

Leesmotivatie

Hoe leraren de leesmotivatie tijdens het vrij lezen in groep 3 kunnen bevorderen.

Anouk Pol
anouk.pol@kpz.nl
940917002

Katholieke Pabo Zwolle
Mei, 2018

Bachelorthesis I
V4OND15-A
Thesisbegeleider: Esther Febus

KBS de Klimboom te Dronten
BOA: Marloes Kroon



Voorwoord

Beste lezer,

Voor u ligt mijn bachelorthesis I. Deze thesis is uitgevoerd op Katholieke Jenaplanschool de Klimboom te Dronten, in de Toffe Tijgers (groep 3). Het onderzoek is gericht op het bevorderen van de leesmotivatie van de leerlingen, tijdens het vrij lezen.

Het uitvoeren van een ontwerpgericht onderzoek heeft mij veel gebracht. Er zijn tijdens het proces nieuwe inzichten opgedaan. Het heeft mij, als onderzoeker, veel inzicht gegeven in het doen van onderzoek op een basisschool. Ik heb veel kennis verkregen op het gebied van leesmotivatie. Ook heb ik geleerd om de door mij bestudeerde theorie, door te voeren in een ontwerp. Daarnaast heb ik meer zicht gekregen op de leesmotivatie van de leerlingen op KBS de Klimboom, tijdens het vrij lezen. Ik kijk tevreden terug op het proces en de opbrengsten van deze bachelorthesis.

Graag wil ik een aantal personen bedanken voor hun hulp, adviezen en ondersteuning. Allereerst wil ik mijn thesisbegeleidster Esther Febus bedanken. Zij heeft mij gedurende het proces ondersteunt en naar een hoger niveau getild van onderzoek doen. Dit deed zij door kritisch te zijn, mij eigen verantwoordelijkheid te geven en tijd te nemen om met mij mee te kijken.

Daarnaast wil ik KBS de Klimboom te Dronten bedanken, waar ik mijn onderzoek heb mogen uitvoeren. In het bijzonder wil ik mijn Begeleider Op Afstand, Marloes Kroon, bedanken. Zij heeft tijdens onze gesprekken belangstelling getoond en heldere feedback gegeven. Bovendien wil ik mijn duo collega, Ilse Klaver, bedanken voor haar medewerking aan het onderzoek in de groep, haar kritische blik en kennis op dit vakgebied. Ook wil ik de leerlingen uit mijn groep bedanken, die met hun enthousiasme de uitvoering van dit onderzoek mogelijk hebben gemaakt.

Mijn medestudenten wil ik bedanken voor hun ondersteuning en feedback tijdens dit proces. In de tutorbijeenkomsten stonden zij open voor de vragen die ik had en steunden mij bij mijn afstudeertraject. Tenslotte wil ik mijn familie en omgeving bedanken voor hun ondersteuning. Zij waren er ten alle tijden voor mij en motiveerden mij om door te gaan.

Als laatst wil ik u, de lezer van mijn onderzoek, bedanken voor de tijd die u neemt om mijn onderzoeksrapportage te lezen.

Ik wens u veel leesplezier.

Met vriendelijke groet,

Anouk Pol

Inhoudsopgave

Voorwoord.....	1
Samenvatting.....	4
1. Introductie.....	5
1.1 Aanleiding.....	5
1.2 Beschrijving praktijkprobleem vanuit de context.....	5
1.3 Relevantie en actualiteit	6
1.4 Onderzoeksdoel.....	6
1.5 Begripsverheldering.....	6
1.6 Hoofdvraag en deelvragen.....	7
1.7 Structuur thesis.....	7
2. Theoretisch kader	8
2.1 Inleiding literatuurstudie	8
2.2 Literatuurstudie	8
2.3 Conclusie literatuurstudie.....	14
3. Vooronderzoek	17
3.1 Methode vooronderzoek.....	17
3.1.1 Leerkracht.....	17
3.1.2 Omgeving.....	17
3.1.3 Leerlingen	17
3.2 Resultaten vooronderzoek.....	18
3.2.1 Leerkracht.....	18
3.2.2 Omgeving.....	19
3.2.3 Leerlingen	20
3.3 Conclusie vooronderzoek	21
4. Onderzoek naar het ontwerp	23
4.1 Methode onderzoek naar het ontwerp	23
4.1.1 Ontwerpcriteria en doelen.....	23
4.1.2 Het ontwerp.....	23
4.1.3 Methode van dataverzameling	24
4.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp	25
4.2.1 Resultaten nul- en eindmeting leerlingen.....	26
4.2.2 Resultaten nul- en eindmeting leerkrachten	28
4.2.3 Monitoren.....	29
4.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp.....	29

5. Discussie	31
5.1 Beperkingen	31
5.2 Discussiepunten	31
5.3 Mogelijkheden vervolgonderzoek	32
5.4 Aanbevelingen voor de praktijk	32
Literatuurlijst	33
Bijlagen A: Evaluatie	35
Bijlage B: Verklaring uitvoering praktijk	36
Bijlage C: Verklaring gedragscode	37
Bijlage D: Poster	38
Bijlage E: Vragenlijst leerkrachten - vooronderzoek	39
Bijlage F: Observatieformulier leesomgeving - vooronderzoek	43
Bijlage G: Vragenlijst leerlingen - vooronderzoek	44
Bijlage H: Ontwerp	47
Bijlage I: Vragenlijst leerlingen - ontwerp	49
Bijlage J: Vragenlijst leerkrachten - ontwerp	51
Bijlage K: Logboek - ontwerp	53

Samenvatting

Onderwerp: leesmotivatie bevorderen tijdens het vrij lezen - *Onderzoeksgroep:* leerlingen en leerkrachten Toffe Tijgers (groep 3) - *Ontwerp:* rad van leesplezier en leeskring - *Methode:* vragenlijst leerlingen en leerkrachten en logboek - *Conclusie:* vrij lezen afwisselender, leesmotivatie bij leerlingen verhoogd, leerkrachten hebben handvatten gekregen om de leesmotivatie te bevorderen.

In groep 3 staat het leren lezen centraal (Kemmeren et al., 2006). Op Katholieke Jenaplanschool de Klimboom is een verminderde motivatie te zien bij de leerlingen in groep 3, tijdens het vrij lezen. De leerlingen lezen elke dag in duo's en kiezen daarbij niet zelf hun leesboek en -plek. De leerkrachten ervaren onrust tijdens deze lesactiviteit. Een gewenste verbetering zou zijn dat het vrij lezen afwisselender wordt, de leesmotivatie van de leerlingen wordt verhoogd en de leerkrachten handvatten krijgen hoe ze dit kunnen bevorderen. Gambrell (1996) stelt namelijk dat motivatie een grote invloed heeft op het leesonderwijs en de leesresultaten. De onderzoeksvraag die hieruit voort vloeit en centraal staat in dit onderzoek luidt: *Hoe kan de leesmotivatie in groep 3 tijdens het vrij lezen bevorderd worden?*

Uit de literatuurstudie is naar voren gekomen dat de leerkracht en de omgeving een grote rol spelen bij de leesmotivatie en leesbevordering (Gambrell, 1996; Berends, 2012; Fiori & Van Hardeveld, 2013). Vrij lezen is een eenvoudige en effectieve manier om het leesplezier te stimuleren (Broekhof & De Pater, 2012). Boekenaanbod, keuzevrijheid, leesplek, werkvormen en vervolgactiviteiten zijn hierbij van belang (Fiori & Van Hardeveld, 2013). Een leeskring zorgt ervoor dat de leerlingen de ruimte krijgen om leeservaringen te delen en boeken te promoten (Colpin et al., 2002). De nadruk moet liggen op het leesplezier en van daaruit kan er gewerkt worden aan leesmotivatie (Fiori & Van Hardeveld, 2013).

In het vooronderzoek is er een vragenlijst afgenomen onder de leerlingen en leerkrachten, met betrekking tot leesmotivatie, leesvoorkeuren, leesomgeving en leerkrachtgedrag. Daarnaast is er een checklist ingevuld over de leesomgeving. Uit de resultaten blijkt dat 32% van de leerlingen lezen leuk vindt en 68% lezen niet leuk vindt. Leerlingen mogen zelf niet hun leesboek en -plek uitkiezen. Tevens is er geen comfortabele leesplek en rijk gevulde boekenkast aanwezig. Er worden geen boeken gepromoot, afwisselende leesvormen gebruikt en de leerlingen krijgen onvoldoende de ruimte om iets te vertellen over hun boek. Waar de leerkrachten aangeven dat ze leesplezier uitstralen, geven de leerlingen aan dat ze dit missen bij de leerkracht.

Het ontwerp is zes weken uitgevoerd in de Toffe Tijgers. Belangrijke kenmerken van het ontwerp waren: gevarieerd en aantrekkelijk boekenaanbod gerealiseerd, leerkracht als rolmodel, afwisseling in tekstsoorten en leesvormen, keuzevrijheid leerlingen, in gesprek gaan over boeken en boekpromotie. Tijdens de uitvoering van het ontwerp is er een logboek bijgehouden door de leerkrachten. Het ontwerp is gemeten aan de hand van een vragenlijst, gericht op het ontwerp voor de leerlingen en leerkrachten. Naar aanleiding van de vragenlijsten, zijn er met beide partijen gesprekken gevoerd. Hieruit is naar voren gekomen dat de leerlingen positiever tegenover het vrij lezen en het leerkrachtgedrag staan. Het leesplezier is met 40% verhoogd. De leerkrachten hebben ervaren hoe ze leerlingen kunnen motiveren. Er is geconcludeerd dat de leesmotivatie van de leerlingen is verhoogd, het vrij lezen afwisselender is geworden en dat de leerkrachten handvatten hebben gekregen om de leesmotivatie bij de leerlingen te bevorderen.

Trefwoorden: leesmotivatie, vrij lezen, leerkrachtgedrag, leesomgeving, tekstsoorten, keuzevrijheid, leeskring.

1. Introductie

1.1 Aanleiding

Dit onderzoek heeft plaatsgevonden op Katholieke Jenaplanschool de Klimboom. De Klimboom is een populaire school, die gevestigd is in een nieuwbouwwijk in Dronten. De visie van de school kenmerkt zich met de basisprincipes van het Jenaplanonderwijs. Er wordt gewerkt met een ritmisch weekplan, waarin gesprek, werk, spel en viering zich afwisselen. Op de school wordt er veel aandacht besteed aan het pedagogisch klimaat. Het kind staat centraal en is uniek in zijn ontwikkeling, talenten en leerstijl. Wereldoriëntatie neemt een belangrijke plek, binnen het onderwijs op de Klimboom en er wordt gewerkt in thema's. De leerstof komt voort uit de leefomgeving van het kind. Ook samenwerken is een belangrijk aspect binnen de school, omdat de leerlingen hierbij gestimuleerd worden om van en met elkaar te leren.

De groepen bestaan uit meerjarige stamgroepen, die elk hun eigen naam hebben. De groep, waar het onderzoek in is uitgevoerd, heet de Toffe Tijgers. Dit is een enkele groep 3 met 25 leerlingen, waarvan 11 meisjes en 14 jongens. Er is bewust gekozen om groep 3 in een aparte stamgroep te plaatsen, zodat er veel aandacht besteed kan worden aan de basisbeginselen van het schrijf-, reken en vooral leesonderwijs. In groep 3 staat het leren lezen centraal. Tot de kerstvakantie staat het leren van de letters centraal en in het tweede halfjaar het maken van leeskilometers. De leerkrachten van de Toffe Tijgers willen graag weten hoe zij de leesmotivatie in dit tweede halfjaar kunnen bevorderen.

1.2 Beschrijving praktijkprobleem vanuit de context

Op de Klimboom zijn twee groepen 3 aanwezig, waarbij beide klaslokalen grenzen aan dezelfde middenruimte. In deze middenruimte staat een trein met prenten- en leesboeken en een bank. De leerlingen mogen hier aan het begin van het schooljaar nog geen boek uit kiezen en op de bank lezen, omdat de leerlingen deze boeken pas halverwege groep 3 kunnen lezen. De middenruimte biedt ook ruimte om in hoeken te spelen, zodat de overgang tussen groep 2 en 3 beperkt blijft en daarmee de verschuiving in de verhouding werk en spel geleidelijk verloopt. In het lokaal naast groep 3 wordt er een schoolbibliotheek gerealiseerd, waarin de leerlingen na de kerstvakantie hun boek mogen kiezen.

In de Toffe Tijgers wordt het technisch lezen aangeboden vanuit de KIM-versie van de methode Veilig Leren Lezen. De instructies vinden plaats in de kring en de zelfstandige verwerking aan de eigen tafel, die in tafelgroepjes staan. Er wordt gewerkt in twee verschillende niveaugroepen. Drie leerlingen werken op een hoger niveau in de zonlijn en de rest van de leerlingen op het basisoniveau in de maanlijn. Daarnaast zijn er nog negen leerlingen, die dagelijks een verlengde instructie krijgen in de kring. De leerkracht heeft dus niet veel tijd om tijdens de verwerking van de leesles langs te lopen om vragen te beantwoorden. De leerlingen moeten hierbij gebruik van elkaar maken. Als de leerlingen klaar zijn met de verwerking, pakken ze een leesboekje uit hun la om de tijd te vullen met lezen. Als ze dit leesboekje uit hebben dan lezen ze hem nog een keer, zodat er geen rumoer in de klas ontstaat door het lopen naar de boekenkast. Na de les kunnen de leerlingen hun uitgelezen boekje op het bureau van de leerkracht leggen, zodat zij deze na schooltijd kan omruilen voor een ander boekje uit de methode van Veilig Leren Lezen.

Daarnaast is er in het rooster ruimte om voor te lezen in de ochtendpauze. Meestal komen de leerkrachten niet toe aan het voorlezen, omdat er in de ochtendpauze schoolfruit is en de leerkrachten daar druk mee zijn. Als er toch wordt voorgelezen, dan is dit uit Trefwoord. Dit is de levensbeschouwelijke methode voor de katholieke denominatie van de school.

Ook staat er elke dag een kwartier vrij lezen, aan het begin van de middag, op het rooster. Deze tijd wordt gevuld met duolezen. De leerlingen lezen in tweetallen een boek op hun niveau, dat uitgekozen is door de leerkracht. De zwakke lezers worden begeleid bij het lezen door een ouder of een leerling uit de bovenbouw en de allerzwakste leerlingen lezen met de leerkracht. Tijdens dit duolezen zitten de leerlingen aan hun tafel en lezen ze met elkaar mee. Deze leesperiode wordt door de leerkrachten als rumoerig ervaren. De leerlingen zijn met van alles behalve lezen bezig, zoals kletsen, lachen, elkaar afleiden etc. De leerkrachten moeten tijdens het lezen met de zwakste leerlingen teveel aandacht geven aan dit negatieve gedrag in de rest van de groep.

De aandacht, tijdens dit onderzoek, ligt bij het vrij lezen. Dit is de periode waarin de leerkrachten de meeste weerstand ervaren en handvatten nodig hebben om de leesmotivatie bij de leerlingen te bevorderen.

1.3 Relevantie en actualiteit

In het onderwijs van nu staan de 21 Century Skills centraal. Hierbij wordt er gewerkt aan verschillende vaardigheden, die leerlingen nodig hebben om te kunnen functioneren in de 21^e eeuw (SLO, 2016). Om hieraan te kunnen werken, moeten de leerlingen de wereld om hun heen kunnen begrijpen. Hier sluit het eindadvies van 'Ons onderwijs2032' bij aan, door te stellen dat een goede beheersing van de Nederlandse taal de sleutel is tot participatie in de samenleving. Taal stelt leerlingen in staat uitdrukking te geven aan persoonlijke gevoelens en de werkelijkheid te ordenen en te begrijpen (Dekker, 2016). De basis van taal is het lezen en daarmee dus ook de grondslag om te kunnen werken aan de 21^e-eeuwse vaardigheden. Dekker (2016) schrijft dat toekomstgericht taalonderwijs leerlingen uitnodigt om de wereld om hen heen te ontdekken. Belangrijke doelen hierbij zijn het leesplezier bevorderen en behouden. Deze theorie sluit aan bij de visie van de Klimboom. De Klimboom biedt leerstof aan vanuit de leefomgeving van de leerlingen. Op deze manier worden ze al voorbereid en komen ze in aanraking met hun (toekomstige) maatschappij. Om in deze maatschappij goed te kunnen functioneren is, volgens de theorie, taal daarbij niet te missen. Leesmotivatie bevorderen zorgt er dus voor dat leerlingen hun plezier in het lezen behouden en hun taal wordt bevorderd.

1.4 Onderzoeksdoel

In dit onderzoek zal gekeken worden naar de leesmotivatie en de wijze waarop dit bevorderd kan worden. Het is hierbij van belang dat er wordt gekeken naar de leesomgeving en de handvatten die de leerkrachten aangereikt kunnen krijgen. Er zal met name gericht worden op het vrij lezen.

Dit onderzoek sluit aan bij de kerndoelen, die de leerlingen uit groep 3 aan het eind van het jaar behaald moeten hebben. Kerndoel 9 beschrijft het volgende over de leesmotivatie: leerlingen moeten gemotiveerd zijn om zelf te kunnen lezen (SLO, 2017).

1.5 Begripsverheldering

In dit onderzoek wordt ingezoomd op leesmotivatie. Tellegen en Frankhuisen (2002) verstaan onder **leesmotivatie**: "De mate waarin leerlingen voldoening halen uit het lezen". Tellegen-Van Delft (1986, geciteerd in Goosen, 2006) schrijft dat kinderen die vaak, met plezier en interesse lezen, op school en thuis, een positieve houding ontwikkelen ten aanzien van het lezen en de boeken. Bonset en Hoogeveen (2008) sluiten daarbij aan met het begrip **leesplezier**. Hieronder verstaan zij de aangename associatie die de leerling verbindt met het lezen van boeken.

Tellegen en Frankhuisen (2002) geven in een beschrijving op drie verschillende manieren weer hoe een leerling voldoening kan beleven. Op de eerste plaats kan lezen een **intrinsieke voldoening** geven. Het lezen komt dan van binnenuit. De leerling beïnvloedt hiermee zijn eigen stemming. Dit kan gaan om gevoelens als rust, opwindend, verlichting, verveling, of eenzaamheid en het zoeken naar afleiding, afzondering of voldoening.

Daarnaast kan lezen ook extrinsieke voldoening geven. Het lezen wordt hierbij van buitenaf gestimuleerd. De mening van medeleerlingen is erg belangrijk. Maar ook de leerkracht of ouder kan invloed hebben, omdat die graag wil dat het kind leest. Als laatst kan lezen instrumenteel voldoening geven. Hierbij is het lezen nuttig. De leerling wil kennis en informatie vergaren (Tellegen & Frankhuisen, 2002). Iemand die wel kan lezen, maar het niet doet door gebrek aan motivatie, wordt een Aliteracy genoemd (Moser & Morrison, 1998). Op termijn is dit problematisch, omdat de ontwikkeling van de lees- en taalvaardigheid hieronder lijden, wat het schoolsucces in de weg kan staan. Leesmotivatie en groei in leesvaardigheid staan onder druk wanneer leesplezier op de basisscholen te weinig gestimuleerd wordt (Nielen & Bus, 2015). Bonset en Hoogeveen (2008) sluiten daarbij aan met het begrip leesbelemmeringen. Zij verstaan hieronder de interne en externe factoren die het lezen in de weg kunnen staan, zoals gebrek aan concentratie of uithoudingsvermogen en het door leerlingen gestoord worden tijdens het lezen (Bonset & Hoogeveen, 2008).

Het probleem van de leesmotivatie treedt vooral op tijdens het vrij lezen. Kemmeren, Van Koeven, Markesteijn, Paus en Verhallen (2006) schrijven dat vrij lezen nadrukkelijk wat anders is dan stillezen nadat leerlingen hun reken- of taalwerk af hebben. Bij vrij lezen zijn de leerlingen vrij in het kiezen van een leesboek en -plek om daar hun voldoening uit te halen.

1.6 Hoofdvraag en deelvragen

Binnen dit onderzoek wordt antwoord gegeven op de volgende hoofdvraag:

Hoe kan de leesmotivatie in groep 3 tijdens het vrij lezen bevorderd worden?

Vervolgens wordt de hoofdvraag opgesplitst in de volgende deelvragen, zie Tabel 1. Per deelvraag is beschreven met behulp van welke kennis de vraag onderzocht wordt.

Tabel 1

Deelvragen onderzoek

1	Welke aspecten zijn van belang bij het ontwikkelen van de leesmotivatie?	<i>Generieke kennis</i>
2	Op welke wijze kan de leerkracht de leesmotivatie bevorderen?	<i>Generieke kennis</i>
3	Welke middelen kunnen ingezet worden om de leesmotivatie te bevorderen?	<i>Generieke kennis</i>
4	Op welke wijze wordt het vrij lezen op dit moment begeleid door de leerkracht?	<i>Context kennis</i>
5	Welke middelen worden er op dit moment ingezet tijdens het vrij lezen?	<i>Context kennis</i>
6	In hoeverre zijn de leerlingen op dit moment gemotiveerd om te lezen?	<i>Context kennis</i>
7	In hoeverre draagt het ontwerp bij aan de leesmotivatie tijdens het vrij lezen?	<i>Ontwerp kennis</i>

1.7 Structuur thesis

Na deze introductie van het onderzoek zal het theoretisch kader te lezen zijn. In het theoretisch kader wordt er met behulp van theoretische bronnen antwoord gegeven op de generieke deelvragen. Daarna komt het vooronderzoek, waar de context deelvragen worden beantwoord. De opbrengsten van het theoretisch kader en het vooronderzoek worden samengevoegd in het ontwerp. Het ontwerp zal zes weken uitgevoerd worden in de huidige praktijk. Het onderzoek wordt afgesloten met een discussie, waarin aanbevelingen worden gegeven voor de beroepspraktijk. Tot slot zijn de literatuurlijst en bijlagen toegevoegd.

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk is de literatuurstudie over leesmotivatie opgenomen. Hiermee kan er antwoord worden gegeven op de generieke deelvragen. Eerst worden de generieke deelvragen beschreven. Vervolgens wordt er een overzicht gegeven van de theoretische verdieping. Tot slot wordt er een conclusie getrokken van de literatuurstudie.

2.1 Inleiding literatuurstudie

In dit theoretisch kader wordt er ingegaan op de volgende generieke deelvragen:

1. Welke aspecten zijn van belang bij het ontwikkelen van de leesmotivatie?
2. Op welke wijze kan de leerkracht de leesmotivatie bevorderen?
3. Welke middelen kunnen ingezet worden om de leesmotivatie te bevorderen?

2.2 Literatuurstudie

Leesmotivatie

Leerlingen staan nog steeds in de meerderheid positief tegenover lezen volgens Bonset en Hoogeveen (2009). Een meerderheid vindt lezen leuk, makkelijk en belangrijk, zowel aan het einde als halverwege het basisonderwijs. Dit is wel meer het geval bij meisjes dan bij jongens. Meisjes hebben een hogere leesfrequentie, grotendeels andere leesvoorkeuren en een positievere attitude tegenover lezen dan jongens. Sekse is voor het leesgedrag een zeer bepalend kenmerk (Bonset & Hoogeveen, 2009).

Gambrell (1996) schrijft dat binnen het leesonderwijs de motivatie van leerlingen belangrijk is. Motivatie heeft namelijk grote invloed op het leesonderwijs en de leesresultaten. Bonset en Hoogeveen (2009) vullen daarbij aan dat wie vaak leest, positiever tegenover lezen staat en meer beleeft aan datgene wat het leest. De leesattitude (leesmotivatie, leesplezier) draagt dus positief bij aan leesprestaties (leesbegrip, tekstbegrip) (Bonset & Hoogeveen, 2009).

Ryan en Deci (1999) maken een onderscheid in verschillende vormen van motivatie. De belangrijkste scheiding die zij maken is de scheiding tussen intrinsieke motivatie, iets dat wordt gedaan vanuit eigen interesse of om er plezier aan te beleven, en extrinsieke motivatie, iets dat wordt gedaan omdat het iets oplevert. In het onderwijs is de intrinsieke motivatie belangrijk. Intrinsieke motivatie leidt tot een hogere kwaliteiten van leren (Ryan & Deci, 1999).

Berends (2012) schrijft dat de motivatie van een leerling beïnvloedbaar is. Een leerling bouwt op basis van directe leeservaringen, uitspraken en meningen van leraren, ouders en leeftijdsgenoten en vergelijking met anderen, een beeld op van hun leesbekwaamheid en leesvaardigheid. Dit zelfbeeld bepaalt het denken, voelen en handelen bij het (leren) lezen, de wijze waarop leerlingen betekenis geven aan leessituaties en welke waarde ze hechten aan een goede leesvaardigheid, leesboeken en methoden. Het zelfbeeld van de leerling als lezer kan positief of negatief zijn voor het leesproces. Eenmaal gevormd zijn zulke overtuigingen hardnekkig. Het is belangrijk om een negatief zelfbeeld te voorkomen (Berends, 2012).

Een andere reden dat leerlingen minder gemotiveerd zijn om te lezen, is omdat leerlingen moeite hebben met technisch en/of begrijpend lezen (Fiori & Van Hardeveld, 2013). Hierdoor lezen deze leerlingen steeds minder en komen ze in een neerwaartse spiraal terecht. Moser en Morrison (1998) beschrijven het tegenovergestelde. Er zijn volgens hen ook leerlingen die wel kunnen lezen, maar het niet doen door gebrek aan motivatie. Zij noemen dit aliteracy. Nielen en Bus (2015) schrijven dat beide vormen op termijn problematisch zijn, omdat de ontwikkeling van de lees- en taalvaardigheid hieronder lijden, dat consequenties heeft voor het schoolsucces.

Uit onderzoek van Mol (2010, geciteerd in Fiori & Van Hardeveld, 2013) komt naar voren dat leerlingen die veel plezier beleven aan het lezen van boeken, vaker lezen, wat hun taal- en leesvaardigheid vergroot en het lezen van boeken sneller tot een succeservaring maakt. Deze succeservaring motiveert hen om te blijven lezen en hun taal- en leesvaardigheid te blijven uitbreiden.

Volgens Brown (1997, geciteerd in Guthrie & Cox, 2001) zijn sociale interactie en gesprekken in leergroepjes bevorderend voor de motivatie. Het werken in groepjes binnen het leesonderwijs kan motiverend werken voor leerlingen. Leren ontstaat vanuit sociale interactie met anderen. Deci en Ryan (1999, geciteerd in Fiori & Van Hardeveld, 2013) stellen daarbij dat de mate van autonomie van een leerling ook bevorderend is voor de leesmotivatie. Boerema (2009) schrijft dat leerlingen gemotiveerd raken als ze kunnen voortbouwen op kennis en vaardigheden die ze al hebben opgedaan. Deze motivatie vormt de basis van de verdere ontwikkeling van het lezen. Als leerlingen veel, vaak en op verschillende wijzen kunnen lezen, dan wordt deze interesse en motivatie behouden.

Bij vrij lezen is het niet vereist dat leerlingen het technisch lezen al onder de knie hebben (Broekhof & De Pater, 2012). In de onderbouwgroepen kunnen leerlingen vrij 'lezen', bijvoorbeeld door in de leeshoek zelfstandig te bladeren in prentenboeken. Volgens Broekhof en De Pater (2012) kunnen leerlingen in groep 3 ook bladeren in leesboekjes, maar zij zullen dan meer bezig zijn met letters herkennen dan echt het lezen. In beide groepen is het belangrijk dat boeken al een keer zijn voorgelezen, zodat de leerlingen de belangrijkste woorden kennen en een idee hebben wat de verhaallijn is (Broekhof & De Pater, 2012).

Fiori en Van Hardeveld (2013) schrijven dat boeken tegenwoordig niet aansluiten bij de interesses van leerlingen en dat leerlingen geen goede toegang hebben tot boeken, die wel zouden aansluiten bij hun beleveniswereld. Hierdoor neemt de leesmotivatie af bij leerlingen. Kemmeren et al. (2006) verbinden de leesvoorkeuren van leerlingen aan de leeftijd. Een leerling van twee tot vier jaar heeft de voorkeur voor gebeurtenissen uit de dagelijkse omgeving. Een leerling van vier tot acht jaar heeft de voorkeur voor sprookjes. En een leerling van negen tot dertien jaar heeft de voorkeur voor avonturenverhalen. Deze voorkeuren kunnen genuanceerder liggen, omdat leerlingen verschillen in taalontwikkeling, sociale achtergrond en de leesbevordering. Ook de behoeften van leerlingen zijn verschillend. De ene leerling leest om iets te weten te komen, de ander om te ontsnappen aan de dagelijkse werkelijkheid en weer een andere leerling leest om zin te ontdekken in gebeurtenissen (Kemmeren et al., 2006). Edmuns en Bauserman (2006) vullen daarbij aan dat verhalende teksten beïnvloed worden door persoonlijke interesse van de leerling en ook zijn de hoofdpersonen uit het boek van invloed. Bij het lezen van informatieve teksten werkt het motiverend als leerlingen nieuwe kennis opdoen en keuzevrijheid hebben. Wel is het van belang dat deze teksten aansluiten bij het cognitieve niveau van de leerling.

Leerlingen die verschillende soorten teksten lezen hebben meer motivatie voor het lezen (Berends, 2012). Ook blijkt dat leerlingen die regelmatig voor hun plezier fictie lezen, vaardiger lezers zijn dan zij die dat niet of maar incidenteel doen. Het regelmatig lezen van kranten en tijdschriften hangt positief samen met leesmotivatie, maar de verschillen tussen leerlingen die dat soort materiaal wel en niet (of zelden) lezen, zijn niet zo groot als bij het lezen van fictie (Berends, 2012).

Handelen van de leerkracht

In het huidige onderwijs wordt er over het algemeen weinig aandacht besteed aan de leesmotivatie van leerlingen. Degene die hier verandering in kan brengen, is de leerkracht. Het is belangrijk om als leerkracht de intrinsieke motivatie van de leerling te stimuleren (Fiori & Van Hardeveld, 2013).

Hierbij helpt een leesomgeving, waar de leerlingen zich autonoom voelen bij het kiezen van boeken en competent voelen bij het lezen van boeken. Ook de positieve feedback van de leerkracht zorgt ervoor dat de leerlingen intrinsiek gemotiveerd raken (Berends, 2012). Volgens Colpin, Ramaut, Timmermans, Van den Branden, Van den Broucke en Van Gorp (2002) ontwikkelt de leerkracht het leesplezier bij de leerlingen door zelf voor te lezen. Te vaak denken leerkrachten dat voorlezen enkel iets is voor kleuterklassen. Niets is minder waar. In alle klassen van de basisschool zou voorlezen een vaste week- of zelfs dagonderdeel moeten zijn. Door naar verhalen te luisteren maken leerlingen kennis met verschillende verhaalpatronen, behouden ze hun lust in boeken en wordt de motivatie om zelf te lezen versterkt. Er is meestal een grote luisterbereidheid bij de leerlingen, door hun emotionele betrokkenheid bij het verhaal (Colpin et al., 2002). Broekhof en De Pater (2012) vullen daarbij aan dat voorlezen cruciaal is voor leerlingen die nog niet zelf kunnen lezen. Via het voorlezen maken zij kennis met de wereld van boeken en verhalen, een belangrijke impuls voor de leesmotivatie op latere leeftijd. Het is dus belangrijk volgens Broekhof en De Pater (2012) om 15 minuten per dag voor te lezen en dat voorlezen een structurele plaats krijgt in het lesprogramma.

Volgens Colpin et al. (2002) is een andere manier om het leesplezier bij leerlingen te verhogen de boekpromotie. Leerkrachten volgen vaak de kinderboekenpromotie niet en zo blijft het rijke aanbod van kinderboeken onaangeboord. Boeken worden zelden klassikaal gepromoot en zijn te weinig het voorwerp van leuke activiteiten met boeken (Colpin et al., 2002). Broekhof en De Pater (2012) schrijven dat een boekpromotie heel kort is. 5 à 10 minuten geeft de leerkracht een goed beeld van het boek. Zo wordt de kaft getoond, de titel voorgelezen, het verhaal kort samengevat, een kort fragment voorgelezen, het boek op een zichtbare plek gezet en wordt er afgesproken wie het boek mag lenen. Colpin et al. (2002) vullen daarbij aan dat als de leerkracht de leerlingen nieuwsgierig kan maken naar de inhoud van een boek, ze uitnodigt om te kijken naar illustraties en ze laat fantaseren over het mogelijke verhaalverloop, het al een heel eind op weg is om het leesplezier bij de leerlingen te verhogen. Het introduceren van een boek in de klas is ook een effectieve manier om leerlingen te helpen bij het kiezen van boeken (Broekhof & De Pater, 2012). De leerkracht kan hiervoor de meest uiteenlopende boeken kiezen, ervan uitgaand dat leerlingen verschillen in hun voorkeuren en dat er aan al die verschillende smaken tegemoet kan worden gekomen.

Ook het praten over boeken kan stimulerend werken (Colpin et al., 2002). In een leeskring kunnen leerlingen over hun ervaringen met boeken vertellen. Dit kan aansluiten bij het voorlezen of vertellen als alle leerlingen hetzelfde verhaal hebben gehoord, maar ook de individuele leeservaringen van de leerlingen kunnen onderwerp zijn van een leeskring (Colpin et al., 2002). Fiori en Van Hardeveld (2013) schrijven dat leerlingen vaak moeite hebben met het verwoorden van hun mening over een boek. Concrete opdrachten maken de bespreking makkelijker en overzichtelijker. Dit kan door de leerlingen aan de hand van de cover iets over het verhaal te laten vertellen, ze een personage uit het boek te laten voorstellen aan de hand van een illustratie of eigen tekening of ze iets te laten vertellen over een spannend of grappig stuk uit het boek. Op deze manier is er geen ruimte om in details te treden en blijft de interesse van het luisterpubliek aanwezig (Fiori & Van Hardeveld, 2013).

Colpin et al. (2002) schrijven dat het belangrijk is om als leerkracht in je boekenaanbod rekening te houden met de interesses van de leerlingen. Als er een relatie gelegd kan worden tussen boeken en de leefwereld van de leerlingen, zijn ze vaak al gemotiveerder (Colpin et al., 2002). Elke leerling moet volgens Fiori en Van Hardeveld (2013) toegang hebben tot de boeken die zij willen en kunnen lezen.

Broekhof en De Pater (2012) schrijven dat de leerkracht de leerlingen kan helpen bij het kiezen van een boek. Leerlingen vinden dat soms moeilijk, vooral als ze nog niet zoveel gelezen hebben en nog niet kunnen putten uit eerder leeservaringen. Ze moeten leren welke boeken passen bij hun interesse en hun leesniveau en waar ze deze kunnen vinden. Een eerste stap is om de leerlingen in groepjes een rondleiding met een korte uitleg te geven in de schoolbibliotheek of de boekenkast in de klas. Dan weten ze in ieder geval waar ze welke boeken kunnen vinden (Broekhof & De Pater, 2012). Daarnaast kan de leerkracht modellen hoe een boek gekozen kan worden. Zo zien de leerlingen hoe zij tot een keuze van een boek kunnen komen. Dit modellen duurt ongeveer vijf minuten. Terwijl de leerlingen zelf aan het kiezen zijn, loopt de leerkracht rond en herinnert de leerlingen zo nodig aan de stappen die hij/zij heeft voorgedaan (Broekhof & De Pater, 2012). Om te weten of een boek op technisch niveau geschikt is voor een leerling, kan de leerkracht de leerling de vijfvingertest laten doen. De leerling leest hierbij aandachtig de eerste bladzijde door van het boek. Alle moeilijke woorden die het leest, telt de leerling op zijn vingers. Telt de leerling minder dan vijf vingers, dan kan hij proberen het boek te lezen. Telt de leerling meer dan vijf vingers, dan zal het boek te moeilijk zijn en kiest het een ander boek (Colpin et al., 2002).

Chambers (2002, geciteerd in Fiori, 2011) heeft een model ontworpen, waarin de helpende volwassene centraal staat. De leerkracht kan de leerling helpen om een geschikt boek te kiezen, door boeken te promoten, beschikbaar en toegankelijk te zijn en hulp en advies te bieden. Daarnaast zorgt de leerkracht voor een rustig moment op de dag, waarop gelezen kan worden. Hierbij is het van belang dat ook het aandachtig bekijken/uitzoeken van een boek als een succes wordt beschouwd, zodat lezen meer wordt dan alleen woorden ontcijferen. Als laatste biedt de leerkracht ruimte voor de leerlingen om te praten over dat wat ze gelezen hebben, want lezen maakt altijd iets los bij de lezer. Op deze manier helpt de leerkracht om leerlingen aandachtiger te laten lezen.



Figuur 1. De helpende volwassene (Chambers, 2002).

Broekhof en De Pater (2012) schrijven dat het belangrijk is dat vrij lezen iedere dag, in iedere groep, op het rooster staat. Dit kan opgebouwd worden van tien minuten in de onderbouw tot 30 minuten in de hoogste groepen. Daarnaast stellen zij dat het voor de leerlingen stimulerend werkt, als zij zien dat de leerkracht tijdens het vrij lezen ook een kinderboek leest en niet werk nakijkt of de volgende les voorbereidt. Zo kan de leerkracht laten zien dat hij lezen belangrijk vindt en het gedrag modellen van een enthousiaste lezer. Op deze manier kan de leerkracht na het lezen enthousiast vertellen over het boek, waardoor de leerlingen gestimuleerd worden om ook dat boek te gaan lezen. Deze voorbeeldrol van de leerkracht als lezer, is van onschatbare waarde (Broekhof & De Pater, 2012).

Omgeving

De omgeving speelt een grote rol bij de leesmotivatie en leesbevordering van leerlingen (Gambrell, 1996). Fiori en Van Hardeveld (2013) schrijven dat de aspecten zoals boekenaanbod, keuzevrijheid, leesplek, werkvormen en vervolgactiviteiten daarbij van belang zijn.

Gambrell (1996) schrijft dat de leesmotivatie en leesbevordering van leerlingen wordt vergroot als er een boekrijke omgeving is, waarin veel voorbeelden te vinden zijn over hoe boeken gebruikt kunnen worden en veel interactie bestaat over informatie en verhalen uit boeken.

Volgens Pompert en De Wever (2012) kan hiervoor gezorgd worden als er een boekenkast aanwezig is, waar een adequate boekencollectie in staat, die past bij de interesses van de leerlingen. Ook moet het een rijke voorraad hebben aan leesboeken, verhalen en prentenboeken. Om dit samen te kunnen stellen, moet er nagedacht worden of leerlingen een eigen keuze uit de boeken kunnen maken. De boekencollectie wordt zo samengesteld dat alle leerlingen iets van hun interesse kunnen vinden. Zo zijn er jongens en meisjes boeken, boeken van verschillende niveaus, verschillende genres en strips. Ook is het goed om in de klas zichtbaar boeken en teksten (het nieuwsbord, poëzieposters, het 'boek van de week' of de top 5 boekenplank) te zetten of te hangen, zodat leerlingen verleid worden tot lezen. Als laatste is het belangrijk om verhalende en informatieve teksten op hetzelfde onderwerp te sorteren, zodat leerlingen verschillende soorten teksten kunnen lezen, die aansluiten bij hun interesses (Pompert & De Wever, 2012).

Kemmeren et al. (2006) schrijven dat in groep 3 het leren lezen centraal staat. Hierbij spelen de eerste leesboekjes een belangrijke rol. Omdat het taalgebruik in die boekjes (met betrekking tot de lengte van woorden en zinnen) aan allerlei eisen gebonden is, levert dat niet altijd motiverende teksten op. Een zin als 'een aap zit in de boom' sporen meestal niet met de leesvoorkeur van een zesjarige, die zich juist in een leesfase bevindt, waarin realistische verhalen, spannende fantasieverhalen en interessante informatieve boeken zijn voorkeur hebben. Gelukkig verschijnen er ook in de laagste leestechische niveaus voor deze leeftijdsgroep steeds meer aansprekende teksten. Veel boekjes - vaak in serie uitgegeven bij educatieve uitgeverij - worden geschreven door gerenommeerde kinderboekenschrijvers. Om de beperkte taal uit de leesboekjes aan te vullen en de doorlopende lijn in de leeservaring die leerlingen de afgelopen jaren hebben opgedaan voort te zetten, is het belangrijk dat er in groep 3 verschillende soorten boeken voorgelezen blijven worden (Kemmeren et al., 2006).

Nielen en Bus (2015) schrijven dat veel scholen tegenwoordig samenwerken met de lokale bibliotheek. Hierdoor wordt de toegang tot actuele en ruime collectie boeken bevorderd en worden de boeken op een aantrekkelijk manier gepresenteerd (bijvoorbeeld door een opstelling waarbij de voorkant, in plaats van de rug van boeken, zichtbaar zijn). Volgens Filipiak (2013) is een klassenbibliotheek een onmisbare bron voor aantrekkelijk leesmateriaal. Leerlingen moeten vaak zelf kunnen kiezen wat ze willen lezen. Op deze manier kiezen ze een boek dat ze interesseren en daardoor worden ze gemotiveerder om te lezen. Volgens Fiori en Van Hardeveld (2013) werkt het ook motiverend als leerling hun gekozen boek in een stimulerende en ontspannende omgeving kunnen lezen. Broekhof en De Pater (2012) geven als voorbeeld dat dit kan plaatsvinden in een aantrekkelijke ingerichte boekenhoek in de klas, waar de leerlingen zich op hun gemak voelen en comfortabel kunnen zitten. Als de leerlingen maar op een andere plek lezen dan aan hun tafel, want hier zitten ze dagelijks al teveel aan (Fiori & Van Hardeveld, 2013).

Kemmeren et al. (2006) schrijven dat leesvormen ervoor moeten zorgen, dat lezen leuk en motiverend blijft. Uiteindelijk gaat het om de betekenis van de teksten en niet om het verklanken van de inhoud. De eerste leesvorm die zij beschrijven is klassikaal lezen. Bij deze vorm lezen leerlingen om de beurt en onvoorbereid een stukje hardop. Deze vorm van lezen is weinig adaptief. Leerlingen die moeite hebben met het verklanken, raken gefrustreerd door de reacties van de rest van de groep op hun moeizame gehakkel en hebben meestal geen idee waar het boek over gaat.

Vlotte lezers zijn nieuwsgierig naar de inhoud, bladeren verder en hebben het boek voor zichzelf al uitgelezen, terwijl de groep nog maar halverwege is. Voor de leerlingen is het hardop lezen vervelend. Ze zijn alleen gericht op het verklanken van tekst en het is niet goed voor hun zelfvertrouwen als iedereen kan horen als ze fouten maken. Koorlezen is een betere vorm van klassikaal lezen. Het wordt gebruikt om het lezen van zwakke lezers te ondersteunen en om faalangst tijdens het lezen te voorkomen.

De tweede werkvorm die Kemmeren et al. (2006) beschrijven is het lezen in niveaugroepen. Dit is vaak gebaseerd op het AVI-systeem en vindt plaats onder leiding van een ouder. Ouders zijn niet altijd even deskundig, hierdoor krijgen met name zwakke lezers te weinig didactische aanwijzingen. De techniek staat centraal en daardoor is er voor de inhoud in de meeste gevallen nauwelijks ruimte. Door de veel gebruikte werkvorm, waarbij tijdens het lezen van een fout door degene die aan de beurt is om te lezen, de andere leerlingen op de tafel mogen tikken, ligt de nadruk te veel op dat wat er mis gaat bij het lezen en worden zwakke leerlingen onzeker. De boekjes die voor het niveaulezen worden gebruikt, zijn niet altijd even aantrekkelijk. Ook is het te lang lezen in een laag leesniveau demotiverend en zal het de leesontwikkeling van leerlingen niet ten goede komen.

De derde leesvorm is het duolezen. Leerlingen lezen in tweetallen om de beurt hardop een tekst. Als er fouten worden gemaakt, zegt de duo-partner het woord voor.

De vierde vorm is tutorlezen. Deze vorm lijkt erg op duolezen, maar is volgens Kemmeren et al. (2006) beter. Bij deze leesvorm leest een goede lezer samen met een zwakke lezer.

De laatste leesvorm is vrij lezen. Deze leesvorm staat of valt met het enthousiasme van de leerkracht, het boekenaanbod op school en de manier waarop met boeken gewerkt wordt. Vrij lezen is nadrukkelijk wat anders dan het stillezen nadat leerlingen hun reken- of taalwerk af hebben (Kemmeren et al., 2006).

Volgens Fiori en Van Hardeveld (2013) bevordert vrij lezen de leesvaardigheid en leesmotivatie. Broekhof en De Pater (2012) schrijven dat vrij lezen een eenvoudige en effectieve manier is om het plezier in lezen te stimuleren. De leerlingen maken kennis met verschillende soorten boeken, tijdschriften en kranten, ervaren het plezier van een zelfgekozen boek lezen en ontwikkelen hun smaak. Daarnaast zorgt het vrij lezen ervoor dat de leerlingen vooruit gaan in woordenschat, leesvaardigheid, tekstbegrip, spellingvaardigheid en kennis van de wereld. Leerlingen die een kwartier per dag lezen, kunnen hun woordenschat uitbreiden met 1000 woorden per jaar. Dit doet zich sterker voor naarmate de leerlingen gemotiveerder zijn om te lezen. Daarom staat het leesplezier bij vrij lezen voorop: de leerlingen lezen wat ze graag willen lezen. Zo weet de leerkracht zeker dat het leesplezier continu gevoed wordt, waardoor de kans groter is dat leerlingen ook buiten school meer gaan lezen. Dan wordt de winst van het lezen nog groter, zonder dat het extra tijd kost in de klas (Fiori & Van Hardeveld, 2013).

Krashen (2004, geciteerd in Broekhof, 2014) heeft onderzocht hoe het vrij lezen georganiseerd kan worden op school. Volgens Krashen moet er elke dag tijd worden vrij gemaakt voor vrij lezen. In de klas moeten er verschillende soorten teksten worden aangeboden, zoals strips, tijdschriften, prentenboeken, leesboeken, informatieboeken en makkelijke en moeilijke boeken.

Op deze manier hebben de leerlingen een ruime keus aan boeken. Het is goed om niet te werken met beloningssystemen, boekverslagen of een toetsing van wat de leerling gelezen heeft, want dit werkt averechts. Fiori en Van Hardeveld (2013) vullen daarbij aan dat als een leerling het gevoel heeft dat ze een taak af moeten maken, een bepaalde hoeveelheid van hun leeswerk moeten begrijpen of dat ze moeten aantonen dat ze vooruitgang hebben geboekt, de leesmotivatie afneemt. De nadruk moet liggen op leesplezier en van daaruit werken aan leesmotivatie.

Broekhof en De Pater (2012) schrijven dat mandjeslezen ook een goede manier is om leerlingen te laten kennismaken met verschillende soorten leesmateriaal en zo het maken van keuzes te vergemakkelijken. Bij deze werkvorm rouleren in de groep leesmandjes met verschillende soorten materialen, zoals verhalenboeken, informatieve boeken, tijdschriften, strips.

Het rouleren zorgt ervoor dat leerlingen met verschillende soorten materialen kennismaken. Het materiaal wordt niet per se uitgelezen, de kennismaking staat centraal. Mandjeslezen is daarom een aanvulling op het vrij lezen en komt niet in plaats daarvan. Mandjeslezen kan deel uitmaken van een leescircuit, waarbij verschillende activiteiten rond lezen en taal tegelijkertijd in de groep worden uitgevoerd (Broekhof & De Pater, 2012).

Fiori en Van Hardeveld (2013) schrijven dat vervolgactiviteiten leerlingen in staat stellen om aan de slag te gaan met de informatie die ze verzameld hebben. Daarbij gaat het zowel om individuele verwerkingsactiviteiten als om activiteiten in interactie met medeleerlingen. Broekhof en De Pater (2012) schrijven dat leerlingen het vaak leuk vinden om hun leeservaringen vast te leggen in een logboek, het leeslogboek. Zo kunnen ze trots terugkijken op wat ze over een periode hebben gelezen en hun leeservaringen delen met andere leerlingen en volwassenen. Een leeslogboek kan verschillende vormen hebben. Het kan kant en klaar aangeschaft worden als een boekje, het kan in de vorm van losse verwerkingsbladen gedownload worden van internetsites of leerlingen kunnen zelf een logboek maken. Voor alle vormen is iets te zeggen, afhankelijk van wat er in de groep verder mee gedaan wordt en de voorkeur van de leerlingen zelf. Bij het kiezen of samenstellen van een leeslogboek is het goed om te zorgen voor afwisseling in de verwerkingsvormen. Er moet niet gevraagd worden om een samenvatting van het verhaal, want weinig opdrachten zijn dodelijker voor de leesmotivatie. Er kan beter gevraagd worden naar eigen meningen, naar opvallende figuren, gebeurtenissen in het verhaal of de leerlingen een nieuwe kافت laten tekenen (Broekhof & De Pater, 2012).

Broekhof en De Pater (2012) schrijven dat door over boeken te praten, leerlingen hun enthousiasme voor boeken delen, ervaren dat ze op verschillende manieren over boeken kunnen praten en ontdekken dat boeken een heel persoonlijke betekenis voor henzelf en voor andere kunnen hebben. Door te praten over verhalen wordt een leerling zich bewust van wat hij gelezen heeft en hoe hij dat heeft ervaren. Praten over boeken kan op verschillende manier plaatsvinden, zoals boekpresentaties, een leesclub of een boekenkring met boekgesprekken. Door over boeken te praten worden leerlingen gemotiveerder om (meer) boeken te lezen (Broekhof & De Pater, 2012).

2.3 Conclusie literatuurstudie

Bonset en Hoogeveen (2009) stellen, dat wie vaak leest positiever tegenover lezen staat. Sekse is hierbij een bepalend kenmerk. Meisjes hebben grotendeels een positievere attitude dan jongens. Volgens Gambrell (1996) is motivatie belangrijk binnen het leesonderwijs. Ryan en Deci (1999) maken onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie zorgt voor een hogere kwaliteit van het leren. Berends (2012) schrijft dat de motivatie beïnvloedbaar is door de omgeving van de leerling. Het is belangrijk om een negatief zelfbeeld te voorkomen, want deze is hardnekkig om om te vormen. Fiori en Van Hardeveld (2013) vullen daarbij aan dat leerlingen ook ongemotiveerd kunnen zijn, omdat ze moeite hebben met het technisch en/of begrijpend lezen. Leerlingen die wel kunnen lezen, maar dit niet doen door gebrek aan motivatie, worden ook wel Aliteracy genoemd (Moser & Morrison, 1998). Volgens Nielen en Bus (2015) zijn beide vormen problematisch, omdat de ontwikkeling van de lees- en taalvaardigheid hieronder lijden.

Onderzoek van Mol (2010, geciteerd in Fiori & Van Hardeveld, 2013) toont aan dat leerlingen die veel plezier beleven aan het lezen van boeken, vaker lezen, wat hun taal- en leesvaardigheid vergroot en het lezen van boeken sneller tot een succeservaring maakt.

Volgens Brown (1997, geciteerd in Guthrie & Cox, 2001) is het werken in groepjes binnen het leesonderwijs ook motiverend. Hierdoor ontstaat leren vanuit sociale interactie, wat bevorderend is voor de motivatie. Boerema (2009) stelt dat leerling gemotiveerd raken als ze kunnen voortbouwen op kennis en vaardigheden, die ze al hebben opgedaan. Als leerlingen veel, vaak en op verschillende wijze kunnen lezen, wordt interesse en motivatie behouden.

Fiori en Van Hardeveld (2013) schrijven dat de leesmotivatie bij leerlingen kan afnemen, omdat boeken tegenwoordig niet aansluiten bij de interesse van leerlingen. Kemmeren et al. (2006) verbinden de leesvoorkeuren aan de leeftijd. Zo stellen zij dat een leerling uit groep 3 de voorkeur heeft voor sprookjes. Al kunnen deze voorkeuren genuanceerder liggen, omdat leerlingen verschillen in taalontwikkeling, sociale achtergrond en leesbevordering. Berends (2012) schrijft dat leerlingen die verschillende soorten teksten lezen meer motivatie hebben voor het lezen. Volgens Broekhof en De Pater (2012) is het hierbij niet vereist dat leerlingen het technisch lezen al onder de knie hebben. In groep 3 zijn leerlingen in het eerste halfjaar bezig met letterherkenning, waardoor ze het gevoel hebben dat ze al een boekje kunnen lezen.

Volgens Fiori en Van Hardeveld (2013) is de leerkracht degene die verandering kan brengen in de aandacht voor de leesmotivatie in het huidige onderwijs. Berends (2012) schrijft dat de leerkracht de intrinsieke motivatie kan stimuleren door positieve feedback te geven. Ook een leesomgeving waarin de leerlingen zich autonoom voelen bij het kiezen van een boek en competent voelen bij het lezen van een boek helpt hierbij. Volgens Colpin et al. (2002) ontwikkelt de leerkracht leesplezier bij de leerlingen door zelf voor te lezen. Broekhof en De Pater (2012) vullen daarbij aan dat er in alle klassen 15 minuten per dag voorgelezen zou moeten worden en dat voorlezen een structurele plaats moet krijgen in het lesprogramma. Voorlezen is vooral cruciaal voor leerlingen die nog niet zelf kunnen lezen.

Colpin et al. (2002) schrijven dat de leerkracht meer boeken klassikaal moet promoten, zodat er een rijke aanbod aan kinderboeken ontstaat en het leesplezier bij de leerlingen wordt verhoogd. Een andere vorm hiervan kan een leeskring zijn, waarin de leerlingen reageren op een verhaal of hun individuele leeservaringen vertellen. Fiori en Van Hardeveld (2013) vullen daarbij aan dat concrete opdrachten het makkelijker en overzichtelijker maken voor de leerling om hun mening te verwoorden over een boek.

Volgens Fiori en Van Hardeveld (2013) moet elke leerling toegang hebben tot de boeken die zij willen en kunnen lezen. Colpin et al. (2002) stellen daarbij dat de leerkracht rekening moet houden met de interesses en leefwereld van de leerlingen bij het boekenaanbod. Broekhof en De Pater (2012) schrijven dat leerlingen het soms moeilijk vinden om een boek te kiezen. De leerkracht kan, door middel van modellen, voor doen hoe een boek gekozen kan worden. Ook kan de leerkracht volgens Colpin et al. (2002) leerlingen de vijfvingertest aanleren. Hierin doorlopen de leerlingen vijf stappen om te kijken of een boek op technisch niveau geschikt voor ze is. Chambers (2002, geciteerd in Fiori, 2011) heeft een model ontworpen, waarin hij laat zien dat de leerkracht centraal staat in het leesproces van de leerlingen. De leerkracht zorgt in het leesproces voor ruimte, ondersteuning en verwerking.

Broekhof en De Pater (2012) schrijven dat het belangrijk is dat vrij lezen iedere dag, in iedere groep, op het rooster staat. Het werkt voor de leerlingen stimulerend als de leerkracht ook leest tijdens het vrij lezen en daarna enthousiast over het boek vertelt. Deze voorbeeldrol van de leerkracht is van onschatbare waarde.

Gambrell (1996) schrijft dat de omgeving een grote rol speelt bij de leesmotivatie en leesbevordering van leerlingen. Fiori en Van Hardeveld (2013) schrijven dat de aspecten zoals boekenaanbod, keuzevrijheid, leesplek, werkvormen en vervolgactiviteiten daarbij van belang zijn. Volgens Gambrell (1996) wordt de leesmotivatie en leesbevordering van leerlingen vergroot als er een boekrijke omgeving is. Pompert en De Wever (2012) stellen dat een boekenkast met een adequate boekencollectie, die aansluit bij de interesse van de leerlingen, hiervoor zorgt. Ook is het goed om in de klas zichtbaar boeken en teksten te zetten of te hangen, zodat leerlingen verleid worden tot lezen. Volgens Filipiak (2013) is een klassenbibliotheek een onmisbare bron voor aantrekkelijk leesmateriaal. Leerlingen moeten zelf kunnen kiezen wat ze willen lezen. Het werkt motiverend als leerlingen hun gekozen boek in een stimulerende en ontspannen omgeving kunnen lezen (Fiori & Van Hardeveld, 2013).

Kemmeren et al. (2006) schrijven dat afwisseling in de leesvormen klassikaal lezen, lezen in niveaugroepen, duo lezen en vrij lezen ervoor zorgen dat lezen leuk en motiverend blijft. Volgens Broekhof en De Pater (2012) is met name vrij lezen een eenvoudige en effectieve manier om het plezier in lezen te stimuleren en woordenschat, leesvaardigheid, tekstbegrip, spellingvaardigheid en kennis van de wereld te verhogen. Krashen (2004, geciteerd in Broekhof, 2014) schrijft dat het bij vrij lezen belangrijk is dat er verschillende soorten teksten worden aangeboden. Op deze manier hebben de leerlingen een ruime keus aan boeken en soorten teksten. Broekhof en De Pater (2012) stellen dat mandjeslezen hier een goede leesvorm voor is, omdat de kinderen hierbij kennis maken met verschillende soorten teksten. Volgens Krashen (2004, geciteerd in Broekhof, 2014) moet er niet worden gewerkt met een toetsing over datgene wat de leerlingen gelezen hebben. Fiori en Van Hardeveld (2013) vullen daarbij aan dat de nadruk moet liggen op leesplezier en van daaruit werken aan leesmotivatie. Broekhof en De Pater (2012) schrijven dat leerlingen het vaak leuk vinden om hun leeservaringen vast te leggen. Volgens Fiori en Van Hardeveld (2013) stellen vervolgactiviteiten leerlingen in staat om aan de slag te gaan met de informatie die ze verzameld hebben. Ook over boeken praten helpt leerlingen om hun enthousiasme en ervaringen te delen met een ander en zo het boek te verwerken (Broekhof en De Pater, 2012).

3. Vooronderzoek

In dit hoofdstuk is een overzicht te vinden van het vooronderzoek. Het vooronderzoek is in de praktijk uitgevoerd om zo antwoord te kunnen geven op de contextuele deelvragen. Er is een beeld verkregen over de leesmotivatie van de leerlingen, hoe de leerkracht de leesmotivatie bij leerlingen begeleidt en hoe de leesomgeving is ingericht. De opbrengsten zijn bepalend voor de uitvoering van het ontwerp. Eerst worden de methodes van het vooronderzoek beschreven. Hierbij zijn de volgende onderdelen uitgewerkt: methoden van dataverzameling en randvoorwaarden; beschrijving procedure, deelnemers, instrumenten en materialen. Vervolgens worden de resultaten van de methodes uit het vooronderzoek beschreven. Tot slot wordt er een conclusie getrokken, waarin de belangrijkste bevindingen uit het onderzoek worden beschreven.

3.1 Methode vooronderzoek

Vanuit de praktijk worden de volgende deelvragen beantwoord:

4. *Op welke wijze wordt het vrij lezen op dit moment begeleid door de leerkracht?*
5. *Welke middelen worden er op dit moment ingezet tijdens het vrij lezen?*
6. *In hoeverre zijn de leerlingen op dit moment gemotiveerd om te lezen?*

3.1.1 Leerkracht

Om inzicht te krijgen in hoeverre de leerkracht het vrij lezen begeleidt en de leesmotivatie bij de leerlingen in groep 3 bevordert, is er gebruik gemaakt van de methode *bevragen*. Er is bij beide leerkrachten van de Toffe Tijgers (groep 3) een gestructureerde vragenlijst afgenomen. Deze vragenlijst is opgenomen in Bijlage E. Er is bewust gekozen om beide leerkrachten te bevragen, omdat ze beiden invloed hebben op de leesmotivatie van de leerlingen. In de vragenlijst worden zowel open als meerkeuze vragen gesteld (Van der Donk & Van Lanen, 2009). De vragen in de vragenlijst zijn tot stand gekomen vanuit de literatuurstudie. Volgens Fiori en Van Hardeveld (2013) is de leerkracht degene die verandering kan brengen in de aandacht voor de leesmotivatie in het huidige onderwijs. In de vragenlijst is de leerkracht bevraagd naar haar mening, invloed en rol bij de leesomgeving, boekenkeuze, boekpromotie, verwerking van boeken, boekenaanbod, voorlezen en vrij lezen.

3.1.2 Omgeving

Om de leesomgeving in kaart te brengen, is er gebruik gemaakt van de methode *observeren*. De observatie is uitgevoerd in het klaslokaal van de Toffe Tijgers, met een gestructureerde observatielijst (Van der Donk & Van Lanen, 2009). Deze observatielijst is opgenomen in Bijlage F. De observatiepunten op deze observatielijst komen voort uit de literatuurstudie. Het observatieschema is gebaseerd op, in welke mate iets voorkomt. Er is daarbij bewust gekozen om te beoordelen met een driepuntschaal (Van der Donk & Van Lanen, 2009). Bij elk observatiepunt is er ruimte gecreëerd om eventuele opmerkingen toe te voegen. Fiori en Van Hardeveld (2013) schrijven dat de aspecten zoals boekenaanbod, de leesplek en werkvormen van belang zijn bij de leesomgeving. In de observatie is er specifiek naar deze punten gekeken.

3.1.3 Leerlingen

Om inzicht te krijgen in de leesmotivatie van de leerlingen, is er gebruik gemaakt van de methode *bevragen*. Er is klassikaal een vragenlijst afgenomen bij de leerlingen uit de Toffe Tijgers. Deze vragenlijst is opgenomen in Bijlage G. In deze vragenlijst worden gesloten vragen gesteld, waarin de leerlingen antwoord geven door middel van het kleuren van een smiley of duimpje (Van der Donk & Van Lanen, 2009).

Er is voor deze manier gekozen, omdat de leerlingen op het moment van afname nog niet kunnen lezen. De vragen in de vragenlijst zijn voortgekomen uit de literatuurstudie en de vragenlijst van Van Elsäcker (2002). De leerlingen moeten in de vragenlijst eerst aangeven welke sekse ze hebben, omdat dit een bepalend kenmerk is bij de leesmotivatie (Bonset & Hoogeveen, 2009). Vervolgens is de vragenlijst opgedeeld in drie delen. Ryan en Deci (1999) maken een onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie bij leesmotivatie. Het eerste blok met vragen gaan over de intrinsieke motivatie van de leerlingen en het tweede blok met vragen gaan over de extrinsieke motivatie. Het derde blok, vierde blok en overige vragen gaan over de leesomgeving, leerkrachtgedrag en hun persoonlijke voorkeuren. Om de kwalitatieve gegevens te verkrijgen, worden er naar aanleiding van de vragenlijst drie gesprekken gevoerd. Hierbij bestaan de groepjes uit drie zwakke leerlingen, drie gemiddelde leerlingen en drie sterke leerlingen in lezen.

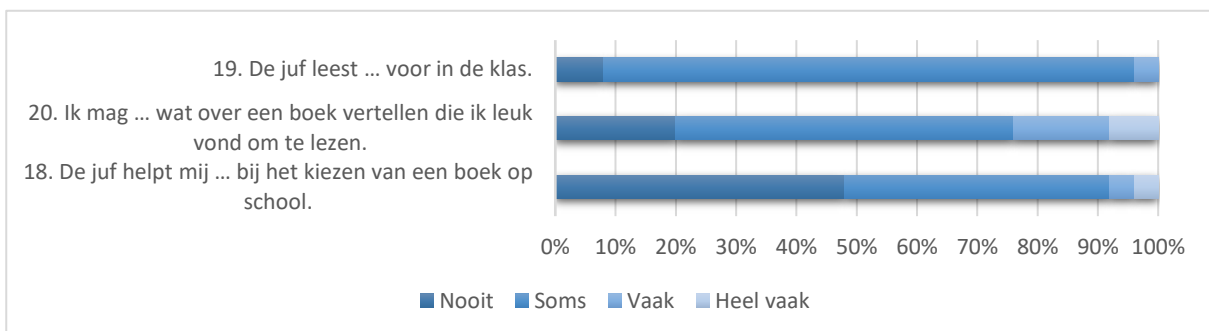
3.2 Resultaten vooronderzoek

3.2.1 Leerkracht

De resultaten van de vragenlijsten, die zijn afgenomen bij de leerkrachten, geven antwoord op de volgende deelvraag: *Op welke wijze wordt het vrij lezen op dit moment begeleid door de leerkracht?* Vervolgens zijn de resultaten geanalyseerd, door deze te vergelijken met de antwoorden van de leerlingen.

Beide leerkrachten geven aan dat ze het liefst elke dag voorlezen, maar hier niet elke werkdag aan toe komen. De meeste leerlingen antwoorden 'soms' op de vraag: *'De juf leest ... voor in de klas.'* (Figuur 2). De voornaamste reden die de leerkrachten aangeven te hebben met het voorlezen, is om de woordenschat te vergroten, leesplezier te ontwikkelen, boeken te promoten en lezen te bevorderen. Het voorgelezen verhaal wordt door de leerkrachten verwerkt door vragen te stellen tijdens het verhaal en in gesprek te gaan over eigen ervaringen naar aanleiding van het verhaal. Leerkracht I. geeft aan dat ze vaak boeken introduceert. Dit doet zij door boeken te laten zien en daar kort iets over te vertellen, door een bladzijde voor te lezen of plaatjes uit het boek te laten zien. Opvallend is dat leerkracht A. aangeeft dat zij zelden een boek introduceert.

Beiden leerkrachten geven aan dat er vaak aan het einde van de leestijd ruimte is voor de leerlingen om over hun boek te vertellen of een stuk voor te lezen. Ook geeft elke leerling eens per jaar een boekpromotie, waarin het iets over een boek mag vertellen dat het met plezier heeft gelezen. De meerderheid van de leerlingen geven in hun vragenlijst aan dat ze soms wat mogen vertellen over een boek die ze leuk vonden (Figuur 2).

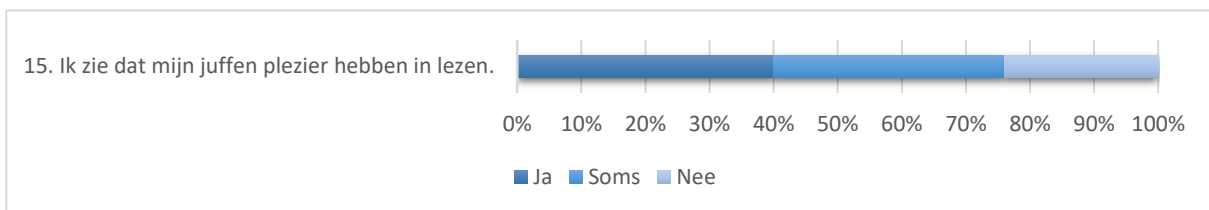


Figuur 2. Leerlingantwoorden vooronderzoek.

De leerkrachten geven aan dat het boekenaanbod gebaseerd is op de gemiddelde interesse en leesvoorkeuren van de leerlingen in groep 3. Om te weten te komen wat deze leesvoorkeuren zijn, kijken ze naar wat voor boeken de leerlingen meenemen bij de boekpromoties en gaan ze in gesprek met leerlingen over boeken. Leerkracht I. geeft aan dat ze in de leeswerkgroep zit en met die groep de aanvulling van leesboeken bepaalt.

Beide leerkrachten geven aan dat ze vaak leerlingen ondersteunen bij het kiezen van een boek. Leerkracht A. geeft aan dat zij dit doet door samen met de leerlingen naar de kافت van een boek te kijken en in het boek te bladeren. Leerkracht I. geeft aan dat ze boeken zoekt voor leerlingen over hun sport, hobby of andere interesse om ze te motiveren. De leerlingen zijn in de vragenlijst bevraagd hoe zij de ondersteuning van de leerkrachten ervaren. Opvallend is dat 48% van de leerlingen aangeeft dat ze nooit worden geholpen bij een keuze van een boek en 44% geeft aan dat ze soms worden geholpen door de leerkracht (Figuur 2).

De twee leerkrachten geven aan dat ze tijdens het vrij lezen een groepje begeleiden of rondlopen. Leerkracht I. geeft aan dat ze zelf ook leest als de leerlingen zelfstandig lezen. Beide leerkrachten geven aan dat ze plezier in het lezen uitstralen. Dit doen zij door enthousiast een boek voor te lezen en over boeken te praten. 60% van de leerlingen geeft in de vragenlijst aan dat ze dit leerkrachtgedrag soms of nooit zien (Figuur 3).

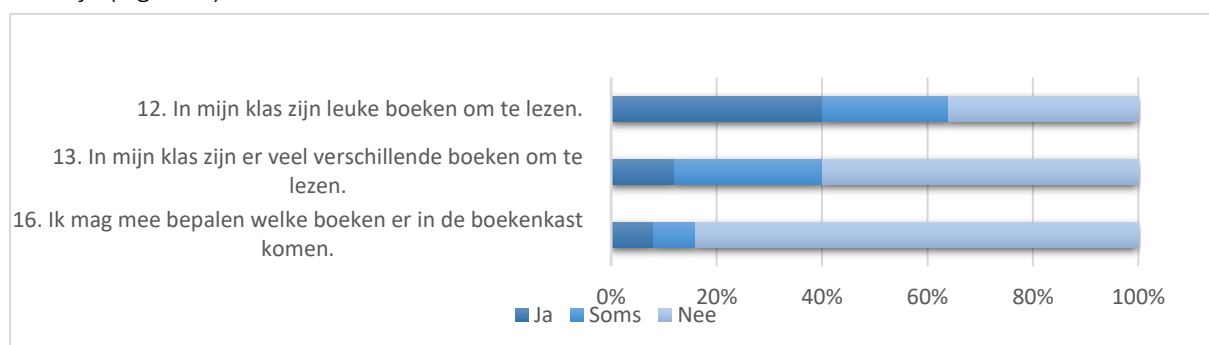


Figuur 3. Leerlingantwoorden vooronderzoek.

3.2.2 Omgeving

De resultaten van de observatie, die is gedaan naar de leesomgeving, geven antwoord op de volgende deelvraag: *Welke middelen worden er op dit moment ingezet tijdens het vrij lezen?* Vervolgens zijn de resultaten geanalyseerd, door deze te vergelijken met de antwoorden van de leerlingen en leerkrachten.

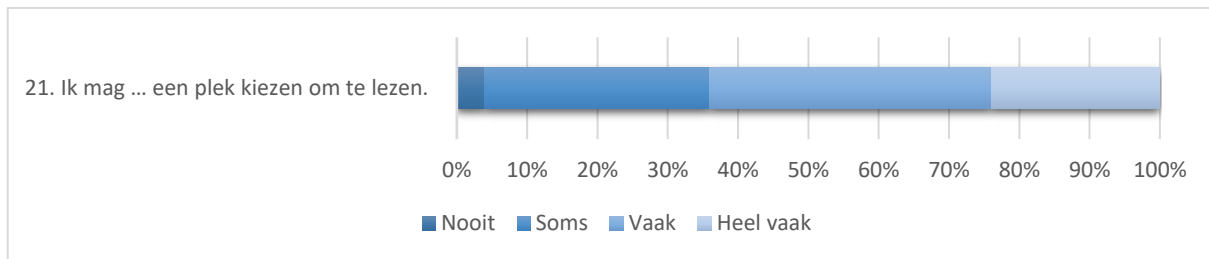
Uit de observatie in de praktijk blijkt dat er een boekenkast in de klas aanwezig is, waar de boeken tegen elkaar staan, met de rug van het boek naar voren. Alleen de tekstsoort 'leesboek' is aanwezig, die voldoende verschillen qua niveau. De niveaus zijn gekoppeld aan de niveaus van de methode Veilig Leren Lezen. 60% van de leerlingen geeft in de vragenlijst aan, dat er soms of geen leuke boeken in de klas zijn (Figuur 4). Ook geeft 60% van de leerlingen aan dat er niet veel verschillende boeken in de klas zijn (Figuur 4).



Figuur 4. Leerlingantwoorden vooronderzoek.

De leerkrachten geven in hun vragenlijst aan, dat de boeken in de boekenkast tot stand komen door henzelf en de methode Veilig Leren Lezen. 84% van de leerlingen geeft aan, niet te mogen meebepalen over welke boeken in de boekenkast komen (Figuur 4). Uit de observatie blijkt dat er geen aantrekkelijke leeshoek aanwezig is in de klas. Op de gang staat wel een bank met een boekentrein. In deze boekentrein staan leesboeken die nog niet aansluiten bij het niveau van de leerlingen en pas het tweede halfjaar ingezet worden volgens de leerkrachten.

De leerkrachten geven in hun vragenlijst aan dat de leerlingen vaak zelf een plek mogen kiezen om te lezen. Op de vraag 'Ik mag ... een plek kiezen om te lezen.' geeft 64% van de leerlingen aan dit 'vaak' of 'heel vaak' te mogen (Figuur 5).



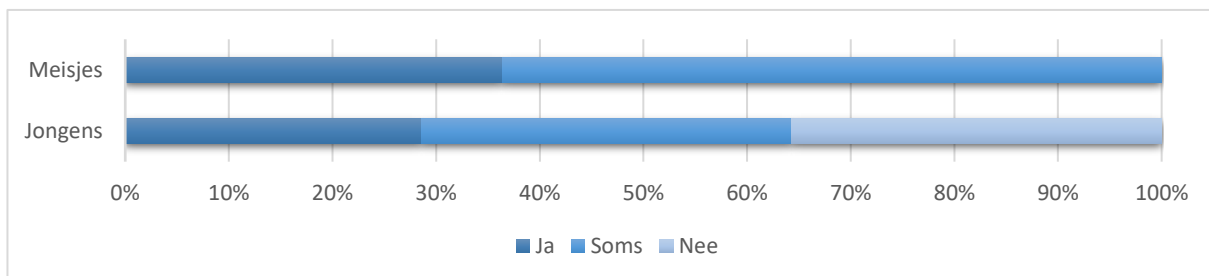
Figuur 5. Leerlingantwoorden vooronderzoek.

Uit de observatie komt naar voren dat er op het lesprogramma elke dag 15 minuten staat ingeroosterd voor voorlezen en 15 minuten voor vrij lezen. Het vrij lezen wordt elke dag ingevuld met de vorm duo lezen. Leerkracht I. geeft in haar vragenlijst aan, dat ze het vrij lezen op dit moment vormgeeft met verschillende leesvormen.

3.2.3 Leerlingen

De resultaten van de vragenlijsten, die zijn afgenomen bij de leerlingen, geven antwoord op de volgende deelvraag: *In hoeverre zijn de leerlingen op dit moment gemotiveerd om te lezen?* Vervolgens zijn de resultaten geanalyseerd, door deze te vergelijken met de antwoorden van de leerkrachten en de observatie van de leesomgeving.

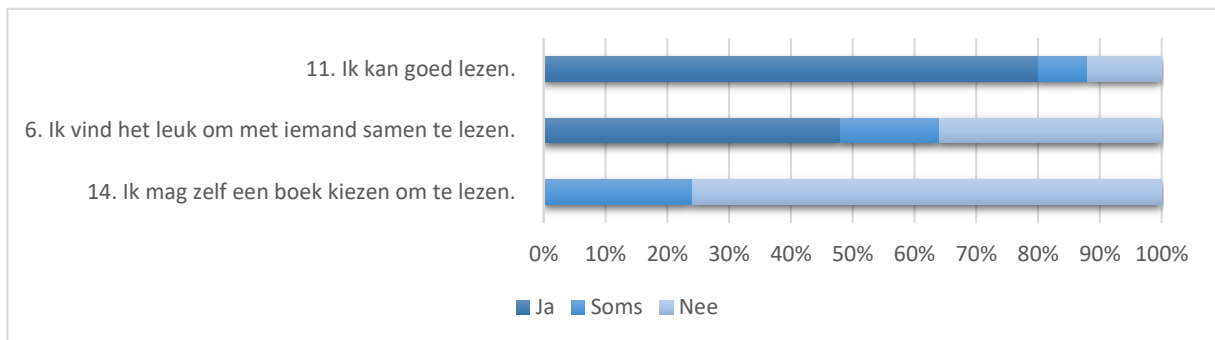
Bij het eerste blok met vragen over de intrinsieke motivatie, geven de meisjes vaker met 'ja' en 'soms' antwoord, dan de jongens. Een opvallende vraag hierbij is 'Ik vind lezen leuk'. Bij deze vraag is te zien dat geen enkel meisje 'nee' antwoord, terwijl bij de jongens 36% dit antwoord geeft (Figuur 6).



Figuur 6. Vraag 1: Ik vind lezen leuk.

Bij de vragen over de extrinsieke motivatie hebben de meisjes verschillende doeleinden voor het lezen. Zo geven zij aan dat ze lezen om er beter van te worden en omdat de juf het graag wil. De meerderheid van de jongens geeft aan dat ze een boek lezen omdat de juf dit graag wil.

80% van de leerlingen geeft aan dat ze goed kunnen lezen (Figuur 7). De 20% die aangeeft dat ze niet goed kunnen lezen, staan bekend als de zwakke lezers in de klas. 48% van de leerlingen geeft aan dat zij samen lezen leuk vinden (Figuur 7). Opvallend is dat 64% van de jongens aangeeft dit niet leuk te vinden. Geen enkel meisje antwoord op deze vraag met 'nee'.



Figuur 7. Leerlingantwoorden vooronderzoek.

In het gesprek naar aanleiding van de vragenlijst is aan de leerlingen gevraagd ‘*Waarover lees je graag boeken?*’ In alle drie de groepjes kwam naar voren dat de leerlingen graag spannende boeken, boeken over dieren en informatieboeken lezen. Opvallend is dat uit de observatie blijkt dat er alleen maar leesboeken in de boekenkast staan vanuit de methode Veilig Leren Lezen.

Beide leerkrachten geven aan dat ze de leerlingen vaak helpen bij een keuze van een boek. Opvallend is dat 76% van de leerlingen in de vragenlijst aangeeft dat ze niet zelf een boek mogen kiezen om te lezen (Figuur 7). In het gesprek met de leerlingen kwam unaniem naar voren dat de leerkracht de boeken uitzoekt, die de leerlingen moeten lezen. Als zij hun boek uit hebben, moeten zij deze nogmaals lezen en het volgende leesmoment hebben ze dan een nieuw boekje van de leerkracht gekregen.

Alle drie de groepen leerlingen geven in het gesprek aan dat het lezen leuker zou worden als ze een keer op de bank in de gang mogen lezen. De sterke leerlingen geven daarbij aan dat ze een leeshoek missen, waarin ze kunnen lezen.

3.3 Conclusie vooronderzoek

In deze paragraaf wordt een conclusie getrokken van de resultaten die voortkomen uit het vooronderzoek. Deze conclusie is bepalend voor het ontwerp.

Uit de resultaten van het vooronderzoek is gebleken dat de leerkracht een belangrijke rol speelt bij het bevorderen van de leesmotivatie. De leerkracht heeft namelijk invloed op de omgeving en het eigen leerkrachtgedrag. In de praktijk blijkt dat er onvoldoende wordt voorgelezen door de leerkracht. Voorlezen ontwikkelt leesplezier bij de leerlingen (Colpin et al., 2002). Ook moet er meer gedaan worden aan boekenpromotie. Door boekenpromotie komt er een rijk aanbod aan kinderboeken in de klas en worden de leerlingen gestimuleerd om een boek te gaan lezen (Colpin et al., 2002).

In de klas is er een boekenkast aanwezig. Pompert en De Wever (2012) schrijven dat er in een adequate boekenkast, boeken staan die aansluiten bij de interesse en leefwereld van de leerlingen. Uit de praktijk blijkt dat de aangeboden boeken in de boekenkast niet aansluiten bij de interesse van de leerlingen en dat zij geen invloed hebben op het aanbod in de boekenkast. Ook staan de boeken niet op een aantrekkelijke manier in de boekenkast. Deze moeten met de voorkant naar voren staan, om leerlingen uit te nodigen om te gaan lezen (Pompert & De Wever, 2012).

Uit het vooronderzoek blijkt dat de leerlingen zelf moeten kunnen kiezen wat ze willen lezen (Filipiak, 2013). In de praktijk kiezen de leerlingen niet zelf hun boek, maar doet de leerkracht dit voor hen. Broekhof en De Pater (2012) schrijven dat de leerkracht moet modelen hoe een boek gekozen kan worden, zodat de leerlingen hulp krijgen bij het kiezen van een boek. Het werkt motiverend als de leerlingen hun gekozen boek in een stimulerende en ontspannen omgeving kunnen lezen (Fiori & Van Hardeveld, 2013). In de praktijk is er geen aantrekkelijke leeshoek aanwezig en de leerlingen mogen niet op de bank lezen in de gang, waarvan ze aangeven dat dit een fijne leesplek voor ze zou zijn.

Het werkt stimulerend als de leerkracht plezier uitstraalt in het lezen, door bijvoorbeeld tijdens het lezen ook een boek te lezen (Broekhof & De Pater, 2012). In de praktijk begeleiden de leerkrachten tijdens het lezen vaak een groepje en vinden de leerlingen dat de leerkrachten dit plezier niet uitstralen.

Uit de praktijk blijkt dat er amper ruimte is voor de leerlingen om iets te vertellen over het boek dat ze gelezen hebben. Een leeskring zorgt ervoor dat leerlingen hun individuele leeservaringen kunnen vertellen (Colpin et al., 2002). Het vrij lezen blijft leuk en motiverend als verschillende vormen van vrij lezen elkaar afwisselen (Kemmeren et al. 2006). In de praktijk blijkt dat vrij lezen wel elke dag op het lesrooster staat, maar dat de ene leerkracht alleen de vorm van duolezen gebruikt en de andere leerkracht wel meerdere vormen toepast. Bij de vormen van vrij lezen moet vooral het werken in groepjes aantrekkelijker gemaakt worden, omdat de leerlingen op dit moment aangeven dat zij niet graag samenlezen met een ander. Het lezen in groepjes zou motiverend moeten werken (Brown, 1997, geciteerd in Guthrie & Cox, 2001).

In de klas ligt de intrinsieke motivatie bij de meisjes hoger dan bij de jongens. Sekse speelt een belangrijke rol bij de leesmotivatie (Bonset & Hoogeveen, 2009). De ongemotiveerde leerlingen blijken ook de leerlingen te zijn, die het meeste moeite hebben met het technisch en/of begrijpend lezen (Fiori & Van Hardeveld, 2013).

4. Onderzoek naar het ontwerp

In dit hoofdstuk wordt het ontwerp weergegeven. Als eerst zijn er naar aanleiding van de literatuurstudie en het vooronderzoek ontwerpcriteria opgesteld, waar het ontwerp aan moet voldoen. Vervolgens worden het ontwerp en de methoden van data verzamelen beknopt beschreven. Met deze methoden kan het ontwerp gemonitord en gemeten worden. Deze dataverzameling wordt geanalyseerd en daar wordt een conclusie uit getrokken. Hiermee wordt er antwoord gegeven op de hoofdvraag van dit onderzoek.

4.1 Methode onderzoek naar het ontwerp

4.1.1 Ontwerpcriteria en doelen

Naar aanleiding van de literatuurstudie en het vooronderzoek dient het ontwerp aan de volgende criteria te voldoen:

- Het ontwerp wordt vijf dagen in de week uitgevoerd op de vrijleesmomenten.
- In het ontwerp worden er verschillende tekstsoorten aangeboden (Berends, 2012).
- In het ontwerp sluit het boekenaanbod aan bij het leesniveau van groep 3.
- In het ontwerp leest de leerkracht zelf of samen met leerlingen om leesplezier uit te stralen (Broekhof & De Pater, 2012).
- In het ontwerp krijgen de leerlingen de ruimte om zelf een boek te kiezen (Filipiak, 2013).
- In het ontwerp krijgen de leerlingen de ruimte om zelf hun plek te kiezen om te lezen (Fiori & Van Hardeveld, 2013).
- In het ontwerp is er ruimte voor samen lezen (Browns, 1997, geciteerd in Guthrie & Cox, 2001).
- In het ontwerp krijgen de leerlingen twee keer in de week de ruimte om iets over hun gelezen boek vertellen (Colpin et al., 2002).

Aan de hand van de geformuleerde ontwerpcriteria zijn er een aantal na te streven doelen opgesteld. Na zes weken uitvoering van het ontwerp, is het wenselijk dat de volgende doelen zijn behaald:

- De leerlingen maken kennis met verschillende tekstsoorten.
- De leerlingen ervaren het plezier van samen lezen.
- Het aantal leerlingen dat aangeeft plezier te hebben in het lezen is gestegen (verschil begin- en eindmeting).
- De leerkracht is in staat om de leerlingen zelf een boek en plek te laten kiezen om te lezen.
- De leerkracht ervaart de waarde van een leeskring na het vrij lezen.
- De leerkracht is zich bewust van welke boeken aansluiten bij het leesniveau van groep 3.
- De leerkracht is in staat om leesplezier naar de leerlingen uit te stralen.
- Het vrij lezen wordt op een aantrekkelijkere manier aangeboden.

4.1.2 Het ontwerp

Uit het vooronderzoek is naar voren gekomen dat het vrij lezen door beide leerkrachten op een andere manier wordt ingevuld. Kemmeren et al. (2006) schrijven dat het vrij lezen leuk en motiverend blijft als verschillende vormen van vrij lezen elkaar afwisselen. Ook kwam er naar voren dat de leerlingen geen ruimte kregen om iets te vertellen over hun gelezen boek. Volgens Colpin et al. (2002) zorgt een leeskring ervoor dat leerlingen hun (individuele) leeservaringen kunnen vertellen. Aan de hand van deze twee aspecten uit het vooronderzoek wordt het ontwerp vormgegeven.

Het ontwerp zal gedurende zes weken uitgevoerd worden op de maandag tot en met vrijdag. Het zal plaatsvinden in de Toffe Tijgers (groep 3) en wordt door beide leerkrachten uitgevoerd. Op de volgende bladzijde volgt een beknopte beschrijving van het ontwerp. De volledige uitwerking van het ontwerp is opgenomen in Bijlage H.

Het rad van leesplezier

In de groep wordt het 'rad van leesplezier' geïntegreerd. Op het leesrad staan aan de buitenrand verschillende tekstsoorten, die aansluiten bij het leesniveau van groep 3 (Berend, 2012). Daarnaast staat er ook eenmaal samen lezen tussen de tekstsoorten. De leerlingen mogen hierbij zelf een tekstsoort kiezen om te gaan lezen, zodat ze het plezier van samen lezen ervaren. Midden op het leesrad zit een draaischijf met vijf kleuren. Elke kleur staat voor een groepje leerlingen, die zijn ingedeeld op hetzelfde leesniveau. Elke maandag draait een leerling aan het leesrad, waardoor elk groepje een tekstsoort krijgt toegewezen. Na het toewijzen van de tekstsoort laat de leerkracht de leerlingen zelf een boekje van die tekstsoort en een plek kiezen om te lezen (Fiori & Van Hardeveld, 2013). Tijdens het lezen straalt de leerkracht leesplezier uit, door zelf te lezen of samen met leerlingen te lezen (Broekhof & De Pater, 2012). Elke dag wordt het rad een stukje verder gedraaid, zodat bij alle groepjes de verschillende tekstsoorten in een week aan bod komen. Met behulp van het leesrad kan de leerkracht het vrij leesmoment op een aantrekkelijkere manier aanbieden en krijgt het inzicht in welke tekstsoorten aansluiten bij het leesniveau in groep 3.

De leeskring

Op elke dinsdag en donderdag wordt er na het vrij leesmoment een leeskring gehouden (Colpin et al., 2002). Hierbij zijn de leerlingen vrij om iets over hun gelezen boek te vertellen en er eventueel een stukje uit voor te lezen. Op deze manier kunnen de leerlingen elkaar enthousiast maken over een boek. De leerkracht heeft een bakje met kaartjes, waar vragen op staan die gesteld kunnen worden aan de leerlingen. Hierdoor krijgt de leerkracht handvatten om een leeskring te organiseren. Door de leeskring op twee dagen te integreren, ervaren beide leerkrachten de waarde van een leeskring.

4.1.3 Methode van dataverzameling

In Tabel 2 is de methode beschreven om het ontwerp te kunnen monitoren en meten.

Tabel 2

Methode ontwerp

	Procedure	Deelnemers	Instrumenten	Materiaal
Het meten van het ontwerp	Het ontwerp wordt gemeten door gebruik te maken van een nulmeting en een eindmeting. De nul- en eindmeting voor de leerlingen bestaat uit een vragenlijst met een driepunt beoordelingsschaal. Op deze manier worden de vorderingen bij hen naar aanleiding van het ontwerp in beeld gebracht. De vragen in de vragenlijst komen voort uit het vooronderzoek. Naar aanleiding van de vragenlijst wordt er met twee sterke, gemiddelde en zwakke leerlingen	▪ Leerlingen Toffe Tijgers ▪ Leerkrachten Toffe Tijgers	Bevragen middels een vragenlijst. Bevragen middels gesprek	▪ Vragenlijst ▪ Vragen

in gesprek gegaan om de kwalitatieve informatie te verkrijgen. De enquête en de vragen voor het gesprek zijn opgenomen in Bijlage I.

Beide leerkrachten worden bevraagd middels een vragenlijst. Aan de hand van deze vragenlijst wordt er in gesprek gegaan met de leerkracht om kwalitatieve informatie te verkrijgen. De vragenlijst is opgenomen in Bijlage J.

Het monitoren van het ontwerp	Het ontwerp wordt gemonitord door middel van een logboek. In dit logboek wordt na elke activiteit uit het ontwerp door de leerkracht het volgende genoteerd: datum, welke tekstsoort welke groep las, de meest taakgerichte groep, de rol van de leerkracht in keuze van boek en plek van de leerlingen, de rol van de leerkracht tijdens het vrij lezen, de gebruikte ruimtes en eventuele opmerkingen. Hier kan genoteerd worden als er is afgeweken van het ontwerp of als er ziekten waren. Op dinsdag en donderdag, als de leeskring wordt uitgevoerd, noteert de leerkracht welke leerlingen iets hebben verteld over hun boek, wat de leerlingen van het vrij lezen vonden, in welke mate de leerkracht gebruik heeft gemaakt van de vragenkaartjes en is er ruimte voor eventuele opmerkingen. Het volledige formulier voor het logboek is opgenomen in Bijlage K.	▪ Leerkrachten Toffe Tijgers	Logboek ▪ Logboek
--------------------------------------	---	-------------------------------------	---------------------------------

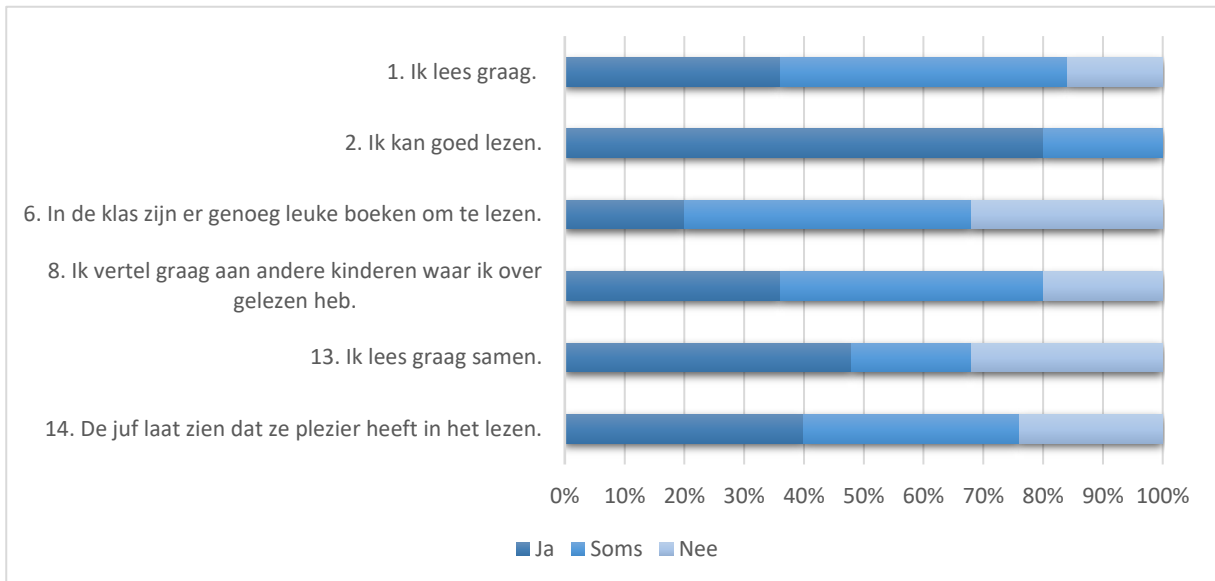
4.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp

Het ontwerp is gedurende zes weken uitgevoerd in de Toffe Tijgers (groep 3). Door middel van de vragenlijst voor de leerlingen en de leerkrachten, samen met de resultaten van het logboek, kunnen de resultaten van het ontwerp worden geanalyseerd en vergeleken met de nulmeting. Hiermee wordt antwoord gegeven op de deelvraag: *In hoeverre draagt het ontwerp bij aan de leesmotivatie tijdens het vrij lezen?*

4.2.1 Resultaten nul- en eindmeting leerlingen

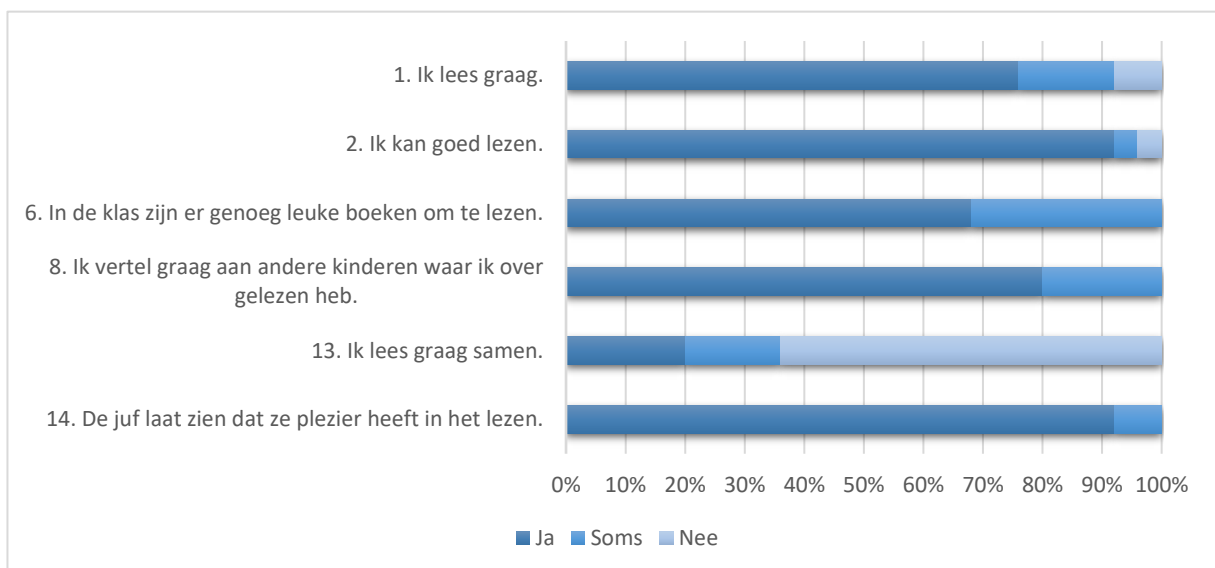
Bij de leerlingen zijn er twee metingen afgenomen. De leerlingen zijn bevraagd naar hun leesmotivatie, leesvoorkeuren en ervaringen. Aan beide metingen hebben 25 leerlingen deelgenomen.

Als er wordt gekeken naar de nul- en eindmeting zijn er verschuivingen zichtbaar. Zo geven negen leerlingen (36%) in de nulmeting aan dat zij graag lezen (Figuur 8). In de eindmeting is dit percentage met 40% gegroeid, want daarin geven 19 leerlingen (76%) aan dat ze graag lezen (Figuur 9). In het gesprek met een aantal leerlingen geven ze aan dat het lezen leuker is geworden, omdat ze nu zelf mogen bepalen wat en waar ze lezen.



Figuur 8. Leerlingantwoorden nulmeting.

Bij de nulmeting vinden 20 leerlingen (80%) dat ze goed kunnen lezen (Figuur 8). In de eindmeting geven 23 leerlingen (92%) dit aan en vinden twee leerlingen (8%) dat ze soms of niet goed kunnen lezen (Figuur 9). Uit vooronderzoek bleek dat er in de klas geen geschikte boeken aanwezig waren, die aansluiten bij de beleavingswereld van de leerlingen. In de nulmeting gaf 80% aan dat er soms of geen leuke boeken in de klas aanwezig waren (Figuur 8). In de eindmeting is hier een positieve verschuiving in te zien, want daarin geeft 68% aan dat er wel leuke boeken in de klas aanwezig zijn (Figuur 9).

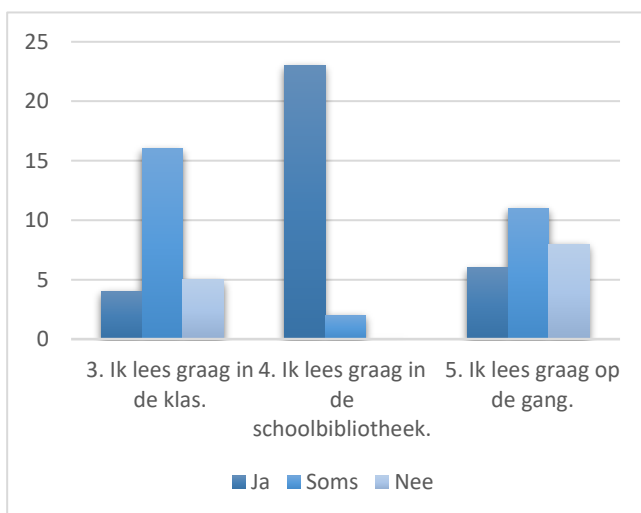


Figuur 9. Leerlingantwoorden eindmeting.

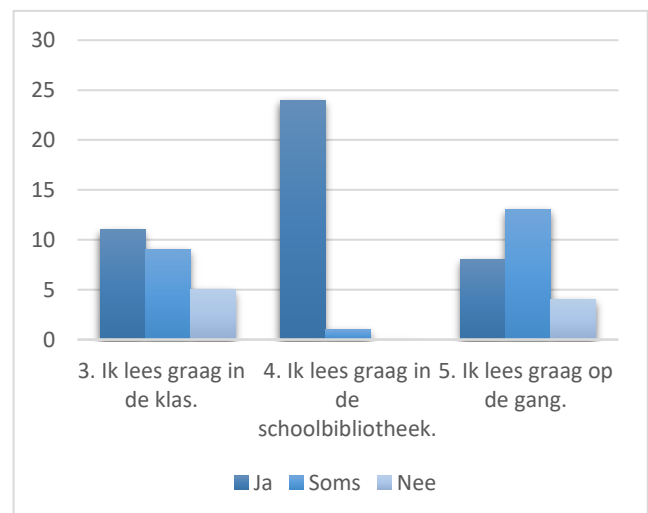
Ook bleek uit vooronderzoek dat er onvoldoende ruimte was voor de leerlingen om over hun boek te vertellen. Bij de nulmeting gaven negen leerlingen (36%) aan dat ze graag over hun gelezen boek vertellen (Figuur 8). In de eindmeting is dit leerlingaantal gestegen naar 20 leerlingen (80%) die graag over hun boek vertellen (Figuur 9). In het gesprek geven de leerlingen aan dat ze nu beter over hun boek kunnen vertellen, omdat de leerkracht daar vragen over stelt d.m.v. de vragenkaartjes. Bij de nulmeting gaven tien leerlingen (40%) aan dat ze zagen dat de juf plezier heeft in lezen (Figuur 8). In de eindmeting is dit aantal verdubbeld, daarbij gaven 23 leerlingen (92%) aan dat ze leesplezier bij de juf zagen (Figuur 9). In het gesprek gaven de leerlingen aan, dat ze de juf vaker een boek hebben zien lezen en dat ze over boeken vertelde die ze had gelezen. Bij de vraag: *'Ik lees graag samen'* is er een negatieve verschuiving te zien. Uit vooronderzoek bleek dat de leerlingen niet graag samen lezen. Bij de nulmeting gaf iets minder dan de helft (48%) aan dat ze graag samen lezen (Figuur 8). In de eindmeting is dit percentage gedaald naar 20% (Figuur 9). 64% van de leerlingen geeft aan dat ze samen lezen niet leuk vinden.

In het gesprek geven de leerlingen aan, dat ze bij het samen lezen in de klas moesten zitten, omdat daar gepraat mocht worden en in de andere ruimtes niet. Ook gaven ze aan dat degene waarmee ze moesten lezen, vaak niet goed meededen.

In Figuur 10 en 11 zijn de voorkeuren van de leesplekken weergegeven. Bij de nulmeting gaven vier leerlingen (16%) aan dat ze graag in de klas lezen en in de eindmeting 11 leerlingen (44%). Bijna de gehele groep (92%) geeft bij de nulmeting aan dat ze graag in de schoolbibliotheek lezen. In de eindmeting is dit percentage verhoogd naar 96%. Zes leerlingen (24%) geven bij de nulmeting aan dat ze graag op de gang lezen. In de eindmeting zijn dit acht leerlingen (32%). In het gesprek met een aantal leerlingen geven ze aan dat het fijn is om in de bibliotheek te lezen, omdat het daar rustig is en er lekkere zitkussens zijn, waarin ze ontspannen kunnen lezen. In de klas is het nog vaak rumoerig en op de gang is er niet veel plek om fijn te kunnen lezen.

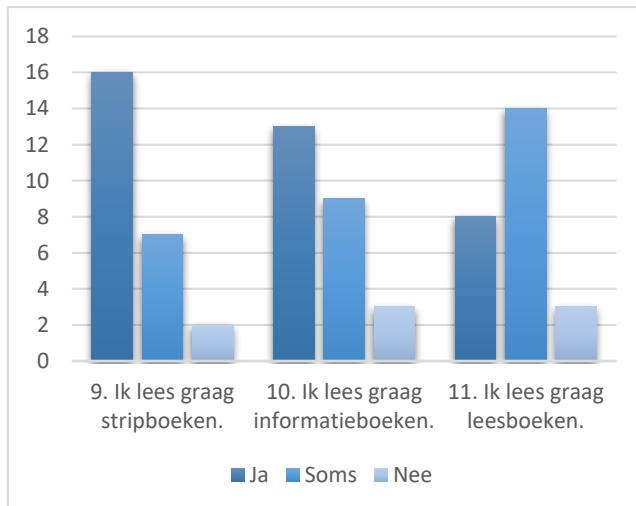


Figuur 10. Leerlingantwoorden nulmeting.

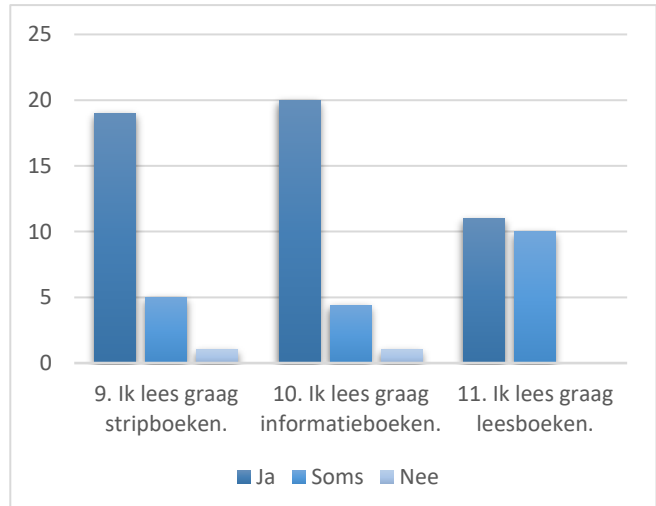


Figuur 11. Leerlingantwoorden eindmeting.

In Figuur 12 en 13 zijn de voorkeuren voor verschillende tekstsoorten weergegeven. Bij de nulmeting gaf 64% van de leerlingen aan dat ze graag stripboeken lezen. In de eindmeting was dit 76%. Het aantal dat graag informatieboeken leest, is gestegen. Waarbij bij de nulmeting 13 leerlingen (52%) aangaven graag informatieboeken te lezen, gaven in de eindmeting 20 leerlingen (80%) aan dat ze dit graag lezen. Bij de nulmeting gaven acht leerling (32%) aan dat ze graag een leesboek lezen en in de eindmeting is dit gestegen naar 11 leerlingen (44%). Opvallend is dat bij de eindmeting het percentage dat 'nee' heeft aangegeven bij een tekstsoort lager is dan bij de nulmeting. Uit het gesprek met een aantal leerlingen bleek, dat ze het fijn vonden om zelf een tekstsoort te kunnen kiezen. Hierdoor kwamen ze in aanraking met iets wat ze nog nooit hadden gelezen en werd het vrij lezen leuker.



Figuur 12. Leerlingantwoorden nulmeting.



Figuur 13. Leerlingantwoorden eindmeting.

4.2.2 Resultaten nul- en eindmeting leerkrachten

Naast de resultaten van de leerlingen bij de nul- en eindmeting zijn hieronder de resultaten van de leerkrachten beschreven. De resultaten komen voort uit de nul- en eindmeting, die bij beide leerkrachten zijn afgenomen.

Bij de nul- en eindmeting gaf leerkracht I. aan dat ze graag leest. Leerkracht A. geeft bij de nulmeting aan dat ze niet graag leest, maar in de eindmeting is hier een positieve groei in te zien. Hier geeft zij aan dat ze wel graag leest. Uit het gesprek blijkt dat leerkracht I. een boekenwurm is en dat leerkracht A. het lezen leuker is gaan vinden door kinderboeken te lezen. Beide leerkrachten geven bij de nul- en eindmeting aan dat ze vrij lezen een belangrijk onderdeel vinden van het dagprogramma en dat ze het belangrijk vinden om leesplezier uit te stralen. Bij de vraag op welke manier de leerkracht leesplezier uitstralen, is het opvallend dat ze beiden bij de eindmeting aangeven dat ze tijdens het vrij lezen zelf een kinderboek zijn gaan lezen en hier enthousiast over vertellen. Bij de nulmeting gaven beide leerkrachten aan dat de leerlingen alleen maar kinderboeken lezen bij het vrij lezen. Bij de eindmeting vullen ze beiden aan dat de leerlingen ook stripboeken, informatieboeken en gedichten lezen. Uit de vragenlijst en het gesprek blijkt dat ze het beiden waardevol vinden dat leerlingen kennis maken met verschillende tekstsoorten, zodat ze een leesattitude kunnen ontwikkelen. Leerkracht A. geeft bij de nul- en eindmeting aan dat ze de leerlingen zelf een boek en plek laat kiezen. Leerkracht I. geeft aan dat ze de leerlingen alleen zelf een plek laat kiezen. In het gesprek geeft zij aan dat leerlingen niet zelf hun boek bij haar mogen kiezen, omdat zij nog niet kunnen inschatten welk boek bij hun niveau past. Beide leerkrachten geven bij de nulmeting aan dat het vrij lezen in de groep niet helemaal goed verloopt. Uit de vragenlijst en het gesprek blijkt dat de leerlingen niet gemotiveerd zijn en het boekenaanbod onvoldoende en eentonig is. Leerkracht A. geeft aan dat ze niet goed weet hoe ze leerlingen kan motiveren om te lezen tijdens het vrij lezen.

De leerkrachten geven bij de nulmeting aan dat ze leerlingen willen motiveren en meer verschillende tekstsoorten en leesplekken willen. Bij de eindmeting geven beide leerkrachten aan dat ze niets meer willen veranderen aan het vrij lezen. Leerkracht I. geeft aan dat het vrij lezen een mooi proces heeft doorgemaakt, waarbij de leerlingen in aanraking zijn gekomen met verschillende tekstsoorten, gemotiveerder zijn om te lezen en meer vertellen over het boek dat ze hebben gelezen door de leeskring.

4.2.3 Monitoren

Gedurende de uitvoering van het ontwerp is er een logboek bijgehouden door de leerkrachten. Deze is alle dagen ingevuld. Op een aantal dagen kon het ontwerp, zoals vermeld in het logboek, niet uitgevoerd worden door omstandigheden. Hierdoor is de planning bijna volledig gevolgd.

Bij de punten in het logboek is er beschreven, hoe het vrij lezen verliep, welke tekstsoort de groepen lazen, welke leesplekken werden gekozen, het leerkrachtgedrag en hoe de leeskring verliep.

Het vrij lezen werd door de leerkrachten in de laatste vier weken als positief beschreven. In de eerste twee weken zijn er verschillende aspecten aangepast, waardoor het vrij lezen beter verliep. Het tijdstip waarop het vrij lezen eerst werd aangeboden, zorgde ervoor dat de leerlingen niet taakgericht lazen. Door in het ontwerp het tijdstip van de activiteit aan te passen, beschreven de leerkrachten dat de leerlingen langer en rustiger lazen. Ook schreef een van de leerkrachten dat het individueel en samen lezen niet in verhouding stond. In het ontwerp is dit aangepast naar de verhouding, drie dagen individueel lezen en twee dagen samen lezen. Als laatst moesten de leerlingen in de eerste twee weken gestimuleerd worden om bij de stripboeken en informatieboeken niet alleen te bladeren, maar ook daadwerkelijk eruit te lezen. Na deze aanpassingen en begeleiding van de leerkrachten werd het vrij lezen als een prettig moment van de dag ervaren. De leerkrachten zijn bij deze activiteit meer zelf gaan lezen en hebben de leerlingen meer keuzevrijheid gegeven in de boek- en plekkeuze. De schoolbibliotheek werd de populairste plek, waar elke dag de meeste leerlingen lazen.

De leerkrachten hebben de waarde van een leeskring ervaren. De leerlingen zijn meer gaan vertellen over de boeken en kregen hierdoor leestips van elkaar. De vraagkaartjes waren hierbij een goede toevoeging, waardoor de leerkracht gericht vragen kon stellen en er meer diepgang in het gesprek kwam.

4.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp

Naar aanleiding van de uitvoering van het ontwerp kan antwoord worden gegeven op de hoofdvraag: *'Hoe kan de leesmotivatie in groep 3 tijdens het vrij lezen bevorderd worden?'*

Uit het ontwerp kwam naar voren dat de leerlingen in groep 3 het lezen leuker zijn gaan vinden door verschillende activiteiten en aanpassingen, die zijn doorgevoerd om de leesmotivatie te bevorderen. Een van deze aanpassingen was het inzetten van verschillende vormen van vrij lezen. Het vrij lezen blijft leuk en motiverend als verschillende vormen van vrij lezen elkaar afwisselen (Kemmeren et al., 2006). De leerlingen hebben tijdens het ontwerp individueel en samen gelezen. Hierbij liet de leerkracht ze vrij om een eigen leesplek te kiezen (Fiori & Van Hardeveld, 2013). De schoolbibliotheek was een populaire plek, omdat de leerlingen dit ervoeren als een rustige plek met fijne zitplekken. In de klas is een adequate boekenkast gerealiseerd. Hierin werden verschillende tekstsoorten op een aantrekkelijke manier aangeboden, die aansloten bij de interesse en leefwereld van de leerlingen in groep 3 (Pompert & De Wever, 2012). Door het 'rad van leesplezier' kwamen de leerlingen elke dag met een andere tekstsoort in aanraking. Ook hierbij liet de leerkracht de leerlingen vrij om een boek of strip te kiezen van de bijbehorende tekstsoort (Filipiak, 2013).

De leerkracht is degene die verandering kan brengen in de leesmotivatie van leerlingen (Fiori & Van Hardeveld, 2013). Het ontwikkelt leesplezier bij de leerlingen als zij zelf ook leest (Colpin et al. 2002). Tijdens de uitvoering van het ontwerp hebben de leerkrachten de leesmotivatie gestimuleerd, door zelf ook een kinderboek te gaan lezen tijdens het vrij lezen (Broekhof & De Pater, 2012). Hierover vertelden zij tijdens de leeskring, die twee keer per week plaatsvond. Een leeskring zorgt ervoor dat leerlingen hun individuele leeservaringen kunnen vertellen (Colpin et al., 2002). Het praten over boeken kreeg een nadrukkelijke plaats tijdens het ontwerp. In de leeskring vertelde niet alleen de leerkracht, maar ook de leerlingen over hun gelezen boek. De zelfontworpen vraagkaartjes gaven de leerkracht ondersteuning tijdens de kring en zorgden voor diepgang. De leerlingen maakten elkaar enthousiast over boeken. Ook werden er boeken gepromoot en gaven de leerlingen elkaar leestips. Om de leesmotivatie in groep 3 tijdens het vrij lezen te bevorderen, is het van belang dat de leerkracht zich als helpende volwassene opstelt (Chambers, 2002, geciteerd in Fiori, 2011). Hierbij helpt de leerkracht leerlingen om een geschikt boek te kiezen, promoot de leerkracht boeken, zorgt voor een rustig moment op de dag, waarop gelezen kan worden en zorgt voor ruimte om te praten over gelezen boeken. Ook zorgt het afwisselen van verschillende vormen van vrij lezen, keuzevrijheid en verschillende tekstsoorten en leesplekken, voor meer motivatie bij leerlingen om te gaan lezen. De leesontwikkeling is een belangrijk onderdeel voor het schoolsucces (Nielen & Bus, 2015). Het is van belang dat in de jongere groepen hier zorgvuldig aandacht aan besteed wordt, zodat de leerlingen plezier erin krijgen en dit behouden.

5. Discussie

Dit onderzoek heeft inzicht gegeven in hoe de leerkracht de leesmotivatie bij de leerlingen in groep 3 tijdens het vrij lezen kan bevorderen. In dit hoofdstuk wordt ingegaan op mogelijke beperkingen, discussiepunten en vervolgvragen. Tot slot volgen er aanbevelingen voor in de praktijk.

5.1 Beperkingen

De tijd, waarin het onderzoek is uitgevoerd, is een beperkende factor geweest. Het onderzoek is uitgevoerd in zes weken, dat is een relatief korte tijd. De eerste twee weken hebben de leerlingen nodig gehad om te wennen aan de nieuwe structuur van het vrij lezen en de verschillende tekstsoorten die aan bod kwamen. In de laatste vier weken is het ontwerp pas tot zijn recht gekomen, waardoor grote veranderingen niet hebben plaatsgevonden. Doordat het vrij lezen elke dag op een andere manier werd vormgegeven, hebben de leerlingen in deze periode maar zes keer kennis kunnen maken met een tekstsoort of manier van lezen. Ook is het onderzoek uitsluitend uitgevoerd in één middenbouwgroep, bestaande uit 25 leerlingen op één enkele school. De resultaten, die uit dit onderzoek voortkomen, zijn enkel alleen op deze groep gebaseerd. Tot slot is de begeleiding voor de zwakke lezers afgenomen tijdens de uitvoering van het onderzoek. De leerkracht is tijdens het vrij lezen vaker zelf een boek gaan lezen, omdat het stimulerend werkt als leerlingen zien dat de leerkracht tijdens het vrij lezen ook een kinderboek leest (Broekhof & De Pater, 2012). Waar voorheen de leerlingen vijf keer per week extra begeleiding kregen bij het lezen, is dit afgenomen naar twee of drie keer per week.

5.2 Discussiepunten

Tijdens het uitvoeren van het ontwerp mochten de leerlingen zelf hun leesplek kiezen. Vaak kozen de leerlingen voor de schoolbibliotheek, omdat de leerlingen dit als een rustige en comfortabele plek ervaarden. Het is voorgekomen dat de leerlingen bij het vrij lezen niet in de schoolbibliotheek konden lezen, omdat deze bezet was door een andere groep. Op dat soort momenten moesten de leerlingen een plekje op de gang of in de klas kiezen, maar daar waren geen comfortabele zit-/leesplekken. Fiori en Van Hardeveld (2013) schrijven dat het motiverend werkt als leerlingen hun gekozen boek in een stimulerende en ontspannen omgeving kunnen lezen. Broekhof en De Pater (2012) vullen daarbij aan dat dit plaats kan vinden in een aantrekkelijke ingerichte boekenhoek in de klas. Tijdens het ontwerp is ervoor gekozen om gebruik te maken van de plekken die in de school aanwezig waren. Er had ook voor gekozen kunnen worden om samen met de leerlingen een leeshoek te maken, die altijd beschikbaar was. Daarentegen was in de klas wel een rijk gevulde boekenkast aanwezig met informatie-, rijm-, strip- en leesboeken. Broekhof en De Pater (2012) schrijven dat het belangrijk is dat boeken al een keer zijn voorgelezen, zodat de leerlingen de belangrijkste woorden kennen en een idee hebben wat de verhaallijn is. Hierover valt te discussiëren, omdat dit erg veel tijd in beslag neemt. In het ontwerp is ervoor gekozen om de verschillende tekstsoorten te introduceren en tijdens de leeskring kleine stukjes uit de boeken voor te lezen als boekpromotie. Bij de begin- en eindmeting is er in de vragenlijst van de leerlingen gebruik gemaakt van een driepunt beoordelingsschaal, waarbij de leerlingen een neutraal antwoord konden kiezen. Er is (vrij) vaak door de leerlingen dit neutrale antwoord ingevuld, waardoor er lastig te bepalen was wat ze daadwerkelijk van de stelling vonden. In de uitvoering van het onderzoek zijn er gesprekken met verschillende leerlingen gevoerd om de kwalitatieve informatie te winnen. Er had ook voor gekozen kunnen worden om een vierpunt beoordelingsschaal te gebruiken, zodat de leerlingen werden gedwongen om een keuze te maken in de richting van mee eens of oneens.

5.3 Mogelijkheden vervolgonderzoek

Sekse is een voor het leesgedrag zeer bepalend kenmerk. Meisjes hebben een positievere leesattitude dan jongens (Bonset & Hooegeveen, 2009). In het onderzoek is deze theorie meegenomen in het vooronderzoek, om te bepalen of dit overeenkomt met de praktijk. In het ontwerp is hier de focus niet meer op gelegd, maar het blijft een interessant aspect dat onderzocht kan worden. In een vervolgonderzoek zouden de verschillen in sekse op de leesmotivatie onderzocht kunnen worden. Leerlingen die moeite hebben met technisch en/of begrijpend lezen, zijn ook minder gemotiveerd om te lezen (Fiori & Van Hardeveld, 2013). In dit onderzoek is ervoor gekozen om niet de focus te leggen op het leesniveau. Wel is er bij de begin- en eindmeting aan de leerlingen gevraagd hoe zij zelf vinden dat ze lezen en zijn de leesgroepen bij het ontwerp gebaseerd op niveaugroepen. Een goede vraag voor een vervolgonderzoek zou kunnen zijn: *In hoeverre bepaalt het leesniveau de leesmotivatie van een leerling?*

De leesmotivatie bij het vrij lezen stond in dit onderzoek centraal. Colpin et al. (2002) schrijven dat de leerkracht leesplezier ontwikkelt als het zelf voorleest. Broekhof en De Pater (2012) vullen daarbij aan dat voorlezen cruciaal is voor leerlingen die nog niet zelf kunnen lezen. Op het moment van uitvoeren kenden de leerlingen al alle letters en konden de boekjes op hun eigen niveau lezen. Het voorlezen zou in een vervolgonderzoek meegenomen kunnen worden, om te bepalen of dit een extra effect heeft op de leesmotivatie van de leerlingen. Fiori en Van Hardeveld (2013) schrijven dat vervolgactiviteiten leerlingen in staat stellen om aan de slag te gaan met de informatie die ze verzameld hebben. In het ontwerp kwam twee keer per week de leeskring aan bod. Hierin konden de leerlingen en de leerkrachten vertellen over hun boek en maakten ze elkaar enthousiast. Broekhof en De Pater (2012) geven als voorbeeld dat leerlingen het vaak leuk vinden om leeservaringen vast te leggen in een logboek. In een vervolgonderzoek zou ervoor gekozen kunnen worden om niet alleen in gesprek met de leerlingen te gaan naar aanleiding van het gelezen boek, maar om ze ook deze ervaringen te laten verwerken op papier.

5.4 Aanbevelingen voor de praktijk

Naar aanleiding van het onderzoek worden de volgende aanbevelingen geformuleerd voor in de praktijk:

- Geef vrij lezen een structurele plaats op het dagprogramma. Elke dag minimaal vijftien minuten vrij lezen (Broekhof & De Pater, 2012).
- Laat het boekenaanbod aansluiten bij de leerlingen in de groep. Zorg voor een rijk en gevarieerd aanbod door te luisteren naar de interesses en vraag van de leerlingen (Colpin et al., 2002).
- Creëer in of rondom de klas een rustige en comfortabele leesplek (Fiori & Van Hardeveld, 2013).
- Laat leerlingen zelf een boek en leesplek kiezen (Filipiak, 2013).
- De leerkracht is een belangrijke factor bij de leesmotivatie! Pas modelleren toe en lees zelf ook eens tijdens het vrij lezen (Fiori, 2011; Broekhof & De Pater, 2012).
- Geef het vrij lezen vorm door verschillende vormen en tekstsoorten aan te bieden (Kemmeren et al., 2006; Berends, 2012).
- Zorg voor een moment na het vrij lezen, waarin de leerlingen en de leerkracht hun leeservaringen kunnen delen met elkaar. Laat leerlingen elkaar enthousiast maken voor boeken en promoot nieuwe boeken (Colpin et al., 2002).

Literatuurlijst

- Berends, R. (2012). Schraalhans keukenmeester in het lesonderwijs. *Taal*, 3(5), 50-55.
- Boerema, J. (2009). Leesmotivatie. *JSW*, 93(5), 6-11.
- Bonset, H., & Hoogeveen, M. (2008). *Leesbevordering en fictie in het basisonderwijs*. Geraadpleegd op 24 oktober 2017, van http://www.slo.nl/downloads/1.4099.0069_Leesbevordering_en_fictie_in_het_basisonderwijs.pdf/
- Bonset, H., & Hoogeveen, M. (2009). *Lezen in het basisonderwijs*. Enschede: SLO.
- Broekhof, K. (2014). *Meer lezen, beter in taal*. Geraadpleegd op 23 oktober 2017, van <https://www.google.nl/search?q=meer+lezen+beter+in+taal&oq=meer+lezen+beter+&aqs=chrome.1.69i7j0l5.3549j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8>
- Broekhof, K., & De Pater, N. (2012). *Van leesmotivatie naar taalprestatie*. Geraadpleegd op 27 oktober 2017, van <http://pro.debibliotheekopschool.nl/dam/lezen/20151002%20%20Brochure%20Van%20leesmotivatie%20naar%20taalprestatie.pdf>
- Colpin, M., Ramaut, G., Timmermans, S., Van den Branden, K., Van den Broucke, M., & Van Gorp, K. (2002). *Leesrijk school- en klasklimaat*. Apeldoorn: Garant-Uitgevers.
- Dekker, S. (2016). *Eindadvies Platform Onderwijs2032*. Geraadpleegd op 23 oktober 2017, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2016/01/23/eindadvies-platform-onderwijs2032-ons-onderwijs2032>
- Edmunds, K.M., & Bauserman, K. L. (2006). What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. *International Reading Association*, (95)4, 414-424.
- Filipiak, P. (2013). Begrip voor leesmotivatie. *JSW*, 97(5), 20-22.
- Fiori, L. (2011). *De aanpak in woord*. Geraadpleegd op 23 oktober 2017, van https://collegedebrink.weebly.com/uploads/8/1/7/5/81756180/boekje_thematisch_lezen_de_aanpak_in_woord.pdf
- Fiori, L., & Van Hardeveld, J. (2013). *Leeskilometers maken op school*. Amersfoort: CPS Onderwijs en advies.
- Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *Reading Teacher*, 50(1), 14-20.
- Goosen, H. (2006). *Individuele lezersprofielen*. Geraadpleegd op 26 oktober 2017, van <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/222/217>
- Guthrie, J. T., & Cox, K. E. (2001). Classroom conditions for motivation and engagement in reading. *Educational Psychology Review*, 13(3), 283-302.

- Kemmeren, C., Van Koeven, E., Louws, J., Markesteijn, C., Paus, H., & Verhallen, J. (2006). *Aan de slag met kinderboeken*. Leidschendam: Biblion Uitgeverij.
- Moser, G. P., & Morrison, T. G. (1998). Increasing Students' Achievement and Interest in Reading. *Reading Horizons*, 38(4), 26-29.
- Nielen, T., & Bus, A. (2015). Leesmotivatie stimuleren. *JSW*, 99(8), 6-9.
- Pompert, B., & De Wever, M. (2012). *Zin in lezen*. Alkmaar: De Activiteit.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1999). Intrinsic and Extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, (81)25, 54-67.
- SLO. (2016). *21^e eeuwse vaardigheden*. Geraadpleegd op 24 oktober 2017, van <http://curriculumvande toekomst.slo.nl/21e-eeuwse-vaardigheden/>
- SLO. (2017). *Kerdoel 9*. Geraadpleegd op 24 oktober 2017, van <http://tule.slo.nl/Nederlands/F-L09.html>
- Tellegen, S., & Frankhuisen, J. (2002). *Waarom is lezen plezierig?* Delft: Stichting lezen/Eburon.
- Van Dalen, G. (2015). *Over boeken gesproken*. Haarlem: Stichting Lezen.
- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2012). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Bijlagen A: Evaluatie

In deze bijlage is de evaluatie van de student te lezen over de bachelorthesis. Zij kijkt terug op het proces en het resultaat.

De meeste verhalen hoor je als student over de bachelorthesis. Het zou zwaar, lastig en veel zijn. Hierdoor ging ik met vooroordelen mijn afstudeerjaar in. Aan het eind van het derde leerjaar had ik ervoor gekozen om afstudeervariant A te gaan volgen. Hierin heb ik gemerkt dat het een meerwaarde is om zelf te kunnen bepalen welk vakgebied je aan welke afstudeeropdracht koppelt.

In mijn groep zag ik dat het vrij lezen elke dag op dezelfde manier werd aangeboden. De leerlingen waren in het begin van het jaar nog gemotiveerd om een boek te pakken en hier een kwartier uit te lezen, maar naarmate het jaar vorderde, nam deze leesmotivatie af. In groep 3 staat het leren lezen centraal en is het de taak van de leerkracht om tijdens dit proces de leerlingen plezier te laten houden in het lezen. Het was voor mij daardoor vanzelfsprekend, dat ik ging onderzoeken, hoe ik de leesmotivatie van de leerlingen, tijdens het vrij lezen, kon bevorderen.

Tijdens het proces van de bachelorthesis ben ik begeleid door Esther Febus. Behulpzaam, kritisch en ondersteunend zijn de drie kernwoorden die bij haar manier van begeleiden passen. Door haar kritische blik en de eigen verantwoordelijkheid die zij mij gaf, heeft zij mij naar een hoger niveau getild van onderzoek doen. Stapje voor stapje heeft ze mij begeleid bij het proces en ze was altijd bereikbaar. Deze manier van begeleiden heb ik als zeer prettig ervaren en heeft mij laten groeien in zelfvertrouwen en professionaliteit.

De meeste moeite had ik met het opstarten van het proces. Het ontdekken van een praktijkprobleem en het daarbij formuleren van goede onderzoeksvragen was lastig. Hierin hebben mijn thesisbegeleider en docenten op de PABO mij goed geholpen. De vooroordelen, die ik aan het begin van het studiejaar had, zijn geheel weggenomen. Het was een lang proces, maar ik bleef gemotiveerd, doordat ik een interessant onderwerp had. Doordat ik tijdens het proces mijn rapportage bijhield, verliep het proces op zich soepel en voelde het niet als zwaar en veel. In een tutorbijeenkomst gaf Esther Febus de volgende metafoor over de bachelorthesis: Eerst moet je flink tegen een golf in roeien, maar als je eenmaal op de golf zit dan brengt het je zo naar de eindstreep. Zo heb ik ook mijn proces bij de bachelorthesis ervaren.

Trots en tevreden kijk ik terug op mijn proces en het resultaat. Ik ben blij dat ik het kan afronden en dichterbij mijn doel van dit studiejaar kom, afstuderen!

Bijlage B: Verklaring uitvoering praktijk



Bijlage C: Verklaring inzake uitvoeren van het onderzoeksontwerp

Hierbij verklaar ik (naam van de boa'er of van de onderzoekscoördinator):

.....Marloes Kroon.....

dat de student (naam van de student):

.....Anouk Pol.....

het onderzoeksontwerp t.b.v. de bachelorthesis gedurende zes weken heeft uitprobeerde in de praktijk van de (naam van de school):

.....Jenaplanschool 'De Klimbeem'.....

te (plaats van de school):

.....Dronten.....

(plaats, datum)

Dronten, 24/4/18

(handtekening)

Marloes Kroon

Handtekening student:

(plaats, datum)

Dronten, 24-04-'18

(handtekening)

Ator

Bijlage C: Verklaring gedragscode



Bijlage B: Verklaring inzake oorspronkelijkheid en gedragscode onderzoek

Ik verklaar hierbij dat deze bachelorthesis een oorspronkelijk werkstuk is, dat uitsluitend door mij vervaardigd is. Als ik informatie en ideeën aan bronnen heb ontleend, heb ik hiervan expliciet melding gemaakt in de tekst en de noten.

(plaats, datum)

Dronten, 11-05-'18

(handtekening)

Ik verklaar hierbij dat ik bij het doen van mijn onderzoek gehandeld heb volgens de gedragscode onderzoek.

(plaats, datum)

Dronten, 11-05-'18

(handtekening)



opleiding
onderzoek
ontwikkeling

Leesmotivatie



klimboom

Hoe kan de leesmotivatie in groep 3 tijdens het vrij lezen bevorderd worden?

Aanleiding

Op Katholieke Jenaplanschool de Klimboom is een verminderde motivatie te zien bij de leerlingen in groep 3, tijdens het vrij lezen. Het vrij lezen wordt elke dag op dezelfde manier aangeboden en de leerkrachten ervaren hierbij veel onrust. Een gewenste verbetering zou zijn, dat het vrij lezen afwisselender wordt, de leesmotivatie van de leerlingen wordt verhoogd en de leerkrachten handvatten krijgen hoe ze dit kunnen bevorderen.

Theorie

Uit de literatuurstudie is naar voren gekomen dat de leerkracht en de omgeving een grote rol spelen bij de leesmotivatie en leesbevordering. Vrij lezen is een eenvoudige en effectieve manier om het leesplezier te stimuleren. Boekenaanbod, keuzevrijheid, leesplek, werkvormen en vervolgvacatiteiten zijn hierbij van belang. Een leeskring zorgt ervoor dat de leerlingen de ruimte krijgen om leeservaringen te delen en boeken te promoten. De nadruk moet liggen op het leesplezier en van daaruit kan er gewerkt worden aan leesmotivatie.

Bronnen

- Broekhof, K., & De Pater, N. (2015). Van leesmotivatie naar taalprestatie. Geraadpleegd op 27 oktober 2017, van <http://pro.debibliotheekschool.nl/dam/lezen/20151002%20%20Brochure%20Van%20Leesmotivatie%20naar%20taalprestatie.pdf>
- Colpin, M., Ramaut, G., Timmermans, S., Van den Branden, K., Van den Broecke, M., & Van Gorp, K. (2002). *Leesrijk: school en klasmaat*. Apeldoorn: Garant Uitgevers.
- Flori, L., & Van Hardeveld, J. (2013). *Leeskilometers maken op school*. Amersfoort: CPS Onderwijs en advies.

Vooronderzoek

In het vooronderzoek is er een vragenlijst afgenomen onder de leerlingen en leerkrachten, met betrekking tot leesmotivatie, leesvoorkeuren, leesomgeving en leerkrachtgedrag. Daarnaast is er een checklist ingevuld over de leesomgeving. Uit de resultaten blijkt dat 32% van de leerlingen lezen leuk vindt en dat 68% lezen niet leuk vindt. Leerlingen mogen zelf niet hun leesboek en leesplek uitkiezen. Tevens is er geen comfortabele leesplek en rijk gevulde boekenkast aanwezig. Er worden geen boeken gepromoot, afwisselende leesvormen gebruikt en de leerlingen krijgen onvoldoende ruimte om iets over hun boek te vertellen. Waar de leerkrachten aangeven dat ze leesplezier uitstralen, geven de leerlingen aan dat ze dit missen.

Ontwerp

Gedurende zes weken is het ontwerp uitgevoerd in de Toffe Tijgers. Belangrijke kenmerken van het ontwerp waren: gevarieerd en aantrekkelijk boekenaanbod gerealiseerd, leerkracht als model, afwisseling in tekstsoorten en leesvormen, keuzevrijheid leerlingen, in gesprek gaan over boeken en boekpromotie. Tijdens de uitvoering van het ontwerp is er een logboek bijgehouden door de leerkrachten. Het ontwerp is gemeten aan de hand van een vragenlijst, gericht op het ontwerp voor de leerlingen en leerkrachten. Naar aanleiding van de vragenlijsten zijn er gesprekken gevoerd met beide partijen. Hieruit is naar voren gekomen dat de leerlingen positiever tegenover het vrij lezen en het leerkrachtgedrag staan. Het leesplezier is met 40% verhoogd en de leerkrachten hebben ervaren hoe ze leerlingen kunnen motiveren.

Conclusie

Er is tot de conclusie gekomen dat de leesmotivatie van de leerlingen is verhoogd, het vrij lezen afwisselender is geworden en dat de leerkrachten handvatten hebben gekregen om de leesmotivatie bij de leerlingen te bevorderen.

Discussie

In dit onderzoek zijn een aantal discussabele punten naar voren gekomen:

- Leesplek konden de leerlingen niet altijd zelf kiezen.
- Boeken kunnen uitgebreider gepromoot worden.
- Beoordelingsschaal bij de vragenlijsten maken niet altijd de mening van de leerlingen duidelijk.

Aanbevelingen

Voor een eventueel vervolgonderzoek zouden de volgende onderwerpen interessant zijn:

- Verschillen in leesmotivatie t.a.v. sekse.
- Invloed van leesniveau op de leesmotivatie.
- Het effect van voorlezen op de leesmotivatie.
- Meerwaarde van vervolgvacatiteiten op papier.



Contact

Anouk Pol
anouk.pol@kps.nl
940917002

Katholieke Pabo Zwolle
Mei, 2018

Bachelorthesis
Thesisbegeleider: Esther Febus

KBS de Klimboom te Dronten
BOA: Marloes Kroon



Bijlage E: Vragenlijst leerkrachten - vooronderzoek

1. Hoeveel tijd besteed je per dag aan vrij lezen?

2. Wat doe je zelf tijdens het vrij lezen?

3. In hoeverre denk je dat je naar de leerlingen uitstraalt dat je zelf plezier hebt in lezen?

- ☐ Nooit
- ☐ Zelden
- ☐ Soms
- ☐ Vaak

4. Hoe probeer je leesplezier naar de kinderen uit te stralen?

5. In hoeverre ben je op de hoogte van het actuele boekenaanbod in de klas?

- ☐ Ik weet niet welke boeken er aanwezig zijn in de klas.
- ☐ Ik weet een beetje welke boeken er aanwezig zijn in de klas.
- ☐ Ik weet welke boeken er aanwezig zijn in de klas.

6. Hoe zorg je ervoor dat de leerlingen in aanraking komen met het (nieuwe) boekenaanbod?

7. Hoe vaak in de week lees je voor?

8. Wat is je voornaamste reden om voor te lezen?

9. Verwerk je het voorgelezen verhaal met de leerlingen?

- ☐ Nee
- ☐ Ja, hoe?

10. In hoeverre introduceer je boeken en/of geef je leestips?

- ☐ Nooit
- ☐ Zelden
- ☐ Soms
- ☐ Vaak

11. Op welke manier introduceer je boeken en/of geef je leestips?

12. Is er ruimte voor leerlingen om boeken te introduceren of leestips te geven?

- ☐ Nee
- ☐ Ja, hoe?

13. Hoe komt de aanvulling van het leesmateriaal tot stand?

- ☐ Vanuit de methode Veilig Leren Lezen.
- ☐ Deze aanvulling kies ik zelf.
- ☐ Deze aanvulling komt in samenspraak met de leerlingen tot stand.
- ☐ Anders, namelijk

14. In hoeverre zorg je ervoor dat het leesmateriaal aansluit bij de leesvoorkeuren en interesses van de leerlingen?

- ☐ Het leesmateriaal is niet gebaseerd op de leesvoorkeuren en interesses van de leerlingen.
- ☐ Het leesmateriaal is half gebaseerd op de leesvoorkeuren en interesses van de leerlingen.
- ☐ Het leesmateriaal is volledig gebaseerd op de leesvoorkeuren en interesses van de leerlingen.

15. Hoe zorg je ervoor dat je de leesvoorkeuren en interesses van de leerlingen weet?

16. In hoeverre ondersteun je leerlingen bij het kiezen van een boek?

- ☐ Nooit
- ☐ Zelden
- ☐ Soms
- ☐ Vaak

17. Op welke manier ondersteun je leerlingen bij het kiezen van een boek?

18. Zorg je voor een rustige leesomgeving tijdens het vrij lezen?

- ☐ Nee
- ☐ Ja, hoe?

19. In hoeverre mogen de leerlingen een eigen plek kiezen om te lezen?

- ☐ Nooit
- ☐ Zelden
- ☐ Soms
- ☐ Vaak

20. Hoe denk je over het wisselen van boeken tijdens het lezen?

21. In hoeverre krijgen de leerlingen de ruimte om te praten over boeken die zij met plezier hebben gelezen?

- ☐ Nooit
- ☐ Zelden
- ☐ Soms
- ☐ Vaak

22. In hoeverre is er ruimte voor de leerlingen om het gelezen boek te verwerken?

- ☐ Nooit
- ☐ Zelden
- ☐ Soms
- ☐ Vaak

23. Op welke wijze wordt de verwerking van het gelezen boek door de leerling vormgegeven?

24. Op welke wijze wordt het vrij lezen in de klas op dit moment vormgegeven?

- ☐ Leerlingen lezen individueel.
- ☐ Leerlingen lezen in duo's.
- ☐ Leerlingen lezen in groepjes.
- ☐ Verschillende vormen wisselen elkaar af.
- ☐ Anders, namelijk....

Bijlage F: Observatieformulier leesomgeving - vooronderzoek

	Vraag	Aanwezig	Nauwelijks aanwezig	Niet aanwezig	Aanvullende beschrijving observatie
1	Er is een boekenkast in de klas aanwezig.				
2	In de klas zijn verschillende soorten boeken en teksten aanwezig. (prentenboeken, versjes en poëzie, voorleesboeken, vrij leesboeken, informatieve boeken, strips enzovoort.)				
3	In de klas zijn boeken van verschillende moeilijkheidsgraad aanwezig. (zon/raket/maan/ster niveau, dunne boeken, dikke boeken enzovoort.)				
4	Boeken en leesmaterialen zijn op een aantrekkelijke manier in de klas uitgesteld.				
5	Er is een plek in de klas waar boeken gepromoot worden.				
	Er hangen of staan zichtbaar boeken en teksten in de klas.				
6	In het lokaal is een aantrekkelijke leeshoek aanwezig.				
7	In de klas is er materiaal aanwezig voor een leescircuit. (mandjes met verschillende genres boeken, leesspelletjes, opdrachtkaarten o.i.d.)				
8	Elke leerling heeft bij de start van de leestijd voldoende leesmateriaal om de tijd lezend mee door te brengen.				
9	Vrij lezen en voorlezen hebben een structurele plaats (15 minuten per dag) op het lesprogramma.				
10	Er staan verschillende vormen van vrij lezen op het rooster. (circuit lezen, duolezen, zelfstandig lezen o.i.d.)				

Bijlage G: Vragenlijst leerlingen - vooronderzoek

naam:

ik zit in groep:

ik ben een:



		ja	soms	nee
1	ik vind lezen leuk.			
2	ik vind lezen op school leuk.			
3	ik vind thuis lezen leuk.			
4	ik vind lezen in de vakantie leuk.			
5	ik vind het leuk om dikke boeken te lezen.			
6	ik vind het leuk om met iemand samen te lezen.			

		ja	nee
7	ik lees een boek omdat ik er iets van leer.		
8	ik lees een boek omdat mijn juf dat graag wilt.		
9	ik lees een boek omdat ik dan beter leer lezen.		

10. wat voor boeken lees je graag:

- ☐ leesboeken
- ☐ informatieboeken
- ☐ stripboeken
- ☐ boeken met gedichten
- ☐ prentenboeken

		ja	soms	nee
11	ik kan goed lezen.			
12	in mijn klas zijn leuke boeken om te lezen.			
13	in mijn klas zijn er veel verschillende boeken om te lezen. (strips, informatieboeken, prentenboeken en leesboeken)			
14	ik mag zelf een boek kiezen om te lezen.			
15	ik zie dat mijn juffen plezier hebben in lezen.			
16	ik mag mee bepalen welke boeken er in de boekenkast komen.			
17	als ik mijn boek uit heb, maak ik hier een opdracht over.			

		nooit	soms	vaak	heel vaak
18	de juf helpt mij bij het kiezen van een boek op school.				
19	de juf leest voor in de klas.				
20	ik mag wat over een boek vertellen die ik leuk vond om te lezen.				
21	ik mag een plek kiezen om te lezen.				

22. waar op school lees jij het liefst?

Vragen gesprek leerlingen

- Wat voor boeken zou je graag willen lezen en waarover moeten die gaan?
- Wat zou je willen doen als je een boek uit hebt?
- Wat heb je nodig om fijn te kunnen lezen?

Bijlage H: Ontwerp

Bijlage H1: Rad van leesplezier

In de klas hangt een rad, genaamd 'rad van leesplezier'. Op het leesrad zit een draaischijf met vijf kleuren. Elke kleur staat voor een groepje leerlingen, die zijn ingedeeld op hetzelfde leesniveau. Op de foto hiernaast is te zien welke leerlingen in welke groep zitten. Aan de buitenrand staan plaatjes, die een tekstsoort of een leesvorm aangeven. De plaatjes met kikkers staan voor alleen lezen, hierbij mogen leerlingen zelf een boekje pakken die zij graag willen lezen. Het plaatje met twee leerlingen erop staat voor duolezen, hierbij mogen ze zelf een boekje kiezen die ze willen lezen. De andere twee plaatjes staan voor een Donald Duck Junior of een informatieboek naar keuze lezen. Aan het begin van de week wordt er door een leerling



aan het rad gedraaid en wordt een tekstsoort of leesvorm aan een kleur groep toegewezen. Elke dag wordt het leesrad een stukje verder gedraaid, zodat de leerlingen alle onderdelen krijgen aangeboden. Als de leerlingen hun boekje uit hebben, dan mogen zij het boekje ruilen. Dit mag alleen niet ten koste gaan van de leestijd die ze hebben. De leerkracht ondersteunt de leerlingen waar nodig bij de boekkeuze, door de titel voor te lezen, door het boek te bladeren, de achterkant te lezen en te praten waar het boek over gaat. De leerlingen mogen zelf een plek kiezen om te lezen. Dit kan de schoolbibliotheek, gang of klas zijn. In de schoolbibliotheek mag niet samen gelezen worden, omdat hier niet gepraat mag worden. Tijdens het lezen gaat de leerkracht zelf ook een kinderboek lezen of ondersteunt een groepje leerlingen bij het lezen. Op deze manier straalt zij leesplezier uit naar de leerlingen en geeft zij het goede voorbeeld.

Bijlage H2: Leeskring

Aan het eind van het vrij leesmoment op dinsdag en donderdag, wordt er een leeskring gehouden. In deze kring krijgen de leerlingen de ruimte om over hun gelezen boek te vertellen, een stukje voor te lezen en te reageren op de verhalen die ze horen. Op deze manier kunnen de leerlingen elkaar enthousiasmeren en promoten ze boeken. Eens in de week promoot de leerkracht ook haar gelezen boek. Ze vertelt wat de titel is, waar het verhaal over gaat, leest een bladzijde voor en laat enkele plaatjes zien. Op deze manier geeft zij een voorbeeld hoe een boek gepromoot kan worden.

De leerkracht heeft tijdens de leeskring een bakje met kaartjes. Op deze kaartjes staan vragen die gaan over de boeken die de leerlingen hebben gelezen. De leerkracht kan ervoor kiezen om de kaartjes zelf voor te lezen, maar kan dit ook een leerling laten doen. De vraagkaartjes geven de leerkracht handvatten om gerichte vragen te kunnen stellen en verdieping te krijgen in de leeskring. Hieronder zijn de vraagkaartjes afgebeeld.

Wat vond je leuk, mooi of goed aan dit boek?	Wat vond je niet leuk, mooi of goed aan dit boek?
Welke persoon in het boek vond je het leukst?	Is er een leuk, mooi of spannend plaatje in het boek?
Kun je in één zin vertellen waar het boek over gaat?	Waarom moeten andere kinderen dit boek ook lezen?
Wat voor soort boek is het? (verhaalboek, rijmboek, moppenboek, stripboek, informatieboek)	Wil je vijf zinnen van een stukje uit het boek voorlezen?
Zou je zelf zo'n verhaal willen beleven?	Wat zou jij doen als je de hoofdpersoon van dit verhaal was?
Waar speelt het verhaal zich af?	Ken je andere boeken die hierop lijken?
Toen je het boek voor het eerst zag en nog niets gelezen had, wat dacht je toen dat het voor boek was?	Was er iets in het boek dat je zelf weleens hebt meegemaakt?
Zou je het boek nog eens willen lezen? Waarom?	Op welke plek las je het boek? Wat was daar fijn/niet fijn aan?

Enkele vragen komen voort uit: Van Dalen, G. (2015). *Over boeken gesproken*. Haarlem: Stichting Lezen.

Bijlage I: Vragenlijst leerlingen - ontwerp

Naam: _____

	Ja	Soms	Nee
Ik lees graag.			
Ik kan goed lezen.			
Ik lees graag in de klas.			
Ik lees graag in de schoolbibliotheek.			
Ik lees graag op de gang.			
In de klas zijn er genoeg leuke boeken om te lezen.			
In de klas kan ik rustig lezen, hier word ik niet gestoord.			
Ik vertel graag aan andere kinderen waar ik over gelezen heb.			
Ik lees graag stripboeken.			
Ik lees graag informatieboeken.			
Ik lees graag leesboeken.			
Ik lees graag alleen.			
Ik lees graag samen.			
De juf laat zien dat ze plezier heeft in het lezen.			

Vragen gesprek leerlingen

Nulmeting

- Op welke plek zou je graag willen lezen?
- Wat vind je fijn/niet fijn bij het vrij lezen?
- Welke soort boeken zou je graag willen lezen?
- Wat doet de juf als jullie vrij lezen?

Eindmeting

- Wat is er veranderd bij het vrij lezen?
- Wat is het leukste bij het vrij lezen?
- Wat kan er nog veranderd worden bij het vrij lezen?

Bijlage J: Vragenlijst leerkrachten - ontwerp

Ik lees graag.

Helemaal mee oneens ☐ ☐ ☐ ☐ Helemaal mee eens

Ik vind vrij lezen een belangrijk onderdeel van het dagprogramma.

Helemaal mee oneens ☐ ☐ ☐ ☐ Helemaal mee eens

Ik vind het belangrijk dat ik leesplezier uitstraal.

Helemaal mee oneens ☐ ☐ ☐ ☐ Helemaal mee eens

Op welke manier laat je dit leesplezier merken aan de leerlingen?

Tijdens het vrij lezen, lezen de leerlingen:

(Meerdere keuzemogelijkheden mogelijk)

- ☐ Kinderboeken
- ☐ Stripboeken
- ☐ Tijdschriften
- ☐ Informatieboeken
- ☐ Gedichten
- ☐ Kranten
- ☐ Anders, namelijk:

Met het lezen van deze tekstsoort(en) ben ik het:

- ☐ Eens, omdat:
- ☐ Oneens, omdat:

Ik laat tijdens het vrij lezen de leerlingen zelf hun boek kiezen.

Nooit ☐ ☐ ☐ ☐ Heel vaak

Ik laat tijdens het vrij lezen de leerlingen zelf hun plek kiezen.

Nooit ☐ ☐ ☐ ☐ Heel vaak

De leerlingen krijgen de ruimte om iets te vertellen over hun gelezen boek.

Nooit ☐ ☐ ☐ ☐ Heel vaak

Ik weet welke boeken de leerlingen in mijn klas leuk vinden.

Helemaal mee oneens ☐ ☐ ☐ ☐ Helemaal mee eens

De boeken die de leerlingen lezen:

- ☐ Kiezen de leerlingen zelf.
- ☐ Kies ik voor ze, omdat:

Als de leerlingen aan het lezen zijn ben ik:

- ☐ Aan het lezen in een boek voor volwassenen.
- ☐ Aan het lezen in een kinderboek.
- ☐ Ondersteun ik leerlingen bij het lezen.
- ☐ Aan het nakijken.
- ☐ Met andere schoolzaken bezig.
- ☐ Anders, namelijk

Ik vind dat het vrij lezen in de groep goed verloopt.

Helemaal mee oneens ☐ ☐ ☐ ☐ Helemaal mee eens

Wat zijn volgens jou de afspraken tijdens het vrij lezen?

Loop je tegen problemen aan tijdens het vrij lezen in de klas?

(Meerdere keuzemogelijkheden mogelijk)

- ☐ Nee.
- ☐ Ja, onvoldoende materiaal (Alleen boeken, alleen tijdschriften).
- ☐ Ja, te eenzijdig materiaal.
- ☐ Ja, onvoldoende/weinig motivatie van de leerlingen (niet bij alle lln.).
- ☐ Ja, niet goed weten hoe ik als leerkracht leerlingen kan ondersteunen tijdens het vrij lezen.
- ☐ Ja, niet goed weten hoe ik als leerkracht de leerlingen kan motiveren tijdens het vrij lezen.
- ☐ Anders, namelijk:

Wat zou je graag veranderd willen zien tijdens het vrij lezen?

Bijlage K: Logboek - ontwerp

Maandag/woensdag/vrijdag		Datum:
Evaluatie/bevindingen vrij lezen:		
In welke ruimtes werden er gelezen?	Geel	
	Groen	
	Rood	
	Blauw	
	Oranje	
In welke ruimte zaten de meeste leerlingen?	Welk groepje las het meest taakgericht: ☐ Geel ☐ Groen ☐ Rood ☐ Blauw ☐ Oranje	
	Ik heb: ☐ De leerlingen zelf een boek laten kiezen. ☐ Ik heb een boek voor ze gekozen.	
Eventuele opmerkingen:	Ik heb: ☐ De leerlingen zelf een plek laten kiezen. ☐ Ik heb een plek voor de leerlingen gekozen.	
	Tijdens het vrij lezen: ☐ Las ik zelf. ☐ Las ik samen met leerlingen. ☐ Deed ik iets anders, namelijk:	

Dinsdag/donderdag		Datum:
Evaluatie/bevindingen vrij lezen:		
In welke ruimtes werden er gelezen?	Geel	
	Groen	
	Rood	
	Blauw	
	Oranje	
In welke ruimte zaten de meeste leerlingen?	Welk groepje las het meest taakgericht: ☐ Geel ☐ Groen ☐ Rood ☐ Blauw ☐ Oranje	
	Ik heb: ☐ De leerlingen zelf een boek laten kiezen. ☐ Ik heb een boek voor ze gekozen.	
	Ik heb: ☐ De leerlingen zelf een plek laten kiezen. ☐ Ik heb een plek voor de leerlingen gekozen.	
	Tijdens het vrij lezen: ☐ Las ik zelf. ☐ Las ik samen met leerlingen. ☐ Deed ik iets anders, namelijk:	
Eventuele opmerkingen:		
Evaluatie leeskring		
De volgende leerlingen hebben iets verteld over hun boek:		
- - -		
Wat vonden de leerlingen van het vrij lezen?		
 Aantal:	 Aantal:	 Aantal:
Waarom?	Waarom?	Waarom?
Eventuele opmerkingen:		In hoeverre heb je gebruik gemaakt van de vraagkaartjes? Niet ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Heel vaak