meerwaarde kan hebben en dat het de moeite waard is om dit nader te onderzoeken.

## **9.3 Aanbevelingen voor de praktijk**

Hieronder volgen enkele aanbevelingen voor wie na het lezen van dit rapport geïnspireerd is geraakt om in de eigen school of werkomgeving aan de slag te gaan. Waar moet je op letten als je de aanpak – of elementen daaruit – wilt implementeren en/of perfectioneren?

### **Zorg voor goede aansturing en een strakke organisatie**

De aanwezigheid van een aanjager, liefst vanuit de directie, draagt veel bij aan het welslagen van de aanpak. Om een paar concrete voorbeelden te noemen: als een directeur of teacher leader zelf ook leest en praat over boeken, als de facilitering goed geregeld is en als het project onderwerp van gesprek is tijdens teamvergaderingen, heeft dat een positieve invloed op het team.

De aanpak kan relatief gemakkelijk en duurzaam geïmplementeerd worden, maar vraagt wel om een heldere en strakke organisatie. Denk aan zaken als het tijdig inplannen van de literatuercirkels of een adequate verspreiding van de boeken als ze bezorgd worden. Onduidelijkheden in planning en communicatie veroorzaken irritaties over de aanpak en dat is jammer.

### **Sluit aan bij de individuele wensen én maak duidelijke afspraken als team**

We hebben gemerkt dat de aanpak voor een brede groep leraren geschikt is. We zagen ook dat leraren verschillen in hun wensen over de hoeveelheid informatie over leesbevordering die ze online willen lezen en het aantal cadeauboeken dat ze willen ontvangen. Maak duidelijke keuzes over het aantal boeken/literatuercirkels dat je als team wilt organiseren en wat eventueel facultatief is en spreek heldere verwachtingen uit over het lezen van de online informatie over leesbevordering en over precieze voorbereiding. De aanpak heeft een informeel karakter en kent veel keuzevrijheden, maar is niet vrijblijvend.

### **Zorg voor goede instructie bij de eerste literatuercirkel**

Op sommige scholen verliepen de gesprekken over boeken als vanzelf goed en geanimeerd, op andere scholen kwamen ze nooit helemaal van de grond. De papieren handleiding over de werkwijze van de literatuercirkels was dus niet op alle scholen een garantie voor succes. Het is daarom van belang ervoor te zorgen dat de gesprekken goed op gang komen, bijvoorbeeld door een collega of leesexpert die ervaring heeft met literatuercirkels te vragen de werkwijze met de rolverdeling bij de eerste bijeenkomst goed uit te leggen en/of voor te doen.

### **Schakel een expert in**

Een opvallende bevinding in deze studie was dat veel leraren de inbreng van de leesexpert erg waardeerden. Boekentips van een leesexpert gaven de leraren houvast, in de zin van 'met de boeken op deze lijst zit het wel goed'. Het is dus zeker de moeite waard om op zoek te gaan naar een expert in de omgeving van de school die een dergelijke rol als leesexpert kan vervullen, bijvoorbeeld een hogeschooldocent jeugdliteratuur of bibliotheekspecialist. Zo'n expert kan in overleg met het team een lijst van recente boeken met rijke taal opstellen, bijvoorbeeld passend bij de thema's op school. Ook is het zinvol als een leesexpert het team attendeert op goede, actuele vakpublicaties op het gebied van leesbevordering.

### **Stem verschillende elementen op elkaar af**

Tot slot: de aanpak die we in deze studie hebben ontwikkeld en uitgeprobeerd, is bedoeld als een alles-in-één-aanpak. De verschillende elementen versterken elkaar: leraren kiezen uit een door een expert samengestelde lijst enkele boeken, die ze cadeau krijgen, waar ze vervolgens over praten in literatuercirkels en waar ze informatie over ontvangen in de vorm van inspiratiekaarten. De cadeauboeken raden ze vervolgens aan hun leerlingen aan door hun leeservaringen te delen. We denken dat het juist de combinatie is van activiteiten en instrumenten die bijdraagt aan het doel leraren te ondersteunen bij het pakken van hun rol als leesbevorderaar.

## Referenties

- Aalders, P., Van Langen, A.M.L., Smits, K., Van den Tillaart, D., & Wolbers, M. H. J. (2020). *PISA-2018 De verdieping: Kansenongelijkheid in het voortgezet onderwijs*. KBA Nijmegen.
- Applegate, A. J., Applegate M. D., Mercantini, M. A., McGeehan, C. M., Cobb, J. B., DeBoy, J. R., Modla, V. B., & Lewinski, K. E. (2014). The Peter Effect revisited: Reading habits and attitudes of college students. *Literacy Research and Instruction*, 53(3), 188-204.  
<https://doi.org/10.1080/19388071.2014.898719>
- Avci, S., & Özgenel, M. (2019). The use of Literature Circle Technique in teachers' professional development. *Asian Journal of Education and Training*, 5(3): 408-415.  
<https://doi.org/10.20448/journal.522.2019.53.408.415>
- Beijaard, D., Van Driel, J., & Verloop, N. (1999). Evaluation of story-line methodology in research on teachers' practical knowledge. *Studies in Educational Evaluation*, 25, 47–62.
- Boeije, H., & Bleijenbergh, I. (2019). *Analyseren in Kwalitatief Onderzoek. Denken en doen*. Boom onderwijs.
- Bond, N. (2015). The power of teacher leaders; *Their roles, influence, and impact*. Routledge.
- Burgess, S. R., Sargent, S., Smith, M., Hill, N., & Morrison, S. (2011). Teachers' Leisure Reading Habits and Knowledge of Children's Books: Do They Relate to the Teaching Practices of Elementary School Teachers? *Reading Improvement*, 48(2), 88-102.
- Carpenter, M. G. (1997). *Preservice teachers as readers*. University of Arizona.
- Chall, J. S., & Jacobs, V. A. (2003). Poor children's fourth-grade slump. *American Educator*, 27(1), 14-44.
- Collins, F. M., & Safford, K. (2008). 'The right book to the right child at the right time': Primary Teacher Knowledge of Children's Literature. *Changing English* 15(4), 415-422.
- Cremin, T., Mottram, M., Bearne, E. & Goodwin, P. (2008). Exploring teachers' knowledge of children's literature. *Cambridge Journal of Education*, 38(4), 449-464.  
<https://doi.org/10.1080/03057640802482363>
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S., & Safford, K. (2009). Teachers as readers: building communities of readers. *Literacy*, 43(1), 11-19.
- Damgaard, M. T., & Nielsen, H. S. (2018). Nudging in education. *Economics of Education Review*, 64, 313–342. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.03.008>.
- de Bondt, M., Willenberg, I. A., & Bus, A. G. (2020). Do Book Giveaway Programs Promote the Home Literacy Environment and Children's Literacy-Related Behavior and Skills? *Review of Educational Research*, 90(3), 349–375. <https://doi.org/10.3102/0034654320922140>
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., Haerens, L., & Aelterman, N. (2016). Promoting elementary school students' autonomous reading motivation: Effects of a teacher professional development workshop. *The Journal of Educational Research*, 109(3), 232-252.  
<https://doi.org/10.1080/00220671.2014.942032>
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.  
<https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Dogan, B., Yildirim, K., Cermik, H., & Ates, S. (2020). Promoting pre-service teachers' reading attitudes through literature circles: A mixed methods design. *International Journal of Educational Methodology*, 6(4), 653-667. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.4.653>



- Donovan, C.A., Smolkin, L.B., Lomax, R.G. (2000). Beyond the independent-level text: considering the reader–text match in first graders’ self-selections during recreational reading. *Reading Psychology* 21, 309–333.
- Dood, C., Gubbels, J. & Segers, P. C. J. (2020). PISA-2018 De verdieping: Leesplezier, zelfbeeld bij het lezen, leesgedrag en leesvaardigheid en de relatie daartussen. Expertisecentrum Nederlands.
- DUO Onderwijsonderzoek & Advies (2019). *Leesbevordering basisonderwijs 2019. Stand van zaken*. Stichting Lezen.
- Groothengel, M. (2017). Pabo-studenten als gemotiveerde lezers van kinderliteratuur: Is het fictie? In Van Steensel, R. & Seegers, E. (Eds.). *Succesvol lezen in het onderwijs*. Stichting Lezen reeks 28. Uitgeverij Eburon, p. 81-96.
- Gubbels, J., Netten, A. & Verhoeven, L. (2017). *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland. PIRLS-2016* [Fifteen years of reading achievement in The Netherlands. PIRLS-2016]. Expertise Center Dutch Language, Radboud University, Behavioural Science Institute.
- Gubbels, J., Van Langen, A. M. L., Maassen, N. A. M., & Meelissen, M. R. M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Universiteit Twente.
- Handelzalts, A. (2009). *Collaborative curriculum design in teacher design teams*. Doctoral dissertation, University of Twente, Enschede, The Netherlands
- Houtveen, T., & Van Steensel, R. (red.) (2022). *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen*. Stichting Lezen reeks 35. Uitgeverij Eburon.
- Jongstra, W., Kieft, M., Goriot, C. & Van den Eijnden, J. (2023). *Procesverslag co-creatie aanpak Leraren als leesbevorderaars*. Kennis en Innovatiecentrum Hogeschool KPZ.
- Jongstra, W., & Pauw, I. (2015). Belesen Pabo-student? Een onderzoek naar de leesprofielen van studenten van de Katholieke Pabo Zwolle. In D. Schram (Ed.) *Hoe maakbaar is de lezer? De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief*. pp.185-209. Stichting Lezen Reeks 25. Eburon.
- Jongstra, W., Bastemeijer, L., & Pauw, I. (2020). *De waarde van schurende en naburige teksten voor de versterking van leesmotivatie, leesbegrip en historisch redeneren; een niet experimenteel kwaliteitsonderzoek naar inzet en impact*. Hogeschool KPZ. <https://hbo-kennisbank.nl/>
- Jongstra, W., Pool, J., & Pauw, I., (2021). De leesbevorderende leraar als actor in het voorsorteren en ontsluiten van verrijkende teksten. In I. Pauw & W. Jongstra (Eds.), *Een leraar met een eigen kleur; ontwikkeling van professionele identiteit* (pp. 159-171). Gompel & Svacina.
- Kieft, M., Van Steensel, R., Jongstra, W., & en Van den Eijnden, J. (2021). *Literatuurstudie Leraren als leesbevorderaars*. NRO-kortlopend onderzoek. Hogeschool KPZ [Leraren als leesbevorderaars - Hogeschool KPZ](https://www.kpz.nl/onderzoek/leraren-als-leesbevorderaars)
- Mackey, M. (2014). Learning to Choose; the Hidden Art of the Enthusiastic Reader. *Journal of Adolescent & Adult literacy* 57(7), 521-526.
- Margolis, H., & McCabe, P.P. (2004). Self-Efficacy: A Key to Improving the Motivation of Struggling Learners. *The Clearing House: a journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* 77(6), 241-249.
- McKenney, S. & Reeves, T. (2018). *Conducting educational design research*. Routledge.
- McKinsey & Company (2020). *Een verstevigd fundament voor iedereen. Een onderzoek naar de doelmatigheid en toereikendheid van het funderend onderwijs (primair en voortgezet)*. <https://www.rijksoverheid.nl/>

- 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), 264–276. <https://doi.org/10.1080/19388070802443700>
- Merga, M., & Roni, S. (2017). The influence of access to eReaders, computers and mobile phones on children's book reading frequency. *Computers & Education* 109, 187-196.
- Nielen, T. M. J., & Bus, A. G. (2016). *Onwillige lezers: Onderzoek naar redenen en oplossingen*. Eburon.
- Pearce, D. L. (2015). *Prediction of preservice teachers' knowledge and reading of children's literature within a teacher preparation program*. Texas A&M University - Corpus Christi.
- Reutzell, D.R., Jones, C.D., Fawson, P.C., & Smith, J.A. (2008). Scaffolded Silent Reading: A Complement to Guided Repeated Oral Reading That Works! *The Reading Teacher* 62(3), 194-207.
- Stam, C. (2011). Betatesten van ontwerpstellingen. In J. van Aken & D. Andriessen (Eds.). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek: wetenschap met effect*. 231-247. Boom Lemma.
- Stichting Lezen (2020). De doorgaande leeslijn. De leesontwikkeling van 0-20 jaar. Stichting Lezen.
- Van der Sande, L., Wildeman, I., Bus, A., & Van Steensel, R. (2019). *Lezen stimuleren via vrij lezen, boekgesprekken en appberichten. Effecten van leesbevorderingsactiviteiten in het basisonderwijs en vmbo; onderzoek in het kader van een evaluatie van de Bibliotheek op school* (Stichting Lezen Reeks 31). Eburon.
- Vansteelandt, I., (2020). *Beginning teachers' reading attitude and motivation: A study into the evolutions from teacher training to entrance in the teaching profession and into the impact of a teacher professionalization program*. [Proefschrift]. Universiteit Gent.
- Vansteelandt, I., Mol, S. E., & Van Keer, H. (2019). Design principles for professionalizing primary school teachers on promoting reading motivation. *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-26. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.04.01>
- Vansteelandt, I., Mol, S. E., Vanderlinde, R., Lerkkanen, M.-K., & Van Keer, H. (2020). In pursuit of beginning teachers' competence in promoting reading motivation: A mixed-methods study into the impact of a continuing professional development program. *Teaching and Teacher Education*, 96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103154>
- Vansteelandt, I., Mol, S.E., Caelen, D., Landuyt, I., & Mommaerts, M. (2017). Attitude profiles explain differences in pre-service teachers' reading behavior and competence beliefs. *Learning and Individual Differences*, 54, 109-115. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.016>
- Weber, M., Ropes, D. & Andriessen, D. (2011). *Het valideren van ontwerp-kennis. Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek: wetenschap met effect*. pp. 165-175. Boom Lemma.
- Wiersma, D. (2022, 12 mei). *Masterplan basisvaardigheden*. [Kamerbrief]. Geraadpleegd van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2022/05/12/kamerbrief-masterplan-basisvaardigheden>

## Bijlage A Boekenlijst *Leraren als leesbevorderaars*

### Middenbouw

Auteur	Titel	Jaar
Koos Meinderts	<i>Naar het noorden</i>	2016
Martine Letterie	<i>Kinderen met een ster</i>	2016
Simon van der Geest	<i>Wie is er bang voor de voetbalzombies?</i>	2016
Joke van Leeuwen	<i>Toen ik</i>	2017
Anna Woltz	<i>Zondag, maandag, sterrendag</i>	2017
Edward van de Vendel	<i>Vosje</i>	2018
Edward van de Vendel	<i>Wat je moet doen als je over een nijlpaard struikelt</i>	2019
Meg Rosoff	<i>Goeie ouwe George</i>	2019
Jowi Schmitz	<i>Beste broers</i>	2020
Bette Westera	<i>Uit elkaar</i>	2020
Tim Gladdines	<i>Vissenkind</i>	2020
Bibi Dumon Tak	<i>Zomaar een dag, bij zomaar een vijver</i>	2021

### Bovenbouw

Auteur	Titel	Jaar
Edward van de Vendel	<i>De zombietrein</i>	2017
Lucy Strange	<i>Het geheim van het Nachtegaalbos</i>	2017
Marc ter Horst	<i>Palmen op de Noordpool</i>	2018
Bibi Dumon Tak	<i>Laat een boodschap achter in het zand</i>	2018
Jenni Desmond en Mike Unwin	<i>Migratie</i>	2018
Annet Huizing	<i>De zweetvoetenman</i>	2018
Sjoerd Kuyper	<i>Bizar</i>	2019
Annemiek de Groot, Juul Lelieveld, Liesbeth Rosendaal, Roos Jans	<i>Toen het oorlog was, 1939-1945</i>	2020
Marco Kunst	<i>Het verlangen van de prins</i>	2020
Simon van der Geest	<i>Het werkstuk of hoe ik verdween in de jungle</i>	2020
Selma Noort	<i>Koningskind</i>	2020
Benny Lindelauf	<i>Hele verhalen voor een halve soldaat</i>	2020

## Bijlage B Fictief voorbeeld storyline



## Bijlage C Zelfpercepties leesbevorderende competenties

**Tabel C.1.**

*Mate waarin leraren inschatten competenties op het gebied van leesbevordering te beheersen (gerapporteerd cijfer 1-10).*

Competentie	N	Min	Max	M	SD
1. Ik kan voorlezen	42	6	10	8,83	1,01
2. Ik kan het belang van lezen verantwoorden	42	6	10	8,29	1,13
3. Ik ben op de hoogte van de actuele leesniveaus van iedere leerling	42	1	10	7,71	1,72
4. Ik kan mijn eigen leeservaringen over een kinderboek delen met mijn leerlingen en daarmee succesvol een boek promoten	42	1	10	7,48	2,16
5. Ik kan boekgesprekken houden	42	1	10	7,45	1,76
6. Ik ben op de hoogte van de diensten van de bibliotheek	42	3	10	7,38	1,64
7. Ik kan passende teksten selecteren in mijn leesonderwijs	42	1	10	7,21	1,62
8. Ik kan verantwoorden hoe ik invloed uitoefen op het versterken van tekstbegrip van mijn leerlingen	41*	4	10	7,15	1,44
9. Ik kan vakoverstijgend leesonderwijs realiseren	42	1	10	6,98	1,66
10. Ik kan leerlingen motiveren om uitdagende boeken te lezen (qua leesniveau)	42	4	10	6,98	1,51
11. Ik kan boeken aanraden die aansluiten bij het leesniveau van iedere leerling	42	1	10	6,88	1,98
12. Ik kan samen met collega's betekenisvolle leeslessen ontwerpen	42	1	9	6,86	1,48
13. Ik kan boeken aanraden die aansluiten bij de leesinteresse van iedere leerling	42	1	10	6,71	1,87
14. Ik kan leesgesprekken houden	42	1	10	6,60	1,82
15. Ik kan betekenisvolle boekverwerkingsopdrachten ontwerpen	42	1	9	6,55	1,58
16. Ik weet wat iedere leerling uit mijn groep interessant vindt wat betreft leesonderwerp	42	3	10	6,50	1,61
17. Ik heb kennis van de samenhangende deelvaardigheden in de leesontwikkeling	41*	1	9	6,46	1,69
18. Ik kan de deelvaardigheden in de leesontwikkeling stimuleren	41*	1	9	6,34	1,78
19. Ik kan in samenwerking met ouders de leesopvoeding thuis stimuleren	42	1	9	6,24	1,65
20. Ik heb kennis van kinderboeken	42	1	10	6,12	2,19
21. Ik heb kennis van verschillende genres	42	1	10	6,02	2,10
22. Ik ben op de hoogte van de diensten van andere culturele instellingen in de regio	42	1	9	5,95	1,85
23. Ik kan literaire gesprekken houden	40*	1	9	5,83	1,84

Competentie	N	Min	Max	M	SD
24. Ik heb kennis van recente kinderboeken (jonger dan vijf jaar)	42	1	9	5,36	2,27

\*Het aantal is kleiner dan 42 omdat de overige leraren aangaven niet te weten wat met deze competentie bedoeld werd.

## **Bijlage D Gedifferentieerde analyse gepercipieerde opbrengsten**

In deze bijlage geven we inzicht in de data-analyses die zijn uitgevoerd, gericht op het in kaart brengen van eventuele verschillen in percepties van leraren ten aanzien van de ervaren opbrengsten.

### **Relatie tussen uitvoer van het project en ervaren opbrengsten van het project**

Sommige leraren hebben intensiever deelgenomen aan het project dan andere: zij hebben bijvoorbeeld meer boeken daadwerkelijk gelezen, meer inspiratiekaarten gebruikt, meer wekelijkse berichten gelezen en/of meer literatuurcirkels bijgewoond. Er is nagegaan of de mate waarin leraren deelgenomen hebben aan het project invloed had op de ervaren opbrengsten van het project. Pearson-correlaties tussen het aantal boeken dat leraren geheel of gedeeltelijk gelezen hadden en de ervaren opbrengsten bleken niet significant ( $p > .05$ ). Datzelfde gold voor de relatie tussen het aantal gelezen en/of gebruikte inspiratiekaarten en de ervaren opbrengsten ( $p > .05$ ). Het lezen van meer boeken en/of het gebruiken van meer inspiratiekaarten lijkt dus niet samen te hangen met de ervaren opbrengsten van het project.

Daarnaast is nagegaan of leraren die meer literatuurcirkels gevolgd hebben, ook meer of andere opbrengsten van het project ervaren hebben dan leraren die minder literatuurcirkels gevolgd hebben. Daarvoor is gekeken naar de beoogde kwaliteiten van het project: de didactische kennis, de repertoirekennis, de self-efficacy en het lezen van kinderboeken. Daartoe zijn eerst vier variabelen geconstrueerd. De eerste variabele betrof de kennis (vier items, Cronbach's alfa = .738). De repertoirekennis (kennis van recente kinderboeken en kennis van kinderboekenschrijvers) zijn hierbij samengevoegd met de didactische kennis en de persoonlijke opbrengsten. De tweede variabele betrof de opbrengst op het gebied van vaardigheden (drie items, Cronbach's alfa = .638). Het gaat om vaardigheden om de leesmotivatie van leerlingen te verbeteren, recente kinderboeken kunnen aanraden en boeken kunnen aanraden die passen bij de leesinteresse van leerlingen. Ten slotte is een variabele gecreëerd die betrekking had op de opbrengsten over het zelf lezen van kinderboeken (vier items, Cronbach's alfa = .828). Het gaat om het ervaren plezier in het lezen, de verwachting dat men in de toekomst meer boeken zal lezen, het belang inzien van kinderboeken lezen en de mate waarin kinderboeken lezen een gewoonte geworden is. Daarnaast is gekeken naar het ervaren zelfvertrouwen van leraren na afloop van het project. Dit is gemeten met één item.

Van de 27 leraren die de eindvragenlijst ingevuld hadden, hadden er 16 minimaal 5 literatuurcirkels gevolgd. De overige 11 leraren hadden 4 of minder literatuurcirkels gevolgd. Een onafhankelijke *t*-toets toont aan dat leraren die minder literatuurcirkels gevolgd hebben, denken meer kennis te hebben na afloop van het project dan leraren die meer literatuurcirkels gevolgd hebben ( $M$ -verschil = 0,46,  $SE$ -verschil = 0,22,  $t(25) = 2,086$ ,  $p = .047$ ).

### **Correlaties tussen persoonlijkheidskenmerken en ervaren opbrengsten van het project**

Om na te gaan of het project voor verschillende leraren verschillende opbrengsten had, zijn naar aanleiding van de eindvragenlijst Pearson-correlaties berekend tussen persoonlijkheidskenmerken van leraren en de door leraren ervaren opbrengsten. Er is gekeken naar de leesattitude van leraren (waarbij een onderscheid is gemaakt tussen de affectieve leesattitude, de conatief-individuele

leesattitude en de conatief-sociale attitude), de leescompetenties, de leesfrequentie en de kennis van kinderboeken. Er bleek een positieve samenhang te zijn tussen de affectieve leesattitude van leraren en de mate waarin lezen een gewoonte is geworden na afloop van het project ( $r = .513, p = .009, n = 25$ ): leraren met een positievere leesattitude geven dus vaker aan dat het lezen van kinderboeken een gewoonte is geworden na deelname aan het project. Er was ook een negatieve correlatie tussen de conatief-sociale leesattitude van leraren en de mate waarin zij na het project ervoeren dat de kennis van het bevorderen van leesmotivatie was toegenomen ( $r = -.396, p = .050, n = 25$ ): leraren met een conatief-sociale leesattitude gaven over het algemeen minder vaak aan dat hun kennis over het versterken van de leesmotivatie van leerlingen na het project was toegenomen. Hierbij moet opgemerkt worden dat de correlatie 'borderline' significant is en dat de meeste leraren aangaven dat hun kennis niet was toegenomen, maar ook niet was afgenomen. De overige variabelen bleken niet significant samen te hangen.

Ook is nagegaan of de ervaren opbrengsten samenhangen met de leesattitude en het aantal kinderboeken dat leraren lezen. Uit de vragenlijst die voor aanvang van het project is afgenomen, bleek dat veel leraren een positieve affectieve attitude ten aanzien van lezen hebben, maar toch weinig kinderboeken lezen. Er zijn daarom drie groepen geconstrueerd, op basis van de affectieve leesattitude en het aantal kinderboeken dat leraren in de afgelopen acht weken gelezen hebben. De eerste groep bestond uit leraren die een lage leesattitude hebben (lager dan het gemiddelde van de vijfpuntsschaal waarop ze konden antwoorden op de items die affectieve leesattitude meten, dus lager dan 2,5) en twee of minder kinderboeken in de afgelopen acht weken lazen. De tweede groep bestond uit leraren met een positieve affectieve leesattitude (een gemiddelde score van 2,5 of hoger) die twee of minder kinderboeken in de afgelopen acht weken lazen. De laatste groep bestond uit leraren die een positieve, affectieve leesattitude hadden en drie of meer kinderboeken in de afgelopen acht weken lazen. Van de leraren die de eindvragenlijst ingevuld hadden, behoorden er elf tot de tweede groep (positief, maar weinig lezen) en twaalf tot de derde groep (positief en veel lezen). De overige vier leraren hadden de startvragenlijst ( $n = 2$ ) niet ingevuld, of behoorden tot de eerste groep (lage attitude en weinig lezen) ( $n = 2$ ). Deze leraren zijn daarom buiten beschouwing gelaten. Uit de onafhankelijke  $t$ -toetsen met de twee groepen als onafhankelijke variabelen en de ervaren opbrengsten als afhankelijke variabelen, blijken geen significante verschillen (alle  $p$ 's  $> .05$ ). De opbrengsten van het project verschillen dus niet voor leraren met een positieve leesattitude die weinig lezen ten opzichte van leraren met een positieve leesattitude die veel lezen.

Daarnaast is nagegaan of de twee groepen leraren van elkaar verschillen in de ervaren invloed van de verschillende elementen van het project. Daartoe zijn onafhankelijke  $t$ -toetsen uitgevoerd met de twee groepen (positief, maar weinig lezen versus positief en veel lezen) als onafhankelijke variabele en de mate van ervaren invloed van de verschillende elementen op de eigen competenties van leraren als afhankelijke variabele. Daaruit bleek een verschil in de ervaren invloed van berichten ( $t(17,81) = -2,544, p = .020$ ). Leraren die weinig lazen, ervoeren minder invloed van de wekelijkse berichten op hun competenties ( $M = 3,00; SD = 0,447$ ) dan leraren die veel lazen ( $M = 3,67, SD = 0,778$ ). Voor de overige elementen was geen verschil tussen beide groepen in de ervaren invloed (alle  $p$ 's  $> .05$ ).

Ook is nagegaan of beide groepen van elkaar verschillen wat betreft de elementen die ze willen blijven gebruiken. Uit onafhankelijke  $t$ -toetsen blijkt dat de twee groepen alleen van elkaar



verschillen in de mate waarin ze algemene informatie over het aanraden van passende boeken zouden willen blijven ontvangen, ook als het project afgelopen is ( $t(13,30) = -2,517, p = .025$ ). Leraren die veel lezen geven vaker aan zulke informatie te willen blijven ontvangen ( $M = 2,92; SD = 0,289$ ) dan leraren die minder lezen ( $M = 2,36; SD = 0,674$ ). Voor het gebruik van de overige elementen is er geen verschil tussen beide groepen (alle  $p$ 's  $> .05$ ).

Ten slotte is nagegaan of leraren met relatief lage zelfinschatting van competenties op het gebied van leesbevordering andere opbrengsten ervaren dan leraren met relatief hoge competenties op het gebied van leesbevordering. De groep respondenten is daarvoor opnieuw in tweeën gedeeld: de eerste groep werd gevormd door leraren die hun leescompetenties relatief laag inschatten (lager dan het gemiddelde van de 27 respondenten,  $M = 6,99, n = 11$ ). De tweede groep werd gevormd door leraren die hun leescompetenties hoger dan het gemiddelde inschatten ( $n = 15$ ). Onafhankelijke  $t$ -toetsen met deze twee groepen als onafhankelijke variabele en de ervaren opbrengsten als uitkomstmaat toonden aan dat er een significant verschil was in de ervaren opbrengst op het gebied van kennis ( $t(18,02) = 2,224, p = .039, M$ -verschil =  $0,44, SE$ -verschil =  $0,22$ ). De leraren die hun leescompetenties vooraf lager inschatten, ervoeren meer opbrengst op het gebied van kennis. De opbrengsten op de overige kwaliteiten verschilden niet significant tussen de twee groepen (alle  $p$ 's  $> .05$ ).

