

Literatuurstudie

Leraren als leesbevorderaars

Marleen Kieft, Roel van Steensel, Wenckje Jongstra en Jette van den Eijnden

Auteurs:

Marleen Kieft, Hogeschool KPZ en MK Onderzoek + Advies

Roel van Steensel, Erasmus Universiteit Rotterdam

Wenckje Jongstra, Hogeschool KPZ

Jette van den Eijnden, Stichting Lezen

29 november 2021

Dit project is (mede) gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek

Projectnummer 40.5.20500.178.

Inhoud

Hoofdstuk 1 Inleiding en verantwoording	4
Hoofdstuk 2 Professionalisering van leraren op het gebied van leesbevordering	7
Vansteelandt et al. (2019, 2020)	7
De Naeghel et al. (2016)	9
Repertoirekennis	11
Besluit	11
Hoofdstuk 3 Leraren aanmoedigen zelf te lezen	13
Nudging.....	14
Leeservaringen delen	16
Besluit	19
Hoofdstuk 4 Conclusies	20
Referenties	23

Hoofdstuk 1 Inleiding en verantwoording

In Nederland zien we al langere tijd een dalende trend in de leesmotivatie van kinderen, met name vanaf de tweede helft van het basisonderwijs (Gubbels et al., 2017). Nederlandse leerlingen zeggen vooral te lezen omdat het moet, niet zozeer omdat ze er plezier aan beleven (Gubbels et al., 2019). Leraren die kinderen weten te motiveren tot lezen zijn dus meer dan ooit nodig. Daarom is het doel van het kortlopend onderwijsonderzoek waar deze literatuurstudie deel van uitmaakt, het ontwerpen en evalueren van een transfereerbare schoolbrede aanpak die de competenties van leraren als leesbevorderaars versterkt. Het doel van de literatuurstudie is een basis te leggen voor de ontwikkeling van deze aanpak. We vertrekken bij het nadenken over de inrichting van zo'n aanpak vanuit de gedachte dat deze vier doelen zou moeten dienen, zoals geformuleerd door Vansteelandt et al. (2019). Om ervoor te zorgen dat leraren zich tot leesbevorderaars ontwikkelen, moeten ze (1) kennis opdoen over leesmotivatie en over hoe leesmotivatie in het onderwijs kan worden bevorderd, (2) de vaardigheden ontwikkelen om die kennis toe te passen in hun onderwijs, (3) het vertrouwen ontwikkelen dat ze de leesmotivatie van hun leerlingen kunnen bevorderen, (d.w.z. hun 'self-efficacy' op het gebied van leesbevordering) en (4) zelf gemotiveerde lezers zijn. Wij voegen daar nog een vijfde doel aan toe: repertoirekennis.

We nemen aan dat de kennis en vaardigheden van leraren (doel 1 en 2) het beste kunnen worden bevorderd door middel van professionalisering. We nemen ook aan dat met die professionalisering de self-efficacy van leraren kan worden gestimuleerd (doel 3). Lerarenprofessionalisering definiëren we hier als kennisontwikkeling over leren (in ons geval: over leesmotivatie) en de ontwikkeling van inzicht in hoe die kennis in de praktijk kan worden toegepast om het leren van leerlingen te ondersteunen (Avalos, 2011; Postholm, 2012). We zijn daarom op zoek gegaan naar studies waarin uitspraken worden gedaan over hoe professionalisering van leraren op het gebied van leesbevordering eruit zou moeten zien en naar onderzoek waarin de effecten van dergelijke professionalisering op zowel leraren zelf als op hun leerlingen zijn onderzocht. De uitkomsten van dit deel van de literatuurstudie worden besproken in Hoofdstuk 2.

We nemen aan dat het eigen leesgedrag en de motivatie van leraren (doel 4) - het beste kan worden bevorderd met gedrags- en/of motivatie-interventies. Het uitgangspunt daarbij is dat er verschillen bestaan tussen leraren (Vansteelandt et al., 2017):

1. Een deel van de leraren is gemotiveerd om kinder- en jeugdliteratuur te lezen, maar komt er niet zo snel toe: het is geen onderdeel van hun routine. Deze leraren zijn mogelijk meer gebaat bij een gedragsinterventie dan bij een motivatie-interventie (de motivatie hebben ze immers al).
2. Een deel van de leraren is niet of niet voldoende gemotiveerd om kinder- en jeugdliteratuur te lezen. Voor deze leraren is waarschijnlijk eerst een motivatie-interventie nodig vooraleer op gedrag kan worden geïntervenieerd.

Tegen de achtergrond van deze aannames zijn we op zoek gegaan naar studies die een basis kunnen vormen voor de ontwikkeling van gedrags- en motivatie-interventies. Met het oog op de ontwikkeling van een gedragsinterventie hebben we aansluiting gezocht bij de literatuur over ‘nudges’, een veelgebruikte gedragsinterventie uit de gedragseconomie, die ook in het onderwijs steeds meer weerklink vindt (Thaler & Sunstein, 2008; Weijers et al., 2020). Nudges gaan ervan uit dat met kleine, niet-verplichtende ingrepen in de omgeving mensen kunnen worden aangezet tot wenselijk gedrag, mits zij gemotiveerd zijn tot dat gedrag. Een concreet voorbeeld van een nudge is het aanbrengen van voetstappen op de vloer in de gewenste looprichting. Of het op ooghoogte plaatsen van fruit in de kantine, terwijl het snoep op de onderste plank gelegd wordt. Met het oog op de ontwikkeling van een motivatie-interventie hebben we met name gezocht naar studies over interventies waarin de sociale component van leesmotivatie wordt aangesproken (interventies waarin bijvoorbeeld met leeskringen wordt gewerkt). Voor die keuze hebben we twee redenen: in verschillende invloedrijke (lees)motivatietheorieën wordt veel belang gehecht aan sociale motivatie (Bandura, 1986; Deci & Ryan, 2000; Guthrie & Wigfield, 2000; Wentzel, 1994) en vanuit het idee van ‘congruent teaching’- instrueer leerkrachten met behulp van de didactische principes waarvan je wil dat ze die ook zelf gebruiken (De Naeghel et al., 2016) - zouden leraren dergelijke interventies ook in hun eigen onderwijspraktijk kunnen toepassen. De uitkomsten van dit deel van de literatuurstudie presenteren we in Hoofdstuk 3.

Tot slot veronderstellen we dat leraren die het lezen van hun leerlingen willen bevorderen, ook repertoirekennis nodig hebben, oftewel: kinderboeken en kinderboekenauteurs moeten kennen. In de door ons bestudeerde interventiestudies naar lerarenprofessionalisering op het gebied van leesbevordering (zie Hoofdstuk 2: De Naeghel, 2016; Vansteelandt et al., 2019; Vansteelandt et al.,

2020) gaat het vooral om vakdidactische kennis van leraren; repertoirekennis komt niet of nauwelijks aan de orde. Toch weten we dat (aanstaande) leraren vaak maar weinig kennis over recente jeugdliteratuur hebben (Cremin et al, 2008; Cunningham et al., 2004; Pearce, 2015). We stellen daarom voor om - in aanvulling op de eerder geïntroduceerde vier doelen die de beoogde professionaliseringsaanpak zou moeten hebben - nog een vijfde doelstelling voor de aanpak toe te voegen, namelijk de ontwikkeling van repertoirekennis. Naar de vraag hoe die kennis het beste kan worden bevorderd, is, voor zover we konden vaststellen, nog geen onderzoek gedaan (zie Hoofdstuk 2).

Om tot een selectie van geschikte literatuur voor deze literatuurstudie te komen, hebben we studies die bij ons al bekend waren aangevuld met studies die we vonden na een literatuursearch in relevante databases (ERIC, PsycInfo) en studies die we aantroffen in de referentielijsten van deze studies (de zogenaamde 'sneeuwbalmethode').

Hoofdstuk 2 Professionalisering van leraren op het gebied van leesbevordering

Hoewel er veel effectstudies zijn naar interventies waarin de leesmotivatie van leerlingen wordt bevorderd (voor een recent overzicht, zie Van Steensel et al., 2016), vonden we maar weinig studies waarin wordt omschreven hoe professionalisering van leraren op het gebied van leesbevordering eruit zou moeten zien of waarin de effecten van dergelijke professionalisering op leraren en leerlingen zijn onderzocht. In de meeste effectstudies wordt namelijk gewerkt met interventies die met name op leerlingen en niet in eerste instantie op leraren zijn gericht. Hieronder beschrijven we de uitkomsten van de drie studies die we vonden, alle drie uitgevoerd in Vlaanderen.

Vansteelandt et al. (2019, 2020)

Vansteelandt et al. (2019) ontwikkelden een professionaliseringstraject voor beginnende leraren met als doel het vergroten van hun eigen leesmotivatie en het vertrouwen dat ze hebben in hun eigen vermogen om de leesmotivatie van hun leerlingen te stimuleren. Ze baseerden zich daarbij op een conceptueel raamwerk van Desimone (2009). Daarin wordt gesteld dat elk professionaliseringstraject vijf kernelementen heeft:

1. 'Content focus': leraren krijgen informatie over het onderwerp van de professionalisering (hier: leesmotivatie) en ontvangen vaardigheidstraining.
2. 'Active learning': leraren onderzoeken voortdurend hun eigen praktijk en ze houden zich bezig met de co-creatie van en reflectie op hun (professionele en wetenschappelijke) ontwikkeling.
3. 'Coherence': de professionalisering moet overeenstemmen met de doelen en overtuigingen van leraren.
4. 'Duration': een professionaliseringstraject moet een bepaalde duur hebben—Vansteelandt et al. spreken van ten minste 20 uur—en de professionaliseringsactiviteiten moeten voldoende gespreid zijn over de tijd.
5. 'Collective participation': de professionalisering moet leraren de ruimte bieden om te leren over elkaars praktijk en om samen nieuwe activiteiten te ontwikkelen.

Vansteelandt et al. (2019, 2020) voegden daar motivationele elementen aan toe, waarbij ze zich baseerden op de zelfdeterminatietheorie (ZDT; Ryan & Deci, 2000). De ZDT stelt dat 'intrinsieke' of 'autonome' motivatie ontstaat wanneer aan drie psychologische basisbehoeften wordt voldaan: de

behoefte aan autonomie (kan ik controle uitoefenen op mijn activiteiten?), competentie (acht ik mezelf in staat die activiteiten uit te voeren?) en verbondenheid (worden mijn activiteiten gewaardeerd door relevante anderen?). De toevoeging van die elementen moest leraren allereerst zelf motiveren om aan het professionaliseringstraject deel te nemen, maar ze ook inzicht geven in hoe ze de leesmotivatie van hun leerlingen kunnen bevorderen. Daarom:

- kregen leraren tijdens het professionaliseringstraject een zekere mate van keuzevrijheid (ze kozen bijvoorbeeld zelf teksten waarmee ze aan de slag gingen), maar moesten ze ook nadenken over de vraag hoe ze die keuzevrijheid voor hun eigen leerlingen konden inbouwen;
- kregen ze uitdagingen die pasten bij hun behoeften en ontvingen ze constructieve feedback, maar werden ze ook uitgenodigd om te bedenken hoe ze die uitdagingen en feedback in het onderwijs aan hun leerlingen konden inbouwen;
- bood de trainer een veilige leeromgeving, waarin veel mogelijkheid was tot samenwerking, maar moesten leraren ook nadenken hoe ze die verbondenheid in hun eigen klas konden realiseren.

Vansteelandt et al. (2019) probeerden het professionaliseringstraject allereerst uit bij acht basisschoollerares: deze leraren namen gedurende een jaar deel aan zes professionaliseringssessies van vier uur. De leraren vulden na afloop een korte vragenlijst in waarin ze werd gevraagd aan te geven of ze de verschillende designprincipes (zie hierboven) terugzagen in de sessies die ze hadden bijgewoond. Daaruit bleek dat de leraren het professionaliseringstraject in sterke mate hebben ervaren zoals de ontwikkelaars het hebben bedoeld. In een vervolgstudie probeerden Vansteelandt et al. (2020) de effecten van het professionaliseringstraject op de leesmotivatie en self-efficacy van leraren na te gaan. Aan hun studie namen 28 leraren deel die (willekeurig) werden verdeeld over drie condities: een controleconditie (geen professionalisering) en twee experimentele condities (individuele versus groepsgewijze professionalisering). De onderzoekers voerden allereerst een kwantitatieve test uit, waarin ze met behulp van statistische toetsing keken naar de bijdrage van professionalisering aan de autonome en gecontroleerde motivatie¹ van leraren ten aanzien van vrijetijdslezen en 'professioneel' lezen (lezen van teksten om in het onderwijs te gebruiken) en aan het vertrouwen dat de leraren hadden in hun leesbevorderingsactiviteiten. Op geen van deze variabelen vonden de onderzoekers significante positieve effecten. Daarnaast namen ze focusgroep-gesprekken en individuele interviews bij

¹ Bij autonomie motivatie gaat het om meer intrinsieke vormen van motivatie, bij gecontroleerde motivatie om meer extrinsieke vormen van motivatie.

deelnemende leraren af. Die kwalitatieve data duiden volgens Vansteelandt et al. wel op effecten, zowel op de leesmotivatie en self-efficacy van leraren als op hun instructiepraktijken en de leesmotivatie van hun leerlingen. Ze vonden daarbij overigens geen verschil tussen individuele en groepsgewijze professionalisering.

Het belang van de studies van Vansteelandt et al. (2019, 2020) zit erin dat ze heldere ontwerpprincipes formuleren voor een professionaliseringstraject voor leraren gericht op leesbevordering. Maar de studies hebben ook manco's. Allereerst was de test van de effectiviteit van het traject mager: de steekproef was klein, indicaties voor effecten volgden uitsluitend uit de kwalitatieve data en er werd niet (direct) gekeken naar effecten op die variabelen die er uiteindelijk het meest toe doen, namelijk het instructiegedrag in de klas en de leesresultaten van leerlingen. Bovendien was het professionaliseringstraject met name gericht op instructie en niet op het eigen leesgedrag van leraren, hoewel Vansteelandt et al. (2019) expliciet aangeven dat leraren de leesmotivatie van hun leerlingen pas effectief kunnen bevorderen als ze ook zelf gemotiveerde lezers zijn.

De Naeghel et al. (2016)

De Naeghel et al. (2016) ontwierpen ook professionaliseringsactiviteiten op het gebied van leesbevordering en besteedden in hun onderzoek meer aandacht aan de effecten daarvan. Zij richtten zich op de ontwikkeling van een motivatie-bevorderende instructiestijl bij leraren, waarin ze vanuit de ZDT (Deci & Ryan, 2000) de nadruk leggen op ondersteuning van de autonomie en het bieden van structuur. De Naeghel et al. (2016) ontwierpen een workshop van een dagdeel, waarin leraren van leerlingen in groep 7 zeven strategieën aanleerden om de autonomie van leerlingen te ondersteunen: (1) tijd inruimen om naar leerlingen te luisteren, (2) tijd inruimen voor gesprekjes met leerlingen, (3) leerlingen naar hun behoeften vragen, (4) je verplaatsen in het perspectief van leerlingen, (5) leerlingen tijd/ruimte geven om op hun eigen manier te werken, (6) keuzemogelijkheden bieden en (7) leerlingen uitleg geven over (didactische) keuzes. Leraren leerden eveneens zeven strategieën om structuur te bieden: (1) duidelijke verwachtingen formuleren, (2) consequent reageren op leerlingen, (3) stapsgewijze instructies geven, (4) positieve feedback geven, (5) aanmoedigingen en hints geven, (6) hulp en ondersteuning bieden en (7) optimale uitdagingen bieden. Leraren oefenden met deze strategieën door ze toe te passen in 'real-life' cases en ze ontwierpen zelf een lesactiviteit waarin ze de strategieën moesten verwerken.

Bovendien werd, vanuit het idee van 'congruent teaching', ook in de workshop zelf een motiverende instructiestijl gehanteerd door aandacht te besteden aan de drie basisbehoeften uit de eerdergenoemde ZDT. Om aan de behoeften aan autonomie en verbondenheid te voldoen, werd deelnemende leraren ruimte gegeven om samen te werken, om eigen interesses en ervaringen naar voren te brengen en om meningen te formuleren. Om aan de behoefte aan competentie te voldoen, werden de eerdergenoemde strategieën toegelicht en geïllustreerd, en kregen leraren de mogelijkheid om te oefenen met de toepassing van de strategieën op levensechte casussen. Er werd ook aandacht besteed aan een 'leessfeer' in de instructieruimte door leesmaterialen voor groep 7-leerlingen en literatuur over leesbevordering te etaleren, en door posters over boeken op te hangen.

Ten slotte werden evidence-based strategieën voor autonomie-ondersteuning toegepast (Su & Reeve, 2011):

1. Bestaande opvattingen over leesmotivatie werden aan het begin van de workshop besproken.
2. De autonomie werd op meerdere manieren ondersteund.
3. Er werden verschillende media gebruikt om inhoud over te brengen.
4. De duur van de professionalisering was relatief beperkt.
5. Er was sprake van een follow-up-activiteit. Leraren kregen een brochure met suggesties voor toepassing van de getrainde instructiestijlen en ze kregen een reminder om die stijlen in hun onderwijs toe te passen. Leraren werden aangemoedigd om hun ervaringen vast te leggen in een logboek.

Aan de workshop namen 38 leraren deel, die tezamen lesgeven aan 664 groep 7-leerlingen van 27 basisscholen in Vlaanderen.

De workshop werd allereerst goed gewaardeerd. Deelnemende leraren waren positief over de mate waarin er in de workshop tegemoet werd gekomen aan hun eigen behoefte aan autonomie, competentie en verbondenheid. De leraren waren ook positief over de getrainde instructiestijlen met hun nadruk op autonomie en structuur, en over hun verwachtingen om die succesvol toe te passen. Bovendien hingen de ervaren autonomie, competentie en verbondenheid tijdens de workshop positief samen met de waardering voor de instructiestijlen en verwachtingen over toepasbaarheid. Die positieve

samenhangen duiden erop dat er inderdaad sprake was van congruent teaching. In het logboek gaven leraren ook aan dat ze na de workshop relatief vaak de getrainde instructiestijlen toepasten.

Deelname aan de workshop liet ook effecten zien op kinderen: kinderen van wie de leraar mee had gedaan aan de workshop lieten niet meer autonome motivatie voor lezen op school zien, maar wel meer autonome motivatie voor lezen in de vrije tijd; er was sprake van een klein effect (Cohen's $d = 0.26$). Die voorsprong bleef behouden bij een tweede nameting drie maanden later, maar ze nam niet verder toe. Bij nadere beschouwing bleken die positieve effecten met name op te treden bij jongens: voor jongens in de experimentele groep ging de autonome motivatie voor lezen in de vrije tijd vooruit, terwijl deze voor jongens in de controlegroep achteruitging. Meisjes gingen noch in de experimentele noch in de controlegroep vooruit in hun autonome motivatie voor lezen in de vrije tijd. De workshop had dus uitsluitend positieve effecten voor jongens. De auteurs suggereren dat de leraren als gevolg van workshopdeelname het leesaanbod meer zijn gaan toesnijden op jongens, mogelijk omdat het aanbod voorheen te veel was georiënteerd op meisjes. Een andere mogelijke verklaring is dat er voor jongens meer ruimte was voor groei in leesmotivatie (jongens hadden een lagere initiële autonome motivatie voor lezen in de vrije tijd). Het feit dat verschillen tussen experimentele en controlegroep niet toenamen tussen de twee nametingen is reden voor De Naeghel et al. (2016) om te pleiten voor langere en meer intensieve professionalisering (zoals uitgewerkt in Vansteelandt et al., 2019; Vansteelandt et al., 2020).

Repertoirekennis

Zoals in dit hoofdstuk duidelijk is geworden, richtten zowel Vansteelandt et al. (2019, 2020) als De Naeghel et al. (2016) zich in hun onderzoek vooral op het versterken van de vakdidactische kennis en vaardigheden van leraren. Repertoirekennis speelt geen rol van betekenis in hun studies. We vonden wel enkele andere studies naar leesbevordering, waarin de titelkennis van (aanstaande) leraren als persoonskenmerk wordt gemeten (Cremin et al., 2008; Cunningham et al., 2004; Groothengel, 2017; Pearce, 2015). Al deze onderzoekers concluderen dat (aanstaande) leraren gemiddeld genomen maar weinig kennis van recente kinderboeken hebben. We stellen daarom voor om in het beoogde professionaliseringstraject ook expliciet te streven naar het vergroten van de repertoirekennis. We hebben echter geen interventie-onderzoek kunnen vinden dat onderbouwt op welke manier dat het beste zou kunnen.

Besluit

De studies van Vansteelandt et al. (2019, 2020) en De Naeghel et al. (2016) bieden een overzicht van hoe een professionaliseringstraject voor leraren gericht op het stimuleren van de leesmotivatie bij

(basisschool)kinderen eruit zou kunnen zien. De onderzoekers benoemen een aantal kernelementen en benadrukken het belang van 'congruent teaching', waarbij de professionalisering zelf wordt gekenmerkt door motivatie-bevorderende elementen (deelnemende leraren krijgen bijvoorbeeld ruimte voor autonomie), die leraren vervolgens toepassen in hun eigen onderwijs. Met name de studie van De Naeghel et al. (2016) biedt eerste aanwijzingen voor de effectiviteit van een professionaliseringstraject.

Hoofdstuk 3 Leraren aanmoedigen zelf te lezen

In Hoofdstuk 2 constateerden we dat in de daar besproken professionaliseringstrajecten (De Naeghel et al., 2016; Vansteelandt et al., 2019; Vansteelandt et al., 2020) maar weinig aandacht wordt besteed aan het eigen leesgedrag van leraren en aan de vraag hoe leraren aangemoedigd kunnen worden om zelf meer te lezen. Die vraag is niettemin relevant, niet alleen omdat Vansteelandt et al. (2019) constateren dat effectieve leesbevorderaars ook zelf gemotiveerde lezers zijn (zie Hoofdstuk 1), maar ook vanuit het besef dat er grote groepen (aankomend) leraren zijn die maar weinig boeken lezen (Applegate & Applegate, 2004; Applegate et al., 2014; Burgess et al., 2011; Groothengel, 2017). Deze leraren hebben dus niet de gewoonte of de routine om in hun vrije tijd een boek te lezen.

Dat blijkt invloed te hebben op de lespraktijk. McKool en Gespass (2009) laten bijvoorbeeld zien dat leraren die in hun vrije tijd dagelijks meer dan een half uur lezen, meer leesbevorderingsactiviteiten in de klas uitvoeren dan hun collega's die minder vaak lezen. Het gaat dan om activiteiten zoals het organiseren van 'literature circles' (zie verderop in dit hoofdstuk) en het delen van eigen leeservaringen in de klas. McKool en Gespass (2009) pleiten er dan ook voor om aankomend leraren te stimuleren teksten te lezen die ze zelf graag willen lezen en boekenclubs te organiseren binnen schoolteams. Burgess et al. (2011) lieten zien dat leraren met veel kennis over jeugdliteratuur (gemeten door het aantal kinderboekenauteurs dat ze herkennen in een toets) vaker doelbewust aan leesbevordering werken dan leraren met weinig kennis over jeugdliteratuur. Zij vermoeden dat kennis van jeugdliteratuur de leraren helpt om leerlingen te helpen bij het kiezen van boeken en schrijvers die hen aanspreken. Leraren aanmoedigen meer kinder- en jeugdliteratuur te lezen kan hen dan ook helpen hun repertoirekennis uit te breiden (zie Hoofdstuk 2).

In dit hoofdstuk beschrijven we wat mogelijk effectieve interventies zijn om leraren aan te moedigen zelf te lezen. We gaan er hierbij vanuit dat er twee groepen leraren te onderscheiden zijn: leraren die wel gemotiveerd zijn om te lezen, maar voor wie lezen desondanks geen onderdeel is van hun routine en leraren die niet of weinig lezen, omdat ze er niet toe gemotiveerd zijn (Vansteelandt et al., 2017). We vermoeden dat het eerste type leraren met name gebaat is bij een gedragsinterventie (zij zijn immers al gemotiveerd), terwijl voor het tweede type leraren (ook) een motivatie-interventie nodig is. Hieronder gaan we in op mogelijke gedrags- en motivatie-interventies. In het eerste geval focussen we op

‘nudging’, een populaire interventie uit de gedragseconomie, die inmiddels ook haar weg heeft gevonden naar het onderwijs. In het tweede geval focussen we op interventies die de sociale motivatie van leraren aanspreken.

Nudging

Het begrip nudging werd geïntroduceerd door Thaler en Sunstein (2008). Een nudge (‘duwtje’) is een subtiele aanpassing van de omgeving van mensen, bedoeld om hen ertoe aan te zetten bepaald gedrag te vertonen zonder te dwingen of iets te verbieden. Nudging is oorspronkelijk een begrip uit de gedragseconomie, maar inmiddels worden nudges ingezet in veel domeinen die te maken hebben met menselijk gedrag. Denk aan onder andere het verkeer (de groene smileys die verschijnen als een automobilist zich aan de snelheidslimiet houdt) of gezondheid (fruit in plaats van snoep op ooghoogte in de kantine).

Ook in de context van het onderwijs worden nudges inmiddels in allerlei soorten en maten toegepast (Damgaard & Nielsen, 2018; Weijers et al., 2020). Damgaard en Nielsen (2018) deden een uitgebreide reviewstudie, waarin ze de effecten van nudging-interventies in het onderwijs inventariseerden. Zij concluderen dat nudging een veelbelovende werkwijze is: onderwijsinterventies die gebruikmaken van nudging laten vaak positieve resultaten zien. Wel constateren ze dat de meeste studies zich richten op het gedrag van leerlingen of studenten. Er is nog niet veel onderzoek gedaan naar de inzet van nudges bij leraren en de effecten daarvan: Damgaard en Nielsen (2018) spreken van “a general lack of nudging interventions targeting teachers” (p. 339). Een belangrijke conclusie uit deze studie is dat het nogal uitmaakt bij wie de verschillende typen nudges worden ingezet: niet alle soorten nudges werken bij iedereen even goed; soms zijn er geen effecten of zelfs averechtse effecten. Nudges die vaak positieve effecten hebben, zijn de nudges die tegemoetkomen aan onbenutte ‘self-regulatory tools’, dat wil zeggen, middelen die je kunt inzetten om je eigen gedrag te reguleren, zoals ‘goal setting’ (mensen zelf een specifiek doel laten stellen) of ‘reminders’ (herinneringen sturen). Dit soort nudges blijken in het bijzonder effectief bij mensen die gemotiveerd zijn en als het gaat om taken die makkelijk uitgesteld worden (Damgaard & Nielsen, 2018).

Er zijn verschillende studies waarin het effect van nudging op lezen is getest, maar deze studies hebben geen van alle betrekking op leraren: de onderzochte nudges, die in alle gevallen de vorm hadden van reminders (al dan niet in combinatie met goal setting), richtten zich steeds op het leesbevorderend gedrag van ouders. In onderzoek van Mayer et al. (2015) stelden ouders van driejarige kinderen

‘voorleesdoelen’: ze bepaalden wekelijks hoeveel tijd ze aan voorlezen wilden besteden, ze werden daaraan herinnerd via berichtjes op hun telefoon en ze ontvingen een felicitatieberichtje als ze hun doel hadden bereikt. Die aanpak resulteerde in een verdubbeling van de voorleestijd en bleek met name effectief voor ouders die moeite hadden hun eigen gedrag te reguleren. Kraft en Monti-Nussbaum (2017) stuurden ouders van basisschoolkinderen (groep 3-6) gedurende de zomervakantie sms-berichten waarmee ouders werden herinnerd aan het belang van lezen tijdens de vakantieperiode en waarin ze tips kregen voor materialen en activiteiten. De inzet van reminders had positieve effecten op de leesvaardigheid van kinderen in groep 5 en 6. York et al. (2019) stuurden een schooljaar lang drie keer per week tekstberichten naar een groep ouders van vierjarige kinderen om hen te stimuleren met hun kind te praten, te rijmen, letters aan te wijzen etc. Ook deze berichten bleken positieve effecten te hebben: de ouders ondernamen na de interventie thuis vaker geletterde activiteiten met hun kind en de kinderen scoorden hoger op een geletterdheidstoets. Hetzelfde team onderzoekers vond ook positieve effecten van het versturen van sms-berichten aan ouders van vijfjarige kinderen (Doss et al., 2017). Ook deze sms-berichten nodigden de ouders uit om thuis talige activiteiten te doen zoals klankspelletjes bij het aankleden, maar met één verschil: een deel van de ouders kreeg standaard-tekstberichten, terwijl andere ouders gepersonaliseerde tekstberichten ontvingen die aangepast werden aan het niveau van de taal- en leesontwikkeling van hun kind. De onderzoekers vonden positieve effecten van de tekstberichten op de frequentie waarmee ouders thuis talige activiteiten met hun kinderen deden en op de leesvaardigheid van hun kinderen. De positieve effecten van de reminders waren er echter alleen bij de ouders die gepersonaliseerde tekstberichten kregen en niet bij de ouders die de standaardteksten ontvingen.

In Nederland onderzochten Van der Sande et al. (2019) het effect van reminders bij ouders van kinderen uit groep 6, 7 en 8. De ouders kregen tekstberichten via WhatsApp die hen eraan herinnerden hun kinderen te stimuleren tot lezen. De reminders sorteerden allereerst effecten op de bekendheid van ouders met de titels van kinder- en jeugdboeken, wat suggereert dat ouders naar aanleiding van de reminders meer boeken hebben gezien, doordat ze bijvoorbeeld vaker met hun kind naar de bibliotheek zijn gegaan. Ook waren er positieve effecten op de leesmotivatie van kinderen. Wel bleek dat de reminders vooral positief werkten bij ouders die het belang van lezen bij de start van het onderzoek al inzagen. Dat laatste sluit aan bij de hiervoor gepresenteerde conclusie van Damgaard en Nielsen (2018) dat nudges zoals reminders met name effectief zijn voor mensen die al gemotiveerd zijn om bepaald gedrag te vertonen.

Leeservaringen delen

Volgens verschillende motivatietheorieën is motivatie voor een belangrijk deel sociaal bepaald. De in Hoofdstuk 2 beschreven zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 2000), bijvoorbeeld, stelt dat intrinsieke motivatie onder meer wordt bepaald door een gevoel van verbondenheid: naarmate je sterker het gevoel hebt dat je (lees)activiteiten worden gewaardeerd door anderen die belangrijk voor je zijn, ben je eerder geneigd om in die activiteiten te investeren. Ook self-efficacy wordt in belangrijke mate gestuurd door sociale ervaringen, stelt Bandura (1986) met de Social-Cognitive Theory: zo draagt het modelgedrag van relevante anderen bij aan het vertrouwen dat je hebt om een bepaalde (lees)taak tot een goed einde te brengen (“Als hij het kan, moet het mij ook lukken!”). Een recente meta-analyse (Van Steensel et al., 2016) bevestigt het belang van ‘sociale motivatie’ voor leerlingen: interventies waarin die sociale motivatie wordt aangewakkerd door leerlingen leeservaringen te laten delen (door ze bijvoorbeeld te laten samenwerken aan leestaken of door ze met elkaar te laten praten over boeken) lieten significant grotere effecten zien op zowel leesmotivatie als leesvaardigheid dan programma’s waarin geen aandacht was voor sociale motivatie.

Op basis van het eerdergenoemde werk van Vansteelandt et al. (2017) veronderstellen we dat het delen van leeservaringen ook een goede manier kan zijn om de leesmotivatie van leraren te versterken.

Vansteelandt et al. (2017) onderscheiden op basis van vragenlijstonderzoek onder 253 Vlaamse leraren in opleiding drie leesattitudeprofielen:

1. **Persoonlijk georiënteerde lezers** (27% van de steekproef). Deze studenten lezen vooral voor zichzelf, zonder de behoefte te hebben daarover met anderen in gesprek te gaan.
2. **Sociaal-georiënteerde lezers** (33%). Deze studenten lezen graag en veel, én geven aan graag te praten over leeservaringen met anderen in hun vrije tijd of voor hun studie.
3. **Laag-affectieve lezers** (40%). Deze studenten houden niet van lezen of hebben zelfs negatieve gevoelens bij lezen.

Opmerkelijk was dat de laatste groep, ondanks hun gebrek aan motivatie, wel relatief positief scoorde op wat Vansteelandt et al. (2017) ‘sociaal-conatieve’ leesattitude noemen: het delen van leeservaringen. Op basis hiervan veronderstellen we dat praten over boeken (aanstaande) leraren die niet graag lezen wellicht over de streep trekt om toch eens een boek te lezen.

We vonden maar weinig studies naar de vraag of het delen van leeservaringen de leesmotivatie van leraren kan versterken. De twee studies die we tegenkwamen, werden allebei uitgevoerd in Turkije. Dogan et al. (2020) voerden een onderzoek uit onder 21 leraren in opleiding met een zwakke of matige leesmotivatie. Zij namen gedurende een studiejaar deel aan 'literature circles' (in het vervolg vertaald als 'literatuurcirkel'). Een literatuurcirkel is een gestructureerde vorm van een boekenclub (Daniels, 2002). In een literatuurcirkel praten leerlingen of studenten in kleine groepjes van ongeveer zes deelnemers met elkaar over een boek dat ze allemaal hebben gelezen. De deelnemers kiezen voor de boekbespreking een bepaalde rol, die helpt om het denken en praten over het boek op gang te brengen. Door te spreken over de vragen en thema's die aan de orde komen door de verschillende aanwezige rollen in zo'n literatuurcirkel, ontdekken de deelnemers verschillende interpretaties en perspectieven in een boek. Er zijn basisrollen en keuzerollen. Basisrollen zijn bij iedere literatuurcirkel vertegenwoordigd, denk aan de gespreksleider (die gespreksvragen voorbereidt), de verbinder (die zich verdiept in de relatie tussen boek en actuele gebeurtenissen of persoonlijke ervaringen) of de literaire lezer (die zoekt naar literaire kenmerken of mooi taalgebruik). Er zijn ook optionele rollen die bij het ene boek meer relevant zijn dan bij het andere, zoals de geograaf (die zich verdiept in de topografie of locaties die in het boek voorkomen) of een illustrator (die de betekenis en kwaliteit van de illustraties bestudeert). In iedere literatuurcirkel rouleren de rollen tussen de deelnemers en kunnen de rollen veranderen, naar gelang de aard van het boek. Daniels (2002) introduceerde de literatuurcirkel in eerste instantie voor leerlingen (uit basisonderwijs en voortgezet onderwijs), maar schreef in zijn boek ook een hoofdstuk over hoe leraren zelf een literatuurcirkel kunnen oprichten.

In de studie van Dogan et al. (2020) lazen de deelnemers achttien boeken, die ze zelf uit een langere lijst van vijftig boeken konden uitkiezen en die ze vervolgens in kleine groepjes bespraken. Voor iedere bijeenkomst kozen de deelnemers de rol die ze tijdens de bijeenkomst wilden vervullen. De rollen rouleerden en de deelnemers hadden vanuit hun wisselende rol dus bij ieder boek een andere invalshoek gedurende het lezen. Met behulp van een vragenlijst stelden de onderzoekers vast dat de deelnemers na de interventie een significant positievere leesattitude hadden dan voor de interventie (er was sprake van een medium effect: Cohen's $d = 0,62$). Hierbij moet wel opgemerkt worden dat het maar om een kleine onderzoeksgroep ging én dat er geen controlegroep was: of de verbetering van de leesattitude nu echt het gevolg was van deelname aan de literatuurcirkel kan dus niet met zekerheid worden gezegd. Behalve de vragenlijst werden bij elke deelnemer vier interviews afgenomen. De

uitkomsten van deze interviews lieten zien dat de gepercipieerde opbrengsten van de literatuurcirkels rond vier thema's te groeperen zijn. De respondenten meldden:

- meer plezier en interesse in lezen te hebben gekregen;
- persoonlijke opbrengsten te ervaren (zoals een beter begrip van boeken en meer inzicht in het perspectief van andere mensen). Zij verwijzen hierbij met name naar de meerwaarde van de steeds wisselende rolverdeling in de gesprekken;
- dat ze lezen belangrijker zijn gaan vinden;
- dat lezen meer een gewoonte is geworden.

De onderzoekers concluderen op basis van de vragenlijst en interviews dat de sociale component (het onderling delen van leeservaringen) en de vrije keuze positief bijdragen aan deze aanpak. Studenten kozen immers niet alleen de boeken, maar ook de rollen die ze wilden vervullen tijdens de bijeenkomsten. Dit is in overeenstemming met de eerder besproken zelfdeterminatietheorie, die stelt dat dit soort vrije keuzes (autonomie) bijdragen aan de motivatie (Ryan & Deci, 2000).

Ook in andere domeinen blijkt een literatuurcirkel een bruikbare werkvorm voor leraren. Zo laat een studie van Avci en Özgenel (2019) zien dat de literatuurcirkel bij leraren kan worden gebruikt om hun professionele ontwikkeling te versterken. Voor deze studie werd actieonderzoek opgezet, waar zeven leraren van verschillende vakken aan een vmbo-school in Istanbul aan deelnamen. De leraren lazen gedurende een jaar negen boeken, zowel fictie als non-fictie, en bespraken deze boeken in een literatuurcirkel. De onderzoekers gebruikten een focusgroepinterview, een vragenlijst en de observaties van de leraar-onderzoeker om de opbrengsten van de literatuurcirkel te beschrijven. De resultaten van het onderzoek naar deze literatuurcirkel lieten zien de leraren met plezier de boeken hebben gelezen, dat deelname het lezen stimuleert en (via observaties en vrijwillige deelname) dat ze de literatuurcirkel waardeerden. Alle leraren hebben ten tijde van het onderzoek de literatuurcirkel ook ingezet bij hun leerlingen (conform het idee van 'congruent teaching'; zie Hoofdstuk 2) of namen zich dat voor te gaan doen. Daarnaast rapporteren de onderzoekers dat de deelnemende leraren zeiden van elkaar te leren en elkaars perspectief beter gingen begrijpen. Avci en Özgenel (2019) concluderen dan ook dat de literatuurcirkel een geschikt instrument is om te gebruiken in een professionele leergemeenschap (PLG).

Besluit

Op basis van studies zoals die van Damgaard en Nielsen (2018) en Van der Sande et al. (2019) vermoeden we dat nudges van het type 'reminder', eventueel in combinatie met het stellen van persoonlijke doelen, die leraren eraan herinneren een boek te gaan lezen, een effectief middel kunnen zijn om leraren tot meer lezen aan te zetten. We veronderstellen echter ook dat zulke nudges vooral zullen werken bij leraren die al een positieve leesmotivatie hebben. Het inzetten van nudges is op basis van inzichten uit dezelfde studies echter niet voldoende: voor een deel van de leraren, namelijk zij die niet van lezen houden, is het daarnaast van belang om te werken aan het versterken van de eigen leesmotivatie. Tegen de achtergrond van het onderzoek van Vansteelandt et al. (2017) en op basis van recente studies naar de inzet van literatuurcirkels onder (aankomend) leraren verwachten we dat met name het inzetten op sociale motivatie (leeservaringen delen) effectief zou kunnen zijn, juist bij leraren met een zwakke leesmotivatie. Een voordeel van die laatste benadering is dat leraren zo'n aanpak, vanuit het idee van congruent teaching, ook bij hun eigen leerlingen kunnen inzetten.

Hoofdstuk 4 Conclusies

Het doel van de literatuurstudie was een basis te leggen voor de ontwikkeling van een aanpak die leraren toerust om de leesmotivatie van hun leerlingen te bevorderen. De aanbevelingen die uit de literatuurstudie naar voren komen, hebben we samengevat in Figuur 1.

Figuur 1:

Schematisch overzicht van de aanbevelingen uit de literatuurstudie



Zoals de figuur laat zien, is het uitgangspunt dat 'leraren als leesbevorderaars' over vijf kwaliteiten moeten beschikken:

1. Ze moeten kennis hebben over leesmotivatie en over hoe leesmotivatie in het onderwijs kan worden bevorderd.
2. Ze moeten de vaardigheden hebben om die kennis toe te passen in hun onderwijs.
3. Ze moeten het vertrouwen hebben dat ze de leesmotivatie van hun leerlingen kunnen bevorderen (self-efficacy).
4. Ze moeten zelf gemotiveerd zijn om kinderboeken te lezen.
5. Ze moeten beschikken over repertoirekennis.

Naar aanleiding van de aanname dat de eerste, tweede en derde kwaliteit het beste kunnen worden bevorderd via leraarprofessionalisering, hebben we op basis van enkele (Vlaamse) studies (De Naeghel et al., 2016; Vansteelandt et al., 2019; Vansteelandt et al., 2020) een aantal principes uitgewerkt waaraan een professionaliseringstraject voor leesbevordering zou moeten voldoen:

- Leraren moeten kennis aangeboden krijgen over leesmotivatie, maar ook de vaardigheden ontwikkelen om die kennis toe te passen.
- Ze moeten in staat worden gesteld hun eigen praktijk te onderzoeken en, door middel van co-creatie en reflectie, actief betrokken worden bij hun eigen ontwikkeling.
- De professionalisering moet overeenstemmen met de doelen en overtuigingen van leraren.
- De professionalisering moet lang genoeg zijn en de professionaliseringsactiviteiten moeten voldoende gespreid zijn over de tijd.
- Leraren moeten samen kunnen leren, dat wil zeggen: leren over elkaars praktijk en samen nieuwe activiteiten ontwikkelen.
- In de professionaliseringsactiviteiten moeten motivatie-bevorderende strategieën worden toegepast, die leraren vervolgens kunnen gebruiken in hun eigen onderwijs; er wordt dan gesproken over 'congruent teaching'. Bij die motivatie-bevorderende strategieën gaat het om: ruimte geven voor autonomie, passende uitdagingen bieden en constructieve feedback geven, en een veilige omgeving bieden waarin aandacht is voor verbondenheid.

Om de vierde kwaliteit (met name het eigen leesgedrag van leraren) te bevorderen, stellen we een combinatie voor van gedragsinterventies ('nudging') en motivatie-interventies. Op basis van nudging-onderzoek (Damgaard & Nielsen, 2018; Van der Sande et al., 2019) verwachten we dat met name reminders, al dan niet in combinatie met het stellen van doelen, kunnen aanzetten tot meer lezen, onder de voorwaarde dat leraren al gemotiveerd zijn om te lezen. Voor leraren die niet gemotiveerd zijn om te lezen, zijn zulke nudges waarschijnlijk niet voldoende. We verwachten dat het voor hen zinvoller is om (in eerste instantie of in combinatie met nudging) te interveniëren op motivatie. Op basis van enkele recente studies (Avci & Özgenel, 2019; Dogan et al., 2020) veronderstellen we dat met name interventies die inzetten op sociale motivatie, zoals literatuercirkels, gunstig zouden kunnen zijn. Bijkomend voordeel is dat zo'n aanpak, vanuit het eerdergenoemde idee van congruent teaching, ook vertaalbaar is naar de eigen klassenpraktijk van de leraar.

Tot slot denken we dat een interventie die werkt aan kennis en vaardigheden op het gebied van leesbevordering, en die streeft naar het vergroten van self-efficacy en eigen leesmotivatie, leraren als het goed is ook laat kennismaken met veel verschillende kinderboeken. Op die manier zal zo'n aanpak ook bijdragen aan de vijfde kwaliteit, de groei van de repertoirekennis van leraren.

Referenties

- Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554-563.
- Applegate, A. J., Applegate M. D., Mercantini, M. A., McGeehan, C. M., Cobb, J. B., DeBoy, J. R., Modla, V. B., & Lewinski, K. E. (2014). The Peter Effect revisited: Reading habits and attitudes of college students. *Literacy Research and Instruction*, 53(3), 188-204.
<https://doi.org/10.1080/19388071.2014.898719>
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Avci, S., & Özgenel, M. (2019). The use of Literature Circle Technique in teachers' professional development. *Asian Journal of Education and Training*, 5(3): 408-415.
<https://doi.org/10.20448/journal.522.2019.53.408.415>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Burgess, S. R., Sargent, S., Smith, M., Hill, N., & Morrison, S. (2011). Teachers' leisure reading habits and knowledge of children's books: Do they relate to the teaching practices of elementary school teachers? *Reading Improvement*, 48(2), 88-102.
- Cremin, T., Mottram, M., Bearne, E. & Goodwin, P. (2008). Exploring teachers' knowledge of children's literature. *Cambridge Journal of Education*, 38(4), 449-464.
<https://doi.org/10.1080/03057640802482363>
- Cunningham, A. E., Perry, K. E., Stanovich, K.E. & Stanovich, P.J. (2004). Disciplinary knowledge of K-3 teachers and their knowledge calibration in the domain of early literacy. *Annals of Dyslexia*, 54(1), 139-167. <https://doi.org/10.1007/s11881-004-0007-y>
- Damgaard, M. T., & Nielsen, H. S. (2018). Nudging in education. *Economics of Education Review*, 64, 313–342. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.03.008>.
- Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups*. Pembroke Publishers.

- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., Haerens, L., & Aelterman, N. (2016). Promoting elementary school students' autonomous reading motivation: Effects of a teacher professional development workshop. *The Journal of Educational Research*, 109(3), 232-252.
<https://doi.org/10.1080/00220671.2014.942032>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.
<https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Dogan, B., Yildirim, K., Cermik, H., & Ates, S. (2020). Promoting pre-service teachers' reading attitudes through literature circles: A mixed methods design. *International Journal of Educational Methodology*, 6(4), 653-667. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.4.653>
- Doss, C., Fahle, E., Loeb, S., & York, B. (2017). Supporting parenting through differentiated and personalized text-messaging: Testing effects on learning during kindergarten. *Journal of Human Resources* 54, 567-603.
- Groothengel, M. (2017). Pabo-studenten als gemotiveerde lezers van kinderliteratuur: Is het fictie? In Van Steensel, R. & Seegers, E. (Eds.). *Succesvol lezen in het onderwijs*. Stichting Lezen reeks 28. Uitgeverij Eburon, p. 81-96.
- Gubbels, J., Netten, A. & Verhoeven, L. (2017). *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland. PIRLS-2016* [Fifteen years of reading achievement in The Netherlands. PIRLS-2016]. Expertise Center Dutch Language, Radboud University, Behavioural Science Institute.
- Gubbels, J., Van Langen, A. M. L., Maassen, N. A. M., & Meelissen, M. R. M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Universiteit Twente.
- Guthrie, J.T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, (Vol. 3, pp. 403–422). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Kraft, M. A., & Monti-Nussbaum, M. (2017). Can schools enable parents to prevent summer learning loss? A text messaging field experiment to promote literacy skills. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 674(1), 85–112.
<https://doi.org/10.1177/0002716217732009>
- Mayer, S. E., Kalil, A., Oreopoulos, P., & Gallegos, S. (2015). Using behavioral insights to increase parental engagement: the parents and children together (pact) intervention. *NBER Working Paper 21602*. <https://doi.org/10.3386/w21602>
- McKool, S., & Gespass, S. (2009). Does Johnny's reading teacher love to read? How teachers' personal reading habits affect instructional practices. *Literacy Research and Instruction*, 48(3), 264–276.
<https://doi.org/10.1080/19388070802443700>
- Pearce, D. L. (2015). *Prediction of preservice teachers' knowledge and reading of children's literature within a teacher preparation program*. Texas A&M University - Corpus Christi.
- Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: A theoretical review. *Educational Research*, 54(4), 405–429. <https://doi.org/10.1080/00131881.2012.734725>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Su, Y. L., & Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review*, 23, 159–188.
<https://doi.org/10.1007/s10648-010-9142-7>
- Thaler, R. H., & Sunstein, C. R. (2008). *Nudge: improving decisions about health, wealth, and happiness*. Penguin.
- Van der Sande, L., Wildeman, I., Bus, A., & Van Steensel, R. (2019). *Lezen stimuleren via vrij lezen, boekgesprekken en appberichten*. Uitgeverij Eburon.

- Vansteelandt, I., (2020). *Beginning teachers' reading attitude and motivation: A study into the evolutions from teacher training to entrance in the teaching profession and into the impact of a teacher professionalization program*. [Proefschrift]. Universiteit Gent.
- Vansteelandt, I., Mol, S.E., Caelen, D., Landuyt, I., & Mommaerts, M. (2017). Attitude profiles explain differences in pre-service teachers' reading behavior and competence beliefs. *Learning and Individual Differences*, 54, 109-115. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.016>
- Vansteelandt, I., Mol, S. E., Vanderlinde, R., Lerkkanen, M.-K., & Van Keer, H. (2020). In pursuit of beginning teachers' competence in promoting reading motivation: A mixed-methods study into the impact of a continuing professional development program. *Teaching and Teacher Education*, 96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103154>
- Vansteelandt, I., Mol, S. E., & Van Keer, H. (2019). Design principles for professionalizing primary school teachers on promoting reading motivation. *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-26. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.04.01>
- Van Steensel, R. C. M., Van der Sande, N. E., Bramer, W. M., & Arends, L. R. (2016). *Effecten van leesmotivatie-interventies. Uitkomsten van een meta-analyse*. Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Wentzel, K. R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 173-182. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.173>
- Weijers, R. J., De Koning, B. B., & Paas, F. (2020). Nudging in education: From theory towards guidelines for successful implementation. *European Journal of Psychology of Education*, 36(1), 883-902. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00495-0>
- York, B. N., Loeb, S., & Doss, C. (2019). One step at a time: The effects of an early literacy text messaging program for parents of preschoolers. *Journal of Human Resources*, 54(3), 537-566. <https://doi.org/10.3368/jhr.54.3.0517-8756R>