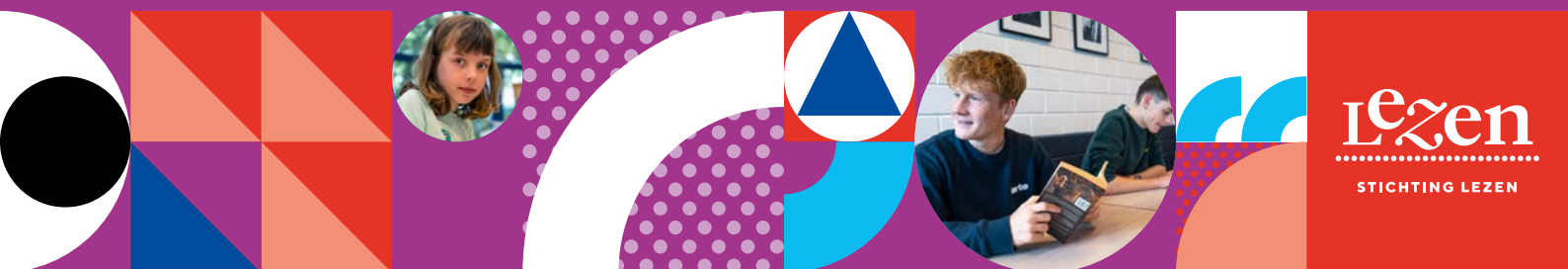


ONDERZOEKSPUBLICATIE

Praten over lezen

Een literatuurstudie naar de invloed van gesprekken over teksten en lezen op de leesontwikkeling van leerlingen in het funderend onderwijs



Lesya Ganushchak

Lezen
STICHTING LEZEN

Praten over lezen

Een literatuurstudie naar de invloed van gesprekken over teksten en lezen op de leesontwikkeling van leerlingen in het funderend onderwijs



Colofon

Stichting Lezen
Nieuwe Prinsengracht 89
1018 VR Amsterdam
020 – 623 05 66
www.lezen.nl
info@lezen.nl

Auteur

Lesya Ganushchak (Erasmus Universiteit Rotterdam)

Vormgeving cover

Judith Schoffelen en Erik olde Hanhof, Amsterdam.

Citeren als:

Ganushchak, L. (2025). *Een literatuurstudie naar de invloed van gesprekken over teksten en lezen op de leesontwikkeling van leerlingen in het funderend onderwijs*. Stichting Lezen.

©2025 Stichting Lezen, Amsterdam

Inhoud

Voorwoord.....	1
Samenvatting.....	2
1 Inleiding	5
1.1 Onderzoeksdoel en -vragen.....	7
2 Methode.....	8
2.1 Zoekopdracht.....	8
2.2 Codeerschema	9
3 Resultaten	11
3.1 Karakterisering van de studies	11
3.2 Algemene effecten	13
3.3 Integratie van programmakenmerken en hun impact op leesbegrip, leesmotivatie en leesgedrag.....	14
4 Discussie.....	18
4.1 Samenvatting en interpretatie van de resultaten	18
4.2 Beperkingen van het onderzoek.....	21
4.3 Algemene conclusie.....	21
4.4 Implicaties en aanbevelingen	22
Literatuurlijst	24
Appendix A: Zoektermen literatuur.....	29

Voorwoord

Boeken ontdek je minimaal twee keer. Eerst wanneer je leest en opgaat in de wereld van het boek. En nog eens als je er met iemand anders over praat. Interactie met de ander leert je met nieuwe ogen te kijken naar wat je gelezen hebt, en het plaatst een boek weer in een nét wat ander daglicht.

Voor goed leesonderwijs zijn gesprekken over boeken dan ook essentieel. Niet alleen om leerlingen te helpen om na het lezen tot nieuwe, diepere inzichten te komen, maar ook om hen voorafgaand aan het lezen op weg te helpen met boekentips of om tijdens het lezen moeilijke passages te verhelderen.

In dit rapport doet Lesya Ganushchak verslag van een literatuurstudie naar ‘praten over lezen’ in het onderwijs. In totaal bekeek zij hiervoor 62 studies. Centraal stond de vraag: Hoe worden gesprekken over lezen in de klas vormgegeven? En welk effect hebben deze gesprekken op de leesmotivatie, het leesgedrag en de leesvaardigheid van leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs?

Vrijwel alle studies in deze literatuurstudie laten een positieve invloed zien van gesprekken over boeken en lezen op de leesmotivatie van leerlingen. Ook op het gebied van leesgedrag laten de beschikbare studies regelmatig positieve effecten zien, op bijvoorbeeld concentratie en betrokkenheid bij het lezen. Het effect van gesprekken op leesbegrip is wisselend. Sommige studies laten wel een positieve invloed zien, met name bij zwakkere lezers. Andere studies vinden geen effect.

Er zijn enkele randvoorwaarden die het voeren van gesprekken over lezen succesvol maken. Zo komt het de gesprekken ten goede als die geleid worden door de leerlingen zelf. Docenten blijven er wel bij betrokken en ondersteunen waar nodig. Ook werken met vrije tekstkeuze en zorgen voor gestructureerde leesactiviteiten (bijv. leerlingen een boekreview laten schrijven) lijkt stimulerend te werken, evenals het zorgen voor een gedegen training en voorbereiding van zowel leraren als leerlingen voor aanvang van de gesprekken.

Ik hoop dat deze publicatie tot nadenken stemt en de gesprekken losmaakt. Veel lees- en praatplezier gewenst.

Tamar van Gelder,
Directeur-bestuurder Stichting Lezen

Samenvatting

Lezen is essentieel voor academisch succes, persoonlijke groei, empathie en levenslang leren. Terwijl zelfstandig lezen leerlingen blootstelt aan nieuwe ideeën, vergroot het bespreken van boeken het begrip en de waardering.

Het belang van het bespreken van boeken op school is groot. Volgens Rosenblatt (1994) wordt betekenis gecreëerd door de interactie tussen de tekst en de lezer. Gesprekken stellen leerlingen in staat om hun unieke perspectieven te delen en bevorderen kritisch denken en analytische vaardigheden (bijv. Pierce & Gilles, 2021). Het voeren van gesprekken over het lezen helpt misverstanden op te helderen, nieuwe inzichten te verschaffen en het leren te versterken, waardoor de leeservaring dynamischer en uitgebreider wordt.

Onderzoek heeft effectieve benaderingen voor gesprekken over lezen geïdentificeerd die begrip bevorderen in zowel het basisonderwijs als het voortgezet onderwijs (Murphy et al., 2009). Deze gesprekken variëren in doel, timing en deelnemers. Ondanks enkele onderzoeken die positieve effecten laten zien, vond recent onderzoek, waaronder een meta-analyse van Merke et al. (2022), gemengde resultaten over de invloed van sociale interactie op leesvaardigheid tijdens vrij lezen op scholen. Er is meer onderzoek nodig om deze tegenstrijdigheden te verklaren.

Deze studie onderzoekt hoe gesprekken over lezen op scholen gestructureerd zijn en wat de effecten ervan zijn op de leesmotivatie, het leesgedrag en de leesvaardigheid van leerlingen. De term 'gesprekken over lezen' in dit onderzoek omvat zowel gesprekken over lezen (algemene aanduiding), boekgesprekken (gelezen materialen als onderwerp van gesprek) als leesgesprekken (het lezen als onderwerp van gesprek). In dit verslag wordt er geen onderscheid gemaakt tussen de verschillende vormen van gesprekken. De term 'gesprekken over lezen' omvat alle bovengenoemde typen gesprekken.

Het huidige onderzoek

2 vragen staan in de literatuurstudie centraal.

Onderzoeksvraag 1: Hoe worden de gesprekken over lezen in de klas vormgegeven?

Onderzoeksvraag 2: Welk effect hebben gesprekken over lezen op de leesmotivatie, het leesgedrag en de leesvaardigheid van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs?

Methode

Een zoekopdracht is uitgevoerd met behulp van databases zoals ERIC Ovid, PsycINFO OVID, Web of Science, sEURch, Scopus, en Google Scholar. Verschillende zoektermen zijn gecombineerd om resultaten te verkrijgen, waaronder termen voor gespreksactiviteiten rondom lezen, leesvaardigheid, leesgedrag, leesmotivatie, en doelgroepen zoals kinderen en leerlingen.

De zoekactie leverde 6666 studies op. Na het verwijderen van duplicaten, en het uitsluiten van studies die vóór 2001 zijn gepubliceerd, bleven er 3760 studies over. Deze studies zijn gescreend op de volgende inclusiecriteria:

1. De studie heeft betrekking op een programma waarin tijdens schooltijd wordt gepraat over lezen.
2. De studie heeft betrekking op leerlingen in het basis- en/of voortgezet onderwijs.
3. De studie betreft een (quasi-)experimenteel of kwalitatief onderzoek.
4. In de studie zijn effecten gemeten op leesvaardigheid, leesgedrag, en/of leesmotivatie.

Studies in andere talen dan Engels, studies gericht op leerlingen met speciale behoeften en studies waarbij kinderen boeken moesten lezen in een andere taal dan hun moedertaal werden uitgesloten.

Uiteindelijk voldeden 62 studies aan de inclusiecriteria. Alle studies zijn gecodeerd op bibliografische informatie, programmakenmerken, steekproefkenmerken, studie- en meetkenmerken, en programma-effecten.

Resultaten

In de onderzoeken kwam naar voren dat de gesprekken met leerlingen voornamelijk gericht waren op het verbeteren van hun leesmotivatie (27%) en leesbegrip (22%). In veel gevallen was het doel van deze gesprekken om zowel de motivatie als het leesbegrip te verbeteren (37%). In 14% van de gevallen was het doel van de gesprekken om het leesgedrag van de leerlingen te bevorderen. In de studies richt leesgedrag zich op *on-task*gedrag, wat verwijst naar het gericht en actief bezig zijn met de taak of activiteit die op dat moment de bedoeling is, zonder afgeleid te raken door andere zaken (bijv. Carey et al., 2013). Ongeveer 76% van de gesprekken vond plaats na het lezen, terwijl in 19% van de gevallen gesprekken zowel tijdens als na het lezen werden gevoerd. In slechts 1 onderzoek werd gemeld dat het gesprek vóór het lezen plaatsvond. De gesprekspartners waren vaak leerlingen in kleine groepen (57%), terwijl leraren in 7,9% van de gevallen de gesprekken klassikaal of in groepen van 5 of 6 leerlingen leidden. Verschillende leesmaterialen kwamen tijdens de gesprekken aan bod, waarbij narratieve teksten het meest besproken werden (74%).

De resultaten van de gesprekken over lezen op leesbegrip waren gemengd, waarbij 46% van de studies een positief effect rapporteerde. Voor leesmotivatie toonden vrijwel alle interventies (98%) een verbetering, terwijl voor leesgedrag positieve veranderingen werden waargenomen in 80% van de studies. Gesprekken na het lezen vertonen de positiefste effecten op begrip en motivatie, met ondersteuning van medeleerlingen en een faciliterende leraar als belangrijke succesfactoren.

Succesvolle interventies, voor zowel basis- als voortgezet onderwijs, bevatten elementen zoals het toestaan dat leerlingen zelf leesmaterialen uitkozen, student-geleide gesprekken, betrokkenheid van leraren, gestructureerde activiteiten (bijv. een boekreview schrijven), en training en voorbereiding (van zowel leraren als leerlingen). De integratie van deze elementen bevorderde een effectieve betrokkenheid bij het lezen en bij leesactiviteiten, en verbeterde de leesvaardigheid.

Conclusies en aanbevelingen

De literatuurstudie onderzoekt de rol van gesprekken over lezen in het basis- en voortgezet onderwijs en hun effecten op leesmotivatie, -vaardigheden en -gedrag van leerlingen. Inzetten van gesprekken over lezen op scholen verhoogt significant de motivatie om te lezen en het leesbegrip. Aanbevelingen voor de praktijk omvatten het bieden van vrije boekenkeuze, zorgen dat de gesprekken over lezen goed gestructureerd en begeleid worden door de leerkracht of medeleerlingen, en het aanbieden van trainingen voor leraren en leerlingen. Over het algemeen

benadrukt de studie de waarde van gesprekken over lezen als een effectieve aanpak voor het bevorderen van leesvaardigheid en -motivatie bij leerlingen.

1 Inleiding

Lezen is een basisvaardigheid die niet alleen schoolprestaties ondersteunt, maar die ook persoonlijke groei, empathie en levenslang leren bevordert. Het lezen zelf opent deuren naar nieuwe werelden, ideeën en perspectieven, en door over boeken te praten kunnen lezers hun begrip van en waardering voor de teksten verdiepen. Gesprekken over lezen spelen een centrale rol in het onderwijsproces en dienen als brug tussen eenzame betrokkenheid bij teksten en gezamenlijke leerervaringen (bijv. Pierce & Gilles, 2021).

Het belang van het bespreken van boeken in onderwijsomgevingen kan niet genoeg worden benadrukt. Rosenblatt (1994) stelt dat betekenis niet alleen in de tekst zelf zit, maar ook in de unieke transactie tussen de tekst en de lezer. Elke lezer gaat op een bepaalde manier met een tekst om en brengt unieke achtergrondervaringen en verbanden met eerdere tekstervaringen mee. Gesprekken nodigen lezers uit om hun unieke ervaringen met de tekst te delen en samen betekenis te creëren (Pierce & Gilles, 2021). Wanneer leerlingen in gesprek gaan over wat ze lezen, krijgen ze bovendien de kans om hun gedachten te verwoorden, hun aannames in twijfel te trekken en verschillende perspectieven te horen. Dit proces maakt integraal deel uit van de ontwikkeling van kritisch denken en analytische vaardigheden, omdat het leerlingen aanmoedigt om verder te denken dan de tekst en bredere contexten en implicaties te overwegen.

Gesprekken over lezen binnen het onderwijs zijn belangrijk om de betrokkenheid en leesmotivatie (Guthrie et al., 2012), de leesontwikkeling (Reutzell et al., 2010) en het leesbegrip (Murphy et al., 2009) van kinderen te vergroten. Gesprekken helpen misverstanden op te helderen, bieden nieuwe inzichten en versterken het leren. Leerlingen merken vaak dat hun medeleerlingen of leraren verschillende interpretaties kunnen geven die hun eigen leeservaring verrijken. In deze gesprekken kunnen complexe thema's, personages en plots aan bod komen op een manier die bij individueel lezen niet mogelijk is, waardoor de leeservaring dynamischer en uitgebreider wordt. Als leerlingen over boeken praten, delen ze hun opwindings- en nieuwsgierigheid, wat aanstekelijk kan werken. Als medeleerlingen of leraren gepassioneerd over een boek praten, kan dat andere leerlingen inspireren om het ook te gaan lezen. Dit gezamenlijke enthousiasme kan lezen veranderen van een eenzame taak in een gezamenlijk avontuur, en zo een leescultuur in de klas bevorderen (bijv. Guthrie et al., 2012).

Onderzoek heeft een aantal benaderingen geïdentificeerd voor het voeren van stimulerende gesprekken die effectief lijken te zijn in het bevorderen van lezen, op zowel de basisschool als de middelbare school (Murphy et al., 2009). Dergelijke gesprekken combineren meestal het praten over ervaringen (bijv. wat vind je van lezen? Wat vind je leuk om te lezen?) met gesprekken over de inhoud van de boeken (bijv. wat was het doel van het personage?). In dit verslag wordt er geen onderscheid gemaakt tussen de verschillende vormen van gesprekken. De term 'gesprekken over lezen' omvat alle bovengenoemde typen gesprekken.

Gesprekken over lezen kunnen verschillende doelen dienen, afhankelijk van wat leraren willen bereiken met hun leerlingen, zoals het leesbegrip vergroten of juist de leesmotivatie (bijv. Guthrie et al., 2012).

In de gesprekken die worden gebruikt om leerlingen te helpen de inhoud van een tekst beter te begrijpen, kunnen leraren vragen stellen die diepgaandere denkprocessen stimuleren, zoals verbanden leggen, de tekststructuur analyseren, en de betekenis interpreteren (bijv. Murphy et al., 2009; Pierce & Gilles, 2021). Andere gesprekken kunnen gericht zijn op het bevorderen van een liefde voor lezen en het motiveren van leerlingen om meer te lezen. Hierbij ligt de nadruk meer op leeservaringen delen, favoriete boeken bespreken en een positieve leesomgeving creëren (bijv. Gu & Lau, 2021).

Gesprekken kunnen plaatsvinden vóór, tijdens of na het lezen. Gesprekken vóór het lezen hebben vaak als doel om voorkennis te activeren, verwachtingen te stellen en interesse te wekken. Dit helpt leerlingen om voorbereid te zijn op de tekst die ze gaan lezen (Fisher & Frey, 2016). Tijdens het lezen kunnen gesprekken helpen bij het monitoren van begrip en het bieden van directe ondersteuning als leerlingen moeilijkheden ondervinden (Wilkinson et al., 2015). Dit kan ook bijdragen aan het erbij betrekken van leerlingen en het bevorderen van actief lezen. Na het lezen kunnen gesprekken worden gebruikt om reflectie te bevorderen, begrip te verdiepen en persoonlijke reacties op de tekst te delen (Murphy et al., 2009). Dit moment biedt leerlingen de gelegenheid om hun gedachten en interpretaties te formuleren en te bespreken nadat ze de tekst volledig hebben begrepen (Pierce & Gilles, 2021).

De gesprekspartner varieert ook. Wanneer leraren de gesprekken leiden, kunnen ze structuur en begeleiding bieden en leerlingen uitdagen met diepgaande vragen. Leraren kunnen ook feedback geven en strategieën voor begrijpend lezen modelleren (Fisher & Frey, 2016). Gesprekken tussen leerlingen onderling kunnen zelfstandigheid bevorderen en directe interactie tussen leerlingen stimuleren. Dit kan vooral effectief zijn in kleine groepen waarin leerlingen vrij kunnen praten en ideeën uitwisselen (Pierce & Gilles, 2021). In sommige gevallen kunnen oudere leerlingen of zelfs technologie, zoals een AI-chatbot, als gesprekspartner fungeren (Liu et al., 2022). Dit kan variatie brengen in de leerervaringen en verschillende perspectieven bieden.

Door verschillende benaderingen te combineren en aan te passen aan de specifieke doelen en behoeften van de leerlingen, kunnen gesprekken over lezen effectief bijdragen aan zowel het begrip, het leesgedrag als de motivatie van leerlingen. Het is belangrijk dat leraren flexibel zijn in hun aanpak en bereid zijn om verschillende methoden uit te proberen om de beste resultaten te bereiken.

Op dit moment is het onderzoek niet eenduidig over de effecten van sociale interactie in het leesonderwijs. Enerzijds laten studies positieve effecten zien (bijv. Murphy et al., 2009; Reutzell et al., 2010). Zo stellen Reutzell et al. (2010) dat interactie tussen leraar en leerling, en tussen leerlingen onderling, leerlingen aanmoedigt om na te denken over wat ze gelezen hebben, wat bijdraagt aan een actievere verwerking van teksten en dus aan beter leesbegrip. Bovendien stelt interactie tussen leraar en leerling de leraar in staat om te peilen of leerlingen begrijpen wat ze lezen en om onmiddellijk ondersteuning te bieden als dat niet het geval is. Aan de andere kant vond een recente meta-analyse (Merke et al., 2022) dat sociale interactie als onderdeel van vrij lezen een negatief effect had op leesvaardigheid. Er is meer onderzoek nodig om dergelijke tegenstrijdige resultaten te verklaren.

1.1 Onderzoeksdoel en -vragen

Het doel van deze literatuurstudie is om op basis van beschikbaar onderzoek verschillende vormen van gesprekken over lezen te beschrijven, en te onderzoeken wat bekend is over de effecten hiervan op de leesmotivatie, de leesvaardigheid en het leesgedrag van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs.

2 vragen staan in de literatuurstudie centraal.

Onderzoeksvraag 1: Hoe worden de gesprekken over lezen in de klas vormgegeven?

Deze vraag onderzoekt de structuur en aard van gesprekken over lezen in de klas. Belangrijke aspecten die worden onderzocht zijn:

- het doel van het gesprek (hulp bij de boekenkeuze, helpen met begrip, verhogen van leesmotivatie);
- het moment van het gesprek (voor, tijdens of na het lezen);
- de gesprekspartner (medeleerlingen of een leraar; vond het gesprek individueel, in kleine groepjes, of klassikaal plaats);
- het gespreksonderwerp (informatieve teksten versus fictieteksten).

Onderzoeksvraag 2: Welk effect hebben de gesprekken over lezen op de leesmotivatie, het leesgedrag en de leesvaardigheid van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs?

Door te onderzoeken hoe verschillende gespreksmethoden deze belangrijke aspecten van de leesontwikkeling beïnvloeden, wil dit onderzoek effectieve strategieën identificeren die leraren kunnen gebruiken om een stimulerende leesomgeving voor hun leerlingen te creëren.

2 Methode

2.1 Zoekopdracht

De zoekopdracht werd in november 2022 uitgevoerd met behulp van academische databases ERIC Ovid, PsycINFO OVID, Web of Science SCI-EXPANDED & SSCI, sEURch en Scopus. Daarnaast werd relevante literatuur gezocht via Google Scholar. Verschillende categorieën zoektermen werden gecombineerd in de zoekopdracht om resultaten te verkrijgen:

- benamingen voor gespreksactiviteiten rondom lezen, zoals ‘student-teacher conference’ of ‘literature circles’;
- termen voor leesvaardigheid (bijvoorbeeld ‘reading comprehension’ of ‘reading competence’), leesgedrag (bijvoorbeeld ‘reading behavior’ of ‘reading habits’) en leesmotivatie (bijvoorbeeld ‘reading motivation’ of ‘reading attitude’);
- termen voor doelgroepen zoals ‘children’, ‘students’ of ‘teenagers’.

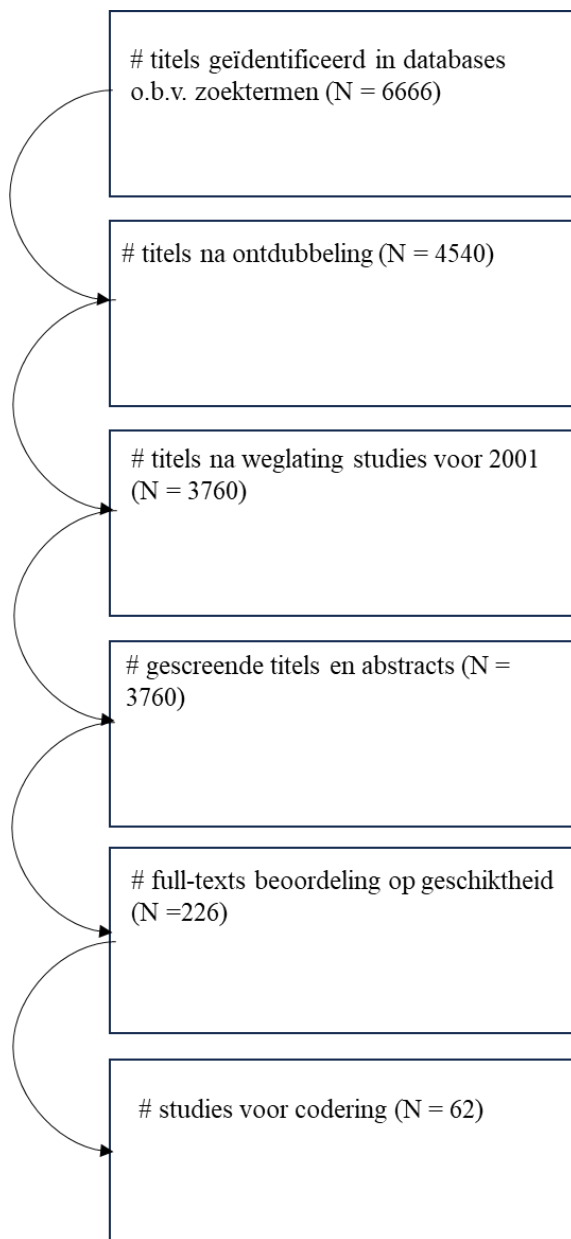
Een volledig overzicht van de gebruikte zoektermen en alle combinaties daarvan is te vinden in Appendix A. We hebben zowel gepubliceerde als niet-gepubliceerde studies geïnccludeerd. In eerste instantie leverde de zoekactie 6666 studies op. Na het verwijderen van duplicaten werd dit aantal teruggebracht tot 4540. Vervolgens werden studies die vóór 2001 zijn gepubliceerd uitgesloten, wat resulteerde in 3760 overgebleven studies. Naast de publicatiedatum werden de volgende inclusiecriteria toegepast:

1. De studie heeft betrekking op een programma waarin tijdens schooltijd of na schooltijd wordt gesproken over gelezen materiaal of over lezen in het algemeen. ‘Gelezen materiaal’ wordt hier breed gedefinieerd (bijv. boeken, nieuwsartikelen, etc.). Programma’s die na schooltijd plaatsvinden, worden georganiseerd door bibliotheken of scholen als aanvullend aanbod voor geïnteresseerde leerlingen. Hierbij valt bijvoorbeeld te denken aan boekenclubs. Artikelen die betrekking hebben op gesprekken in de thuiscontext (bijvoorbeeld tussen een ouder en een kind) of in bibliotheken buiten schoolcontext worden niet meegenomen.
2. De studie richt zich op leerlingen in het basis- en/of voortgezet onderwijs.
3. De studie betreft een (quasi-)experimenteel of kwalitatief onderzoek.
4. In de studie zijn effecten gemeten op leesgerelateerde variabelen, zoals leesvaardigheid, en/of leesgedrag en/of leesmotivatie.

Studies die niet in het Engels zijn geschreven, studies die zich uitsluitend richten op leerlingen met speciale behoeften en studies waarbij kinderen boeken moesten lezen in een andere taal dan hun moedertaal werden uitgesloten.

Alle 3760 onderzoeken werden op basis van deze criteria gescreend door de eerste auteur en een student-assistent, waarbij beide personen de titel en samenvatting van elk onderzoek beoordeelden. De auteurs vergeleken en bespraken hun keuzes, wat resulteerde in een selectie van 226 studies, waarvan de volledige tekst vervolgens werd onderzocht. Alle 226 studies werden door beide

onderzoekers gescreend. Na deze ronde bleven er 62 studies over die voldeden aan de inclusiecriteria. Het volledige selectieproces wordt geïllustreerd in figuur 1.



Figuur 1: *Flowchart van het selectieproces.*

Voor de eerste fase van de eerste selectieronde (eerste 500 titels) was de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid tussen de 2 auteurs Krippendorffs $\alpha = 0,84$. Voor de tweede en laatste selectieronde was de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid tussen de 2 auteurs Krippendorffs $\alpha = 0,75$. Aan het einde van elke ronde werden alle discrepanties in selecties besproken en namen de auteurs gezamenlijk beslissingen over de selectie van studies.

2.2 Codeerschema

In de systematische review werden alle studies gecodeerd aan de hand van een schema met de volgende onderdelen: bibliografische informatie, programmakenmerken, steekproefkenmerken, studie- en meetkenmerken en programma-effecten.

Bij de bibliografische informatie noteerden we de titel, auteurs, publicatiejaar en publicatiebron (naam van het tijdschrift in het geval van een artikel).

In het onderdeel programmakenmerken registreerden we de volgende kenmerken:

1. Doel van het gesprek: was het doel van het gesprek helpen met begrip, helpen met de keuze van leesmateriaal of het verhogen van de leesmotivatie, de leesinteresse, en/of het leesplezier?
2. Moment van het gesprek: was het gesprek vóór, tijdens of na het lezen?
3. Gesprekspartner: was het gesprek met de leraar of met medestudenten? Individueel, in kleine groepjes of klassikaal?
4. Gespreksonderwerp: waarover ging het gesprek (fictie of een informatieve tekst)?

In het deel over de steekproefkenmerken noteerden we eerst het aantal leerlingen in de steekproef en hoe ze eventueel verdeeld waren over de experimentele en controlegroepen. Verder noteerden we of de meerderheid van de deelnemers een lage sociaaleconomische status (SES) had, tot een etnische minderheid behoorde, of bestond uit kinderen die de schooltaal als tweede taal leerden of zwakke lezers waren (de status van 'zwakke lezer' werd bepaald op basis van prestatiescores op schooltests). Voor alle 4 categorieën werden waar mogelijk percentages gegeven, en voor etnische minderheden werden de specifieke groepen aangegeven (bijv. Afro-Amerikaans, Latijns-Amerikaans). We noteerden ook het percentage meisjes in de steekproef. Tot slot gaven we aan welke leerjaren vertegenwoordigd waren in de steekproef.

In het gedeelte met onderzoeks- en meetkenmerken hebben we eerst genoteerd of het onderzoek is gepubliceerd in een peer-reviewed tijdschrift of dat het een ander type publicatie is (zoals een proefschrift of onderzoeksrapport). Daarnaast noteerden we de onderzoeksopzet, waarbij we onderscheid maakten tussen kwalitatieve, kwantitatieve en gemengde methoden. We hebben ook gedocumenteerd of docenten en/of leerlingen vóór of tijdens het programma training kregen om de implementatie te verbeteren. Voor elk meetinstrument legden we vast wat er gemeten werd: leesvaardigheid (onderverdeeld in algemene leesvaardigheid, leesbegrip, vloeiend lezen, woordenschat), leesmotivatie of leesgedrag, en het type instrument dat gebruikt werd (zoals een test, vragenlijst, interview, focusgroepen of observatie).

In het onderdeel programma-effecten noteerden we informatie over de bevindingen van de studies. We stelden vast wat de gerapporteerde resultaten waren. We maakten daarbij onderscheid tussen kwalitatieve en kwantitatieve bevindingen.

Om het codeerschema te testen, codeerden 2 onderzoekers eerst 1 en daarna 5 studies parallel. De auteurs bespraken eventuele verschillen in codering, namen in die gevallen gezamenlijk beslissingen over de definitieve codes en pasten het codeerschema waar nodig aan. Vervolgens codeerde 1 onderzoeker alle resterende onderzoeken, de tweede onderzoeker codeerde de helft van de onderzoeken en de derde onderzoeker (een nieuwe student-assistent) codeerde de andere helft van de onderzoeken. De Krippendorffs α -waarden waren beide 0,75 in deze gevallen. Alle verschillen in codering werden besproken en de auteurs namen gezamenlijk beslissingen over de definitieve codes.

3 Resultaten

Dit hoofdstuk begint met een karakterisering van de studies: welke programma's zijn opgenomen in de database, wat zijn de kenmerken van die programma's, en welke kenmerken hebben de leerlingen die aan de studies deelnamen? Daarna onderzoeken we de algemene effecten: dragen de programma's bij aan leesvaardigheid, leesmotivatie en/of leesgedrag? Het *effect* verwijst hier naar statistische effecten in studies met een (quasi-)experimentele opzet, maar ook naar beschreven effecten in studies met een kwalitatieve opzet.

3.1 Karakterisering van de studies

3.1.1 Steekproefkenmerken

De leeftijd van de leerlingen die deelnamen aan de studies, varieerde sterk. Leerlingen waren afkomstig uit groep 4 van de basisschool (grade 2) tot klas 6 van het voortgezet onderwijs (grade 12). De grootste groep (66%) bestond uit kinderen in de basisschoolleeftijd (grade 2 t/m 6). Binnen deze groep zat 34% van de leerlingen in groep 6 en 7 (grade 4 – 5). In 34% van alle studies waren de deelnemers leerlingen in de middelbareschoolleeftijd (vanaf grade 7). 2 studies hadden 100% meisjes als deelnemers, 2 andere studies hadden 100% jongens als deelnemers. De steekproeven waren heel variabel in leesniveau en leesmotivatie.

3.1.2 Studie- en meetkenmerken

42% van de studies zijn mixed-studies waarin kwalitatieve en kwantitatieve methoden werden gecombineerd. In 37% van gevallen was er sprake van een kwalitatieve studie. In 21% van de gevallen ging het over kwantitatieve studies.

3.1.3 Kenmerken van de leesinterventies

De beschreven leesprogramma's omvatten verschillende kenmerken die gericht zijn op het bevorderen van leesbegrip, leesmotivatie en leesgedrag. De opzet van de leesinterventies was vergelijkbaar voor fictie- en non-fictiematerialen. Veelvoorkomende kenmerken van de interventies die naar voren komen zijn:

1. **Boekenclubs en leesgroepen:** Veel interventies maken gebruik van boekenclubs of leesgroepen. Boekenclubs en leesgroepen creëren een omgeving waarin leerlingen actief betrokken zijn bij het lezen en het delen van hun gedachten en inzichten. Deze gesprekken bevorderen niet alleen het begrip van de tekst, maar ook de motivatie en betrokkenheid bij lezen. Door elkaars perspectieven te horen en te delen, ontwikkelen leerlingen een dieper begrip van het gelezen materiaal en leren ze kritisch te reflecteren op teksten.
2. **Begeleide leesactiviteiten:** Verscheidene interventies omvatten begeleide leesactiviteiten waarbij leraren of mentoren individuele of groepsgerichte ondersteuning bieden tijdens het leesproces. Dit kan bestaan uit het stellen van begripsvragen, het modelleren van leesstrategieën en het bespreken van gelezen teksten. Tijdens gesprekken over de gelezen boeken kunnen de onderwerpen sterk variëren. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld praten over interpretaties van

bepaalde gebeurtenissen in het boek, om opheldering vragen over moeilijke woorden of de gelezen stof in verband brengen met hun persoonlijke ervaringen.

3. **Technologie-gebaseerde leesprogramma's:** Een aantal leesprogramma's maakt gebruik van technologie om leesactiviteiten te ondersteunen. Dit kan onder meer omvatten:
 - onlineplatforms waarmee lezers toegang krijgen tot digitale boeken en leermaterialen, quizen kunnen doen en met elkaar in gesprek kunnen gaan;
 - videoconferenties die interactieve gesprekken en gezamenlijke leeservaringen mogelijk maken;
 - educatieve software die gepersonaliseerde leeservaringen en oefeningen biedt om leesvaardigheid te verbeteren. Deze benadering biedt vaak meer flexibiliteit en mogelijkheden voor interactie.

4. **Leesportfolio's en reflectie:** Sommige leesprogramma's benadrukken het belang van reflectie en zelfevaluatie door middel van leesportfolio's, wat ook een waardevolle aanvulling kan zijn op gesprekken over de boeken. Leerlingen documenteren hun leeservaringen, leesdoelen en reflecties op zowel hun persoonlijke ervaringen als op de gelezen teksten. Door deze reflecties te integreren in gesprekken over de boeken, worden leerlingen zich bewuster van hun leesvaardigheid en vooruitgang. Dit stelt hen in staat om dieper in te gaan op hun interpretaties en meningen, en bevordert een rijkere en meer inzichtelijke uitwisseling van ideeën over de boeken die ze lezen.

5. **Differentiatie en personalisatie:** Veel leesprogramma's streven naar differentiatie en personalisatie van het leesonderwijs door rekening te houden met de individuele leerbehoeften, interesses en vaardigheidsniveaus van leerlingen. Dit kan onder andere inhouden dat leerlingen zelf boeken kiezen, gepersonaliseerde leesdoelen stellen of verschillende leesstrategieën gebruiken. Deze aanpak draagt niet alleen bij aan een meer gepersonaliseerde leerervaring, maar speelt ook een belangrijke rol in de gesprekken over de gelezen boeken. Door boeken te kiezen die hen aanspreken, kunnen leerlingen tijdens de gesprekken over lezen dieper ingaan op persoonlijke inzichten en ervaringen. Gepersonaliseerde leesdoelen helpen leerlingen om gerichte bijdragen te leveren aan gesprekken en reflecties, terwijl het gebruik van verschillende leesstrategieën hen in staat stelt om hun interpretaties en analyses te verrijken. Dit alles bevordert een meer betrokken en betekenisvolle uitwisseling van ideeën en perspectieven tijdens de gesprekken over lezen.

6. **Samenwerking:** Activiteiten waarin samenwerkend leren centraal staat zijn een integraal onderdeel van veel interventies, waarbij studenten met elkaar in gesprek gaan, ideeën delen en samenwerken aan leesopdrachten. Dit bevordert niet alleen de sociale interactie, maar ook het begrip en de betrokkenheid bij het leesproces.

7. **Professionele ontwikkeling voor leraren:** Een aantal programma's omvat ook professionele ontwikkeling voor leraren, waarbij zij worden getraind in effectieve leesinstructie, het gebruik van leesstrategieën en het faciliteren van gesprekken over lezen. Dit helpt leraren om studenten effectiever te ondersteunen bij het ontwikkelen van leesvaardigheid.

3.1.4 Programmakenmerken

1. **Doel van het gesprek:** In 27% van de studies is het doel van het gesprek om leesbegrip te verbeteren. In 33% van de studies is het doel van het gesprek om de leesmotivatie te verbeteren. In veel gevallen was het doel van deze gesprekken om zowel de motivatie als het leesbegrip te verbeteren (37%). In 14% van de gevallen was het doel van de gesprekken om het leesgedrag (on-taskgedrag) van de leerlingen te bevorderen. 2 studies vermelden geen doel; 1 studie keek naar het aanleren van leesstrategieën.
2. **Moment van het gesprek:** In 76% van alle studies vond het gesprek plaats na het lezen; in 19% van de studies vond het gesprek zowel tijdens het lezen als na het lezen plaats. 3 onderzoeken specificeerden niet wanneer het gesprek plaatsvond en slechts in 1 onderzoek werd gemeld dat het gesprek vóór het lezen plaatsvond.
3. **Gesprekspartner:** In 57% van alle studies werd er over boeken gepraat in kleine, door studenten geleide gespreksgroepen (4 à 5 leerlingen). De leraar of bibliothecaris was aanwezig om dergelijke gesprekken te faciliteren, bijvoorbeeld door diepere vragen te stellen. In 12,7% van alle studies werd er over boeken gepraat met medeleerlingen zonder dat de docent als facilitator optrad. In dergelijke gevallen varieerde de grootte van de groepen, maar meestal bevatten deze groepen 2 tot 3 studenten. In 7,9% van de studies werden de gesprekken over lezen geleid door de leraar (klassikaal of in groepen van 5 à 6 leerlingen). Ook werden de gesprekken in 7,9% van de studies geleid door oudere leerlingen. 1 studie had een AI-chatbot als een gesprekspartner; 2 studies hadden geen informatie over de 'gesprekspartner'.
4. **Gespreksonderwerp:** In 74% van de gevallen werden narratieve teksten besproken. 19% van de gesprekken over lezen gingen over informatieve teksten. In 7% van de gevallen hadden leerlingen vrije keuze uit narratieve en informatieve teksten. In 1 studie konden leerlingen over poëzie in gesprek gaan.

3.2 Algemene effecten

Eerst worden de algemene effecten van gesprekken over boeken en lezen op leesbegrip (alle studies die in dit verslag zijn opgenomen, richtten zich op leesbegrip), leesmotivatie en leesgedrag beschreven. Vervolgens worden de eerdergenoemde effecten besproken in relatie tot de kenmerken van het programma.

3.2.1 Effect op leesbegrip

De resultaten op leesbegrip zijn gemengd. 46% van de studies vond een positief effect op begrijpend lezen, terwijl de andere 54% geen significant effect op begrijpend lezen liet zien.

Positieve effecten: Sommige interventies (46%) rapporteerden significante verbeteringen in het begrijpend lezen na deelname aan een programma met lees- of boekgesprekken. Deze verbeteringen werden vaak waargenomen bij leerlingen die aanvankelijk moeite hadden met begrijpend lezen of een lager leesniveau hadden. Van de studies die een significant effect lieten zien, was 60% gericht op zwakke lezers.

Geen significante effecten: Bij andere interventies (54%) werden daarentegen geen significante veranderingen in begrijpend lezen gevonden na deelname.

3.2.2 Effect op leesmotivatie

Leesmotivatie is een heel breed concept en er worden in de verschillende studies ook verschillende aspecten van motivatie onderzocht: o.a. leesattitude en *self-efficacy*. 'Leesattitude' verwijst naar de persoonlijke houding en gevoelens die iemand heeft ten opzichte van lezen. Dit omvat hoe iemand denkt over lezen, hoe enthousiast deze persoon is over boeken, en hoe die de eigen leeservaringen waardeert (bijv. 'ik vind lezen leuk'). '*Self-efficacy*' verwijst hier naar hoe zeker iemand zich voelt over zijn of haar leesvaardigheid en capaciteiten (bijv. 'ik kan goed lezen'). De diversiteit in maten voor leesmotivatie en het feit dat deelaspecten van leesmotivatie niet eenduidig gedefinieerd worden in de verschillende onderzoeken, vormt een uitdaging voor het maken van een systematische analyse van verschillende constructen van leesmotivatie. Daarom zullen de effecten in het algemeen op *leesmotivatie* worden besproken.

De bevindingen met betrekking tot motivatie kunnen als volgt worden samengevat:

Positieve effecten: Vrijwel alle interventies (98%) leidden tot een verhoogde motivatie om te lezen, zoals blijkt uit de zelfrapportages van leerlingen.

Geen significante effecten: In 2 studies werd geen effect op leesmotivatie gevonden. 1 van deze onderzoeken gebruikte een chatbot als gesprekspartner, wat minder motiverend bleek voor kinderen om deel te nemen aan gesprekken over lezen. Bij de andere studie is het niet duidelijk waarom er geen effecten op motivatie waren.

3.2.3 Effect op leesgedrag

Veel minder studies hebben het effect van interventies op leesgedrag onderzocht. Slechts 10 studies onderzochten dit aspect en al deze studies richtten zich op het *on-task*gedrag van leerlingen tijdens leesactiviteiten. '*On-task*gedrag' verwijst hier naar de mate waarin leerlingen zich concentreren op en betrokken zijn bij de specifieke taak of activiteit die op dat moment van hen wordt verwacht tijdens leesactiviteiten.

Positieve effecten: Er werden positieve *on-task*gedragsveranderingen waargenomen in 8 van 10 studies, namelijk een toename in concentratie tijdens vrij lezen.

Geen effect: In enkele gevallen (2 van 10 studies) was er geen duidelijke gedragsverandering.

3.2.4 Vergelijkbaarheid tussen leerlingen in het basisonderwijs en leerlingen in het voortgezet onderwijs:

De effecten op leesbegrip, leesmotivatie en leesgedrag bleken vergelijkbaar te zijn tussen basisschoolleerlingen en middelbarescholieren.

3.3 Integratie van programmakenmerken en hun impact op leesbegrip, leesmotivatie en leesgedrag

In deze sectie worden de effecten op leesbegrip, leesmotivatie en leesgedrag besproken in relatie tot de kenmerken van de programma's.

Invloed van gespreksonderwerp:

Fictie: De meeste programma's waarbij gesprekken plaatsvonden over fictie, lieten een positief effect zien op tekstbegrip en motivatie, vooral wanneer de interventies plaatsvonden na het lezen. Dit effect was vaker significant voor zwakke lezers en wanneer de programma's instructie voor leraren en leerlingen omvatten. Denk hierbij bijvoorbeeld aan instructies over hoe het gesprek gestimuleerd moet worden, zoals gebruikmaken van open vragen (bijv. Wat is het belang van de

omgeving in dit verhaal?) of vragen die aanzetten tot analyse van de tekst (bijv. Kun je een passage aanwijzen die jouw interpretatie ondersteunt?).

Non-fictie: Interventies met non-fictie toonden ook positieve effecten op tekstbegrip, maar er is minder consistentie in de bevindingen voor motivatie.

Gemengde genres: Wanneer interventies zich richtten op zowel fictie als non-fictie, waren de resultaten gemengd. Positieve effecten werden vaker gevonden bij het praten over fictie dan bij praten over non-fictie.

Moment van het gesprek:

Na het lezen: Interventies die na het lezen plaatsvonden, hadden vaker een positief effect op tekstbegrip en motivatie dan gesprekken die vóór of tijdens het lezen werden gevoerd. Dit gold vooral voor zwakke lezers, en vooral wanneer deze interventies gecombineerd werden met begeleide leesactiviteiten, zoals het schrijven van een boekreview.

Tijdens en na het lezen: Gesprekken tijdens en na het lezen lieten gemengde resultaten zien voor zowel tekstbegrip als motivatie. Gesprekken die tijdens het lezen worden toegepast kunnen leerlingen helpen om belangrijke elementen van de tekst te identificeren en te begrijpen, en ook de betrokkenheid van leerlingen bij de tekst te vergroten. Aan de andere kant, als een programma te veel nadruk legt op het beantwoorden van vragen terwijl leerlingen nog bezig zijn met het lezen, kan dit de *flow* van het lezen onderbreken en het tekstbegrip negatief beïnvloeden. Gesprekken die na het lezen plaatsvinden, geven leerlingen de kans om hun gedachten over de tekst te organiseren, verschillende interpretaties te verkennen en hun begrip te verdiepen en motivatie te verhogen. Maar het kan ook zijn dat zo'n aanpak overweldigend is voor leerlingen die nog niet volledig zijn ingewerkt in de tekst of die moeite hebben met het articuleren van hun gedachten.

Voor en na het lezen: Er was een studie waarin de gesprekken plaatsvonden voor en na het lezen. Deze studie liet geen effecten op leesbegrip zien, maar wel positieve effecten op motivatie.

Invloed van de gesprekspartner

De resultaten tonen duidelijk aan dat AI-bots als gesprekspartner, evenals het gebruik van chats of videocalls, minder effectief zijn voor motivatie en begrip dan persoonlijke gesprekken. De meeste onderzoeken die positieve effecten op begrijpend lezen en motivatie aantoonde, omvatten kleine groepen leerlingen (maximaal 6 leerlingen) met de leerkracht als facilitator. Activiteiten waarbij leerlingen in tweetallen werken, zoals 'draai je om naar de persoon naast je en vertel het leukste deel van wat je net hebt gelezen', zijn ook effectief gebleken. Daarnaast hebben gesprekken die geleid werden door medeleerlingen positieve resultaten laten zien, mits de leerlingen getraind waren in hoe ze zo'n gesprek moesten leiden. Concluderend tonen de resultaten aan dat de keuze van de gesprekspartner weliswaar belangrijk is, maar dat de effectiviteit meer afhangt van andere aspecten van het programma, zoals training, timing en het onderwerp van het gesprek.

3.3.1 Factoren in succesvolle interventies

De elementen van interventies die leiden tot verbetering in tekstbegrip, leesmotivatie en/of leesgedrag zijn:

Keuze en relevantie: Als leerlingen de vrijheid krijgen om hun eigen boeken en gespreksonderwerpen te kiezen, verhoogt dat hun betrokkenheid, motivatie en leesbegrip.

Groepsdynamiek: De grootte en samenstelling van de groepen lijken een rol te spelen bij de effectiviteit van gesprekken over boeken/lezen. Zo lijken kleinere groepen van 3 tot 6 deelnemers effectievere gesprekken en interacties te hebben, wat leidt tot positieve effecten op begrip en motivatie.

Gesprekken geleid door leerlingen: Programma's waarbij leerlingen de leiding nemen in gesprekken, gefaciliteerd door een leraar of een medeleerling, hebben vaak positieve effecten. Deze aanpak stelt leerlingen in staat om zich actief bezig te houden met het materiaal en met elkaar, wat leidt tot een beter begrip en een grotere motivatie.

Betrokkenheid van de leraar: Hoewel gesprekken onder leiding van leerlingen effectief zijn, laten interventies met begeleiding of facilitering door de leraar ook positieve resultaten zien. Leraren die ondersteuning, *modelling* en structuur bieden aan gesprekken kunnen leesbegrip en -motivatie verbeteren.

Gestructureerde activiteiten: Activiteiten zoals boekenclubs, literatuurkringen en begeleide leessessies bieden een gestructureerd kader voor discussie en interactie. Deze structuur helpt leerlingen hun gesprekken te focussen, wat leidt tot een beter leesbegrip en een grotere leesmotivatie.

Training en voorbereiding: Interventies waarbij leerkrachten of leerlingen training krijgen in gesprekken voeren, geschikte boeken kiezen en interacties faciliteren, leveren vaak betere resultaten op. Een goede voorbereiding zorgt ervoor dat deelnemers zijn toegerust met de vaardigheden en strategieën die nodig zijn voor effectieve betrokkenheid.

Feedback en reflectie: Mogelijkheden voor leerlingen om na te denken over hun leeservaringen, doelen te stellen en feedback te krijgen, dragen bij aan hun algehele ontwikkeling als lezer. Deze reflectieve component helpt positief leesgedrag en een positieve leeshouding te versterken.

Interactie met medeleerlingen: Leeservaringen in samenwerkingsverband, zoals gesprekken met medeleerlingen en groepsprojecten, bevorderen de interactie met medeleerlingen en een gedeeld begrip. Interactie met medeleerlingen kan leiden tot een grotere motivatie en een beter begrip, doordat leerlingen leren van elkaars perspectieven.

(Technologische) ondersteuning: Veel interventies toonden aan dat de combinatie van gesprekken over lezen met begeleide leesactiviteiten een positief effect had op zowel leesbegrip als leesmotivatie. Dit suggereert dat begeleiding en uitleg essentieel zijn voor de effectiviteit van leesprogramma's. Sommige online-interventies leidden echter tot een afname in zowel tekstbegrip als motivatie, wat erop wijst dat de inzet van digitale middelen zorgvuldig moet worden overwogen. De gebruikte onlinetools in deze programma's omvatten bijvoorbeeld chats met leeftijdsgenoten of AI-chatbots.

In het algemeen vertoonden de onderzoeken die geen effect op begrijpend lezen, leesmotivatie en/of leesgedrag aantoonde geen opmerkelijke verschillen in opzet of deelnemers in vergelijking met de onderzoeken die wel significante effecten rapporteerden. Er zijn enkele mogelijke verklarende factoren die de effectiviteit van gesprekken over boeken en lezen beïnvloeden. De kwaliteit en uitvoering van de programma's kunnen een rol spelen. Programma's kunnen in theorie goed ontworpen zijn, maar als ze niet effectief worden geïmplementeerd of als leraren niet goed getraind zijn, kunnen de verwachte effecten uitblijven. Daarnaast kunnen de inhoud en structuur van een programma, zoals de mate van relevantie en aantrekkingskracht, invloed hebben op de resultaten. Programma's die minder goed aansluiten bij de specifieke behoeften of interesses van de leerlingen kunnen minder effectief zijn. Er kunnen ook subtiele verschillen zijn in de

leerlingenpopulaties die deelnemen aan de studies. Variaties in leeftijd, leesniveau, en motivatie kunnen de effectiviteit beïnvloeden. Een programma dat werkt voor een bepaalde groep, heeft niet per definitie hetzelfde effect op een groep met andere kenmerken.

4 Discussie

4.1 Samenvatting en interpretatie van de resultaten

In deze literatuurstudie is gekeken naar verschillende vormen van gesprekken over lezen en de effecten hiervan op de leesmotivatie, de leesvaardigheid en het leesgedrag van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs. Deze studie biedt inzicht in effectieve manieren om gesprekken over boeken en lezen vorm te geven, waardoor onderwijsprofessionals hun methoden kunnen aanpassen aan de behoeften van leerlingen. Daarnaast helpt de studie bij het ontwikkelen van gespreksvormen die de leesmotivatie verhogen, wat leerlingen aanmoedigt om met meer plezier te lezen.

Eerdere literatuur laat gemengde resultaten zien over de integratie van gesprekken over lezen op scholen. Bijvoorbeeld, in de meta-analyse van Merke et al. (2022), constateerden de auteurs nadelige effecten van een sociale component bij vrij lezen. Aan de andere kant, Reutzel et al. (2010) rapporteerden dat de voordelen van de gesprekken over lezen toenemen naarmate er meer interactie is tussen leerkrachten en leerlingen, en tussen leerlingen onderling met betrekking tot hun leesmateriaal. Dit nieuwe literatuuroverzicht biedt een nader onderzoek naar de rol van gesprekken over lezen en boeken in het leesonderwijs.

De volgende 2 onderzoeksvragen stonden centraal in deze studie:

- 1) Hoe worden gesprekken over lezen in de klas vormgegeven?
Daarbij is gekeken naar de volgende aspecten:
 - het doel van het gesprek (hulp bij de boekenkeuze, helpen met begrip, verhogen van leesmotivatie);
 - het moment van het gesprek (vóór, tijdens of na het lezen);
 - de gesprekspartner (medeleerlingen of een leraar; vond het gesprek een-op-een, in kleine groepjes of klassikaal plaats?);
 - het gespreksonderwerp (informatieve teksten versus fictieteksten).
- 2) Welk effect hebben deze verschillende soorten gesprekken over lezen op de leesmotivatie, het leesgedrag en de leesvaardigheid van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs?

Aard van de gesprekken

In antwoord op vraag 1 laten de bevindingen zien dat het verbeteren van leesmotivatie een centraal doel is in de meeste studies, waarbij vaak ook aandacht wordt besteed aan leesbegrip. Gesprekken konden gericht zijn op het helpen bij de boekenkeuze, waarbij leerlingen werden ondersteund in het selecteren van boeken die pasten bij hun interesses en leesniveau. Een ander doel was het bieden van hulp bij het begrijpen van de tekst, door vragen te beantwoorden en moeilijke passages te verduidelijken. Daarnaast konden gesprekken gericht zijn op het verhogen van de leesmotivatie door leerlingen te betrekken bij gesprekken over hun leeservaringen.

Het moment van het gesprek

Tijdens het lezen boden gesprekken onmiddellijke ondersteuning bij vragen en moeilijkheden. Na het lezen richtten gesprekken zich op het verwerken van de gelezen inhoud, het delen van inzichten en reflecties, en het bespreken van de betekenis en thema's van de tekst. Voor het lezen richtte het gesprek zich op het introduceren en aanbevelen van boeken door de leerkracht. De leerkracht

modelleert hierbij het leesgedrag door samen met de leerlingen hun liefde voor lezen, hun interesse in boeken en hun denkwijze over lezen te bespreken.

Gesprekspartner

De keuze van gesprekspartners beïnvloedde eveneens het verloop van de gesprekken. Gesprekken met medeleerlingen leidden tot het delen van verschillende perspectieven en het leren van elkaar, terwijl gesprekken met een leraar gestructureerde begeleiding en deskundige input boden. Dit hielp bij het verduidelijken van complexe concepten.

Daarnaast speelde de gespreksvorm een rol. Individuele gesprekken boden gerichte begeleiding en persoonlijke aandacht, wat nuttig was voor leerlingen die extra ondersteuning nodig hadden. Gesprekken in kleine groepjes boden een balans tussen persoonlijke aandacht en peer-interactie, waardoor samenwerking en discussie werden bevorderd. Klassikale gesprekken boden de mogelijkheid om collectieve gesprekken te voeren en gezamenlijke inzichten te delen, wat bijdroeg aan een gezamenlijke leeservaring.

Gespreksonderwerp

Gesprekken over informatieve teksten richtten zich op feitelijke informatie en gegevens, wat analytische vaardigheden ontwikkelde. Gesprekken over fictieteksten omvatten vaak thema's, karakterontwikkeling en plotanalyse, wat aanzette tot creatief en kritisch denken en hielp bij het ontwikkelen van een dieper begrip van literatuur.

Samengevat, de aard van gesprekken over lezen werd beïnvloed door het doel van het gesprek, het moment waarop het plaatsvond, de gesprekspartners, de gespreksvorm, en het type tekst dat werd besproken. Elk van deze kenmerken speelde een rol in hoe de gesprekken verliepen en hoe ze bijdroegen aan de leeservaring van leerlingen.

Effecten van gesprekken over lezen op leesbegrip, leesmotivatie en leesgedrag

De onderzochte studies laten wisselende resultaten zien wat betreft het effect van gesprekken over lezen op *leesbegrip*. Ongeveer 46% van de studies rapporteerde significante verbeteringen in leesbegrip, vooral bij zwakke leerlingen. Voor sterkere lezers lijken de gesprekken over lezen geen effect te hebben: zij hebben vermoedelijk geen aanvullende gesprekken nodig om te teksten goed te begrijpen. 64% van de onderzoeken vond helemaal geen significante verbeteringen in leesbegrip als gevolg van de onderzochte interventies. Dit suggereert dat de effectiviteit van de interventies sterk kan variëren. De interventies kunnen aanzienlijk verschillen in opzet, inhoud en uitvoering, wat leidt tot inconsistentie in de resultaten. Ook hebben de studies verschillende groepen leerlingen onderzocht, wat invloed kan hebben op de uitkomsten. Het merendeel van de onderzoeken dat positieve effecten op leesbegrip aantoonde, was kwalitatief van aard. In tegenstelling tot deze kwalitatieve studies, toonden kwantitatieve onderzoeken vaak geen significante effecten aan. Kwalitatief onderzoek richt zich op de persoonlijke ervaringen van leerlingen, terwijl kwantitatief onderzoek het leesbegrip meet aan de hand van statistische toetsen. Dit suggereert dat de zelfperceptie van leerlingen — hun gevoel dat ze de stof begrijpen — kan toenemen tijdens een gesprek over lezen. Deze verhoogde zelfperceptie kan op haar beurt hun motivatie om te lezen versterken.

De impact van gesprekken over lezen op *leesmotivatie* was bijna universeel positief, met 98% van de interventies die een toename in motivatie rapporteerden. Slechts enkele studies zagen geen effect op motivatie, vooral wanneer de gesprekken gevoerd werden met een AI-chatbot of online plaatsvonden via een chat of via videobellen, wat mogelijk wijst op het belang van face-to-face-gesprekken bij motivatieprocessen. Het *leesgedrag* is onderzocht in maar 10 studies. In 80% van de studies waren positieve gedragsveranderingen te zien, zoals een toename in concentratie tijdens het lezen. Dit suggereert dat gesprekken een gunstig effect kunnen hebben op de betrokkenheid en concentratie van leerlingen bij het lezen.

Effectieve kenmerken van gesprekken over lezen

De resultaten laten zien dat de timing van het gesprek cruciaal is: gesprekken na het lezen tonen de positiefste effecten op zowel begrip als motivatie. Dit suggereert dat het nuttig is voor leerlingen om eerst zelfstandig een tekst te verwerken, voordat ze die bespreken. Wat betreft de gesprekspartner, zijn kleine, door leerlingen geleide groepen met een faciliterende leraar het effectiefst. Dit benadrukt het belang van *peer learning* en begeleide ondersteuning. Gesprekken geleid door leraren of oudere leerlingen en zelfs AI-chatbots komen ook in studies voor, maar met wisselende uitkomsten. De meeste studies benadrukken het belang van een actieve en ondersteunende rol van de leraar in het faciliteren van effectieve gesprekken over lezen tussen leerlingen onderling.

In de meeste studies werd het effect van gesprekken over narratieve teksten onderzocht, en deze gesprekken leidden vaak tot positieve effecten op zowel leesbegrip als motivatie. Informatieve teksten vertoonden ook positieve effecten, maar die waren minder consistent. Dit bevestigt de bevinding dat het begrip van verhalende teksten doorgaans beter is dan dat van informatieve teksten (Clinton et al., 2020; Mar et al., 2021). Narratieve teksten bevatten rijke verhaallijnen, complexe personages en emotionele elementen die diepgaande gesprekken en persoonlijke betrokkenheid stimuleren (Clinton et al., 2020; Mar et al., 2021). De rijke, vaak gelaagde inhoud van narratieve teksten biedt veel stof tot discussie, waardoor leerlingen betrokken raken bij het proces en hun leesvaardigheid wordt versterkt.

Aan de andere kant toonden informatieve teksten, die feitelijke informatie en gegevens bevatten, ook positieve effecten, maar die waren minder consistent. Informatieve teksten zijn vaak meer rechtlijnig en minder emotioneel geladen dan narratieve teksten (Clinton et al., 2020; Mar et al., 2021). Dit kan resulteren in minder dynamische en minder betrokken gesprekken. Hoewel gesprekken over informatieve teksten belangrijk zijn voor het ontwikkelen van analytische vaardigheden en feitelijke kennis, zijn ze mogelijk minder stimulerend voor de motivatie van leerlingen, omdat ze vaak minder gelegenheid bieden voor persoonlijke interpretatie en emotionele betrokkenheid.

Onze bevindingen bevestigen ook het belang van ondersteuning van kinderen bij de boekkeuze. Bijna alle studies in onze review (99%) ondersteunden kinderen bij het kiezen van boeken, meestal op basis van hun leesniveau en interesses. Ondersteuning bieden bij het kiezen van boeken is vooral cruciaal voor zwakkere lezers. Het kan voor hen een uitdaging zijn om boeken te kiezen die uitdagend genoeg zijn, maar toch binnen hun bereik liggen. Zoals opgemerkt door Reutzel et al. (2010) kunnen zwakkere lezers moeite hebben met het vinden van boeken die de juiste balans vinden tussen te moeilijk en te makkelijk voor hen om te begrijpen. In voorbereiding op gesprekken over lezen kunnen leraren en medeleerlingen zwakkere lezers helpen bij het selecteren van geschikte boeken. Bovendien versterken boekgesprekken het begrip van de tekst door gezamenlijke uitleg en

gesprekken. Hierdoor raken zwakke lezers meer betrokken bij de tekst en verbeteren zij hun leesvaardigheid, wat tevens het zelfvertrouwen in hun leesvaardigheid kan vergroten. Als gevolg daarvan zal hun motivatie om te lezen waarschijnlijk toenemen, wat leidt tot een positievere houding ten opzichte van lezen (Schiefele et al., 2012) en mogelijk zelfs tot een verbetering van hun leesvaardigheid na verloop van tijd, vermoedelijk doordat ze meer gaan lezen.

Onze bevindingen laten ook zien dat professionele ontwikkelingsprogramma's voor leraren essentieel zijn voor het effectief ondersteunen van leerlingen in hun leesontwikkeling (bijv. Thomas, 2015). Deze programma's bieden training in effectieve leesinstructie en het faciliteren van gesprekken over lezen. Door deze vaardigheden te ontwikkelen, kunnen leraren hun leerlingen beter begeleiden en hun betrokkenheid bij het leesproces vergroten. Daarnaast benadrukken sommige leesprogramma's het belang van reflectie en zelfevaluatie via bijv. leesportfolio's (bijv. Duros & Papadopoulos, 2009). Leerlingen documenteren hun leeservaringen, stellen leesdoelen en reflecteren op de gelezen teksten. Het integreren van deze reflecties in gesprekken over boeken vergroot het bewustzijn van hun leesvaardigheid en stimuleert diepere discussies.

4.2 Beperkingen van het onderzoek

Onze literatuurstudie, of beter gezegd de onderliggende studies die zij omvat, heeft verschillende beperkingen. Ten eerste vonden we nauwelijks studies die effecten op langere termijn onderzochten. Het is relevant om te weten of de positieve effecten van gesprekken over lezen op leesbegrip, leesmotivatie en leesgedrag aanhouden na de interventies. Longitudinale studies zijn noodzakelijk om de langetermijneffecten van gesprekken over boeken en lezen in kaart te brengen.

Ten tweede was er slechts een beperkt aantal onderzoeken dat zich richtte op leesgedrag in vergelijking met leesbegrip en leesmotivatie. Om te bepalen of effecten van interventies ook tot veranderingen in leesgedrag leiden, is het belangrijk dat deze variabele in toekomstig onderzoek vaker wordt meegenomen. Dit zal meer inzicht geven in hoe gesprekken over boeken/lezen niet alleen de leesvaardigheid beïnvloeden, maar ook de onderliggende gewoonten en houdingen die een duurzame leesontwikkeling ondersteunen.

4.3 Algemene conclusie

Gesprekken over lezen leiden tot meer geconcentreerd lezen, meer leesmotivatie en dragen daarmee gunstig bij aan het leesbegrip. De onderzochte studies benadrukken het belang van het tijdstip, de deelnemers en de inhoud van gesprekken over lezen. Gesprekken die gevoerd worden na het lezen hebben de positiefste effecten op leesbegrip en -motivatie, wat benadrukt dat het waardevol is om leerlingen zelfstandig met teksten bezig te laten zijn voordat ze een gesprek aangaan. Bovendien blijkt de aanwezigheid van ondersteunende groepen medeleerlingen, gefaciliteerd door leerkrachten, het effectiefst in het bevorderen van leerresultaten. Hoewel gesprekken ook wel onder leiding van docenten of zelfs AI-chatbots plaatsvinden, bieden interacties onder leiding van leeftijdsgenoten unieke voordelen, zoals het bevorderen van samenwerkend leren en een gemeenschapsgevoel in de klas.

Belangrijk is dat deze literatuurstudie eerdere bevindingen tegenspreekt die negatieve effecten suggereren van het integreren van sociale interacties tijdens het vrij lezen (Merke et al., 2022). Uit deze studie blijkt juist dat de integratie van gesprekken over lezen de motivatie van leerlingen om te lezen aanzienlijk verhoogt, met name bij zwakkere lezers.

4.4 Implicaties en aanbevelingen

Succesvolle gesprekken over lezen bevatten vaak elementen zoals beperkte keuzevrijheid voor leerlingen. Dit houdt in dat leerlingen de vrijheid hebben om uit een selectie van boeken of teksten te kiezen, waardoor ze meer betrokken raken bij het leesproces. Daarnaast worden deze gesprekken vaak gekenmerkt door een kleine groepsgrootte (maximaal 6 leerlingen), leerling-geleide discussies met ondersteuning van de leraar, gestructureerde activiteiten, en training en voorbereiding voor zowel leraren als leerlingen. Reflectie en feedback, evenals samenwerking met medeleerlingen, dragen ook bij aan de effectiviteit van de interventies. Studies die geen effect rapporteerden op leesbegrip, -motivatie of -gedrag vertoonden geen opmerkelijke verschillen in opzet of deelnemers in vergelijking met succesvolle interventies. Dit wijst erop dat er verder onderzoek nodig is om de minst effectieve elementen van deze interventies te identificeren.

Op basis van deze literatuurstudie doen wij de volgende aanbevelingen voor professionals in het onderwijs:

Zorg voor keuze

Als leerlingen de kans krijgen om hun eigen leesmateriaal en gespreksonderwerpen te kiezen, kan dat de betrokkenheid en motivatie vergroten.

Timing

Het is belangrijk om de timing en het gespreksonderwerp goed af te stemmen op het gespreksdoel. De leerkracht introduceert bijvoorbeeld, vóór het lezen, het boek door te praten over het genre, de thema's en de personages. De leerkracht kan ook vragen stellen als: Wat denken jullie dat er in dit verhaal gaat gebeuren? of Wie vindt dit boek interessant en waarom? Na het lezen kan de leerkracht een discussie faciliteren over de belangrijkste thema's, de ontwikkeling van de personages en de boodschap van het verhaal. Vragen kunnen zijn: Wat vond je het meest verrassend aan het verhaal? of Hoe heeft het verhaal je kijk op een bepaald onderwerp veranderd?

Organiseer begeleide gesprekken over lezen

Gezien de positieve effecten die zijn waargenomen bij leesprogramma's met begeleide gesprekken over lezen, zouden leraren gestructureerde gesprekken in hun leesonderwijs moeten integreren. Het faciliteren van diepgaande gesprekken over teksten kan het begrip van leerlingen vergroten.

Leg de nadruk op instructieondersteuning

Het combineren van gesprekken over lezen met expliciete instructie en begeleiding kan de effectiviteit ervan maximaliseren. Leerkrachten moeten begripsstrategieën modelleren, verdiepende vragen stellen en feedback geven om de begripsontwikkeling van leerlingen tijdens de gesprekken te ondersteunen.

Stimuleer samenwerkend leren

Interactie met medeleerlingen aanmoedigen door middel van gesprekken in kleine groepjes en samenwerkingsactiviteiten kan het begrip van leerlingen verrijken en een gemeenschapsgevoel in de klas bevorderen. Leerkrachten moeten kansen creëren voor leerlingen om perspectieven te delen, vragen te stellen en voort te bouwen op elkaars ideeën tijdens gesprekken over lezen.

Investeer in professionele ontwikkeling

Om gesprekken over lezen effectief te implementeren, hebben leraren training en voortdurende ondersteuning nodig. Professionele ontwikkelingsprogramma's moeten leraren voorzien van de kennis, vaardigheden en middelen die essentieel zijn voor het voeren van effectieve gesprekken die

de ontwikkeling van leesbegrip en leesmotivatie bevorderen. Leesmediaconsulenten van de bibliotheek kunnen hierbij een belangrijke rol spelen door leraren te ondersteunen met expertise, materialen en manieren om gesprekken over lezen te verbeteren. Ze kunnen workshops aanbieden, samen lesplannen ontwikkelen en tips geven voor het selecteren van geschikte boeken en teksten. Deze samenwerking kan leraren helpen om hun vaardigheden verder te ontwikkelen en een cultuur van lezen in de klas te bevorderen.

Literatuurlijst

* = opgenomen in de review

- *AlHashemi, M. (2011). Investigating the Effects of a Research-Based Reading Groups Program on High School Student Attitudes toward Pleasure Reading. In *ICERI2011 Proceedings* (pp. 4256-4265). IATED.
- *Allred, J. B., & Cena, M. E. (2020). Reading motivation in high school: Instructional shifts in student choice and class time. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *64*(1), 27-35.
- *Amundson, L. (2015). *Increasing intrinsic motivation and reading comprehension in children*. PhD thesis.
- *Avcı, S. Ü. L. E. Y. M. A. N., & Yuksel, A. (2011). Cognitive and affective contributions of the literature circles method on the acquisition of reading habits and comprehension skills in primary level students. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, *11*(3).
- *Bakerson, M. A., & James, N. (2009). Evaluating the Impact of Positive Peer Interaction for Increased Literacy. *International Journal of Learning*, *16*(5).
- *Bardon, L. A. (2004). *An examination of integrated literature response and social skills instruction*. University of Minnesota.
- *Blaha, D. (2007). *Assessing the effect of guided reading on reading fluency* (Doctoral dissertation, Caldwell College).
- *Bombard, B. (2012). *Literature circles book club for science and language arts*. (Doctoral dissertation).
- *Boyd, F. B. (2002). Motivation to continue: Enhancing literacy learning for struggling readers and writers. *Reading & Writing Quarterly*, *18*(3), 257-277.
- *Brannan, L. R. (2016). *A comparative study of the effects of the independent reading approach on volume of reading and reading achievement*. University of South Alabama.
- *Canals, A. (2011). Will increased participation, on the part of each student, in literature circles equate to higher achievement in comprehension scores in an eighth grade English class?(Caldwell College).
- *Carey, J. L., Howard, C. C., & Leftwich, R. J. (2013). Improving Elementary Students' Engagement during Independent Reading through Teacher Conferencing, Teacher Modeling, and Student Choice. *Online Submission*.
- *Clawson, L. E. (2018). *Examining the Impact of the Lucy Calkins Teacher-Student Conference Tool in Collaboration with Accelerated Reader on Reading Comprehension of 5th-Grade Students at a Suburban Elementary School: An Action Research Study* (Doctoral dissertation, University of South Carolina).
- Clinton, V., Taylor, T., Bajpayee, S., Davison, M. L., Carlson, S. E., & Seipel, B. (2020). Inferential comprehension differences between narrative and expository texts: a systematic review and meta-analysis. *Reading and Writing*, *33*, 2223-2248.
- *Duros, I., & Papadopoulos, C. (2009). Effects Of A Book Club Intervention On Fifth Graders' Vocabulary, Reading Habit And Attitude. *Boston: Boston University School of Education Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements For The Degree of Doctor of Education*.

- *Eisenbach, B. B., & Corrieri Augusta, C. (2022). Reading, reflecting, and collaborating: Eighth grade readers' experiences in a virtual book discussion. *RMLE Online*, 45(9), 1-12.
- *Fisher, D., & Frey, N. (2014). Close reading as an intervention for struggling middle school readers. *Journal of adolescent & Adult literacy*, 57(5), 367-376.
- Fisher, D., & Frey, N. (2016). Systems for Teaching Complex Texts: A Proof-of-Concept Investigation. *The Reading Teacher*, 69(4), 403-412.
- *Gu, Y. X., & Lau, K. L. (2021). Examining the effects of integrated instruction on Chinese sixth-graders' reading comprehension, motivation, and strategy use in reading fiction books. *Reading and Writing*, 34(10), 2581-2602.
- Guthrie, J.T., Wigfield, A., You, W. (2012). *Instructional Contexts for Engagement and Achievement in Reading*. In: Christenson, S., Reschly, A., Wylie, C. (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer, Boston, MA.
- *Heisey, N., & Kucan, L. (2010). Introducing science concepts to primary students through read-alouds: Interactions and multiple texts make the difference. *The Reading Teacher*, 63(8), 666-676.
- *Heron-Hruby, A., Trent, B., Haas, S., & Allen, Z. C. (2018). The potential for using small-group literature discussions in intervention-focused high school English. *Reading & Writing Quarterly*, 34(5), 379-395.
- *Hoving, K. A. (2022). *Classroom Book Clubs: A Crisp Framework to Motivate High School Readers Who Struggle* (Doctoral dissertation, Judson University).
- *Kennedy, E. (2018). Engaging children as readers and writers in high-poverty contexts. *Journal of Research in Reading*, 41(4), 716-731.
- *Lattanzi Jr, J. A. (2014). "Just don't call it a book club": Boys' reading experiences and motivation in school and in an after school book club. Rutgers The State University of New Jersey, School of Graduate Studies.
- *Lehman, D. S. (2019). *The Relationship between the Use of Online Literature Circles and Reading Comprehension in Rural Sixth Grade Students: A Mixed Methods Study* (Doctoral dissertation, Concordia University Chicago).
- *Li, M. (2017). *Examining the effects of text genre, prior knowledge, and perceived interestingness on students' acquisition of high-level comprehension*. The Pennsylvania State University.
- *Li, M., Murphy, P. K., Wang, J., Mason, L. H., Firetto, C. M., Wei, L., & Chung, K. S. (2016). Promoting reading comprehension and critical-analytic thinking: A comparison of three approaches with fourth and fifth graders. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 101-115.
- *Liu, C. C., Liao, M. G., Chang, C. H., & Lin, H. M. (2022). An analysis of children's interaction with an AI chatbot and its impact on their interest in reading. *Computers & Education*, 189, 104576.
- *Maine, F., Rojas-Drummond, S., Hofmann, R., & Barrera, M. J. (2020). Symmetries and asymmetries in children's peer-group reading discussions. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 43(1), 17-32.
- *Malloy, J. A. (2008). *The effects of traditional and instructional models of sustained silent reading on the reading achievement and motivation of third and fourth grade students* (Doctoral dissertation, Clemson University).
- Mar, R. A., Li, J., Nguyen, A. T., & Ta, C. P. (2021). Memory and comprehension of narrative versus expository texts: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, 28, 732-749.
- *Maree, N. (2017). *Interactional learning: the use of talk in the improvement of reading comprehension*. University of Johannesburg (South Africa).

- *Marinak, B. A. (2013). Courageous reading instruction: The effects of an elementary motivation intervention. *The Journal of Educational Research, 106*(1), 39-48.
- *Maxwell, C. D. (2020). *A study to examine the impact of the Paideia seminar reading intervention program at a school in Connecticut* (Doctoral dissertation, University of Bridgeport).
- *McCallum, R. S., Krohn, K. R., Skinner, C. H., Hilton-Prillhart, A., Hopkins, M., Waller, S., & Polite, F. (2011). Improving reading comprehension of at-risk high-school students: The ART of reading program. *Psychology in the Schools, 48*(1), 78-86.
- Merke, S., Ganushchak, L., & van Steensel, R. (2022). *Verrijkt vrij lezen*. Stichting Lezen verslag.
- *Miller, R. (2015). Learning to love reading: A self-study on fostering students' reading motivation in small groups. *Studying Teacher Education, 11*(2), 103-123.
- *Miller, B. W., Anderson, R. C., Morris, J., Lin, T. J., Jadallah, M., & Sun, J. (2014). The effects of reading to prepare for argumentative discussion on cognitive engagement and conceptual growth. *Learning and Instruction, 33*, 67-80.
- *Monteiro, V. (2013). Promoting reading motivation by reading together. *Reading Psychology, 34*(4), 301-335.
- *Moses, L., & Kelly, L. B. (2018). 'We're a little loud. That's because we like to read!': Developing positive views of reading in a diverse, urban first grade. *Journal of Early Childhood Literacy, 18*(3), 307-337.
- Murphy, P. K., Wilkinson, I. A., Soter, A. O., Hennessey, M. N., & Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 740.
- *Olmstead, C. M. (2001). *Improving reading comprehension using online literature circles: A university-elementary school collaborative project*. California State University, Fullerton.
- *Olsen, A. S. W. (2007). *Literature circles and ninth-grade students: A student-centered approach to reading* (Doctoral dissertation, Southwest Minnesota State University).
- *Papandrea, L. M. (2017). *"Reading is boring": a qualitative study on motivating first grade students through reading workshop*. (Doctoral dissertation).
- *Peterson, K. (2016). Making meaning with friends: Exploring the function, direction and tone of small group discussions of literature in elementary school classrooms. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts, 55*(3), 2.
- *Petrich, N. R. (2015). Book clubs: Conversations inspiring community. *ie: inquiry in education, 7*(1), 4.
- Pierce, K. M., & Gilles, C. (2021). Talking about books: Scaffolding deep discussions. *The Reading Teacher, 74*(4), 385-393.
- *Pittman, P., & Honchell, B. (2014). Literature discussion: Encouraging reading interest and comprehension in struggling middle school readers. *Journal of Language and Literacy Education, 10*(2), 118-133.
- *Polleck, J. N. (2010). Using book clubs to enhance social-emotional and academic learning with urban adolescent females of color. *Reading & Writing Quarterly, 27*(1-2), 101-128.
- *Polleck, J. N., & Epstein, T. (2015). Affirmation, analysis, and agency: Book clubs as spaces for critical conversations with young adolescent women of color. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts, 54*(1), 5.
- Rosenblatt, L. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

- *Recksiek, J. (2005). Benefits of teacher modeling of reading and literature discussion groups in a fifth-grade classroom. *Essays in Education*, 13(1), 3.
- Reutzel, D. R., Jones, C. D., & Newman, T. H. (2010). *Scaffolded Silent Reading: Improving the conditions of silent reading practice in classrooms*. In E. H. Hiebert & D. R. Reutzel (Eds.), *Revisiting silent reading: New directions for teachers and researchers* (pp. 129-150). International Reading Association.
- *Roberts, L. D. (2019). *Motivation to Read in the Middle Grades* (Doctoral dissertation, Clemson University).
- *Rydland, V. Y., & Grøver, V. (2019). Argumentative peer discussions following individual reading increase comprehension. *Language and Education*, 33(4), 379-394.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47, 427-463.
- *Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O., De Maeyer, S., & Rijlaarsdam, G. (2019). Transformative Dialogic Literature Teaching fosters adolescents' insight into human nature and motivation. *Learning and Instruction*, 63, 101216.
- *Shoemaker, M. (2020). *Using book clubs to encourage middle school reading interest: a qualitative case study*. (Doctoral dissertation).
- *Smith, L. (2017). *"Book Club Rules and Tutoring Drools": An Intervention Mixed Methods Study of the Effects of an After-school Book Club on Third-Grade Boys' Reading Achievement, Attitudes, Preferences* (Doctoral dissertation).
- *Smith, J. (2014). *An examination of interactions and outcomes of student participation in a summer online literature discussion* (Doctoral dissertation).
- *Smith-D'Arezzo, W. M., & Moore-Thomas, C. (2010). Children's Perceptions of Peers with Disabilities. *Teaching exceptional children plus*, 6(3), n3.
- *Sportsman, E. L., Certo, J. L., Bolt, S. E., & Miller, J. A. (2011, March). Literature Circles: Social and Leadership Development Among At-Risk Students. In *School Psychology Forum* (Vol. 5, No. 1).
- *Tacy, C. M. (2017). *Grounded theory for creating adolescent readers*. Liberty University.
- *Thomas, A. F. (2015). Enhancing nonfiction reading comprehension through online book discussions. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 54(2), 4.
- *Tijms, J., Stoop, M. A., & Polleck, J. N. (2018). Bibliotherapeutic book club intervention to promote reading skills and social-emotional competencies in low SES community-based high schools: A randomised controlled trial. *Journal of Research in Reading*, 41(3), 525-545.
- *Tomczak, K. G. (2014). How Does Talk around Reading Influence Comprehension in Third Grade?. *Networks: An Online Journal for Teacher Research*, 16(2), 2.
- *Umarji, O., Day, S., Xu, Y., Zargar, E., Yu, R., & Connor, C. (2021). Opening the black box: User-log analyses of children's e-book reading and associations with word knowledge. *Reading and Writing*, 34, 627-657.
- *Weycker, L. (2018). *Filling the Reading Void: Studying Reading Stamina in a Suburban High School through Action Research: A Companion Research Study*.
- Wilkinson, I. A., Murphy, P. K., & Binici, S. (2015). Dialogue-intensive pedagogies for promoting reading comprehension: What we know, what we need to know. *Socializing intelligence through academic talk and dialogue*, 37-50.
- *Whittingham, J. L., & Huffman, S. (2009). The effects of book clubs on the reading attitudes of middle school students. *Reading Improvement*, 46(3), 130-137.

*Wu, X. (2009). *Improving children's engagement and learning through free-flowing discussions: Impact of collaborative reasoning discussion*. University of Illinois at Urbana-Champaign.

Appendix A: Zoektermen literatuur

Scopus

("Student-teacher conferences" OR (book W/2 (Talk* OR presentation* OR club* OR discussion* OR question* OR conversation* OR promoting*)) OR (reading W/2 (dialogue* OR discussion* OR question* OR conversation*)) OR (whole-class W/3 conversation) OR "cooperative learning classroom")

AND

((behaviour* OR behavior*) OR (motivation OR (affirming W/2 motivation)) OR engagement OR attitude OR autonomy OR competence OR relatedness OR (self-efficacy OR self-concept) OR belonging OR goal-orientation OR expectancy OR value OR goals OR (literature W/2 appreciation) OR proficiency OR (vocabulary OR (vocabulary W/1 development)) OR performance OR (reading W/2 (behavior OR frequen* OR habit* OR rate* OR attitude OR competence OR habit* OR proficiency OR skills OR ability OR comprehension OR fluency OR achievement OR performance OR stamina OR activit* OR amount OR development OR interest OR speed OR value OR goals)) OR (book W/2 exposure) OR (literature W/2 appreciat*))

AND

((child OR schoolchild OR pupil) OR ((primary OR elementary OR secondary OR middle OR high OR grade*) W/1 (education OR school* OR student* OR reader)) OR (grade* OR "grade level") OR (adolescen* OR teen OR teens OR teenage* OR puberty OR young-adults OR youth) OR (girl OR boy) OR year-olds OR ((struggling OR low OR high) W/2 readers))

Scopus

(TITLE-ABS-KEY (("Student-teacher conferences" OR (book W/2 (talk* OR presentation* OR club* OR discussion* OR question* OR conversation* OR promoting*)) OR (reading W/2 (dialogue* OR discussion* OR question* OR conversation*)) OR (whole-class W/3 conversation) OR "cooperative learning classroom")) AND TITLE-ABS-KEY (((behaviour* OR behavior*) OR (motivation OR (affirming W/2 motivation)) OR engagement OR attitude OR autonomy OR competence OR relatedness OR (self-efficacy OR self-concept) OR belonging OR goal-orientation OR expectancy OR value OR goals OR (literature W/2 appreciation) OR proficiency OR (vocabulary OR (vocabulary W/1 development)) OR performance OR (reading W/2 (behavior OR frequen* OR habit* OR rate* OR attitude OR competence OR habit* OR proficiency OR skills OR ability OR comprehension OR fluency OR achievement OR performance OR stamina OR activit* OR amount OR development OR interest OR speed OR value OR goals)) OR (book W/2 exposure) OR (literature W/2 appreciat*))) AND TITLE-ABS-KEY (((child OR schoolchild OR pupil) OR ((primary OR elementary OR secondary OR middle OR high OR grade*) W/1 (education OR school* OR student* OR reader)) OR (grade* OR "grade level") OR (adolescen* OR teen OR teens OR teenage* OR puberty OR young-adults OR youth) OR (girl OR boy) OR year-olds OR ((struggling OR low OR high) W/2 readers)))))

Web of Science

("Student-teacher conferences" OR (book NEAR/2 (Talk* OR presentation* OR club* OR discussion* OR question* OR conversation* OR promoting*)) OR (reading NEAR/2 (dialogue* OR discussion* OR question* OR conversation*)) OR (whole-class NEAR/3 conversation) OR "cooperative learning classroom") (Topic) and ((behaviour* OR behavior*) OR (motivation OR (affirming NEAR/2 motivation)) OR engagement OR attitude OR autonomy OR competence OR relatedness OR (self-efficacy OR self-concept) OR belonging OR goal-orientation OR expectancy OR value OR goals OR (literature NEAR/2 appreciation) OR proficiency OR (vocabulary OR (vocabulary NEAR/1 development)) OR performance OR (reading NEAR/2 (behaviour OR behavior OR frequen* OR habit* OR rate* OR attitude OR competence OR habit* OR proficiency OR skills OR ability OR comprehension OR fluency OR achievement OR performance OR stamina OR activit* OR amount OR development OR interest OR speed OR value OR goals)) OR (book NEAR/2 exposure) OR (literature NEAR/2 appreciat*)) (Topic) and ((child OR schoolchild OR pupil) OR ((primary OR elementary OR secondary OR middle OR high OR grade*) NEAR/1 (education OR school* OR student* OR reader)) OR (grade* OR "grade level") OR (adolescen* OR teen OR teens OR teenage* OR puberty OR young-adults OR youth) OR (girl OR boy) OR year-olds OR ((struggling OR low OR high) NEAR/2 readers)) (Topic)

PsychINFO Ovid

("student-teacher conferences" OR (book ADJ2 (talk* OR presentation* OR club* OR discussion* OR question* OR conversation* OR promoting*)) OR (reading ADJ2 (dialogue* OR discussion* OR question* OR conversation*)) OR (whole-class ADJ3 conversation) OR "cooperative learning classroom").ti,ab.

AND

((behaviour* OR behavior*) OR (motivation OR (affirming ADJ2 motivation)) OR engagement OR attitude OR autonomy OR competence OR relatedness OR (self-efficacy OR self-concept) OR belonging OR goal-orientation OR expectancy OR value OR goals OR (literature ADJ2 appreciation) OR proficiency OR (vocabulary OR (vocabulary ADJ1 development)) OR performance OR (reading ADJ2 (behaviour OR behavior OR frequen* OR habit* OR rate* OR attitude OR competence OR habit* OR proficiency OR skills OR ability OR comprehension OR fluency OR achievement OR performance OR stamina OR activit* OR amount OR development OR interest OR speed OR value OR goals)) OR (book ADJ2 exposure) OR (literature ADJ2 appreciat*).ti,ab.

AND

((child OR schoolchild OR pupil) OR ((primary OR elementary OR secondary OR middle OR high OR grade*) ADJ1 (education OR school* OR student* OR reader)) OR (grade* OR "grade level") OR (adolescen* OR teen OR teens OR teenage* OR puberty OR young-adults OR youth) OR (girl OR boy) OR year-olds OR ((struggling OR low OR high) ADJ2 readers)).ti,ab

ERIC

("Student-teacher conferences" OR (book NEAR/2 (Talk* OR presentation* OR club* OR discussion* OR question* OR conversation* OR promoting*)) OR (reading NEAR/2 (dialogue* OR

discussion* OR question* OR conversation*)) OR (whole-class NEAR/3 conversation) OR
"cooperative learning classroom")

AND

((behaviour* OR behavior*) OR (motivation OR (affirming NEAR/2 motivation)) OR engagement OR
attitude OR autonomy OR competence OR relatedness OR (self-efficacy OR self-concept) OR
belonging OR goal-orientation OR expectancy OR value OR goals OR (literature NEAR/2
appreciation) OR proficiency OR (vocabulary OR (vocabulary NEAR/1 development)) OR
performance OR (reading NEAR/2 (behaviour OR behavior OR frequen* OR habit* OR rate*
OR attitude OR competence OR habit* OR proficiency OR skills OR ability OR comprehension
OR fluency OR achievement OR performance OR stamina OR activit* OR amount OR
development OR interest OR speed OR value OR goals)) OR (book NEAR/2 exposure) OR
(literature NEAR/2 appreciat*))

AND

((child OR schoolchild OR pupil) OR ((primary OR elementary OR secondary OR middle OR high OR
grade*) NEAR/1 (education OR school* OR student* OR reader)) OR (grade* OR "grade
level") OR (adolescen* OR teen OR teens OR teenage* OR puberty OR young-adults OR
youth) OR (girl OR boy) OR year-olds OR ((struggling OR low OR high) NEAR/2 readers))

sEURch

("Student-teacher conferences" OR book (talk* OR presentation* OR club* OR discussion* OR
question* OR conversation* OR promoting*) OR reading (dialogue* OR discussion* OR
question* OR conversation*) OR "whole-class conversation" OR "cooperative learning
classroom")

AND

(behaviour* OR behavior* OR motivation OR "affirming motivation" OR engagement OR attitude OR
autonomy OR competence OR relatedness OR self-efficacy OR self-concept OR belonging OR
goal-orientation OR expectancy OR value OR goals OR "literature appreciation" OR
proficiency OR vocabulary OR "vocabulary development" OR performance OR reading
(behaviour OR behavior OR frequen* OR habit* OR rate* OR attitude OR competence OR
habit* OR proficiency OR skills OR ability OR comprehension OR fluency OR achievement OR
performance OR stamina OR activit* OR amount OR development OR interest OR speed OR
value OR goals) OR "book exposure" OR "literature appreciat*")

AND

(child OR schoolchild OR pupil OR (primary OR elementary OR secondary OR middle OR high OR
grade*) AND (education OR school* OR student* OR reader) OR grade* OR "grade level" OR
adolescen* OR teen OR teens OR teenage* OR puberty OR young-adults OR youth OR girl OR
boy OR year-olds OR (struggling OR low OR high) AND readers)

Google Scholar

"book talk|presentation|club|discussion|question|conversation " AND
behavior|behaviour|motivation|engagement|development|"reading
behavior|habit|skills|appreciation" AND
child|schoolchild|pupil|"primary|elementary|secondary|middle|high

education|school|student"|grade|teen|teens|puberty|young-adults|year-olds|"struggling|low|high readers"

