



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

#### **INLEIDING**

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

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

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

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

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

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

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

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

## METHODE

### ONDERZOEKSOPZET

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

### PARTICIPANTEN

#### Scholen

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

#### Docenten

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

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

#### Leerlingen

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

**TABEL 3.1 | ACHTERGRONDKENMERKEN VAN DEELNEMENDE LEERLINGEN**

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

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

## INSTRUMENTEN

### Leesbevorderingsactiviteiten (docenten)

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

### Leesmotivatie (leerlingen)

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

### Leesfrequentie (titelherkenning) (leerlingen en docenten)

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

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

#### Leesbegrip (leerlingen)

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

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

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

#### Achtergrondkenmerken (leerlingen)

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

#### PROCEDURE

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

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

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

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

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

## ANALYSES

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

## RESULTATEN

### AANDACHT VOOR LEESBEVORDERENDE ACTIVITEITEN

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



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

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

Noot: Standaarddeviaties staan tussen haakjes.

\*\*  $p < .01$ .

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

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

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

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

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

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

### LEESMOTIVATIE, LEESFREQUENTIE EN LEESBEGRIIP VAN LEERLINGEN: BESCHRIJVENDE STATISTIEKEN

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

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

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

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

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

## EFFECTEN OP LEESMOTIVATIE

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

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

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

Noot: De standaard error staat tussen haakjes.

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

## EFFECTEN OP LEESFREQUENTIE

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

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

#### EFFECTEN OP LEESBEGRIIP

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

## DISCUSSIE

#### EMPIRISCHE BIJDAGEN

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

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

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

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

#### THEORETISCHE IMPLICATIES

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

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

#### PRAKTISCHE IMPLICATIES

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

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

#### BEPERKINGEN

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

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



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

## REFERENTIES

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

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