

# **Bevordering van leesmotivatie en -attitude door leesgesprekken**

Annerose Willemsen  
S1885855

Groningen, 26 januari 2014

Conflict en Coöperatie in Mondelinge interactie  
LNX019M10  
Semester 1, 2013-2014  
Research Master Taalkunde  
Begeleider: Prof. dr. Kees de Glopper



## Samenvatting

Een positieve leesmotivatie en leesattitude blijken van groot belang voor de hoeveelheid tijd die leerlingen aan lezen besteden en voor de leesvaardigheid die zij daarbij ontwikkelen. In de loop van de basisschool nemen de leesmotivatie en -attitude van leerlingen echter af. Kort geleden initieerde SLO het *Leesgesprek*, een gesprek tussen leerling en leerkracht over lezen. Eén van de doelen van dit gesprek is het positief beïnvloeden van de leesmotivatie en -attitude van de leerlingen. Om te achterhalen of en in welke mate leerlingen na een leesgesprek motivationele en attitudinele vooruitgang vertonen, zijn onder meer het taalgebruik en de lichaamshouding van de leerlingen tijdens het leesgesprek en een vervolgesprek geanalyseerd en met elkaar vergeleken op basis van een uitgebreid codeerschema. Op basis van die vergelijking is uiteindelijk een conclusie getrokken over het effect van de leesgesprekken op de leesmotivatie en -attitude van leerlingen.



# Inhoudsopgave

1. Inleiding	6
2. Theoretisch kader	7
2.1 Motivatie	7
2.2 Attitude	8
2.3 Leesgesprekken	10
3. Methode	11
3.1 Data en participanten	11
3.2 Vormgeving van de gesprekken	11
3.3 Transcriptie en analyse	12
4. Resultaten	14
4.1 Uitingen	14
4.1.1 Expliciete uitingen	14
4.1.2 Impliciete uitingen	15
4.2 Gebaren	16
4.3 Lichaamshouding en uitstraling	17
4.4 Overig	18
4.5 Verwevenheid van motivatie en attitude	19
4.6 Resultatenoverzicht	20
5. Conclusie en discussie	24
5.1 Kritische kanttekeningen	24
5.2 Slotconclusie	25
Bibliografie	27
Bijlagen	CD
Transcripten	CD
Coderingen	CD

## 1. Inleiding

Een positieve leesattitude en een grote motivatie om te lezen blijken van groot belang voor de hoeveelheid tijd die een persoon aan lezen besteedt (Guthrie, Wigfield, Metsala, & Cox, 1999; Morrow, 1992; Wigfield & Guthrie, 1997). Daarmee samenhangend beïnvloeden leesattitude en leesmotivatie ook de leesvaardigheid (Mazzoni, Gambrell & Korkeamaki, 1999; Taylor, Frye & Maruyama, 1990). Wie immers meer plezier aan lezen beleeft, zal in de regel meer lezen dan iemand die lezen minder plezierig vindt. Hiermee zal vervolgens de leesvaardigheid van deze persoon meer toenemen, doordat hij of zij meer oefening krijgt.

We zien echter dat leerlingen in de loop van de basisschool steeds minder gemotiveerd raken om te lezen (Guthrie & Wigfield, 2000) en bovendien een negatievere attitude ten opzichte van lezen ontwikkelen (Kush & Watkins, 1996; McKenna, Kear & Ellsworth, 1995). Er zijn in het verleden reeds vele adviezen geformuleerd om de leesmotivatie en -attitude in de klas te verbeteren. Zo wordt onder meer geadviseerd dat leerkrachten hun leerlingen zelf boeken moeten laten kiezen en hun de kans moeten bieden om met *peers* of volwassenen te delen wat ze gelezen hebben om de leesmotivatie van leerlingen te vergroten (Edmunds & Bauserman, 2006; Monteiro, 2013; Palmer, Codling & Gambrell, 1994; Turner, 1995). Voor het verbeteren van de leesattitude wordt onder andere aanbevolen om leerlingen te helpen bij het vinden van boeken die aansluiten bij hun interesses (Van Schooten, De Glopper & Stoel, 2004) en om leeservaringen met elkaar te delen (Kush & Watkins, 1996).

Een aanpak die op deze suggesties aansluit, maar die niet in de eerste plaats gericht is op het verbeteren van de leesmotivatie en -attitude, betreft het voeren van een leesgesprek (SLO, z.d.). In het leesgesprek praten een leerkracht en een leerling samen over teksten, boeken en lezen in het algemeen. De leesgesprekken zijn bedoeld om in kaart te brengen wat leerlingen weten van tekstsoorten en -kenmerken en wat zij weten over verschillende manieren en functies van lezen. Ook kunnen er in het leesgesprek *ontdekkingen* worden gedaan met betrekking tot het lezen van de leerling.

In de leesgesprekken komen naast de kennis van de leerling over boeken en lezen ook de ervaringen, de smaak en de interesses van de leerling bij het lezen aan de orde. Op die manier kunnen de leesgesprekken inzicht geven in de leesmotivatie en -attitude van de leerling en wellicht ook een positieve invloed hebben op deze motivatie en attitude.

Of de leesgesprekken ook daadwerkelijk een positieve invloed hebben op de leesmotivatie en de leesattitude van de leerlingen die een dergelijk gesprek met hun leerkracht gevoerd hebben, is echter nog niet aangetoond. In dit artikel is getracht het antwoord op deze vraag te leveren door middel van een grondige analyse van onder meer de uitingen, de houding, de uitstraling en de gebaren van de leerlingen in het leesgesprek, vergeleken met een tweede leesgesprek, het zogeheten vervolgggesprek, waarop eenzelfde analyse werd toegepast.

Op basis van deze vergelijking werd vervolgens een conclusie getrokken over het al dan niet positieve effect van de leesgesprekken op de leesmotivatie en -attitude van de leerlingen.

## 2. Theoretisch kader

### 2.1 Motivatie

Leesmotivatie is in het verleden onder meer beschreven aan de hand van het geloof van lezers in zichzelf, hun inschatting van eigen kunnen, verwachtingen voor leessucces en hun zelfbewustheid als lezer (Wigfield, 1997). Zowel kinderen als volwassenen zullen, wanneer deze gevoelens positief zijn, meer betrokken zijn in complexe en betekenisvolle leesactiviteiten. Ook affectie met en plezier in lezen worden door Wigfield genoemd als belangrijke aspecten van motivatie. Deze beïnvloeden bij de lezer immers de interesse, de intrinsieke motivatie en de door hen aan lezen toegekende waarde (Guthrie, Wigfield & Von Secker, 2000). Ryan en Deci (2000) bespreken motivatie in termen van het 'bewogen zijn' om iets te doen. Een persoon die voor een bepaalde actie geen drang of inspiratie voelt, wordt in dezen gezien als ongemotiveerd. Wentzel en Wigfield (2007) zien motivatie als een set van processen die voorziet in energie om iets te doen. Dat wil zeggen, wanneer personen gemotiveerder zijn, kunnen ze meer betrokken raken in de activiteit voor wat betreft hun gedrag, cognitie en plezier.

Het moge duidelijk zijn dat motivatie van grote invloed is op leesvaardigheid. Edmunds en Bauserman (2006) vatten dit reeds zeer kernachtig samen: motivatie is indicatief voor de hoeveelheid tijd die aan lezen besteed wordt (vgl. Guthrie, Wigfield, Metsala, & Cox, 1999; Morrow, 1992; Wigfield & Guthrie, 1997) en die hoeveelheid tijd correleert vervolgens met toenemende leesvaardigheid (vgl. Mazzoni, Gambrell & Korkeamaki, 1999; Taylor, Frye & Maruyama, 1990). Dit verband is helder: meer plezier in lezen leidt tot een grotere hoeveelheid aan lezen bestede tijd en meer leesactiviteit betekent meer oefening.

Bij het leren lezen van kinderen is dan ook niet alleen de leesvaardigheid van belang, maar zeker ook de motivatie (Deci & Ryan, 1985; Gambrell & Mazzoni, 1999; Santos, 1991a, 1991b uit Monteiro, 2013). Aspecten als verwachting en motivatie spelen immers ook een belangrijke rol in het leren lezen (Santos, 1991a, 1991b uit Monteiro, 2013). Oldfather (1993) stelt zelfs dat motivatie meestal het verschil maakt tussen tijdelijk en oppervlakkig en permanent en geïnternaliseerd leren.

Uit de onderzoeken van onder anderen Guthrie en Wigfield (2000) is echter naar voren gekomen dat de leesmotivatie van leerlingen op de basisschool met de jaren vermindert. Dit zou komen doordat leerlingen zich meer bewust worden van hun eigen prestaties ten opzichte van die van anderen en doordat in de instructie vaak competitie benadrukt wordt in plaats van de interesses van de leerlingen (Guthrie & Wigfield, 2000).

Om de leesmotivatie van leerlingen te vergroten, zullen de leerlingen moeten worden aangemoedigd. Dit kan onder meer door *goal-oriented* leren te stimuleren (Guthrie e.a., 2006), teksten aan de 'echte wereld' te koppelen (Guthrie & Wigfield, 2000) en kansen te bieden voor keuze en prestatie bij moeilijke taken (Guthrie & Wigfield, 2000). Edmunds en Bauserman (2006) en Monteiro (2013) voegen hieraan nog een vijftal andere mogelijkheden toe: (1) in de klas een veelheid en verscheidenheid aan boeken aanbieden (vgl. Morrow & Young, 1997), (2) boeken laten aansluiten bij de persoonlijke interesses van de leerlingen, (3) leerlingen zelf boeken laten kiezen (vgl. Palmer, Codling & Gambrell, 1994), (4) aandacht schenken aan boek- en verhaalkenmerken en (5) leerlingen de kans bieden om met *peers* en volwassenen te delen wat ze lezen of gelezen hebben (vgl. Palmer, Codling & Gambrell, 1994; Turner, 1995).

Deze laatste methode voor motivatiebevordering werd onder andere door Monteiro (2013)

onderzocht. Zij ontwierp een *Paired Reading Program*, waarin paren van kinderen uit groep 4 en 6 aan de slag gingen met lezen, en bestudeerde vervolgens of dit programma een positieve uitwerking had op de leesmotivatie van de tutoren en de tutees. Dit bleek inderdaad het geval: de leesmotivatie van de leerlingen die deelnamen aan het *Paired Reading Program* (zowel tutoren als tutees) was significant toegenomen, terwijl de motivatie van de leerlingen uit de controlegroep zelfs licht was gedaald.

Wigfield, Guthrie, Tonks en Perencevich (2004) onderzochten het effect van twee verschillende instructiemethoden op de leesmotivatie van leerlingen. Zij vergeleken *Concept-Oriented Reading Instruction* (CORI), een methode waarin lezen en een zaakvak als *science* met elkaar worden verbonden om de ontwikkeling van leesbegrip en -motivatie te bevorderen, met *Strategy Instruction* (SI), een methode waarin de nadruk wordt gelegd op het aanleren van verscheidene leesstrategieën. De groep leerlingen die de CORI-methode had ondergaan, vertoonde een significante toename in motivatie op de vlakken van nieuwsgierigheid en uitdaging. Voor SI werden deze resultaten niet gevonden. De uitkomsten van Wigfield, Guthrie, Tonks en Perencevich (2004) suggereren dat het verbinden van lezen met andere stof, zoals een zaakvak, motiverender werkt dan het afzonderlijk onderwijzen van lezen in de vorm van bijvoorbeeld leesstrategie-instructie.

Bij het onderzoeken van motivatie moet in het achterhoofd gehouden worden dat het begrip motivatie zeer veelzijdig is en dat het derhalve moet worden opgevat als een multidimensionaal concept (Monteiro, 2013; Wigfield & Guthrie, 1997; vgl. Wigfield, Guthrie, Tonks en Perencevich, 2004).

## 2.2 Attitude

Een met motivatie zeer nauw samenhangend concept is attitude. De leesattitude van een leerling bestaat uit de houding, gevoelens en emoties die hij of zij heeft ten opzichte van lezen, die de leesactiviteit voor hem of haar meer of minder waarschijnlijk maken (Smith, 1990). Dit betreft dus een vrij algemeen, maar persoonlijk, oordeel over lezen. Het staat hiermee verder af van de uiteindelijke handeling van het lezen dan motivatie, omdat bij motivatie ook aspecten als bereidheid tot handelen en volharding een rol spelen (vgl. Ryan & Deci, 2000; Wentzel & Wigfield, 2007). Evenals motivatie moet attitude niet worden opgevat als eendimensionaal construct (Stokmans, 1999). Het concept attitude wordt in de regel dan ook opgedeeld in drie componenten (vgl. Van Schooten en De Glopper, 2002, in navolging van onder anderen Ajzen, 1989): een cognitieve, een affectieve en een conatieve component. De cognitieve component heeft betrekking op de ideeën en cognities die een persoon heeft over het object van attitude, de affectieve component betreft de gevoelens over het object en de conatieve component behelst het gedrag ten opzichte van het object. Volgens Stokmans (1999) wordt attitude echter vaak teruggebracht tot de eerste twee componenten (o.a. Greaney & Neuman, 1990; McKenna, Stratton, Grindler & Jenkins, 1995), omdat de conatieve component refereert aan het gedrag dat door de attitude wordt beïnvloed en daardoor zelf dus geen deel kan uitmaken van de attitude. Op basis van de resultaten van haar onderzoek stelt Stokmans (1999) bovendien dat de affectieve component in feite tweeledig is. Eén affectieve component refereert aan het plezier dat een persoon aan lezen beleeft en in de andere affectieve component wordt lezen beschouwd als een manier van ontspanning of afleiding (*escape*).

Van Schooten en De Glopper (2002) stellen dat attitude, net als motivatie, belangrijk is voor het verklaren van gedrag en gedragsverandering. Met hun onderzoek tonen zij aan dat leesattitude een zeer



goede voorspeller is voor het leesgedrag van leerlingen uit de eerste, tweede en derde klas van de middelbare school. De leerlingen met een positievere attitude ten opzichte van lezen bleken meer tijd te besteden aan lezen. Vooral de aspecten affectie, cognitie en intentie blijken hierbij van grote invloed te zijn. Ook Stokmans (1999) laat zien dat attitude en leesgedrag samenhangen: ze vindt een significant positief effect van attitude op de hoeveelheid tijd die men aan lezen besteedt. McKenna en Kear (1990) bevestigen eveneens dat de leesattitude belangrijk is voor het leesgedrag, maar zeker ook de leesprestaties van leerlingen.

Van Schooten en De Glopper (2002) merken echter op dat affectie, normgevoel en intenties met betrekking tot lezen van de eerste tot de derde klas van de middelbare school lijken te verminderen. Deze observatie is in lijn met Kush en Watkins (1996), die aantoonde dat bij basisschoolleerlingen de attitude voor zowel recreatief als voor schoolgerelateerd lezen verslechtert. Met dit longitudinale onderzoek bevestigden Kush en Watkins wat al eerder in verschillende cross-sectionele onderzoeken werd gesuggereerd (o.a. Barnett & Irwin, 1994; McKenna, Kear & Ellsworth, 1995).

Uit het longitudinale onderzoek van Smith (1990) komt *geen* verschil in leesattitude door de jaren heen naar voren. De proefpersonen waren zowel in hun kindertijd als als volwassene gemiddeld steeds gematigd positief. Smith stelt dat haar resultaten suggereren dat leesattitude een redelijk stabiel construct is dat door de jaren heen weinig verandert. Hierbij moet echter worden opgemerkt dat Smith bij haar intussen volwassen proefpersonen een ander meetinstrument hanteerde dan toen de proefpersonen nog kind waren. Dit gegeven zal ongetwijfeld een effect hebben gehad op de uiteindelijke resultaten van haar onderzoek.

Hoewel de meningen dus verdeeld zijn over de vraag of leesattitude door de jaren heen afneemt of stabiel blijft (of zelfs toeneemt), kan het, gezien de correlatie van attitude en hoeveelheid leestijd, geen kwaad om te trachten de leesattitude van leerlingen te verbeteren. Van Schooten en De Glopper (2002) constateren dat het waarschijnlijk het beste is om leerlingen vooral te stimuleren om te genieten van lezen vanwege de grote invloed die vooral cognitie en affectie hebben op het uiteindelijke leesgedrag. Dit betekent, zo stellen Van Schooten en De Glopper, dat leerlingen niet gedwongen moeten worden om boeken tegen hun zin (uit) te lezen, omdat dit naar verwachting een negatief effect zal hebben op de attitudes van de leerlingen en vervolgens ook op hun leesgedrag. Leerkrachten moeten dus vooral goed met hun leerlingen meedenken en hun kennis van jeugdliteratuur benutten om de leerlingen te helpen geschikte boeken te vinden die hun attitude hopelijk positief zullen beïnvloeden. Literaire kwaliteit is hierbij dan ook van ondergeschikt belang (Van Schooten, De Glopper & Stoel, 2004). Wel is het belangrijk om in de les veel tijd aan literatuur te besteden, aldus Van Schooten, De Glopper en Stoel (2004). Dit zorgt er namelijk voor dat de attitude in mindere mate afneemt. Kush en Watkins (1996) bevelen aan om leesinstructie te geven die niet gebaseerd is op schoolse, speciaal op lezen gerichte tekstboeken en werkbladen, daar het onderzoek van Barnett en Irwin (1994) suggereerde dat dergelijke instructie de attitude negatief beïnvloedt en instructie waarin dit vermeden wordt juist positieve attitudele effecten genereert. Ook noemen Kush en Watkins het met elkaar delen van leeservaringen en de directe toegankelijkheid van boeken in de klas als manieren die de leesattitude van leerlingen positief kunnen beïnvloeden (vgl. Guthrie & Greaney, 1991; Guthrie, Schafer, Wang & Afflerbach, 1993).

### 2.3 Leesgesprekken

Een aanpak die als suggestie voor zowel het bevorderen van motivatie als het bevorderen van attitude genoemd werd, betreft het met elkaar delen van leeservaringen en boeken (o.a. Edmunds & Bauserman, 2006; Guthrie & Greaney, 1991; Kush & Watkins, 1996; Monteiro, 2013). Bij SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling) loopt momenteel een project waarin, net als in het onderzoek van Monteiro (2013), interactie over lezen plaatsvindt met leerlingen van de basisschool. Deze interactie, getypeerd als *Leesgesprekken*, wijkt echter af van de interactie in het *Paired Reading Program*. De leesgesprekken vinden namelijk plaats tussen een leerkracht en een leerling en bovendien wordt er in het gesprek zelf niet of nauwelijks gelezen. In plaats daarvan wordt lezen op een metaniveau benaderd: de leerkracht en leerling praten samen over kenmerken van boeken en tekstsoorten en bespreken bovendien welke teksten de leerling reeds kan lezen en welke teksten de leerling leuk vindt om te lezen. Deze gesprekken hebben tot doel om, in aanvulling op traditionele toetsmethoden, in kaart te brengen wat leerlingen weten van tekstsoorten en -kenmerken en wat zij kunnen vertellen over verschillende manieren en functies van lezen. Ook kunnen de leesgesprekken tot nieuwe inzichten leiden, die voorafgaand aan het gesprek nog niet bij de leerling en de leerkracht bestonden.

Een bijkomend doel van de leesgesprekken is om de leesmotivatie van de leerlingen te vergroten en hun attitudes ten opzichte van lezen te verbeteren. Door te praten over moeilijkheden bij het lezen en over verschillende tekstsoorten en boeken kunnen de leerkracht en de leerling immers achterhalen welke boeken goed bij het niveau en de interesses van de leerling aansluiten. Het is zeer aannemelijk dat de leerling, wanneer zijn smaak eenmaal is blootgelegd door middel van het leesgesprek, beter weet wat hij leuk vindt en daardoor boeken kiest die goed bij zijn smaak passen. Dit zal het leesplezier en de motivatie en attitude van de leerling vermoedelijk vergroten (en mogelijk ook de leesvaardigheid). De inzichten in onder andere de smaak van de leerling zijn overigens niet alleen gunstig voor de leerling; ook de leerkracht kan er zijn voordeel mee doen. Hij of zij kan zo immers een meer op de leerling toegesneden advies geven en passender leesmateriaal aanbieden.

De leerkrachten die momenteel deelnemen aan het *Leesgesprekken*-project van SLO, merken al positieve motivatie- en attitude-effecten op bij sommigen van hun leerlingen. Deze door de leerkrachten gesignaleerde veranderingen vormen echter nog niet genoeg grond om te kunnen stellen dat het leesgesprek inderdaad een positieve werking heeft op de leesmotivatie en -attitude van de leerlingen. Dit zal dan ook op wetenschappelijke wijze moeten worden aangetoond.

In dit onderzoek is getracht aan het licht te brengen of de leesmotivatie en de -attitude van leerlingen inderdaad bevorderd worden door het leesgesprek. Dit zal geschieden door middel van een uitgebreide bestudering van leesgesprekken en vervolggesperkken (tweede leesgesprekken) met een zestal basisschoolleerlingen. Deze bestudering bestond uit het analyseren van onder meer de uitingen, lichaamstaal en gebaren van de leerlingen. Vervolgens zijn het eerste en het tweede leesgesprek op deze aspecten met elkaar vergeleken op grond van een per gesprek ingevuld codeerschema. De onderzoeksvraag die we hierbij stellen luidt:

*Vertonen de leerlingen in de vervolggesperkken een toename in leesmotivatie en -attitude ten opzichte van de eerste leesgesprekken?*

In de volgende paragraaf wordt in meer detail besproken op welke manier het antwoord op bovenstaande vraag werd verkregen.

### 3. Methode

Om te kunnen beoordelen of de leerlingen die met hun leerkracht een leesgesprek hebben gevoerd inderdaad vooruitgang vertonen wat betreft hun leesmotivatie en leesattitude, is een aantal maanden na het leesgesprek een vervolgggesprek gevoerd. De video-opnames van de vervolgggesprekken en eerste leesgesprekken werden vervolgens geanalyseerd met behulp van een codeerschema. Hierin werden onder meer uitingen, gebaren en lichaamstaal opgenomen en voorzien van de labels ‘positief’, ‘negatief’ en ‘neutraal’. Na deze uitgebreide analyse kon de vergelijking van de twee gesprekken vervolgens plaatsvinden. De resultaten leidden ten slotte tot een conclusie met betrekking tot de effectiviteit van de leesgesprekken voor de positieve beïnvloeding van de motivatie en attitude van de leerlingen.

#### 3.1 Data en participanten

Op het moment van aanvang van het onderzoek waren er door de leerkrachten die aan het *Leesgesprekken*-project van SLO deelnamen 7 vervolgggesprekken gevoerd. Dit houdt in dat er van 7 leerlingen video-opnames beschikbaar waren van zowel een eerste als een tweede leesgesprek, het vervolgggesprek. Van deze leerlingen zaten er 6 in groep 4 bij het eerste gesprek en in groep 5 bij het tweede gesprek dat een paar maanden later plaatsvond. Eén leerling zat in groep 6 bij het eerste gesprek en in groep 7 bij het vervolgggesprek. De gesprekken met deze laatste leerling zijn niet in de analyse opgenomen ten behoeve van de uniformiteit van de data. In dit onderzoek zijn dus enkel de in totaal 12 gesprekken van de 6 leerlingen uit groep 4/5 geanalyseerd. Deze leerlingen zaten allen op dezelfde basisschool in een Fries dorp nabij Leeuwarden. Alle eerste leesgesprekken vonden plaats in de winter en het voorjaar van het schooljaar 2012-2013; alle vervolgggesprekken werden in de eerste helft van het schooljaar 2013-2014 gevoerd. Ten behoeve van de anonimiteit zijn de eigen namen van de leerlingen vervangen door een pseudoniem.

Bij twee van de participanten moet overigens worden opgemerkt dat het leesproces bij hen traag en moeizaam verliep voor aanvang van het eerste leesgesprek (zie ook tabel 1). Over hun leesvorderingen na afloop van het eerste en/of tweede leesgesprek is helaas nog niets bekend. De overige vier leerlingen namen aan het eerste leesgesprek deel als goede of gemiddelde lezer.

#### 3.2 Vormgeving van de gesprekken

De eerste en tweede leesgesprekken werden op zeer vergelijkbare manier vormgegeven. Beide gesprekken vonden plaats in een aparte kamer op school waarin de leerkracht en de leerling rustig met elkaar konden spreken. In de kamer stond een tafel waarop een veelheid en verscheidenheid aan boeken verspreid lag. Hierbij valt te denken aan woordenboeken, prentenboeken, romans voor volwassenen, wetenschappelijke teksten, verhalenboeken, schoolboeken, kookboeken et cetera.

Ook de inhoud van de gesprekken was redelijk eender. Zowel in het eerste leesgesprek als in het vervolgggesprek werden immers de smaak en de kennis van de leerlingen over lezen, tekstsoorten en boeken besproken. Wel was er wat verschil in aanpak tussen de vervolgggesprekken doordat deze door twee verschillende leerkrachten werden gevoerd. Bij de eerste leesgesprekken betrof het steeds één en dezelfde leerkracht, leerkracht A, en deze leerkracht voerde ook 3 van de 6 vervolgggesprekken. De andere 3 vervolgggesprekken werden door leerkracht B verzorgd (zie ook tabel 1).

Leerkracht A voerde het vervolgesprek op min of meer dezelfde manier als het eerste gesprek, maar vestigde de aandacht wat meer op het feit dat de leerlingen nu naar groep 5 waren gegaan en dus nieuwe vakken kregen als aardrijkskunde en geschiedenis. Ze besprak daarom met de leerlingen ook de schoolboeken die ze voor deze vakken gebruikten. Leerkracht B bekeek aan het begin van ieder vervolgesprek steeds samen met de leerling een fragment van het eerste leesgesprek. Aan de hand van die fragmenten vroeg ze de leerlingen vervolgens of ze nog steeds zo dachten over de dingen die destijds werden besproken. Vervolgens ging zij met de leerlingen om de tafel zitten en voerde het gesprek op eenzelfde wijze als leerkracht A. Leerkracht B besteedde echter weinig tot geen aandacht aan de schoolboeken, maar juist wel aan het lezen van Friese boeken; een onderwerp dat leerkracht A nauwelijks aansneed.

Zoals te zien is in tabel 1, was de duur van de gesprekken variabel. De eerste leesgesprekken verschilden in duur van 28 minuten en 55 seconden tot 50 minuten en 38 seconden. De vervolgesprekken duurden 15 minuten en 20 seconden tot 35 minuten en 57 seconden.

Tabel 1

*Leerlinggegevens en duur en leerkracht bij ieder gesprek*

Leerling	Sekse	Leesgesprek 1		Leesgesprek 2	
		Leerkracht	Duur	Leerkracht	Duur
Teun*	J	A	48:30	A	32:03
Kim	M	A	28:55	A	25:44
Piet	J	A	29:31**	B	26:08
Sanne	M	A	39:35	B	19:50
Fleur	M	A	35:52	B	15:62
Tim*	J	A	50:38	A	35:57

\*Bij deze twee leerlingen verliep het leesproces voor aanvang van het eerste leesgesprek traag en moeizaam. Latere gegevens over deze leerlingen zijn tot nog toe niet bekend.

\*\*De opname van dit gesprek is niet volledig. Het is onduidelijk hoe lang het gesprek nog voortduurde na het stokken van de opnameapparatuur.

### 3.3 Transcriptie en analyse

De twaalf gesprekken werden allereerst getranscribeerd. Dit houdt in dat alle uitingen van de leerkracht en de leerling zijn uitgeschreven. Verder staan ook lichaamshouding en gebaren, knikken en andere fysieke handelingen, indien relevant, in de transcripten vermeld. De transcripten zijn globaal van aard. Dit houdt in dat de gesprekken niet volgens de conversatieanalytische methode (vgl. Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) werden getranscribeerd, maar op minder precieze wijze: de gesproken tekst is nauwkeurig uitgeschreven, maar aspecten als pauzes, stiltes, intonatie en spreekoverlappen zijn niet opgenomen in het transcript.

Aan de hand van de transcripten zijn de gesprekken vervolgens op een aantal punten geanalyseerd. Dit gebeurde met behulp van een codeerschema, dat niet van tevoren werd vastgesteld, maar juist tijdens het inventariseren en analyseren van de data tot stand kwam. Dit codeerschema maakt de uiteindelijke vergelijking van de resultaten uit het eerste en tweede leesgesprek mogelijk. Het codeerschema bestaat uit vier categorieën: (1) uitingen, (2) gebaren, (3) lichaamshouding en uitstraling en (4) overig. Onder categorie 1 vallen alle uitingen die een leerling doet met betrekking tot zijn of haar

leesmotivatie en -attitude en die plezier (of weerzin) in lezen tot uiting brengen. Deze categorie is, in navolging van Bax (1985), gesplitst in twee deelcategorieën: impliciet en expliciet. De impliciete deelcategorie wordt gevormd door uitingen waarin de houding van een leerling ten opzichte van lezen op indirecte wijze naar voren komt; in de expliciete deelcategorie gaat het om uitingen waarin de gevoelens en gedachten over lezen op een directe manier kenbaar worden gemaakt. In de resultatenparagraaf zullen hiervan voorbeelden gegeven worden. De tweede categorie bevat gebaren waaruit leesmotivatie en -attitude blijkt, zoals een afwerend gebaar of juist een juichende armbeweging. Ook knikken en hoofdschudden zijn in deze categorie opgenomen. De derde categorie bestaat uit opvallendheden in de lichaamshouding en uitstraling van de leerlingen. Onder uitstraling verstaan we uitdrukkingen op het gezicht van leerlingen waaruit de leesmotivatie en/of -attitude van de leerling duidelijk naar voren komt, zoals een glimlach of een diepe frons. In de laatste, minder elegante categorie vallen overige zaken. Hierbij moet bijvoorbeeld gedacht worden aan plotselinge dynamiekverschillen of diepe zuchten die op de leesmotivatie en -attitude betrekking hebben.

Binnen deze coderingscategorieën werd bij elk geval aangegeven of het om een blijk van positieve of negatieve (of neutrale) gezindheid ging en werd er bovendien getracht een onderscheid te maken tussen motivationele en attitudinale tekenen en uitingen. Ten slotte werden de twee gesprekken van iedere leerling met elkaar vergeleken. De resultaten daarvan worden in de volgende paragraaf gepresenteerd.

## 4. Resultaten

Voordat kan worden overgegaan tot een overzichtelijke, beknopte presentatie van de resultaten, zal eerst nog een aantal andere zaken besproken worden. Zo zal de lezer eerst vertrouwd gemaakt worden met de onderscheiden categorieën, die aan de hand van voorbeelden zullen worden behandeld. Verder zal eveneens aandacht worden geschonken aan de scheiding tussen blijken van attitude en blijken van motivatie. Ten slotte zullen vervolgens de resultaten van het eerste en tweede leesgesprek en de vergelijking van deze twee gesprekken gepresenteerd en besproken worden.

### 4.1 Uitingen

De eerste categorie uit het codeerschema was die van de uitingen. Deze categorie bevat alle uitingen van de leerlingen waarin een oordeel kenbaar gemaakt wordt over een bepaalde tekst, een bepaald boek, een bepaald soort boeken of lezen in het algemeen. Zoals gezegd is deze categorie opgesplitst in een subcategorie directe en een subcategorie indirecte uitingen (vgl. Bax, 1985). Hieronder zullen per subcategorie voorbeelden gegeven worden van zowel positieve als negatieve uitingen.

#### 4.1.1 Expliciete uitingen

De expliciete uitingen zijn binnen de collectie het meest rechttoe rechtaan. In deze uitingen wordt op directe wijze kenbaar gemaakt welke gevoelens en gedachten een leerling koestert ten opzichte van lezen. Aan de uitingen in deze subcategorie is steeds een van de volgende drie labels gehangen: ‘positief’, ‘negatief’ of ‘neutraal’. Hieronder volgt voor ieder label een voorbeeldfragment. Uiteraard zijn alle voorbeelden aan de data ontleend. In fragment 1 wordt een voorbeeld getoond van een uiting waarin een leerling op zeer directe, expliciete wijze aantoont positief te denken over lezen in zijn algemeenheid.

Fragment 1

*Voorbeeld van een expliciet positieve uiting*

---

1.	Lk A:	Kim! Wat liggen hier veel boeken hè?
2.	Kim:	Ja.
3.	Lk A:	Jaahaa. Zeg, hou jij van lezen?
→ 4.	Kim:	Uhm ja, ik vind het best wel leuk.

---

In regel 1 leidt leerkracht A het gesprek in met een opmerking over de grote hoeveelheid boeken op de tafel. Vervolgens vraagt zij aan Kim of zij van lezen houdt. Het antwoord van Kim is duidelijk: ze antwoordt bevestigend en voegt daaraan in parafraze toe dat ze inderdaad van lezen houdt (r. 4).

Een voorbeeld van een tweetal uitingen waarin de negatieve gevoelens van een leerling expliciet worden geuit, is opgenomen in fragment 2.

Fragment 2

*Voorbeeld van een tweetal expliciet negatieve uitingen*

---

141.	Lk A:	Oh, had je niet in je handen, hoe vind je die?
→ 142.	Sanne:	Niet heel erg leuk, want het gaat over auto's.
143.	Lk A:	Laat eens even zien

---

---

	144.	Sanne:	((laat het boek zien))
	145.	Lk A:	En hoe- waar gaat het over?
→	146.	Sanne:	((leest voor van de kaft)) “De mooiste vrachtwagens”, maar ik hou niet zo van autoboeke, die zijn meer voor jongens.

---

In dit fragment zien we dat Sannes mening gevraagd wordt over een specifiek boek, *De mooiste vrachtwagens*. Sanne verklaart onomwonden dat ze het boek niet leuk vindt (r. 142) en geeft daarbij een toelichting die ze in regel 146 verder uiteenzet: ze houdt niet van autoboeke, dat vindt ze meer iets voor jongens. Hoewel deze reactie betrekking heeft op een bepaald boek - of eigenlijk, een bepaald soort boeke - en niet op lezen in het algemeen, is de directheid van de uitingen in beide fragmenten zeer vergelijkbaar.

Een voorbeeld van een uiting waarin op expliciete wijze uitdrukking wordt gegeven aan neutrale gevoelens, zien we ten slotte in fragment 3.

#### Fragment 3

##### *Voorbeeld van een expliciet neutrale uiting*

---

	274.	Piet:	Prentenboekje
	275.	Lk A:	Hoe zie je dat zo snel?
	276.	Piet:	Nah, omdat ik deze thuis ook had.
	277.	Lk A:	Had je die thuis ook?
	278.	Piet:	Ja, volgens mij wel. Ja, die had ik ook thuis.
	279.	Lk A:	Leuk boek?
→	280.	Piet:	Uhh, nah.. best ((lacht))

---

In regel 274 geeft Piet aan te weten dat het boek dat hij in handen heeft een prentenboek is. Leerkracht A wil vervolgens weten hoe hij dit weet (r. 275) en vraagt of Piet het een leuk boek vindt (r. 279). Piet geeft hierop een antwoord (r. 280) waaruit een gematigde opvatting blijkt: hij vindt het een ‘best’ leuk.

#### **4.1.2 Impliciete uitingen**

De subcategorie van impliciete uitingen bevat uitingen waarin de gevoelens en gedachten van een leerling ten opzichte van lezen op indirecte wijze naar voren komen. In fragment 4 wordt een voorbeeld gegeven van een dergelijke uiting waaruit een positief standpunt naar voren treedt.

#### Fragment 4

##### *Voorbeeld van een impliciet positieve uiting*

---

	314.	Lk A:	Is dit een verhalenboek, Tim?
	315.	Tim:	Dit is geen verhalenboek.
	316.	Lk A:	Nee.
→	317.	Tim:	Maar hier lees je wel grappige dingen tussen... bijvoorbeeld dit... dat flessen-
	318.	Lk A:	Ja.

---

Wanneer leerkracht A aan Tim vraagt of het boek dat hij bekijkt een verhalenboek is (r. 314), geeft Tim een ontkennend antwoord. Vervolgens brengt hij spontaan zijn indruk van het boek onder woorden: hij

vindt dat er ‘wel grappige dingen’ in staan. Hieruit kunnen we opmaken dat het boek Tim bevalt, waarmee de uiting kan worden geschaard onder de subcategorie van impliciet positieve uitingen.

Een voorbeeld van een uiting waarin op impliciete wijze blijkt wordt gegeven van een negatieve opvatting, zien we in fragment 5.

#### Fragment 5

##### *Voorbeeld van een impliciet negatieve uiting*

---

	33.	Lk A:	Is er nou een boek bij, Tim, waarvan jij zegt: die kan ik wel lezen?
→	34.	Tim:	Meestal lees ik niet vaak. Ik lees alleen maar bibliotheekboeken die ik moet doen.
	35.	Lk A:	Ja.

---

In dit fragment, dat eveneens afkomstig is uit een van de twee gesprekken met Tim, zien we dat leerkracht A Tim aanspoort om een boek te pakken waarvan hij denkt het wel te kunnen lezen (r. 33). Tim geeft hierop vervolgens aan dat hij niet vaak leest, sterker nog, hij leest alleen wanneer hij moet lezen in een bibliotheekboek van school. Uit deze reactie komt een negatieve houding ten opzichte van lezen naar voren: Tim leest alleen omdat het ‘moet’ en niet omdat hij het zelf graag wil.

In fragment 6 wordt een voorbeeld getoond van een uiting waarin de neutrale gevoelens van een leerling indirect worden geuit.

#### Fragment 6

##### *Voorbeeld van een impliciet neutrale uiting*

---

	129.	Lk A:	Deze nieuwsgierige juf die is, die denkt bij zichzelf: Teun wil heel veel dingen weten. Dus Teun, deze nieuwsgierige juf denkt dat Teun zo'n aardrijkskundeboek en geschiedenisboek leuk vindt. Klopt dat?
→	130.	Teun:	Nah.
	131.	Lk A:	Of klopt dat niet?
	132.	Teun:	M- we- wel geschiedenis.
	133.	Lk A:	Ja. wel geschiedenis,

---

Dit fragment is afkomstig uit het vervolggesprek met Teun, waarin leerkracht A onder meer aandacht besteedde aan de in groep 5 erbij gekomen vakken aardrijkskunde en geschiedenis. In regel 129 vraagt zij aan Teun of de schoolboeken voor aardrijkskunde en geschiedenis hem bevallen. Teun reageert dan zeer gematigd met ‘nah’, een reactie die nog beter geduid kan worden na het lezen van regel 132: ‘wel geschiedenis’. Kennelijk vindt Teun het geschiedenisboek wel leuk, maar het aardrijkskundeboek niet, wat resulteert in een zeer gematigde reactie op de vraag over beide boeken samen.

## 4.2 Gebaren

Ook gebaren werden, wanneer ze blijkt gaven van aan lezen gerelateerde opvattingen en houdingen, in het codeerschema opgenomen. Onder gebaren vielen overigens ook knikken en hoofdschudden, omdat deze acties eveneens non-verbaal zijn. Een voorbeeld van een gebaar met het label ‘positief’ wordt



gegeven in fragment 7.

Fragment 7

*Voorbeeld van een positief gebaar*

---

	303.	Lk B:	Dus dit boek lijkt je wel wat om te lezen?
→	304.	Fleur:	((knikt heftig))

---

Na een tijdje over een bepaald boek te hebben gesproken, vraagt leerkracht B of het Fleur een leuk boek lijkt (r. 303). In plaats van een verbale reactie te geven, knikt Fleur heftig, waarmee ze haar enthousiasme voor het boek kenbaar maakt (r. 304).

Een zeer duidelijk voorbeeld van een gebaar waaruit een negatieve opvatting blijkt, staat gegeven in fragment 8.

Fragment 8

*Voorbeeld van een negatief gebaar.*

---

	386.	Lk A:	((lacht)) Kijk eens even in die Smoarche smjirkerds
→	387.	Sanne:	((bekijkt boek)) Oh wat saai ((gooit het boek van zich af))
	388.	Lk A:	Oh wat saai?
	389.	Sanne:	Ja.
	390.	Lk A:	Wat dan?
	391.	Sanne:	Ik vind 'm niet leuk.

---

In dit fragment vraagt leerkracht A Sanne te kijken in het Friese boek *Smoarche smjirkerds* dat ze haar zojuist heeft aangereikt. Sanne kijkt er even in, maar legt het na korte tijd ver van zich af met de woorden 'oh wat saai' (r. 387). Deze woorden geven de negatieve opvattingen van Sanne over het boek al zeer duidelijk weer, waarbij het demonstratief wegleggen van het boek nog eens versterkend werkt.

### 4.3 Lichaamshouding en uitstraling

Tot de derde categorie van het codeerschema behoren opvallendheden in de lichaamshouding en uitstraling van de leerlingen met betrekking tot lezen. Deze categorie lijkt misschien wat vaag en onnauwkeurig. Aan de hand van twee voorbeelden zal echter getracht worden te laten zien dat deze opvallendheden goed te onderscheiden en in te delen zijn. Hieronder volgt in fragment 9 een voorbeeld van een zeer positieve houding ten opzichte van een boek.

Fragment 9

*Voorbeeld van een positieve houding*

---

	103.	Fleur:	((leest voor)) Ik zie, ik zie, een boek vol fantasie.
	104.	Lk A:	Achh toch.
	105.	Fleur:	((bladert door het boek))
→			OEHoehoe! ((lacht)) oja deze, die moet je...((houdt het boek omhoog en laat leerkracht A de pagina's zien))
			Nou, moet je leuke dingetjes zoeken bijvoorbeeld. Nou dat zijn ook grappige dingetjes, bijvoorbeeld een eendje of uuhm een beertje, en uuh een appel.

---

Fleur bekijkt in dit fragment het boek *Ik zie, ik zie, een boek vol fantasie*. Wanneer ze begint te bladeren, valt haar oog op een prent waarvan ze spontaan enthousiast van wordt. Ze slaakt een kreetje, lacht, begint uitgelaten te vertellen en laat de prent vrolijk zien aan leerkracht (r. 105). Dit alles bij elkaar wijst duidelijk in de richting van een positieve houding ten opzichte van het boek dat bekeken wordt. De andere gevallen waarin een positieve houding werd aangenomen, waren zeer vergelijkbaar: bijna steeds werd er een kreetje geslaakt, gelachen en opgewonden naar prenten gewezen.

In de gevallen waarin een negatieve houding naar voren kwam, gedroegen de leerlingen zich, zoals te verwachten valt, heel anders. In fragment 10 volgt een stuk conversatie waarin de gedragingen van de leerling exemplarisch zijn voor vrijwel alle voorkomens van een negatieve houding in de dataset.

#### Fragment 10

##### *Voorbeeld van een negatieve houding*

---

	41.	Lk B:	En wat vind je nog meer mooie boeken, eh wat zou je uitkiezen als je wat boeken mee mag nemen hier van tafel, wat zou je dan uitkiezen, als het niet om geheimen gaat?
→	42.	Sanne:	((kijkt gedurende 10 seconden aarzelend rond))
	43.	Lk B:	Je hebt al een strip,
→	44.	Sanne:	((kijkt gedurende 11 seconden aarzelend rond))
	45.	Lk B:	Waar hou je nog meer van? Boeken over geheimen, strips,
→	46.	Sanne:	((kijkt gedurende 4 seconden aarzelend rond))
	47.	Lk B:	Ook nog andere leesboeken?

---

Voorafgaand aan dit fragment heeft Sanne aan leerkracht B verteld welke boeken ze leuk vindt om te lezen. Leerkracht B spoort haar vervolgens aan om eens tussen de boeken op tafel te kijken of er nog een ander boek ligt dat haar zou kunnen bevallen. Sanne weet zich met deze opdracht echter geen raad. Ze staart weifelend naar de grote hoeveelheid boeken, frons af en toe en pakt geen enkel boek op om het te bekijken (r. 42). Leerkracht B probeert haar af en toe met een enkel zinnetje aan te sporen toch een boek te pakken, maar Sanne lijkt niet geïnteresseerd in iets anders dan haar strips en geheimenboeken en reageert nog altijd niet (r. 44 en 46).

#### 4.4 Overig

De laatste categorie in het codeerschema is die van de overige zaken. In deze categorieën zijn zaken opgenomen als opvallende intonatie of diepe zuchten die op de leesmotivatie en -attitude betrekking hebben. In fragment 11 zien we een voorbeeld van een blijk van positieve gevoelens die niet in een van de andere categorieën te vangen is.

#### Fragment 11

##### *Voorbeeld van positieve intonatie*

---

	87.	Lk B:	Dat is dat is al best wel grappig dat het alweer wat veranderd is. En hou je ook van strips?
→	88.	Fleur:	JA. ((zeer resoluut))

---

Voorafgaand aan dit fragment uit het vervolgesprek met Fleur spreken zij en leerkracht B samen over

de smaak van Fleur sinds het eerste leesgesprek. Leerkracht B is benieuwd of Fleur ook van strips houdt. Fleur antwoordt zeer direct bevestigend met een resoluut ‘ja’ (r. 88). Het antwoord van Fleur is overigens ook opgenomen in de categorie van de expliciet positieve uitingen, maar is vanwege de opvallende intonatie ook opgenomen in deze categorie van overige, positieve opvallendheden.

Een tegenvoorbeeld hiervan vinden we in het eerste leesgesprek van Kim. Dit voorbeeld staat hieronder weergegeven in fragment 12.

Fragment 12

*Voorbeeld van een negatieve, afkeurende zucht*

	196.	Lk A:	Ja, voor de juffen meer. En dit? ((reikt Kim een boek aan))
→	197.	Kim:	((zucht))
	198.	Lk A:	Oeh jij zucht wat.
	199.	Kim:	Ja.
	200.	Lk A:	Wordt je moe?
	201.	Kim:	Nee, maar soms doe ik gewoon een hele diepe zucht.
	208.	Lk A:	Ik dacht je zucht ook wat van dat boek. Of vergiste ik me?
	209.	Kim:	Ja dat is ook wel een beetje
	210.	Lk A:	Jaa da’s ook, had ik wel goed gehoord! Kim, leg es uit waarom zucht je bij dat boek?
	211.	Kim:	Nou omdat er best veel kleine lettertjes zitten en dat is best wel moeilijk om dat allemaal te lezen.

In dit fragment slaakt Kim in regel 197 een diepe zucht wanneer een specifiek boek besproken wordt. Leerkracht A heeft een vermoeden dat die zucht zijn oorzaak heeft in de opvatting die Kim over het boek heeft. Kim geeft dit niet meteen toe, maar wanneer leerkracht A haar er specifiek naar vraagt in regel 208, geeft Kim te kennen dat het vermoeden van leerkracht A klopt. Ze zuchtte vanwege het boek dat ze met leerkracht A besprak.

#### 4.5 Verwevenheid van motivatie en attitude

In het codeerschema is getracht om manifestaties van leesmotivatie en leesattitude van elkaar te scheiden. Dit bleek echter niet gemakkelijk. Allereerst zijn, zoals in paragraaf 2 reeds werd besproken, de noties motivatie en attitude in hoge mate met elkaar verbonden. De leesattitude betreft de algemene houding, gevoelens en emoties van een leerling ten opzichte van lezen en staat daarmee wat verder af van de uiteindelijke leesactiviteit dan de leesmotivatie, die wordt bepaald door leesplezier, geloof in eigen kunnen, verwachting voor leessucces en bereidheid tot handelen (o.a. Ryan & Deci, 2000; Wentzel & Wigfield, 2007). Wanneer een leerling in een leesgesprek een positieve (of negatieve) reactie geeft op een bepaald boek, is daarbij lang niet altijd uit te maken of de reactie wordt gestuurd door motivatie of attitude. Om die reden is ervoor gekozen om de scheiding van leesattitude en -motivatie uiteindelijk niet mee te nemen in het codeerschema. In plaats daarvan zal hieronder een tweetal voorbeelden worden gegeven van (zeer schaarse) fragmenten waarin de leesattitude wél duidelijk op de voorgrond treedt. Het eerste voorbeeld is afkomstig uit het vervolgesprek met Kim en staat weergegeven in fragment 13.

### Fragment 13

*Voorbeeld van attitudemanifestatie: lezen is nuttig*

---

86.	Lk A:	Moet je bij rekenen ook wel eens lezen?
→ 87.	Kim:	Eehm ja sommige opdrachten wel, want dan is lezen wel eigenlijk het belangrijkste want ehm als je nou eh niet weet wat je moet doen, dan kun je heel makkelijk de regel d'r boven lezen en dan weet je ook meteen wat je moet doen.

---

Wanneer Kim door leerkracht A gevraagd wordt of je bij rekenen wel eens moet lezen, antwoordt Kim dat dit inderdaad het geval is. Zij voegt daaraan toe dat lezen in sommige gevallen in feite het belangrijkste is, omdat je in de opdrachtomschrijvingen kunt lezen wat je moet doen. Met deze uitspraak geeft Kim aan het belang van lezen te erkennen en verbindt ze haar positieve leesattitude bovendien ook met het nut van lezen in zaakvakken.

Fragment 14 bevat een tweede voorbeeld van een uiting waarin de leesattitude van een leerling op de voorgrond treedt. Dit fragment komt uit het vervolgggesprek met Fleur.

### Fragment 14

*Voorbeeld van attitudemanifestatie: lezen is leuk*

---

96.	Lk B:	En heb jij ook nog een tip voor het lezen, of voor om in de klas ehm, als we aan het lezen zijn?
→ 97.	Fleur:	Nou ik heb van Auke gehoord dat eh- toen hadden ze nintendo mee en toen deed 'ie z'n boek zo. En toen ging 'ie nintendoën en dat moet je niet doen, want het is goed om te lezen en je moet daar ook wel van genieten.

---

In dit fragment vraagt leerkracht B aan Fleur of ze nog tips heeft voor het lezen in de klas. Fleur geeft hierop een antwoord waaruit blijkt dat ze vindt dat er ook daadwerkelijk moet worden gelezen als er in de klas gelezen wordt. Bovendien geeft zij expliciet aan lezen belangrijk en leuk te vinden, getuige haar uiting 'het is goed om te lezen en je moet daar ook wel van genieten'.

## 4.6 Resultatenoverzicht

Nu iedere categorie van het codeerschema is geïllustreerd aan de hand van voorbeelden en er uiteengezet is waarom er in het codeerschema geen onderscheid gemaakt is tussen attitudinele en motivationele manifestaties, kunnen we ten slotte overgaan tot een presentatie van de resultaten. In tabel 2 staan voor ieder gesprek de absolute frequenties per categorie en per subcategorie weergegeven onder het label 'negatief', 'neutraal' of 'positief' (in de tabel weergegeven als '-', '±' en '+').

Allereerst kunnen we uit tabel 2 aflezen dat de dataset in zijn totaliteit in de eerste leesgesprekken meer manifestaties van leesattitude en -motivatie bevatte (373) dan in het vervolgggesprek (337). Dit zou zijn oorzaak kunnen hebben in het feit dat de eerste leesgesprekken gemiddeld langer duurden dan de vervolgggesprekken (zie paragraaf 3). Bij de helft van de leerlingen ligt het aantal manifestaties in het tweede leesgesprek overigens hoger dan in het eerste. De verschillen in aantal manifestaties kunnen allerlei oorzaken hebben. Onder meer de duur van het gesprek, de behandelde onderwerpen, de vragen van de leerkracht en de hoeveelheid uitingen die een leerling doet, kunnen indicatief zijn voor het aantal manifestaties van leesattitude en -motivatie in een leesgesprek.

Tabel 2

*Absolute frequenties per (sub)categorie en label voor ieder gesprek*

Leerling		Uitingen						Gebaren		Lichaams- houding & uitstraling		Overig		Totaal per label			Totaal
		expliciet			impliciet			-	+	-	+	-	+	-	±	+	
		-	±	+	-	±	+	-	+	-	+	-	+	-	±	+	
Teun	1	6	6	12	1	3	10	0	0	14	21	1	0	22	9	43	74
Teun	2	0	0	8	2	5	5	1	0	16	9	0	0	19	5	22	46
Kim	1	3	0	19	0	3	9	0	0	0	4	1	0	4	3	32	39
Kim	2	5	1	26	0	2	22	0	7	0	16	0	0	5	3	71	79
Piet	1	3	5	12	4	3	10	1	4	0	3	0	0	8	8	29	45
Piet	2	0	0	24	2	1	10	0	4	0	8	0	0	2	1	46	49
Sanne	1	14	0	18	3	3	13	3	2	1	1	0	0	21	3	34	58
Sanne	2	5	2	10	0	2	6	1	1	7	6	1	0	14	4	23	41
Fleur	1	12	0	31	0	0	14	0	2	0	13	0	1	12	0	61	73
Fleur	2	1	1	8	1	1	8	0	3	0	3	0	2	2	2	24	28
Tim	1	3	3	21	5	6	18	0	4	2	20	0	2	10	9	65	84
Tim	2	4	0	16	5	5	9	2	10	15	26	1	1	27	5	62	94
<b>Totaal</b>	<b>1</b>	<b>41</b>	<b>14</b>	<b>113</b>	<b>13</b>	<b>18</b>	<b>74</b>	<b>4</b>	<b>12</b>	<b>17</b>	<b>62</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>77</b>	<b>32</b>	<b>264</b>	<b>373</b>
<b>Totaal</b>	<b>2</b>	<b>15</b>	<b>4</b>	<b>92</b>	<b>10</b>	<b>16</b>	<b>60</b>	<b>4</b>	<b>25</b>	<b>38</b>	<b>68</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>69</b>	<b>20</b>	<b>248</b>	<b>337</b>

Interessanter is overigens om te kijken naar de *oordelen* die de leerlingen koesteren en uiten (of anderszins laten blijken) met betrekking tot lezen en boeken. Kijken we naar de volledige dataset, dan zien we dat er in totaal 77 negatieve, 32 neutrale en 264 positieve manifestaties van leesmotivatie en -attitude plaatsvonden in de eerste leesgesprekken (zie tabel 2). Een soortgelijke verdeling zien we bij de vervolgggesprekken. Hierin kwamen 69 negatieve, 20 neutrale en 248 positieve manifestaties voor. Ook in alle afzonderlijke gesprekken vormen de manifestaties van positieve oordelen over lezen steeds de meerderheid. We zien hier echter wel meer fluctuatie. Zo schiet zowel bij Kim als bij Piet het aantal positieve manifestaties in het vervolgggesprek omhoog (van 32 naar 71 en van 29 naar 46, respectievelijk), terwijl dit aantal bij Tim vrijwel gelijk blijft (van 65 naar 62) en bij de andere drie zelfs daalt: Teuns aantal positieve manifestaties schiet van 43 in het eerste gesprek terug naar 22 in het vervolgggesprek en bij Fleur daalt het aantal positieve manifestaties nog sterker, namelijk van 61 naar 24. Bij Sanne daalt het aantal positieve manifestaties minder sterk: van 34 in het eerste leesgesprek naar 23 in het vervolgggesprek.

Om een nog beter en overzichtelijker beeld te krijgen van de data, zijn de resultaten in tabel 3 omgevormd tot relatieve getallen (percentages) waarbij bovendien alle negatieve, alle neutrale en alle positieve manifestaties zijn gebundeld. Op deze manier is inzichtelijk gemaakt of en op welke manier

de eerste en tweede gesprekken van elkaar verschillen aangaande de leesmotivatie en -attitude van de leerlingen (zie tabel 3). Gemiddeld genomen nemen de manifestaties van negatieve en neutrale oordelen tussen de twee gesprekken procentueel licht af (respectievelijk van 20,39% naar 20,29% en van 8,92% naar 6,49%) en de manifestaties van positieve oordelen licht toe (van 70,69% naar 73,22%). Ook hier zien we weer dat de resultaten per individu wat meer schommelen. Zo stijgt bij Teun en Tim het percentage negatieve manifestaties (resp. van 29,73% naar 41,30% en van 11,90% naar 28,72%) ten koste van het percentage positieve manifestaties (resp. van 58,11% naar 47,83% en van 77,38% naar 65,69%). Bij Sanne daalt zowel het percentage positieve manifestaties als het percentage negatieve manifestaties licht (van 58,62% naar 56,10% en van 36,21% naar 34,15%) vanwege een gestegen percentage neutrale manifestaties (van 5,17% naar 9,76%). Bij Kim en Fleur nam het percentage positieve manifestaties juist toe (respectievelijk van 82,05% naar 89,87% en van 83,56% naar 85,71%) en namen de negatieve manifestaties in percentage af (resp. van 10,26% naar 6,33% en van 16,44% naar 7,14%). Piet vertoont als enige een fikse stijging in het percentage positieve manifestaties (van 64,44% naar 93,88%). Waar hij in het eerste gesprek nog overwegend positief, maar ook veel neutraal en negatief was (resp. 64,44%, 17,78% en 17,78%), is hij in het vervolgesprek 93,88% positief en zijn de negatieve en neutrale manifestaties te verwaarlozen (resp. 2,04% en 4,08%).

Tabel 3

*Percentages per label voor ieder gesprek*

<b>Leerling</b>		<b>Negatief van totaal</b>	<b>Neutraal van totaal</b>	<b>Positief van totaal</b>
Teun	1	29,73%	12,16%	58,11%
Teun	2	41,30%	10,87%	47,83%
Kim	1	10,26%	7,69%	82,05%
Kim	2	6,33%	3,80%	89,87%
Piet	1	17,78%	17,78%	64,44%
Piet	2	4,08%	2,04%	93,88%
Sanne	1	36,21%	5,17%	58,62%
Sanne	2	34,15%	9,76%	56,10%
Fleur	1	16,44%	0,00%	83,56%
Fleur	2	7,14%	7,14%	85,71%
Tim	1	11,90%	10,71%	77,38%
Tim	2	28,72%	5,32%	65,96%
<b>Gemiddeld</b>	<b>1</b>	<b>20,39%</b>	<b>8,92%</b>	<b>70,69%</b>
<b>Gemiddeld</b>	<b>2</b>	<b>20,29%</b>	<b>6,49%</b>	<b>73,22%</b>

Samenvattend kunnen we stellen dat de leerlingen gemiddeld genomen procentueel een lichte stijging vertonen in het aantal positieve manifestaties, waarbij het percentage neutrale en negatieve manifestaties licht tot zeer licht daalt. Op individueel niveau zien we echter redelijk grote verschillen

tussen de leerlingen: 3 leerlingen vertonen een stijging in het percentage positieve manifestaties, waarvan 1 zeer sterk, en bij 3 leerlingen neemt het aantal positieve manifestaties procentueel licht tot matig af.

Het moge duidelijk zijn dat, hoewel het percentage positieve manifestaties gemiddeld licht stijgt, de resultaten van de individuele leerlingen nogal diffuus zijn. In de conclusie-en-discussieparagraaf zal hier verder op worden ingegaan.

## 5. Conclusie en discussie

Zoals we in de resultatenparagraaf reeds hebben gezien, waren de resultaten van de individuele leerlingen niet eenduidig. De helft van de leerlingen laat zich percentueel gezien minder positief uit in het vervolgggesprek, terwijl de andere helft van de leerlingen (en één leerling in het bijzonder) in het vervolgggesprek relatief juist positiever is dan in het eerste leesgesprek.

Gemiddeld genomen lijkt er zich echter wel een positieve trend voor te doen: waar het percentage positieve manifestaties in het eerste leesgesprek gemiddeld 70,69% was, is het percentage positieve manifestaties in het vervolgggesprek gemiddeld 73,22%. Toch kunnen we op basis van deze gemiddelden niet zonder meer een bevestigend antwoord geven op de onderzoeksvraag (*vertonen de leerlingen in de vervolgggesprekken een toename in leesmotivatie en -attitude ten opzichte van de eerste leesgesprekken?*). We zullen eerst nog enkele kritische kanttekeningen moeten plaatsen bij het verloop van het onderzoek, waarna vervolgens de uiteindelijke conclusie van het onderzoek kan worden geformuleerd.

### 5.1 Kritische kanttekeningen

Een eerste opmerking dient te worden geplaatst bij de tijdsduur van de gesprekken. Deze werd niet gecontroleerd en was daardoor erg variabel. Niet alleen waren er grote verschillen in duur *tussen* de leerlingen, ook het verschil in duur tussen het eerste en tweede leesgesprek van *dezelfde* leerling was soms aanzienlijk. Het is goed mogelijk dat dit gegeven invloed heeft gehad op de uiteindelijke onderzoeksresultaten. In een korter gesprek kan immers minder worden besproken, waardoor een bepaald soort boeken, bijvoorbeeld schoolboeken, mogelijk onderbelicht blijft. Dit kan de verhouding van positieve en negatieve manifestaties vervolgens behoorlijk beïnvloeden, doordat juist schoolboeken vaak minder leuk worden gevonden en het aantal negatieve manifestaties in het gesprek daardoor zou zijn vergroot. Om de gesprekken, ondanks de tijdsduurverschillen, toch met elkaar te kunnen vergelijken, zijn alle manifestaties van leesmotivatie en -attitude uiteindelijk in relatieve aantallen gepresenteerd (zie tabel 3). Desondanks was het uiteraard beter geweest als er van tevoren één tijdsduur was vastgesteld, opdat in alle gesprekken bij benadering evenveel kon worden besproken.

Een tweede procedurele kwestie betreft het feit dat de gesprekken door twee verschillende leerkrachten werden gevoerd. Alle eerste leesgesprekken werden gevoerd door leerkracht A, maar bij de vervolgggesprekken nam leerkracht A de ene helft van de gesprekken op zich, terwijl leerkracht B de andere drie gesprekken voerde. Deze omstandigheid zal waarschijnlijk ook enige invloed hebben gehad op de onderzoeksresultaten, doordat de leerkrachten, zoals in paragraaf 3.2 reeds werd aangegeven, ietwat verschilden in hun aanpak. Leerkracht A schonk in de vervolgggesprekken meer aandacht aan schoolboeken, terwijl leerkracht B meer aandacht besteedde aan Friese boeken. Een grondiger analyse zou moeten uitwijzen of dit verschil in aanpak tussen de twee leerkrachten inderdaad verschillende effecten heeft gehad op het verloop van het gesprek en, meer specifiek, op de manifestaties van leesmotivatie en leesattitude in het gesprek.

Ook wat inhoud betreft valt er bij dit onderzoek een kritische kanttekening te plaatsen. De manifestaties van de leerlingen waren namelijk niet altijd even helder te onderscheiden, waardoor de indeling van de data op basis van het codeerschema zo nu en dan wat moeizaam verliep. Het was in sommige gevallen bijvoorbeeld niet gemakkelijk om vast te stellen of het oordeel van een leerling



daadwerkelijk een boek (of een soort boeken) betrof of veeleer het onderwerp dat in het boek aan de orde kwam. Deze kwestie lijkt echter onvermijdelijk, aangezien boeken niet kunnen bestaan zonder hun inhoud.

Zoals in paragraaf 4.5 aan de orde kwam, was het voorts spijtig genoeg slechts zeer zelden mogelijk om attitudele en motivationele manifestaties van elkaar te onderscheiden. Dit heeft uiteraard te maken met het 'bottom-up' karakter van dit onderzoek. Was er bijvoorbeeld gebruik gemaakt van op motivatie en attitude gerichte vragenlijsten, dan zouden die twee natuurlijk gemakkelijk te scheiden geweest zijn.

Een laatste paar opmerkingen betreft het bereik van het codeerschema. Allereerst voerde het voor de omvang van dit onderzoek wat ver om in het codeerschema op te nemen of de manifestaties van leesmotivatie en -attitude werden uitgelokt of spontaan werden gedemonstreerd. Toch zou het in een uitgebreider vervolgonderzoek zeer interessant kunnen zijn om deze twee soorten manifestaties wel van elkaar te scheiden. Het is goed mogelijk dat een spontane manifestatie van leesmotivatie of -attitude meer informatie geeft dan een door de leerkracht uitgelokt oordeel. Het zou dan ook waardevol kunnen zijn om de twee soorten manifestaties en de daarin gedemonstreerde oordelen over lezen tegen elkaar af te zetten.

Ten slotte zou ook het toevoegen van nog een drietal subcategorieën van waarde kunnen zijn. In dit onderzoek is namelijk geen onderscheid gemaakt tussen oordelen over lezen in het algemeen, oordelen over een bepaald soort boeken of teksten en oordelen over een specifiek boek of specifieke tekst. Toch zou een dergelijk onderscheid interessant zijn, omdat het een dieper inzicht zou kunnen bieden in de leesmotivatie en -attitude van de leerlingen. Men zou bij het categoriseren van de data op basis van deze extra categorieën bovendien zeer wel een bepaalde wegging kunnen toepassen, waarin oordelen over lezen in het algemeen bijvoorbeeld zwaarder zouden moeten wegen dan een oordeel over één specifieke tekst.

## **5.2 Slotconclusie**

Op basis van de resultatenparagraaf in combinatie met bovenstaande kanttekeningen kunnen we concluderen dat er meer onderzoek nodig is om te kunnen vaststellen of de leesgesprekken inderdaad effect hebben gehad op de leesmotivatie en -attitude van de leerlingen. In dit onderzoek hebben we reeds gezien dat de trend weliswaar gemiddeld genomen positief is, maar dat op individueel niveau slechts de helft van de leerlingen werkelijk percentueel meer positieve manifestaties demonstreert tijdens een vervolgesprek. Als we daarbij voorts in ogenschouw nemen dat de gesprekken verschillend waren in duur en bovendien niet alle gesprekken door dezelfde leerkracht werden gevoerd, moeten we erkennen dat de onderlinge vergelijking van de gesprekken enigszins in gebreke blijft.

Toch is dit onderzoek hiermee niet direct onbruikbaar, aangezien de gevolgde methode zeer vruchtbaar blijkt. Door middel van dit artikel is immers aangetoond dat het goed mogelijk is om manifestaties van leesmotivatie en -attitude te identificeren in een gesprek dat behalve op het verkrijgen van inzicht in de kennis en vaardigheden van een leerling ook gericht is op het verbeteren van de leesmotivatie en -attitude van leerlingen. Het codeerschema kan dan ook zeer wel de basis vormen voor vervolgonderzoek, waarbij de in paragraaf 5.1 voorgestelde aanpassingen aan het schema zullen leiden tot een nog beter inzicht in de daadwerkelijke leesmotivatie en leesattitude van leerlingen. Vanzelfsprekend zullen de in het vervolgonderzoek gebruikte lees- en vervolgesprekken overeen

moeten komen wat betreft tijdsduur en bovendien meer gelijkvormigheid moeten vertonen om een gedegen onderlinge vergelijking van de gesprekken te kunnen bewerkstelligen.

Ten slotte is het erg belangrijk dat de steekproef in het vervolgonderzoek wordt vergroot, opdat de resultaten aan een statistische toetsing kunnen worden onderworpen.

## Bibliografie

- Ajzen, I. (1989). Attitude structure and behavior. In Pratkanis, A. R., Breckler, S. J., Greenwald, A. G. (red.), *Attitude structure and function* (p. 241-274). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Barnett, J. E., & Irwin, L. (1994). The effects of classroom activities on elementary students' reading attitudes. *Reading Improvement, 31*, 113-120.
- Bax, M. M. H. (1985). *Oordelen in taal: Semantische en pragmatische aspecten van evaluaties in narratieve communicatie* (Dissertatie). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Edmunds, K. M., & Bauserman, K. L. (2006). What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. *The Reading Teacher, 59*(5), 414-424.
- Gambrell, L., & Mazzoni, S. A. (1999). Principles of best practice: Finding the common ground. In N. Gambrell, L. M. Morrow, S. B. Neuman, & M. Press Ley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (p. 11-21). New York: Guilford Press.
- Greaney, V., & Neuman, S. B. (1990). The functions of reading: A cross-cultural perspective. *Reading Research Quarterly, 25*, 172-195.
- Guthrie, J. T., & Greaney, V. (1991). Literacy acts. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (red.), *Handbook of reading research: Volume II* (p. 68-96). New York: Longman.
- Guthrie, J. T., Schafer, W., Wang, Y. Y., & Afflerbach, P. (1993). *Influences of instruction on amount of reading: An empirical exploration of social, cognitive and instructional indicators*. (National Reading Research Center Report No. 3). College Park, MD: University of Maryland.
- Guthrie, J., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. Kamil, P. Mosenthal, D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (vol. 3, p. 403-424). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum associates.
- Guthrie, J., Wigfield, A., Humenick, N., Perencevich, K., Taboada, A., & Barbosa, P. (2006). Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *Journal of Educational Research, 99*(4), 232-345.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J., Cox, K. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading, 3*, 231-256.
- Guthrie J., Wigfield, A., & Secker, C. von (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology, 92*(2), 331-341.
- Kush, J. C., & Watkins, M. W. (1996). Long-term stability of children's attitudes toward reading. *The Journal of Educational Research, 89*(5), 315-319.
- Mazzoni, S. A., Gambrell, L. B., & Korkeamaki, R. L. (1999). A Cross-cultural perspective of early literacy motivation. *Reading Psychology, 20*, 237-253.
- McKenna, M. C., & Kear, D. J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher, 43*, 626-639.
- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: a national survey. *Reading Research Quarterly, 30*, 934-955.
- McKenna, M. C., Stratton, B. D., Grindler, M. C., & Jenkins, S. J. (1995). Differential effects of whole language and traditional instruction on reading attitudes. *Journal of Reading Behaviour, 27*(1), 19-

- Monteiro, V. (2013). Promoting reading motivation by reading together. *Reading Psychology, 34*(4), 301-335.
- Morrow, L. M. (1992). The impact of a literature-based program on literacy achievement, use of literature, and attitudes of children from minority backgrounds. *Reading Research Quarterly, 27*, 250-275.
- Morrow, L. M., & Young, J. (1997). Parent, teacher, and child participation in a collaborative family literacy program: The effects of attitude, motivation, and literacy achievement. *Journal of Educational Psychology, 89*, 736-742.
- Oldfather, P. (1993). What students say about motivating experiences in a whole language classroom. *The Reading Teacher, 46*, 672-681.
- Palmer, B. M., Codling, R. M., & Gambrell, L. B. (1994). In their own words: What elementary students have to say about motivation to read. *The Reading Teacher, 48*, 176-178.
- Ryan, M. & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language, 50*, 696-735.
- Santos, J. (1991a). *Ensaio sobre educação I: A criança quem é?* Lissabon, Portugal: Livros Horizonte.
- Santos, J. (1991b). *Ensaio sobre educação II: O falar das letras.* Lissabon, Portugal: Livros Horizonte.
- Schooten, E. van, & Glopper, K de (2002). The relation between attitude toward reading adolescent literature and literary behavior. *Poetics, 30*, 169-194.
- Schooten, E. van, Glopper, K. de, & Stoel, R. D. (2004). Development of attitude toward reading adolescent literature and literary reading behavior. *Poetics, 32*, 343-386.
- SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling) (zonder datum). *Leesgesprekken*. Verkregen op 04-01-2014 via [http://www.slo.nl/primair/themas/netw\\_taal/leesgesprekken/](http://www.slo.nl/primair/themas/netw_taal/leesgesprekken/).
- Smith, M. C. (1990). A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood. *The Journal of Educational Research, 83*(4), 215-219.
- Stokmans, M. J. W. (1999). Reading attitude and its effect on leisure time reading. *Poetics, 26*, 245-261.
- Taylor, B. M., Frye, B. J., & Maruyama, G. M. (1990). Time spent reading and reading growth. *American Educational Research Journal, 27*, 351-362.
- Turner, J. (1995). Starting right: Strategies for engaging young literacy learners. In J. Guthrie, & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (p. 183-204). Newark, NJ: Reading Association.
- Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (2007). Motivational interventions that work: Themes and remaining issues. *Educational Psychologist, 42*(4), 261-271.
- Wigfield, A. (1997). Children's motivations for reading and reading engagement. In J. Guthrie, & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement* (p. 14-33). Newark, DE: International Reading Association.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breath of their reading. *Journal of Educational Psychology, 89*, 420-432.