

Leesbevordering in de kleuterklas

“Een onderzoek naar het stimuleren van leesmotivatie bij jonge kinderen in de leeshoek”

Datum: Lelystad, 8 februari 2021.
Naam: Michelle Bruijn
Mailadres: Michelle.bruijn@kpz.nl

Studentnummer: 840726001
Opleiding: Hogeschool KPZ
Thesis begeleider: Marjolein Klompe

Voorwoord

Voor u ligt mijn bachelor thesis. Deze bachelor thesis is het resultaat van een praktijkgericht onderzoek, dat is uitgevoerd in de onderbouw op een samenwerkingschool te Dronten. De school bestaat uit 213 leerlingen en zet de ontwikkeling van het kind centraal. De missie van de school is het verzorgen van kwalitatief hoogstaand onderwijs voor kinderen van 4 tot en met 12 jaar oud, binnen een veilig pedagogisch klimaat (De Brandaris, 2020).

Het onderzoek heeft plaatsgevonden in drie kleutergroepen, bestaande uit twee groepen 1 en een groep 2. Dit onderzoek is er specifiek op gericht om de leesmotivatie van jonge kinderen in de leeshoek te stimuleren met het uiteindelijke doel bij te kunnen dragen aan de leesbevordering. Gedurende dit onderzoek is onderzocht op welke manier de leesmotivatie van jonge leerlingen door de leerkracht gestimuleerd kan worden.

Het uitvoeren van dit onderzoek heeft mij inzicht gegeven in hoeverre de leerlingen het lezen in de leeshoek ervaren en in welke mate de leesmotivatie reeds bij de kinderen aanwezig is. Het uitvoeren van een literatuurstudie heeft mij nieuwe inzichten gegeven van welke aspecten bij leesmotivatie een rol spelen en welke rol de leerkracht heeft bij het stimuleren van de leesmotivatie. Het onderzoek heeft mij laten inzien op welke manier de leerkracht een uitnodigende en stimulerende leesomgeving kan faciliteren die niet alleen betrekking heeft op de leeshoek, maar op de gehele leesomgeving. Dit onderzoek heeft mij niet alleen de kennis en een ontwerp voor het stimuleren van leesmotivatie opgeleverd, maar het heeft mij ook geleerd om tijdens het onderzoeksproces de theorie aan de praktijk te koppelen. Bij het bestuderen van de theorie is er voortdurend de afweging gemaakt of de theorie in de praktijk uitvoerbaar is. Dit heeft op bepaalde momenten de nodige frustraties opgeleverd, maar heeft mij daarnaast ook inzicht gegeven in de wijze waarop een onderzoeksproces bijgestuurd kan worden.

Verder wil ik mijn dankwoord richten tot mijn thesis begeleider alsmede tot de onderbouwleerkrachten van de WPO-school voor het mogen uitvoeren van mijn praktijkgerichte onderzoek.

Als laatste wil ik u, de lezer, bedanken voor de tijd die u neemt om mijn bachelor thesis te lezen.

Michelle Bruijn.
Februari, 2021.

Inhoudsopgave

Excerpt	- 4 -
Samenvatting	- 4 -
Introductie.....	- 6 -
2. Theoretische kader	- 9 -
2.1. Inleiding literatuurstudie.....	- 9 -
2.2. Literatuurstudie.....	- 9 -
2.3. Conclusie literatuurstudie	- 15 -
3. Contextonderzoek.....	- 18 -
3.1. Inleiding contextonderzoek.....	- 18 -
3.2. Methode contextonderzoek.....	- 18 -
3.2.1. Deelvraag 1.....	- 18 -
3.2.2. Deelvraag 2.....	- 19 -
3.3. Resultaten contextonderzoek	- 21 -
3.3.1. Deelvraag 1.....	- 21 -
3.3.2. Deelvraag 2.....	- 22 -
3.4. Conclusie contextonderzoek.....	- 26 -
3.4.1. Deelvraag 1.....	- 26 -
3.4.2. Deelvraag 2.....	- 27 -
4. Conclusie en discussie	- 28 -
4.1. Discussie.....	- 28 -
4.2. Conclusie en advies	- 29 -
5. Ontwerpen.....	- 31 -
5.1. Uitgangspunten ontwerpen.....	- 31 -
Literatuurlijst	- 33 -
Bijlage A Verklaring inzake oorspronkelijkheid en gedragscode onderzoek	- 37 -
Bijlage B Toestemmingsverklaring HBO-kennisbank.....	- 38 -
Bijlage C Meetinstrumenten contextonderzoek	- 39 -
C.1. Vragenlijst leerkrachten	- 39 -
C.2.1. Leuvense betrokkenheidsschaal.....	- 40 -
C.2.2. Voorgestructureerde vragenlijst leerlingen.....	- 41 -
Bijlage D. Resultaten contextonderzoek.....	- 41 -
D.1.1. Resultaat bevragen leerkracht groep 1A.....	- 41 -
D.1.2. Resultaat bevragen leerkracht groep 1B.....	- 42 -
D.1.3. Resultaat bevragen leerkracht groep 2	- 43 -
D.1.4. Resultaat horizontaal vergelijken.....	- 44 -
D.2.1 Resultaten observatie Leuvense betrokkenheidsschaal	- 46 -
D.2.2. Resultaten vragenlijst leerlingen.....	- 49 -
Bijlage E. Overige documenten.....	- 51 -

Excerpt

Onderwerp: De Leesmotivatie van jonge kinderen in de leeshoek stimuleren – bronnen: Berenst, Faasse, Herder, & Pulles (2016), Chambers (2012), Van Kleef & Tomesen (2016), Stichting Lezen (2020), Van Elsäcker, Van der Beek, Hillen & Peters (2015) – onderzoeksgroep: leerlingen en leerkrachten groep 1/2 – methode: bevragen leerlingen leesattitude en bevragen leerkrachten en een niet-participerende indirecte observatie in de leeshoek - conclusie van het onderzoek: Leerkrachten stimuleren de intrinsieke leesmotivatie door de rol als model en bemiddelaar uit te voeren, zowel voor, tijdens als na leesactiviteiten (Chambers, 2012; Stoeldraijer & Förner, 2012). De leerling moet zich autonoom, competent en verbonden met de ander voelen wil het intrinsiek gemotiveerd zijn om te lezen (Stichting Lezen, 2020). De motivatie om te lezen wordt gestimuleerd wanneer de materiële leesomgeving in verbinding staat met de immateriële leesomgeving (SLO, z.d.-a).

Samenvatting

De aanleiding van het praktijkprobleem is gebaseerd op twee aspecten, die voor de school van belang zijn. De kwaliteitsrapportage concludeert in de eindevaluatie van het schooljaar 2019-2020 (persoonlijke communicatie, 1 oktober 2020) dat leerlingen vanaf groep 3 op het gebied van technisch- en begrijpend lezen beneden het niveau van het landelijk gemiddelde scoren. Daarnaast heeft de aanleiding van het onderzoek betrekking op de vraag welke wijze leerkrachten een positieve leesspiraal bij de leerlingen in gang kunnen zetten vanaf groep 1. Wanneer een kind ervaart dat lezen plezierig kan zijn, leest het meer en is het gemotiveerd om een betere lezer te worden. Uit vooronderzoek, dat is verricht door middel van het voeren van een gesprek met de leerkrachten van groep 1 en 2, is de volgende onderzoeksvraag opgesteld: *“Hoe kunnen de leerkrachten in de groepen 1 en 2 bij de leerlingen de motivatie voor het lezen van prentenboeken in de leeshoek stimuleren?”* Vanuit deze vraagstelling is een ontwerpgericht onderzoek uitgevoerd, met als doel inzicht te krijgen in de wijze waarop de leerkrachten de leesmotivatie bij jonge kinderen in de leeshoek kunnen stimuleren en de leerlingen leesplezier kunnen laten ervaren.

Naar aanleiding van de probleemstelling en het doen van vooronderzoek in de literatuur zijn er deelvragen opgesteld, die door middel van een literatuurstudie en een contextonderzoek zijn beantwoord. De conclusie van de literatuurstudie luidt dat een leesmotivatie de motieven en behoeften om te lezen van een kind beschrijft. Wanneer de drie basisbehoeften relatie, autonomie en competentie bij het kind aanwezig zijn wordt de intrinsieke leesmotivatie aangesproken. De materiële leesomgeving staat bij voorkeur in verbinding met de immateriële leesomgeving. Wanneer de leerkracht de rol van model en bemiddelaar tijdens, voor- en na het lezen uitvoert en bovendien een uitnodigende leeshoek creëert met bevorderende materiële aspecten en passende verwerkings- activiteiten, zoals het naspelen van een prentenverhaal, wordt een kind uitgenodigd tot het lezen van prentenverhalen.

De methode die gehanteerd is bij het uitvoeren van het contextonderzoek is het bevragen van leerlingen naar de leesattitude en het bevragen van de leerkrachten in groep 1 en groep 2 op welke wijze het lezen van prentenboeken reeds gestimuleerd wordt. Tevens is de betrokkenheid van de leerlingen in de leeshoek geobserveerd, zodat een uitspraak over de leesmotivatie van de leerlingen gedaan kan worden. De belangrijkste conclusie van het contextonderzoek luidt dat de betrokkenheid van de leerlingen bij de leeshoek vrij laag is. Een kleine meerderheid van de leerlingen heeft een

positieve leesattitude ten opzichte van het lezen van een prentenboek in de leeshoek. De leerkrachten stimuleren de leesmotivatie bij de leerlingen door prentenverhalen voor te lezen die aansluiten bij het thema dat zich in de klas afspeelt. De diverse leeshoeken in de kleuterklassen verschillen van inrichting en zijn allen ingericht met een aantal bevorderende materiële aspecten. Echter wordt de leeshoek niet of nauwelijks door de leerlingen zelf uitgekozen tijdens een speel-leermoment.

Op basis van bovenstaande conclusies uit de literatuur en het contextonderzoek worden een aantal aanbevelingen en ontwerpeisen voor in de praktijk beschreven. De uitgangspunten van het ontwerp zijn gericht op de leerkrachten, de leerlingen van groep 1 en 2 en op de leesomgeving. Het belangrijkste advies voor in de praktijk is dat de leerkracht de intrinsieke leesmotivatie bij leerlingen stimuleert door aandacht te schenken aan relatie, autonomie en competentie. De leerkracht bereikt dit door een verbinding te maken tussen de materiële en de immateriële leesomgeving, door prentenboeken te promoten, door veel voor te lezen en door (verwerkings)-activiteiten in de leeshoek te organiseren.

Introductie

In deze bachelor thesis wordt onderzoek gedaan naar de manier waarop leerkrachten de leesmotivatie van jonge kinderen in de groepen 1 en 2 kunnen stimuleren. De aanleiding van het praktijkprobleem is gebaseerd op twee aspecten. In de besluitvorming zijn zowel persoonlijke motieven als het belang van de leerkrachten en de leerlingen meegenomen. Enerzijds is de aanleiding van dit onderzoek de gepresenteerde kwaliteitsrapportage van de school, genaamd eindevaluatie schooljaar 2019-2020 (persoonlijke communicatie, 1 oktober 2020). De kwaliteitsrapportage laat zien dat leerlingen vanaf groep 3 op het gebied van technisch- en begrijpend lezen beneden het landelijk gemiddelde scoren. Anderzijds is de aanleiding van dit onderzoek dat onderzocht wordt op welke wijze de leerkrachten van de onderbouw vorm kunnen geven aan leesbevorderingsactiviteiten. Op die manier kan al vroeg een positieve leesspiraal in gang worden gezet. Wanneer een kind ervaart dat lezen plezierig kan zijn, leest het meer en is het gemotiveerd om te lezen (Stichting lezen, 2020). Leesactiviteiten in de onderbouw zijn van groot belang om ervoor te zorgen dat leerlingen in de kleuterklas bekend worden met boeken en verhalen alsmede voor het stimuleren van de leesmotivatie, zodat de leerlingen in groep 3 een goede leesstart kunnen maken.

Het geconstateerde praktijkprobleem is voortgekomen uit een vooronderzoek, waarbij er een vragenlijst is voorgelegd aan de onderbouwleerkrachten en gesprekken zijn gevoerd met de leerkrachten. Uit dit vooronderzoek kan geconcludeerd worden dat voornamelijk het voorlezen wordt ingezet als leesbevorderingsactiviteit en niet of nauwelijks in verbinding staat met de aanwezige leeshoek in de klas. De onderbouwgroepen zijn ingericht met verschillende varianten van een leeshoek waarmee beoogd wordt om de leesactiviteit te bevorderen. Vanuit de gehanteerde literatuur is naar voren gekomen dat de kwaliteit van leesactiviteiten sterk afhankelijk is van de professionaliteit van de leerkracht (Chambers, 2012; Walta, 2018). De leerkrachten van de onderbouwgroepen bieden in de klassen op eigen initiatief en naar eigen inzicht leesactiviteiten aan. Uit de gesprekken met de onderbouwleerkrachten kan geconcludeerd worden dat de leeshoek in de kleuterklassen niet alleen in beperkte mate gebruikt wordt voor leesactiviteiten, maar daarnaast ook fungeert als stoeiplek, een bouwplek van hutten of uitrustplek. De leerkrachten willen hieromtrent graag een praktijkverbetering zien, waarbij de leesactiviteit en motivatie bij leerlingen gestimuleerd wordt.

De relevantie van dit onderzoek is dat duidelijk naar voren komt dat de leesmotivatie een belangrijk aspect is binnen het leesonderwijs. De motor achter het lezen bestaat uit leesmotivatie en betrokkenheid (Stichting lezen, 2020). Het willen lezen en het plezier ervaren tijdens het lezen vraagt om structurele, maar ook om spontane momenten in een leesomgeving waar voortdurend aandacht aan wordt besteed. Structurele aandacht voor leesbevordering zorgt ervoor dat kinderen lezen leuk gaan vinden. Het leesonderwijs is een terugkerende discussie, waarbinnen de leesvaardigheid en motivatie van leerlingen veel besproken onderwerpen zijn. De Onderwijsinspectie luidt in de onlangs verschenen Staat van het Onderwijs 2020 de noodklok, doordat de motivatie bij 15-jarigen om te lezen afneemt en het risico op laaggeletterdheid groeit (Ministerie van onderwijs, 2020). Een kwart van de 15-jarigen in Nederland is onvoldoende geletterd om mee te kunnen komen in de maatschappij. Hetzelfde onderzoek concludeert vervolgens dat bij leerlingen vanaf groep 5 een lage leesmotivatie aanwezig is, maar dat er ook sprake is van een discrepantie tussen de leesvaardigheid van 15-jarigen en leerlingen die uitstromen

van de basisschool. Vrijwel alle basisschoolleerlingen stromen uit met een fundamenteel niveau van 1F, waarvan een groot deel zelfs al het streefniveau 2F beheerst.

Dit onderzoek is gericht op leesbevordering teneinde de leesmotivatie van jonge kinderen te stimuleren. Om de begrippen leesbevordering en leesmotivatie te verhelderen volgen hieronder een tweetal definiëringen van belangrijke aspecten die hiermee samenhangen. Leesbevordering stimuleert het lezen bij kinderen met als doel het lezen niet als een verplichte activiteit te zien, maar als een zinvolle tijdsbesteding waarbij leesplezier wordt ervaren. Het wekt bij kinderen een mate van interesse op voor boeken en verhalen (Walta, 2018). De motoren achter het lezen zijn leesmotivatie en betrokkenheid. Leesmotivatie heeft betrekking op de houding ten opzichte van lezen, de beweegreden en de behoefte die een kind heeft om te lezen (Berenst, Faasse, Herder & Pulles, 2016; Haarsma, Vingerhoets & Grutters, 2018; Leesmonitor, z.d.-a). Er moet een motief aanwezig zijn om te lezen, en tevens moet het aansluiten bij de leesbehoeften van het kind op dat moment. Motivatie kan gezien worden als een interne toestand van het kind, terwijl betrokkenheid gezien wordt als een zichtbare uiting van motivatie (Conley & French, 2014). Een betrokken leerling is geconcentreerd en gemotiveerd bezig (Van Schagen, 2017). De Zelfdeterminatie theorie van Deci en Ryan onderscheidt twee soorten motivatie, te weten intrinsieke- en extrinsieke motivatie (Bruyn, 2017). Extrinsieke motivatie ontstaat op basis van een externe bron. Deze vorm van motivatie is niet gericht op het plezier van de handeling, maar is gericht op het verkrijgen van een beloning of straf. Intrinsieke motivatie is de motivatie die voortkomt vanuit het kind zelf. Tijdens leesactiviteiten kan het beste worden ingezet op het stimuleren van de intrinsieke leesmotivatie. Stichting lezen (2020) stelt dat intrinsieke gemotiveerde leerlingen langer blijven lezen en langer een positieve leesattitude behouden. De leesattitude betreft de houding ten aanzien van lezen, welke voortkomt uit ervaringen en verwachte consequenties van het lezen (Berenst, et al., 2016). De leesattitude van een kind bestaat uit een hedonistische component, te weten het voor je plezier lezen, en uit een utilitaire component, ofwel het ervaren van het nut van het lezen (Leesmonitor, z.d.-b). Een positieve leesattitude leidt tot lezen (SLO, z.d.-b). Binnen leesbevordering spelen motivatie, attitude en competentie een rol die op verschillende manieren met elkaar samenhangen (Berenst, et al., 2016). Verder spelen de leerkracht en de leesomgeving beide een belangrijke rol bij leesbevorderingsactiviteiten alsmede bij het stimuleren van de leesmotivatie (Brouwers, 2020; Chambers, 2012;).

Het is van belang dat onderzocht wordt op welke wijze de leesmotivatie in de leeshoek gestimuleerd kan worden en welke rol de leerkrachten spelen in de leesomgeving. Het doel van het traject binnen dit praktijkonderzoek is om inzicht te verkrijgen in welke leesactiviteiten passend zijn voor jonge kinderen en op welke manier de leerkrachten van groep 1 en 2 dit in de leeshoek aanbieden. Het doel en het gewenste effect van de resultaten uit het onderzoek is dat leerkrachten handvatten aangereikt krijgen op welke wijze er leesbevorderingsactiviteiten aangeboden kunnen worden, zodat de leesmotivatie bij jonge kinderen in de leeshoek gestimuleerd wordt. Daarnaast is het doel en het gewenste effect van het onderzoek dat de leerlingen leesplezier ervaren, waardoor er een leesmotivatie ontstaat. Het uiteindelijke doel van dit onderzoek is dat in de onderbouwgroepen 1 en 2 de leesmotivatie bij het lezen van prentenboeken in de leeshoek wordt gestimuleerd. Investeren in leesmotivatie maakt leerlingen gemotiveerde lezers en vergroot daarnaast de kans groter dat het in de toekomst betere lezers worden.

Naar aanleiding van het praktijkprobleem is de volgende hoofdvraag geformuleerd:

Hoe kunnen de leerkrachten in de groepen 1 en 2 bij de leerlingen de motivatie voor het lezen van prentenboeken in de leeshoek stimuleren?

Op basis van de hoofdvraag zijn deelvragen geformuleerd die helpen bij het beantwoorden van het praktijkprobleem.

Deelvragen die leiden tot generieke kennis luiden:

- *Wat wordt verstaan onder leesmotivatie?*
- *Hoe verloopt de leesontwikkeling bij jonge kinderen?*
- *Welke rol speelt de leerkracht om het lezen in prentenboeken bij leerlingen te stimuleren?*
- *Op welke wijze kan de leerkracht een uitnodigende leesomgeving faciliteren om het lezen in prentenboeken te stimuleren?*

Deelvragen die leiden tot contextkennis luiden:

- *Op welke wijze stimuleren de leerkrachten op dit moment het lezen van prentenboeken in de leeshoek?*
- *In welke mate ervaren de leerlingen leesmotivatie bij het lezen van prentenboeken in de leeshoek?*

Deelvragen die leiden tot ontwerp-kennis luiden:

- *Hoe is het proces van de herinrichting in en rondom de leeshoek verlopen?*
- *In welke mate draagt het ontwerp bij aan het lezen van prentenboeken in de leeshoek?*

Deze thesis is opgebouwd uit verschillende hoofdstukken die elk een eigen onderdeel beslaan, maar onderling wel met elkaar samenhangen. In het eerste hoofdstuk zijn zojuist de aanleiding van het praktijkprobleem en het onderzoeksdoel beschreven. Een aantal relevante begrippen zijn verhelderd en de hoofd- en deelvragen zijn reeds geformuleerd. Naar aanleiding van de opgestelde hoofd- en deelvragen is een literatuuronderzoek uitgevoerd. De resultaten van het literatuuronderzoek worden in hoofdstuk 2 in het theoretische kader beschreven. In dit hoofdstuk wordt tevens antwoord gegeven op de deelvragen, wat een generieke kennis oplevert. Hieruit volgt een conclusie, waarmee dit onderdeel wordt afgesloten. In hoofdstuk 3 worden de methode, de resultaten en de conclusie van het contextonderzoek weergegeven. Vervolgens worden in hoofdstuk 4 de discussiepunten en mogelijke beperkingen van het onderzoek beschreven. Dit hoofdstuk wordt afgesloten met een eindconclusie, waarbij de hoofdvraag wordt beantwoord en aanbevelingen worden beschreven in de praktijk. Vervolgens wordt in hoofdstuk 5 de ontwerpcriteria voor in de praktijk gepresenteerd en worden de voorlopige doelen van het ontwerp beschreven. Tot slot zullen de literatuurlijst en de bijlagen volgen, waarin de geraadpleegde literatuur vermeld wordt en belangrijke documenten zijn toegevoegd.

2. Theoretische kader

2.1. Inleiding literatuurstudie

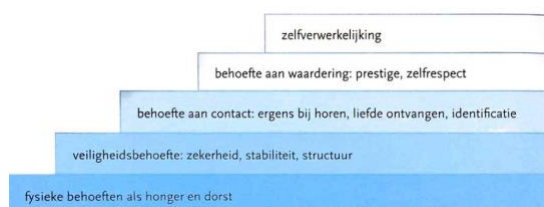
In hoofdstuk 2 van dit onderzoek wordt antwoord gegeven op de deelvragen, wat leidt tot generieke kennis. Vanuit de literatuur vindt een literatuurstudie plaats waarbij er gezocht wordt naar antwoorden. Deze antwoorden worden gerapporteerd in het theoretische kader, welke te lezen valt in paragraaf 2.2. In het theoretische kader wordt ten eerste omschreven wat onder leesmotivatie wordt verstaan. Vervolgens wordt de (voor)leesontwikkeling van jonge kinderen uiteengezet en wordt beschreven welke rol de leerkrachten spelen bij het stimuleren van het lezen van prentenboeken. Als laatste wordt in het theoretische kader uiteengezet op welke wijze de leerkracht een uitnodigende leesomgeving kan faciliteren teneinde het lezen in prentenboeken te stimuleren. In paragraaf 2.3 wordt een conclusie van de literatuurstudie getrokken en worden de opbrengsten vanuit het theoretische kader beschreven. Tijdens de literatuurstudie zijn de antwoorden gevonden van de volgende vragen die leiden tot generieke kennis:

- Wat wordt verstaan onder leesmotivatie?
- Hoe verloopt de leesontwikkeling bij jonge kinderen?
- Welke rol speelt de leerkracht om het lezen in prentenboeken bij leerlingen te stimuleren?
- Op welke wijze kan de leerkracht een uitnodigende leeshoek faciliteren om het lezen in prentenboeken te stimuleren?

2.2. Literatuurstudie

Wat wordt verstaan onder leesmotivatie?

Motivatie is van zichzelf niet tastbaar of zichtbaar en wordt niet altijd op dezelfde manier vertoond (Bruyn, 2017). Motivatie wordt gezien als een interne toestand van het kind, terwijl betrokkenheid gezien wordt als een zichtbare uiting van motivatie (Bruyn, 2017; Conley & French, 2014). Een kind dat zich betrokken voelt, is geboeid en is van binnenuit gedreven om aan de slag te gaan en te blijven (Leavers & Heylen, 2013). Een betrokken leerling is geconcentreerd en gemotiveerd bezig (Van Schagen, 2017). Het belang van het ontwikkelen van leesmotivatie begint al bij het jonge kind. Wanneer het vuur voor lezen vóór het tiende levensjaar wordt aangewakkerd, zal het niet gemakkelijk weer doven (Noorduijn, 2020). Er bestaan in de literatuurwetenschappen verschillende theorieën, die op elkaar aansluiten of elkaar overlappen bij een omschrijving van het begrip motivatie. Eén van de bekendste theorieën is de motivatietheorie van Maslow. Deze theorie beschrijft dat het gedrag van mensen zowel een reden als een doel heeft, wat motivatie genoemd wordt. Een kind handelt om iets te willen bereiken (Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2016). De mate van motivatie beïnvloedt de mate van activiteit. De theorie van Maslow beschrijft dat gedragingen voortkomen uit een hiërarchie van behoeften. Een noodzakelijke behoefte van een kind of een mens bestaat uit fysieke behoeften. Wanneer aan deze fysieke behoeften is voldaan, kunnen andere behoeften vervuld worden. Vanuit deze definitie kan geconcludeerd worden dat een kind pas tot een gemotiveerde activiteit of tot leren kan komen, wanneer zijn fysieke behoeften zijn vervuld. In Figuur 1 is de hiërarchie van behoeften te zien.



Figuur 1. De behoeften hiërarchie van Maslow. Overgenomen uit Ontwikkelingspsychologie voor leerkrachten basisonderwijs. (p. 76) door T. Hooijmaaijers, T. Stokhof en F. Verhulst. 2016, Assen: Koninklijke van Gorcum. Copyright 2016, Koninklijke van Gorcum.

Naast de motivatietheorie van Maslow beschrijft Bruyn (2017) een welbekende, actuele en wetenschappelijk onderbouwde motivatietheorie, namelijk ‘de Zelfdeterminatie theorie’ van Deci en Ryan. De Zelfdeterminatie theorie streeft naar het verkrijgen van inzicht in wat een kind drijft of tegenhoudt tijdens een handeling. Het onderscheidt motivatie in intrinsieke- en extrinsieke motivatie. Extrinsieke motivatie is niet gericht op het plezier tijdens de handeling, maar is gericht op het verkrijgen van een beloning of straf. Het ontstaat op basis van een externe bron, zoals bijvoorbeeld de leerkracht. Intrinsieke motivatie komt van binnenuit en is een motivatie die voortkomt vanuit het kind zelf. Het kind is niet gericht op het verkrijgen van een beloning of straf. De theorie van Deci en Ryan laat zien dat motivatie wordt gestuurd door de waarde, die aan een activiteit wordt toegekend.

Wanneer specifiek wordt gekeken naar leesmotivatie stellen Stokmans en Wolters (2019) dat de wil om te lezen of hetgeen dat leesgedrag activeert in de literatuur wordt aangeduid als leesmotivatie. Het beschrijft de houding tegenover lezen en de beweegredenen die een kind heeft om te lezen (Leesmonitor, z.d.-a). Bij leesmotivatie gaat het om de motieven en behoeften van het kind (Berenst, Faasse, Herder & Pulles, 2016; Haarsma, Vingerhoets & Grutters, 2018). Wanneer aandacht wordt besteed aan leesmotivatie, kan het beste worden ingezet op het stimuleren van de intrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie heeft op de langere termijn een positieve invloed op de activiteit lezen en op de leesontwikkeling. Stichting lezen (2020) stelt dat intrinsieke gemotiveerde leerlingen langer blijven lezen en langer een positieve leesattitude behouden. De leesattitude is de houding ten aanzien van lezen, die voortkomt uit ervaringen en verwachte consequenties van het lezen (Berenst, et al., 2016). De leesattitude van een kind bestaat uit een hedonistische component en definieert het lezen voor plezier en daarnaast bestaat het uit een utilitaire component, ofwel het ervaren van het nut van lezen (Leesmonitor, z.d.-b). Een positieve leesattitude leidt tot lezen (SLO, z.d.-b). Over het algemeen wordt gesteld dat de intrinsieke leesmotivatie positief samenhangt met hoe vaak en hoe goed kinderen lezen. De wil om te lezen wordt gevoed door persoonlijke en sociale motieven alsmede door externe omstandigheden, zoals de leesomgeving (Stokmans & Wolters, 2019). Leesmonitor (2018a) en Bruyn (2017) stellen dat de aanwezigheid van de drie psychologische basisbehoeften, te weten relatie, autonomie en competentie bij het kind een voorwaarde is voor het ontwikkelen van een leesmotivatie. Wanneer een kind zich autonoom, competent en verbonden met een ander voelt, wordt bij het kind de intrinsieke leesmotivatie aangesproken (stichting Lezen, 2020). Bruyn (2017) stelt dat de samenhang tussen behoeftebevrediging en motivatiekwaliteit herhaaldelijk in onderzoeken is vastgesteld. Om de competentie van het jonge kind tijdens het lezen te vergroten met als doel de leesmotivatie te stimuleren, is het van belang dat de leerkracht zicht heeft op de leesontwikkeling van een kind.

Hoe verloopt de leesontwikkeling bij jonge kinderen?

Dobber en Vasilaras (2018) stellen dat men van nature narrativiteit bezit, ofwel het kunnen vertellen van verhalen. Narrativiteit is al op jonge leeftijd aanwezig, maar het lezen ontstaat daarentegen niet van nature bij jonge kinderen, het kind heeft hiervoor de sociale-omgeving nodig. In de onderbouw wordt de basis gelegd voor het leren lezen. Het jonge kind maakt in de kleuterklassen spelenderwijs kennis met geschreven en gedrukte taal en wordt op deze manier voorbereid op het technisch lezen. Kinderen voorbereiden op het lezen bereikt de leerkracht door het kind deel te laten nemen aan geletterdheidspraktijken in het stadium van beginnende geletterdheid. Stolwijk (2008) beschrijft dat het doel hiervan is om leerlingen vertrouwd te maken met teksten en letters. De ontwikkeling in geletterdheid kent drie stadia en begint bij de ontluikende geletterdheid (Huizinga & Robbe, 2013; Van Elsäcker, Van der Beek, Hillen & Peters, 2015). De ontluikende geletterdheid heeft betrekking op de ontwikkeling van de geletterdheid in de periode van nul tot vier jaar. In dit stadium is het kind voornamelijk thuis en tijdens de voorschoolse periode bezig met het ontdekken van de algemene functies van de geschreven taal. Het niveau van de geletterdheid kan sterk uiteenlopen vanwege de verschillen die tussen de thuissituaties van de kinderen bestaan. In een thuissituatie waarin weinig wordt voorgelezen is de kans groot dat de geletterdheid van een kind minder ontwikkeld is dan in een thuissituatie waar veel voorgelezen is. Het jonge kind in de kleuterklas bevindt zich in het stadium van beginnende geletterdheid. Dit stadium heeft betrekking op de ontwikkeling van de geletterdheid vanaf groep 1 van de basisschool tot het moment dat het kind de elementaire leeshandeling onder de knie heeft. In de fase van beginnende geletterdheid begint in een later stadium het aanvankelijk lezen. Door diverse leesactiviteiten aan te bieden zoals voorlezen, verhalen vertellen en activiteiten in de leeshoek, ontwikkelt de geletterdheid van kinderen zich verder (Huizinga & Robbe, 2013). Op het moment dat de elementaire leeshandeling wordt beheerst bevindt het kind zich in de volgende fase, te weten de gevorderde geletterdheid. Voorafgaand aan het zelf kunnen lezen van een tekst zal zich zelfstandig leesgedrag voordoen. Zelfstandig leesgedrag van jonge kinderen ontwikkelt zich aan de hand van voorleesactiviteiten. Van Kleef en Tomesen (2016) beschrijven de (voor)leesontwikkeling op basis van een aantal fasen weer. Deze fasen zijn te zien in Figuur 2.

- 0 Weigeren (laag niveau)
- A. Geen verhaal aanwezig**
 - 1 Labelen
 - 2 Volgen van de actie
- B. Verhaal / mondelinge taal**
 - 3 Dialoog
 - 4 Monoloog
- C. Verhaal / geschreven (boeken)taal**
 - 5 Mengeling van geschreven mondelinge taal
 - 6 Geschreven taal
 - 7 Letterlijke weergave
- D. Geleid door tekstenmerken**
 - 8 Weigeren (hoog niveau)
 - 9 Aspecten worden benoemd (benoemen van enkele letters)
 - 10 Woordherkenning
 - 11 Onafhankelijk lezen

Figuur 2: Fasen in de (voor)leesontwikkeling. Overgenomen uit Stimulerende lees- en schrijfactiviteiten in de onderbouw. (p.24) door M. Van Kleef en M. Tomesen, 2016, Nijmegen: Expertisecentrum. Copyright 2016, Expertisecentrum Nederlands.

De leerkracht kan door het uitvoeren van observaties alsmede bovenstaande schema concluderen waar het kind zich bevindt in de (voor)leesontwikkeling. Verhalende prentenboeken lenen zich er bij uitstek voor om bij kinderen na te gaan hoe ver de leesontwikkeling is. In eerste instantie is een kind nog niet aan het zelf voorlezen toe en bevindt het zich in fase 0. Wanneer het kind bereid is om op uitnodiging samen te gaan lezen, is er nog geen verhaal aanwezig, maar benoemt het kind wat er op de plaatjes staat en is het aan het labelen. Het kind probeert de actie van het verhaal te volgen en

omschrijft de gebeurtenissen uit het boek. In fase B is het kind in staat om een verhaallijn in dialoogvorm weer te geven. Het verhaal is dan nog niet samenhangend. In een later stadium kan het kind het complete verhaal weergeven in een monoloogvorm. Tijdens het vertellen wordt er nog veel verwezen naar de plaatjes. Uiteindelijk kan het kind zich in fase D bevinden en weigeren om te lezen, omdat het beseft dat het nog niet kan lezen. In deze fase is het van belang dat de leerkracht het kind motiveert door te vragen of het bepaalde letters herkent of een woordje kan lezen. Deze fase wordt ook wel spontaan gelezen genoemd. In deze fase gaat het kind eerst letters herkennen, dan hele woorden herkennen en uiteindelijk zelfstandig lezen (Huizinga & Robbe, 2013; Van Kleef & Tomesen, 2016). Wanneer de leerkracht zicht heeft op de leesontwikkeling van het jonge kind is het van belang dat de leerkracht weet welke rol de leerkracht speelt bij het stimuleren van lezen in prentenboeken.

Welke rol speelt de leerkracht om het lezen in prentenboeken bij leerlingen te stimuleren?

Stoeldraijer en Förer (2012) beschrijven de leerkracht als model en bemiddelaar. De leerkracht is model door zelf een enthousiaste, nieuwsgierige en gemotiveerde houding aan te nemen ten opzichte van het lezen. De leerkracht vervult de rol als model tijdens het voorlezen door te laten zien dat men kan genieten van het lezen in een prentenboek. Stichting Lezen (2013b) beschrijft een aantal praktische handvatten voor leerkrachten, die voor- en tijdens het voorlezen gehanteerd kunnen worden. De leerkracht toont en leest regelmatig een prentenboek in de groep. De leerkracht kiest een geschikt en actueel prentenverhaal dat wordt voorbereid, zodat lastige woorden worden opgemerkt en het verloop van het verhaal wordt verkend. Daarnaast heeft de leerkracht de rol om tijdens het voorlezen de aspecten van boekoriëntatie en verhaalbegrip te modelen. Van Elsäcker, Van der Beek, Hillen en Peters (2015) stellen dat boekoriëntatie voornamelijk in groep 1 plaatsvindt, wat inhoudt dat de kinderen aan de hand van de omslag van een boek het verhaal kunnen voorspellen. De kinderen leren dat illustraties en tekst samen een verhaal vertellen, dat een boek van voor naar achteren gelezen wordt en dat een bladzijde van boven naar beneden en van links naar rechts gelezen wordt. De basis voor leesstrategieën om verhaalbegrip te ontwikkelen wordt eveneens in de onderbouw gelegd. Van Elsäcker et al., (2015) beschrijven dat het van belang is dat het kind tijdens het voorlezen leert om voorspellingen te doen, conclusies weet te trekken en weet dat er in een verhaal hoofdpersonages zijn, zich een plot in het verhaal afspeelt en dat een probleem wordt opgelost. De leerkracht modelt deze aspecten zodat het verhaalbegrip bij kinderen wordt vergroot. Jansman (2015) en Van Elsäcker et al., (2015) constateren dat de inzet van visuele ondersteuning door middel van pictogrammen die de verhaallijn verduidelijken, het verhaalbegrip bij kinderen ondersteunen. Het aanbieden van de wie-waar-wat-picto's biedt houvast bij het bespreken van de verhaallijn (Van Elsäcker et al., 2015). Naast de rol die de leerkracht als model heeft, is de leerkracht tevens een bemiddelaar door de uitvoerende taak als helpende volwassene uit te voeren (Chambers, 2012). De leescirkel is te zien in Figuur 3 en beschrijft dat de leerkracht voor, tijdens en na het lezen, de handelingen selecteren, lezen en reageren verricht.



Figuur 3: De leescirkel. Overgenomen uit *Leespraak* (p. 12) door A. Chambers, 2012, Leidschendam: NBD Biblion. Copyright 2012, NBD Biblion.

Deze handelingen zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden en geeft de rol van bemiddelaar aan. De leerkracht is bemiddelaar door gepaste en actuele prentenverhalen te selecteren en door weliswaar structurele, voorleesmomenten aan te bieden. Tevens biedt de leerkracht de kinderen de gelegenheid om te reageren op een verhaal (Chambers, 2012). Wanneer de leerkracht deze uitvoerende rol als bemiddelaar uitvoert, voorziet en ondersteunt het de kinderen in de psychologische basisbehoeften relatie, autonomie en competentie (Leesmonitor; 2018b; Stichting Lezen, 2020). De leerkracht bevordert de relatie positief door oprechte interesse te tonen in de leesvoorkeuren en aandacht te hebben voor het leesgedrag, maar bovenal door met het kind hierover in gesprek te gaan. De leerkracht biedt autonomie door het kind zelf keuzes te laten maken van welke boeken het wil lezen en geeft het kind tevens de tijd en ruimte om een boek naar keuze te laten lezen. De leerkracht vergroot de competentie door op een stimulerende wijze het leesproces te begeleiden (Stichting Lezen, 2020). Naast het gegeven dat de leerkracht zicht heeft op de (voor)leesontwikkeling die door Van Kleef en Tomesen (2016) wordt beschreven, kan de leerkracht passende activiteiten rondom een prentenverhaal aanbieden, zoals het naspelen van prentenverhalen (Van Elsäcker et al., 2015) om de competentie te vergroten. Kinderen die zich competent voelen, zullen gemotiveerder zijn om te lezen. Het naspelen van een prentenverhaal biedt de mogelijkheid om te doen alsof het kind een lezer is. Op deze manier krijgt het kind de kans om te begrijpen dat er boekentaal bestaat en dat verhalen zijn opgebouwd uit elementen, zoals hoofdpersonages, een situatie en een plot (Janssen-Vos & Van der Meer, 2017). Het naspelen van een prentenverhaal kan met behulp van een verteltafel. Een verteltafel dient door de leerkrachten bij de kinderen geïntroduceerd te worden voordat het kind er zelfstandig mee aan de slag gaat. Van Elsäcker et al., (2015) beschrijven dat de rol van de leerkracht geleidelijk verandert zodat de kinderen zelf het verhaal kunnen naspelen. In eerste instantie modelt de leerkracht op welke manier de kinderen het verhaal zelf kunnen naspelen. Vervolgens kunnen de kinderen het verhaal naspelen wanneer de leerkracht het verhaal voorleest. Het samenspel van de leerkracht en de kinderen zorgt ervoor dat de kinderen de betekenis van gedrukte taal weten te begrijpen. De kinderen krijgen de mogelijkheid om te ontdekken dat er een verband is tussen het verhaal, de afbeeldingen en lettertekens in het prentenboek (Jansman, 2015; Van Elsäcker et al., 2015). Deze aspecten dragen bij aan het ervaren van competentie en plezier tijdens het lezen. Naast de rollen van model en bemiddelaar is het van belang dat de leerkracht een uitnodigende leesomgeving weet te faciliteren, zodat het lezen van prentenboeken in de leeshoek wordt gestimuleerd.

Op welke wijze kan de leerkracht een uitnodigende leeshoek faciliteren om het lezen in prentenboeken te stimuleren?

De leesomgeving bepaalt of kinderen daadwerkelijk een boek pakken en gaan lezen. Stichting Lezen (2020) kenmerkt een uitnodigende leesomgeving in de eerste plaats als een omgeving, waarin kinderen omringd zijn door boeken die aantrekkelijk zijn, die aansluiten bij de interesses en bij de leescompetentie van het kind. In de tweede plaats zijn er in een uitnodigende leesomgeving leerkrachten aanwezig, die de leerlingen ondersteunen en begeleiden tijdens leesactiviteiten. Een leesomgeving bestaat uit een materiële- en een immateriële leesomgeving. Oosterloo en Paus (2010) beschrijven dat de materiële leesomgeving bestaat uit onder andere diverse (prenten)boeken en meubilair en dat de immateriële leesomgeving bestaat uit activiteiten die het lezen van kinderen stimuleren en uit activiteiten waarmee kinderen kunnen reageren op wat er gelezen is. Kortom, de aanwezige materialen en boeken in de leeshoek behoren tot de materiële leesomgeving en de activiteiten die in de leesomgeving en leeshoek worden aangeboden behoren tot de immateriële leesomgeving. Bevorderende materiële aspecten in een leeshoek zijn de aanwezigheid van kussens,

een kleed, knuffels, een leesstoel, materialen bij een prentenverhaal en regelmatig vernieuwing van de tentoongestelde boeken (Stichting Lezen, 2013a; Van Kleef & Tomesen, 2016). De immateriële leesomgeving, ofwel de activiteiten, staat in verbinding met de materiële leesomgeving (SLO, z.d.-a). Wanneer de leesomgeving bestaat uit goed gekozen activiteiten bevordert dit het lezen en leesplezier (Oosterloo & Paus, 2010). Dit betekent dat de rol van de leerkracht als model en bemiddelaar van toepassing is op zowel de materiële als de immateriële leesomgeving.

Brouwers (2020) beschrijft dat in een rijke en uitnodigende leeshoek prentenboeken liggen met betrekking tot een thema, dat in de klas aan de orde is, alsmede prentenboeken die eerder door de leerkracht gepromoot zijn en zijn voorgelezen. Prentenboeken die gepresenteerd en besproken worden wekken bij de kinderen nieuwsgierigheid op (Berenst, Faasse, Herder & Pulles, 2016). Een belangrijke activiteit die het lezen in de leeshoek stimuleert is voorlezen. Van Kleef en Tomesen (2016) beschrijven dat het voorlezen van boeken gezien kan worden als een belangrijke beginactiviteit, die samenhangt met allerlei andere activiteiten die betekenisvol kunnen zijn voor kinderen. Wanneer de leerkracht boeken voorleest of verhalen vertelt, zorgt dit ervoor dat kinderen in staat zijn om zelf boeken te bekijken en te lezen (Walstra, 2018). Voor jonge kinderen is het belangrijk dat een prentenverhaal herhaaldelijk wordt voorgelezen, zodat het herkenning oplevert en houvast biedt. Jansman (2015) beschrijft dat wanneer kinderen het verhaal vaker horen de verhaallijn wordt begrepen en de mogelijkheid biedt om eerder opgedane ervaringen terug te halen en daarop voort te bouwen. Door het herhaaldelijk voorlezen wordt het kind gestimuleerd om zelf prentenboeken te lezen in de leeshoek. Het herhaaldelijk voorlezen gebeurt door de leerkracht zelf of door het organiseren van tutorlezen. Tijdens het tutorlezen lezen leerlingen uit hogere groepen voor aan leerlingen uit de onderbouw (Stichting Lezen, 2013b). Op het moment dat de leerkracht of leerlingen uit hogere groepen niet in staat zijn om in de leeshoek voor te lezen, kan de leerkracht tablets inzetten waarop de prentenverhalen zijn terug te luisteren die de leerkracht eerder heeft voorgelezen (Brouwers, 2020). De kinderen kunnen op deze wijze naar het verhaal kijken, luisteren en meelesen. De aanwezigheid van tablets in de leeshoek dient ter aanvulling van een leesactiviteit en niet ter vervanging daarvan te worden gebruikt. Chambers (2012) benadrukt dat het kind leert lezen door mee te doen met ervaren lezers, zodat het kind geleidelijk aan het lezen zelf over neemt. Het voorlezen van een prentenboek dat aansluit bij de belevingswereld van het kind of bij de interesse van het kind, maakt de leesactiviteit betekenisvoller en verhoogt de betrokkenheid.

Een activiteit in de leeshoek waarmee kinderen kunnen reageren op wat er gelezen is, is het naspelen van een boekverhaal. De manier waarop kinderen leren is door spel (Janssen-Vos & Van der Meer, 2017). Door spelactiviteiten aan een boek te koppelen, zoals het naspelen van een verhaal, wordt de betrokkenheid verhoogd en wordt tegelijkertijd het kind de mogelijkheid geboden om te doen alsof het kind de lezer is (Berenst, et al., 2016; Van Elsäcker, Van der Beek, Hillen & Peters, 2015). Het naspelen van boekverhalen vindt bijvoorbeeld plaats bij een verteltafel (Brouwers, 2020). Een verteltafel wordt door de leerkracht en de leerlingen samen ingericht, zodat de betrokkenheid wordt verhoogd (Alkema, Kuipers, Lindhout & Tjerkstra 2015; Brouwers, 2020; Van Kleef & Tomesen, 2016). Kortom, een uitnodigende leeshoek nodigt uit tot lezen en stimuleert om te blijven lezen (Stichting lezen, 2020). Een vroege start en structurele aandacht voor lezen kan de basis leggen voor leesplezier, wat op langere termijn over kan gaan in vrijwillig leren lezen, wanneer kinderen zelfstandig kunnen lezen (Mol & Bus, 2011).

2.3. Conclusie literatuurstudie

De hoofdvraag en de bijbehorende deelvragen vormen de rode draad van de literatuurstudie. Op basis van het literatuuronderzoek kan antwoord worden gegeven op de volgende deelvragen:

Wat wordt verstaan onder leesmotivatie?

Leesmotivatie geeft de motieven en behoeften om te lezen van een kind weer (Berenst, Faasse, Herder & Pulles, 2016; Haarsma, Vingerhoets & Grutters, 2018). Kortom, de wil om te lezen of hetgeen dat leesgedrag activeert wordt gedefinieerd als leesmotivatie (Stokmans & Wolters, 2019). Betrokkenheid en motivatie zijn nauw met elkaar verbonden, omdat betrokkenheid een zichtbare uiting van motivatie is (Conley & French, 2014). Een kind dat betrokken is, is geboeid en voelt zich van binnenuit gemotiveerd om aan de slag te gaan en te blijven (Leavers & Heylen, 2013). De Zelfdeterminatie theorie van Deci en Ryan beschrijft dat motivatie bestaat uit een intrinsieke- en extrinsieke motivatie (Bruyn, 2017). Het stimuleren van de intrinsieke leesmotivatie bij kinderen zorgt voor gemotiveerde leerlingen, die blijven lezen en een positieve leesattitude behouden (Stichting Lezen, 2020). In onderzoeken die Bruyn (2017) heeft geraadpleegd is herhaaldelijk vastgesteld dat er een samenhang bestaat tussen behoeftebevrediging en de kwaliteit van de motivatie. Wanneer een kind zich autonoom, competent en verbonden met de ander voelt, wordt de intrinsieke leesmotivatie bij een kind aangesproken (Stichting Lezen, 2020).

Hoe verloopt de leesontwikkeling bij jonge kinderen?

Het jonge kind bezit van nature narrativiteit, ofwel het kunnen vertellen van verhalen. Het van nature lezen daarentegen ontstaat niet vanzelf bij jonge kinderen, het kind heeft hier de sociale-omgeving voor nodig (Dobber & Vasilaras, 2018). Het jonge kind maakt in de kleuterklassen spelenderwijs kennis met geschreven en gedrukte taal en wordt op deze manier in het stadium van beginnende geletterdheid voorbereid op het technisch lezen (Huizinga & Robbe, 2013; Van Elsäcker, Van der Beek, Hillen & Peters, 2015). Voordat het kind de elementaire leeshandeling onder de knie heeft, ontwikkelt het kind zelfstandig (voor)leesgedrag. Van Kleef en Tomesen (2016) beschrijven dat de leesontwikkeling begint met het labelen van plaatjes en uiteindelijk eindigt in onafhankelijk lezen geleid door tekstenmerken. De leerkrachten kunnen gebruik maken van verhalende prentenboeken om bij kinderen na te gaan hoe ver de leesontwikkeling is. Door diverse leesactiviteiten aan te bieden, zoals voorlezen, verhalen vertellen en leesactiviteiten, ontwikkelt de geletterdheid en de (voor)leesontwikkeling van kinderen zich verder (Huizinga & Robbe, 2013).

Welke rol speelt de leerkracht om het lezen in prentenboeken bij leerlingen te stimuleren?

Stoeldraijer en Förer (2012) beschrijven de leerkracht als model en bemiddelaar. De leerkracht is model door een enthousiaste, nieuwsgierige en gemotiveerde houding aan te nemen ten opzichte van lezen. De leerkracht laat zien dat men kan genieten van het lezen in een prentenboek. Een aantal praktische handvaten voor leerkrachten, die voor- en tijdens het voorlezen gehanteerd kunnen worden, zijn ten eerste dat de leerkracht regelmatig een prentenboek toont en voorleest en ten tweede dat de leerkracht een geschikt en actueel prentenverhaal uitkiest dat wordt voorbereid op het verloop van het verhaal en op lastige woorden (Stichting Lezen, 2013b). Bovendien modelt de leerkracht de aspecten van boekoriëntatie en verhaalbegrip tijdens het voorlezen, zodat kinderen zich competent gaan voelen en uiteindelijk zelf een prentenverhaal willen lezen (Van Elsäcker, Van der Beek, Hillen & Peters, 2015). De leerkracht ondersteunt en stimuleert het verhaalbegrip bij kinderen met wie-waar-wat pictogrammen die de verhaallijn verduidelijken (Van Elsäcker et al.,

2015). De leerkracht is een bemiddelaar door de uitvoerende taak als een helpende volwassenen uit te voeren. De leerkracht verricht voor, tijdens en na het lezen de handelingen selecteren, lezen en reageren. De leerkracht doet dit door passende en actuele prentenverhalen te selecteren en door structurele voorleesmomenten aan te bieden. De leerkracht biedt tevens kinderen de gelegenheid om te reageren op een verhaal (Chambers, 2012). De leerkracht voorziet daar onder andere in door de psychologische basisbehoeften relatie, autonomie en competentie van de kinderen te vervullen (Leesmonitor; 2018b; Stichting Lezen, 2020). Daarnaast investeert de leerkracht in het aspect relatie door interesse te tonen in de leesvoorkeuren van het kind en hierover in gesprek te gaan. Tevens biedt de leerkracht autonomie door het kind zelf een keuze te laten maken van welk boek het wil lezen alsmede door tijd en ruimte te bieden om te lezen (Stichting Lezen, 2020). Daarnaast vergroot de leerkracht de competentie van het kind door zicht te hebben op het zelfstandig leesgedrag van een kind, zoals beschreven door Van Kleef en Tomesen (2016) en door het aanbieden van passende activiteiten rondom een verhaal (Berenst, Faasse, Herder & Pulles, 2016). Een passende activiteit is het naspelen van een prentenverhaal met behulp van een verteltafel (Van Elsäcker et al., 2015). Een verteltafel dient door de leerkracht bij de kinderen geïntroduceerd te worden voordat het kind er zelfstandig mee aan de slag gaat.

Op welke wijze kan de leerkracht een uitnodigende leeshoek faciliteren om het lezen in prentenboeken te stimuleren?

Een uitnodigende leeshoek bestaat uit diverse boeken, die aansluiten bij het thema dat zich op dat moment in de klas afspeelt, uit prentenboeken die eerder door de leerkracht zijn voorgelezen en uit boeken die reeds door de leerkracht zijn gepromoot (Brouwers, 2020). Verder zijn bevorderende materiële aspecten in een leeshoek aanwezig, zoals kussens, een kleed, knuffels, een leesstoel, materialen bij een prentenverhaal en een regelmatige vernieuwing van de tentoongestelde boeken (Stichting Lezen, 2013a; Van Kleef & Tomesen, 2016). De immateriële leesomgeving staat in verbinding met de materiële leesomgeving (SLO, z.d.-a). Een uitnodigende immateriële leesomgeving bestaat uit activiteiten, die het lezen stimuleren en passende activiteiten waarmee kinderen kunnen reageren op wat er gelezen is (Berenst, Faasse, Herder & Pulles, 2016). Hierbij valt te denken aan voorlezen (Walstra, 2018), praten over een prentenverhaal (Chambers, 2012) en activiteiten rondom een prentenverhaal (Berenst et al., 2016; Van Elsäcker, Van der Beek, Hillen & Peters, 2015). Een passende activiteit in de leeshoek, waarmee kinderen kunnen reageren op wat er gelezen is, is het naspelen van een prentenverhaal (Berenst, et al., 2016; Janssen-Vos & Van der Meer, 2017). Door spelactiviteiten aan een boek te koppelen, zoals bijvoorbeeld het naspelen van een verhaal, wordt de betrokkenheid verhoogd en wordt eveneens kinderen de mogelijkheid geboden om te doen alsof het kind zelf de lezer is (Van Elsäcker, et al., 2015). Het is voor jonge kinderen van belang dat een prentenverhaal herhaaldelijk wordt voorgelezen, zodat de verhaallijn wordt begrepen en het kind de mogelijkheid wordt geboden om eerder opgedane ervaringen terug te halen en daarop voort te bouwen (Jansman, 2015). Het herhaaldelijk voorlezen gebeurt door de leerkracht zelf of door het organiseren van tutorlezen (Stichting Lezen, 2013a). Tevens kan de leerkracht gebruik maken van tablets, waarop de verhalen zijn terug te luisteren die de leerkracht eerder heeft voorgelezen. De tablets worden ingezet ter aanvulling en niet ter vervanging van het voorlezen door de leerkracht (Brouwers, 2020).

De conclusie van het literatuuronderzoek luidt dat de leesmotivatie de motieven en behoeften om te lezen van een kind beschrijft (Berenst, Faasse, Herder & Pulles, 2016; Haarsma, Vingerhoets & Grutters, 2018). Kortom, de wil om te lezen of hetgeen dat leesgedrag activeert, wordt gedefinieerd

als leesmotivatie (Stokmans & Wolters, 2019). Volgens de ‘Zelfdeterminatie theorie’ van Deci en Ryan bestaat motivatie uit een intrinsieke- en extrinsieke motivatie (Bruyn, 2017). Het stimuleren van de intrinsieke leesmotivatie zorgt voor gemotiveerde leerlingen, die blijven lezen en langer een positieve leesattitude behouden (Stichting Lezen, 2020). De aanwezigheid van de drie basisbehoeften relatie, autonomie en competentie zorgt ervoor dat bij een kind de intrinsieke leesmotivatie wordt aangesproken (Leesmonitor; 2018b; Stichting Lezen, 2020). Het stimuleren van de leesmotivatie bereikt de leerkracht door de rol van model en bemiddelaar uit te voeren voor, tijdens en na het voorlezen (Chambers, 2012; Stoeldraijer & Förner, 2012). De leerkracht is model door zelf een enthousiaste, nieuwsgierige en gemotiveerde houding aan te nemen ten opzichte van het lezen en laat tevens aan de kinderen zien dat men kan genieten van het lezen in een prentenboek. De leerkracht toont en leest regelmatig een prentenverhaal voor en kiest een geschikt en actueel prentenverhaal uit, dat wordt voorbereid op het verloop van het verhaal en op lastige woorden (Stichting Lezen, 2013b). Bovendien modelt de leerkracht de aspecten van boekoriëntatie en verhaalbegrip tijdens het voorlezen, zodat kinderen zich competent gaan voelen en uiteindelijk zelf een prentenverhaal willen lezen. De leerkracht ondersteunt en stimuleert verhaalbegrip bij kinderen met wie-waar-wat pictogrammen, die de verhaallijn verduidelijken (Van Elsäcker, Van der Beek, Hillen & Peters, 2015).

De leerkracht is een bemiddelaar door de uitvoerende taak als een helpende volwassenen uit te voeren. De leerkracht verricht voor- tijdens en na het lezen de handelingen selecteren, lezen en reageren (Chambers, 2012). De leerkracht doet dit door passende en actuele prentenverhalen te selecteren en door structurele voorleesmomenten aan te bieden. De leerkracht biedt kinderen tevens de gelegenheid om te reageren op een verhaal. De leerkracht voorziet de kinderen daar onder andere in door de psychologische basisbehoeften relatie, autonomie en competentie te vervullen (Leesmonitor; 2018b; Stichting Lezen, 2020). De leerkracht investeert effectief in de relatie met de kinderen door interesse te tonen in de leesvoorkeuren en hierover in gesprek te gaan. Tevens biedt de leerkracht autonomie door het kind zelf een keuze te laten maken van welk boek het wil lezen en door tijd en ruimte te bieden om te lezen (Stichting Lezen, 2020). Daarnaast vergroot de leerkracht de competentie van het kind door zicht te hebben op het zelfstandige leesgedrag en door het aanbieden van passende activiteiten rondom een prentenverhaal. De (voor)leesontwikkeling van een kind begint bij het labelen van plaatjes en eindigt in het onafhankelijk lezen geleid door tekstenmerken (Van Kleef & Tomesen, 2016). De leerkracht hanteert de voorleesontwikkeling die Van Kleef en Tomesen (2016) beschrijven en maakt gebruik van verhalende prentenboeken om bij kinderen na te gaan hoe ver de (voor)leesontwikkeling is. De leerkracht stimuleert de competentie en (voor)leesontwikkeling door het aanbieden van diverse leesactiviteiten (Huizinga & Robbe, 2013) en door het aanbieden van passende verwerkingsactiviteiten rondom een prentenverhaal (Berenst, et al., 2016).

Voor jonge kinderen bestaat een passende verwerkingsactiviteit rondom een prentenverhaal uit een spelactiviteit, zoals bijvoorbeeld het naspelen van een prentenverhaal met behulp van een verteltafel (Van Elsäcker et al., 2015). Een spelactiviteit biedt het jonge kind de kans om te doen alsof het kind zelf de lezer is (Janssen -Vos & Van der Meer, 2017). Om de betrokkenheid te verhogen wordt een verteltafel gezamenlijk door de leerkracht en de leerlingen ingericht (Alkema, Kuipers & Lindhout, 2015; Brouwers, 2020; Van Kleef & Tomesen, 2016). Het is van belang dat een prentenverhaal herhaaldelijk wordt voorgelezen, zodat het kind de verhaallijn gaat begrijpen en eerder opgedane ervaringen weet terug te halen en daarop voort kan bouwen (Jansman, 2015). Het herhaaldelijk

voorlezen gebeurt door de leerkracht zelf, door middel van tutorlezen (Stichting Lezen, 2013b) of door het inzetten van tablets, waarop de verhalen zijn terug te luisteren die de leerkracht eerder heeft voorgelezen (Brouwers, 2020). Het is belangrijk dat de leeshoek uitnodigt tot lezen, zodat de leesmotivatie wordt gestimuleerd. Dit gebeurt doordat de leerkracht de in de leeshoek aanwezige prentenboeken promoot (Brouwers, 2020), voorleest (Walstra, 2018) en activiteiten rondom een prentenverhaal organiseert (Berenst, et al., 2016; Van Elsäcker, et al., 2015). Daarnaast is het van belang dat de prentenboeken aansluiten bij het thema dat zich op dat moment in de klas afspeelt (Brouwers, 2020). Kortom, de immateriële leesomgeving staat in verbinding met de materiële leesomgeving (SLO, z.d.-a). Wanneer de leerkracht de rol van model en bemiddelaar tijdens, voor- en na het lezen uitvoert en daarnaast tevens een uitnodigende leeshoek creëert met bevorderende materiële aspecten en passende activiteiten, wordt een kind uitgenodigd tot het lezen van prentenverhalen en wordt het gestimuleerd en gemotiveerd om te blijven lezen.

3. Contextonderzoek

3.1. Inleiding contextonderzoek

In dit hoofdstuk wordt het contextonderzoek nader toegelicht. Hierin worden in paragraaf 3.2 de gehanteerde methode van dataverzameling, de analysemethode, de randvoorwaarden, de procedure, deelnemers, instrumenten en benodigde materialen beschreven. Vervolgens worden in paragraaf 3.3 de resultaten van het contextonderzoek gepresenteerd. Tot slot wordt in paragraaf 3.4 een conclusie getrokken aan de hand van het contextonderzoek, waarin een samenvatting wordt gegeven van de belangrijkste bevindingen uit het contextonderzoek.

Tijdens het contextonderzoek is er data verzameld, die geleid heeft tot contextkennis:

Deelvraag 1: Op welke wijze stimuleren de leerkrachten op dit moment het lezen van prentenboeken in de leeshoek?

Deelvraag 2: In welke mate ervaren de leerlingen leesmotivatie bij het lezen van een prentenboek in de leeshoek?

3.2. Methode contextonderzoek

3.2.1. Deelvraag 1

Op welke wijze stimuleren de leerkrachten op dit moment het lezen van prentenboeken in de leeshoek?

Om antwoord te verkrijgen op deze deelvraag wordt gebruikt gemaakt van de methode bevragen. Voor de methode bevragen heeft de onderzoeker voor de respondenten een vragenlijst opgesteld op basis van de literatuur uit het theoretische kader, welke dient als meetinstrument. Om triangulatie te waarborgen is gebruik gemaakt van brontriangulatie. Door middel van verschillende bronnen is data verzameld voor het opstellen van de vragenlijst. Daarnaast wordt de vragenlijst tevens door drie verschillende leerkrachten ingevuld, waarna deze met elkaar vergeleken worden. De vragenlijst bestaat uit 12 open vragen en levert kwalitatieve data op. Het doel van de vragenlijst is om inzicht te krijgen in de wijze waarop de leerkrachten het lezen van prentenboeken in de leeshoek bij leerlingen stimuleren. De vragenlijst is ontworpen aan de hand van drie sensitizing concepts; de rol van de leerkracht, de immateriële leesomgeving en de materiële leesomgeving. De verkregen data met betrekking tot de vragen over de rol van de leerkracht in de materiële- en immateriële leesomgeving geeft een beeld van de wijze waarop de leerkracht zowel de rol als model als van bemiddelaar vervult in de huidige situatie. De vragen met betrekking tot de rol van model, die de

leerkracht tijdens het voorlezen uitvoert, zijn gebaseerd op de handvatten die Stichting Lezen (2013b) in *‘Voorlezen op de basisschool’* beschrijft en zijn tevens gebaseerd op de aspecten boekoriëntatie en verhaalbegrip die Van Elsäcker, Van der Beek, Hillen & Peters (2015) beschrijven in *‘Interactief taalonderwijs in groep 1 en 2’*. De vragen omtrent de rol van bemiddelaar, die de leerkracht uitvoert, zijn gebaseerd op de uitvoerende taak die de leerkracht als helpende volwassene vervult (Chambers, 2012). De bemiddelaar heeft de uitvoerende taak om activiteiten te organiseren, die de relatie, autonomie en competentie van het kind vergroten zodat de leesmotivatie toeneemt. De vragen omtrent de rol van bemiddelaar, die de relatie en autonomie vergroten zijn gebaseerd op activiteiten die Stichting Lezen (2020) beschrijft in *‘De doorgaande leeslijn’*. De vragen omtrent de rol van bemiddelaar, die de competentie bij leerlingen vergroot, zijn gebaseerd op de activiteiten die Van Elsäcker, et al., (2015) beschrijven in *‘Interactief taalonderwijs in groep 1 en 2’*. De vragen rondom de leeshoek zijn gebaseerd op de aspecten, die zorgen voor een uitnodigende leesomgeving (Stichting Lezen, 2013a; Van Kleef & Tomesen, 2016).

Bij het opstellen van de vragenlijst is rekening gehouden met een aantal randvoorwaarden. Zo is tijdens het opstellen van de vragenlijst getracht deze te structureren door blokken te maken van de vragen die bij elkaar horen. Door de gekozen manier van vraagstelling wordt getracht een eenduidige formuleringen van de vragen te gebruiken, wat meer zekerheid biedt dat de vragen door verschillende respondenten op dezelfde wijze worden geïnterpreteerd. De vragenlijst is digitaal verspreid en wordt ingevuld door de respondenten. De respondenten bestaan uit leerkrachten van groep 1A, groep 1B en groep 2. Om de validiteit en betrouwbaarheid van de vragenlijst te verhogen is vooraf de vragenlijst met de leerkrachten besproken, zodat de onderzoeker kan nagaan of de vragen op juiste wijze door de leerkrachten worden begrepen. Het doel van de vragenlijst is om zicht te krijgen op welke wijze de leerkrachten het lezen van prentenboeken in de leeshoek stimuleren en welke rol de leerkracht in de huidige situatie vervult. De verkregen data vanuit de door de leerkrachten ingevulde vragenlijsten worden geanalyseerd door middel van de analysemethode horizontaal vergelijken (Van der Donk & Van Lanen, 2016). In paragraaf 3.3 wordt een verkorte samenvatting van de bevindingen weergegeven. De volledige uitwerking van de horizontale vergelijking is te zien in bijlage D.1.1 tot en met D.1.4.

3.2.2. Deelvraag 2

In welke mate ervaren de leerlingen leesmotivatie bij het lezen van een prentenboek in de leeshoek? Om antwoord te verkrijgen op deze deelvraag wordt tijdens het contextonderzoek gebruik gemaakt van de onderzoeksmethode observeren en de methode bevragen. Het beoogde resultaat van het hanteren van deze twee verschillende onderzoeksmethoden is om data te verzamelen, die de onderzoeksresultaten krachtiger maakt. Om de validiteit te vergroten en de betrouwbaarheid van de data te controleren is gebruik gemaakt van brontriangulatie (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Er is data verzameld door verschillende literatuurbronnen te raadplegen teneinde het kernbegrip leesmotivatie te definiëren. Het kernbegrip leesmotivatie bestaat uit de deelaspecten betrokkenheid en leesattitude. Betrokkenheid en motivatie zijn nauw met elkaar verbonden. Een kind dat betrokken is, is geboeid en voelt zich van binnenuit gemotiveerd om aan de slag te gaan en te blijven (Leavers & Heylen, 2013). Betrokkenheid is een zichtbare uiting van motivatie (Conley & French, 2014). De leesmotivatie en leesattitude hangen op verschillende manieren met elkaar samen en beschrijven de houding ten aanzien van het lezen (Berenst, Faasse, Herder, & Pulles, 2016).

Intrinsiek gemotiveerde leerlingen blijven langer lezen en behouden langer een positieve leesattitude (Stichting Lezen, 2020.) Om deze deelvraag te beantwoorden wordt ten eerste de betrokkenheid van de respondenten bij de leeshoek onderzocht. Vervolgens wordt ten tweede de leesattitude ten opzichte van het lezen bevraagd aan de respondenten. Het observeren van de betrokkenheid en het bevragen naar de leesattitude, zorgen er samen voor dat er een uitspraak kan worden gedaan over de praktijksituatie en de mate van leesmotivatie in de leeshoek, die aanwezig is bij de respondenten.

Onderzoeksactiviteit observatie leeshoek:

Voor de onderzoeksactiviteit observeren wordt een niet-participerende indirecte observatie uitgevoerd. Het is van belang om te vermelden dat de observaties in groep 1A en groep 1B plaats hebben gevonden. In groep 2 is het vanwege de huidige onrustige situatie niet mogelijk om een niet-participerende indirecte observatie in de groep uit te voeren. De respondenten bestaan uit leerlingen van groep 1A en groep 1B. In groep 1A worden twee leerlingen geobserveerd en in groep 1B worden eveneens twee leerlingen geobserveerd. In totaliteit nemen vier leerlingen deel aan de observatie. Door middel van een observatie is het mogelijk om doelgericht naar de betrokkenheid van de leerlingen in de onderwijspraktijk te kijken. Om een betrouwbaar beeld te krijgen van de praktijksituatie is ervoor gekozen om op verschillende momenten in twee verschillende kleuterklassen te observeren. Het doel van de observatie is om de betrokkenheid van de leerlingen bij een leesactiviteit in de leeshoek te observeren en te meten. Doordat motivatie en betrokkenheid nauw met elkaar verbonden zijn, kan er een onderlinge verband gelegd worden. De observaties vinden plaats met behulp van opnameapparatuur. Om aan de validiteit van het onderzoek te voldoen wordt de betrokkenheid gemeten door middel van het onderzoeksinstrument de Leuvense betrokkenheidsschaal (Leavers, Declercq & Jackaman, 2011). Door gebruik te maken van dit instrument kan daadwerkelijk gemeten worden conform het vastgestelde doel: de betrokkenheid van de leerlingen tijdens een leesmoment in de leeshoek. Om de betrouwbaarheid te verhogen van hetgeen dat wordt gemeten, namelijk de betrokkenheid, wordt het gedrag dat de leerlingen tijdens een leesmoment laten zien opgenomen middels videobeelden. De filmopnames zullen twee keer bekeken worden. De herhaalbaarheid van het bekijken van de filmopnames zorgt voor een verhoogde betrouwbaarheid van de praktijksituatie. Met behulp van de filmopnames worden de observaties geregistreerd. De betrokkenheid van de leerlingen wordt gedurende twintig minuten geobserveerd en na iedere vier minuten geregistreerd en gewaardeerd met een schaalwaarde van 1 tot en met schaalwaarde 5. Schaalwaarde 1 geeft geen activiteit weer, schaalwaarde 5 geeft een volgehouden intense activiteit weer. De tussenliggende schaalwaarden nemen toe in betrokkenheid tijdens de activiteit. De bevindingen worden zowel kwantitatief als kwalitatief vastgelegd. Dit gebeurt doelgericht en systematisch met het oog op de beantwoording van de onderzoeksvraag (Van der Donk & Van Lanen, 2016). De kwantitatieve data wordt getransformeerd en per groep in beeld gebracht met behulp van een staafdiagram. De staafdiagrammen van groep 1A en groep 1B worden beide weergegeven in paragraaf 3.3. Dit is inclusief een korte objectieve kwalitatieve beschrijving van de resultaten en de geobserveerde betrokkenheidssignalen. De volledige uitwerking van de Leuvense betrokkenheidsschaal is terug te vinden in bijlage D.2.1.

Onderzoeksactiviteit bevragen:

Om antwoord te verkrijgen op de deelvraag wordt een tweede observatiemethode, namelijk bevragen, ingezet. Tijdens de onderzoeksactiviteit bevragen wordt een gestructureerd interview met voorgestructureerde vragen als meetinstrument gehanteerd. De onderzoeker neemt individuele

interviews af, die bestaan uit voorgestructureerde vragen. De voorgestructureerde vragen zijn opgesteld aan de hand van het deelaspect leesattitude en bevragen de respondenten naar de evaluatieve houding ten opzichte van lezen (Berenst, Faasse, Herder, & Pulles, 2016). De respondenten bestaan uit leerlingen van groep 1A, groep 1B en groep 2. Op het moment van bevragen bevinden zich in totaal 61 leerlingen in de onderbouwgroep. De onderbouwgroep bestaat uit drie kleuterklassen. Van groep 1A hebben 12 leerlingen aan de individuele interviews deelgenomen. Van groep 1B hebben 11 leerlingen deelgenomen en van groep 2 hebben 15 leerlingen deelgenomen aan de interviews. In totaal hebben 38 van de 61 leerlingen deelgenomen aan de onderzoeksactiviteit bevragen. Het interview bestaat uit interviewvragen met een beoordelingsschaal, die passend zijn bij de leeftijd van de leerlingen. De leerlingen kunnen basale emoties, zoals blij, boos en verdrietig, benoemen en onderkennen (Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2016). De beoordelingsschaal in de vorm van smiley's onderkent de emoties bij de leerlingen. De verslaglegging van de gestructureerde interviews wordt direct door de onderzoeker vastgelegd door de antwoorden op de vragenlijst te turven. De antwoorden op de vragenlijst zijn te zien in bijlage D.2.2. De verkregen data wordt geanalyseerd door middel van de analysemethode aantallen berekenen. Voor elke vraag wordt nagegaan hoe vaak een mogelijkheid gekozen is. Vervolgens wordt alle data getransformeerd en in beeld gebracht door middel van een staafdiagram, waar de gegevens per vraag en per groep zijn opgedeeld. Dit geeft een helder beeld van de verkregen data (Van der Donk & Van Lanen, 2016). De vragenlijst wordt afgesloten met een vraag over de activiteiten die de leerlingen zoal in de leeshoek uitvoeren. Dit levert kwalitatieve data op en schetst een beeld van de activiteiten, die de respondenten zoal in de leeshoek uitvoeren. Deze kwalitatieve data wordt meegenomen in de eindconclusie.

3.3. Resultaten contextonderzoek

In deze paragraaf worden de resultaten van het contextonderzoek per deelvraag weergegeven en kort beschreven. Een volledige uitwerking van de resultaten wordt weergegeven in de bijlagen.

3.3.1. Deelvraag 1

Om de deelvraag: “Op welke wijze stimuleren de leerkrachten op dit moment het lezen van prentenboeken in de leeshoek?” te beantwoorden is de onderzoeksactiviteit bevragen uitgevoerd. De verkregen data is verwerkt en geanalyseerd door middel van de analysemethode horizontaal vergelijken (Van der Donk & Van Lanen, 2016).

Vragen lezen:	Bevindingen:
Vraag 1: Wat vindt u van lezen? Leest u regelmatig zelf een boek? Toelichting: De onderzoeker wil weten wat de houding van de leerkracht is ten opzichte van lezen.	Merendeel van de leerkrachten heeft een positieve leesattitude en houdt van lezen.
Vraag 2: Op welke wijze wordt de leesontwikkeling van het kind gemeten en in kaart gebracht? Toelichting: De onderzoeker wil weten of de leerkracht zicht heeft op de (voor)leesontwikkeling van de kinderen, zodat de leesontwikkeling bij de leerlingen gestimuleerd kan worden	Merendeel van de leerkrachten houdt de leesontwikkeling bij aan de hand van ontwikkelingsdoelen, die in de methode onderbouwd staan vermeld. Deze doelen dekt niet de (voor)leesontwikkeling die Van Kleef en Tomesen (2016) beschrijft.
Vragen activiteiten in de leesomgeving:	
Vraag 3: Op basis van welke criteria wordt een prentenboek geselecteerd dat in de klas wordt voorgelezen? Toelichting: De onderzoeker wil weten of de leerkracht een prentenboek voorbereidt op de verhaallijn, moeilijke woorden en aansluit bij het thema dat zich in de klas afspeelt.	Merendeel van de leerkrachten kiest een prentenboek uit dat aansluit bij het thema in de klas. Moeilijke woorden worden aan de voorkant door merendeel van de leerkracht gefilterd en voorbereid. De verhaallijn wordt niet door elke leerkracht voorbereid.
Vraag 4: Met welke frequentie wordt in de week voorgelezen? Zit daar een vast patroon in? Toelichting: De onderzoeker wil weten of de leerkracht met regelmaat en/of structureel voorleest in de klas.	Er wordt elke dag door alle drie de leerkrachten voorgelezen.
Vraag 5: Wordt tijdens het voorlezen aandacht besteed aan boekoriëntatie? Zo ja op welke wijze? Toelichting: De onderzoeker wil weten of de leerkracht tijdens het voorlezen de aspecten van boekoriëntatie modelt.	Merendeel van de leerkracht besteedt aandacht aan boekoriëntatie. Dit wordt niet door alle leerkrachten gedaan.
Vraag 6: Wordt tijdens het voorlezen aandacht besteed aan verhaalbepijp? Zo ja op welke wijze? Toelichting: De onderzoeker wil weten of de leerkracht tijdens het voorlezen de aspecten voor verhaalbepijp modelt en/of pictogrammen gebruikt.	Alle drie de leerkrachten besteden aandacht aan het vergroten van verhaalbepijp door het stellen van vragen. De leerkrachten modelen niet tijdens het voorlezen. Er wordt ook geen gebruik gemaakt van pictogrammen die het verhaalbepijp ondersteunt.
Vraag 7: Wordt een prentenverhaal herhaaldelijk voorgelezen? Zo ja met welke frequentie? Toelichting: De onderzoeker wil weten of de leerkracht een prentenboek herhaaldelijk voorleest, zodat dit bij de leerlingen herkenning oplevert en de leerlingen op deze manier in staat zijn om een boek zelf te lezen.	Alle drie de leerkrachten herhalen het lezen van hetzelfde boek niet of nauwelijks.
Vraag 8: Wordt behalve in de grote kring ook voorgelezen in de leeshoek? Zo ja met welke frequentie? Toelichting: De onderzoeker wil weten of de leerkracht structureel aandacht besteedt aan het voorlezen in de leeshoek.	Merendeel van de leerkrachten geeft aan dat er te weinig in de leeshoek wordt voorgelezen. Leerkracht groep 1A geeft aan dat het helemaal niet gebeurt.
Vraag 9: Worden er activiteiten aan een prentenboek gekoppeld die de kinderen in de leeshoek kunnen uitvoeren? Zo ja op welke wijze? Toelichting: De onderzoeker wil weten of de leerlingen een prentenverhaal kunnen verwerken met behulp van een activiteit, zodat de leerlingen grip krijgen op een verhaal en zich competent kunnen voelen.	Er wordt door alle leerkrachten geen (verwerking)activiteiten georganiseerd die samenhangen met een prentenboek.
Vraag 10: Wordt in de klas gesproken over boeken en leesbelevingen van de kinderen? Toelichting: De onderzoeker wil weten of de leerkracht aandacht schenkt aan de leesvoorkeuren en belevingen van de kinderen, zodat de leerlingen gemotiveerd raken om elkaar verhalen voor te lezen en de leerkracht de relatie onderling bevordert.	Merendeel van de leerkrachten bespreken niet met de leerlingen over de opgedane leesbelevingen en leesvoorkeuren. In groep 2 wordt dit wel door de leerkracht gedaan.
Vragen de leeshoek:	
Vraag 11: Met welke middelen/attributen is de leeshoek ingericht? Toelichting: De onderzoeker wil weten welke bevorderende materiële aspecten in de leeshoek aanwezig zijn.	De leeshoek is in alle drie de kleuterklassen met een aantal bevorderende materiële aspecten ingericht.
Vraag 12: Wordt de leeshoek door de leerkracht en/of samen met de leerlingen ingericht? Toelichting: De onderzoeker wil weten of de leerlingen betrokken worden bij de inrichting van de leeshoek.	De leerlingen worden niet betrokken bij de inrichting van de leeshoek. De leerkrachten richten de leeshoek zelf in.

Figuur 4. Gegevens afkomstig van data vragenlijsten leerkrachten door middel van horizontaal vergelijken, december 2020.

Zie Figuur 4 voor een korte en bondige uitwerking van de bevindingen. Uit de resultaten van de vragenlijst is naar voren gekomen dat de leeshoeken in de kleuterklassen verschillen van uiterlijk, maar zijn allen ingericht met een aantal bevorderende materiële aspecten. Of voldaan wordt aan alle materiële aspecten die Stichting Lezen (2013a) en Van Kleef en Tomesen (2016) beschrijven is onduidelijk, doordat de leerkrachten niet alle aspecten hebben benoemd. De inrichting van de leeshoeken gebeurt echter door de leerkracht alleen en niet gezamenlijk met de leerlingen. Het merendeel van de leerkrachten beschikt over een positieve leesattitude. Toch creëert het merendeel van de leerkrachten daarentegen niet of nauwelijks ruimte om over leesbelevingen en/of leesvoorkeuren te praten. Wel biedt de leerkracht structureel voorleesmomenten aan. Dit gebeurt echter alleen in de grote kring en vindt niet plaats in de leeshoek. Het gevolg hiervan is dat een prentenverhaal niet of nauwelijks herhaaldelijk wordt voorgelezen. Het merendeel van de leerkrachten leest een prentenboek voor dat aansluit bij het thema dat zich op dat moment in de klas afspeelt. Tijdens het voorlezen wordt aandacht geschonken aan boekoriëntatie en verhaalbepijp. Verhaalbepijp wordt bij de kinderen voornamelijk gestimuleerd door het stellen van vragen over het verhaal. Het merendeel van de leerkrachten houdt de leesontwikkeling van de kinderen bij door de methode Onderbouwd te hanteren. Verder bieden de leerkrachten geen verwerkingsactiviteiten aan in de leeshoek.

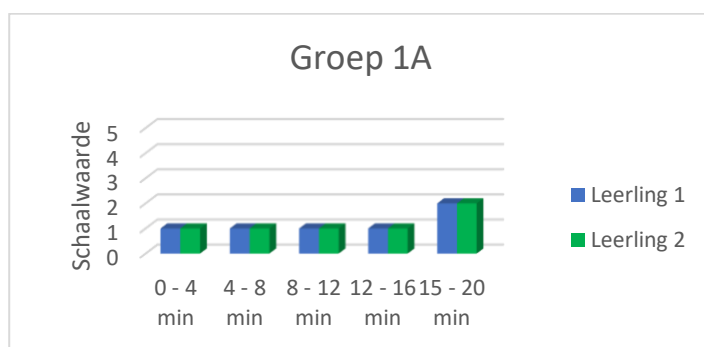
3.3.2. Deelvraag 2

Om de deelvraag: “In welke mate ervaren de leerlingen leesmotivatie bij het lezen van een prentenboek in de leeshoek?”, te beantwoorden is tijdens het contextonderzoek ten eerste een niet-participerende indirecte observatie uitgevoerd, waarmee de betrokkenheid van de leerlingen met de Leuvense betrokkenheidsschaal wordt gemeten. Ten tweede is een gestructureerd interview afgenomen bij leerlingen van groep 1A, groep 1B en groep 2 afgenomen, zodat de leesattitude van

de leerlingen in kaart kan worden gebracht. Beide onderzoeksactiviteiten dragen bij aan het vaststellen van de mate waarin de leerlingen beschikken over leesmotivatie.

Presentatie onderzoeksactiviteit observatie leeshoek:

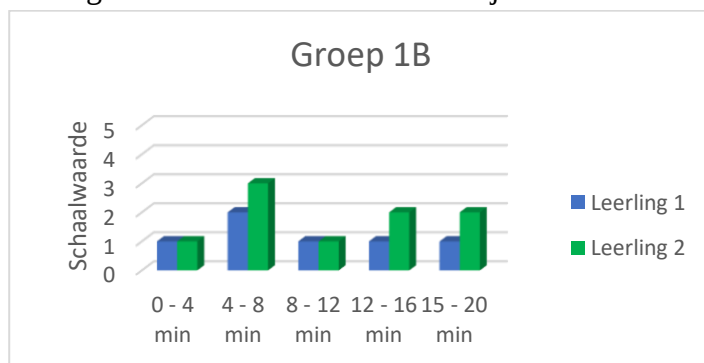
De onderzoeksactiviteit observeren is in groep 1A en groep 1B uitgevoerd door middel van een niet-participerende indirecte observatie met behulp van de Leuvense betrokkenheidsschaal. Het aantal leerlingen dat in totaal heeft deelgenomen aan deze onderzoeksactiviteit bestaat uit 4 leerlingen. Zie Figuur 5 de betrokkenheid tijdens een leesmoment in de leeshoek van groep 1A.



Figuur 5. Gegevens afkomstig van data observatie leerlingen van groep 1A, december 2020.

De resultaten van de verkregen data laten zien dat zowel leerling 1 als leerling 2 grotendeels geen betrokkenheid bij een leesactiviteit laten zien. Tijdens het observatiemoment zijn leerling 1 en leerling 2 tegelijkertijd in de leeshoek aanwezig. Uit de verkregen data wordt duidelijk dat leerling 1, 80 procent van de tijd geen leesactiviteit laat zien en 20 procent van de tijd vaak onderbroken leesactiviteit laat zien. Ook leerling 2 laat 80 procent van de tijd geen leesactiviteit zien en 20 procent van de tijd een regelmatig onderbroken leesactiviteit. Zowel leerling 1 als leerling 2 laat geen concentratie tijdens de leesactiviteit zien. De ogen en lichaamshouding zijn op elkaar gericht en samen verrichten zij activiteiten, die niets met lezen te maken hebben.

Zie Figuur 6 voor de betrokkenheid tijdens een leesmoment in de leeshoek van groep 1B.



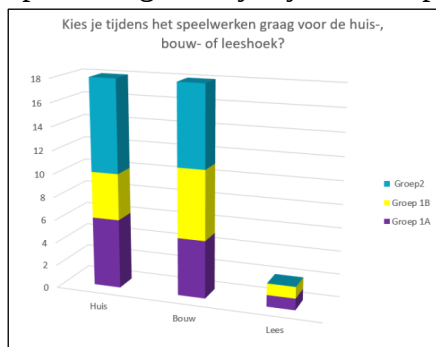
Figuur 6. Gegevens afkomstig van data observatie leerlingen van groep 1B, december 2020.

Tijdens het observatiemoment zijn leerling 1 en leerling 2 tegelijkertijd in de leeshoek aanwezig. De resultaten van de verkregen data laten zien dat leerling 1 grotendeels geen activiteit vertoont die betrekking heeft op lezen. Leerling 1 laat 80 procent van de tijd geen leesactiviteit zien en 20 procent van de tijd een regelmatig onderbroken leesactiviteit. Tijdens de onderbroken activiteit wordt bij de andere leerling meegekeken, die een prentenboek aan het bekijken is. Zo'n 80 procent van de tijd wordt er gespeeld met een pop of leguaan. Leerling 2 laat 40 procent van de tijd een regelmatig onderbroken leesactiviteit zien en 40 procent van de tijd geen leesactiviteit zien.

Daarnaast is de leerling 20 procent van de tijd min of meer bezig met een aanhoudende leesactiviteit. Echte betrokkenheidssignalen ontbreken echter wel. De leesactiviteit wordt gestaakt wanneer de andere leerling zorgt voor afleiding.

Presentatie onderzoeksactiviteit bevragen:

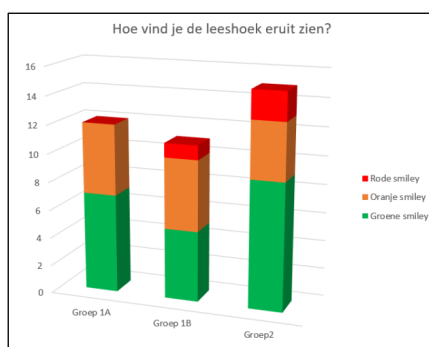
De onderzoeksactiviteit bevragen is door middel van een gestructureerd interview uitgevoerd bij leerlingen in de kleutergroepen 1A, 1B en 2. Het aantal respondenten dat in totaal heeft deelgenomen aan de onderzoeksactiviteit bestaat uit 38 leerlingen. Zie Figuur 7 voor de antwoorden op de vraag: Kies je tijdens het spelwerken voor de huishoek, leeshoek of bouwhoek?



Figuur 7. Gegevens afkomstig van data bevragen leerlingen, december 2020.

De resultaten van de verkregen data laten zien dat het aantal leerlingen dat kiest voor de leeshoek aanzienlijk lager is dan het aantal leerlingen bij de andere keuzemogelijkheden. Het aantal leerlingen dat voor de leeshoek kiest bestaat uit slechts 2 leerlingen. Terwijl het aantal leerlingen dat voor de keuzemogelijkheid huishoek kiest daarentegen bestaat uit 18 leerlingen. Het aantal leerlingen dat voor de keuzemogelijkheid bouwhoek kiest bestaat eveneens uit 18 leerlingen.

Zie Figuur 8 voor data op de vraag: Hoe vind je de leeshoek eruitzien?



Figuur 8. Gegevens afkomstig van data bevragen leerlingen, december 2020.

De verkregen data laat de volgende resultaten zien. Bij alle drie de kleutergroepen wordt het merendeel van de leerlingen blij van hoe de leeshoek eruitziet. Desalniettemin is het aantal leerlingen uit groep 1B dat blij wordt van hoe de leeshoek eruitziet gelijk aan het aantal leerlingen dat hier niet blij of verdrietig van wordt, zie de oranje staafdiagram 1B. Het aantal leerlingen van groep 2 dat blij wordt van hoe de leeshoek eruitziet is in verhouding hoger dan het aantal in groep 1A en 1B. Het totaal aantal dat blij wordt van de leeshoek bestaat uit 21 leerlingen en vormt het merendeel van de in totaal 38 bevraagde leerlingen.

Zie Figuur 9 voor data op de vraag: Hoe voel jij je als je een prentenboek in de leeshoek leest?



Figuur 9. Gegevens afkomstig van data bevragede leerlingen, december 2020.

De verkregen data laat de volgende resultaten zien. Het aantal leerlingen uit groep 1A en 1B dat blij wordt van het lezen van een prentenboek in de leeshoek is laag ten opzichte van de andere keuzemogelijkheden. Het merendeel van de leerlingen uit groep 1A en 1B wordt niet blij of verdrietig en kiest voor de oranje smiley. Het aantal leerlingen uit groep 2 dat blij wordt van het lezen van een prentenboek is daarentegen hoog ten opzichte van de andere keuzemogelijkheden. Dit zorgt ervoor dat in totaal 16 leerlingen blij worden van het lezen in een prentenboek in de leeshoek, ten opzichte van 15 leerlingen die hier niet blij of verdrietig van worden en 7 leerlingen die niet blij worden van het lezen in een prentenboek in de leeshoek.

Zie Figuur 10 voor data op de vraag: Hoe voel jij je als juf een prentenboek voorleest?



Figuur 10. Gegevens afkomstig van data bevragede leerlingen, december 2020.

De verkregen data laat zien dat het merendeel van de leerlingen uit de drie kleutergroepen zich blij voelt wanneer juf een prentenboek voorleest. Wanneer de data uit de drie kleutergroepen in zijn totaliteit wordt geanalyseerd bestaat het aantal leerlingen dat blij wordt van het voorlezen uit totaal 27 leerlingen. Daar staat tegenover dat 3 leerlingen voor de oranje smiley kiezen en 8 leerlingen niet zo blij zijn wanneer juf een prentenverhaal voorleest.

Zie Figuur 11 voor data op de vraag: Wat vind je van de prentenboeken die je in de leeshoek kunt lezen?



Figuur 11. Gegevens afkomstig van data bevroren leerlingen, december 2020.

De verkregen data laat zien dat het merendeel van de leerlingen uit de drie kleutergroepen blij wordt van de prentenboeken, die in de leeshoek aanwezig zijn. Wanneer de data uit de drie kleutergroepen in zijn totaliteit wordt geanalyseerd bestaat het aantal leerlingen dat blij wordt van de prentenboeken die in de leeshoek aanwezig zijn uit totaal 27 leerlingen. Daar staat tegenover dat 8 leerlingen voor de oranje smiley kiezen en 3 leerlingen niet zo blij worden van de prentenboeken die in de leeshoek aanwezig zijn.

3.4. Conclusie contextonderzoek

In deze paragraaf wordt een samenvatting weergegeven van de belangrijkste bevindingen vanuit het contextonderzoek.

3.4.1. Deelvraag 1

Op welke wijze stimuleren de leerkrachten op dit moment het lezen van prentenboeken in de leeshoek?

Er wordt een conclusie geschreven op basis van de antwoorden die de respondenten, in dit geval de leerkrachten, hebben genoteerd op de vragenlijst. Met behulp van getransformeerde data door middel van horizontaal vergelijken kan een conclusie worden beschreven. Het antwoord op vraag 4 uit de leerkrachtenvragenlijst geeft weer dat de leerkrachten het lezen van prentenboeken in de leeshoek op dit moment stimuleren door structureel voor te lezen in de grote kring. Daarentegen geeft het merendeel van de leerkrachten aan dat er niet of nauwelijks in de leeshoek wordt voorgelezen. Het antwoord op vraag 7 geeft weer dat de leerkrachten een prentenverhaal eenmalig voorlezen en niet herhaaldelijk. Het merendeel van de leerkrachten leest een prentenboek voor dat aansluit bij het thema dat zich op dat moment in de klas afspeelt. Op basis van de antwoorden op de vragen 5 en 6 van de leerkrachtenvragenlijst kan gesteld worden dat de leerkrachten tijdens het voorlezen aandacht schenken aan de aspecten boekoriëntatie en verhaalbegrip. Verhaalbegrip wordt bij de kinderen voornamelijk gestimuleerd door het stellen van vragen over een verhaal. Naar aanleiding van een prentenboek worden er geen verwerkingsactiviteiten in de leeshoek aangeboden, die de kinderen uit kunnen voeren. In de kleuterklassen verschillen de leeshoeken van inrichting, maar deze zijn wel allemaal ingericht met een aantal bevorderende materiële aspecten die Stichting Lezen (2013a) en Van Kleef en Tomesen (2016) beschrijven.

3.4.2. Deelvraag 2

In welke mate ervaren de leerlingen leesmotivatie bij het lezen van een prentenboek in de leeshoek?

De bevindingen en de conclusie zijn ten eerste gebaseerd op data, die afkomstig is van de niet-participerende indirecte observatie met behulp van de Leuvense betrokkenheidsschaal. Ten tweede is de conclusie gebaseerd op de resultaten van de gestructureerde interviews met de respondenten, in dit geval de leerlingen uit de drie kleutergroepen. De betrokkenheid van leerlingen in groep 1A tijdens de observaties in de leeshoek is laag. Deze conclusie kan getrokken worden doordat 80 procent van de tijd geen activiteit rondom het lezen aanwezig is. De betrokkenheid van de leerlingen in groep 1B tijdens de observaties in de leeshoek is wisselend, maar in de meeste gevallen is er geen leesactiviteit of regelmatig onderbroken leesactiviteit geobserveerd. Duidelijke betrokkenheidssignalen ontbreken echter evenwel. Kwalitatieve data afkomstig vanuit de voorgestructureerde interviews laat zien dat, naast het bekijken en lezen van boeken, leerlingen puzzelen, vaders- en moeders- spelen en uitrusten in de leeshoek. Bovendien levert de analyse van de resultaten, verkregen uit de voorgestructureerde interviews met de leerlingen, data op waaruit af te leiden is dat een grote meerderheid van de leerlingen niet kiest voor de leeshoek, maar kiest voor de huis- of bouwhoek. Hieruit valt af te leiden dat de motivatie om te kiezen voor de leeshoek in alle drie de kleutergroepen laag is. Wel komt duidelijk naar voren dat het merendeel van de leerlingen blij wordt van hoe de leeshoek eruitziet. Bovendien voelt het merendeel van de leerlingen zich blij wanneer het een prentenboek aan het lezen of bekijken is. Daar komt nog bij dat het merendeel van de leerlingen uit de drie kleutergroepen tevreden is met de prentenboeken die in de leeshoek aanwezig zijn.

De conclusie van het contextonderzoek luidt dat leerkrachten de leesmotivatie bij leerlingen stimuleren door structureel in de grote kring voor te lezen. Echter wordt er in de leeshoek niet of nauwelijks door de leerkrachten voorgelezen. Het merendeel van de leerlingen staat positief tegenover het voorlezen. Deze conclusie kan getrokken worden aan de hand van data afkomstig van de interviews met de leerlingen, die laat zien dat de leerlingen uit de kleutergroepen zich blij voelen wanneer de leerkracht een prentenboek voorleest. Het merendeel van de leerkrachten leest een prentenboek voor dat aansluit bij het thema dat zich op dat moment in de klas afspeelt. Bovendien wordt tijdens het voorlezen aandacht besteed aan boekoriëntatie en verhaalbegrip. In de kleuterklassen verschillen de leeshoeken van inrichting, maar zijn wel allemaal ingericht met een aantal bevorderende materiële aspecten. De betrokkenheid tijdens de observatiemomenten in de leeshoek is bij de leerlingen zwak, doordat duidelijke betrokkenheidssignalen ontbreken. Bovendien kiest een grote meerderheid van de leerlingen niet voor de leeshoek, maar voor een andere speelhoek in de klas. Een kleine meerderheid van de leerlingen wordt blij tijdens het lezen van een prentenboek in de leeshoek. Het gemiddelde wordt omhooggetrokken doordat veel leerlingen uit groep 2 hier wel blij van worden. In de andere kleutergroepen ligt het aantal leerlingen echter aanzienlijk lager. Anderzijds is het merendeel van de leerlingen blij met hoe de leeshoek eruitziet en tevreden met de prentenboeken die in de leeshoek aanwezig zijn. Activiteiten die in de leeshoek door de leerlingen worden verricht zijn, naast het bekijken en lezen van boeken, puzzelen, vaders- en moeders- spelen en uitrusten in de leeshoek. De data-analyse van het contextonderzoek levert nieuwe contextkennis op en draagt bij aan de ontwerpcriteria die verder in dit verslag worden beschreven.

4. Conclusie en discussie

4.1. Discussie

In deze paragraaf worden de mogelijke beperkingen en discussiepunten van het onderzoek beschreven. Bij het doorlopen van het onderzoeksproces is zorgvuldig rekening gehouden met het vergroten van de validiteit en de betrouwbaarheid van het praktijkonderzoek. De uitspraken die volgen vanuit dit onderzoek reiken niet verder dan de onderzoekscontext waarbinnen het onderzoek is uitgevoerd. Naar aanleiding van het onderzoek en de eindconclusie wordt een suggestie gedaan voor vervolgonderzoek.

Een beperking van het onderzoek is dat leesmotivatie op zichzelf niet tastbaar of zichtbaar is (Bruyn, 2017). Daarentegen is betrokkenheid wel een zichtbare uiting van motivatie (Conley & French, 2014). Dit is de reden dat er gekozen is om de betrokkenheid tijdens leesmomenten in de leeshoek te observeren middels de Leuvense betrokkenheidsschaal. Gezien het feit dat één observatie te kort schiet voor de validiteit en betrouwbaarheid, is ervoor gekozen om meerdere keren een niet-participerende indirecte observatie uit te voeren. Om de validiteit van het onderzoek te vergroten zijn observatiemomenten vastgelegd met videobeelden, zodat achteraf de observatie doelgericht en systematisch met behulp van de Leuvense betrokkenheidsschaal geobserveerd kon worden. Echter zijn er twee beperkingen van de validiteit en betrouwbaarheid door uitspraken naar aanleiding van de deelvraag: ‘in welke mate ervaren de leerlingen leesmotivatie bij het lezen van een prentenboek in de leeshoek?’ Ten eerste is het een beperking dat er in groep 2 onstabiele factoren aanwezig zijn, wat maakt dat er geen gelegenheid geboden kon worden om in deze groep niet-participerende indirecte observaties uit te voeren. Ten tweede vond er tijdens het praktijkonderzoek voor een langere periode geen fysiek onderwijs plaats. In deze periode zijn door het ministerie corona-maatregelen opgelegd die ertoe hebben geleid dat de basisscholen moesten sluiten. Deze twee beperkingen hebben ertoe geleid dat een kleine minderheid van de leerlingen in de kleuterklassen zijn geobserveerd. De conclusie op de deelvraag is gebaseerd op minder beschikbare data vanuit de observaties. Daar staat tegenover dat er getracht is om voldoende data te verzamelen met behulp van een gestructureerd interview, zodat er wel een uitspraak gedaan kan worden over de praktijksituatie en een conclusie beschreven kan worden. Achteraf gezien was het een optie geweest om de leerkrachten te bevragen over de mate van leesmotivatie van de leerlingen in de eigen groep.

Het discussiepunt uit het onderzoek heeft betrekking op het instrument dat tijdens het gestructureerde interview met de leerlingen is gehanteerd. Data laat zien dat een grote meerderheid van de leerlingen niet kiest voor de leeshoek, wanneer het de keuze heeft om hiervoor te kiezen. Hieruit valt af te leiden dat de motivatie om te kiezen voor de leeshoek in alle drie de kleutergroepen laag is. Data vanuit het interview laat daarentegen zien dat het merendeel van de leerlingen wel blij wordt van hoe de leeshoek eruitziet. Bovendien is het merendeel van de leerlingen tevreden met de prentenboeken die in de leeshoek aanwezig zijn. De vraag die hieruit voortkomt is: Hoe kan dit? Er kunnen aan deze resultaten alleen maar aannames verbonden worden, waardoor het lastig is om er een conclusie aan te verbinden. Een aanname zou kunnen zijn dat leerlingen antwoord hebben gegeven volgens een bepaalde verwachting. Daardoor kan het afnemen van een interview een vertekend beeld geven, doordat er sociaal wenselijk wordt geantwoord.

Elk onderzoek leidt tot nieuwe vragen en nieuwe invalshoeken. Door kritisch naar het onderzoek te kijken en te reflecteren op het onderzoek, kunnen er mogelijke aanleidingen voor vervolgonderzoek ontstaan. Dit onderzoek is geheel gericht op de onderbouwleerkrachten en de leerlingen. Een suggestie voor vervolgonderzoek is dat de rol van de ouders bij het stimuleren van leesmotivatie onderzocht kan worden. Een vraag die gesteld kan worden is wat de rol van de ouders is, en op welke wijze de leerkrachten en de ouders samen de leesmotivatie van jonge kinderen kunnen stimuleren. Stichting Lezen (2014) beschrijft dat ouders een stimulerende rol kunnen spelen bij het leesgedrag van de eigen kinderen. Met deze nieuwe informatie kan in een vervolgonderzoek onderzocht worden op welke wijze ouders betrokken kunnen worden bij het stimuleren van leesmotivatie bij de kinderen.

4.2. Conclusie en advies

In deze paragraaf wordt de hoofdvraag beantwoord door de conclusie vanuit het literatuuronderzoek en de conclusie vanuit het contextonderzoek met elkaar te vergelijken. In het beschrijven van een eindconclusie worden de discussiepunten meegewogen en worden van daaruit aanbevelingen gedaan voor in de praktijk.

De hoofdvraag luidt: Hoe kunnen de leerkrachten in de groepen 1 en 2 bij de leerlingen de motivatie voor het lezen van prentenboeken in de leeshoek stimuleren?

Data uit het contextonderzoek laat zien dat de betrokkenheid bij de leerlingen in de leeshoek vrij laag is. Hoewel dit is gebaseerd op een geringe hoeveelheid beschikbare data kan geconcludeerd worden dat dit praktijkonderzoek onder andere is uitgevoerd, omdat er weinig tot geen leesactiviteiten door de leerlingen in de leeshoek worden uitgevoerd. Tevens laat data uit het contextonderzoek zien dat de leeshoek weinig tot niet wordt gekozen wanneer de leerlingen deze mogelijkheid hebben. Om de betrokkenheid en motivatie bij de leerlingen te stimuleren is het van belang dat de leerkracht de rol van model en bemiddelaar uitvoert (Stoeldraijer & Förner, 2012). Wanneer de leerkracht zowel de rol van model en bemiddelaar in de praktijk uitvoert, ontstaat de mogelijkheid dat een kind zich autonoom, competent en verbonden met de ander voelt. Het doel hiervan is om de intrinsieke leesmotivatie bij de leerlingen te stimuleren. Het stimuleren van de intrinsieke leesmotivatie zorgt voor gemotiveerde leerlingen die blijven lezen en langer een positieve leesattitude behouden (Stichting Lezen, 2020). De leerkracht bevordert de relatie positief door oprechte interesse te tonen in de leesvoorkeuren en aandacht te hebben voor het leesgedrag en met het kind hierover in gesprek te gaan (Stichting Lezen, 2020). Data uit het contextonderzoek laat zien dat het merendeel van de leerkrachten niet met de leerlingen spreekt over leesvoorkeuren en/of leesbelevingen. Dit is in de praktijk wel aan te raden. De leerkracht vergroot de competentie door zicht te hebben op het zelfstandig leesgedrag van het kind zoals Van Kleef en Tomesen (2016) beschrijven in de fasen van de (voor)leesontwikkeling. Het merendeel van de leerkrachten houdt de leesontwikkeling bij aan de hand van de doelen die de methode Onderbouwd beschrijft, echter dekt dit niet de ontwikkeling van het zelfstandig leesgedrag bij de kinderen. De leerkracht kan de competentie bij de leerlingen vergroten door zicht te hebben op de (voor)leesontwikkeling (Van Kleef & Tomesen, 2016) en door diverse leesactiviteiten aan te bieden, zoals voorlezen, verhalen vertellen en door het aanbieden van verwerkingsactiviteiten (Huizinga & Robbe, 2013). Data uit het bevragen van de leerkrachten laat zien dat de leerkrachten geen verwerkingsactiviteiten in de leeshoek aanbieden. Om de competentie en de leesmotivatie van de leerlingen te stimuleren is voor jonge kinderen een passende activiteit het naspelen van een prentenverhaal, bijvoorbeeld door

middel van een verteltafel. Een verteltafel dient door de leerkracht bij de kinderen geïntroduceerd te worden voordat het kind er zelfstandig mee aan de slag gaat (Van Elsäcker, Van der Beek, Hillen & Peters, 2015).

Eén van de belangrijkste aspecten die de intrinsieke leesmotivatie stimuleert is wanneer leerkrachten regelmatig een prentenverhaal voorlezen dat aansluit bij het thema dat zich in de klas afspeelt. Tijdens het voorlezen staat de leerkracht model door zelf een enthousiaste, nieuwsgierige en gemotiveerde houding ten opzichte van het lezen aan te nemen (Stoeldraijer & Förner, 2012). Data uit het bevragen van de leerkrachten laat zien dat het merendeel van de leerkrachten een positieve leesattitude bezit en structureel in de groep voorleest, echter wordt een prentenverhaal niet herhaaldelijk voorgelezen. De leesmotivatie zal bij de kinderen gestimuleerd worden wanneer een prentenverhaal herhaaldelijk wordt voorgelezen en tevens aansluit bij het thema wat zich op dat moment in de klas afspeelt. Hoewel het laatste aspect reeds door de leerkrachten wordt gedaan, kan er ingezet worden op het herhaaldelijk voorlezen van een prentenverhaal. Data uit de gestructureerde interviews met de leerlingen laat zien dat leerlingen het fijn vinden als de leerkracht een prentenverhaal voorleest. Naast het plezier dat de leerlingen ervaren tijdens het voorlezen, kunnen de leerlingen de verhaallijn goed begrijpen en worden eerder opgedane ervaringen teruggehaald wanneer een prentenverhaal herhaaldelijk wordt voorgelezen en wordt daar weer op voortgebouwd (Jansman, 2015). Het herhaaldelijk voorlezen doet de leerkracht zelf, of gebeurt door het organiseren van tutorlezen (Stichting Lezen, 2013b), en/of door het inzetten van tablets in de leeshoek (Brouwers, 2020). Data uit het contextonderzoek laat zien dat de leerkrachten tijdens het voorlezen de aspecten van boekoriëntatie en verhaalbegrip modelt. De leerkracht ondersteunt het verhaalbegrip bij de leerlingen nog meer wanneer er gebruik gemaakt wordt van wie-waar-wat pictogrammen die de verhaallijn van een prentenverhaal verduidelijken (Van Elsäcker, et al., 2015).

Naast diverse activiteiten die de leesmotivatie stimuleren is het van belang dat de leeshoek bestaat uit bevorderende materiële aspecten. Om de leesmotivatie bij alle leerlingen te stimuleren is het van belang dat aandacht wordt besteed aan zowel materiële- als immateriële aspecten. De immateriële leesomgeving staat in verbinding met de materiële leesomgeving (SLO, z.d.-a). De materiële aspecten zijn onder andere kussens, een kleed, knuffels, een leesstoel, materialen bij een prentenverhaal en regelmatig een vernieuwing van de tentoongestelde boeken (Stichting Lezen, 2013a; Van Kleef & Tomesen, 2016). Data uit de vragenlijst voor de leerkrachten laat zien dat de leeshoek in alle drie de kleutergroepen is ingericht met een aantal bevorderende materiële aspecten. Of voldaan wordt aan alle aspecten die Stichting Lezen (2013a) en Van Kleef en Tomesen (2016) beschrijven is onduidelijk, omdat de leerkrachten niet alle aspecten hebben benoemd. Weliswaar laat data uit het contextonderzoek zien dat het merendeel van de leerlingen blij wordt van hoe de leeshoek eruitziet. Om de leeshoek voor alle leerlingen uitnodigend te maken kunnen de kinderen boeken vinden die eerder door de leerkracht zijn gepromoot (Brouwers, 2020), zijn voorgelezen (Walstra, 2018) en er activiteiten rondom een prentenverhaal plaatsvinden (Berenst, Faasse, Herder, & Pulles, 2016; Van Elsäcker, et al., 2015).

Op basis van de resultaten uit het literatuuronderzoek en contextonderzoek kunnen de volgende aanbevelingen worden gedaan om de leesmotivatie in de leeshoek te stimuleren:

Een eerste aanbeveling aan de onderbouwleerkrachten is om de immateriële omgeving in verbinding te laten staan met de materiële omgeving in de leeshoek (SLO, z.d.-a). Dit bereikt de leerkracht door prentenboeken die in de leeshoek aanwezig zijn te promoten (Brouwers, 2020), voor

te lezen (Walstra, 2018) en door verwerkingsactiviteiten rondom een prentenverhaal aan te bieden (Berenst et al., 2016; Van Elsäcker, Van der Beek, Hillen & Peters, 2015). Het voorlezen van een prentenverhaal heeft de voorkeur om herhaaldelijk te laten plaatsvinden. Het herhaaldelijk voorlezen kan de leerkracht bereiken door zelf voor te lezen en/of door het organiseren van tutorlezen (Stichting Lezen, 2013a). Daarnaast kunnen in de leeshoek tablets geplaatst worden waarop een eerder voorgelezen verhaal terug te zien en te beluisteren is (Brouwers, 2020). Naast het plezier dat de leerlingen ervaren tijdens het voorlezen, kunnen de leerlingen de verhaallijn goed begrijpen, worden eerder opgedane ervaringen teruggehaald en wordt daarop voortgebouwd wanneer een prentenverhaal herhaaldelijk wordt voorgelezen (Jansman, 2015). Daarnaast is het aan te bevelen dat de leerkracht wie-waar-wat pictogrammen gebruikt, zodat de verhaallijn van het prentenboek wordt verduidelijkt (Van Elsäcker, et al., 2015). Verder wordt er aanbevolen om zicht te hebben op het zelfstandig leesgedrag van de leerlingen, zodat de competentie vergroot kan worden. Tijdens observaties en leesactiviteiten kan de leerkracht de fasen van het zelfstandig leesgedrag scherp krijgen door de (voor)leesontwikkeling, die Van Kleef en Tomesen (2016) beschrijven, hanteren. Daarnaast kan de leerkracht de leesmotivatie en de competentie bij leerlingen vergroten door passende activiteiten, zoals het naspelen van een prentenverhaal door middel van een verteltafel, te faciliteren (Van Elsäcker et al., 2015). Tot slot is gebleken dat het voeren van leesgesprekken met leerlingen over leesvoorkeuren en leesbelevingen bijdraagt aan het stimuleren van de leesmotivatie (Stichting Lezen, 2020).

5. Ontwerpen

5.1. Uitgangspunten ontwerpen

De ontwerpcriteria zijn het resultaat van de literatuurstudie en het contextonderzoek. De uitgangspunten voor het toekomstige ontwerp sluiten aan bij de hoofdvraag van het praktijkgericht onderzoek. De ontwerpcriteria zijn gericht op de leerkrachten, de leerlingen van groep 1 en 2 en op de leesomgeving.

Het ontwerp voor de innovatie:

- Gaat uit van de drie basisbehoeften, relatie, autonomie en competentie, zodat de intrinsieke leesmotivatie kan worden aangesproken (Leesmonitor; 2018b; Stichting Lezen, 2020).
- Sluit aan bij het thema dat zich op dat moment in de klas afspeelt (Brouwers, 2020).
- Gaat uit van een verbinding tussen de materiële en immateriële leesomgeving (SLO, z.d.-a).
- Gaat ervan uit dat voorlezen wordt gezien als een belangrijke beginactiviteit en samenhangt met allerlei andere activiteiten die betekenisvol zijn voor leerlingen (Van Kleef en Tomesen, 2016).
- Gaat uit van de leerkracht die de rol van model en bemiddelaar in de praktijk uitvoeren (Stoeldraijer & Förner, 2012).
- Gaat uit van de leerkracht in de rol van model tijdens het voorlezen die de aspecten van boekoriëntatie en verhaalbegrip modelt (Van Elsäcker, Van der Beek, Hillen & Peters, 2015).
- Gaat uit van de leerkracht in de rol van bemiddelaar door de handelingen selecteren, lezen en reageren uit te voeren (Chambers, 2012).
- Gaat uit van het voeren van leesgesprekken over eerder opgedane leesvoorkeuren en leesbelevingen van leerlingen (Chambers, 2012; Stichting Lezen, 2020).

- Gaat uit van de leerkracht die een prentenboek herhaaldelijk zelf voorleest of middelen creëert waardoor eenzelfde prentenverhaal meerdere keren wordt voorgelezen (Brouwers, 2020; Stichting Lezen, 2013b).
- Bestaat uit wie-waar-wat pictogrammen die houvast aan de leerling bieden om de verhaallijn te begrijpen (Van Elsäcker, et al., 2015).
- Gaat uit van een leeshoek waarin passende verwerkingsactiviteiten plaatsvinden die leerlingen rondom een prentenverhaal kunnen uitvoeren en die het naspelen van een prentenverhaal faciliteren, zoals een verteltafel (Van Elsäcker et al., 2015).
- Gaat uit van een verteltafel die door de leerkracht en de leerlingen samen ingericht wordt, zodat de betrokkenheid wordt verhoogd (Alkema, Kuipers, Lindhout & Tjerkstra 2015; Brouwers, 2020; Van Kleef & Tomesen, 2016).
- Bestaat uit een leeshoek met bevorderende materiële aspecten zoals kussens, een kleed, knuffels, een leesstoel, materialen bij een prentenverhaal en regelmatige vernieuwing van de tentoongestelde boeken (Stichting Lezen, 2013a; Van Kleef en Tomesen, 2016).
- Gaat uit van een leeshoek waarin prentenboeken aanwezig zijn die door de leerkracht zijn gepromoot (Brouwers, 2020) en zijn voorgelezen (Walstra, 2018).
- Gaat uit van een leeshoek die bestaat uit diverse boeken die aansluiten bij het thema dat zich op dat moment in de klas afspeelt (Brouwers, 2020).
- Bevat een format waarin de zelfstandige voorleesontwikkeling staat die Van Kleef en Tomesen (2016) hebben beschreven.

Wellicht worden de ontwerpcriteria en doelen gaandeweg aangepast omdat de praktijk dit door de huidige situatie vraagt. De voorlopige doelen van het ontwerp zijn gebaseerd op leerlingniveau, leerkrachtniveau en op bouwniveau.

Leerlingniveau:

- De leerlingen ervaren leesplezier en leesmotivatie bij het lezen van prentenboeken in de leeshoek.
- De leerlingen voelen zich competent in het begrijpen en lezen van een prentenverhaal door het gebruik van wie-waar-wat pictogrammen.
- De leerlingen voelen zich verbonden met de ander, omdat er gepraat wordt over leesvoorkeuren en leesbelevingen.
- De leerlingen kunnen een prentenverhaal naspelen.

Leerkrachtniveau:

- De leerkrachten krijgen handvatten aangereikt om de leesmotivatie bij leerlingen te stimuleren.
- De leerkrachten kunnen een verbinding maken tussen de materiële en immateriële leesomgeving, door (verwerking)activiteiten in de leeshoek te organiseren.
- De leerkracht weet de rol van model en bemiddelaar in de praktijk uit te voeren.

Bouwniveau:

- Er is een format voor de kleutergroepen 1 en 2 beschikbaar waarin de zelfstandige (voor)leesontwikkeling van leerlingen geobserveerd kan worden.

Literatuurlijst

- Alkema, E., Kuiper, J., Lindhout, C., & Tjerkstra, W. (2015). *Meer dan onderwijs: Theorie en praktijk van het onderwijs in de basisschool*. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Berenst, J., Faasse, S., Herder, A., & Pulles, M. (2016). *Meer dan lezen: Over geletterdheid, geletterdheidsontwikkeling en leesonderwijs*. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Brouwers, H. (2020). *Kiezen voor het jonge kind*. Bussum: Coutinho.
- Bruyn, S. (2017). *Motivatatie op de basisschool*. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Chambers, A. (2012). *Leespraat: De leesomgeving & Vertel eens*. Den-Haag: Biblion.
- Conley, D. T., & French, E. M. (2014). *Student ownership of learning as key component of college readiness*. Geraadpleegd op 24 november 2021, van https://www.researchgate.net/publication/275490135_Student_Ownership_of_Learning_as_a_Key_Component_of_College_Readiness
- Dobber, M. & Vasilaras, G. (2018). *Hoe kunnen leerkrachten kennis uit onderzoek over het leren van kleuters gebruiken om verrijking aan te bieden aan kleuters die al kunnen lezen?* Geraadpleegd op 12 november 2020, van <https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/278-antwoord-verrijking-kleuters.pdf>
- Haarsma, I., Vingerhoets, I., & Grutters, L. (2018). We spelen het spel dat lezen en schrijven heet. In: M. Dobber & B. van Oers. (Reds.), *Spelen en leren op school* (pp. 39-56). Assen: Van Gorcum.
- Hooijmaaijers, T., Stokhof, T., & Verhulst, F. (2016). *Ontwikkelingspsychologie: Voor leerkrachten basisonderwijs*. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Huizinga, H., & Robbe, R. (2013). *Basiskennis taalonderwijs*. Groningen: Noordhoff.
- Janssen-vos, F., & Van der Meer, L. (2017). *Basisontwikkeling voor peuters in de onderbouw*. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Jansman, M. (2015). Interactief voorlezen: Kinderen vertellen zelf het verhaal. *Het jonge kind*, 28-31. Geraadpleegd op 29 november 2020, van <https://www.hjk-online.nl/wp-content/uploads/Archief/HJK/Artikelen/2015/42-06%20februari%202015/42-06%20Jansman-Vertellen.pdf>
- Leavers, F., & Heylen, I. (2013). *Een procesgerichte aanpak voor 6- tot 12-jarigen in het basisonderwijs*. Averbode: CEGO Publisher.

- Leavers, F., Declerq, B., & Jackaman, S. (2011). *Observing Involvement in children from 6-12 years, Centre for Experiential Education Leuven and Kent County Chouncil a DVD Training Pack*. Geraadpleegd op 6 december 2020, van https://sp2013.kpz.nl/mijnsemester_archief/20182019/A3GEN61/_layouts/15/WopiFrame.aspx?sourcedoc=/mijnsemester_archief/20182019/A3GEN61/Lists/Werkdocumenten/leuvene%20betrokkenheidsschaal.docx&action=default&DefaultItemOpen=1
- Leesmonitor. (2018a). *Leesmotivatie hoe raak je de juiste snaar: Ik wil wel, maar...*. Geraadpleegd op 14 oktober 2020, van <https://www.leesmonitor.nu/nl/magazine/leesmotivatie-hoe-raak-je-de-juiste-snaar>
- Leesmonitor. (2018b). *Leesmotivatie hoe raak je de juiste snaar: Zet het volledige motivatie arsenaal in*. Geraadpleegd op 7 december 2020, van <https://www.leesmonitor.nu/nl/magazine/leesmotivatie-hoe-raak-je-de-juiste-snaar>
- Leesmonitor. (z.d.-a). *Onderzoek naar lezen, leesbevordering en literatuureducatie: Leesmotivatie*. Geraadpleegd op 10 oktober 2020, van <https://www.leesmonitor.nu/nl/leesmotivatie>
- Leesmonitor. (z.d.-b). *Onderzoek naar lezen, leesbevordering en literatuureducatie: Van leesplezier naar leesgedrag*. Geraadpleegd op 10 oktober 2020, van <https://www.leesmonitor.nu/nl/van-leesplezier-naar-leesgedrag>
- Noorduijn, M. (2020). Laten we lezen weer omarmen. *Lezen*, 1, 4-6. Geraadpleegd op 2 december 2020, van <https://www.lezen.nl/sites/default/files/pictures/laten%20we%20lezen%20weer%20omarmen.pdf>
- Ministerie van onderwijs. (2020). *Rapport de staat van het onderwijs 2020*. Geraadpleegd op 10 Oktober 2020, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2020/04/22/staat-van-het-onderwijs-2020>
- Mol, S.E. & Bus, A.G. (2011). Lezen loont een leven lang: de rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren. *Levende Talen Tijdschrift*, 12/3, 3-15.
- Oosterloo, A., & Paus, H. (2010). *Leerstoflijnen lezen beschreven: Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het leesonderwijs op de basisschool*. Enschede: SLO nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling.
- Samenwerkingsschool de Brandaris. (2020). *Schoolgids 2020-2021*. Geraadpleegd op 1 oktober 2020, van <https://debrandaris.net/wp-content/uploads/2020/09/de-Brandaris-schoolgids-2020-2021-41813-11ZL-000-26-06-2020.pdf>

- Stichting Leerplanontwikkeling. (z.d.-a). *Leesgesprekken: Gesprekken over de leesomgeving*. Geraadpleegd op 13 november 2020, van <https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/nederlands/leesgesprekken/gesprekken-0/>
- Stichting Leerplanontwikkeling. (z.d.-b). *Leesgesprekken: Vergroten leesattitude*. Geraadpleegd op 13 november 2020, van <https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/nederlands/leesgesprekken/meerwaarde/leesattitude/>
- Stichting Lezen. (2020). *De doorgaande leeslijn: De leesontwikkeling van 0-20 jaar*. Geraadpleegd op 14 december 2020, van https://www.lezen.nl/sites/default/files/de_doorgaande_leeslijn_2020_digitaal.pdf
- Stichting Lezen. (2013a). *Kwestie van lezen. De leesomgeving*. Geraadpleegd op 10 december 2020, van https://www.lezen.nl/sites/default/files/kwestie%20van%20lezen%205_0.pdf
- Stichting Lezen. (2013b). *Kwestie van lezen. Voorlezen op de basisschool*. Geraadpleegd op 10 december 2020, van <https://www.lezen.nl/sites/default/files/kwestievanlezen3.pdf>
- Stichting Lezen. (2014). *Ouders betrekken bij lezen. Over het hoe en waarom van het betrekken van Ouders bij de leesopvoeding thuis*. Geraadpleegd op 18 januari 2020, van <https://www.lezen.nl/sites/default/files/ouders%20betrekken%20bij%20lezen%20nw.pdf>
- Stoeldraijer, J., & Förner, M. (2012). *Kwaliteitskaart: Leesbevordering*. Geraadpleegd op 12 november 2020, van <https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/uploads/2018/12/SaZ-K-Leesbevordering.pdf>
- Stokmans, M., & Wolters, R. (2019). *Lezen doe je samen: Hoe kan leeshonger gestimuleerd worden?* Utrecht: Eburon.
- Stolwijk, D. (2008). *Kwaliteitskaart goede leesstart: Voorbereiding op begrijpend en technisch lezen groep 1 & 2*. Geraadpleegd op 12 november 2020, van <https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/uploads/2018/12/SaZ-P-Goede-leesstart-Voorbereiding-op-Begrijpend-en-Technisch-lezen-in-groep-1-en-2.pdf>
- Van der Donk, C., & van Lanen, B. (2016). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Van Elsäcker, W., Van der Beek, A., Hillen, J., & Peters, S. (2015). *De taallijn: Interactief taalonderwijs in groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Van Kleef, M., & Tomesen, M. (2016). *Stimulerende lees- en schrijfactiviteiten in de onderbouw: Prototypen voor het creëren van interactieve leessituaties en het ontlocken van (nieuw) schrijfgedrag*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Van Schagen, M. (2017). Door te kijken ga je echt zien. *Het jonge kind*, 19-21. Geraadpleegd op 12 oktober 2020, van <https://www.hjk-online.nl/wp-content/uploads/Archief/HJK/Artikelen/2017/44-08%20april%202017/44-08%20Van%20Schagen-zien.pdf>

Walta, j. (2018). *Open boek: Handboek leesbevordering*. Eindhoven: Kinderboekwinkel de Boekenberg.