

Leesmotivatie tijdens stillezen

“Juf, ik wist niet
dat lezen zo
leuk kon zijn!”

Bachelorthesis I

Astrid Bakker
Wilhelminastraat 58
7941 HW Meppel
Astrid.Bakker@kpz.nl
930819001

OBS Beatrixschool
BOA: Willeke Mos

Thesisbegeleidster: Lobke Mosterd

07-04-2015

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)

(handtekening)

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

(plaats, datum)

(handtekening)

Voorwoord

Voor u ligt bachelorthesis I van Astrid Bakker. Deze thesis is het resultaat van het door mij uitgevoerde praktijkonderzoek in mijn WPO-klas. Een onderzoek gericht op het bevorderen van leesmotivatie tijdens het stillezen. Zelf vind ik het lastig om mij voor te stellen dat iemand lezen niet leuk vindt: ik ben een regelrechte boekenwurm. Ik heb al ontzettend veel boeken verslonden, kan er van genieten om bij wijze van spreken in een andere wereld te duiken. Deze passie, dit genieten, wilde ik heel graag overbrengen op de leerlingen in mijn WPO-klas. Middels dit onderzoek is dit gelukt. Zonder de hulp en het vertrouwen van een aantal mensen was het eindresultaat echter niet op deze wijze tot stand gekomen. Ik wil hier dan ook van de ruimte gebruik maken om een aantal mensen te bedanken.

Allereerst wil ik mijn thesisbegeleidster van de Katholieke Pabo bedanken: Lobke Mosterd. Het uitvoeren van een praktijkonderzoek is niet altijd even makkelijk en verloopt niet altijd even soepel. Gelukkig kon ik met vragen en/of opmerkingen altijd bij Lobke terecht. Zij had en hield het vertrouwen in mij en spoorde mij aan om vooral door te zetten en vertrouwen in mijzelf en mijn eigen kunnen te hebben. Ik wil haar via deze weg bedanken voor haar ondersteuning.

Ten tweede wil ik mijn dank betuigen aan alle medewerkers van de Beatrixschool te Steenwijk. Zij toonden interesse, waren betrokken en boden ondersteuning en hulp indien nodig. Ik kreeg alle vrijheid en ruimte om te ontdekken en uit te voeren, dit heb ik als zeer prettig ervaren. In het bijzonder bedank ik Willeke Mos, mijn boa en tevens duo-collega, die mij gedurende het hele schooljaar heeft gesteund en aangemoedigd.

Tot slot wil ik mijn vrienden en familie bedanken. Het zat niet altijd mee, maar jullie hebben mijn geraas en getier welwillend aangehoord en mij gesteund en gemotiveerd om door te zetten.

Ik hoop dat u mijn onderzoek met net zoveel plezier leest, als ik eraan gewerkt heb.

Astrid Bakker

Inhoudsopgave

Voorwoord	2
Inhoudsopgave	3
Samenvatting	5
1. Introductie	6-8
1.1 Aanleiding	6
1.2 Context	6
1.3 Praktijkprobleem	6
1.4 Relevantie en actualiteit	7
1.5 Onderzoeksdoel	7
1.6 Begripsdefiniëring en afbakening onderwerp	7
1.7 Hoofd- en deelvragen	8
1.7 Structuur thesis	8
2. Theoretisch kader	9-18
2.1 Het belang van (stil)lezen	9
2.2 Motivatie in het algemeen en leesmotivatie in het bijzonder	10
2.3 Factoren die van invloed zijn op de leesmotivatie	11
2.4 Belangrijke factoren in de begeleiding van het stillezen	14
2.5 Het begeleiden van de leerling bij het kiezen van een boek	16
2.6 Conclusie literatuurstudie	18
3. Vooronderzoek	19-25
3.1 Aanpak vooronderzoek	19
3.2 Resultaten vooronderzoek	20
3.3 Conclusie vooronderzoek	23
4. Onderzoek naar het ontwerp	26-33
4.1 Methode onderzoek naar het ontwerp	26
4.2 Resultaten naar het ontwerp	29
4.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp	32
5. Discussie	34-35
5.1 Vragen en discussiepunten	34
5.2 Aanbevelingen voor de praktijk	35
5.3 Suggesties voor vervolgonderzoek	35
Literatuurlijst	36

Bijlagen:

- A. Verklaring uitvoering praktijk
- B. Evaluatie onderzoek
- C. Vragenlijst leerlingen
- D. Checklist Leesbevordering
- E. Vragenlijst Faciliteiten Zelfstandig Lezen en Boekpromotieactiviteiten
- F. Resultaten vragenlijst leerlingen (beginmeting)
- G. Resultaten vragenlijst leerlingen (beginmeting) weergegeven in grafieken en tabellen
- H. Resultaten checklist Leesbevordering (beginmeting)
- I. Resultaten vragenlijst Faciliteiten Zelfstandig Lezen en Boekpromotieactiviteiten (beginmeting)
- J. Beschrijving ontwerp
- K. Logboek uitvoering ontwerp
- L. Resultaten vragenlijst leerlingen (eindmeting)
- M. Vergelijking begin- en eindmeting weergegeven in grafieken en tabellen
- N. Resultaten checklist Leesbevordering (eindmeting)
- O. Resultaten vragenlijst Faciliteiten Zelfstandig Lezen en Boekpromotieactiviteiten (eindmeting)

Samenvatting

Op de Beatrixschool te Steenwijk heerst in groep 6B een verminderde motivatie ten aanzien van het lezen, blijkt uit het gedrag tijdens de stilleesmomenten. De groep bestaat uit 25 leerlingen. Vanuit dit probleem is er een ontwerponderzoek uitgevoerd, met als doel het verkrijgen van inzicht in hoe een leerkracht van groep 6 de leesmotivatie van de leerlingen tijdens het stillezen kan bevorderen. Het doel van het onderzoekstraject is het positief beïnvloeden van de leesmotivatie van de leerlingen. Wel of niet lezen maakt immers een groot verschil. Lezen is namelijk essentieel voor leren. Wie goed kan lezen en teksten begrijpt, kan kennis verwerven en zich ontwikkelen. Een goede taalbeheersing heeft als gevolg dat kinderen betrokken zijn bij wat er om hen heen gebeurt. Zo komen kinderen beter mee in de samenleving en daar heeft iedereen belang bij (Broekhof & Pater, 2014).

Het ontwerp is gebaseerd op een literatuurstudie en een vooronderzoek in de praktijk. Uit de literatuur blijkt dat het zelfbeeld, de leesattitude, de (lees)omgeving, het boekenaanbod en kennis van boeken invloed hebben op de leesmotivatie (Elsäcker & Verhoeven, 2005; Tellengen & Frankhuisen, 2005; Stalpers, 2006, 2007; Stokmans, 2009; Allington, 2009; Huizenga, 2010; Notton, 2011; Walta, 2011; Huysman, 2013; Schram, 2013). Verder blijkt dat de leerkracht bijdraagt aan de bevordering van een positieve leesattitude door als rolmodel en bemiddelaar te functioneren, een bevorderlijke leesomgeving in te richten, en de stilleesmomenten te structureren (Chambers, 2002; Smits & Braams, 2006; Kemmeren e.a., 2006; Coillie, 2007; Edmunds & Bauserman, 2007; Verkleij, 2010; Stoeldraijer & Förner, 2012; Fiori & Hardeveld, 2013).

Tijdens het vooronderzoek is door middel van een vragenlijst gebaseerd op (Aarnoutse, 1988; Elsäcker, 2002; CITO, 2014) gekeken naar de huidige stand van zaken tijdens stillezen. Voorts is bij de leerkrachten een checklist gebaseerd op (Stoeldraijer & Förner, 2012) en een vragenlijst gebaseerd op (Elsäcker, 2002) afgenomen om zicht te krijgen op de beginsituatie van de leerkrachten ten opzichte van leesbevordering. De resultaten van dit vooronderzoek lieten zien dat de leesattitude en leesmotivatie van de leerlingen negatief is en dat de leerlingen de stilleesmomenten niet als positief ervaren. Tevens bleek dat de leerkrachten nauwelijks aandacht aan leesbevordering besteedden.

Een ontwerp is gecreëerd en zes weken uitgevoerd. Essentiële kenmerken van het ontwerp zijn: een gestructureerde aanpak van stillezen met i) de leraar als rolmodel in leesbevordering door voorlezen en boekpromotie en ii) waarin aandacht is voor de leesomgeving en het boekenaanbod.

De werking van het ontwerp is gemonitord door middel van een logboek, waarin de leerkracht bijhield op welke wijze de interventies en activiteiten uitpakten in de praktijk. Uit de begin- en eindmeting blijkt dat leerlingen (stil)lezen als positiever zijn gaan waarderen. De leesmotivatie van de leerlingen is toegenomen. De conclusie kan getrokken worden dat het onderzoek geslaagd is.

Trefwoorden: leesbevordering, leesmotivatie, stillezen.

1. Introductie

In dit hoofdstuk worden allereerst de aanleiding, de context en het praktijkprobleem beschreven. Vervolgens komen relevantie en actualiteit aan bod en wordt het onderzoeksdoel beschreven. Daarna worden een aantal begrippen verhelderd en tot slot worden de hoofd- en deelvragen geformuleerd.

1.1 Aanleiding

De groepsleerkracht en de WPO-leerkracht van groep 6B van de Beatrixschool te Steenwijk¹ zien dat het plezier in lezen en de motivatie om te gaan lezen ontbreken. De klas bestaat uit 25 leerlingen. De stilleesmomenten worden door de leerlingen eerder als straf dan als moment van ontspanning ervaren. Tijdens de leestijd geven de leerlingen signalen waaruit kan worden afgeleid dat ze niet met plezier lezen. De leerkrachten van deze groep zouden graag zien dat de leerlingen meer plezier ervaren tijdens het lezen en dat ze meer gemotiveerd zijn om te gaan lezen. Vandaar dat de keuze voor dit praktijkonderzoek is gevallen op het bevorderen van de leesmotivatie.

1.2 Context

Dit onderzoek is uitgevoerd op de Beatrixschool. De Beatrixschool is een openbare basisschool, gesitueerd in Steenwijk. De Beatrixschool staat in de wijk Oostermeenthe. Met ingang van het schooljaar 2014-2015 bezoeken ongeveer 270 leerlingen de Beatrixschool. Deze leerlingen zijn verdeeld over 12 groepen. Op de school werken ruim 20 leerkrachten.

Groep 6B bestaat uit 25 leerlingen: 15 meiden en 10 jongens. Groep 6B is een leuke, gezellige groep. De verhoudingen tussen de leerkracht en de leerlingen – als groep en individueel – liggen goed. Een belemmerende factor in deze groep is het verschil in niveau: in deze groep zitten bijna geen basisleerlingen, maar er is sprake van een grote hoeveelheid zorgleerlingen en een behoorlijk aantal plusleerlingen.

1.3 Praktijkprobleem

Het valt de leerkrachten van groep 6B op dat de leerlingen niet gemotiveerd zijn om te gaan lezen. Wanneer ze de opdracht krijgen om te gaan stillezen, wordt er hoorbaar gezocht en gesteund door de leerlingen. Tijdens het stillezen doen de leerlingen hun best om zo lang mogelijk niet te hoeven lezen. Het wisselen van boeken is altijd het proberen waard en ook moeten de leerlingen ‘ineens’ opvallend vaak naar het toilet: alles om onder het lezen uit te komen. Voor alle leerlingen eindelijk aan het lezen zijn is de stilleestijd al bijna weer om. De kinderen in groep 6B vinden lezen ‘niks aan’: het plezier in lezen ontbreekt.

Het gebrek aan leesmotivatie zorgt ervoor dat de leerlingen minder lezen. Dit is een probleem omdat (veel) lezen van groot belang is voor de leesontwikkeling. Bovendien is er tijdens het lezen aandacht voor leesvaardigheid, woordenschat, tekstbegrip, spellingsvaardigheden en kennis van de wereld (Broekhof & Pater, 2012). Een goede technische leesvaardigheid is een erg belangrijke basis voor de schoolloopbaan (Starmans-Van Haren, 2002). Het is dus van belang dat de leesmotivatie van de leerlingen toeneemt.

¹ Hierna te noemen: groep 6B.

1.4 Relevantie en actualiteit

Wel of niet lezen maakt een groot verschil. Lezen is namelijk essentieel voor leren. Wie goed kan lezen en teksten begrijpt, kan kennis verwerven en zich ontwikkelen. Een goede taalbeheersing heeft als gevolg dat kinderen betrokken zijn bij wat er om hen heen gebeurt. Zo komen kinderen beter mee in de samenleving en daar heeft iedereen belang bij (Broekhof & Pater, 2014). Daarnaast is het belangrijk dat leerlingen gemotiveerd zijn om te (leren) lezen omdat motivatie van groot belang is voor de leesontwikkeling. Tot slot leven we in een geletterde samenleving. Om je in een geletterde samenleving staande te kunnen houden is het belangrijk dat je kunt lezen en dat je teksten kunt begrijpen. Volgens Bulsman en Houtkoop (stichting Lezen en Schrijven) (2014) zijn op dit moment ongeveer 250.000 mensen analfabeet. Analfabeten zijn mensen die helemaal niet kunnen lezen en schrijven. Daarnaast hebben 1,3 miljoen Nederlanders tussen de 16 en 65 jaar grote moeite met lezen en schrijven. Deze mensen worden laaggeletterden genoemd. Zij zijn niet in staat gedrukte of geschreven informatie te gebruiken en kunnen hierdoor minder goed functioneren in de samenleving, thuis en op het werk.

1.5 Onderzoeksdoel

Het doel van dit onderzoek is het vergroten van de leesmotivatie tijdens het stillezen van de leerlingen en de leerlingen het plezier van het leesonderwijs te laten ervaren. Er kunnen geen wonderen verricht worden in zes weken, maar aan het eind van het ontwerp zal het onderstaande doel bereikt moeten zijn:

“De leerlingen uit groep 6B van de Beatrixschool zijn na het uitvoeren van het ontwerp in de praktijk gemotiveerder om te gaan lezen. Ze ervaren het (stil)lezen als een leuke, ontspannende activiteit en geven aan hier meer plezier aan te beleven dan voorheen”.

1.6 Begripsdefiniëring en afbakening onderwerp

Volgens Coillie (2007) is **leesmotivatie** het willen lezen van teksten, omdat dit als nuttig of leuk wordt gezien. Volgens Huizenga (2010) is lezen niet alleen belangrijk voor schoolsucces en maatschappelijke redzaamheid, maar heeft het nog een belangrijke functie: **leesplezier**. Het lezen van een spannende thriller of het nieuwste nummer van de Donald Duck bezorgt mensen aangename ervaringen. Weterings (2010) schrijft hierover dat het leesplezier begint bij de leerkracht. Wanneer de leerkracht plezier heeft in het lezen en voorlezen van een boek, brengt hij dit op een natuurlijke wijze over op de leerlingen. Volgens de site van Leesmonitor (n.d.) is **leesattitude** een aangeleerde evaluatieve houding tegenover het lezen, die positief, neutraal of negatief kan zijn, een sociale component heeft en invloed uitoefent op de gedachten over het lezen en op het leesgedrag². Over **belevend lezen** schrijft Huizenga (2010) dat de emotionele betrokkenheid van de lezer bij een tekst centraal staat. Het gaat erom dat de lezer in staat is zich in te leven in de personages uit een verhaal, bepaalde emoties kan meevoelen en zich door verhaalde gebeurtenissen laat meenemen. Dit wordt ook wel leesbevordering genoemd. Volgens de SLO (n.d.) is **leesbevordering** het stimuleren van het lezen door leerkrachten, medewerkers van bibliotheken, leerlingen onderling, ouders of anderen die betrokken zijn bij kinderen en boeken³.

² Bron: <http://www.leesmonitor.nu/definities>

³ Bron: <http://www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00158/>

Huizenga (2010) stelt dat **technisch lezen** de vaardigheid is om geschreven taal om te zetten in gesproken taal. Dat kan door het hardop verklanken van een tekst (het voorlezen), maar ook door het innerlijk verklanken, waarbij de lezer in zichzelf de woorden hoort. Huizenga zegt dat bij het **stillezen**⁴ de kinderen zelfstandig en individueel een zelfgekozen tekst of boek lezen.

1.7 Hoofd- en deelvragen

Naar aanleiding van de probleemstelling en de relevantie van dit onderwerp is de volgende hoofdvraag geformuleerd:

Hoofdvraag: Hoe kan de leerkracht van groep 6B de leesmotivatie van de leerlingen vergroten bij het lezen van boeken tijdens het stillezen?

Aan de hand van de onderstaand geformuleerde deelvragen wordt de literatuur geraadpleegd. De antwoorden op deze deelvragen vormen het theoretisch kader en de basis van het ontwerp. Door het beantwoorden van deze vragen en door het verdere onderzoek kan bepaald worden hoe de leerkracht van groep 6B kan werken aan leesbevordering.

Deelvragen:

1. Wat is het belang van (stil)lezen?
2. Wat wordt er verstaan onder leesmotivatie?
3. Welke factoren zijn van invloed op de leesmotivatie bij de leerlingen?
4. Wat zijn belangrijke factoren in de begeleiding van het stillezen?
5. Hoe kan de leerkracht de leerling begeleiden bij het kiezen van een boek?
6. Wat is de huidige stand van zaken wat betreft de leesmotivatie van de leerlingen uit 6B?
7. Voor welk soort en genres boeken hebben de leerlingen uit groep 6B een voorkeur?
8. Wat doen de leerkrachten van groep 6B al op het gebied van leesbevordering?

1.7 Structuur thesis

In het theoretisch kader worden middels verschillende bronnen de opgestelde deelvragen beantwoord om zo een antwoord op de hoofdvraag te kunnen formuleren. In het hoofdstuk ‘vooronderzoek’ worden de conclusies beschreven die aan de hand van het praktijkonderzoek geformuleerd zijn. Aansluitend op de bevindingen uit het theoretisch en het praktijkonderzoek wordt het ontwerp beschreven. De resultaten na uitvoering van dit ontwerp worden beschreven in het hoofdstuk ‘Onderzoek naar het ontwerp’. Tot slot worden er aanbevelingen gedaan.

⁴ In de praktijk zijn stillezen, vrij lezen en recreatief lezen meestal dezelfde activiteit. In deze onderzoeksrapportage wordt de term ‘stillezen’ gehanteerd.

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk worden de opgestelde deelvragen middels verschillende bronnen beantwoord. Achtereenvolgens worden de volgende zaken beschreven. In paragraaf 2.1 gaat het over het belang van (stil)lezen en in paragraaf 2.2 worden de begrip motivatie en leesmotivatie nader toegelicht. In paragraaf 2.3 wordt beschreven welke factoren van invloed zijn op de leesmotivatie van de leerlingen. De (cruciale) factoren in de begeleiding van het stillezen en de wijze waarop de leerkracht de leerling kan begeleiden bij het kiezen van een boek worden beschreven in paragraaf 2.4 en 2.5. De antwoorden op de gestelde (deel)vragen vormen een rode draad, welke uiteindelijk terug te zien is in het ontwerp.

2.1 Het belang van (stil)lezen

Volgens Vernooy (2007) is het belangrijk dat iedere leerling een goede leesvaardigheid ontwikkelt. Vernooy stelt dat leerlingen zonder goede lees- en schrijfvaardigheid niet in staat zijn hun potentiële onderwijsmogelijkheden te benutten en dat daarnaast hun maatschappelijke mogelijkheden begrensd worden. Goed kunnen lezen is belangrijk voor het zelfvertrouwen en het sociaal-emotioneel functioneren van de leerling. Een leerling die moeizaam leest heeft in de gaten dat hij het niveau van klasgenoten niet bij kan benen. Gevoelsmatig gaat hij af in het bijzijn van zijn klasgenoten. Tot slot is goed kunnen lezen een voorwaarde om succesvol te kunnen functioneren in de samenleving. Mensen die moeite hebben met lezen nemen minder actief deel aan het dagelijkse leven (Starmans-Van Haren, 2002; Vernooy, 2005, 2006, 2009).

Volgens Huizenga (2010) omvat stillezen het zelfstandig en individueel lezen van, door de kinderen zelf gekozen, boeken en teksten. Het doel van stillezen is het ontwikkelen van een goede leesvaardigheid en het aanleren van goede leesgewoontes bij de leerlingen. Het ontspannende aspect van het lezen staat hierbij voorop: dit zorgt ervoor dat jonge lezers levenslange, zelfstandige lezers worden (Vernooy, 2005; Brunner, 2009). Volgens Huizenga (2010) gaat het bij het stillezen om meer dan het voor jezelf in een boek lezen. Het gaat ook om het aanbieden van nieuwe boeken, boekpromoties, verwerkingsopdrachten rondom een voorgelezen verhaal, enzovoorts. Wel is het de bedoeling dat deze leestijd apart ingepland staat op het lesrooster en dat het niet gaat om de stilleesmomenten tussen de lessen door. Volgens SLO (n.d.) blijkt uit diverse onderzoeken dat stillezen positieve effecten op het leesgedrag heeft:

- Stillezen helpt kinderen een goede leesgewoonte en een grotere leesvaardigheid te ontwikkelen;
- Leesboeken hebben vaak een rijker taalgebruik dan onderwijsmethoden, zodat stillezen bijdraagt aan de woordenschat van een kind;
- Het recreatieve aspect van stillezen zorgt voor meer plezier in lezen. Kinderen blijken hierdoor meer te gaan lezen, ook buiten school;
- Stillezen stimuleert zwakke lezers: zij kunnen tijdens het stillezen ‘fouten maken’ zonder zich te hoeven schamen.

Volgens Krashen (2004) heeft stillezen niet alleen een positief effect op het leesgedrag, maar ook op de taalontwikkeling. Krashen stelt dat stillezen een positief effect heeft op de ontwikkeling van begrijpend lezen, spelling, grammatica, woordenschat en schrijven. Mol (2010)

onderzocht de effecten van lezen op verschillende leeftijden, variërend van peuters tot studenten op universitair niveau. Hieronder worden een aantal van haar conclusies samengevat:

- (Stil)lezen is een drijvende kracht achter geletterdheid en taalvaardigheid;
- Er is een gemiddeld tot sterk verband tussen (stil)lezen enerzijds en woordenschat, begrijpend lezen, technisch lezen en spellen anderzijds in alle leeftijdsgroepen;
- Het percentage van de voorgelezen peuters en kleuters met voldoende woordenschat om een goede start op school te kunnen maken is ruim het dubbele van het percentage dat niet is voorgelezen. Als basisschoolkinderen zelf in hun vrije tijd gaan lezen, blijken hun leeservaringen een steeds grotere rol te gaan spelen in het aantal woorden dat ze kennen. Hun groeiende woordenschat maakt het lezen van een boek bovendien plezieriger, waardoor ze gemotiveerder zijn om te lezen buiten schooltijd en ze hun kennis van woordbetekenissen daarmee nog verder uitbreiden. Ook in de verdere schoolcarrière zijn deze effecten te zien: van de lezende studenten in het hoger onderwijs heeft 79% een grote woordenschat, terwijl maar 21% van de niet-lezende studenten zich daarmee onderscheidt;
- Ook zwakke lezers hebben profijt van (stil)lezen: zij hebben betere basisvaardigheden (zoals alfabetkennis) dan zwakke lezers die niet lezen in hun vrije tijd. (Mol, 2010)

Kortom: (stil)lezen, op school en thuis, helpt leerlingen om extra kennis en vaardigheden op te doen. (Stil)lezen heeft een bewezen positief effect op de ontwikkeling van begrijpend lezen, woordenschat, schrijfstijl, spelling en kennis van grammatica.

2.2 Motivatie in het algemeen en leesmotivatie in het bijzonder

2.2.1 Motivatie

Volgens Vinke (2009) is motivatie de energie waarmee we onze competenties aan het werk zetten. Zonder motivatie kunnen de kwaliteiten van mensen niet in werking worden gesteld. Motivatie oefent een bijna magische kracht uit op het denken en handelen: dit zorgt ervoor dat een mens tot hoge prestaties in staat kan zijn. Boekaerts (2005) stelt dat de motivationele overtuigingen de motivatie beïnvloeden. De waarden, meningen en oordelen die iemand heeft over objecten, gebeurtenissen en onderwerpen beïnvloeden de manier van kijken naar en beleven van. Wanneer er weinig waarde aan een activiteit wordt toegekend, zal dit een negatief effect hebben op de motivatie om de activiteit uit te voeren. Om te achterhalen hoe motivatie tot stand komt is het van belang onderscheid te maken tussen intrinsieke – en extrinsieke motivatie. Usher, Kober, Jennings en Stark Rentner (2012) verstaan onder intrinsieke motivatie het verlangen, de wens, om iets te doen of te bereiken vanwege het plezier of de waarde die hieraan verbonden wordt. Vinke (2009) merkt hierbij op dat een externe prikkel via de zintuigen verder geleid wordt als een interne prikkel en daarmee de motivatie in beweging zet. Op deze wijze leidt een extrinsieke impuls tot een intrinsieke motivatie. Extrinsieke motivatie richt zich voornamelijk op de wens iets te doen of te bereiken waarbij het resultaat centraal staat. In dat geval vormt het resultaat van de beweging de reden voor motivatie. In de volgende deelparagraaf wordt beschreven wat motivatie doet met het (stil)lezen.

2.2.2 Leesmotivatie

Volgens Tellegen en Catsburg (1987) is leesmotivatie ‘de mate waarin leerlingen vormen van leesvoldoening kennen en doelgericht nastreven. Tot de leesmotivatie rekent men eveneens leesvoldoening die, gezien zijn aard, niet intentioneel wordt nagestreefd maar wel positief gewaardeerd wanneer de lezer daarmee al lezend in aanraking komt.’ Leesmotivatie is de drijfkracht die nodig is om betrokken te zijn bij wat men leest. Een betrokken lezer is bezig met de inhoud van wat hij leest: het zet aan tot denken, het maakt emoties los en het roept beelden op. Leesmotivatie is dus het willen lezen van teksten omdat dit als nuttig of leuk wordt gezien.

Applegate en Applegate (2012) stellen dat een intrinsiek gemotiveerde leerling in zijn vrije tijd regelmatig en enthousiast leest met verschillende doelen. Door Smits en Braams (2006) wordt dit ook wel de leesbetrokkenheid genoemd. Deze betrokkenheid ontstaat door sociale interactie. Smits en Braams stellen dat het hoofddoel van het leesonderwijs dan ook is om de leerlingen betrokken te laten zijn. Door na te denken over teksten, gesprekken te voeren over de tekstinhoud en door nieuwsgierigheid naar het onbekende, wordt deze betrokkenheid vergroot. Volgens Allington (2009) wordt intrinsieke leesmotivatie voornamelijk gestimuleerd door leerlingen complimenten te geven tijdens het praten over boeken. Indien dit compliment gericht is op de inhoud van de tekst leidt dit tot intrinsieke motivatie. Demotivatie kan ontstaan wanneer de leerling een extrinsieke beloning krijg – bijvoorbeeld een sticker – voor het lezen van een boek. Reeve (2006) spreekt van een autonome motivatie stijl wanneer een leerkracht de intrinsieke motivatie van de leerling weet te stimuleren. Met autonomie wordt bedoeld dat de leerling in staat is zelfsturend, zelfevaluerend en zelfdisciplinair te lezen.

2.3 Factoren die van invloed zijn op de leesmotivatie

2.3.1 Zelfbeeld: kan de leerling de tekst lezen?

Dit aspect van leesmotivatie heeft betrekking op het zelfbeeld en zelfvertrouwen van de leerling, het beeld dat hij of zij van zichzelf heeft met betrekking tot het lezen (Elsäcker & Verhoeven, 2005). Er zijn aanwijzingen dat het aanvankelijke succes bij het leren lezen mede de mate bepaalt waarin kinderen lezen. Kinderen die bij het leren lezen problemen ondervinden, vinden zichzelf al snel een slechte lezer waardoor de leesmotivatie vermindert (Guthrie e.a., 1999; Worthy e.a., 2002). Om de negatieve spiraal van leesmotivatie en faalervaringen bij kinderen te doorbreken, is aandacht nodig voor het zelfbeeld en voor de sociale aspecten van het lezen (Morgan & Fuchs, 2007).

2.3.2 Leesplezier

Volgens Huizenga (2010) is lezen niet alleen belangrijk voor schoolsucces en maatschappelijke redzaamheid, maar heeft het nog een belangrijke functie: leesplezier. Tellegen en Frankhuisen (2005) hebben vijf verschijnselen gevonden welke optreden bij het aandachtig lezen van boeken en dergelijke. Deze verschijnselen vormen samen de bron voor het leesplezier.

- **Geboeide aandacht:** Lezers die geboeid lezen vergeten daadwerkelijk even alles om zich heen. Ze gaan helemaal op in het boek. Dit wordt ook wel de ‘leesflow’ genoemd.
- **Stemmingsregulatie:** Men leest een boek om zijn stemming te veranderen of om juist in die stemming te blijven. Soms streeft een lezer naar spanning en sensatie wanneer hij zelf

een andere stemming heeft. Anderzijds kan iemand die niet zo lekker in zijn vel zit een boek kiezen dat daar op aansluit.

- **Emotiebeleving:** Bij deze beleving kunnen lezers zich in een personage verplaatsen. Hierdoor kunnen lezers bepaalde zaken verwerken en inzien dat zij niet de enige zijn met een bepaald probleem maar dat dit een grotere groep betreft.
- **Verbeelding:** Iedereen die leest maakt een visueel beeld van het verhaal. Deze beelden verschillen altijd. Door deze verbeeldingen van het verhaal kunnen lezers in de huid van een personage kruipen.
- **Terugdenken:** Als lezers geboeid hebben zitten lezen, ze hebben het verhaal beleefd, laat dit sporen achter.

Bovenstaande leeservaringen zijn een bron voor het leesplezier van de leerlingen. Als leerlingen niet in aanraking komen met deze ervaringen, dan is er geen bron voor het leesplezier en is er geen motivatie om te lezen (Tellegen & Frankhuisen, 2005).

2.3.3 Leesattitude

Wie tijdens het lezen aangename ervaringen opdoet, ontwikkelt een positieve leesattitude. Volgens de site van Leesmonitor (n.d.) is leesattitude een aangeleerde evaluatieve houding tegenover het lezen, die positief, neutraal of negatief kan zijn, een sociale component heeft en invloed uitoefent op gedachten over het lezen en op het leesgedrag. “Attitudes ontstaan uit ervaringen en hun emotionele impact. De leesattitude hangt ook op deze manier samen met de leeservaringen. Bij mensen die tijdens het lezen aangename gevoelens, gedachten en andere sensaties ervaren – en dat kan ook verdriet of boosheid zijn – ontstaat een positieve leesattitude. Zijn hun ervaringen tijdens het lezen minder aangenaam, dan zal de leesattitude als gevolg daarvan ook negatiever worden” (Stalpers, 2006; Stalpers, 2007; Stokmans, 2009).

Het verband tussen de leesattitude en de leeservaringen is wederkerig. Mensen die een positieve leesattitude hebben, zullen sneller en gemakkelijker aangename ervaringen opdoen. Het gevolg is dat de kloof tussen enthousiaste en niet-enthousiaste lezers (met aangename en minder aangename ervaringen) groeit. Wie lezen leuk vindt, zal aangename en positieve ervaringen opdoen en lezen nog leuker gaan vinden. Wie lezen niet leuk vindt, zal minder aangename en negatieve ervaringen opdoen en lezen nog minder leuk gaan vinden. Wie over een positieve leesattitude beschikt, zal vaker lezen (Stalpers, 2006; Stalpers 2007; Stokmans, 2009).

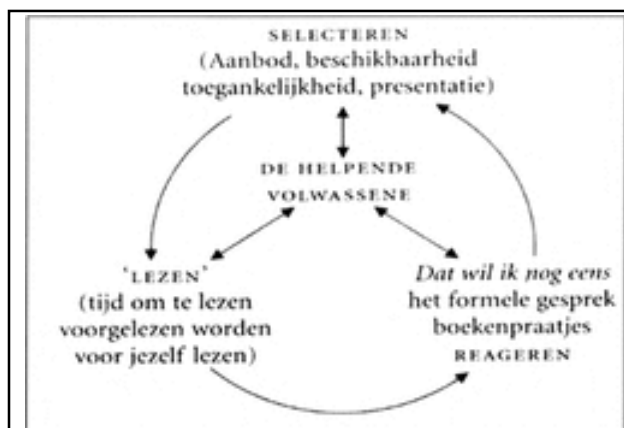
Een negatieve leesattitude is niet eenvoudigweg het tegenovergestelde van een positieve leesattitude, maar vormt een op zichzelf staand begrip. ‘Amotivatie’ is de afwezigheid van een intentie om te handelen. Kinderen met deze houding tegenover het lezen, neigen ertoe om leesactiviteiten uit de weg te gaan. Ook zijn ze onzeker over hun competentie om te lezen (Leesmonitor, n.d.; Schram, 2013). Wie een positieve attitude heeft tegenover het lezen, zal vaker lezen (Stalpers, 2006; 2007).

2.3.4 Invloed van ouders, vrienden en leerkracht

Menselijk gedrag wordt direct of indirect beïnvloed door anderen. Wederzijdse interacties bestaan tussen persoonlijke eigenschappen, omgevingskenmerken en gedrag (Butler & McManus, 1998; Schunk & Zimmerman, 2007).

Wanneer er gekeken wordt naar de invloed van de omgeving op de leesmotivatie, blijkt dat ouders de grootste invloed hebben op het leesgedrag van hun kinderen. Het leesplezier, de leesattitude en de leesmotivatie van kinderen wordt mede bepaald door hun ouders. In de eerste plaats geven ouders het goede voorbeeld aan hun kinderen. Als zij regelmatig een boek lezen, dan spiegelen hun kinderen zich aan dat gedrag. Daarnaast bieden ouders directe begeleiding. Als zij hun kinderen op jonge leeftijd voorlezen en later met hen praten en discussiëren over boeken en met hen naar de boekhandel en bibliotheek gaan, stimuleren zij leesgedrag en het leesplezier bij en van hun kinderen (Notton, 2011; Huysman, 2013).

Volgens Boekaerts (2005) en Reeve (2006) draagt een positieve relatie tussen leerling en leerkracht ertoe bij dat de leerling gemotiveerd raakt en zo beter in staat is tot leren. Zo kan de leerkracht de leerling motiveren tot het uitvoeren van een leestaak en kan de klas elkaar onderling inspireren tot betrokken leesgedrag. Daarnaast heeft de leerkracht nog een belangrijke invloed op het leesgedrag en de leesmotivatie van zijn leerlingen. De leerkracht is een rolmodel bij het ontdekken dat lezen plezier geeft en boeiend is (Smits & Braams, 2006; Kemmeren e.a., 2006; Verkleij, 2010). Deze functie van de leerkracht is van grote waarde om de leesmotivatie van de leerlingen te vergroten. Ook is de leerkracht bemiddelaar: hij helpt de leerlingen bij het vinden van geschikte teksten en boeken. Volgens Edmunds en Bauserman (2006) en Coillie (2007) kan de leerkracht een essentiële bijdrage leveren in het bevorderen van de leesmotivatie van de leerlingen door actief betrokken te zijn. De aanwezigheid, betrokkenheid en interpersoonlijke rol van de leerkracht hebben een positieve invloed op de leesmotivatie van de leerlingen. Chambers (2002) legt aan de hand van de door hem ontwikkelde leescirkel (zie figuur 1) uit hoe een volwassene kan helpen bij het vergroten van het leesplezier. Het lezen begint met het selecteren van aanbod. Een ervaren lezer die hulp en advies kan bieden, moet in de buurt zijn. Het lezen omvat meer dan woorden ontcijferen. Het bekijken van een boek, het uitzoeken van een boek, het aandachtig bekijken van een boek moet volgens Chambers al als een succes worden beschouwd, al deze activiteiten horen tot de leescirkel. Edmunds en Bauserman (2006) achten het van belang voor de leesmotivatie van de leerlingen dat de leerlingen hun eigen



Figuur 1: Leescirkel van Chambers. (Chambers, 2002)

leesboek selecteren. Allington en Johnston (Smits & Braams, 2006) hebben onderzoek gedaan naar de leerkrachtvaardigheden binnen het leesonderwijs. Ook zij bevestigen dat de kwaliteit van de leerkracht het meest bepalend is. Kortom: de spil van de leescirkel is de helpende volwassene, want, zo zegt Chambers: 'alle hindernissen op het pad van een lezer-in-de-leer kunnen genomen worden als hij geholpen wordt en het voorbeeld heeft van een betrouwbare en ervaren volwassene' (Chambers, 2002; Fiori & Hardeveld, 2013).

2.3.5 Boekenaanbod

Volgens Allington (2009) zijn een breed aanbod van boeken, keuzevrijheid in het kiezen van een boek en een gestructureerd klassenmanagement belangrijke voorwaarden om de leesmotivatie te

verbeteren. Een leerling hoort, vanuit zijn eigen interessegebied, zelf een goed boek te kiezen (Chambers, 2002; Gallagher, 2009; Allington, 2009). Een goed boek kan zorgen voor leesplezier bij de leerling, waardoor hij een positieve leesattitude ontwikkelt en zijn leesmotivatie groter wordt, aldus Walta (2011).

2.4 Belangrijke factoren in de begeleiding van het stillezen

2.4.1 Het boekenaanbod

Stillezen start met een boek. Het is dus van belang dat er voldoende boeken aanwezig zijn, welke voldoen aan de wensen van de leerlingen. Een goede klassenbibliotheek bestaat uit een mix van fictie en non-fictie (Teaching Expertise, 2006) en sluit aan bij de leeftijd en interesse van de leerlingen (Vardell, Hadaway & Young, 2006). Krashen (2004) geeft aan dat er gezorgd moet worden voor een ruime keus aan boeken, dat er strips en tijdschriften aangeboden moeten worden en dat er gezorgd moet worden dat er boeken op verschillende niveaus aanwezig zijn. Fiori en van Hardeveld (2013) vermelden dat het raadzaam is om de bibliotheek met zo veel mogelijk boeken over verschillende genres en over zoveel mogelijk aansprekende thema's. Walta (2003) stelt dat er prentenboeken, versjes en poëzie, voorleesboeken, vrijleesboeken en informatieve boeken aanwezig moeten zijn. De boeken uit de klassenbibliotheek moeten actueel zijn (na 2000) en de leerkracht kent de inhoud van de boeken (Koeven, 2008).

Zoals er verschillende soorten mensen zijn, zo zijn er ook verschillende soorten boeken. Boeken hebben verschillende functies. Het is van belang dat deze verschillende functies van boeken vertegenwoordigd worden in het boekenaanbod. Coillie (2007) heeft deze zes functies beschreven. Deze basisfuncties van boeken zijn de volgende:

1. De ontspannende functie: Dit is de belangrijkste leesmotivatie. Veel humor in een verhaal zorgt voor een ontspannen functie. Het verdriet, de agressie of de stress van de lezer kunnen dan een uitweg vinden. Bij de ontspannende functie horen ook de spannende verhalen. De spannende verhalen hebben vaak een samenhang met de emotionele functie. Ook gaat ontspanning vaak samen met fantasie. Hierdoor kan de lezer als het ware ontsnappen aan het dagelijkse leven. (p.17)
2. De creatieve functie: De echte fantasierijke boeken vallen onder de creatieve functie. Op deze manier zijn ze open en laten ze ruimte voor de lezer. Ze prikkelen de lezer om het verhaal zelf in te vullen. Het originele taalgebruik draagt hier aan bij. (p.18)
3. De emotionele functie: Boeken met een emotionele functie kunnen kinderen helpen emotie te verwerken. Ze kunnen iets van zichzelf herkennen en kunnen zich inleven in de gevoelens van de personages. Het herkennen van situaties in een verhaal kan kinderen daarnaast ook helpen bij het verwerken van pijnlijke problemen en ervaringen. (p.19)
4. De informatieve functie: Boeken met een informatieve functie zijn geschikt voor kinderen die lezen om dingen te weten te komen. Dergelijke boeken komen tegemoet aan een behoefte aan kennis en de nieuwsgierigheid van de lezers. (p.20)
5. De opvoedende functie: Bij boeken met een opvoedende functie staan de normen en waarden centraal. De lezer wordt uitgedaagd om een standpunt in te nemen. Door het lezen van dergelijke boeken leren de lezers een mening te vormen. Deze boeken kunnen ook discussies oproepen of aanzetten tot nadenken. (p.20)

6. De esthetische functie: Deze functie komt voornamelijk tegemoet aan schoonheid. Een echt doel zit hier dan ook niet aan verbonden. Een boek geschreven vanuit een esthetische functie is zo vorm gegeven dat de lezer het gevoel krijgt dat elk woord en elke illustratie op de goede plek zijn neergezet. (p.21)

2.4.2 De leesomgeving

Corstanje en Louws (2000) schrijven dat een klas of zelfs een school met veel boeken nog niet garandeert dat kinderen ze gaan lezen. Het is de leesomgeving die bepaalt of kinderen inderdaad die boeken pakken. Door middel van een aantrekkelijke leesomgeving moet je de leerlingen verleiden om te gaan lezen. Dit start bij het gedrag van de leerkracht, maar kan ook worden gedaan door het aankleden van een uitnodigende leesomgeving. Hierbij kan bijvoorbeeld gedacht worden aan een mooie leestafel voorzien van allerlei nieuwe boeken uit verschillende genres. Volgens Fiori en van Hardeveld (2013) moet de leesomgeving bevorderlijk zijn. Bij een bevorderlijke omgeving gaat het om het bewerkstelligen van een leesvriendelijke, ontspannen, comfortabele sfeer om in te lezen. Het belangrijkste is dat leerlingen ononderbroken kunnen lezen in een prettige omgeving. Hierbij kan gedacht worden aan een leesvriendelijke inrichting en een leesvriendelijke houding en opstelling. Zo zijn een comfortabele en rustige plek van belang. Het werkt stimulerend wanneer er in de inrichting van het lokaal rekening is gehouden met lezen (Chambers, 2002; Fiori & van Hardeveld, 2013).

2.4.3 Tijd en aandacht

Basisscholen stellen zich tot doel leerlingen te helpen een goede leesgewoonte en een goede leesvaardigheid te ontwikkelen. Kerndoel 9 van het basisonderwijs stelt dat leerlingen “plezier moeten krijgen in het lezen van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten” (SLO, n.d.). Om kerndoel 9 te bereiken is het van belang dat in groep 1 tot en met 8 aandacht en tijd wordt besteed aan leesbevordering en het ontwikkelen van leesplezier. Het advies is om in iedere groep 45 tot 60 minuten per week aan lezen te besteden. De tijd die aan het lezen wordt besteed, wordt in de loop van de schoolloopbaan meer. Alle activiteiten die bijdragen aan het bereiken van dit doel vallen hieronder: stillezen, Kinderjury, voorleeswedstrijden, et cetera. Veel scholen kiezen ervoor de leestijd elke dag op hetzelfde moment in te plannen. Dit geeft structuur en duidelijkheid. Het is van belang dat, wanneer het stillezen begint, elke leerling een of meerdere boeken of teksten heeft die hij in de leestijd gaat lezen. Heen en weer lopen om boeken te kiezen mag niet ten koste gaan van de leestijd (SLO, n.d.; Stoeldraijer & Förer, 2012).

2.4.4 De ondersteunende rol van de professional

De leerkracht dient tijdens het stillezen als model en bemiddelaar. Een model om de leerlingen te motiveren die geen plezier ervaren in het lezen. Door te laten zien wat lezen met jou als leerkracht doet, motiveer je de leerlingen om ook te gaan lezen. Ook introduceert de leerkracht nieuwe boeken, begeleidt hij kinderen bij het kiezen van geschikt leesmateriaal en leest hij elke dag vijf tot vijftien minuten voor. Tenslotte is de leerkracht de initiator van leesprojecten in de klas (bijvoorbeeld de Kinderboekenweek en de Kinderjury) die de kinderen stimuleren om meer en gevarieerder te gaan lezen (Walta, 2011). Daarnaast is de leerkracht een bemiddelaar om het vinden van teksten of boeken gemakkelijker te maken voor de leerlingen. De leerkracht weet

waar een boek over gaat en kan inschatten of het boek geschikt is voor de leerling. Kortom: als leerkracht kun je het verschil maken (Stoeldraijer & Förner, 2012).

Stillezen moet worden aangeboden als een gerichte, didactische activiteit met een begin en een einde. Bij de start van het stillezen introduceert de leerkracht een boek, vertelt zijn ervaringen met dat boek en leest eventueel een pakkend stuk voor. Vervolgens vraagt hij of de leerlingen zich kunnen herkennen in het gedeelte van het verhaal, of ze soortgelijke ervaringen hebben of zelf een boek hebben gelezen over een zelfde soort thema. De leerkracht geeft oprechte aandacht aan een boek en betreft de leerlingen hierbij. De communicatieve aspecten van lezen, waarbij er wordt gepraat over de inhoud en de beleving van de tekst, horen aandacht te krijgen. Het doel van praten over een tekst is het tonen van betrokkenheid en leesbegrip (Smits & Braams, 2006; Vernooy, 2005). De leerkracht kan een grote rol spelen bij het enthousiasmeren van leerlingen door met de groep te praten over de gebeurtenissen (Smits & Braams, 2006) en interesse te tonen in de tekst (Brunner, 2009). Variatie in het lesaanbod zorgt ervoor dat leerlingen geboeid blijven (Brunner, 2009). Naast de eigen introductie van de leerkracht is het van belang dat de leerkracht bij het afsluiten van het stilleesmoment de leerlingen uitdaagt om hun leeservaringen te delen. Volgens Chambers (2002) maakt lezen namelijk altijd wat los bij de lezer. Als de leerkracht de leerlingen wil helpen aandachtiger te lezen, is het van belang met de leerlingen te praten over wat ze gelezen hebben. Volgens Edmunds en Bauserman (2006) zorgen verschillende werkvormen en activiteiten ervoor dat de leerlingen bij het lezen betrokken raken en blijven. Leerlingen dienen eigen keuzes te maken met betrekking tot leesactiviteiten (Edmunds & Bauserman, 2006; Guthrie, Wigfield & Humenick, 2006; Wentzel & Wigfield, 2007). Volgens Sluis (2013) gaat het bij het delen van de ervaringen niet alleen om de inhoud, maar ook vooral om de beleving en de waardering. Dit reageren kan zowel schriftelijk als mondeling plaats vinden. De leerkracht is de motor bij het bedenken van activiteiten in het kader van schriftelijk en mondeling reageren op gelezen boeken en teksten. Sluis (2013) stelt dat het uiteindelijk om de leesmotivatie gaat en dat je de leerlingen dus niet moet verplichten om altijd verwerkingsactiviteiten te doen. De leerkracht moet de leerlingen de ruimte geven om zelf te kunnen kiezen of en op wat voor manier ze het boek gaan verwerken. Sluis vervolgt dat de leerkracht de grote motor achter gevarieerd stillezen is en dat de leerkracht het grote verschil maakt. De leerkracht bewaakt het proces van stillezen en het reageren op boeken en motiveert de leerlingen met steeds nieuwe en afwisselende activiteiten en werkvormen (Sluis, 2013).

2.5 Het begeleiden van de leerling bij het kiezen van een boek

Het is de taak van de leerkracht om de leerlingen te helpen bij het kiezen van geschikt leesmateriaal, aldus Walta (2011). Stoeldraijer en Förner (2012) stellen dat de leerlingen alleen een boek kunnen kiezen dat ze willen lezen wanneer er boeken zijn en wanneer die boeken toegankelijk zijn. Boeken die opvallend gepresenteerd worden trekken de aandacht. Om leerlingen nieuwsgierig te maken naar boeken kan de leerkracht volgens Stoeldraijer en Förner het volgende doen:

- **Voorlezen** – door voorlezen leren kinderen wat ze zelf willen lezen. Ze maken kennis met verschillende soorten teksten en genres en ontdekken welke soort boeken ze leuk vinden om te lezen.

- **Boekenpraatjes/boekenkring** – mensen kiezen heel vaak boeken waar ze anderen over hebben horen praten. Door boeken te laten zien en er kort iets over te vertellen, worden kinderen nieuwsgierig. Zowel de leerkracht als de klasgenoten vertellen, bijvoorbeeld in de boekenkring.
- **Uitstalling/tentoonstelling van boeken** – boeken die op een kast opvallend gepresenteerd worden, trekken meer aandacht dan boeken die in de kast staan. In een boekenwinkel kijken we zelf ook immers eerder naar de boeken die op de tafels liggen dan naar de boeken die in de kast staan.
- **Tijd inruimen voor snuffelen** – kinderen moeten de tijd en de kans krijgen voor zichzelf uit te maken welke boeken ze leuk vinden en wat ze willen lezen. Lekker snuffelen in stapels boeken helpt ze hierbij. (Stoeldraijer & Förrer, 2012)

Om leerlingen die moeilijk tot een keuze van boeken komen te helpen, is het goed de interesse in kaart te brengen. Dit kan middels in een gesprekje met een leerling. Een leerkracht die een brede kennis heeft van beschikbare boeken, vindt door te praten met een kind een aanknopingspunt om verder te zoeken naar een boek voor die leerling (Stoeldraijer & Förrer, 2012).

Zelfstandig lezen lukt wanneer de tekst aansluit bij de interesse en het niveau van de lezer. Het is van belang dat er voor iedereen een aanbod is, ook voor zwakke lezers. Hun leesniveau is nog niet hoog, maar boeken moeten inhoudelijk wel passen bij hun leeftijd en interesses. Het is nodig ervoor te waken dat zwakke lezers te moeilijke boeken pakken. Regelmatig stoppen om een woord te decoderen of om de betekenis van het woord te achterhalen, werkt demotiverend. Een tip om dit te voorkomen is de zogenaamde ‘vijf-vinger-test’. Heeft het kind een boek gezocht en gaat het een bladzijde lezen dan houdt het bij deze test vijf vingers van een hand omhoog. Bij elk moeilijk woord gaat er één vinger omlaag. Zijn alle vingers voor het einde van de bladzijde omlaag, is het boek waarschijnlijk te moeilijk. De leerling kan het boek dan beter terug leggen en een boek kiezen dat niet zo moeilijk is. Hierbij is het van belang dat de leerkracht de leerling duidelijk maakt dat het kiezen van een dergelijk, moeilijk boek ten koste van het plezier in lezen gaat en dat het niet een kwestie van dat boek niet mogen is. De leerkracht kan de leerling verder helpen door een wat betreft thema of onderwerp vergelijkbaar, minder moeilijk boek te zoeken (Vernooy, 2012; Stoeldraijer & Förrer, 2012).

Door de leerlingen te leren om zorgvuldig te kiezen, kan voorkomen worden dat ze lukraak een boek uit de boekenkast pakken en er al na één bladzijde achter komen dat ze niet verder willen of kunnen lezen omdat ze de inhoud niet interessant vinden. Daarom is het van belang dat de leerkracht de leerlingen leert zich te oriënteren op een tekst of een boek:

- Kijk naar de titel en de kaft;
- Lees de achterflap;
- Kijk naar de indeling van de hoofdstukken;
- Kijk naar de illustraties;
- Lees een stukje om te zien of de tekst niet te moeilijk of te makkelijk is.

De leerkracht kan de leerlingen dit leren door het zelf hardop denkend voor te doen bij de keuze van een boek (Stoeldraijer & Förrer, 2012).

2.6 Conclusie literatuurstudie

In dit onderzoek staat de hoofdvraag ‘*Hoe kan de leerkracht van groep 6B de leesmotivatie van de leerlingen vergroten bij het lezen van boeken tijdens het stillezen?*’ centraal. Uit het theoretisch kader komt naar voren dat de leerkracht een belangrijke taak heeft bij het vergroten van de leesmotivatie van de leerlingen. Volgens Kemmeren e.a. (2006) en Coillie (2007) heeft een enthousiaste begeleider invloed op de leesmotivatie van de leerlingen. De leerlingen voelen aan wanneer een leerkracht weg is van een boek of wanneer hij een boek niet zo interessant vindt. De leerkracht is het belangrijkste rolmodel. Door te laten zien wat lezen met jou als leerkracht doet, motiveer je de leerlingen om ook te gaan lezen. Ook introduceert hij nieuwe boeken en leest hij elke dag vijf tot vijftien minuten voor. Daarnaast is de leerkracht bemiddelaar. Hij heeft de taak om het vinden van teksten of boeken gemakkelijker te maken voor de leerlingen (Stoeldraijer & Förner, 2012). Kortom: de spil van de leesonderwijs is de helpende volwassene, want, zo zegt Chambers (2002): ‘alle hindernissen op het pad van een lezer-in-de-leer kunnen genomen worden als hij geholpen wordt en het voorbeeld heeft van een betrouwbare en ervaren volwassene’ (Chambers, 2002; Fiori & van Hardeveld, 2013).

De leerkracht moet het stillezen aanbieden als een didactische activiteit. Het stillezen kent een introductie en een verwerking, en er worden verschillende activiteiten en werkvormen ingezet (Chambers, 2002; Edmunds & Bauserman, 2006; Smits & Braams, 2006; Brunner, 2009). Lezen maakt altijd iets los bij de lezer. Als de leerkracht de leerlingen wil helpen aandachtiger te lezen, is het van belang met de leerlingen te praten over wat ze gelezen hebben (Chambers, 2002). Verschillende werkvormen en activiteiten zorgen ervoor dat de leerlingen bij het lezen betrokken raken en blijven. Interactie over gelezen teksten zal bijdragen tot een hogere leesmotivatie. Het gaat bij het delen van de ervaringen niet alleen om de inhoud, maar ook vooral om de beleving en de waardering (Edmunds & Bauserman, 2006; Guthrie, Wigfield & Humenick, 2006; Wentzel & Wigfield, 2007; Sluis, 2013).

Ook de leesomgeving heeft een grote invloed op de leesmotivatie van de leerlingen. Volgens Corstjanje en Louws (2000) moet de leerkracht de leerlingen door middel van een aantrekkelijke leesomgeving verleiden om te gaan lezen. Volgens Fiori en van Hardeveld (2013) moet de leesomgeving bevorderlijk zijn. Bij een bevorderlijke omgeving gaat het om het bewerkstelligen van een leesvriendelijke, ontspannen, comfortabele sfeer om in te lezen. Het belangrijkste is dat leerlingen ononderbroken kunnen lezen in een prettige omgeving. Daarnaast is het van belang dat er voldoende boeken aanwezig zijn, welke voldoen aan de wensen van de leerlingen. Een goede klassenbibliotheek sluit aan bij de leeftijd en interesses van de leerlingen en bestaat uit verschillende soorten, publicaties en genres boeken, op verschillende niveaus (Walta, 2003; Krashen, 2004; Teaching Expertise, 2006; Vardell, Hadaway & Young, 2006; Fiori & Hardeveld, 2013).

Tot slot spelen ook de ouders een belangrijke rol. Wanneer er gekeken wordt naar de invloed van de omgeving op de leesmotivatie, blijkt dat ouders de grootste invloed hebben op het leesgedrag van hun kinderen. Als zij regelmatig een boek lezen, dan spiegelen hun kinderen zich aan dat gedrag. Daarnaast bieden ouders directe begeleiding. Als zij hun kinderen op jonge leeftijd voorlezen en later met hen praten en discussiëren over boeken en met hen naar de boekhandel en bibliotheek gaan, stimuleren zij het leesgedrag (Notton, 2011; Huysman, 2013).

3. Vooronderzoek

Middels het vooronderzoek wordt antwoord gegeven op deelvraag 6 ‘*Wat is de huidige stand van zaken wat betreft de leesmotivatie van de leerlingen uit groep 6B?*’, deelvraag 7 ‘*Voor welk soort en genre boeken hebben de leerlingen uit groep 6B een voorkeur?*’ en deelvraag 8 ‘*Wat is de beginsituatie van de leerkrachten van groep 6B op het gebied van leesbevordering?*’. Het vooronderzoek is van belang voor de uitvoering van het ontwerp. Zonder een vooronderzoek kan na uitvoering van het ontwerp niet gemeten worden of het ontwerp de verwachte opbrengst heeft en of het onderzoek als geheel geslaagd is. In paragraaf 3.1 wordt de aanpak van het vooronderzoek beschreven. Er wordt beschreven welke methoden van dataverzameling er worden ingezet en wat de randvoorwaarden zijn. De resultaten van het vooronderzoek worden in paragraaf 3.2 beschreven en tot slot is in paragraaf 3.3 de conclusie van het vooronderzoek terug te vinden.

3.1 Aanpak vooronderzoek

Om tot een goed ontwerp te komen is er gebruik gemaakt van verschillende methoden van dataverzameling. Voorafgaand aan het inzetten van deze methoden en instrumenten is er nauwkeurig gekeken naar de betrouwbaarheid van de methoden en instrumenten.

3.1.1 Instrumenten

Om de leesmotivatie van de leerlingen voor uitvoering van het ontwerp in beeld te brengen is er gebruik gemaakt van een eigen ontworpen vragenlijst⁵ met als doel het in kaart brengen van de leesmotivatie, het leesplezier, de leesattitude en de voorkeur voor bepaalde boeken. Deze vragenlijst is samengesteld aan de hand van de leesattitudeschaal van Aarnoutse (1988), de Vragenlijst Leesmotivatie van Elsäcker (2002) en het onderzoek naar leesmotivatie, leesplezier en leesattitude van CITO (2014). Deze vragenlijst wordt door alle leerlingen ingevuld. De gegevens die uit deze testen komen worden aangevuld middels observaties en gesprekken welke de leerkracht met de leerlingen en met hun ouders heeft gevoerd.

Om de beginsituatie van de leerkrachten met betrekking tot leesbevordering in beeld te brengen is er gebruik gemaakt van de checklist Leesbevordering⁶ van Stoeldraaijer en Förer (2012) en een vragenlijst Faciliteiten Zelfstandig Lezen en Boekpromotieactiviteiten⁷ van Elsäcker (2002). Zowel de checklist Leesbevordering als de vragenlijst Faciliteiten Zelfstandig Lezen en Boekpromotieactiviteiten worden door beide leerkrachten van de groep ingevuld.

Bij de beschreven instrumenten wordt gewerkt met de methode bevragen. Door te bevragen kan zicht verkregen worden op informatie die anders niet direct waarneembaar is, zoals opvattingen over lezen. Door te werken met vragenlijsten kan in relatief korte tijd veel data van verschillende respondenten verkregen worden. De betrokkenen bij deze manier van data verwerven zijn de 25 leerlingen van groep 6B en de twee leerkrachten van groep 6B. De randvoorwaarden voor deze manier van werken zijn dat alle leerlingen en beide leerkrachten bevraagd worden. Ook moeten de vragen in de vragenlijsten kort, overzichtelijk en ondubbelzinnig zijn. In het lesrooster moet tijd worden gereserveerd voor het afnemen van de vragenlijsten van de leerlingen. Met de leerkracht(en) moet een afspraak worden gemaakt voor

⁵ Zie **bijlage C** voor de vragenlijst.

⁶ Zie **bijlage D** voor de checklist Leesbevordering.

⁷ Zie **bijlage E** voor de vragenlijst Faciliteiten Zelfstandig Lezen en Boekpromotieactiviteiten.

het invullen van de vragenlijsten. Na afname van de vragenlijsten moet er tijd worden gereserveerd voor het verwerken en analyseren van de resultaten. Alle instrumenten zijn als begin- en eindmeting ingezet. Op deze manier kan groei (indien aanwezig) gemeten worden.

3.2 Resultaten vooronderzoek

3.2.1 Resultaten vragenlijst leerlingen

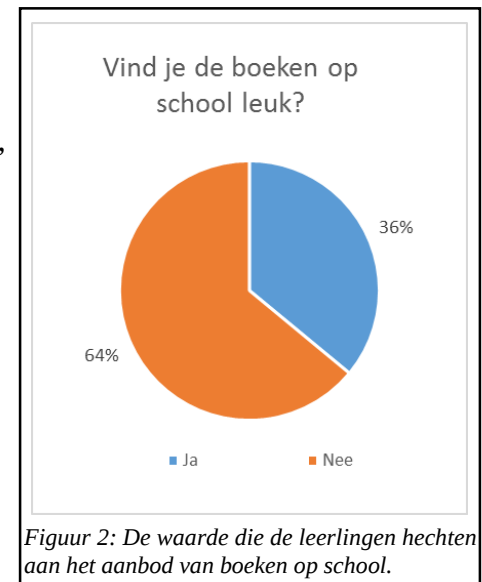
De beginmeting van de leerlingen, bestaande uit een vragenlijst, is in de eerste week na de kerstvakantie afgenomen (week 2). Alle 25 leerlingen hebben hieraan deelgenomen. Zie **bijlage F** voor een samenvatting van de gegeven antwoorden. De vragenlijst is te verdelen in zes onderwerpen: leesfrequentie en tijdsbesteding, leesvoorkeuren, leesattitude, leesmotivatie en overige. Deze onderwerpen zullen in genoemde volgorde besproken en geanalyseerd worden.

3.2.1.1 Leesfrequentie en tijdsbesteding

In **bijlage G**, figuur 1 treft u de leesfrequentie van de leerlingen thuis en op school aan. Opvallend is dat de meeste leerlingen aangeven op school meerdere keren per dag te lezen, terwijl het grootste percentage leerlingen thuis slechts een paar keer per week tot bijna nooit leest. Op de vraag ‘Hoeveel lees je?’ antwoordden de meeste leerlingen dat ze minder dan één boek per week lezen (zie **bijlage G**, figuur 2). Bij interpretatie moet er rekening gehouden worden met de dikte van de boeken: een leerling kan minder dan één boek in de week lezen, maar dit kan om een dikker boek gaan dan de leerling die wellicht meer dan vijf dunne boeken leest in hetzelfde tijdsbestek. De leerlingen zijn ook gevraagd naar de momenten waarop zij lezen. Zij kregen de keuze uit 5 antwoordmogelijkheden en mochten meerdere antwoorden aankruisen. De meeste leerlingen lezen, als ze lezen, voordat ze gaan slapen en op school (zie **bijlage G**, tabel 1). Veel leerlingen geven aan thuis bijna nooit te lezen. Daarnaast lezen veel leerlingen minder dan 1 boek in de week. Daarom is het van belang in het ontwerp ook aandacht te schenken aan het lezen thuis. De leerlingen moeten ontdekken dat lezen niet alleen een schoolse activiteit is, maar dat je ook ter ontspanning en voor je plezier kunt lezen.

3.2.1.2 Leesvoorkeuren

In de vragenlijst is de leerlingen gevraagd om aan te geven welk soort en welk genre boeken ze graag lezen. De leerlingen hebben een grote voorkeur voor stripboeken en tijdschriften (zie **bijlage G**, figuur 3 en 4). Geen enkele leerling heeft een voorkeur voor het lezen van kranten. Ook blijkt uit deze gegevens dat de leerlingen binnen de jeugdboeken een voorkeur hebben voor detectiveverhalen, hier-en-nu verhalen en dierenverhalen. Uit de theorie is gebleken dat leerlingen in aanraking moeten komen met verschillende soorten boeken en verschillende genres. In het ontwerp kan rekening worden gehouden met de huidige voorkeuren van de leerlingen. De leerlingen is ook gevraagd of ze vinden dat er genoeg leuke boeken op school aanwezig zijn. Zoals te zien is in figuur 2, geeft 64% van de leerlingen aan dat ze vinden dat er niet genoeg leuke boeken aanwezig zijn.



3.2.1.3 Leesattitude

Tabel 1: Verdeling van de leerlingen, weergegeven in aantallen en percentages, over de 9 categorieën van de leesattitude.

	Groep 6 (2015)	
	Aantal	%
Score 0 tot 3	1	4
Score 3 tot 6	7	28
Score 6 tot 9	2	8
Score 9 tot 12	3	12
Score 12 tot 15	0	0
Score 15 tot 18	4	16
Score 18 tot 21	1	4
Score 21 tot 24	6	24
Score 24 tot 27	1	4

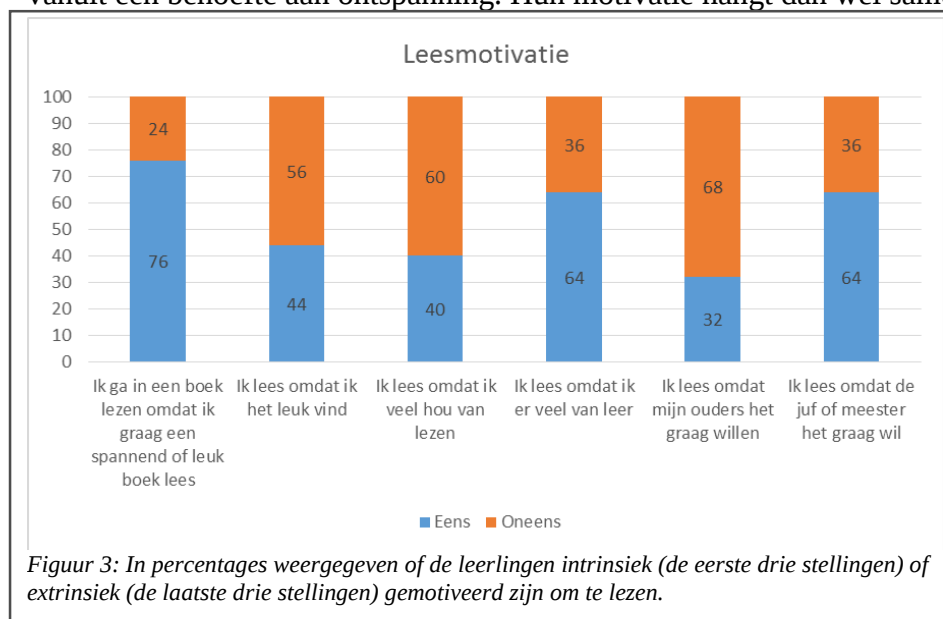
Om de huidige leesattitude van de leerlingen te bepalen is er in de vragenlijst die de leerlingen hebben ingevuld ook aandacht besteed aan hun leeshouding. Zo is de leerlingen gevraagd hoe ze het vinden om te lezen en hoe ze het vinden om op school te stillezen. Uit **bijlage G**, figuur 5 en 6, kan worden geconcludeerd dat lezen niet de favoriete activiteit van de leerlingen is. Het stillezen op school wordt door een percentage van 40% gewaardeerd met ‘een beetje leuk’. 48% van de leerlingen waardeert het stillezen op school van ‘niet leuk’ tot ‘heel vervelend’

Ook hebben de leerlingen moeten aangeven of ze het eens waren met 27 uitspraken. Bij deze uitspraken konden ze kiezen voor ‘eens’ of

‘oneens’. Voor elk antwoord waarmee de leerling blijk geeft van een positieve leesattitude, scoort de leerling 1 punt. Een score van 0 staat voor de laagst mogelijke leesattitude. Een score van 27 staat voor de hoogst mogelijke leesattitude. De scores 0 tot en met 27 zijn geclusterd in 9 categorieën. In tabel 1 wordt de verdeling van de leerlingen in aantallen en in percentages aangegeven. In **bijlage G**, figuur 7 treft u deze score, weergegeven in procenten, aan in een grafiek.

3.2.1.4 Leesmotivatie

Om te achterhalen of de leerlingen voornamelijk intrinsiek of extrinsiek gemotiveerd zijn om te gaan lezen, moesten de leerlingen in de vragenlijst ook een aantal stellingen omtrent motivatie beantwoorden. Uit figuur 3 is af te leiden dat de meeste leerlingen intrinsiek gemotiveerd zijn vanuit een behoefte aan ontspanning. Hun motivatie hangt dan wel samen met het boek dat ze



lezen. Ook valt op dat een behoorlijk percentage leerlingen extrinsiek gemotiveerd wordt, enerzijds vanuit het ‘leren’, anderzijds vanuit hun omgeving. Opvallend is dat met name de leerkracht een grote invloed heeft op de motivatie.

3.2.1.5 Overige

Tot slot is aan de leerlingen gevraagd hoe vaak zij een bezoek brengen aan de bibliotheek. Uit figuur 4 is te concluderen dat een groot deel van de leerlingen, maar liefst 52%, bijna nooit naar de bibliotheek gaat. Omdat uit de bestudeerde theorie is gebleken dat het belangrijk is dat leerlingen in aanraking komen met verschillende soorten en genres boeken, wordt aangeraden regelmatig een bezoek aan de bibliotheek te brengen. Hier kan middels het ontwerp op ingespeeld worden.

3.2.2 Resultaten checklist Leesbevordering

De checklist Leesbevordering is in de eerste week na de kerstvakantie (week 2) gezamenlijk door beide leerkrachten van groep 6B ingevuld. De ingevulde checklist treft u aan in **bijlage H**.

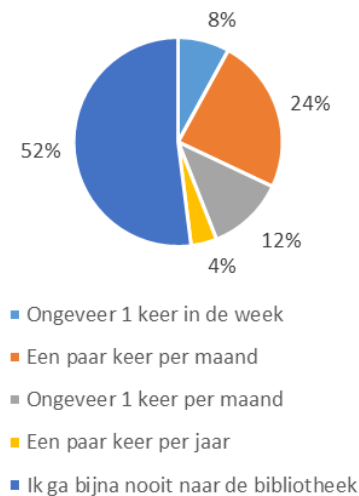
Uit de ingevulde checklist kunnen de volgende conclusies getrokken worden:

- De leerkrachten zijn nog niet op de juiste wijze een voorbeeld voor de leerlingen. Naast het eigen plezier in het lezen, is het van belang dat de leerkracht tijdens het stilleesmoment zelf als rolmodel fungeert door zelf ook te lezen. Bovendien is het van belang dat de leerkrachten op de hoogte zijn van het actuele boekenaanbod in de groep. In het ontwerp moet dus aan bovenstaand beschreven punten aandacht worden besteed;
- Het boekenaanbod in de groep is tot op zekere hoogte in orde. Er zijn boeken van verschillende soorten, genres en moeilijkheidsgraad aanwezig in het lokaal. Er kan winst behaald worden op de rol van de leerkracht en leerlingen in het zorgen voor een gevarieerde verzameling leesmaterialen;
- Er kan nog veel winst behaald worden bij de begeleidende rol van de leerkracht bij het kiezen van boeken door de leerlingen. De leerkrachten moeten vaker voorlezen, zelf actief boeken introduceren en leestips geven en ook leerlingen de gelegenheid geven om dit te doen. De leerkrachten kunnen de leerlingen gerichter begeleiden bij het kiezen van boeken, bijvoorbeeld door het voeren van (korte) gesprekjes met de leerlingen om zo een beeld te vormen van de leesvoorkeuren en interesses van de leerlingen;
- Ook op leestijd kan nog veel winst behaald worden. Momenteel vindt het stillezen ongestructureerd plaats. Daarnaast kan de leestijd effectiever ingedeeld worden om zo de leestijd zo optimaal mogelijk te benutten;
- Bij de verwerking van (voor)gelezen verhalen kan veel winst behaald worden. Hier besteden de leerkrachten momenteel vrijwel geen aandacht en tijd aan.

3.2.3 Resultaten vragenlijst Faciliteiten Zelfstandig Lezen en Boekpromotieactiviteiten

De vragenlijst Faciliteiten Zelfstandig Lezen en Boekpromotieactiviteiten is in de eerste week na de kerstvakantie gezamenlijk door beide leerkrachten van groep 6B ingevuld. De ingevulde

Hoe vaak ga je naar de bibliotheek?



Figuur 4: In percentages weergegeven hoe vaak de leerlingen een bezoek brengen aan de bibliotheek.

vragenlijst treft u aan in **bijlage I**. Uit de ingevulde vragenlijst kunnen de volgende conclusies getrokken worden:

- De leerkrachten introduceren slechts sporadisch boeken bij de leerlingen, maar wanneer ze dit wel doen besteden ze hier aandacht aan door iets over de inhoud en de auteur te vertellen en een leuk stukje voor te lezen;
- Zelfstandig lezen neemt geen plek op het rooster in, waardoor er niet structureel stilleesmomenten plaats vinden;
- Er vindt nauwelijks onderhoud van de boekenkast in de klas plaats. Hierdoor zijn de leerkrachten nauwelijks tot niet op de hoogte van bijvoorbeeld de inhoud maar ook de staat van de boeken;
- Er vinden nauwelijks boekpromotieactiviteiten plaats. Voorlezen is de enige activiteit die enkele keren per maand plaats vindt – de overige activiteiten vinden zeer sporadisch of nooit plaats;
- Er is weinig ruimte voor de verwerking van het stillezen. Stillezen wordt niet als didactische activiteit aangeboden met een introductie en verwerking. Hier valt veel winst te behalen.

3.3 Conclusie vooronderzoek

Vanuit de resultaten van het vooronderzoek kan een antwoord op deelvraag 6 *‘Wat is de huidige stand van zaken wat betreft de leesmotivatie van de leerlingen van groep 6B?’* geformuleerd worden. Uit dit vooronderzoek blijkt dat de leerlingen uit groep 6B niet of nauwelijks gemotiveerd zijn om te gaan lezen. Uit de vragenlijst die door de leerlingen is ingevuld tijdens de beginmeting komt naar voren dat 32% van de leerlingen bijna nooit thuis leest en dat 52% van de leerlingen thuis minder dan 1 boek per week leest. Daarom is het van belang in het ontwerp ook aandacht te schenken aan het lezen thuis. De leerlingen moeten ontdekken dat lezen niet alleen een schoolse activiteit is, maar dat je ook ter ontspanning en voor je plezier kunt lezen. Uit de beginmeting blijkt tevens dat een groot percentage leerlingen van groep 6B het stillezen op school als negatief bestempeld. De leerlingen vinden dat er niet genoeg leuke boeken op school aanwezig zijn. Om de leesmotivatie te bevorderen moet hier dus, door middel van het ontwerp, verandering in aangebracht worden. Tot slot geeft 52% van de leerlingen aan bijna nooit naar de bibliotheek te gaan. Middels het ontwerp moet worden getracht ouders actiever te betrekken bij het lezen van hun kinderen. De leerkrachten kunnen de ouders bijvoorbeeld vragen voor te lezen, met hun kinderen in gesprek te gaan over boeken en regelmatig samen met hun kinderen naar de bibliotheek te gaan.

Ook deelvraag 7 *‘Voor welk soort en genre boeken hebben de leerlingen uit groep 6B een voorkeur?’* kan middels de resultaten uit het vooronderzoek beantwoord worden. Uit de geanalyseerde resultaten blijkt dat de leerlingen een grote voorkeur hebben voor stripboeken en tijdschriften. Ook blijkt dat de leerlingen binnen de jeugdboeken een voorkeur hebben voor detectiveverhalen, hier-en-nu verhalen en dierenverhalen. Uit de theorie is gebleken dat leerlingen in aanraking moeten komen met verschillende soorten en verschillende genres boeken. In het ontwerp kan rekening worden gehouden met de huidige voorkeuren van de leerlingen, en kan er gericht aandacht worden besteed aan het kennis maken met en het ontdekken van verschillende soorten en genres boeken.

Middels de resultaten van de checklist Leesbevordering en de vragenlijst Faciliteiten Zelfstandig Lezen en Boekpromotieactiviteiten kan deelvraag 8, ‘*Wat is de beginsituatie van de leerkrachten op het gebied van leesbevordering?*’, beantwoord worden. Uit de checklist die tijdens de nulmeting door de leerkrachten van groep 6B is ingevuld komt naar voren dat de leerkrachten nog op vele facetten te kort schieten op het gebied van leesbevordering. Zo komt uit deze checklist naar voren dat er meer tijd besteed moet worden aan stillezen, dat de leestijd effectiever gebruikt moet worden, dat er tijdens het stillezen meer tijd besteed moet worden aan introductie en verwerking en dat de leerkracht meer als model moet fungeren tijdens het stillezen. Daarnaast blijkt uit de vragenlijst die door de leerkrachten is ingevuld dat er meer tijd besteed moet worden aan boekpromotie en aan praten over boeken en lezen met de leerlingen. In het ontwerp moet dus veel aandacht worden geschonken aan het handelen van de leerkracht.

Aan de hand van het vooronderzoek zijn de volgende ontwerpcriteria geformuleerd:

- Het ontwerp moet ervoor zorgen dat de leerlingen meer leesplezier ervaren, een positievere leesattitude opdoen en dat de leesmotivatie vergroot;
- Het ontwerp moet ervoor zorgen dat de leerlingen waarde toekennen aan het stillezen, zodat de motivatie om de activiteit uit te voeren toe neemt (Boekaerts, 2005). Het moet inspelen op de intrinsieke motivatie van de leerlingen (Usher, Kober, Jennings & Stark Rentner, 2012);
- Het ontwerp moet zorgen voor het ontstaan van leesplezier bij de leerlingen (Tellegen & Frankhuisen, 2005; Huizenga, 2010);
- Het ontwerp moet ervoor zorgen dat de leerlingen positieve ervaringen opdoen tijdens het stillezen, om zo te zorgen voor een positieve leesattitude (Stalpers, 2006; Stalpers, 2007; Stokmans, 2009);
- Het ontwerp moet rekening houden met en inspelen op de invloed van ouders, vrienden en leerkracht op de leesmotivatie (Boekaerts, 2005; Reeve, 2006; Schunk & Zimmerman, 2007; Notton, 2011; Huysman, 2013);
- Er moet een ruime keus aan boeken aangeboden worden: een mix van fictie en non-fictie, boeken in verschillende genres en thema's, boeken op verschillende niveaus en variatie in de soorten publicaties. De boeken moeten aansluiten bij de leeftijd en interesses van de leerlingen (Walta, 2003; Krashen, 2004; Teaching Expertise, 2006; Vardell, Hadaway & Young, 2006; Allington, 2009; Fiori & Hardeveld, 2013);
- Het ontwerp moet de leerlingen kennis laten maken met en in aanraking laten komen met de verschillende functies van boeken en de verschillende soorten boeken (Coillie, 2007);
- Het ontwerp moet aandacht schenken aan een motiverende, prikkelende, uitdagende en bevorderende leesomgeving (Corstanje & Louws, 2000; Chambers, 2002; Fiori & van Hardeveld, 2013);
- Het ontwerp moet ervoor zorgen dat er voldoende tijd en aandacht wordt besteed aan het stillezen. Het advies is om hier iedere week 45 tot 60 minuten aan te besteden (SLO, n.d.; Stoeldraijer & Förner, 2012);
- Het ontwerp moet ervoor zorgen dat het stillezen als een gerichte, didactische activiteit wordt aangeboden. Het stillezen kent een introductie en een verwerking, en er worden verschillende activiteiten en werkvormen ingezet (Chambers, 2002; Edmunds & Bauserman, 2006; Smits & Braams, 2006; Brunner, 2009);

- Het ontwerp moet ruimte bieden aan de leerlingen, zodat zij eigen keuzes kunnen maken uit verwerkende leesactiviteiten (Edmunds & Bauserman, 2006; Guthrie, Wigfield & Humenick, 2006; Wentzel & Wigfield, 2007; Sluis, 2013);
- Binnen het ontwerp moet de leerkracht als rolmodel voor de leerlingen functioneren (Chambers, 2002; Smits & Braams, 2006; Kemmeren e.a., 2006; Coillie, 2007; Fiori & Hardeveld, 2013);
- In het ontwerp moet rekening gehouden worden met de checklist Leesbevordering voor leerkrachten. Er moet ruimte voor de leerkracht zijn om aan de punten op deze checklist te voldoen.

4. Onderzoek naar het ontwerp

In dit hoofdstuk worden het ontwerp, de methoden van dataverzameling, randvoorwaarden en het monitoren en meten van het ontwerp beschreven. Tot slot worden de resultaten beschreven en worden er conclusies getrokken. Achtereenvolgens worden de aanpak naar het ontwerp (4.1), de resultaten naar het ontwerp (4.2) en de conclusie naar het ontwerp (4.3) gepresenteerd.

4.1 Methode onderzoek naar het ontwerp

Het gehele ontwerp is als **bijlage J** toegevoegd. In deze paragraaf worden eerst de doelen van dit ontwerp gepresenteerd en vervolgens wordt het ontwerp beknopt beschreven.

4.1.1 Doelen ontwerp

Naar aanleiding van het vooronderzoek is er een ontwerp tot stand gekomen. Om een duidelijk beeld te krijgen van waar het ontwerp toe moet leiden, staan hieronder de verschillende doelen genoteerd:

- De leerkracht is in staat om horizonverbredend aan leesbevordering te werken;
- De leerkracht is zich bewust van zijn eigen inbreng in het lesonderwijs;
- De leerkracht is in staat om de leesmotivatie bij de leerlingen te vergroten;
- De houding van de leerlingen ten opzichte van het (stil)lezen is positiever geworden:
 - De leerlingen geven aan lezen leuker te vinden;
 - De leerlingen waarderen het stillezen op school meer;
 - De leerlingen lezen, zowel op school als thuis, met een hogere frequentie.
- De leerlingen hebben zicht op de verschillende functies van boeken en hebben kennis gemaakt met verschillende soorten boeken;
- De leerlingen zijn beter in staat om een boek uit te kiezen welke past bij hun voorkeuren.

4.1.2 Beknopte beschrijving ontwerp

Naar aanleiding van het theoretisch kader en het vooronderzoek is er een ontwerp tot stand gekomen. Het ontwerp bestaat uit een aantal interventies die door de leerkrachten in de praktijk gebracht worden. Het ontwerp wordt gedurende een periode van zes weken (week 8 tot en met week 14) uitgevoerd.

Uit de bestudeerde en beschreven theorie blijkt dat het stillezen moet worden aangeboden als een didactische activiteit. Het stillezen kent een introductie en een verwerking, en er worden verschillende activiteiten en werkvormen ingezet. Bovendien wordt aangeraden om het stillezen een vaste plek op het rooster te geven, om zo structuur en duidelijkheid te bieden. Uit het vooronderzoek is gebleken dat de leerkrachten op dit moment te weinig aandacht aan het lezen besteden. Daarom wordt gedurende de periode van uitvoering het stillezen volgens een nieuw concept uitgevoerd. Het stillezen krijgt een vaste plek op het rooster: elke dag lezen de leerlingen 15 minuten. Het stilleesmoment wordt voorafgegaan door een introductie. Tijdens het lezen vervult de leerkracht de functie van rolmodel: hij leest dan zelf ook. Het stilleesmoment wordt afgesloten middels een verwerking, waarbij er verschillende activiteiten en werkvormen worden ingezet. Naast het invoeren van een vast, dagelijks moment waarop de leerlingen stillezen, lezen de leerkrachten ook dagelijks 10 minuten voor.

Uit de theorie blijkt tevens dat de leesomgeving en het boekenaanbod van grote invloed zijn op de leesmotivatie van de leerlingen. Uit het vooronderzoek is gebleken dat de leerlingen vinden dat er niet voldoende leuke boeken op school aanwezig zijn. Daarnaast bleek dat de leerkrachten niet voldoende aandacht besteden aan het boekenaanbod in de klas en aan de presentatie van deze boeken. Er kan veel winst behaald worden op het gebied van leesomgeving en boekenaanbod. Daarom start de leerkracht tijdens de eerste week met het aanvullen van het leesmateriaal en het herinrichten van de boekenhoek in de klas. De leerkracht verzamelt verschillende boeken, uit zijn eigen collectie en uit de bibliotheek, en introduceert deze in de klas. Het boekenaanbod gaat bestaan uit oude, onbekende boeken, maar ook uit boeken welke bekroond zijn met een prijs. Daarnaast zorgt de leerkracht ervoor dat er tijdschriften, luisterboeken, (digitale) prentenboeken en andere publicaties aanwezig zijn. De boekenhoek in de klas wordt door de leerkracht uitgezocht en heringericht: de boeken worden onderverdeeld in publicatie en genre. Ook zorgt de leerkracht ervoor dat de boekenhoek er aantrekkelijk uit komt te zien, bijvoorbeeld door een aantal boeken op aantrekkelijke wijze te presenteren middels boekenstandaarden.

Ook moet er voldoende aandacht worden geschonken aan boekpromotieactiviteiten en interactie over lezen en boeken. Uit het vooronderzoek blijkt dat de leerkrachten nog niet voldoende doen aan boekpromotieactiviteiten. Er wordt nauwelijks gesproken over boeken, de leerkrachten introduceren nauwelijks boeken en er is weinig aandacht voor interactie tussen leerlingen met als onderwerp boeken en teksten. In het ontwerp besteedt de leerkracht hier aandacht aan. De leeskring wordt tijdens de tweede week van het ontwerp geïntroduceerd. Tijdens de leeskring worden er door zowel leerkracht als leerlingen boeken geïntroduceerd en wordt er gesproken over boeken en teksten die gelezen zijn. Het gaat bij het delen van de ervaringen niet alleen om de inhoud, maar ook vooral om de beleving en de waardering. Tijdens de vijfde week van uitvoering wordt de overstap gemaakt van een klassikale leeskring naar een werkvorm waarin de leerling zelf meer vorm geven aan de leeskring: diverse groepjes leerlingen die samen praten over boeken en teksten.

Tot slot is uit het theoretisch kader gebleken dat ouders een grote invloed hebben op de leesmotivatie van hun kinderen. Uit het vooronderzoek blijkt dat veel leerlingen thuis niet frequent lezen. Ook bleek uit gesprekken met ouders dat veel ouders het lastig vinden om hun kind te motiveren om te gaan lezen. De ouders lopen er zelf ook tegenaan dat hun kind lezen geen leuke activiteit vindt. Daarom worden de ouders betrokken bij het ontwerp. Tijdens de eerste week van het ontwerp betreft de leerkracht de ouders bij het ontwerp door ze op de hoogte te stellen van het lopende onderzoek en door ze om medewerking te vragen. De leerkracht biedt de ouders handvatten welke ze thuis toe kunnen passen: zo wordt de ouders gevraagd om met hun kinderen in gesprek te gaan over boeken, ze wellicht voor te lezen en om geregeld met ze naar de bibliotheek te gaan. Daarnaast krijgen de leerlingen in de eerste week van het onderzoek allemaal een meetlint mee naar huis. In een begeleidende brief legt de leerkracht uit wat de bedoeling is. Voor elke bladzijde die de leerlingen thuis gelezen hebben mogen ze een millimeter op dit meetlint kleuren. Wanneer er een centimeter gekleurd is mogen de leerlingen deze afknippen en inleveren op school. De leerkracht houdt bij hoeveel centimeters de leerlingen thuis lezen: wie leest de meeste centimeters?

In tabel 2 wordt precies weergegeven in welke week van uitvoering een interventie of activiteit plaats vindt.

Tabel 2: Schema waarin wordt aangegeven in welke week van uitvoering een bepaalde activiteit of interventie plaats vindt.

Week	Interventie/activiteit
1 – 6 (week 8-14)	- Stillezen volgens nieuw concept: dagelijks 15 minuten stillezen met daarbij aandacht voor introductie en verwerking. - Dagelijks 10 minuten voorlezen. - De leerkracht begeleidt de leerlingen bij het kiezen van boeken.
1 (week 8)	- Ouders op de hoogte stellen van onderzoek en vragen om medewerking bij het ontwerp. - Starten met ‘centimeter lezen’. Leerlingen krijgen meetlint en brief mee. - Leerkracht richt de klassenbibliotheek opnieuw in en vult het leesmateriaal aan.
week 9	Voorjaarsvakantie
2 (week 10)	- Introduceren en inzetten van de verwerkings-opdrachten die de leerlingen gaan maken wanneer ze een boek uit hebben. - Introductie van de leeskring.
3 (week 11)	- Leeskring in de grote kring. - Met 2 à 3 leerlingen naar een boekenwinkel om van het geld van de boekenmarkt nieuwe boeken voor in de klas aan te schaffen.
4 (week 12)	- Leeskring in de grote kring.
5 (week 13)	- Overstap leeskring in de grote kring naar leeskring in de kleine kring.
6 (week 14)	- Leeskring in de kleine kring.

4.1.3 Meten van het ontwerp

4.1.3.1 Begin- en eindmeting

Om een beeld te krijgen van de mogelijke veranderingen is tijdens het vooronderzoek een nulmeting afgenomen middels een vragenlijst voor de leerlingen en een vragenlijst + checklist voor de leerkrachten (opgesteld aan de hand van Kuhlemeier, et al., 2014, Elsäcker (2002) en Aarnoutse (1988) en Stoeldraijer en Förner (2012)). Deze vragenlijsten en checklist worden na zes weken uitvoeren van het ontwerp nogmaals afgenomen om te kijken of er verandering is. De begin- en eindmeting zijn dezelfde instrumenten om een valide vergelijking te kunnen maken.

4.1.3.2 Monitoren tijdens het ontwerp

Tijdens het uitvoeren van het ontwerp gaat de leerkracht gegevens verzamelen over het proces: wat gaat goed en wat niet? Hierbij kijkt de leerkracht naar het proces en de mate van invoering; de uitvoering van het ontwerp en de inzet van het ontwerp bij leerlingen en leerkrachten en eventuele aanpassingen. De leerkracht gebruikt een logboek waarin de uitgangspunten van het ontwerp puntsgewijs opgeschreven worden: er worden aantekeningen gemaakt bij de verschillende punten. Dit logboek is te vinden in **bijlage K**.

Wanneer het ontwerp drie weken loopt gaat de leerkracht met de leerlingen in gesprek over de veranderingen die reeds hebben plaats gevonden. Door in gesprek te gaan met de leerlingen wordt er gekeken wat ze vinden van de veranderingen die hebben plaats gevonden en wat er eventueel nog aangepast zou kunnen/moeten worden.

4.2 Resultaten naar het ontwerp

Het ontwerp is gedurende een periode van zes weken (week 8 tot en met week 14) uitgevoerd. Aan de hand van de observaties van de leerkrachten, de signalen van de leerlingen, de begin- en eindmeting van zowel de leerlingen als de leerkrachten, kan er geanalyseerd worden. In deze paragraaf worden de resultaten naar het ontwerp beschreven en geanalyseerd (4.2.1; 4.2.2; 4.2.3).

4.2.1 Resultaten vragenlijst leerlingen

De eindmeting van de leerlingen, bestaande uit een vragenlijst, is in week 15 afgenomen. Alle 25 leerlingen hebben hieraan deelgenomen. Zie **bijlage L** voor een samenvatting van de gegeven antwoorden. De vragenlijst is onder te verdelen in zes onderwerpen: leesfrequentie en tijdsbesteding, leesvoorkeuren, leesattitude, leesmotivatie en overige. Deze onderwerpen zullen in genoemde volgorde besproken en geanalyseerd worden, waarbij er een vergelijking gemaakt wordt tussen de resultaten uit de beginmeting (zie hoofdstuk 3.2.1).

4.2.1.1 Frequentie en tijdsbesteding

In **bijlage M**, figuur 1, treft u een grafiek aan waarin de leesfrequentie thuis en op school van de leerlingen voor en na uitvoering van het ontwerp vergeleken wordt. Uit deze grafiek kan worden afgeleid dat de leesfrequentie thuis flink is toegenomen: de 32% die voorafgaand aan het ontwerp aangaf thuis bijna nooit te lezen is gekrompen tot 12%. Daartegenover staat dat het aantal leerlingen die aangeven meerdere keren op een dag te lezen is gegroeid van 16% naar 40%. De leesfrequentie op school is in zijn algemeenheid toegenomen: voorafgaand aan het ontwerp gaf 20% van de leerlingen aan slechts een paar keer per week op school te lezen en gaf 4% van de leerlingen aan bijna nooit op school te lezen. Na uitvoering van het ontwerp leest 56% van de leerlingen 1 x per dag op school. Opvallend is dat het aantal leerlingen dat aangeeft op school meerdere keren per dag te lezen iets is afgenomen: van 56% naar 44%. Op de vraag ‘Hoeveel lees je?’ gaf voorafgaand aan het ontwerp een meerderheid van de leerlingen aan minder dan 1 boek per week te lezen (52%). Na uitvoering van het ontwerp is dit percentage gekrompen tot 48%. Bij interpretatie moet er rekening gehouden worden met de dikte van de boeken: een leerling kan minder dan één boek in de week lezen, maar dit kan om een dikker boek gaan dan de leerling die meer dan vijf dunne boeken leest in hetzelfde tijdsbestek. De leerlingen zijn ook gevraagd naar de momenten waarop zij lezen. Zij kregen de keuze uit 5 antwoordmogelijkheden en mochten meerdere antwoorden aankruisen. De meeste leerlingen lezen, als ze lezen, voordat ze gaan slapen en op school (zie **bijlage M**, tabel 1). Na uitvoering van het ontwerp blijkt dat het aantal leerlingen dat voordat ze gaan slapen, in het weekend en op school leest is toegenomen. Het aantal leerlingen dat in vakanties en ’s middags leest is iets afgenomen.

Er kan geconcludeerd worden dat middels het ontwerp de leesfrequentie en de tijdsbesteding aan het lezen van de leerlingen is toegenomen. Met name de frequentie van het thuis lezen is explosief toegenomen.

4.2.1.2 Leesvoorkeuren

In de vragenlijst is de leerlingen gevraagd om aan te geven welk soort en welk genre boeken ze graag lezen. Na uitvoering van het ontwerp blijkt dat de voorkeur van de leerlingen voor

jeugdboeken, doe-boeken, informatieve boeken, sprookjes, documentatiemateriaal en kranten is toegenomen. Stripboeken en tijdschriften zijn, net als voor uitvoering van het ontwerp, favoriet (zie **bijlage M**, figuur 4). Op het gebied van genres van (jeugd)boeken is de voorkeur van de leerlingen voor griezelboeken, historische verhalen, sprookjes, fantasieverhalen en hier-en-nu verhalen toegenomen. Avonturenboeken, ook wel detectives, zijn net als voorafgaand aan het ontwerp, favoriet (zie **bijlage M**, figuur 5). De leerlingen is ook gevraagd of ze vinden dat er genoeg leuke boeken op school aanwezig zijn. Voorafgaand aan het ontwerp gaf 64% van de leerlingen aan dat ze vonden dat er niet genoeg leuke boeken aanwezig waren, zoals te zien is in bijlage M, figuur 6. Na uitvoering van het ontwerp is dit percentage meer dan gehalveerd: nu geeft slechts 28% van de leerlingen aan dat er niet genoeg leuke boeken aanwezig zijn (zie **bijlage M**, figuur 7).

Er kan geconcludeerd worden dat de leerlingen door uitvoering van het ontwerp meerdere soorten en genres boeken leuk zijn gaan vinden en dat er sprake is van een hogere waardering voor het boekenaanbod.

4.2.1.3 Leesattitude

Om de leesattitude van de leerlingen te bepalen is er in de vragenlijst die de leerlingen hebben ingevuld ook aandacht besteed aan hun leeshouding. Zo is de leerlingen gevraagd hoe ze het vinden om te lezen en hoe ze het vinden om op school te stillezen. Uit **bijlage M**, figuur 8 en 9, kan worden geconcludeerd dat de leerlingen lezen na uitvoering van het ontwerp positiever waarderen dan voorafgaand aan het ontwerp. Het percentage leerlingen dat lezen ‘best wel leuk’ vindt is ten opzichte van de beginmeting verdubbeld. Het percentage leerlingen dat lezen ‘best wel vervelend’ vindt is daarentegen van 52% gekrompen tot 4%. Ook de houding tegenover stillezen op school is verbeterd. Zowel het percentage leerlingen dat stillezen op school ‘heel leuk’ als ‘een beetje leuk’ vindt is gestegen. Het percentage negatieve waarderingen van het stillezen op school zijn flink afgenomen (zie **bijlage M**, figuur 10 en 11). Ook hebben de leerlingen moeten aangeven of ze het eens waren met een aantal uitspraken. Bij deze uitspraken konden ze kiezen voor ‘eens’ of ‘oneens’. In **bijlage M**, tabel 2 en figuur 12, is een vergelijking van scores op deze uitspraken te vinden. Hoe hoger de score, hoe positiever de leesattitude. Uit **bijlage M**, tabel 2 en figuur 12, blijkt dat het ontwerp een positief effect heeft gehad op de leesattitude van de leerlingen: het percentage lage scores is afgenomen en het percentage hoge scores is toegenomen.

Naar aanleiding van bovenstaande gegevens kan de conclusie geformuleerd worden dat de leerlingen zowel lezen als stillezen op school meer waarderen en dat het percentage leerlingen met een lage leesattitude is afgenomen terwijl het percentage leerlingen met een hoge leesattitude is toegenomen.

4.2.1.4 Leesmotivatie

Om te achterhalen of de leerlingen voornamelijk intrinsiek of extrinsiek gemotiveerd zijn om te gaan lezen, moesten de leerlingen in de vragenlijst ook een aantal stellingen omtrent motivatie beantwoorden. Uit **bijlage M**, figuur 13 is af te leiden dat de meeste leerlingen voorafgaand aan het ontwerp intrinsiek gemotiveerd werden vanuit een behoefte aan ontspanning. Hun motivatie hangt dan samen met het boek dat ze lezen. Ook valt op dat een behoorlijk percentage leerlingen

extrinsiek gemotiveerd werd, enerzijds vanuit het ‘leren’, anderzijds vanuit hun omgeving. Hierbij valt op dat met name de leerkracht de leerlingen motiveerde om te gaan lezen. Na uitvoering van het ontwerp is de intrinsieke motivatie van de leerlingen flink toegenomen. Zo gaf voorafgaand aan het ontwerp 40% van de leerlingen aan te lezen omdat ze veel van lezen houden en naar het ontwerp gaf 64% van de leerlingen dit aan. Ook is de extrinsieke motivatie vanuit het ‘leren’ en vanuit de ouders afgenomen – daartegenover staat dat de extrinsieke motivatie vanuit de leerkracht is toegenomen. Dit kan verklaard worden doordat er tijdens het uitvoeren van het ontwerp er behoorlijk wat is veranderd in relatie met het stillezen op school.

Er kan dus, naar aanleiding van de beschreven gegevens, geconcludeerd worden dat de intrinsieke leesmotivatie van de leerlingen is toegenomen.

4.2.1.5 Overig

Tot slot is aan de leerlingen gevraagd hoe vaak zij een bezoek brengen aan de bibliotheek. Uit **bijlage M**, figuur 14 en 15 is te concluderen dat een groot deel van de leerlingen, maar liefst 52%, voorafgaand aan het ontwerp bijna nooit naar de bibliotheek ging. Na uitvoering van het ontwerp is dit percentage afgenomen tot 32%.

Naar aanleiding van dit gegeven kan geconcludeerd worden dat het ontwerp een positieve invloed heeft gehad op het bezoeken van de bibliotheek door de leerlingen.

4.2.2 Resultaten checklist Leesbevordering

De checklist Leesbevordering is na uitvoering van het ontwerp opnieuw gezamenlijk door beide leerkrachten ingevuld. De ingevulde checklist treft u aan in **bijlage N**. Aan de hand van deze ingevulde checklist kan worden geconcludeerd dat na uitvoering van het ontwerp de leerkrachten veel meer uit het leesonderwijs halen dan voorheen werd gedaan. In de zes weken van het onderzoek hebben de leerkrachten zich dusdanig verbeterd dat na uitvoering van het ontwerp aan bijna de volledige checklist wordt voldaan. De twee punten waaraan nog niet wordt voldaan (‘De leerkracht maakt leesmandjes met verschillende genres boeken’ en ‘De leerkracht geeft de gelegenheid tot vrije schrijfactiviteiten en koppelt het lezen aan functionele schrijfactiviteiten’) zijn de ontwikkelpunten die basis kunnen vormen voor een eventueel vervolgonderzoek.

4.2.3 Resultaten vragenlijst Faciliteiten Zelfstandig Lezen en Boekpromotieactiviteiten

De vragenlijst Faciliteiten Zelfstandig Lezen en Boekpromotieactiviteiten is na uitvoering van het ontwerp opnieuw gezamenlijk door beide leerkrachten ingevuld. De ingevulde vragenlijst treft u aan in **bijlage O**. Aan de hand van de ingevulde vragenlijst kan worden geconcludeerd dat de leerkrachten na de uitvoering van het ontwerp veel meer uit het zelfstandig lezen halen en veel meer verschillende boekpromotieactiviteiten inzetten. De punten die nog niet terug komen in het onderwijs en in de school zijn de ontwikkelpunten die de basis kunnen vormen voor een eventueel vervolgonderzoek.

4.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp

In deze paragraaf worden de bevindingen uit onderzoek naar het ontwerp gepresenteerd en wordt de hoofdvraag *‘Hoe kan de leerkracht van groep 6B de leesmotivatie van de leerlingen vergroten’* beantwoord.

4.3.1 Bevindingen uit onderzoek naar het ontwerp

Na het verzamelen van de data en het analyseren van deze data kunnen er bevindingen uit het onderzoek naar het ontwerp geformuleerd worden. Na uitvoering van het ontwerp is gebleken dat de leesomgeving en het boekenaanbod van grote invloed zijn op de leesmotivatie van de leerlingen. De leerkrachten hebben de leesomgeving aantrekkelijk en bevorderlijk ingericht, waarbij ze rekening hebben gehouden met de bevindingen uit de theorie. Ook zijn ze in het boekenaanbod tegemoet gekomen aan de voorkeuren van de leerlingen, en hebben ze hierbij de in de theorie beschreven richtlijnen in acht genomen. Hierdoor zijn de leerlingen in aanraking gekomen met verschillende soorten en genres boeken en zijn ze meer verschillende soorten en genres gaan waarderen.

Dat het ontwerp een positieve invloed heeft gehad op de leesattitude van de leerlingen blijkt uit het feit dat ze lezen in het algemeen en stillezen op school positiever zijn gaan waarderen. Uit de analyse van de resultaten van de vragenlijst blijkt dat de leesattitude van de leerlingen enorm is verbeterd. Bijna alle leerlingen hebben een positievere leesattitude ontwikkeld gedurende de uitvoering van het ontwerp. Voor de leerlingen van wie de leesattitude nog geen (grote) positieve groei heeft doorgemaakt, kan de tijd een rol spelen. De zes weken waarin het ontwerp is uitgevoerd kan voor deze leerlingen net iets te kort zijn geweest om daadwerkelijk een omslag te ervaren.

De intrinsieke leesmotivatie van de leerlingen is toegenomen, zo blijkt uit de resultaten van de eindmeting. De leerlingen geven aan meer te lezen omdat ze het leuk vinden en omdat ze er van houden. De toename van de intrinsieke leesmotivatie heeft te maken met de hier boven beschreven factoren. De extrinsieke leesmotivatie is op het gebied van ‘leren’ en ‘ouders’ afgenomen, maar toegenomen op het gebied van de leerkracht. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de leerlingen zich tijdens de uitvoering van het ontwerp zeer bewust zijn geweest van de rol van de leerkracht in de veranderingen die hebben plaats gevonden. Zo stelden de leerkrachten hogere eisen aan het lezen tijdens het stilleesmoment: er werd van de leerlingen verwacht dat ze tijdens dit moment ook daadwerkelijk aan het lezen waren en niet hun tijd verdeden met secundaire taken als naar het toilet gaan en boeken ruilen.

Uit de checklist Leesbevordering en uit de vragenlijst Faciliteiten Zelfstandig Lezen en Boekpromotieactiviteiten bleek dat de leerkrachten voorafgaand aan het ontwerp weinig aan leesbevordering en boekpromotieactiviteiten deden. Tijdens de uitvoering van het ontwerp zijn de leerkrachten met alle aspecten van het lezen bezig geweest. Er is gewerkt aan de leesomgeving, het boekenaanbod, stillezen kreeg een vaste plek op het rooster en werd aangeboden als didactische activiteit met veel ruimte voor verwerking, de leerkracht werd meer rolmodel en bemiddelaar en er werd meer gedaan aan boekpromotie. Er kan dus geconcludeerd worden dat het ontwerp de leerkrachten heeft geholpen om meer te weten te komen over leesbevordering en om meer aan leesbevordering te doen.

4.3.2 Eindconclusie onderzoek

Dit onderzoek is gestart vanuit de behoefte om een antwoord te vinden op de hoofdvraag ‘*Hoe kan de leerkracht van groep 6B de leesmotivatie van de leerlingen vergroten bij het lezen van boeken tijdens het stillezen?*’. Naar aanleiding van de literatuurstudie en het onderzoek in de praktijk kan een antwoord op deze vraag geformuleerd worden.

Uit dit onderzoek is gebleken dat de leesmotivatie van de leerling bepaald wordt door verschillende factoren. Kinderen die bij het leren lezen problemen ondervinden, vinden zichzelf al snel een slechte lezer waardoor de leesmotivatie vermindert. Om de negatieve spiraal van leesmotivatie en faalervaringen bij kinderen te doorbreken, is aandacht nodig voor het zelfbeeld en voor de sociale aspecten van het lezen. Ook de mate waarin de leerling plezier beleefd aan het lezen en zijn houding tegenover lezen hebben grote invloed op de leesmotivatie. Het is van belang dat de leerling positieve ervaringen op doet tijdens het lezen, zodat hij ervaart hoe leuk lezen kan zijn. Wanneer er gekeken wordt naar de invloed van de omgeving op de leesmotivatie, blijkt dat ouders de grootste invloed hebben op het leesgedrag van hun kinderen. Als zij hun kinderen op jonge leeftijd voorlezen en later met hen praten en discussiëren over boeken en met hen naar de boekhandel en bibliotheek gaan, stimuleren zij het leesgedrag. Ook de leerkracht heeft een grote invloed op de leesmotivatie van de leerling. Door te laten zien wat lezen met jou als leerkracht doet, motiveer je de leerlingen om ook te gaan lezen. De leerkracht is rolmodel en bemiddelaar. Als rolmodel laat je zien dat je plezier hebt in lezen en dat je dit op een natuurlijke manier kan overdragen op de leerling. Dit kan de leerkracht doen door tijdens de ingeroosterde leestijd zelf ook te lezen en door met de leerlingen in gesprek te gaan over boeken. Als bemiddelaar helpt de leerkracht de leerlingen bij het vinden van boeken. Daarom is het van belang dat de leerkracht zicht heeft op de interesses en leesvoorkeuren van de leerlingen. Deze kan de leerkracht achterhalen door met de leerlingen in gesprek te gaan. Ook introduceert de leerkracht nieuwe boeken en leest hij elke dag vijf tot vijftien minuten voor. De leerkracht moet het stillezen aanbieden als een didactische activiteit. Het stillezen heeft een vaste plek op het rooster en kent een introductie en een verwerking. Lezen maakt altijd iets los bij de lezer. Als de leerkracht de leerlingen wil helpen aandachtiger te lezen, is het van belang met de leerlingen te praten over wat ze gelezen hebben. Verschillende werkvormen en activiteiten zorgen ervoor dat de leerlingen bij het lezen betrokken raken en blijven. Interactie over gelezen teksten zal bijdragen tot een hogere leesmotivatie. Het gaat bij het delen van de ervaringen niet alleen om de inhoud, maar ook vooral om de beleving en de waardering. Tot slot hebben ook de leesomgeving en het boekenaanbod een grote invloed op de leesmotivatie. De leerkracht moet de leerlingen door middel van een aantrekkelijke leesomgeving verleiden om te gaan lezen. De leesomgeving moet bevorderlijk zijn. Bij een bevorderlijke omgeving gaat het om het bewerkstelligen van een leesvriendelijke, ontspannen, comfortabele sfeer om in te lezen. Het belangrijkste is dat leerlingen ononderbroken kunnen lezen in een prettige omgeving. Daarnaast is het van belang dat er voldoende boeken aanwezig zijn, welke voldoen aan de wensen van de leerlingen. Een goede klassenbibliotheek sluit aan bij de leeftijd en interesses van de leerlingen en bestaat uit verschillende soorten, publicaties en genres boeken, op verschillende niveaus.

5. Discussie

In dit hoofdstuk worden vragen en discussiepunten beschreven die naar aanleiding van dit onderzoek zijn ontstaan (5.1). Ook zijn er aanbevelingen voor de praktijk beschreven (5.2) en worden tot slot suggesties voor een vervolgonderzoek geformuleerd (5.3).

5.1 Vragen en discussiepunten

5.1.1 Zwakke lezers

Uit dit onderzoek blijkt dat het zelfbeeld van de leerling van invloed is op zijn leesmotivatie. Wanneer een leerling moeite heeft met lezen, doet hij negatieve leeservaringen op met een negatieve leesattitude als gevolg. In dit onderzoek is echter niet onderzocht op welke wijze de leerkracht de leesmotivatie van een zwakke lezer kan verbeteren. Ook is er in het ontwerp niet gericht aandacht besteed aan de zwakke lezers. Middels dit onderzoek is van vrijwel alle leerlingen de leesmotivatie verbeterd. De vraag is of de leesmotivatie van de zwakke lezers nog meer gestimuleerd had kunnen worden mits hier gericht aandacht aan was besteed.

5.1.2 Kwaliteit en rol leerkracht

Uit de literatuur blijkt dat de leerkracht misschien wel de belangrijkste factor is in het vergroten van de leesmotivatie. De leerkracht is voor de leerlingen een rolmodel, zo blijkt uit dit onderzoek. Wanneer de leerkracht enthousiast is over lezen, weet hij de leerlingen ook sneller te enthousiasmeren. Dit roept de vraag op of een leerkracht die zelf geen enthousiast lezer is of lezen minder belangrijk acht in staat is om de leesmotivatie van de leerlingen te vergroten.

5.1.3 Validiteit onderzoek

In dit onderzoek is slechts gebruik gemaakt van onderzoeksinstrumenten gericht op de methode bevragen. Bij het werken met deze methode is het de vraag of de respondenten volledig eerlijk zijn of dat ze antwoorden geven die volgens hen gewenst zijn. Door niet alleen te werken met de methode bevragen maar door deze methode te combineren met bijvoorbeeld de methode observeren zou er wellicht een objectiever en eerlijker beeld van de situatie geschetst kunnen worden.

5.1.4 Duur onderzoek

Het uitvoeren van het ontwerp heeft een periode van zes weken geduurd. Tijdens deze zes weken is er in korte tijd heel veel gedaan aan leesbevordering. Het is de vraag of deze periode nog optimaler benut had kunnen worden. Wel blijkt uit dit onderzoek dat er, gedurende de periode van uitvoering, al veel is veranderd. Het grootste percentage leerlingen heeft op het gebied van leesmotivatie een behoorlijke tot zeer grote groei doorgemaakt. Daarnaast zijn de leerkrachten veel bewuster aan de slag gegaan met leesbevordering.

Tot slot blijkt uit de onderzoeksresultaten dat bij een aantal leerlingen de leesmotivatie slechts minimaal is toegenomen. Wellicht waren de zes weken uitvoering voor hen te kort om (een grotere) groei door te maken. Om bij deze leerlingen meer vooruitgang te boeken is het van belang dat de uitvoering van het ontwerp niet na zes weken stopt, maar dat er gericht aandacht blijft bestaan voor het stimuleren van de leesmotivatie.

5.2 Aanbevelingen voor de praktijk

Naar aanleiding van dit onderzoek zijn de volgende aanbevelingen voor de praktijk geformuleerd:

- Het stillezen moet worden aangeboden als een gerichte didactische activiteit, met aandacht voor een introductie en een verwerking. Lezen is beleven en maakt altijd iets los bij de lezer. De verwerking kan worden aangeboden middels diverse werkvormen en activiteiten. Dit onderzoek heeft uitgewezen dat diversiteit in deze werkvormen en activiteiten leidt tot meer betrokkenheid van de leerlingen, zeker wanneer ze zelf keuzes kunnen maken in de verwerkingsactiviteit die zij gaan uitvoeren;
- De leesomgeving moet aantrekkelijk en bevorderlijk worden ingericht. Een aantrekkelijke en bevorderlijke leesomgeving wekt de interesse en de nieuwsgierigheid van de leerlingen en heeft een positieve invloed op de leesmotivatie;
- Het is van belang dat er veel verschillend leesmateriaal wordt aangeboden. Ieder mens heeft andere voorkeuren, ook op leesgebied. Er moeten verschillende soorten en genres boeken/teksten worden aangeboden, die aansluiten op het niveau en de interesses van de leerlingen;
- Vanuit het belang van een goed en volledig boekenaanbod is het een aanbeveling om als school een schoolbibliotheek te openen. Er zijn diverse mogelijkheden om, in samenwerking met een lokale bibliotheek, een schoolbibliotheek te openen.
- Door een leeskring in te voeren kan er één keer in de week gericht met de leerlingen over lezen en boeken gesproken te worden. Er kunnen boeken geïntroduceerd worden en er kan aan boekpromotie worden gedaan. Het gaat bij het praten over boeken niet alleen om de inhoud, maar ook vooral om de beleving en de waardering;
- Tot slot wordt aanbevolen dat het ontwerp niet moet worden stopgezet nu het onderzoek ten einde is gekomen. Het is belangrijk dat de leerkrachten gericht aandacht blijven besteden aan leesbevordering.

5.3 Suggesties voor vervolgonderzoek

Dit onderzoek kan zowel worden voortgezet als leiden tot een nieuw onderzoek. Wanneer dit onderzoek wordt voortgezet kan er gekeken worden naar het werken met leesmandjes en het koppelen van vrije schrijfopdrachten aan gelezen boeken en teksten. Uit de resultaten van de eindmeting bleek dat deze twee zaken nog niet zijn toegepast. Er zou onderzocht kunnen worden in hoeverre deze punten nog kunnen bijdragen aan het bevorderen van de leesmotivatie. Een tweede suggestie voor vervolgonderzoek is het doen van onderzoek naar het begeleiden van en het vergroten van de leesmotivatie van zwakke lezers. Zoals ook in paragraaf 5.1 is aangegeven komt er in dit onderzoek wel naar voren dat het zelfbeeld en het niveau van de lezer invloed heeft op zijn leesmotivatie, maar hier is vervolgens niet dieper op in gegaan.

Indien dit onderzoek leidt tot een nieuw onderzoek is een mogelijke suggestie het doen van onderzoek naar begrijpend lezen met behulp van boeken. Wanneer de leerlingen gemotiveerd zijn tot het lezen van boeken, is het wellicht de moeite waard om te onderzoeken of en hoe het lezen van boeken gekoppeld kan worden aan het begrijpend lezen. Misschien dat vanuit de motivatie om een boek te lezen gewerkt kan worden aan het begrijpend lezen.

Literatuurlijst

- Aarnoutse, C. (1988). *Leesattitudeschaal*. Nijmegen: Berkhout.
- Allington, R. (2009). *What really matters in response to intervention*. Boston: Allyn & Bacon.
- Applegate, A., & Applegate, M. (2010). A Study of Thoughtful Literacy and the Motivation to Read. *The Reading Teacher*, 226-234.
- Boekaerts, M. (2005). *Motivatatie om te leren*. Opgehaald van <http://www.ibe.unesco.org/publications/educationalpracticesseriespdf/prac10dutch.pdf>
- Broekhof, K., & Pater, N. d. (2014). Van leesmotivatie naar taalprestatie. Leesbevordering in de basisschool: tips voor leerkrachten. Den Haag, Zuid-Holland, Nederland: Sectorinstituut Openbare Bibliotheken.
- Brunner, J. (2009). The kids can't read. *Education digest: Essential readings condensed for quick review*, pp. 32-36.
- Bulsman, M., & Houtkoop, W. (2014, 04). Laaggeletterdheid in kaart. 's-Hertogenbosch, Nederland: Stichting Lezen en Schrijven.
- Butler, G., & McManus, F. (1998). *A very short introduction. Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Chambers, A. (2002). *De leesomgeving. Hoe volwassenen kinderen kunnen helpen van boeken te genieten*. . Den Haag: Biblion Uitgeverij.
- Coillie, J. (2007). *Leesbeesten en boekenfeesten. Hoe werken (met) kinder- en jeugdboeken*. Biblion Uitgeverij.
- Corstanje, I., & Louws, J. (2000). *Vrij lezen/blijven lezen*. Den Haag: Biblion Uitgeverij.
- Edmunds, K., & Bauserman, K. (2006). What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. *The reading teacher*, 414-424.
- Elsäcker, W. (2002). Begrijpend lezen. . *Een onderzoek naar de invloed van strategiegebruik, leesmotivatie, vrijetijdslezen en andere factoren op het begrijpend lezen van eerste en tweede taalleerders in de middenbouw van het basisonderwijs*. Amsterdam, Noord-Holland, Nederland: Stichting Lezen.
- Elsäcker, W. v., & Verhoeven, L. (2005). *Interactief lezen en schrijven*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Expertise, T. (2006). *Building a class library*. Opgehaald van <http://www.teachingexpertise.com/articles/building-a-class-library-1043>
- Fiori, L., & Hardeveld, J. v. (2013). *Leeskilometers maken op school. Aanpak Vrij Lezen*. . Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

- Gallagher, K. (2009). *Readicide*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- Guthrie, J., Wigfield, A., & Humenick, N. (2006). Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *The Journal of Educational Research*, 232-245.
- Guthrie, J., Wigfield, A., Metsala, J., & Cox, K. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 231-256.
- Huizenga, H. (2010). *Aanvankelijk en technisch lezen*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Huysman, F. (2013). *Van woordjes tot wereldliteratuur*. Stichting Lezen en het Sectorinstituut Openbare Bibliotheken (SIOB).
- Kemmeren, C., Koeven, E. v., Louws, J., Markesteijn, C., Paus, H., & Verhallen, J. (2006). *Aan de slag met kinderboeken. Een programma leesbevordering ten behoeve van pabostudenten*. Leidschendam: Biblion Uitgeverij.
- Koeven, E. v. (2008). Tijdverspilling of uitdaging? Voorlezen in de bovenbouw. *JSW*, 34-37.
- Krashen, S. (2004). *The Power of Reading: Insights From The Research*. Westport, Connecticut/Londen: Libraries Unlimited; Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kuhlemeier, H., Jolink, A., Krämer, I., Hemker, B., Jongen, I., Berkel, S. v., & Bechger, T. (2014). Balans van de leesvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs 2. Arnhem, Nederland: Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling.
- Leesbevordering*. (sd). Opgehaald van SLO : <http://www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00158/>
- Leesplezier kinderen* . (sd). Opgehaald van Leesmonitor: <http://www.leesmonitor.nu/leesplezier-kinderen>
- Leesplezier stimuleren*. (sd). Opgehaald van Leesmonitor: <http://www.leesmonitor.nu/leesplezier-stimuleren>
- Mol, S. (2010). *To Read Or Not To Read*. Leiden: Leiden University.
- Morgan, P., & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, 165-183.
- Notten, N. (2011). Parents and the media. *Causes and consequences of parental media socialization*. Nijmegen: Ipskamp Drukkers Nijmegen.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: what autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *Elementary School Journal*, 225-23.
- Schram, D. (2013). *De aarzelende lezer over de streep*. Eburon.
- Schunk, D., & Zimmerman, B. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading and writing Quarterly*, 7-25.

- Sluis, P. v. (2013). Gevarieerd stillezen. *JSW*, 32-35.
- Smits, A., & Braams, T. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen. Individuele, groepsgewijze en klassikale werkvormen voor de behandeling van leesproblemen*. Amsterdam: Boom.
- Stalpers, C. (2006). De aard van de lezer. Uitkomsten promotieonderzoek naar leesgedrag en bibliotheek gebruik scholieren. . *Levende talen tijdschrift* 7, 23-31.
- Stalpers, C. (2007). *Het verhaal achter de lezer: een empirisch onderzoek naar variabelen die verschillen in leesgedrag verklaren*. Eburon uitgeverij.
- Starmans-Van Haren, M. (2002). Makkelijk lezen en makkelijke media. In J. Kurvers, & P. Mooren, *Moeilijk lezen makkelijk maken* (pp. 137-156). Leidschendam: Biblion Uitgeverij.
- Stoeldraijer, J., & Förre, M. (2012). Kwaliteitskaart Leesbelevingen van leerlingen. *Handreiking Leesbevordering*. Den Haag: School aan Zet .
- Stokmans, M. (2009). De invloed van literatuuronderwijs op de leesattitude. *Levende talen tijdschrift*, 35-43.
- Tellegen, S., & Frankhuisen, J. (2005). *Waarom is lezen plezierig?* Uitgeverij Eburon.
- Tellegen, T., & Catsburg, I. (1987). *Waarom zou je lezen?* Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Teunissen, C., Elsäcker, W. v., & Druenen, M. v. (2012). *Opbrengst gericht werken aan lezen en schrijven*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Usher, A., Kober, N., Jennings, J., & Stark Rentner, D. (2012). *What is motivation and why does it matter?* Washington: Center on education Policy.
- Vardell, S., Hadaway, N., & Young, T. (2006). Matching books and readers: selecting literature for English learners. *International Reading Association*, 734-741.
- Verkleij, H. (2012). *De invloed van interpersoonlijk docentgedrag op de leesmotivatie van leerlingen in de bovenbouw van de basisschool*. Opgehaald van <http://igitur-archive.library.uu.nl/student-theses/2010-0705-200137/UUindex.html>
- Vernooy, K. (2005). *Elke lezer een competente lezer! Effectief omgaan met verschillen in het leesonderwijs. Wat werkt?* Amersfoort: CPS.
- Vernooy, K. (2006). *Effectief omgaan met risicolezers. Werken aan preventie en beter omgaan met leesproblemen*. Amersfoort: CPS.
- Vernooy, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken*. Amersfoort: CPS.
- Vernooy, K. (2009). *Lezen stopt nooit! Lectorale intreerede in verkorte vorm uitgesproken bij de installatie als lector 'Doorlopende leerlijnen: Effectief taal- en leesonderwijs'*. Hengelo: Hogeschool Edith Stein/Onderwijskundig centrum Twente en Expertis Onderwijsadviseurs.

- Vernooy, K. (2012). *Elk kind een lezer. Preventie van leesmoeilijkheden door effectief onderwijs*. Maklu.
- Vinke, R. (2009). *De weerbarstige praktijk van het motiveren*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Walta, J. (2003). *Open Boek*. Eersel: De Kempen Schoolbegeleidingsdienst.
- Walta, J. (2011). *Open boek. Handboek leesbevordering door Jos Walta*. Eindhoven: Kinderboekwinkel de Boekenberg.
- Wentzel, K., & Wigfield, A. (2007). Motivational interventions that work: Themes and Remaining Issues. *Educational psychologist*, 261-271.
- Worthy, J., Patterson, E., Salas, R., Prater, S., & Turner, M. (2002). "More than just reading": The human factor in reaching resistant readers. *Reading Research and Instruction*, 177-202.