

Leesmotivatie

“Mag ik dat boek ook een keer lezen?”

Arno Zweistra
Visschersstraat 26
8325 BT Vollenhove
a.zweistra@kpz.nl
950331001

KBS St. Josephschool te Emmeloord
BOA: Mariëtte Berghuis
Thesisbegeleidster: Hanneke Messelink – van Hoegee

27 juni 2016
Katholieke Pabo Zwolle

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 mijn bachelorthesis I. Deze thesis is tot stand gekomen doordat ik een praktijkonderzoek heb uitgevoerd in mijn WPO-klas. Bij het onderzoek is gekeken naar hoe de omgeving een bijdrage kan leveren aan de leesmotivatie van de desbetreffende leerlingen. Zelf vind ik lezen ook niet het allerleukste wat er is. Vandaar dat het voor mijzelf ook interessant is om erachter te komen hoe de motivatie bevorderd kan worden. Op de basisschool vond ik lezen altijd wel leuk om te doen. Ik koos dan meestal voor spannende boeken en ik kon hier helemaal in wegdromen. Op de middelbare school nam mijn enthousiasme voor het lezen helaas af. Dit omdat ik altijd maar moest kiezen uit een lijst met, in mijn ogen, saaie boeken. Naar mijn idee is dat ook de reden dat ik vandaag de dag niet tot weinig meer lees. Het onderzoek is dus niet alleen voor de leerlingen aantrekkelijk, ook ikzelf wil er heel wat van opsteken. Vanuit mijn voorbeeldfunctie wil ik leerlingen laten zien dat lezen heel erg leuk kan zijn. Bij mij is de leesmotivatie ooit eens een keer afgenomen, ik wil ervoor zorgen dat dat niet gaat gebeuren bij deze leerlingen.

Graag wil ik via deze weg een aantal personen ook bedanken voor hun hulp en vertrouwen.

Allereerst bedank ik mijn thesisbegeleidster Hanneke Messelink – van Hoegee. Haar manier van begeleiding sloot aan bij waar ik behoefte aan had. Ze gaf praktische adviezen welke ik vlot kon verwerken in mijn onderzoek. Bedankt hiervoor.

Daarnaast wil ik de Sint Josephschool te Emmeloord bedanken voor het feit dat ik mijn onderzoek mocht uitvoeren op hun school. In het bijzonder mijn duo partner, Gerry Puylaert. Nadat ik mijn plannen had verteld over de uitvoering van het onderzoek, werd zij meteen enthousiast en dit resulteerde erin dat ook zij is bezig gegaan met de uitvoering van het ontwerp. Samen hielden we een logboek bij en hadden we duidelijke overdrachten naar elkaar toe. Dit kon ik meenemen in het proces.

Ook bedank ik mijn BOA Mariëtte Berghuis van de Sint Josephschool te Emmeloord. In de begeleidingsgesprekken vroeg zij elke keer weer hoe het met mijn onderzoek ging. Deze belangstelling vond ik erg fijn.

Tevens bedank in mijn familie en vrienden. Vooral voor afleiding kon ik bij deze mensen terecht en hier was ik af en toen dan ook wel aan toe. Zij zorgden ervoor dat ik een juiste afwisseling wist te vinden tussen het studeren en het ontspannen.

Als laatste wil ik graag Marije Wolbink, vierdejaars student van de Katholieke Pabo te Zwolle, bedanken. Zij heeft mij goede tips gegeven en voor vragen, over de uitwerking van het onderzoek, kon ik altijd bij haar terecht.

Het fijne aan het onderwerp ‘leesmotivatie’ vond ik dat ik al vrij snel voor ogen had wat ik wilde gaan doen in de praktijk. Hierdoor werd ik zelf enthousiast om ermee bezig te gaan en dit enthousiasme heb ik geprobeerd over te brengen op de leerlingen. Met een tevreden gevoel kijk ik terug op het proces van deze bachelorthesis.

Ik hoop dat u met plezier mijn onderzoek zult lezen.

Arno Zweistra

Inhoudsopgave

Voorwoord	blz. 3
Inhoudsopgave	blz. 4-5
Samenvatting	blz. 6
1. Introductie	blz. 7
1.1 Aanleiding	blz. 7
1.2 Beschrijving praktijkprobleem vanuit context	blz. 7
1.3 Oriëntatie op onderwerp	blz. 7
1.4 Relevantie en actualiteit	blz. 8
1.5 Onderzoeksdoel	blz. 8
1.6 Begripsverheldering	blz. 8-9
1.7 Hoofdvraag en deelvragen	blz. 9
1.8 Structuur thesis	blz. 9
2. Theoretisch kader	blz. 10
2.1 Inleiding literatuurstudie	blz. 10
2.2 Literatuurstudie	blz. 11
2.2.1 Belang van voortgezet technisch (stil)lezen	blz. 11
2.2.2 Leesmotivatie in het onderwijs	blz. 11-12
2.2.3 Factoren die de leesmotivatie bevorderen	blz. 12
2.2.3.1 Boekenaanbod tijdens het vrij lezen	blz. 13
2.2.3.2 De leerkracht	blz. 13-14
2.2.3.2.1 Kinderen helpen een boek te kiezen	blz. 14
2.2.3.2.2 Praten over boeken	blz. 15
2.2.3.3 Tijd en aandacht om te lezen	blz. 15
2.2.3.4 Voorlezen	blz. 15-16
2.2.3.5 De leesomgeving	blz. 17
2.3 Conclusie literatuurstudie	blz. 17-18
3. Vooronderzoek	blz. 19
3.1 Methode vooronderzoek	blz. 19-20
3.2 Resultaten vooronderzoek	blz. 20
3.2.1 Resultaten vragenlijst leerlingen	blz. 20
3.2.1.1 Intrinsieke leesmotivatie	blz. 20
3.2.1.2 Extrinsieke motivatie	blz. 21
3.2.1.3 Escapemotivatie	blz. 21-22
3.2.1.4 Andere motivatiefactoren	blz. 22-23
3.2.2 Resultaten checklist Leesbevordering (leerkrachten)	blz. 24
3.3 Conclusie vooronderzoek	blz. 25-26
4. Onderzoek naar het ontwerp	blz. 27
4.1 Methode onderzoek naar het ontwerp	blz. 27
4.1.1 De ontwerpcriteria	blz. 27
4.1.2 Beknopte beschrijving ontwerp	blz. 27-28-29
4.1.3 Methodes van dataverzameling (monitoren van ontwerp)	blz. 29
4.1.4 Methodes van dataverzameling (meten van ontwerp)	blz. 29

4.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp	<i>blz. 30</i>
4.2.1 Resultaten bij het monitoren van het ontwerp	<i>blz. 30</i>
4.2.2 Resultaten bij het meten van het ontwerp	<i>blz. 30</i>
4.2.2.1 Resultaten vragenlijst leerlingen	<i>blz. 30</i>
4.2.2.1.1 Intrinsieke motivatie	<i>blz.30-31</i>
4.2.2.1.2 Extrinsieke motivatie	<i>blz. 31</i>
4.2.2.1.3 Escapemotivatie en andere motivatiefactoren	<i>blz. 32</i>
4.2.2.2 Resultaten checklist Leesbevordering (leerkrachten)	<i>blz. 32</i>
4.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp	<i>blz. 33</i>
5. Discussie	<i>blz. 34</i>
5.1 Beperkingen	<i>blz. 34</i>
5.2 Vervolg vragen voor vervolgonderzoek	<i>blz. 34</i>
5.3 Discussiepunten	<i>blz. 34-45</i>
5.4 Aanbevelingen voor de praktijk	<i>blz. 35</i>
Literatuurlijst	<i>blz. 36-37</i>
Bijlagen.	<i>blz. 38</i>
A. Evaluatie	<i>blz. 38-40</i>
B. Poster	<i>blz. 41</i>
C. Verklaring uitvoering praktijk	<i>blz. 42</i>
D. Verklaring gedragscode onderzoek	<i>blz. 43</i>
E. Vragenlijst leesmotivatie (zowel beginmeting als eindmeting)	<i>blz. 44-45-46</i>
F. Resultaten vragenlijst leesmotivatie (beginmeting)	<i>blz. 47-48</i>
G. Resultaten vragenlijst leesmotivatie (eindmeting)	<i>blz. 49-50</i>
H. Checklist Leesbevordering (zowel beginmeting als eindmeting)	<i>blz. 51</i>
I. Resultaten checklist Leesbevordering (beginmeting BM - eindmeting EM)	<i>blz. 52-53</i>
J. Logboek gedurende zes weken (format)	<i>blz.54</i>
K. Stilleesregels	<i>blz. 55</i>
L. Beschrijving ontwerp	<i>blz. 56-57</i>
M. Format (aangepaste) boekbespreking	<i>blz. 58-59</i>
N. Format leescircuit	<i>blz. 60</i>
O. Vijfvingertest	<i>blz. 61</i>
P. Oriënteren op een boek	<i>blz. 62</i>
Q. Toestemming HBO-kennisbank	<i>blz.63</i>
R. Afbeeldingen	<i>blz. 64</i>

Samenvatting

In groep 5, wat bestaat uit 27 leerlingen, van de katholieke Sintjosephschool, laten de leerlingen zien dat ze weinig (intrinsieke) motivatie hebben om aan de slag te gaan met het stillezen tijdens de stilleesmomenten. Dit komt naar voren op de momenten dat bij de leerlingen duidelijk wordt gemaakt dat de activiteit ‘stillezen’ ingaat. Ze reageren hier vaak negatief op door te zuchten of door een uitweg te zoeken waardoor ze niet hoeven te lezen. Hierbij valt te denken aan kinderen die naar de wc gaan of kinderen die tijdens de stilleesmomenten van boek gaan verwisselen. Dit werd als een probleem ervaren en vandaar dat ervoor is gekozen om een onderzoek uit te voeren rondom leesmotivatie. Het doel hierbij is om vanuit de omgeving de leesmotivatie van de leerlingen uit groep 5 te bevorderen. Vandaar dat de volgende onderzoeksvraag is geconstrueerd: *‘Hoe kan de omgeving een bijdrage leveren aan de leesmotivatie in groep 5?’*. Huizenga (2010) schrijft in zijn boek dat in onze moderne westerse maatschappij een mens amper kan functioneren zonder een redelijke leesvaardigheid. Lezen is daarom ook de belangrijkste instrumentele vaardigheid geworden die aangeleerd wordt op de basisschool.

Tijdens de start van het onderzoek is er eerst een literatuurstudie gedaan. Hieruit kwam duidelijk naar voren dat de leerkracht een grote rol speelt bij dit onderwerp. Mottart en Vanhooren (2012) schrijven over de rol van de leerkracht dat een aantal zaken belangrijk zijn als je van een leerling een competente lezer wilt maken. Het is van belang dat je als leerkracht zorgvuldig boeken kiest, regelmatig boeken presenteert, met kinderen praat over boeken en dat je hen helpt kiezen met hun boekenkeuze. Bij het praten over boeken kunnen de kaartjes van Chambers (2002) ingezet worden. Bij het helpen uitkiezen van boeken kan de Vijfvingertest gebruikt worden. Daarnaast moet een leerkracht zich bezig houden met het voorlezen van boeken. Poelhekke (2015) schrijft in haar artikel dat voorlezen een hoeksteen moet zijn in het onderwijs van elke dag, ongeacht het onderwerp en de leeftijd van de kinderen. Ten slotte schrijft Vernooy (2005) dat er dagelijks 15 à 30 minuten stil gelezen moet worden. Dit moet gebeuren in een rustige leesomgeving.

In de praktijk is ook nog vooronderzoek gedaan. Door middel van een vragenlijst (Van Elsäcker, 2002) is bij de leerlingen gecontroleerd wat hun beginsituatie is ten opzichte van de leesmotivatie. Hieruit bleek dat 22% het lezen van kinderboeken op school echt leuk vindt. Onder de leerkrachten van groep 5 is een checklist (School aan zet, z.d.) afgenomen om te controleren wat er al aan leesbevordering werd gedaan. Hieruit kwam naar voren dat de leerkracht te weinig als rolmodel optreedt, de leerlingen te weinig werden geholpen bij het uitkiezen van een boek en er te weinig werd gepraat over boeken.

Op basis van de literatuurstudie en het vooronderzoek in de praktijk is er een ontwerp gecreëerd wat voor zes weken uitgevoerd werd in de praktijk. De belangrijkste kenmerken van dit ontwerp waren: de leerkracht trad op als rolmodel, er werd gezorgd voor een rustige leesomgeving, elke dag werd er voorgelezen, er werd gepraat met de kinderen over gelezen boeken, leerlingen werden geholpen bij het maken van hun boekenkeuze en er werd een leescircuit opgestart waarbij informatieve boeken werden ingezet. Alles wat werd uitgevoerd rondom het ontwerp werd bijgehouden in een logboek door beide leerkrachten. Na de zes weken van uitvoering is dezelfde vragenlijst en de checklist opnieuw afgenomen onder de leerlingen en de leerkrachten, maar nu als eindmeting. Hieruit kwam naar voren dat de leerlingen het lezen leuker zijn gaan vinden en dat de leerkrachten meer zijn gaan doen aan leesbevordering.

Onderwerp: leesbevordering

Onderzoeksgroep: leerlingen en leraren uit groep 5

Ontwerp: omgeving levert een bijdrage aan de leesmotivatie van de leerlingen tijdens het stillezen

Methode: vragenlijst en checklist

Conclusie: de omgeving is belangrijk en de daarbij horende leerkracht doet ertoe

1. Introductie

In het volgende hoofdstuk worden eerst de aanleiding, het praktijkprobleem en de oriëntatie op het onderwerp beschreven. Vervolgens wordt de relevantie en actualiteit, het onderzoeksdoel en de begripsverheldering van deze thesis vermeld. Ten slotte worden de hoofdvraag en deelvragen weergegeven met daarna de structuur van de thesis.

1.1 Aanleiding

De WPO-leerkracht van groep 5 van de Sintjosephschool te Emmeloord stelde vast dat de leerlingen van de desbetreffende groep onvoldoende leesmotivatie hebben tijdens de stilleesmomenten. Dit werd gebaseerd op observaties waaruit bleek dat de kinderen vooral met andere zaken bezig waren: naar het toilet gaan, steeds van boek verwisselen en bijvoorbeeld praten met klasgenoten over andere zaken dan de leesboeken. Ook wanneer de leerkracht vertelde dat de kinderen gingen lezen, werd er vaak gezucht en gemopperd. Dit zijn signalen waaruit blijkt dat kinderen liever niet aan het lezen zijn. Hierom is ervoor gekozen om een onderzoek te starten naar hoe de leesmotivatie bevorderd kan worden.

1.2 Beschrijving praktijkprobleem vanuit de context

Het onderzoek is uitgevoerd op de Sint Josephschool. Het is een katholieke basisschool in het hart van Emmeloord. Het leerlingenaantal schommelt rond de 250 leerlingen en het team van directie, leerkrachten en ondersteunend personeel bestaat uit ongeveer 20 medewerkers. De groep, waar het onderzoek in is uitgevoerd, betreft 27 leerlingen: 11 meiden en 16 jongens. Het is een hechte en enthousiaste groep, waarbij er veel waardering aanwezig is naar elkaar toe. Op leesniveau is er een grote basisgroep met een aantal zwakke en een aantal sterke leerlingen.

Na een aantal weken voor de groep te hebben gestaan, viel de WPO-leerkracht het op dat de kinderen niet gemotiveerd waren om te gaan lezen. Dit werd besproken met de vaste groepsleerkracht van de groep en ook zij had hetzelfde in de gaten. De leerlingen geven duidelijke signalen af dat ze niet gemotiveerd zijn om tijdens de stilleestijd ook daadwerkelijk een boek te lezen. Bij lezen zou het juist om plezier moeten gaan, maar dit ontbreekt bij een groot gedeelte van de groep.

Het concrete praktijkprobleem is in dit geval dat kinderen niet aan het lezen zijn op de momenten die hiervoor wel bedoeld zijn. Ze grijpen de kans niet aan om hun leesvaardigheden verder uit te breiden. Vernooy, Vollenbroek en Van der Hoogt (2012) vermelden in hun boek dat wanneer het technisch lezen stagneert, hiermee ook de woordenschatontwikkeling stagneert. Volgens Huizenga (2010) kan een mens amper functioneren, in onze moderne westerse maatschappij, wanneer het zonder een redelijke leesvaardigheid zit. Lezen is dus de sleutel tot (school)succes! Dit onderzoek kan hier aan bijdragen door te kijken hoe de omgeving de leesmotivatie van de leerlingen kan bevorderen.

1.3 Oriëntatie op onderwerp

In dit onderzoek wordt gepraat over het begrip ‘leesmotivatie’. Iets waaraan gewerkt zal worden tijdens de uitvoering van het ontwerp. Maar wat wordt hiermee exact bedoeld? Het is van belang om dit te weten, zodat er verder gebouwd kan worden op de definiëring hiervan. Stichting Leerplanontwikkeling (z.d.) vermeldt over leesmotivatie dat dit de mate beschrijft waarin een leerling gemotiveerd is om te (leren) lezen, waarbij moet worden aangetekend dat motivatie van groot belang is voor de leesontwikkeling. Bij dit onderzoek gaat er gekeken worden naar de bevordering van die leesmotivatie. Een motivatie die het best tot zijn recht komt wanneer die vanuit het kind zelf komt. Als leerkracht wil je natuurlijk graag dat kinderen altijd intrinsiek gemotiveerd zijn om te gaan (leren) lezen. Hooijmaaijers, Stokhof en Verhulst (2012) schrijven dat deze vorm van leren een vrijwillig karakter heeft. Volgens McLean (2003) bereiken we dit door hun nieuwsgierigheid, doorzettingsvermogen, plezier, bekwaamheid en onafhankelijkheid aan te moedigen.

1.4 Relevantie en actualiteit

De vaardigheid lezen komt niet alleen terug bij de stilleesmomenten in deze groep. Goed kunnen lezen is ook handig als je verhaaltjessommen moet oplossen of als je een CITO-woordenschattoets moet maken op tijd. Dit zijn nog maar enkele voorbeelden van wanneer kinderen in het dagelijkse leven met 'lezen' te maken krijgen. Schoolse voorbeelden, natuurlijk zijn er ook nog heel veel buitenschoolse voorbeelden te benoemen. Denk aan bijvoorbeeld boodschappenlijstjes of verkeersborden lezen. De leerlingen krijgen op de schooldagen genoeg tijd om aan hun leesvaardigheden te werken. Elke dag staat er een half uur stillezen ingepland op het weekrooster. Wat de onderzoeker toch ziet is dat niet iedereen de volle 30 minuten benut omdat ze met andere dingen bezig zijn. Volgens Vernooy (2012) is stillezen vooral een krachtige activiteit als dit dagelijks 15 à 30 minuten als vast onderdeel op het rooster staat. Hier ligt het in groep 5 dus niet aan. Wel is het zo dat er in die tijd dan ook daadwerkelijk gelezen moet worden. Volgens Huizenga (2010) gaan mensen lezend door het leven. Met de komst van de moderne communicatiemiddelen als internet en e-mail heeft het lezen alleen nog maar aan belang gewonnen. Het is dus van belang dat een school veel zorg en aandacht besteedt om kinderen de kunst van het lezen bij te brengen en dat de kinderen hier nuttig gebruik van maken. Hier is wel voor nodig dat de kinderen graag willen lezen. Deze motivatie moet bevorderd worden aangezien onderzoeken en theoretische bronnen aantonen dat lezen positieve gevolgen heeft voor de verdere carrière van de kinderen.

1.5 Onderzoeksdoel

Het doel van dit onderzoek is om de kinderen meer plezier te laten ervaren rondom leesonderwijs. De bedoeling van dit onderzoek is dat de omgeving de leerlingen gaat bevorderen om meer geënthousiasmeerd te raken om te gaan lezen. Er worden bij dit onderzoek geen hele grote veranderingen verwacht binnen zes weken. Toch hoopt de onderzoeker het doel te kunnen bereiken dat de leerlingen wel meer laten zien dat ze graag willen lezen. Dit moet bereikt worden door een ontwerp te gaan uitvoeren die geconstrueerd is met de gedachte om dit doel te gaan behalen.

1.6 Begripsverheldering

Volgens Huizenga (2010) is **technisch lezen** de vaardigheid 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. Verder vermelden Vernooy, Vollenbroek en Van der Hoogt (2012) in hun boek dat wanneer het technisch lezen stagneert, hiermee ook de woordenschatontwikkeling stagneert. Als leerlingen ouder worden maken ze zich de meeste woorden eigen door te lezen. Het is dus belangrijk dat hier veel aandacht aan wordt besteed binnen het onderwijs. Stichting Leerplanontwikkeling (z.d.) vermeldt over **leesmotivatie** dat dit de mate beschrijft waarin een leerling gemotiveerd is om te (leren) lezen, waarbij moet worden aangetekend dat motivatie van groot belang is voor de leesontwikkeling. **Leesbevordering** is volgens Stichting Lezen (z.d.) het stimuleren van lezen bij kinderen en volwassenen, met als doel dat zij lezen niet als verplicht schoolvak ervaren, maar beschouwen als een leuke en zinvolle vrijetijdsbesteding. Volgens Klammer-Hoogma (2012) moet een **rolmodel** rekening houden met het feit dat de groep een spiegel is van je eigen gemoedstoestand, normen en waarden en ideeën die jijzelf hebt over wat goed onderwijs is of hoort te zijn en hoe het er in een ideale groep aan toe moet gaan. Vernooy (2012) stelt dat **stillezen** een periode is van lezen, gebaseerd op eenvoudige uitgangspunten dat door meer lezen de leesvaardigheid beter zal worden. Het doel van stillezen is leerlingen te helpen een goede leesgewoonte en een goede leesvaardigheid te ontwikkelen. **Intrinsieke motivatie** houdt in dat kinderen van jongs af aan steeds meer zelfstandig willen doen. Deze intrinsieke motivatie tot zelf handelen en zelf leren moet je bekrachtiging met complimenten en succeservaringen (Klammer-Hoogma, 2012). **Extrinsieke motivatie** betekent dat men een taak of opdracht uitvoert omdat dit uiteindelijk iets oplevert. In basisschooltermen betekent dit dat kinderen iets doen voor een beloning of om straf te voorkomen. Onder een **rijke leesomgeving** wordt volgens Vernooy (2005) verstaan dat er aandacht is voor boeken, maar ook voor

woordenschatstimulering. Door stillezen groeit de woordenschat van de leerlingen. Bij **boekpromotie** gaat het om het promoten van een boek, bijvoorbeeld in de boekenkring zodat er interactie kan ontstaan (Kemmeren, 2010). Bij **belevend lezen** wordt de fantasie van een kind gestimuleerd terwijl het een (fantasie)verhaal leest (Taalalert, z.d.).

1.7 Hoofdvraag en deelvragen

Naar aanleiding van de probleemanalyse is de volgende hoofdvraag geformuleerd:
‘Hoe kan de omgeving een bijdrage leveren aan de leesmotivatie in groep 5?’

Om antwoord te krijgen op deze vraag, zijn er de volgende deelvragen geformuleerd:

1. Waarom is het voortgezet technisch lezen van belang in het basisonderwijs?
2. Wat wordt er bedoeld met leesmotivatie?
3. In hoeverre zijn de leerlingen van groep 5 momenteel intrinsiek gemotiveerd om stil te gaan lezen?
4. Wat zijn belangrijke factoren die ervoor zorgen dat kinderen gemotiveerd worden om stil te lezen?
5. Wat is er op dit moment te zien aan leesmotivatie in groep 5?
6. In hoeverre werkt het ontwerp rondom leesmotivatie?

Door bovenstaande vragen te beantwoorden kan bepaald worden hoe de omgeving de leesmotivatie van de leerlingen uit groep 5 kan bevorderen.

1.8 Structuur thesis

Deze bachelorthesis bestaat uit een theoretisch kader waarin, door middel van literatuurstudie, antwoord wordt gegeven op de generieke deelvragen. Dit zodat er uiteindelijk een antwoord geformuleerd kan worden voor de hoofdvraag. Zo komt de onderzoeker erachter wat er gedaan kan worden, door de omgeving, aan bevordering van de leesmotivatie. Bij het onderdeel ‘vooronderzoek’ wordt onder andere de conclusie beschreven van de belangrijkste bevindingen die geformuleerd zijn na het onderzoek vanuit de praktijk. Vervolgens wordt gekeken naar de conclusie over de uitvoering van het ontwerp in de praktijk. Dit gebeurt bij het onderdeel ‘onderzoek naar het ontwerp’. Bij dit onderdeel wordt dus gekeken naar wat de uitvoering van het onderzoek daadwerkelijk heeft opgeleverd. Als laatste volgt het onderdeel ‘discussie’, waarbij er vervolgvragen, aanbevelingen en suggesties voor de praktijk genoemd worden.

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt het theoretisch kader opgenomen. De generieke deelvragen zijn hierbij verdeeld in hoofdstukken. Allereerst wordt er een presentatie gegeven van vragen die leiden tot generieke kennis, vervolgens wordt de presentatie van de generieke kennis gegeven. Ten slotte wordt de conclusie van de literatuurstudie vermeld.

2.1 Inleiding literatuurstudie

De generieke deelvragen, die beantwoord zullen worden vanuit de literatuur zijn:

- Waarom is het voortgezet technisch lezen van belang in het basisonderwijs?
- Wat wordt er bedoeld met leesmotivatie?
- Wat zijn belangrijke factoren die ervoor zorgen dat kinderen gemotiveerd worden om stil te lezen?

2.2 Literatuurstudie

2.2.1 Belang van voortgezet technisch (stil)lezen

Kinderen kunnen letters overal vinden: de gele M van de Mac Donalds langs de snelweg, straatnaambordjes die je onderweg tegen kan komen als je naar school fietst of de ondertiteling van een Amerikaanse serie waar thuis naar wordt gekeken. Volgens Huizenga (2010) gaan mensen lezend door het leven. Met de komst van de moderne communicatiemiddelen als internet en e-mail heeft het lezen alleen nog maar aan belang gewonnen. Het is dus van belang dat een school veel zorg en aandacht besteedt om kinderen de kunst van het lezen bij te brengen. Toch hoor je regelmatig in het onderwijs leerkrachten de opmerking maken dat er tijdens de stilleestijd wel ruimte gemaakt kan worden voor een andere activiteit. Onderzoekers zeggen juist dat de leestijd erg belangrijk is en absoluut een plek moet krijgen in het rooster. Waarom dit zo is, zal in dit hoofdstuk later wel blijken. Volgens Meelis-Voorma, Moolenaar en Overmeijer (2001) ligt er tegenwoordig een grote nadruk op het zelfstandig kunnen leren als het gaat over de onderwijsvisie. Goed kunnen lezen is daarvoor een onontbeerlijk hulpmiddel. Hoewel het lezen in de vrije tijd onder grote druk staat als gevolg van de concurrentie van diverse media en andere vormen van vrijetijdsbesteding, is het belang van goed kunnen lezen op andere terreinen eerder toe- dan afgenomen. Denk aan vervolgoopleidingen waar veel gelezen wordt, of aan beroepen waar een goede leesvaardigheid wordt verlangd. Huizenga (2010) schrijft daarom ook in zijn boek dat in onze moderne westerse maatschappij een mens amper kan functioneren zonder een redelijke leesvaardigheid. Lezen is daarom ook de belangrijkste instrumentele vaardigheid geworden die aangeleerd wordt op de basisschool. Hierbij wordt wel onderscheid gemaakt tussen lezen als ondersteunende taalactiviteit (als het de doelstelling heeft om de leesvaardigheid van de leerlingen te vergroten) en lezen als functionele taalactiviteit (als leerlingen hun leesvaardigheid moeten toepassen). Verder schrijft Vernooy (2005) over effectief leesonderwijs dat hiervoor twee condities van belang zijn: het leesonderwijs voldoet aan de huidige wetenschappelijke inzichten over (leren) lezen én het leesonderwijs houdt rekening met de verschillen tussen leerlingen en met de wetenschappelijke inzichten hoe dat het beste kan gebeuren. De leerkracht speelt hierbij een cruciale rol: de leraar doet ertoe! Ten slotte vermelden Vernooy, Vollenbroek en Van der Hoogt (2012) in hun boek dat wanneer het technisch lezen stagneert, hiermee ook de woordenschatontwikkeling stagneert. Als leerlingen ouder worden maken ze zich de meeste woorden eigen door te lezen. Het is dus belangrijk dat hier veel aandacht aan wordt besteed binnen het onderwijs.

In de praktijk staan er stilleesmomenten gepland in het weekrooster van een basisschoolklas. Met stillezen wordt een periode van lezen bedoeld waarin het uitgangspunt is dat de leesvaardigheid verbeterd zal worden. Het doel van stillezen is leerlingen te helpen een goede leesgewoonte en een goede leesvaardigheid te ontwikkelen (Vernooy, 2012). Stillezen zorgt ervoor dat jonge lezers levenslange, zelfstandige lezers worden. Onder andere omdat bij stillezen het recreatieve aspect van lezen voorop staat. Stillezen is vooral een krachtige activiteit als dit dagelijks 15 à 30 minuten als vast onderdeel op het rooster staat. Uit onderzoek blijkt ook dat kinderen die veel stillezen het beter bij begrijpend lezen doen. Hun woordenschat neemt namelijk toe door veel te lezen. Verder bleek dat de meeste succesvolle leerlingen, op het gebied van lezen, kwamen uit klassen waar lezen een duidelijk vaste plaats had op een schooldag. Ten slotte wordt er de laatste jaren ook een koppeling gemaakt tussen het leren en stillezen. Stillezen wordt namelijk ook ingezet bij andere vakgebieden zoals rekenen en wereldoriëntatievakken. Lezen is dus de sleutel tot schoolsucces!

2.2.2 Leesmotivatie in het onderwijs

In dit onderzoek wordt gepraat over het begrip ‘leesmotivatie’. Iets waaraan gewerkt zal worden tijdens de uitvoering van het ontwerp. Maar wat wordt hiermee exact bedoeld? Het is van belang om dit te weten, zodat er verder gebouwd kan worden op de definiëring hiervan. Stichting Leerplanontwikkeling (z.d.) vermeldt over leesmotivatie dat dit de mate beschrijft waarin een leerling gemotiveerd is om te (leren) lezen, waarbij moet worden aangetekend dat motivatie van

groot belang is voor de leesontwikkeling. Deze motivatie kan op verschillende manieren bereikt worden. Om een voorbeeld te noemen: leerlingen die moeite hebben met lezen zullen gemotiveerd raken doordat er toch vorderingen in hun leesproces behaald worden. Oefening baart kunst is een uitspraak die ook zeker in één adem genoemd mag worden met het begrip leesmotivatie. Met oefening wordt bedoeld op het feit dat kinderen veel gaan lezen. Om dit te bereiken moeten kinderen wel plezier ervaren op de momenten dat zij aan het lezen zijn. Dit alles gaat gepaard met intrinsieke motivatie. Volgens Klamer-Hoogma (2012) speel je in op de intrinsieke motivatie wanneer je als leerkracht aandacht en ruimte geeft aan de verschillende leerstijlen, interesses en talenten van kinderen. Hiermee heb je het over de basisbehoefte ‘competentie’. Kinderen voelen zich op deze manier uitgedaagd en aangesproken op hun innerlijke motivatie. Het gaat er hierbij ook om dat kinderen steeds meer zelfstandig willen doen. Als leerkracht moet je kinderen hiervoor de ruimte geven zodat hun intrinsieke motivatie kan toenemen. In het geval van leesonderwijs betekent dit concreet dat kinderen vanuit hunzelf graag willen lezen. Daarnaast kun je ook te maken hebben met extrinsieke motivatie. Dit is de motivatie van buitenaf. Kinderen lezen in dit geval omdat het moet. Hooijmaaijers, Stokhof en Verhulst (2012) schrijven in hun boek dat de motivatie in dit geval niet direct vanuit de leerstof komt. Het is meer gebaseerd op andere redenen zoals: een goed cijfer, liefde van de leerkracht, straf vermijden of een beloning krijgen. Deze motivatie kost kinderen meer energie en doet een groot beroep op het doorzettingsvermogen. Als laatste spreek men over de instrumentele motivatie. Dit is één van de drie soorten motivaties die je terug kan vinden in de praktijk, zo ook in het basisonderwijs. Volgens Land (2009) zijn lezers instrumenteel gemotiveerd wanneer ze lezen omdat ze meer informatie nodig hebben, voor bijvoorbeeld een werkstuk. Op de basisschool kun je dit terugzien op de momenten dat kinderen werken aan bijvoorbeeld een muurkrant voor het project of thema wat op dat moment actueel is. Kinderen speuren op het internet naar informatie over een bepaald onderwerp. Vervolgens wordt deze nieuwe informatie gepresenteerd aan klasgenoten en/of ouders. Als leerkracht wil je natuurlijk graag dat kinderen altijd intrinsiek gemotiveerd zijn. Volgens McLean (2003) bereiken we dit door hun nieuwsgierigheid, doorzettingsvermogen, plezier, bekwaamheid en onafhankelijkheid aan te moedigen.

2.2.3 Factoren die de leesmotivatie bevorderen

Als je als leerkracht/school de leesmotivatie van kinderen wilt beïnvloeden, is het belangrijk om te weten welke factoren daarbij een rol spelen. Factoren die ervoor zorgen dat kinderen meer plezier krijgen in lezen zijn in dit geval essentieel om in te zetten.

Stichting Lezen (2013) onderscheidt in haar beleidsplan 2013-2016, op basis van wetenschappelijke inzichten, acht succesfactoren voor leesbevordering en literatuureducatie. Vier van deze factoren hebben betrekking op de leesomgeving, drie op de werkvormen waarbinnen gelezen wordt en één op didactische aanpak. De succesfactoren leveren een bijdrage aan het stimuleren van positieve leeservaringen, waardoor een positieve leeshouding ontstaat, en vervolgens ook het leesgedrag en de leesvaardigheid worden gestimuleerd. Hieronder de acht succesfactoren die de leesmotivatie kunnen verhogen:

1. Boekenaanbod
2. Ondersteunende rol van de professional
3. Stimulerende rol van ouders en vrienden
4. Tijd en aandacht om te lezen (een rustige plek)
5. Voorlezen
6. Vrij lezen
7. Praten over boeken
8. Differentiatie

2.2.3.1 Boekenaanbod tijdens het vrij lezen

In de praktijk zijn stil lezen, vrij lezen en recreatief lezen meestal dezelfde activiteiten. Vrij lezen (lees stil lezen) is een periode, gebaseerd op het eenvoudige uitgangspunt dat door meer lezen de leesvaardigheid beter zal worden (Vernooy, 2012). Krashen (z.d.) schrijft dat het bij vrij lezen gaat om lezen waarbij er geen verbintenis wordt gelegd tussen gebruikte methoden en leergangen. Vrij wil dus allereerst zeggen vrij ten opzichte van de voorgeschreven aanpak in de reguliere methode. In de praktijk zie je deze activiteiten geregeld terug als je een klas binnenstapt. Vrij lezen stimuleert dus de kinderen om zelfstandig aan het werk te gaan. Helaas biedt deze stimulans niet altijd het gewenste resultaat. Verscheidende onderzoeken hebben laten zien hoe je het vrij lezen in moet zetten waarbij er de meeste kans op slagen is. Voor lezen geldt namelijk ook 'oefening baart kunst'. Volgens Krashen (z.d.) geldt hetzelfde: de relatie tussen vrij lezen en het leesbegrip ligt volgens hem, theoretisch gezien, in de eventueel empirische steun voor de veronderstelling dat we leren lezen door te lezen. Daarbij gaat Krashen ervan uit dat er een positieve samenhang is tussen de hoeveelheid tijd die aan lezen besteed wordt en leesvaardigheid, maar hij gaat er niet van uit dat die samenhang totaal zal zijn omdat ook andere factoren een rol zullen spelen in dit verband. Iets wat eerder al terug is gekomen. Als je kinderen vrij laat lezen, dan moet je ze ook vrij een boek laten kiezen. Natuurlijk moet dit boek wel aansluiten bij het niveau van de kinderen. Kinderen komen immers niet op school om te laten zien wat ze al kunnen, maar om nieuwe zaken te leren. Als een kind thuiskomt uit school moet hij vol trots kunnen zeggen wat hij die dag heeft geleerd. Hierbij kun je denken, op leesgebied, aan de betekenis van nieuwe woorden, het leestempo hebben verhoogd of hoe een boek geïnterpreteerd moet worden. Volgens Kemmeren (2006) moeten kinderen tijdens het vrij lezen boeken kunnen lezen die hen interesseren. Terwijl de ene leerling een boek leest met een geschiedenisverhaal, kan de andere leerling bezig zijn met een boek wat gaat over wereldoriëntatie. Kinderen hebben een verschillende smaak, maar aan de kwaliteit van de boeken valt niet te twisten. Alle boeken die een klas binnenkomen zijn, als het goed is, met voorzorg naar binnen gehaald. Ze voldoen aan het niveau van de leeftijd van de groep. Kemmeren schrijft verder dat als je bij de keuze van verhalende literatuur let op de kwaliteit, je dit ook moet doen bij informatieve boeken. Soms is dit lastig omdat je als professional soms in de luren wordt gelegd door kleur, illustraties of verrassende vormgeving. Dan is het belangrijk om juist kritisch te blijven ten aanzien van inhoud en stijl. De informatie moet op de eerste plaats juist zijn en niet verouderd. Tekeningen en of foto's staan er ter verduidelijking en niet om de boel op te fleuren. Daarnaast moeten informatieve boeken goed toegankelijk zijn voor kinderen en moeten ze een beknopte, maar heldere inhoudsbeschrijving en een inhoudsopgave bevatten. Een eventueel register waar een leerling snel kan vinden wat hij zoekt is ook nooit verkeerd. Als je als leerkracht weet dat de informatieve boeken in jouw groep voldoen aan de punten die net zijn beschreven, dan weet je dat je kinderen rustig vrij kan laten lezen uit informatieve boeken. 'Vrij lezen' houdt niet alleen in dat kinderen voor zichzelf stil aan het lezen zijn. Bij vrij lezen gaat het er ook om dat kinderen zelf mogen weten wat ze lezen tijdens de daarvoor bestemde momenten. Hierbij moet je als leerkracht wel bepaalde eisen stellen aan de gekozen boeken. Volgens Nielen en Bus (2015) zijn meisjes in alle groepen meer gemotiveerd om te lezen dan jongens. Wat blijkt: jongens lezen in het algemeen meer informatieve boeken. Er zouden daarom meer informatieve boeken kunnen worden aangeboden om jongens meer te interesseren voor het lezen. Als leerkracht is het dus belangrijk om op de hoogte te zijn van het boekenaanbod en daarbij ook op te zoek te gaan naar boeken die aansluiten bij de vaardigheden, voorkeuren en interesses van jongens. Besteed dus extra aandacht aan boeken die specifiek gericht zijn op jongens.

2.2.3.2 De leerkracht

Leraren hebben een voorbeeldfunctie. Dit geldt ook op het gebied van leesgedrag. Je bent als het ware een spiegel voor de groep. Je eigen rol en houding als leraar is de factor die de meeste invloed heeft op een goed pedagogisch klimaat. Besef vanaf dag één dat je een rolmodel bent (Klamer-

Hoogma, 2012). Dat je als leraar een rolmodel hebt geldt niet alleen voor het pedagogische aspect. Ook jouw eigen leesgedrag is van invloed op het leesgedrag van de kinderen. Volgens Vernooy (2005) is de rol van de leerkracht essentieel voor een succesvol verloop van het stillezen. Het is van cruciaal belang dat leerkrachten optreden als model en dus zelf ook gaan stillezen. Dit betekent dat het niet de bedoeling is dat de leerkracht tijdens het stillezen bijvoorbeeld het rekenwerk gaat nakijken. Ook is het stillezen gedoemd te mislukken als de leerkracht steeds controleert of de kinderen wel lezen en hen steeds wil helpen. Door ook zelf te lezen, laat de leerkracht blijken dat hij of zij plezier beleeft aan lezen. De leerkracht doet alles wat de leerlingen ook (moeten) doen: als de leerlingen bij het stillezen bijvoorbeeld moeten vertellen over de inhoud van het boek, dan doet de leerkracht dat ook. Wederom geldt: de leerkracht doet ertoe! Verder schrijft Vernooy (2005) dat de invloed van de individuele leerkracht veel groter is dan de invloed van teambesluiten en/of van besluiten van de schoolleiding.

Dat de leerkracht als model moet worden gezien is inmiddels wel duidelijk. Er zijn al wat praktische tips gegeven over hoe je dit in de praktijk kan verwezenlijken. Huizenga (2010) schrijft in zijn boek nog een andere manier waarop de leerkracht zijn rolmodel in vervulling kan laten gaan in de praktijk. In zijn boek heeft hij het namelijk over het modelleren of voordoen. Dit is een veelgebruikte instructieprincipe bij complexe vaardigheden. Het voorbeeld van de leerkracht is bruikbaar bij de elementaire leeshandeling. Je kunt op deze manier namelijk snel duidelijk maken wat er van een leerling verwacht wordt. Ten slotte schrijven Mottart en Vanhooren (2012) in hun boek dat als je van een leerling een competente lezer wilt maken, het wel van belang is dat je als leerkracht zorgvuldig boeken kiest, regelmatig boeken presenteert, met kinderen praat over boeken en hen helpt kiezen met hun boekenkeuze. Bij de laatste opdracht voor de leerkracht, zoals Mottart en Vanhooren noemen in hun boek, kan de vijfvingertest worden gebruikt. Reumers (2014) beschrijft deze vijfvingertest als volgt: kinderen lezen de eerste pagina van het boek dat zij uit de boekenkast hebben gekozen. Bij elk moeilijk woord wat ze tegenkomen steken ze een vinger op. Als ze na het lezen vijf vingers (of meer) hebben opgestoken, dan betekent dit dat de leerling qua niveau beter een ander boek kan kiezen. De conclusie kan op dat moment getrokken worden dat het boek nog te moeilijk is voor de desbetreffende leerling. Als leerkracht kun je deze test makkelijk inzetten door een kaart op te hangen met de regels van de vijfvingertest.

2.2.3.2.1 Kinderen helpen een boek te kiezen

Als leerkracht zijnde wil je dat jouw leerlingen de stilleestijd zo effectief mogelijk benutten. Het is hierbij handig dat kinderen een boek binnen handbereik hebben waar ze gedurende het moment voor stillezen uit kunnen lezen. Wat in de praktijk nog wel eens zichtbaar wordt, is dat kinderen een boek meenemen uit de boekenkast en dat na een tijdje al meteen duidelijk wordt dat dit boek niet geschikt is voor de desbetreffende leerling. Volgens Förner en Stoeldraijer (z.d.) is het bij de keuze van boeken, die zelfstandig gelezen worden, belangrijk om kinderen te leren een tekst van tevoren te scannen om te zien of het een tekst is die ze willen en kunnen lezen. Door kinderen zorgvuldig te leren kiezen, kan voorkomen worden dat ze lukraak een boek uit de kast pakken en al na één bladzijde erachter komen dat ze niet verder willen of kunnen lezen. Niet verder kunnen lezen, omdat het niveau niet aansluit of niet verder willen lezen omdat ze de inhoud van het boek niet interessant vinden. Leer daarom kinderen 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.

2.2.3.2.2 Praten over boeken

Volgens Walta (2009) wordt de lezer zich bewuster van het verhaal en de manier waarop het verteld wordt door te praten over het boek. Om leeservaringen te kunnen delen is het van belang dat alle leerlingen kennismaken met het boek. Dat kan door het boek voor te lezen, al dan niet in combinatie met leerlingen die enkele hoofdstukken voorbereiden en daar verslag over uitbrengen. Förrer en Stoeldraijer (z.d.) schrijven ook dat lezen iets los maakt bij de lezer. We moeten kinderen daarom aanmoedigen om te praten over de boeken die ze hebben gelezen. Door te praten over boeken die ze gelezen hebben gaan kinderen aandachtiger en kritischer lezen en leren ze nauwkeuriger uitdrukken wat ze denken, voelen en ervaren. Richtlijn is een kwartier per week te besteden aan het praten over boeken met leerlingen. De leerkracht kan het gesprek op gang brengen, verdiepen en verruimen. Chambers (2002) heeft hiervoor vragen geformuleerd zoals 'wat vond je leuk, mooi of goed aan dit boek?'. Dit zijn kant en klare vragen die zo overgenomen kunnen worden in de praktijk.

2.2.3.3. Tijd en aandacht om te lezen (een rustige plek)

Eén van de succesfactoren voor leesbevordering gaat over de tijd en aandacht die wordt besteed aan het stillezen. Prominente leesdeskundigen als Allington, Krashen, Ozburn en Reed stellen dat stillezen een belangrijk middel is om van jonge lezers levenslange, zelfstandige lezers te maken, onder andere omdat het recreatieve aspect van lezen bij stillezen voorop staat. Stillezen is met name een krachtig instrument als dit dagelijks bijvoorbeeld 15 à 30 minuten gebeurt. Het stillezen moet worden beschouwd als een belangrijk onderdeel van het leesklimaat van een school. Scholen kunnen het stillezen op verschillende manieren vormgeven. Op sommige scholen is stillezen een onderdeel van het leesonderwijs; andere scholen roosteren een vast tijdstip per dag in voor stillezen. Ervaringen op een aantal basisscholen laten zien dat het stillezen het beste onmiddellijk na het speelkwartier of de middagpauze kan plaatshebben (Vernooy, 2005). Ongestuurd lezen lukt het best als er het vertrouwen aanwezig is dat leerlingen niet gestoord zullen worden. Al zijn er ook de momenten dat ze juist aangemoedigd zullen worden. Een leraar kan de leesmotivatie van zijn leerlingen versterken door elke dag een vast tijdstip voor het lezen te reserveren. Zo'n min of meer heilige periode is van grote invloed op de leeshouding van de kinderen. Hoe ouder we worden hoe prettiger we het vinden om in stilte te lezen. Als je praat over negenjarige kinderen die graag lezen, dan praat je over kinderen die heel goed begrijpen dat ze anderen tijdens de leestijd niet moeten storen en dat het dan rustig moet zijn (Chambers, 2002). Hoe zorg je er dan voor dat leerlingen elkaar niet storen tijdens de leestijd? Vernooy (2005) geeft hier een aantal praktische tips voor:

- zorg ervoor dat alle leerlingen over een boek beschikken als de periode van stillezen ingaat. Het is storend als kinderen tijdens het stillezen een boek in de klassenbibliotheek moeten zoeken.
- spreek af dat er tijdens het stillezen in de klas niet wordt gelopen en gesproken. De meeste leerlingen vinden het fijn dat het tijdens het stillezen zo rustig is in de klas.
- na de periode van het stillezen kunnen de kinderen met elkaar praten over wat zij hebben gelezen en kunnen zij elkaar aanbevelingen doen over boeken waaraan ze veel plezier hebben beleefd.

Förrer en Stoeldraijer (z.d.) schrijven dat ongestoord lezen rust en concentratie vereist. Daarom werkt het meestal niet goed om leerlingen zelf te laten kiezen in welke houding en waar ze lezen. Leeshoudingen die je niet lang volhoudt, leiden tot onrust. Leerlingen lezen het beste gewoon op hun stoel aan hun eigen tafel of in de leeshoek. Kinderen die snel afgeleid zijn kunnen eventueel oordopjes gebruiken om zich af te sluiten van omgevingsgeluiden. Ook het spelen van rustige achtergrondmuziek kan zorgen voor een geconcentreerde sfeer. Als achtergrondmuziek is met name klassieke barokmuziek (Händel, Vivaldi) geschikt.

2.2.3.4 Voorlezen

Poelhekke (2015) schrijft in haar artikel dat voorlezen een hoeksteen moet zijn in het onderwijs van elke dag, ongeacht het onderwerp en de leeftijd van de kinderen. Voorgelezen worden en praten over teksten zijn de belangrijkste activiteiten voor kinderen om zich te ontpoppen tot succesvolle lezers. Het is namelijk van belang om kinderen actief erbij te betrekken, vragen te laten

beantwoorden en voorspellingen te laten doen. Het draagt bij aan de ontwikkeling van het begrip van kinderen. Actieve en boeiende discussies over de tekst bevorderen het leesbegrip. Zelfs wanneer kinderen nog niet kunnen lezen. Poelhekke schrijft verder in haar artikel dat voorlezen aan kinderen de belangrijkste activiteit is voor het bouwen aan begrip, kennis, woordenschat en, uiteindelijk voor succesvol lezen. In de praktijk wordt ook wel gepraat over een 'read aloud'. Iets wat in Nederland nog niet heel bekend is. Hierover zijn ook weinig Nederlandse bronnen te vinden. Wanneer je geïnteresseerd bent in hoe dit in de praktijk vorm moet worden gegeven, dan moet je je er bewust van zijn dat je vooral Engelstalige bronnen op je pad tegenkomt. Volgens Hirsch (2003) is een read-aloud meer dan alleen het voorlezen van een tekst. Een discussie over het onderwerp, het gekozen verhaal en het woordgebruik doen er ook toe. Deze punten zijn cruciaal en mogen zeker niet ontbreken. Layne (2015) zit met zijn gedachten op één lijn met Hirsch. Hij schrijft dat je voor een geslaagde read-aloud allereerst rekening houdt met de tekst- of boekkeuze. De beste manier om de smaak van kinderen te ontwikkelen is om ze van jongs af aan voor te lezen uit verschillende soorten boeken en teksten. Dit draagt bij aan de ontwikkeling van een brede interesse en helpt kinderen om hun eigen voorkeuren te vormen. Daarbij houd je als leerkracht rekening met een zorgvuldige balans tussen fictieve en non-fictieve teksten en diverse tekststructuren. Een goede voorbereiding is hierbij een vereiste. Je bereidt het voorlezen goed voor waardoor een read-aloud het meest effectief is. Je bent als professional de tekst de baas. Tot slot geeft Oczkus (2012) vijf strategieën voor een geslaagde read aloud:

1. Read-aloud-uitdaging: lees vijf- tot zevenmaal per dag kort voor en gebruik hiervoor verschillende teksten. Lees éénmaal langer voor en de andere keren korter (1-3 minuten).
2. Zinnenalarm: vraag de kinderen tijdens het luisteren op zoek te gaan naar zinnen en woorden die ze nodig hebben om de tekst te begrijpen.
3. Partnergesprek: laat kinderen voor en na het lezen even kort met elkaar sparren over de tekst. Selecteer voor jonge kinderen een zin om het onderwerp af te bakenen en tekstbegrip te vereenvoudigen.
4. 'Geletterdheid-mysteriedozen': hierin zitten voorwerpen en illustraties die te maken hebben met de tekst.
5. Interactieve betrokkenheid: laat kinderen voorafgaand aan de voorleessessie en na afloop met elkaar praten om het begrip verder te verdiepen, eventueel met behulp van drama en andere kunstzinnige activiteiten.

Of je als leerkracht ook daadwerkelijk alle punten van Oczkus laat terugkomen is aan diegene zelf. Wel te weten dat het ook gezien kan worden als praktische tips die nuttig zijn om over te nemen in de klas. Het is gebaseerd op het voorlezen in de klas. Als je ideeën wilt opdoen over hoe je dit vormgeeft in de klas, dan kunnen deze punten als inspiratiebron gebruikt worden waardoor je de voorleestijd een gevarieerde invulling kan geven. Het belangrijkste wat geconcludeerd kan worden is dat het voorlezen een plaats moet krijgen in de planning. Volgens Stichting leerplanontwikkeling (z.d.) is het voorlezen de hele basisschool door belangrijk. Leerlingen leren door voorlezen boeken kennen die ze misschien zelf niet zouden hebben gekozen. Ze ervaren dat boeken leuk, spannend of griezelig kunnen zijn. De voorleesmomenten zijn vaak een rustpunt in de school.

2.2.3.5 De leesomgeving

Vernooy (2005) schrijft hierover dat kinderen uit meer of minder leesrijke milieus komen en in dat opzicht flink van elkaar kunnen verschillen. Met name op scholen met veel kinderen uit milieus waar weinig wordt gelezen, is een rijke leesomgeving van belang. In zo'n rijke leesomgeving is er veel aandacht voor boeken, maar ook voor woordenschatstimulering. Hieronder een aantal praktische tips (Förrer & Stoeldraijer, z.d.) die bijdragen aan een rijke leesomgeving:

- De leerkracht leest voor.
- De leerkracht leest zelf en laat zien dat zij plezier heeft in lezen.
- De leerkracht zorgt voor een gevarieerde verzameling leesteksten, luisterboeken, cd-roms in de groep.
- In de groep zijn aanwezig: dunne en dikke AVI-boeken, boeken voor moeilijk lezenden, boeken voor beter lezenden, verhalenbundels, gedichtenbundels, informatieve boeken, tijdschriften, strips en prentenboeken.
- Aanvullingen van leesmaterialen vinden plaats in overleg met de leerlingen.
- De leerkracht richt in het lokaal een gezellige leeshoek in.
- Boeken en leesmaterialen zijn op een aantrekkelijke manier in het lokaal uitgesteld.
- De leerkracht maakt leesmandjes met verschillende genres boeken.
- De leerkracht geeft kinderen gelegenheid teksten van hun eigen keuze te lezen.
- De leerkracht ondersteunt het kiezen van boeken.
- De leerkracht praat met de leerlingen over verhalen die zijn voorgelezen.
- De leerkracht praat met de leerlingen over wat ze gelezen hebben. Deze gesprekken hebben de leeservaringen en leesbeleving van kinderen tot onderwerp en dragen niet het karakter van 'overhoren' en zeker niet dat van controle.
- De leerkracht introduceert boeken en geeft leerlingen leestips.
- De leerkracht laat kinderen boeken beoordelen (bijvoorbeeld in een leeslogboekje).
- De leerkracht laat kinderen vertellen over boeken die ze met plezier hebben gelezen.
- De leerkracht geeft de gelegenheid tot vrije schrijftactiviteiten en koppelt het lezen aan functionele schrijfp opdrachten.
- Regelmatig is er aandacht voor boekpromotie, door de leerlingen, leerkracht of een gast van buiten.

2.3 Conclusie literatuurstudie

Volgens Meelis-Voorna, Moolenaar en Overmeijer (2001) ligt er vandaag de dag een grote nadruk op het zelfstandig kunnen leren als het gaat over de onderwijsvisie. Om ervoor te zorgen dat er op het stilleesgebied het maximale uit de leerlingen wordt gehaald, wordt gesteld door Vernooy (2005) dat er dagelijks 15 à 30 minuten stil gelezen moet worden. Vernooy, Vollenbroek en Van der Hoogt (2012) vermelden dat wanneer het technisch lezen stagneert, hiermee ook de woordenschatontwikkeling stagneert. Lezen is dus de sleutel tot schoolsucces!

Schram en Raukema (2006) schrijven in hun boek dat er een positieve relatie is tussen leesmotivatie en het gebruik van leesstrategieën. Vooral intrinsieke motivatie blijkt een positief effect op het gebruik van denkstrategieën te hebben. Volgens McLean (2003) bereiken we intrinsieke motivatie door nieuwsgierigheid, doorzettingsvermogen, plezier, bekwaamheid en onafhankelijkheid aan te moedigen.

Bij vrij lezen (ook wel stillezen) gaat het om een periode, gebaseerd op het eenvoudige uitgangspunt dat door meer lezen de leesvaardigheid beter zal worden (Vernooy, 2012). Volgens Kemmeren (2006) moeten kinderen tijdens het vrij lezen boeken kunnen lezen die hen interesseren. Naast het vrije lezen moet er ruimte worden gemaakt voor het voorlezen. Poelhekke (2015) schrijft in haar artikel dat voorlezen een hoeksteen moet zijn in het onderwijs van elke dag, ongeacht het onderwerp en de leeftijd van de kinderen. Voorgelezen worden en praten over teksten zijn de

belangrijkste activiteiten voor kinderen om zich te ontpoppen tot succesvolle lezers. Kinderen hebben de behoefte om te praten over de boeken die ze hebben gelezen. Förrer en Stoeldraijer (z.d.) schrijven ook dat lezen iets los maakt bij de lezer. We moeten kinderen daarom aanmoedigen om te praten over de boeken die ze hebben gelezen.

Wat je ook leest over het leesonderwijs, overal wordt benadrukt dat de rol van de leerkracht essentieel is voor een succesvol verloop van het stillezen. Het is van cruciaal belang dat leerkrachten optreden als model en dus zelf ook gaan stillezen (Vernooy, 2005). De leerkracht kan hierbij gebruik maken van 'modeling'. Het gaat er bij 'modeling' om dat de leerkracht de leerlingen het gewenste gedrag voordoet. Dit wordt ook wel hardop denken genoemd (SLO, z.d.). Mottart en Vanhooren (2012) schrijven over de rol van de leerkracht dat een aantal zaken belangrijk zijn als je van een leerling een competente lezer wilt maken. Het is van belang dat je als leerkracht zorgvuldig boeken kiest, regelmatig boeken presenteert, met kinderen praat over boeken en dat je hen helpt kiezen met hun boekenkeuze. Bij de laatste opdracht voor de leerkracht kan de vijfvingertest gebruikt worden (Mottart & Vanhooren, 2012). Reumers (2014) beschrijft deze vijfvingertest als volgt: kinderen lezen de eerste pagina van het boek dat zij uit de boekenkast hebben gekozen. Bij elk moeilijk woord wat ze tegenkomen steken ze een vinger op. Als ze na het lezen vijf vingers (of meer) hebben opgestoken, dan betekent dit dat de leerling qua niveau beter een ander boek kan kiezen.

Kinderen hebben geregeld moeite met het uitzoeken van een boek. Ze weten simpelweg niet waar ze op moeten letten en het gevolg hiervan is dat ze zomaar een boek meenemen. Förrer en Stoeldraijer (z.d.) hebben hiervoor richtlijnen gecreëerd waardoor kinderen leren waar ze zich op moeten oriënteren bij het uitkiezen van een boek. Deze boeken staan gestald in een aantrekkelijke boekenkast, zodat er een rijke leesomgeving kan ontstaan. Vernooy (2005) schrijft dat met name op scholen met veel kinderen uit milieus waar weinig wordt gelezen, een rijke leesomgeving van belang is.

3. Vooronderzoek

Door middel van een vooronderzoek is de huidige stand van zaken, met betrekking tot de leesmotivatie van de leerlingen in groep 5, in beeld gebracht. In dit hoofdstuk zal dus ook antwoord gegeven worden op de deelvragen die te maken hebben met contextkennis. Op basis hiervan wordt bepaald welke aspecten van leesbevordering opgenomen zullen worden bij de uitvoering van het ontwerp. Allereerst zal de methode van vooronderzoek in kaart worden gebracht. Vervolgens zullen bij het volgende onderdeel de resultaten van ditzelfde vooronderzoek gepresenteerd worden. Ten slotte wordt er een samenvatting gegeven van de belangrijkste bevindingen uit het vooronderzoek.

3.1 Methode vooronderzoek

Vanuit de praktijk zullen de volgende deelvragen beantwoord worden:

- In hoeverre zijn de leerlingen van groep 5 momenteel intrinsiek gemotiveerd om stil te gaan lezen?
- Wat is er op dit moment te zien aan leesmotivatie in groep 5?

De methode van dataverzameling die gehanteerd wordt bij alle leerlingen van groep 5 is bevragen. Om de deelvraag ‘in hoeverre zijn de leerlingen van groep 5 momenteel intrinsiek gemotiveerd om stil te gaan lezen?’ te kunnen beantwoorden wordt de vragenlijst van Van Elsäcker (2002) gebruikt (*bijlage E*). Deze vragenlijst bestaat uit 24 vragen die opgedeeld zijn onder de volgende categorieën: intrinsieke motivatie, extrinsieke motivatie, escapemotivatie en andere motivatiefactoren. De vragen gaan over het onderwerp ‘leesmotivatie’. Dit betekent dus dat er een schriftelijke bevraging plaatsvindt. Om te meten of de situatie na de uitvoering van het ontwerp anders is, wordt de vragenlijst zowel als beginmeting en als eindmeting ingezet. Hierdoor kan er een goed beeld geschetst worden of er daadwerkelijk iets veranderd is onder de leesmotivatie van de 27 kinderen uit groep 5.

Om de deelvraag ‘wat is er op dit moment te zien aan leesmotivatie in groep 5?’ te kunnen beantwoorden, wordt er onder de twee leerkrachten van groep 5 een checklist (School aan zet, z.d.) afgenomen. Deze checklist (*bijlage H*) laat zien in hoeverre de leerkracht optreedt als model, wat voor leesaanbod er aanwezig is in de klas, of de leerkracht de kinderen helpt bij het kiezen van een boek, of de leestijd effectief wordt ingezet en of er voldoende wordt gepraat over de gelezen teksten. Hieruit blijkt dus wat er vóór de uitvoering aan leesbevordering werd gedaan en wat er daarna plaatsvindt. Dezelfde checklist wordt gebruikt voor de eindmeting. Ook hier wordt er gebruik gemaakt van de methode ‘schriftelijke bevraging’. Dit betekent dat voor beide instrumenten dezelfde methode gebruikt wordt. Bij ‘bevragen’ kijk je als het ware naar de onderwijs praktijk vanuit het gezichtspunt van de persoon of de groep die je bevraagt. Je hebt dus altijd te maken met interpretaties van anderen’ (Donk & Lanen, 2012).

Om een goed beeld te krijgen van wat de resultaten uit de vragenlijst, voor de leerlingen, hebben opgeleverd, worden er tabellen gemaakt. In deze tabellen is af te lezen hoe de motivatie, ten aanzien van lezen, voor de uitvoering van het onderzoek was en hoe het er nu is. De gegevens die geanalyseerd worden uit de beginmeting voor de leerlingen zullen meegenomen worden in de constructie van het onderzoeksontwerp. De analysemethode die gebruikt gaat worden is ‘aantallen omzetten naar procenten’.

Ook de checklist voor de leerkrachten wordt geanalyseerd. Dit wordt gedaan door te kijken wat de leerkracht eerst aan leesbevordering deed in de klas en dit te vergelijken met wat er na de uitvoering van het onderzoek plaatsvindt. Ook deze resultaten worden in een tabel weergegeven en meegenomen naar de constructie van het ontwerp.

De deelnemers aan dit onderzoek zijn de 27 leerlingen uit groep 5 van de Sint Josephschool te Emmeloord en hun twee groepsleerkrachten, waarvan één de onderzoeker is. De randvoorwaarden voor deze manier van dataverzameling zijn dat alle deelnemers bevraagd worden. De vragenlijst moet gestructureerd, eenduidig en duidelijk zijn. Deze zal afgenomen worden tijdens de leestijd in de

desbetreffende groep. Van de leerlingen wordt gevraagd de vragenlijst voor zichzelf in te vullen. De leerkrachten worden via de mail op de hoogte gebracht dat er een checklist afgenomen zal worden voor het onderzoek. Deze checklists worden daarna afgehaald door de onderzoeker. Als eenmaal beide instrumenten afgenomen zijn, zal de onderzoeker de uitkomsten hiervan analyseren en verwerken.

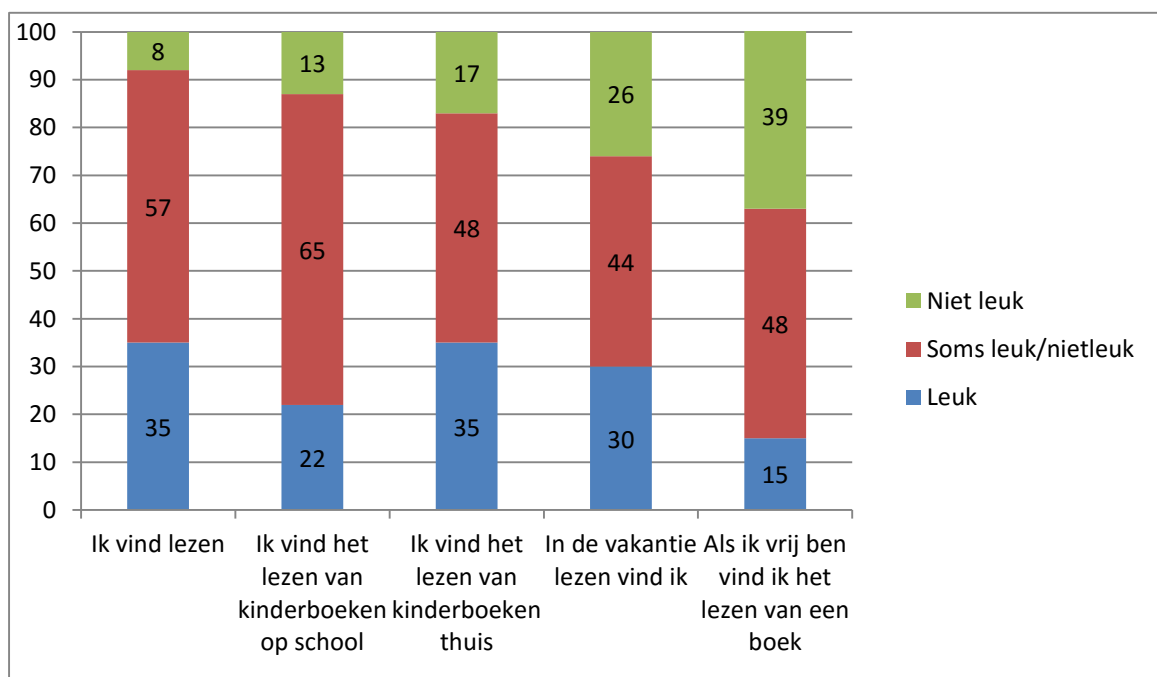
3.2 Resultaten vooronderzoek

3.2.1 Resultaten vragenlijst leerlingen

De vragenlijst rondom leesmotivatie is afgenomen onder alle leerlingen van groep 5. Er is gevraagd van te voren om hun eigen antwoorden (mening) te noteren, waarbij ze zich niet laten beïnvloeden door de gedachten van anderen. In *bijlage F* zijn de resultaten te zien van deze beginmeting. Hieronder zal de vragenlijst besproken worden per aangeboden onderwerp.

3.2.1.1 Intrinsieke leesmotivatie

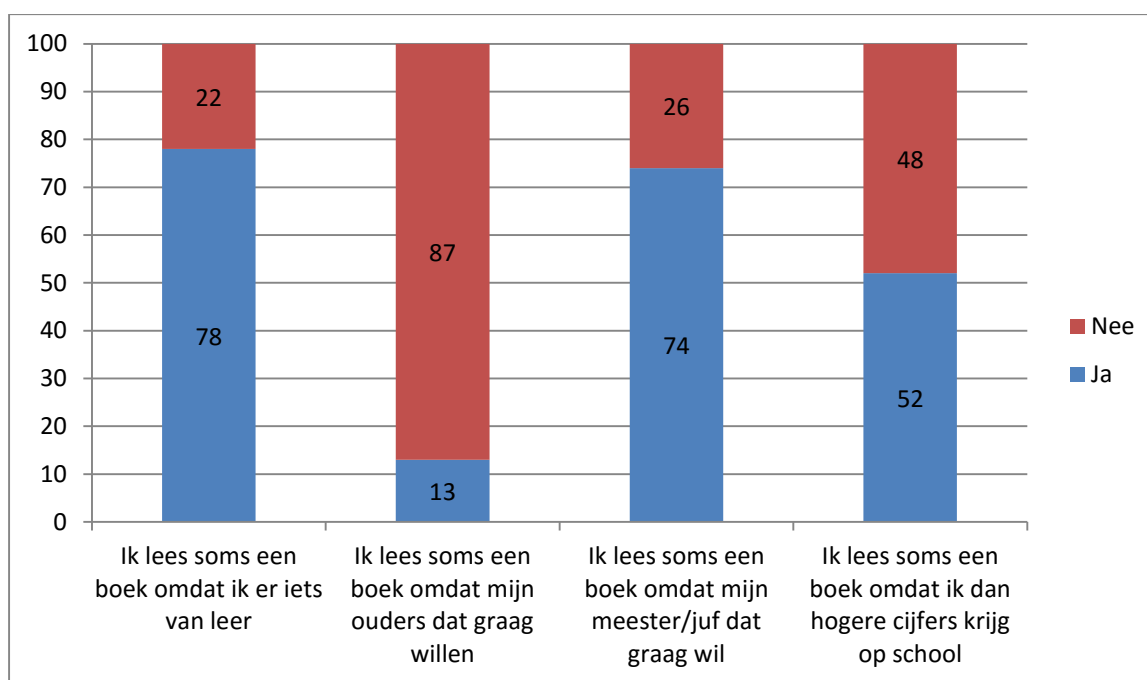
Voor de onderzoeker is het belangrijk om te achterhalen in hoeverre de leerlingen intrinsiek of extrinsiek gemotiveerd zijn. Wanneer kinderen extrinsiek gemotiveerd zijn, kost dit ze meer energie en doet het een groot beroep op hun doorzettingsvermogen (Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2012). Je wilt als leerkracht zijnde dat de kinderen vanuit hunzelf graag willen lezen. Bij de resultaten (zie figuur 1) valt op dat er gelukkig maar weinig leerlingen zijn die lezen echt niet leuk vinden. Daarnaast is te zien dat er meer leerlingen vastgesteld hebben dat ze thuis lezen leuker vinden dan op school. Opvallend daarbij is wel dat een klein percentage zegt dat ze lezen leuk vinden als ze vrij zijn. Het ziet er naar uit dat er op school nog wel wat veranderd kan worden, zodat de intrinsieke leesmotivatie bevorderd kan worden. Dit wordt meegenomen in het ontwerp. Het lastige aan deze analyse is wel dat de antwoordmogelijkheid ‘soms wel/niet leuk’ moeilijk geïnterpreteerd kan worden. Je weet niet welke waarde leerlingen hechten aan deze keuze: hoe vaak is soms wel of soms niet en wanneer geldt dit dan?



Figuur 1 Resultaten vragenlijst 'leesmotivatie' in percentages (intrinsieke motivatie)

3.2.1.2 Extrinsieke motivatie

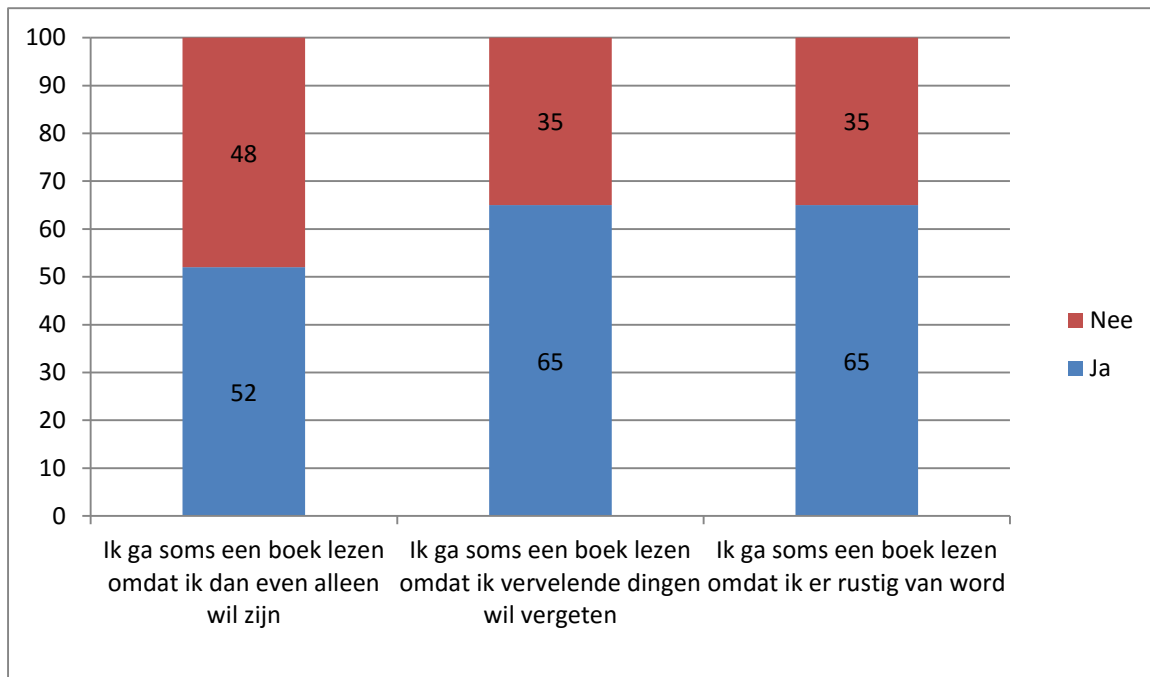
Om te kijken welke verschillen er zijn tussen de intrinsieke motivatie vergeleken met de extrinsieke motivatie, zullen ook de gegevens van het onderdeel 'extrinsieke motivatie' geanalyseerd worden. Om een juiste analyse neer te zetten zullen alle vragen besproken worden. In deze tabel (zie figuur 2) wordt meteen duidelijk dat de antwoorden verschillende kanten opschommelen. De beïnvloedbare factoren, op de motivatie van de leerlingen, die meegenomen zijn bij dit onderdeel zijn: kennis, ouders, leerkracht(en) en hogere cijfers op school. Te beginnen bij de kennis. De meerderheid van de leerlingen geeft aan dat ze een boek lezen omdat ze er kennis mee opdoen (ze leren er iets van). Wat kinderen er precies van leren is niet aan hun gevraagd. 87% van de leerlingen geeft aan dat ze niet lezen omdat hun ouders dat graag willen. Bij de volgende vraag geeft, van dezelfde groep deelnemers, 74% juist weer aan dat ze wel soms een boek lezen omdat hun leerkracht dat wilt. Het lijkt erop dat de leerkracht een grote invloed heeft op de leesmotivatie van de leerlingen. Iets wat uit de theorie ook al wel was gebleken. Ten slotte is gekeken naar de factor 'hogere cijfers', in welke mate dit invloed uitoefent. Hier waren de meningen erg verdeeld over.



Figuur 2 Resultaten vragenlijst 'leesmotivatie' in percentages (extrinsieke motivatie)

3.2.1.3 Escapemotivatie

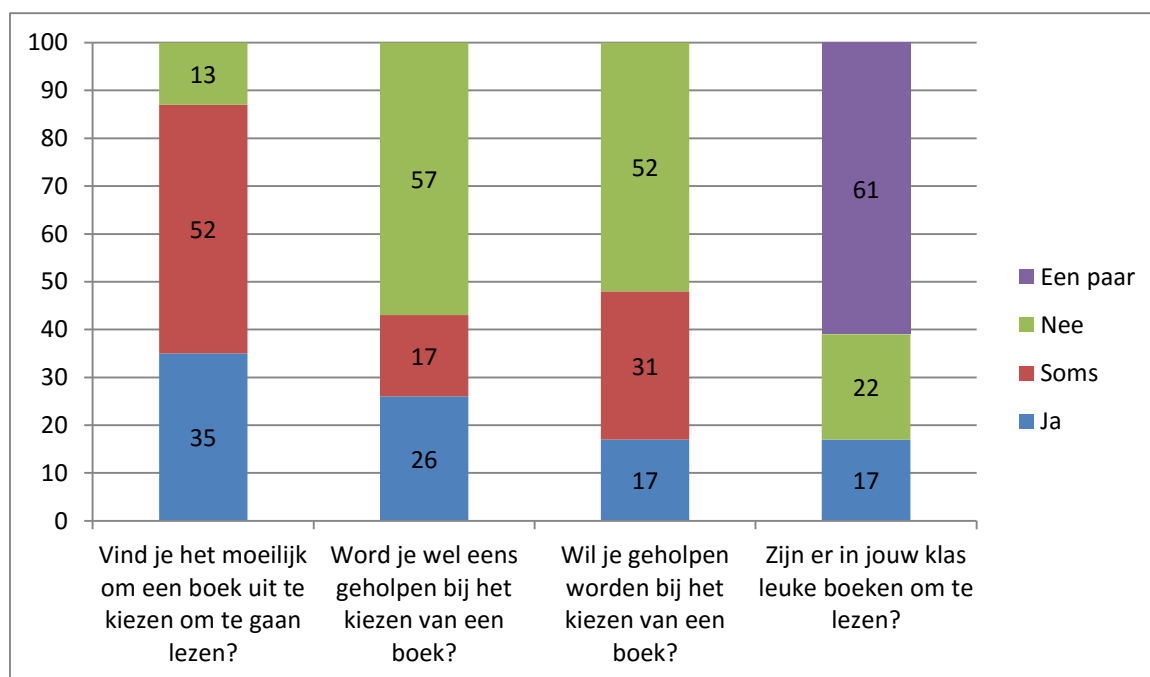
Ook is er bij de beginmeting gekeken naar de escapemotivatie, waarbij er vragen zijn voorgelegd aan de leerlingen die controleren of de kinderen ook wel eens lezen om even alleen te zijn, om vervelende dingen te vergeten of om rustig te worden. Hierbij kan er gekeken worden naar andere motivatiefactoren waarom de kinderen graag wel of niet willen lezen. In figuur 3 zijn de resultaten van dit onderdeel te zien. Op de vraag of kinderen lezen om alleen te zijn gaf 52% aan dat dit het geval was. 48% gaf aan dat dit niet zo was, de meningen waren erg verdeeld dus hierover. Belangrijk hierbij is wel dat de kinderen, die graag alleen willen zijn, ook daadwerkelijk alleen kunnen zijn. Er moet dus sprake zijn van een rustig leesklimaat. Hoe ouder we worden hoe prettiger we het vinden om in stilte te lezen (Chambers, 2002). Hier kan door middel van het ontwerp op ingespeeld worden. Ook is er gevraagd of de leerlingen lezen om vervelende dingen te vergeten. De meerderheid, 65%, gaf aan dat dit het geval is. Ten slotte is bij dit onderdeel gevraagd of kinderen boeken lezen om rustig van te worden. Ook nu gaf weer 65% aan dat dit het geval was. Voor deze kinderen geldt wederom dat ze het belangrijk vinden dat er daadwerkelijk sprake is van een rustig leesklimaat.



Figuur 3 Resultaten vragenlijst 'leesmotivatie' in percentages (escape-motivatie)

3.2.1.4 Andere motivatiefactoren

Er zijn nog meer factoren die ervoor kunnen zorgen dat kinderen gaan lezen. Om alle factoren mee te nemen in het proces, zijn er ook vragen gesteld die te maken hebben met het uitzoeken van een nieuw boek. Deze resultaten staan in figuur 4 vermeld. Te beginnen bij de vraag of leerlingen het moeilijk vinden om een boek uit te kiezen. Een klein gedeelte zegt dat dit niet het geval is, terwijl 52% aangeeft dit soms lastig te vinden en 35% aangeeft het wel lastig te vinden. Daarnaast geeft 57% aan, een grote meerderheid, dat ze niet geholpen

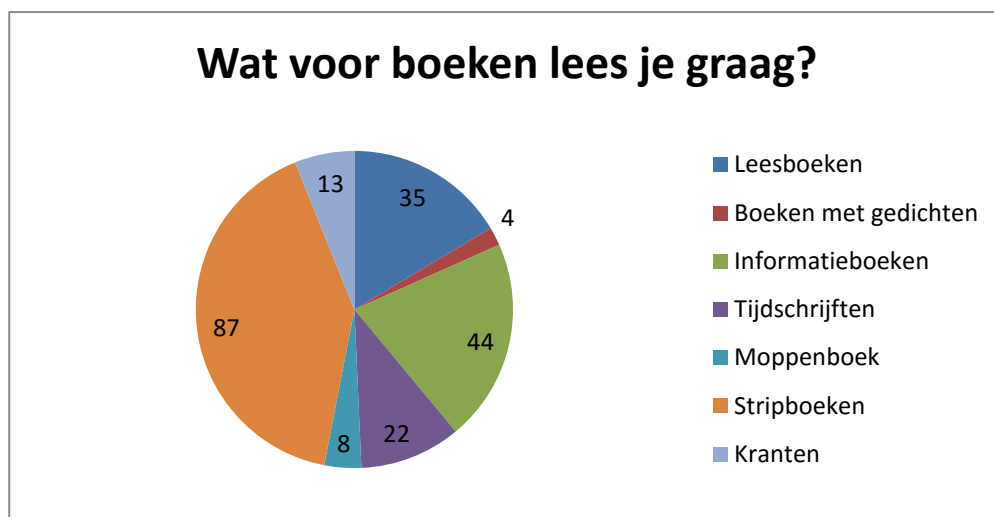


Figuur 4 Resultaten vragenlijst 'leesmotivatie' in percentages (andere motivatiefactoren)

worden bij het uitkiezen van een boek. Mottart en Vanhooren (2012) schrijven dat het van belang is voor een leerkracht om leerlingen erbij te helpen een boek te kiezen. Förrer en Stoeldraijer (z.d.) hebben hiervoor richtlijnen gecreëerd waardoor kinderen leren waar ze zich op moeten oriënteren bij het uitkiezen van een boek. Deze kunnen meegenomen worden bij het ontwerp. Opvallend bij deze tabel is dat 52% van de leerlingen aangeeft niet geholpen te willen worden. Dit zou kunnen betekenen dat ze niet precies weten wat de hulp inhoudt.

Daarnaast is er gekeken of de leerlingen vinden dat er leuke boeken in de klas aanwezig zijn om te lezen. De meerderheid geeft aan dat er maar een paar leuke boeken zijn. Dit is simpelweg te weinig als je weet dat de klas bestaat uit 27 leerlingen. Uit de theorie is al wel gebleken dat het boekenaanbod één van de succesfactoren is om de leesmotivatie te verhogen.

Bij dit onderdeel van de vragenlijst is ook gekeken naar welke boeken de kinderen het liefst lezen. Ze mochten hierbij meerdere antwoorden aangeven. In figuur 5 zijn de resultaten te zien. Opvallend is dat de meeste kinderen graag stripboeken lezen (87%). Daarnaast lezen veel kinderen ook graag leesboeken en informatieboeken. Hier kan rekening mee gehouden worden tijdens de constructie van het ontwerp.



Figuur 5 In percentage weergegeven welke boeken de leerlingen graag lezen

Bij de vragenlijst kwamen er bij het laatste onderdeel, andere motivatiefactoren, nog een drietal open vragen aan bod:

-Waarover lees je graag boeken?

-Als je een boek uit hebt, wat zou je daar dan graag mee willen doen?

-Wat zou voor jou het lezen leuker maken op school?

Bij de eerste open vraag gaven de leerlingen aan dat ze graag boeken lezen over dieren, spannende verhalen, fantasieverhalen, grappige verhalen, sport en boeken die informatie geven. Als de leerlingen het boek uit hebben zouden sommigen graag een nieuw boek willen kiezen. Ook waren er leerlingen die het boek dan nog een keer zouden willen lezen of het boek zouden willen doorgeven aan iemand. Bij de vraag wat het lezen leuker zou maken op school gaf de meerderheid vooral aan dat er andere boeken zouden moeten komen in de klas. Dit laatste antwoord werd onderbouwd door de leerlingen door met voorbeelden te komen die aansluiten bij de resultaten uit figuur 5.

3.2.2. Resultaten checklist Leesbevordering (leerkrachten)

Om te kijken wat er wordt gedaan aan leesbevordering door de leerkrachten is er een checklist afgenomen onder de groepsleerkracht en de WPO-leerkrachten (onderzoeker) van groep 5. Beide ingevulde checklists zijn te vinden in *bijlage I*. Uit de resultaten van de checklist valt het volgende te concluderen:

- De groepsleerkracht is op duidelijke wijze al meer bezig met leesbevordering ten aanzien van de WPO-leerkracht. Het lijkt erop dat de WPO-leerkracht nog niet goed op de hoogte is van wat er aan leesbevordering gedaan kan worden. Dit zou te maken kunnen hebben met een stukje ervaring die nog mist in het onderwijs. De WPO-leerkracht kan winst behalen door onder andere voor te gaan lezen. De desbetreffende WPO-leerkracht geeft aan in de checklist dat het voorlezen op dit moment nog niet gebeurt.
- Beide leerkrachten zouden nog meer als een rolmodel kunnen optreden in de klas. In dit geval gaat het erom dat de leerkrachten vooral zelf zouden moeten lezen terwijl de leerlingen ook aan het lezen zijn. Dit gebeurt op dit moment nog niet. Met deze stap zouden de leerkrachten aan de leerlingen kunnen laten zien dat zij plezier ervaren aan het lezen.
- Het boekenaanbod is prima in orde volgens beide leerkrachten. Er kunnen nog wel opbrengsten worden geboekt door de leerlingen meer te betrekken bij de keuze van het boekenaanbod. Op dit moment bepaalt de leerkracht welke boeken er de klas in komen. De leerlingen kunnen hier ook hun aandeel in krijgen door aan te geven welke boeken zij graag zouden willen zien in de klas.
- In het weekrooster is momenteel voldoende tijd vrijgemaakt voor het stillezen. Wel zou de stilleestijd nog efficiënter ingezet kunnen worden door ervoor te zorgen dat alle leerlingen over voldoende leesmateriaal beschikken. Dit zodat er niet gelopen hoeft te worden tijdens de stilleestijd.
- De leerkrachten geven aan dat de leesmaterialen op een aantrekkelijke manier uitgestald zijn. Dit betekent dat er in het klaslokaal duidelijk te zien is dat er leesmaterialen aanwezig zijn en dat dit op een stimulerende manier kenbaar wordt. Daarnaast laten de leerkrachten weten dat er een leeshoek aanwezig is in de klas.
- De leerkrachten laten door middel van deze checklist weten dat er nog geen ruimte wordt vrijgemaakt om boeken te introduceren. Dit kan meegenomen worden in het ontwerp.
- Ook kunnen de leerkrachten de kinderen beter gaan helpen bij het uitkiezen van boeken. Vanuit de theorie is al wel gebleken dat hier handige hulpmiddelen voor ingezet kunnen worden. Op deze manier zorg je er ook weer voor dat leerlingen niet tijdens de leestijd van boek hoeven te wisselen omdat het boek te moeilijk en/of niet leuk genoeg is.
- Bij het onderdeel 'praten over en verwerken van gelezen boeken' geeft de WPO-leerkracht aan dat hij dit nog niet inzet. Hier kan dus meer aandacht aan worden besteed door samen (of onderling) meer te gaan praten over de boeken die gelezen worden.
- Beide leerkrachten geven aan dat er aandacht wordt besteed om te zorgen voor een rustige leesomgeving. Het lijkt erop dat er al stilleesregels aanwezig zijn in de klas.

Gezien de korte duur van het onderzoek is het onmogelijk om alle punten uit de checklist, waar nog geen aandacht aan wordt besteed, mee te nemen in het ontwerp. Vandaar dat er keuzes gemaakt moeten worden, welke gebaseerd zullen zijn op de behoeften van de groep. De vragenlijst die afgenomen is onder de leerlingen zal hiervoor een hulpmiddel zijn om inzichtelijk te krijgen waar de leerlingen behoefte aan hebben. Daarnaast zal in de praktijk gekeken worden wat het meest praktisch is om in te gaan voeren tijdens de uitvoering van het ontwerp.

3.3 Conclusie vooronderzoek

Vanuit de resultaten van de vragenlijst, die ingevuld is door de leerlingen van groep 5, kan antwoord gegeven worden op de vraag ‘in hoeverre zijn de leerlingen van groep 5 momenteel intrinsiek gemotiveerd om stil te gaan lezen?’. Volgens Valcke (2010) verwijst deze motivatie naar het feit dat mensen een taak of opdracht aanpakken vanuit hunzelf. Ze voelen zich gemotiveerd de taak uit te voeren omdat ze er plezier aan beleven. De uitslag van de beginmeting laat zien dat 35% van de leerlingen het lezen echt leuk vindt. Het lijkt er dus op dat dit gedeelte van de groep, de minderheid, echt intrinsiek gemotiveerd is. Wat de vragenlijst ook duidelijk maakt is dat 15% van de kinderen het lezen van een boek leuk vindt in de vrije situaties. Wederom een grote minderheid. Bij de vragenlijst werd ook het onderdeel ‘extrinsieke motivatie’ bevraagd. Leerlingen lezen dan niet vanuit hunzelf. Deze motivatie wordt extrinsieke motivatie genoemd en kost de kinderen veel energie en doet een groot beroep op het doorzettingsvermogen (Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2012). Bij dit onderdeel kwam duidelijk naar voren dat de meerderheid soms een boek leest omdat hun leerkracht dat wilt (74%). Daar tegenover stond dat weinig leerlingen, 13%, juist weer aangaf dat ze soms een boek lezen omdat hun ouders dat graag willen. Hieruit kan al wel geconcludeerd worden dat de leerkracht een belangrijke rol speelt. Iets wat in de theorie ook duidelijk naar voren kwam. Volgens Vernooy (2005) is de rol van de leerkracht namelijk essentieel voor een succesvol verloop van het stillezen. Naast de intrinsieke motivatie en de extrinsieke motivatie is er ook gekeken naar andere motivatiefactoren. Hierbij liet de meerderheid van de leerlingen weten soms een boek te lezen om even rustig te worden. Het is dus belangrijk dat die mogelijkheid er is voor deze leerlingen en dat er dus echt sprake is van een rustige leeromgeving. In het ontwerp zal hier ook aandacht aan besteed moeten worden. Vervolgens werden er vragen gesteld die gingen over het boekenaanbod en over of de kinderen geholpen worden bij het uitkiezen van een boek. Weinig kinderen gaven aan dat er echt leuke boeken aanwezig zijn in de klas. Onder leuke boeken verstaan zij vooral stripboeken en informatieboeken. Dit lieten zij weten door antwoord te geven op de vraag ‘Wat voor boeken lees je graag?’. Iets wat ook meegenomen kan worden bij het ontwerp. Ten slotte liet 57% weten dat zij niet geholpen worden bij het kiezen van een boek. Förrer en Stoeldraijer (z.d.) hebben hiervoor richtlijnen gecreëerd waardoor kinderen leren waar ze zich op moeten oriënteren bij het uitkiezen van een boek. Deze richtlijnen (*bijlage P*) zullen een plek krijgen binnen het ontwerp.

Door de checklist af te nemen onder de twee leerkrachten van groep 5 is antwoord gegeven op de vraag ‘Wat is er op dit moment te zien aan leesmotivatie in groep 5?’. Met de checklist is er namelijk gekeken wat de leerkrachten doen aan leesbevordering, voordat het ontwerp uitgevoerd zal worden. Wat ten eerste opviel was dat de groepsleerkracht al duidelijk meer bezig was hiermee vergeleken met de WPO-leerkracht. Wel blijkt dat beide leerkrachten nog meer kunnen doen aan leesbevordering in de klas. Zo was af te lezen dat beide leerkrachten nog niet volledig als rolmodel optreden tijdens het stillezen. Zelf lezen tijdens de stilleesmomenten was iets wat ze beiden nog niet deden. Door ook zelf te lezen, laat de leerkracht blijken dat hij of zij plezier beleeft aan lezen (Vernooy, 2005). De WPO-leerkracht gaf aan dat hij nog niet bezig was met het voorlezen in de klas. Iets wat opgepakt kan worden tijdens de uitvoering van het ontwerp. Beide leerkrachten geven bij deze checklist aan de kinderen nog geen leestips te geven of om hun te helpen bij het uitkiezen van een boek. Dit terwijl vanuit de theorie duidelijk naar voren kwam hoe belangrijk dit wel niet is. Vandaar dat deze praktische voorschriften meegenomen worden bij het ontwerp. Ook blijkt dat niet alle leerlingen tijdens de start van de leestijd voldoende leesmateriaal tot hun beschikking hebben om de leestijd al lezend door te komen. Er wordt wel aangegeven dat er voor een rustige leesomgeving wordt gezorgd, maar hoe moet je dat voor je zien als leerlingen alsnog nieuwe boeken moeten uitkiezen tijdens deze momenten? Eén van de succesfactoren voor leesbevordering gaat over de tijd en aandacht die wordt besteed aan het stillezen. Ten slotte wordt er te weinig gepraat over de gelezen boeken. Dit kan gebeuren door de leerlingen onderling of door het

klassikaal op te pakken. Door te praten over boeken die ze gelezen hebben gaan kinderen aandachtiger en kritischer lezen en leren ze nauwkeuriger uitdrukken wat ze denken, voelen en ervaren (Förrer & Stoeldraijer, z.d.). Bij de checklist komt tegelijkertijd naar voren dat er al een aantal zaken wel op orde zijn. Zo is er een leeshoek aanwezig in de klas, er wordt elke dag (meer dan) een kwartier gelezen door de leerlingen en de leesmaterialen en boeken zijn op een aantrekkelijke manier uitgestald in de klas. Deze punten zullen gehanteerd worden tijdens de uitvoering van het ontwerp.

Op basis van het vooronderzoek wordt bij de uitvoering van het ontwerp rekening gehouden met de volgende punten:

- Het ontwerp moet ervoor zorgen dat de leesmotivatie van de leerlingen, vanuit de omgeving, bevorderd wordt;
- Er moeten meer boeken de klas in worden gehaald welke de kinderen graag lezen. Jongens lezen bijvoorbeeld in het algemeen meer informatieve boeken (Nielen & Bus, 2015). Deze boeken zullen ingezet worden tijdens het leescircuit, wat één keer in de week zal plaatsvinden;
- De leerkracht moet optreden als model en dus zelf ook gaan stillezen (Vernooy, 2005). De leerkracht maakt via modeling duidelijk hoe de leerlingen zich kunnen oriënteren op een boek (Förrer & Stoeldraijer, z.d.);
- Er moet rust en aandacht zijn tijdens het stillezen (Stichting Lezen, 2013). Hier worden klassikale afspraken over gemaakt;
- Er moet tijd vrijkomen voor de behoefte die kinderen hebben aan het praten over boeken die ze hebben gelezen (Poelhekke, 2015). Hiervoor worden de kaartjes van Chambers (2002) ingezet;
- In het ontwerp moeten de punten van de checklist Leesbevordering grotendeels verwerkt zitten;
- Er moeten hogere eisen worden gesteld aan de boekbesprekingen. Kinderen moeten (tijdens de boekbespreking) kritisch blijven ten aanzien van inhoud en de stijl van een boek (Kemmeren, 2006);
- Dagelijks zal er 30 minuten stil gelezen worden door de leerlingen. Stillezen is met name een krachtig instrument als dit dagelijks bijvoorbeeld 15 à 30 minuten gebeurt (Vernooy, 2005);
- Beide leerkrachten zullen een duidelijke overdracht naar elkaar doen over de uitvoering van het ontwerp. Hierbij wordt gebruik gemaakt van een logboek;
- Dagelijks zal de leerkracht vijf tot vijftien minuten voorlezen. Voorlezen moet een hoeksteen zijn in het onderwijs van elke dag, ongeacht het onderwerp en de leeftijd van de kinderen (Poelhekke, 2015);
- Er moet ruimte vrijgemaakt worden voor boekpromotie, door de leerlingen of door de leerkracht. Boekpromotie draagt bij aan een rijke leesomgeving (Förrer & Stoeldraijer, z.d.);
- De vijfvingertest komt in de klas te hangen waarop te zien is hoe kinderen zich kunnen oriënteren op een boek. De leerkracht zal deze kaart introduceren. Het is van belang dat je als leerkracht kinderen helpt kiezen met hun boekenkeuze (Mottart & Vanhooren, 2012).

4. Onderzoek naar het ontwerp

In dit hoofdstuk worden de ontwerpcriteria, beschrijving van het ontwerp en de methoden van datavreuzameling weergegeven. Daarnaast worden de data-analyse en de randvoorwaarden bij het monitoren en meten van het ontwerp vermeld. Ook de resultaten van het onderzoek naar het ontwerp komen aan bod. Ten slotte wordt de conclusie van het onderzoek naar het ontwerp gepresenteerd.

4.1 Methode onderzoek naar het ontwerp

4.1.1 De ontwerpcriteria

Naar aanleiding van de literatuurstudie en het vooronderzoek, zijn de volgende ontwerpcriteria geconstrueerd:

- Er moet tijd vrijkomen voor de behoefte die kinderen hebben aan het praten over boeken die ze hebben gelezen (Poelhekke, 2015).
- Regelmatig moet er aandacht voor boekpromotie zijn, door de leerlingen, leerkracht of een gast van buiten (Förrer & Stoeldraijer, z.d.).
- Kinderen moeten tijdens het vrij lezen boeken kunnen lezen die hen interesseren (Kemmeren, 2006).
- De leerkracht moet optreden als model en dus zelf ook gaan stillezen (Vernooy, 2005).
- De leerkracht moet via modeling duidelijk maken hoe de leerlingen zich kunnen oriënteren op een boek (Förrer & Stoeldraijer, z.d.).
- Er moet rust en aandacht zijn tijdens het stillezen (Stichting Lezen, 2013).
- Er moeten meer genres van boeken de klas in worden gehaald. Jongens lezen bijvoorbeeld in het algemeen meer informatieve boeken (Nielen & Bus, 2015).
- Er moet elke dag 15 à 30 minuten stil gelezen worden (Vernooy, 2005).
- Er moet elke dag vijf tot vijftien minuten voorgelezen worden (Poelhekke, 2015).
- Er moeten hogere eisen worden gesteld aan de boekbesprekingen. Kinderen moeten kritisch blijven ten aanzien van inhoud en de stijl van een boek (Kemmeren, 2006).
- Het ontwerp moet ervoor zorgen dat de omgeving een bijdrage gaat leveren aan de leesmotivatie van de leerlingen.

4.1.2 Beknopte beschrijving ontwerp

Het ontwerp zal gedurende zes weken lang uitgevoerd worden in groep 5 door de beide leerkrachten. Dit gebeurt elke dag, maar niet elke dag gebeurt er hetzelfde. Het doel van het ontwerp is om de omgeving een bijdrage te laten leveren aan de leesmotivatie van de desbetreffende leerlingen. De leerkrachten zijn ook onderdeel van deze omgeving dus ook zij spelen een belangrijke rol. Hieronder is beschreven wat er precies zal gaan gebeuren tijdens de uitvoering van het ontwerp. Deze onderdelen zijn gebaseerd op de literatuurstudie en op het vooronderzoek. Gezien de relatief korte duur van de uitvoering is er een selectie gemaakt qua onderdelen en hulpmiddelen die ingezet zullen worden om de leesmotivatie te bevorderen. Hierbij is er rekening gehouden met de behoeften van de groep.

Stillezen

Elke dag zal er een half uur stil worden gelezen door de kinderen. Dit gebeurt aan het begin van een dagdeel of direct na de pauze. In het weekrooster had het stillezen al een vaste dagelijkse plek voordat de uitvoering van het ontwerp plaatsvond. Nadat het half uur voorbij is wordt er samen gepraat over de gelezen boeken. Dit gebeurt aan de hand van de vragenkaartjes van Chambers. Dit is een hulpmiddel die erbij helpt om de leesbevordering te stimuleren door kinderen te laten praten met elkaar over gelezen teksten. De kinderen leren hierbij hun eigen mening te vormen, te concluderen, samen te vatten of om teksten te beoordelen. Deze kaartjes (Onderwijs Maak Je Samen, z.d.) worden door middel van verschillende speelse werkvormen ingezet.

Voorlezen

Uit de theorie kwam naar voren dat het voorlezen van boeken een hoeksteen moet zijn in het onderwijs van elke dag, ongeacht de leeftijd van de leerlingen. Vandaar dat er ook in deze klas voorgelezen gaat worden uit het boek 'Dirkjes Bakkes brandnetelspecialist' van Tosca Menten. Dit zal elke dag vijf tot vijftien minuten plaatsvinden. Naast het 'gewone' voorlezen is er ook de optie om interactief voor te lezen. Hierbij worden de kinderen meer betrokken bij de inhoud van het boek. Dit zorgt er natuurlijk voor dat ze een actievere houding gaan vertonen. Voor inspiratie rondom het interactieve voorlezen is er een artikel (Koerhuis & Op den Kamp, 2015) geraadpleegd waarin staat hoe je een boek moet introduceren, hoe je de interactie uitlokt, hoe je een gesprek voert over het boek en hoe je de verhaallijn kan uitdiepen als leerkracht zijnde.

De leerkracht als rolmodel

Het is algemeen bekend dat een leerkracht een voorbeeldfunctie heeft. Vanuit de literatuurstudie werd dit ook nog eens duidelijk benadrukt op het gebied van lezen. De leerkracht moet ervoor zorgen dat hij of zij zelf ook aan het lezen is terwijl de leerlingen dit ook doen. Op deze manier kan de leerkracht aan de leerlingen laten zien dat hij plezier ervaart aan het lezen van boeken. Ze zijn als het ware een spiegel voor de groep. Uit de vragenlijst, die is afgenomen onder de leerlingen, kwam ook naar voren dat zij te weinig worden geholpen bij het uitkiezen van boeken. Daarom zal de leerkracht via modeling duidelijk maken hoe de leerlingen zich kunnen oriënteren op een boek. Dit zal gebeuren aan de hand van onder andere de Vijfvingertest (*bijlage O*). Door middel van deze test komen de kinderen erachter of een boek te moeilijk voor hun is qua niveau of niet. Daarnaast zal er een kaart opgehangen worden in de klas waar punten op staan die de kinderen helpen een boek uit te kiezen. De leerkracht zal, via modeling, voordoen hoe de kinderen deze twee kaarten kunnen gebruiken als hulpmiddel voor de boekkeuze.

Leescircuit

Uit het vooronderzoek in de praktijk kwam naar voren dat de leerlingen graag informatieve boeken lezen en ook dat er maar een paar leuke boeken zijn in de klas. In de klas zijn deze boeken in mindere mate aanwezig. Vandaar dat er elke maandag een leescircuit (*bijlage N*) gehouden gaat worden waarbij ook de informatieve boeken worden ingezet. Deze boeken zijn besteld via de bibliotheek van Emmeloord of komen uit de mediatheek van de Katholieke Pabo te Zwolle. Op deze manier wordt het boekenaanbod aangevuld in overleg met de leerlingen. Elke week mag een tafelgroepje lezen uit de informatieboeken. Er zijn precies zes tafelgroepjes dus iedere leerling mag een keer lezen uit deze boeken. Verder is er op vrijdag altijd de 'allesleesdag'. Ook dan mogen de kinderen ervoor kiezen om een informatieboek te pakken er hieruit te gaan lezen. De andere activiteiten bij het leescircuit zijn: lezen uit strips (uit de vragenlijst bleek ook dat de leerlingen graag strips lezen), je eigen leesboek, tijdschrift/magazine van thuis, kidsweekkrant of kidsweek op de computer.

Boekpromotie

Uit de literatuurstudie kwam naar voren dat het praten over boeken één van de succesfactoren is die de leesmotivatie kunnen verhogen. Daarvoor worden onder andere de kaartjes van Chambers ingezet, zoals zojuist beschreven. De leerlingen die hun boek uit hebben gelezen mogen op vrijdags aan de klas iets vertellen over hun boek. Dit gebeurt door één kaartje te trekken uit de kaartjesstapel welke bestaat uit de vragenkaartjes van Chambers. Deze vraag beantwoorden ze dan terwijl de rest van de klas luistert. Dit kan een basisvraag zijn, een algemene vraag of een specifieke vraag. Daarnaast bleek uit de literatuurstudie dat boekpromotie ervoor zorgt dat er een rijke leesomgeving ontstaat. Uit de checklist die is afgenomen onder de leerkrachten bleek dat er meer gedaan kon worden aan boekpromotie. Vandaar dat de boekbesprekingen in groep 5 ook in het ontwerp worden opgenomen. Natuurlijk werden er voor de uitvoering van het ontwerp al boekbesprekingen

gehouden, maar nu gaat het gebeuren aan de hand van aangescherpte criteria (Bon, 2004). Deze keuze is gemaakt om de leerlingen meer te laten verdiepen in het boek, zich een kritischere mening te leren vormen en om hun klasgenoten meer nieuwsgierig te laten worden naar het boek (zie *bijlage M*). Ten slotte krijgt boekpromotie een plek in de uitvoering van het ontwerp door een 'Boek van de maand' (Dolfje Weerwolfje van Paul van Loon) rond te laten gaan. De leerlingen gaven in de vragenlijst aan dat zij, wanneer ze een boek uithebben, het graag zouden willen doorgeven aan iemand anders in de groep. Vandaar dat dit boek rond zal gaan in de klas. Nadat iemand het boek heeft gelezen vertelt hij kort wat hij of zij ervan vond en daarna mag het boek doorgegeven worden aan een nieuw iemand (door middel van lootjes trekken).

Organisatie van de stilleesmomenten

Uit de checklist, afgenomen door de leerkrachten, bleek dat de leerlingen aan de start van de leestijd niet voldoende leesmateriaal tot hun beschikking hadden om de rest van het stilleesmoment zelfstandig te kunnen lezen. Dit betekent dat kinderen tijdens de leestijd nog boeken moeten kiezen en/of ruilen. Dit hoort niet plaats te vinden in de deze tijd. Uit de literatuur blijkt ook dat er hele praktische tips aanwezig zijn om ervoor te zorgen dat leerlingen elkaar niet storen tijdens de leestijd. Vandaar dat er, samen met de leerlingen, klassikale afspraken gemaakt zullen worden om ervoor te zorgen dat kinderen elkaar niet hoeven te storen tijdens de leestijd. Een gedeelte van de leerlingen gaf ook aan dat ze soms lezen om er rustig van te worden. Deze mogelijkheid moet realiseerbaar zijn voor deze kinderen. Wat ook bleek uit de theorie is dat leerlingen het best lezen als ze gewoon aan hun eigen tafel zitten. Op deze manier hanteren ze een leeshouding die ze lang kunnen volhouden. Als de stilleestijd erop zit, worden de kaartjes van Chambers ingezet per tafelgroepje.

4.1.3 Methoden van dataverzameling (monitoren van ontwerp)

Tijdens de zes weken uitvoering wordt er een logboek (zie *bijlage J*) bijgehouden door de beide leerkrachten uit groep 5. Hierin is overzichtelijk te lezen wat er elke dag aan leesbevordering is gedaan in groep 5. Een aantal punten zullen elke dag terugkomen, zoals: voorlezen, zelf lezen tijdens het stillezen, het inzetten van de kaartjes van Chambers en het aandacht schenken aan de stilleesregels (zie *bijlage K*). Daarnaast vinden er gedurende de week allerlei activiteiten plaats die verdeeld zullen zijn over de dagen. Als een leerkracht één van deze activiteiten heeft ingezet zal dat terug te vinden zijn in het logboek.

4.1.4 Methoden van dataverzameling (meten van ontwerp)

De methode van dataverzameling bij de leerlingen is bevragen. Alle leerlingen uit groep 5 wordt gevraagd een vragenlijst (Van Elsäcker, 2002) in te vullen tijdens het vooronderzoek. Deze vragenlijst bestaat uit 24 vragen, bestaande uit de volgende onderdelen: intrinsieke motivatie, extrinsieke motivatie, escapemotivatie en andere motivatiefactoren. Aan de hand van deze vragenlijst wordt bepaald in welke mate er voor het onderzoek sprake was van leesmotivatie bij de leerlingen. Na de zes weken uitvoering wordt dezelfde vragenlijst opnieuw afgenomen. Dit om te kijken of er daadwerkelijk sprake is van een verandering bij de leesmotivatie van de leerlingen. Er wordt een vergelijking gemaakt tussen de begin- en eindmeting. Op basis van de resultaten wordt een conclusie getrokken in hoeverre het ontwerp heeft gewerkt. Niet alle vragen uit de vragenlijst zullen hierbij meegenomen worden aangezien een aantal vragen los staan van het ontwerp. Onder de twee leerkrachten van groep 5 wordt tijdens het vooronderzoek in de praktijk een checklist (School aan Zet, z.d.) afgenomen om te kijken wat er voor de uitvoering van het ontwerp wordt gedaan aan leesbevordering. Na de zes weken uitvoering wordt opnieuw deze checklist afgenomen onder de leerkrachten. Dit om te vergelijken of er daadwerkelijk sprake is van een verandering voor wat leesbevordering betreft.

4.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp

Het ontwerp is gedurende een periode van zes weken uitgevoerd. Door middel van de checklists die ingevuld zijn door de leerkrachten, de vragenlijst die is ingevuld door de leerlingen en het logboek kan geanalyseerd worden. Bij dit onderdeel worden de resultaten van het ontwerp beschreven en geanalyseerd. Hiermee wordt antwoord gegeven op de deelvraag: 'In hoeverre werkt het ontwerp rondom leesmotivatie?'

4.2.1 Resultaten bij het monitoren van het ontwerp

Tijdens de uitvoering van het ontwerp is er een logboek bijgehouden door de leerkrachten. Wat duidelijk naar voren komt is dat beide leerkrachten het onderzoek serieus namen en zichzelf als rolmodel voordeden. De belangrijke punten die zowel bij het ontwerp op papier als bij de uitvoering van het ontwerp zijn teruggekomen:

- elke dag werd er een half uur stil gelezen door de leerlingen en de leerkracht las op dit moment zelf ook;
- er werd elke dag 5 tot 15 minuten (interactief) voorgelezen door de leerkracht;
- de kaartjes van Chambers werden na het stilleesmoment door middel van verschillende werkvormen ingezet;
- elke maandag was er een leescircuit;
- er werden boekbesprekingen gehouden aan de hand van aangescherpte criteria;
- het boek 'Dolfje Weerwolfje' ging rond als boek van de maand;
- er hingen twee kaarten in de klas waarop te zien was hoe de leerlingen zich konden oriënteren op een boek. Deze werden geïntroduceerd door de leerkracht via modeling;
- samen met de kinderen werden er klassikale stilleesregels opgesteld. Deze werden opgehangen in de klas en er werd voor elk stilleesmoment aandacht aan geschonken;
- elke vrijdag mochten de leerlingen, wie een boek hadden uitgelezen, kort wat over dat boek vertellen aan de rest van de klas door middel van de kaartjes van Chambers.

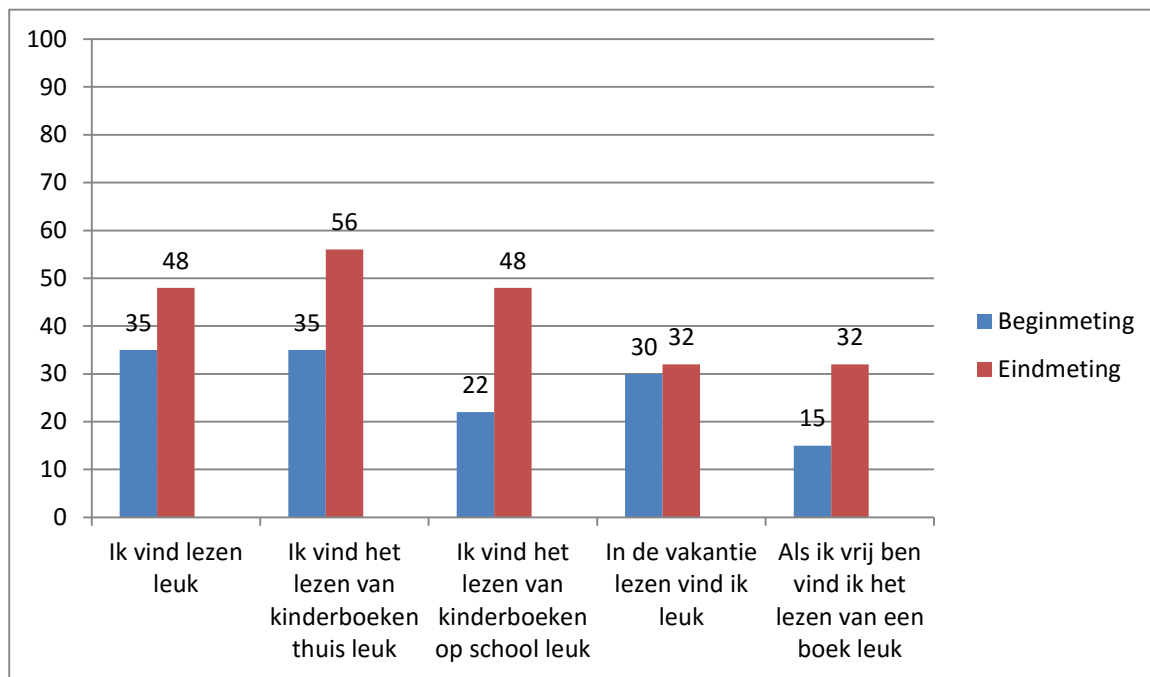
4.2.2 Resultaten bij het meten van het ontwerp

4.2.2.1 Resultaten vragenlijst leerlingen

Doordat de vragenlijst onder de leerlingen twee keer is afgenomen, tijdens het vooronderzoek en na de uitvoering van het ontwerp, is er goed een vergelijking te maken. Door de resultaten te bespreken hiervan komt duidelijk naar voren of er daadwerkelijk een verschil is te zien bij de leesmotivatie van de leerlingen. In *bijlage G* zijn te resultaten te zien van deze eindmeting. Hieronder worden per onderdeel de belangrijkste bevindingen besproken welke het meeste invloed hebben gehad op het ontwerp.

4.2.2.1.1 Intrinsieke motivatie

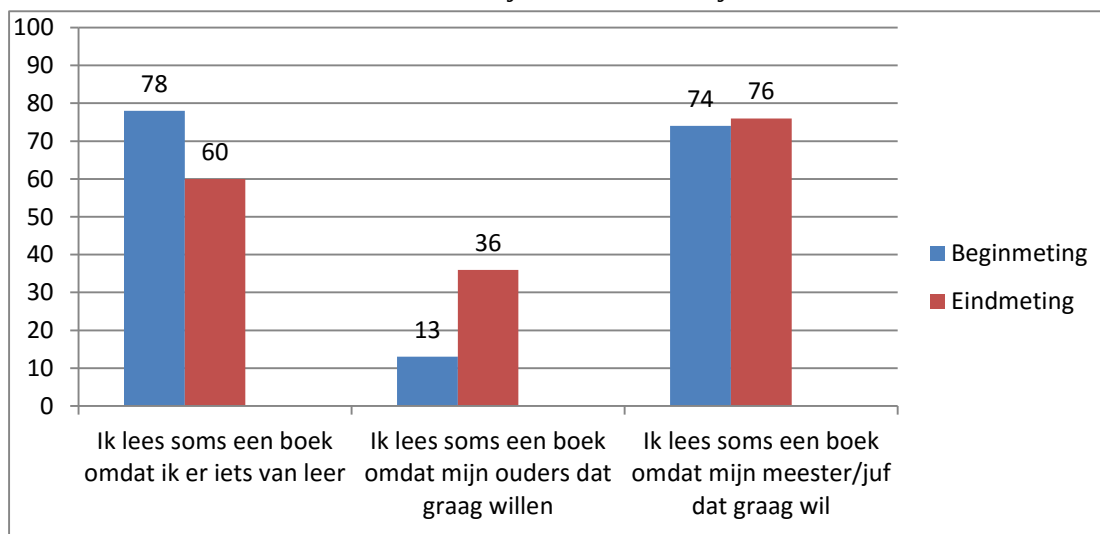
Wat opvalt bij de resultaten (zie figuur 6) van het onderdeel 'intrinsieke motivatie' is dat de resultaten allemaal zijn toegenomen. Hieruit lijkt het dat de intrinsieke motivatie is toegenomen. Te beginnen bij de vraag of de kinderen het lezen leuk vinden. 48% geeft nu aan dat dit inderdaad het geval is. Daarnaast is ook het percentage kinderen toegenomen wie aangeven dat ze het lezen van kinderboeken op school of thuis leuk vinden. Het zijn wel kleine vooruitgangen, maar elke individuele leerling bij wie de intrinsieke motivatie nu is toegenomen is winst. Bij de vraag of de leerlingen het lezen in de vakantie leuk vinden is er weinig verschil te zien. Dit is ook wel te verklaren omdat er tijdens de uitvoering het ontwerp geen vakantieperiode tussen heeft gezeten. Ten slotte geeft nu 32% aan dat zij het lezen van een boek in een vrije situatie leuk vinden. Dit is ongeveer het dubbele vergeleken met de beginmeting.



Figuur 6 Resultaten vragenlijst 'leesmotivatie' in percentages (verschil begin- en eindmeting: intrinsieke motivatie)

4.2.2.1.2 Extrinsieke motivatie

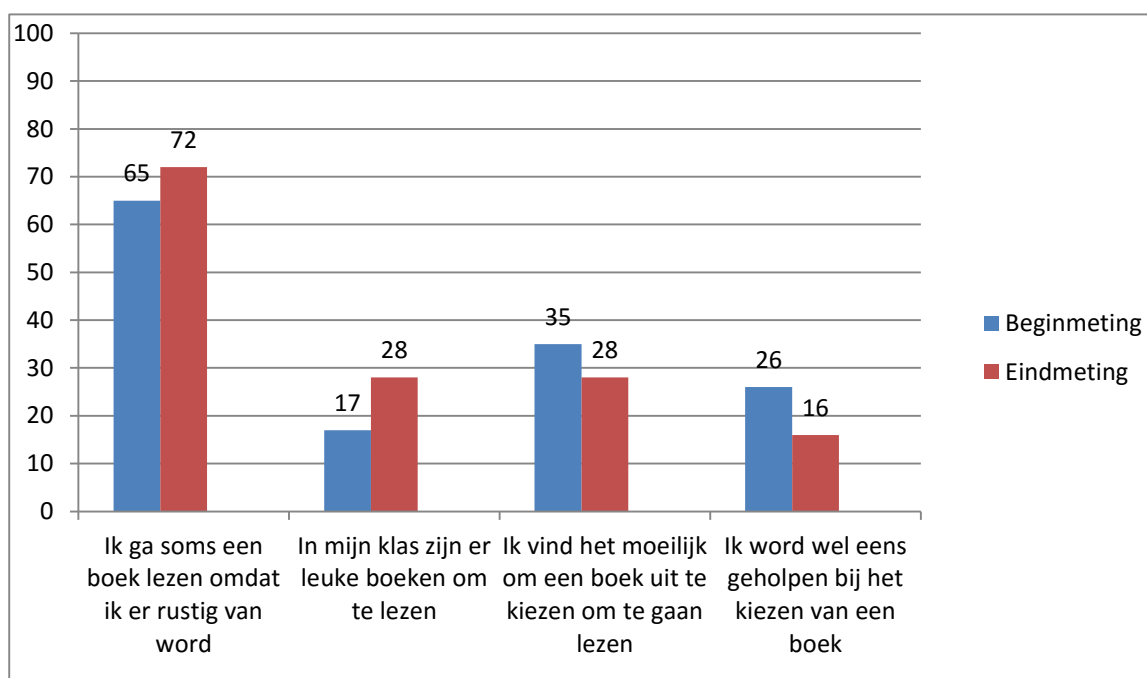
Uit de resultaten (zie figuur 7) van het onderdeel 'extrinsieke motivatie' komt allereerst naar voren dat het aantal kinderen dat een boek leest om er iets van te leren is afgenomen. Tijdens de uitvoering van het ontwerp is dit doel niet aan het daglicht gekomen. Dit resultaat valt dus verder ook niet te verklaren vanuit het ontwerp. Daarnaast geeft nu ongeveer het dubbele aantal kinderen aan dat zij een boek lezen omdat hun ouders dat graag willen. Ook dit is lastig te verklaren vanuit het ontwerp. De betrokkenheid van ouders is niet meegenomen bij de uitvoering. Als je kijkt naar de vraag of de kinderen lezen omdat hun meester/juf dat graag wilt, dan valt op dat deze resultaten bijna hetzelfde zijn gebleven. Toch was het doel van dit onderzoek om de intrinsieke motivatie van de leerlingen te bevorderen, wat inhoudt dat kinderen niet zozeer meer zouden lezen omdat dat van hun verwacht wordt, maar juist omdat ze het graag zelf willen. Dit doel is dus niet behaald. Een eventuele verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat de kinderen goed in de gaten hadden dat er meer aan leesbevordering werd gedaan. Dit kan het gevoel geven dat je als leerling zijnde per se meer moet lezen omdat de leerkracht meer tijd voor lezen vrij maakt in het weekrooster.



Figuur 7 Resultaten vragenlijst 'leesmotivatie' in percentages (verschil begin- en eindmeting: extrinsieke motivatie)

4.2.2.1.3 Escapemotivatie en andere motivatiefactoren

Ten slotte is er bij de vragenlijst gekeken of de escapemotivatie is veranderd en of het ontwerp invloed heeft gehad op de andere motivatiefactoren. Hieruit komt naar voren dat meer kinderen gaan lezen om er rustig van te worden (zie figuur 8). Dit valt te verklaren omdat beide leerkrachten, samen met de leerlingen, hebben gezorgd voor een rustig leesklimaat door de stilleesregels na te leven. Hierdoor kregen de leerlingen ook de kans om rustig te worden tijdens de stilleesmomenten. Daarnaast is te zien dat er een kleine stijging is bij de vraag of de leerlingen vinden dat er leuke boeken zijn om te lezen. Deze kleine stijging is te verklaren omdat er tijdens het ontwerp niet heel veel is gedaan aan het boekenaanbod. Wel is er een hele reeks aan informatieboeken de klas ingehaald omdat de leerlingen aangaven bij de beginmeting dat ze deze graag lasen. Ook vanuit de literatuur werden deze boeken toegejuicht. Over het uitkiezen van boeken geven nu minder leerlingen aan dat ze het moeilijk vinden om een boek uit te kiezen. De kaarten, waardoor leerlingen zich beter konden oriënteren op een boek, kunnen hierbij een kleine bijdrage hebben geleverd. Wat wel opvalt hierbij is dat minder leerlingen nu aangeven dat ze geholpen worden bij het uitkiezen van een boek. Frappant, aangezien beide leerkrachten tijdens het ontwerp bezig zijn geweest om de leerlingen te stimuleren om de kaarten te gebruiken. Waarschijnlijk is dit niet opgevat als ‘hulp’.



Figuur 8 Resultaten vragenlijst 'leesmotivatie' in percentages (verschil begin- en eindmeting: escapemotivatie en andere motivatiefactoren)

4.2.2.2 Resultaten checklist Leesbevordering (leerkrachten)

In *bijlage I* zijn de resultaten te zien van de ingevulde checklists door de leerkrachten (voor en na de uitvoering). Hieruit komt duidelijk naar voren dat er meer wordt gedaan aan leesbevordering. De belangrijkste verbeterpunten zijn:

- beide leerkrachten lezen nu voor;
- er wordt meer gepraat over boeken in verschillende vormen door de leerkrachten en leerlingen;
- de leerkracht leest nu zelf ook wanneer de kinderen aan het vrij lezen zijn;
- er worden meer boeken geïntroduceerd en er worden leestips gegeven;
- de leerlingen worden ondersteund door de leerkracht bij het uitkiezen van een boek;
- bij de start van de leestijd heeft iedereen voldoende leesmateriaal om de tijd lezend door te brengen, dit zorgt voor een rustige leeromgeving.

4.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp

In dit onderdeel van het onderzoek naar het ontwerp wordt antwoord gegeven op de hoofdvraag: *‘Hoe kan de omgeving een bijdrage leveren aan de leesmotivatie in groep 5?’*. Door middel van de uitvoering van het ontwerp is gekeken welke factoren invloed hebben op de leesmotivatie van de leerlingen uit groep 5. Deze factoren zijn dan afkomstig uit de omgeving.

Uit het ontwerp kwam naar voren dat de leerlingen het lezen leuker zijn gaan vinden doordat er in de klas allerlei activiteiten werden uitgevoerd rondom leesbevordering. Eén van deze activiteiten was het leescircuit. Dit circuit werd ingezet naast het feit dat er een half uur per dag een stilleesmoment was. Hierbij werd er een circuit opgestart waarbij allerlei verschillende boeken ingezet werden welke de leerlingen mochten gaan lezen. Onder andere de informatieboeken. Uit de literatuur bleek dat jongens in het algemeen meer informatieve boeken lezen (Nielen & Bus, 2015). Dit kwam ook uit de vragenlijst naar voren. Tien van de zestien jongens gaf aan dat ze graag informatieve boeken lezen. Op die manier is het boekenaanbod aangevuld in overleg met de leerlingen (een punt wat ook terugkwam in de checklist voor de leerkrachten).

Daarnaast werd er gezorgd voor een rustig leesklimaat. Van te voren gaven de leerkrachten aan dat nog niet elke leerling tijdens de start van de leestijd voldoende leesmateriaal had om de tijd lezend door te brengen. Dit zou betekenen dat kinderen ook zouden moeten lopen om te ruilen van boeken. Tijdens de uitvoering zijn er samen met de leerlingen stilleesregels opgesteld. Dit zorgde voor een rustig leesklimaat. Chambers (2002) geeft ook aan dat hoe ouder we worden, hoe prettiger we het vinden om in stilte te lezen.

Er werd tijdens de uitvoering van het ontwerp meer gepraat over boeken in de klas. Volgens Walta (2009) wordt de lezer zich bewuster van het verhaal en de manier waarop het verteld wordt door te praten over het boek. Dit praten gebeurde onder andere door de kaartjes van Chambers in te zetten. De leerlingen werden hierdoor gestimuleerd om met elkaar te praten over de gelezen boeken. Daarnaast werd er interactief voorgelezen. Dit zorgde ervoor dat de leerlingen meer betrokken waren bij de verhalen die werden voorgelezen. Ook ging er een ‘Boek van de maand’ rond. Bij de beginmeting gaven de leerlingen aan dat, wanneer ze een boek uit hadden gelezen, hier graag iets over wilden vertellen en/of het door wilden geven aan klasgenoten. Dit werd door de inzet van het boek van de maand gerealiseerd. Ten slotte werd rondom het ‘praten over boeken’ boekbesprekingen afgenomen aan de hand van aangescherpte criteria. De leerlingen hebben hierdoor vooral geleerd om kritisch naar een boek te kijken.

Bij de uitvoering van het ontwerp is er ook gekeken naar de extrinsieke motivatie van de leerlingen. Deze motivatie kost de kinderen meer energie en doet een groot beroep op hun doorzettingsvermogen (Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst (2012). Iets wat je als leerkracht zijnde liever niet wilt zien in het onderwijs. Toch gaf de meerderheid van de leerlingen na het onderzoek alsnog aan dat ze soms nog lezen omdat de meester/juf dit van hun vraagt. Het is belangrijk om de leerlingen onopvallend te pushen om te gaan lezen.

Bovenstaande zin brengt ons bij het laatste onderdeel wat aangeeft hoe de omgeving de leerlingen kan motiveren om te gaan lezen. Als leerkracht ben je onderdeel van die ‘omgeving’. ‘De leerkracht doet ertoe’ is dan ook een zin die al meerdere malen is teruggekomen in dit onderzoek. Vernooy (2005) schrijft hier ook over dat de invloed van de individuele leerkracht veel groter is dan de invloed van teambesluiten en/of van besluiten van de schoolleiding. Deze invloed kun je concreet maken door jezelf als leerkracht te laten optreden als rolmodel. Als de kinderen stil aan het lezen zijn dan doe jij dat ook. Daarnaast ga je als leerkracht de kinderen helpen bij het uitkiezen van een boek. Dit kun je doen door het modellerend voor te doen. Hierbij kan gebruik worden gemaakt van de Vijfvingertest. Voor de uitvoering van het onderzoek gaf 13% van de leerlingen aan het niet moeilijk te vinden om een boek uit te kiezen. Na het onderzoek was dit 28%.

5. Discussie

Een onderzoek brengt altijd beperkingen, vervolgvragen, suggesties voor vervolgonderzoek, discussiepunten en aanbevelingen met zich mee. Deze punten zullen in dit hoofdstuk besproken worden.

5.1 Beperkingen

Tijdens dit onderzoek was één van de beperkingen de tijd waarin het onderzoek is uitgevoerd. Er stonden namelijk maar zes weken ingeroosterd om het ontwerp in de praktijk uit te voeren. Iets wat tijdens de gesprekken met de thesisbegeleidster ook al werd besproken. ‘Verwacht geen wonderen’ is één van de uitspraken die hier te horen was. Het is lastig om in een korte periode de intrinsieke motivatie van alle leerlingen te motiveren. Vandaar dat de hoofdvraag ook is aangepast naar hoe die nu is. Aan het begin klonk de hoofdvraag als volgt: ‘Hoe kan de intrinsieke leesmotivatie van de leerlingen uit groep 5 gestimuleerd worden?’. Een hoofdvraag met een inhoudelijk doel welke eigenlijk onbereikbaar is om te behalen in zo’n korte periode.

Verder was er weinig ruimte in de weekplanning om activiteiten in te plannen. Door heel wat gepuzzel was het uiteindelijk mogelijk om ruimte te maken voor een leescircuit. Vanuit hogerop wordt er verwacht dat alle methodelessen van de andere vakgebieden ook door zouden gaan. Vandaar dat het soms zoeken was naar een plekje wanneer de activiteiten van het onderzoek uitgevoerd konden worden.

Bij dit onderzoek is het team verder niet betrokken geraakt. Alles wat gebeurde, vond plaats in groep 5. Dit terwijl er hele mooie praktische zaken voorbij zijn gekomen die ook zo uitgevoerd konden worden in de andere klassen. Te denken valt aan: het ophangen van de kaart met de Vijfvingertest, het zelf ook lezen als leerkracht zijnde tijdens het stillezen of het inzetten van de kaartjes van Chambers. Tijdens team- en bouwvergaderingen kon de onderzoeker zijn collega’s op de hoogte stellen hoe ook zij aan de slag konden gaan met leesmotivatie.

5.2 Vervolgvragen voor vervolgonderzoek

Tijdens het leescircuit is ook gewerkt met de computer. De leerlingen moesten op de computer naar de site van Kidsweek gaan waarop ze de nieuwsartikelen mochten lezen. Deze keuze is vooral gemaakt omdat er dan meer variatie aanwezig was binnen de onderdelen van het leescircuit. In het theoretisch kader is verder niks te vinden over het effect van digitaal lezen. In een vervolgonderzoek zou dit terug kunnen komen.

Tijdens dit onderzoek is er geen specifieke aandacht besteed aan zwakke lezers die in deze groep zitten. Dit komt vooral omdat uit het vooronderzoek bleek dat de leesmotivatie bij de zwakke lezers juist (heel) hoog lag. Vandaar dat er niet is gekeken naar de leesontwikkeling van een zwakke lezer en welke effecten dit heeft op de leesmotivatie. Er is, mede hierom, gekozen om een algemeen beeld van de klas te schetsen. Bij een vervolgonderzoek kan er gekeken worden naar welke effecten de leesontwikkeling kan hebben op de leesmotivatie.

Ten slotte zijn bij dit onderzoek de ouders van de desbetreffende leerlingen uit groep 5 niet betrokken. Het ontwerp werd uitgevoerd in de klas en daarmee is ook alles gezegd. Voor een vervolgonderzoek kan er gekeken worden naar de betrokkenheid van ouders: hoe kunnen zij thuis verder werken aan de bevordering van de leesmotivatie van hun kinderen? Ook zij zijn een rolmodel voor dezelfde kinderen. Dit zou bijvoorbeeld kunnen door een brief mee te geven aan de ouders waarin precies staat wat zij thuis kunnen ondernemen.

5.3 Discussiepunten

Het is algemeen bekend dat een leerkracht genoeg te doen heeft tijdens een schooldag. Daarom was het voor de leerkrachten ook flink aanpoten om, naast alle andere lessen/activiteiten, ook nog eens bezig te gaan met de punten uit het ontwerp. Ook dit moest er nog bij gedaan worden. Een leerkracht die tegelijkertijd een onderzoeker is, is niet zomaar wat. Allerlei zaken lopen gewoon door, zoals het in elkaar zetten van de rapporten, de begeleiding van homogene groepen of het

afnemen van de AVI-toetsen. De uitvoering van het ontwerp kwam er dus echt nog bovenop. Daarnaast is de uitvoering van een onderzoek op een gegeven moment klaar. Maar hoe zorg je er als leerkracht zijnde voor dat de ontwerpeisen ook echt duurzaam blijven in de klas(sen)? Het kan natuurlijk gewoon zo zijn dat, na de uitvoering, er niks meer van het ontwerp terug te zien is in de klas. Het is voor beide partijen, zowel voor de leerkracht als voor de leerlingen, belangrijk dat er wordt doorgegaan met de bevordering van de leesmotivatie. Sommige leerlingen zien simpelweg het nut van het lezen niet in. Ze vinden het bijvoorbeeld saai en doen het daarom niet. Huizenga (2010) schrijft niet voor niets in zijn boek dat een mens amper kan functioneren in onze moderne westerse maatschappij zonder redelijke leesvaardigheid. Dat lezen echt belangrijk is, is dus wel bevestigd.

Als discussiepunt wordt ook de begin-eindmeting nog even kort aan het daglicht gesteld. Waar de onderzoeker tegenaan liep was dat er bij de vragenlijst voor de leerlingen ook de optie 'soms' ingevuld kon worden. Het is lastig te interpreteren wat de leerlingen hier nou precies mee bedoelen. Voor de één is soms lezen misschien wel één keer per week, terwijl een ander aan het woord *soms* een hele andere waarde hecht en hiermee misschien wel bedoeld dat hij vier of vijf keer per week leest. Ditzelfde geldt voor de vragen wat kinderen van het lezen vinden. Als zij 'soms leuk/niet leuk' invullen, weet je als onderzoeker eigenlijk nog heel weinig. Je wilt weten wanneer ze het dan leuk vinden en wanneer juist weer niet. Dit kwam uit de vragenlijst niet naar voren.

Het laatste discussiepunt is dat de theorie vrijwel niet beschrijft welke eventuele vervolgstappen je nog kunt nemen, naast de stappen die je al neemt om de leerlingen te bevorderen op het gebied van leesmotivatie. Het kan zijn dat de activiteiten en middelen niet aanslaan bij een bepaalde leerling. Wat doe je dan als leerkracht (onderzoeker) zijnde? Als voorbeeld: een jongen met ADD kan maar niet in het systeem komen dat hij opeens een nieuw boek moet uitkiezen tijdens het inloopkwartiertje aan het begin van de ochtend. Eerst mocht het altijd gewoon tijdens de stilleesmomenten wanneer hij het boekje uit had. De theorie schrijft niet hoe je met dit soort leerlingen om moet gaan. Als leerkracht moet je dan maar weer creatief te werk gaan en een oplossing hiervoor bedenken.

5.4 Aanbevelingen voor de praktijk

Vanuit het onderzoek kwamen de volgende punten sterk naar voren welke bijdragen aan de leesbevordering van de kinderen, door de omgeving:

- Kijk goed welke boeken de klassen in worden gehaald. Qua niveau moeten ze aansluiten op dat van de leerlingen, maar kijk ook of de boeken aansluiten bij de interesses van de leerlingen. Luister dus goed naar je leerlingen;
- De leerkracht doet ertoe! Je eigen rol en houding als leraar is de factor die het meeste invloed heeft. Besef vanaf dag één dat je een rolmodel bent (Klamer-Hoogma, 2012);
- Zorg voor een rustig leesklimaat;
- Praat met elkaar over de gelezen boeken;
- Laat de leerlingen elke dag minstens 15 minuten stillezen;
- Zorg voor een aantrekkelijke leesomgeving;
- Lees (interactief) voor en help leerlingen bij het uitkiezen van boeken;
- Betrek ouders erbij als rolmodel. Ook zij kunnen thuis invloed uitoefenen op de leesmotivatie van hun kind;
- Houd een logboek bij met wat je in de klas hebt gedaan aan leesbevordering en praat hierover met collega's (collegiale consultatie);
- Maak keuzes: je kunt niet alle punten, die hun bijdrage leveren aan leesbevordering, van de één op de andere dag uitvoeren in de praktijk. Als leerkracht zijnde heb je al genoeg te doen. Kies dat uit waarvan jij denkt dat het aansluit bij de behoeften van de leerlingen.

Literatuurlijst

- Bon, A. (2004). *Help een boekbespreking!* Houten: Van Holkema & Warendorf.
- Chambers, A. (2002). *De leesomgeving*. Zoetermeer: NBD.
- Donk, C. van der., & Lanen, B. van. (2009). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Elsäcker, W. van. (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: NoordHolland.
- Hirsch, E. (2003). Reading comprehension requires knowledge of words and world. *American Educator*, spring 2003, 10-29.
- Hooijmaaijers, T., Stokhof, T., & Verhulst, F. (2012). *Ontwikkelingspsychologie voor leerkrachten basisonderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Huizenga, H. (2010). *Aanvankelijk en technisch lezen*. Groningen/Houten: Noordhoff.
- Kemmeren, C. (2006). *Aan de slag met kinderboeken*. Leidschendam: Biblion.
- Klamer-Hoogma, M. (2012). *Klassenmanagement*. Groningen/Houten: Noordhoff.
- Koerhuis, I., & Kamp, M. op den. (2015). Interactief voorlezen: ja! Maar hoe? *HJK*, 20(1), 10-13.
- Krashen, S.(z.d.). *Pleasure reading?* Geraadpleegd op 18 januari 2016, van http://www.educ.ualberta.ca/staff/olenka.bilash/best%20of%20bilash/Stephen_Krashen%20pleasure%20reading.pdf.
- Land, J. (2009). *Zwakke lezers, sterke teksten?* Delft: Eburon.
- Layne, S. (2015). *In defense of read-aloud*. Portland: Stenhouse.
- McLean, A. (2003). *The motivated school*. Londen: Sage.
- Meelis-Voorma, T., Moolenaar, P., & Overmeijer, H. (2001). *Leren lezen laten lezen*. Groningen/Houten: Noordhoff.
- Mottart, A., & Vanhooren, S. (2012). *Zesentwintigste conferentie, het schoolvak Nederlands*. Gent: Academia.
- Nielen, T., & Bus, A. (2015). Leesmotivatie stimuleren. *JSW*, 99(8), 6-9.
- Oczkus, L. (2012). *The power of reading aloud to your students*. Geraadpleegd op 18 januari 2016, van <http://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/bonus-materials/813-chapter-2.pdf?sfvrsn=4>.

- Onderwijs Maak Je Samen (z.d.). *Vragenspel van Chambers*. Geraadpleegd op 18 januari 2016, van <https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/uploads/2013/09/handleiding.pdf>
- Poelhekke, K. (2015). Voorlezen-plus. *Remedial Teaching*, 23(5), 13-14.
- Reumers, J. (2014). *Hoe doen leraars dat?* Leuven: Halewyck.
- School Aan Zet (z.d.). *Leesbevordering*. Geraadpleegd op 18 januari 2016, van http://www.schoolaanzet.nl/uploads/tx_sazcontent/Kwaliteitskaart_Leesbevordering.pdf.
- Schram, D., & Raukema, A.M. (2006). *Lezen in de lengte en lezen in de breedte*. Delft: Eburon.
- Stichting Leerplanontwikkeling (z.d.). *Voorlezen*. Geraadpleegd op 18 januari 2016, van <http://www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00337/>.
- Stichting Lezen (2013). *Succesfactoren voor leesbevordering*. Geraadpleegd op 18 januari 2016, van <http://www.lezen.nl/succesfactoren-voor-leesbevordering>
- Stoeldraijer, J., & Förrer, M. (2013). *Handreiking Leesbevordering*. Geraadpleegd op 18 januari 2016, van http://www.schoolaanzet.nl/uploads/tx_sazcontent/Kwaliteitskaart_Leesbevordering.pdf
- Stoeldraijer, J., & Förrer, M. (2013). *Opbrengstgericht werken aan voortgezet technisch lezen*. Geraadpleegd op 18 januari 2016, van [http://www.schoolaanzet.nl/uploads/tx_sazcontent/Kwaliteitskaart_Opbrengstgericht werken aan voortgezet technisch lezen.pdf](http://www.schoolaanzet.nl/uploads/tx_sazcontent/Kwaliteitskaart_Opbrengstgericht_werken_aan voortgezet technisch lezen.pdf)
- Taal Alert (z.d.). *Belevend lezen*. Geraadpleegd op 19 januari 2016, van <http://www.taalalert.nl/taalactiviteiten/negen-taaldomeinen/belevend-lezen/>
- Vernooy, K. (2005). *Elke leerling een competente lezer!* Amersfoort: CPS.
- Vernooy, K. (2012). *Elk kind een lezer*. Apeldoorn: Garant.
- Vernooy, K., Vollenbroek, R., & Hoogt, T. van der. (2012). *Opbrengstgericht werken: vlot en vloeiend lezen*. Apeldoorn: Garant.
- Walta, J. (2009). Praten over boeken. *JSW*, 94(3), 18-19.

BIJLAGEN

Bijlage A. Evaluatie Onderzoeksproces

Al snel was voor mij duidelijk waar ik mijn onderzoek over wilde houden. In mijn klas zag ik zo vaak leerlingen puffen en kreunen op het moment dat we bezig gingen met stillezen dat ik wel zeker wist dat ik daar wat mee moest doen. Vandaar dat ik het onderwerp 'leesmotivatie' uitkoos. In alle jaren van de PABO ben ik tijdens de stages weinig (tot niet) bezig geweest met leesbevordering, vandaar dat ik het zelf ook interessant vond om erachter te komen welke middelen je hierbij kon inzetten om de kinderen te stimuleren bij het lezen. Tijdens de colleges werd mij al gauw duidelijk hoe ik moest beginnen met mijn onderzoek. Ik weet nog dat ik in het derde jaar ook goed in de gaten had hoe je een onderzoek moest opbouwen, dit resulteerde ook uiteindelijk in een mooi cijfer. Dit jaar was het natuurlijk wel een onderzoek van een ander kaliber.

Het begon allemaal met de onderwerpskeuze, zoals hierboven beschreven. Vervolgens was het aan mij om een onderzoeksvoorstel te gaan schrijven, welke ik tijdens de begeleidingsgesprekken met mijn thesisbegeleidster heb besproken. Ik kwam er al gauw achter dat ik de manier van feedback geven van mijn thesisbegeleidster erg fijn vond. Kort maar krachtig, iets waar ik veel meer mee kan dan al die langdradige verhalen op een ja of nee vraag. Ons wordt geleerd vanuit de studie dat je moet tegemoetkomen aan de behoeften van de leerlingen. Iets wat zij in de praktijk op de PABO ook liet zien. Na het onderzoeksvoorstel was het tijd om bezig te gaan met het ontwerp en het theoretisch kader. Te beginnen bij het theoretisch kader. Het was vrij snel duidelijk dat er meer dan genoeg literatuur te vinden is over dit onderwerp. Altijd fijn. Naast het theoretisch kader begon ik ook met het schrijven van het ontwerp. Iets wat ik in het begin wel erg lastig vond. Ik had namelijk geen idee wat er nou precies in moest komen te staan. Ik weet nog dat ik erg veel moeite had om een onderscheid te maken tussen de doelen en de ontwerpeisen/ontwerpcriteria. Gelukkig zorgden de bijeenkomsten en de tips van medestudenten ervoor dat ik uiteindelijk ook een sterk ontwerp wist neer te zetten. Nadat ik de feedback van mijn thesisbegeleidster had verwerkt in het ontwerp, kon ik gaan beginnen met uitvoeren. Dit is een puntje (lees: punt) waar ik tegenaan liep. Het onderzoek zou uitgevoerd worden in groep 6, maar ik switchte halverwege het jaar van klas. Dit betekende dat ik voor een gedeelte opnieuw vooronderzoek moest doen. Het 'prettige' was wel dat de leesmotivatie in deze klas ook laag lag, dus ik kon hetzelfde ontwerp (met wat kleine aanpassingen) gaan uitvoeren. Wat ik net al aangaf, dit was iets waar ik tegenaan liep. Ik merkte dat ik erg moest wennen aan de nieuwe groep. Vandaar dat ik eerst de focus legde op het systeem vinden in deze nieuwe klas, waarna ik me vervolgens zou gaan bezighouden met de uitvoering van het onderzoek. Dit heb ik achteraf gezien te lang uitgesteld, waardoor het mij ook niet meer lukte om eind juni op het podium te staan met een diploma. Ondanks dat ik precies voor ogen had wat ik wilde laten zien in de praktijk, heb ik het uitgesteld tot aan het laatste moment. Een keuze die ik heb gemaakt en die ik niet meer kan terugdraaien. Daarnaast ging ik werken op maandag en dinsdag in plaats van op donderdag en vrijdag. Dit zorgde ervoor dat ik dinsdags naar huis ging met het gevoel dat ik weekend had, met alle gevolgen van dien. Afijn, ik heb genoten van alle leuke dingen naast mijn studie, ook belangrijk. Verder met de uitvoering van mijn onderzoek, iets wat heel goed verliep mede door de goede inzet van mijn duo. Zij zette zich ook voor de volle 100% in voor het onderzoek en we hadden goede overdrachten naar elkaar toe door middel van een logboek. Na de uitvoering was het aan mij om alles te rapporteren. Iets waar ik wel erg tegenop zag vanwege het vele werk. Ik heb geprobeerd alles zo gespreid mogelijk te doen, elke dag een beetje, maar ook nu wogen de laatste loodjes het meest. Wel ben ik tevreden over het resultaat. Naar mijn idee is er een bachelorthesis uitgerold zoals ze het op de KPZ zouden willen zien.

Kortom: waar ik vooral achter ben gekomen is dat het fundament erg stevig moest zijn. Hiermee bedoel ik vooral het ontwerp en het theoretisch kader, omdat je hier bij elk onderdeel van het onderzoek op teruggrijpt. Verder is het fijn om te werken met voorbeelden van andere studenten, dit zorgt ervoor dat je een beeld hebt van wat jij uiteindelijk ook moet laten zien. Ten slotte heb ik nu

echt goed ervaren hoe het is om een onderzoek van A tot Z in elkaar te zetten. Dit is ook iets wat ik echt heb geleerd: hoe bouw je een onderzoek op?

De school

Wat ik net ook al aangaf was dat ik het heel fijn vond dat mijn duo-collega ook bezig ging elke dag met de uitvoering van het onderzoek. Ik had haar verteld wat we konden doen en zij was net zo enthousiast als ik. Daarnaast vroeg mijn BOA tijdens elk begeleidingsgesprek hoe het met mijn onderzoek ging en hier praatten we dan over. Deze belangstelling vond ik fijn want hierdoor kreeg ik het idee dat mijn onderzoek binnen de school erg serieus werd genomen. Ook collega's vroegen vaak naar mij hoe het ging met de studie, deze betrokkenheid kon ik zeker waarderen.

Wat het de school heeft opgeleverd is vooral dat ik heb laten zien welke praktische zaken (kinderen helpen met het uitkiezen van een boek, leescircuit inzetten, zelf het goede voorbeeld laten zien, etc.) je kunt inzetten om de leesmotivatie van de leerlingen te bevorderen. Later heeft mijn duo tijdens een bouwvergadering, voor de bovenbouw, aan alle desbetreffende leerkrachten verteld wat wij aan leesmotivatiebevordering hadden gedaan gedurende de uitvoering van het onderzoek. Op die manier heeft er ook een soort overdracht plaatsgevonden naar de andere leerkrachten toe, zodat zij ook weten wat ze kunnen doen rondom dit onderwerp.

Persoonlijk

In dit laatste stukje van de evaluatie wil ik vooral duidelijk maken wat het onderzoek mijzelf heeft opgeleverd. Ondanks de vele momenten dat ik tegen al het werk opzag, ben ik er nu echt achter gekomen wat je kunt doen om kinderen te bevorderen om stil te gaan lezen. Dit kan 'm zitten in de kleine dingen zoals simpelweg elke dag voor te gaan lezen, door elke stilleesmoment ook zelf te gaan lezen of door kinderen te helpen bij het uitzoeken van boeken. Daarnaast zit het 'm ook in de wat 'grotere' dingen, zoals een leescircuit opzetten, je verdiepen in de manier van werken van meneer Chambers en hier ook daadwerkelijk mee aan de slag te gaan of door jezelf te blijven updaten door artikelen te gaan lezen welke als onderwerp 'leesmotivatie' hebben. Aan dit laatste voorbeeld heb ik ook veel gehad. Tijdens het onderzoek merkte ik namelijk dat ik voor de uitvoering van het ontwerp nog informatie miste over hoe ik bijvoorbeeld de kaartjes van Chambers kon inzetten of over hoe je een boek nou echt interactief moest voorlezen. Vandaar dat ik tijdens de weken van uitvoering ook nog op zoek ben gegaan naar artikelen met praktische tips hiervoor. Deze werden vervolgens ook door collega's gelezen. Jezelf blijven ontwikkelen is iets wat absoluut bij dit vak hoort. Ik noem het woord 'jezelf' en dat lijkt mij ook meer dan terecht, want wat overal weer naar voren kwam bij dit onderzoek: de leerkracht doet ertoe! Als jij laat zien dat je enthousiast bent om bijvoorbeeld te lezen, dan kun je dit echt overbrengen op je leerlingen met behulp van allerlei activiteiten en middelen.

Leesmotivatie

Een onderzoek naar het bevorderen van de leesmotivatie tijdens het stillezen in groep 5

Arno Zweistra

Intro + probleemstelling

Dit onderzoek wordt uitgevoerd in groep 5 van de Sint-Josephschool te Emmeloord. Dit is een katholieke basisschool die werkt met de OCO-principes. De school telt ongeveer 200 leerlingen, verdeeld over negen groepen. De doelgroep van dit onderzoek is groep 5, bestaande uit 27 leerlingen. De WPO-leerkracht heeft vastgesteld dat de leerlingen van groep 5 te weinig intrinsiek gemotiveerd zijn om stil te gaan lezen. De leerlingen proberen de periode van stillezen te ontduiken door gedurende deze periode bij de leerkracht te gaan staan, te gaan kletsen over andere zaken of door bijvoorbeeld te gaan spelen met voorwerpen die in hun vakje liggen. Volgens Meelis-Voorn, Moenstra en Overmeijer (2001) ligt er verband tussen de dag van de grote nadruk op het zelfstandig kunnen lezen en het gaat over de onderwijsvisie. Het is dus van belang om deze leerlingen te bevorderen om vanuit zichzelf stil te gaan lezen. Dit zodat de intrinsieke motivatie zal toenemen.

Conclusie theoretisch kader

Lezen is de sleutel tot schoolsucces!

- * Om ervoor te zorgen dat er op het leesgebied het maximale uit de leerlingen wordt gehaald, wordt gesteld door Vermooy (2005) dat er **dagelijks 15-30 minuten** stil gelezen moet worden.
- * Volgens McLenn (2003) bereiken we **intrinsieke motivatie** door nieuwsgierigheid, doorzichtigheid, plezier, bewaardheid en onafhankelijkheid aan te moedigen.
- * Volgens Kemmenen (2006) moeten kinderen tijdens het vrije lezen boeken kunnen kiezen die hen **interessereren**. Naast het vrije lezen moet er ruimte worden gemaakt voor het **voorlezen**.
- * Kinderen hebben de **behoefte om te praten over de boeken** die ze hebben gelezen.
- * Het is van cruciaal belang dat leerkrachten optreden als **model** en dus zelf ook gaan stil lezen (Vermooy, 2005). Het is van belang dat je als leerkracht **zorgvuldig boeken kiest, regelmatig boeken presenteert, met kinderen praat over boeken** en dat je hen **helpt** kiezen met hun boekenkeuze.
- * Kinderen hebben behoefte aan een boek met het uitkiezen van een boek. Finner en Stoedrajer (z.d.) hebben hiervoor **richtlijnen** opgesteld waardoor kinderen leren waar ze zich op moeten oriënteren bij het uitkiezen van een boek. Ook kan de **vijfvingertest** ingezet worden.

Arno Zweistra
Vlaachthout 26
8212 BT Vollenhove
a.zweistra@pabo.nl / 150231501

RBS de Sint-Josephschool te Emmeloord
BKA, Marinda Bangehou
Tweelingsgaten: Perrineke Hazevink - van Poosge
27 juni 2018
Katholieke Pabo Zwolle

Info vooronderzoek

Uit de enquête, over leesmotivatie, is gebleken dat de kinderen in deze groep 5 vooral lezen omdat het moet van de leerkracht of omdat het op planning staat. Volgens Hooijmaijers et al., (2012) gaat het dan om taken die liggen in de onderzocht. De motivatie komt dan niet direct vanuit de leerkracht, maar is gebaseerd op andere redenen die buiten het kind zelf liggen. Dit heet **extrinsieke motivatie**.

Bovenstaande conclusie is getrokken nadat de **vragenlijst** geanalyseerd werd. Bij de vraag of de kinderen het lezen leuk vinden gaf ongeveer de helft aan dat dit niet het geval was. Ik houd veel van lezen, maar door bijna iedereen met een **nee** ingevuld. Om te bevestigen dat de leerlingen vooral extrinsiek gemotiveerd zijn, blijkt uit de volgende vragen. Bij de vraag of kinderen uit een boek lezen omdat ze er veel van leren, waren de antwoorden ook **negatief**. **Ongeveer de helft** van de kinderen gaf aan dat ze geen leuke boeken konden vinden in de klas. Een vraag die hierop aansloot, namelijk: 'vind je het moeilijk om een boek uit te kiezen', maakte duidelijk dat kinderen hier **meer hulp** bij zouden moeten krijgen. **De meeste kinderen** gaven aan dat ze hier wel behoefte aan hadden.

Als het gaat om leesmotivatie komt één ding duidelijk naar voren: **de leerkracht doet er toe**. Uit de **enquête** rondom leesbevordering, afgenomen onder de desbetreffende leerkrachten, kwam het volgende naar voren:
-er wordt **te weinig voorlezen**
-de **leerkracht leest niet zelf mee** tijdens de stillezitten
-er is **onvoldoende leesmatras** in hun vakje tijdens de start van de leeslijd

-de leerkracht **ondersteunt** de leerlingen bij het zoeken naar een nieuw boek **bijna nooit**
-er is **weinig variatie** aan boeken en taken in de klas

Door het afnemen van de checklist is antwoord gegeven op de vraag: 'Wat is er op dit moment te zien aan leesmotivatie in groep 5 door de leerkracht?'.

Vraagstelling

De hoofdvraag van dit onderzoek luidt als volgt:
Hoe kan de leesmotivatie tijdens het stillezen in groep 5 bevorderd worden?
Hierbij zijn de volgende deelvragen opgesteld (hieronder opgesomd):
1) Waarom is het voortgezet technisch lezen van belang in het basisonderwijs?
2) Wat wordt er bedoeld met leesmotivatie?
3) In hoeverre zijn de leerlingen van groep 5 momenteel intrinsiek gemotiveerd om stil te gaan lezen?
4) Wat zijn belangrijke factoren die ervoor zorgen dat kinderen gemotiveerd worden om stil te lezen
5) Wat is er op dit moment te zien aan leesmotivatie in groep 5?
6) In hoeverre werkt het ontwerp?

Ontwerp + ontwerpseisen

De volgende punten zullen in het ontwerp verwerkt worden om de leesmotivatie te bevorderen:
-Elke dag minstens 15 minuten gaan lezen. De leerkracht leest zelf ook voorlezen.
-De leerkracht zal elke dag minstens 10 minuten gaan voorlezen.
-Kaartjes Chambers (2002) inzetten.
-Vijfvingertest ophangen van Reumers (2014) + andere kaart met de punten van Finner en Stoedrajer (z.d.) om te goed te kunnen oriënteren op een boek
-Elke donderdagochtend een leescircuit (met o.a. informatieve boeken)
-De leerlingen gaan verder met hun boekbesprekingen op de donderdag en de vrijdag aan de hand van aangescherpte criteria
-Duidelijke stillezengedrag die zorgen voor een rustige leeromgeving

Gaan de leerkracht voor van de uitvoering van het ontwerp?
-Leerkracht treedt op als rolmodel (zelf stillezen, modeling)
-Rust en aandacht tijdens het stillezen
-Meer praten over boeken (kaartjes Chambers en boekpromotie)
-Hogere eisen aan de boekbesprekingen stellen

Ontwerpseisen
-Meer genres van boeken in de klas halen.
-Leerkracht treedt op als rolmodel (zelf stillezen, modeling)
-Rust en aandacht tijdens het stillezen
-Meer praten over boeken (kaartjes Chambers en boekpromotie)
-Hogere eisen aan de boekbesprekingen stellen

Methode

Om alle gegevens goed te verzamelen zal er een **logboek** bijgehouden worden tijdens de uitvoering van het ontwerp. Na elke activiteit, gericht op het ontwerp, zullen **observaties** gemaakt worden. Verder zal er een **onderzoek** plaatsvinden tussen de leerkracht die er op maandag tot en met vrijdag staat. Hierin staat vermeld hoe de activiteiten verlopen. Om de leerlingen te betrekken bij de **beoordeling van dit onderzoeksproces**, en om samen met hun ook te evalueren, zullen er **vragenkaarten** ingezet worden om de gekozen boeken (van de kinderen zelf) te bespreken. Verder zullen de kinderen **actief betrokken** worden bij het voorlezen door gebruik te maken van de punten van een **read-aloud** (Hirsch, 2003).

Om te meten of de situatie na de uitvoering van het ontwerp anders is, wordt er een **begin- en eindmeting** afgenomen onder de leerlingen. Onder de twee leerkrachten van groep 5 zal een **checklist** worden afgenomen. Hieruit blijkt wat er voor de uitvoering aan leesbevordering werd gedaan en wat er daarna plaatsvond. De enquête, van de kinderen, en de checklist, voor de leerkrachten, zullen **geanalyseerd** worden. De gegevens die hieruit komen zullen verwerkt worden in kolommen. De methode van dataverzameling die dus wordt gebruikt is: **bevroegen**.

Resultaten ontwerp

-De kaartjes van Chambers dragen eraan bij dat de kinderen samen gaan praten over de gelezen boeken samen met hun leerkrachten
-De leerlingen weten hoe ze de Vijfvingertest moeten uitvoeren. Dit zorgt ervoor dat iedereen een boek leest wat in ieder geval niet te moeilijk is
-De leerlingen houden zich aan de stilte-afspraken. Dit zorgt voor rust en orde tijdens het stillezen
-De leerkracht leest nu zelf ook tijdens het stillezen. Hiermee zorgt hij/zij ervoor dat er wordt opgetreden als een rolmodel
-De leerkracht leest elke dag voor. Dit zorgt ervoor dat kinderen in aanmerking komen met nieuwe woorden en ontdekken dat boeken leuk, spannend of gracieus kunnen zijn (Stichting leerplanontwikkeling z.d.)

Literatuurlijst:
Arno Zweistra, Vlaachthout 26, 8212 BT Vollenhove, a.zweistra@pabo.nl / 150231501
RBS de Sint-Josephschool te Emmeloord
BKA, Marinda Bangehou
Tweelingsgaten: Perrineke Hazevink - van Poosge
27 juni 2018
Katholieke Pabo Zwolle

BIJLAGE E. Vragenlijst leesmotivatie (zowel beginmeting als eindmeting)

Vragenlijst leesmotivatie

Ik zit in groep:

Ik ben

- ☐ een jongen
☐ een meisje



Intrinsieke leesmotivatie

1. Ik vind lezen:
☐ leuk ☐ soms leuk/niet leuk ☐ niet leuk
2. Ik vind het lezen van kinderboeken thuis:
☐ leuk ☐ soms leuk/niet leuk ☐ niet leuk
3. Ik vind het lezen van kinderboeken op school:
☐ leuk ☐ soms leuk/niet leuk ☐ niet leuk
4. Ik vind het lezen van een spannend boek:
☐ leuk ☐ soms leuk/niet leuk ☐ niet leuk
5. Als ik een boek krijg voor mijn verjaardag vind ik dat:
☐ leuk ☐ soms leuk/niet leuk ☐ niet leuk
6. In de vakantie een boek lezen vind ik:
☐ leuk ☐ soms leuk/niet leuk ☐ niet leuk
7. Als ik vrij ben vind ik het lezen van een boek:
☐ leuk ☐ soms leuk/niet leuk ☐ niet leuk



Extrinsieke leesmotivatie

8. Ik lees soms een boek omdat ik er iets van leer.
☐ ja ☐ nee
9. Ik lees soms een boek omdat mijn ouders dat graag willen.
☐ ja ☐ nee
10. Ik lees soms een boek omdat mijn meester/juf dat graag wil.
☐ ja ☐ nee
11. Ik lees soms een boek omdat ik dan hogere cijfers krijg op school.
☐ ja ☐ nee



Escapemotivatie

12. Ik ga soms een boek lezen omdat ik dan even alleen wil zijn.
☐ ja ☐ nee
13. Ik ga soms een boek lezen omdat ik me eenzaam en alleen voel.
☐ ja ☐ nee
14. Ik ga soms een boek lezen omdat ik vervelende dingen wil vergeten.
☐ ja ☐ nee
15. Ik ga soms een boek lezen omdat ik er rustig van word.
☐ ja ☐ nee

Andere motivatiefactoren

16. Vind je van jezelf dat je goed kan lezen?
☐ ja ☐ soms ☐ nee
17. Zijn er in jouw klas leuke boeken om te lezen?
☐ ja ☐ een paar ☐ nee
18. Vind je het moeilijk om een boek uit te kiezen om te gaan lezen?
☐ ja ☐ soms ☐ nee
19. Word je wel eens geholpen bij het kiezen van een boek?
☐ ja, door ☐ soms ☐ nee
20. Wil je geholpen worden bij het kiezen van een boek?
☐ ja, door ☐ soms ☐ nee
21. Wat voor boeken lees je graag? (meerdere keuzemogelijkheden mogelijk)
☐ leesboeken
☐ informatieboeken
☐ stripboeken
☐ boeken met gedichten
☐ tijdschriften
☐ kranten
☐ anders, namelijk
22. Waarover lees je graag boeken?
Ik lees graag boeken over
23. Als je een boek uit hebt, wat zou je daar dan graag mee willen doen?
.....
24. Wat zou voor jou het lezen leuker maken op school?
.....



Bron:

Elsaker, van, 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: Stichting Lezen.

BIJLAGE F. Resultaten vragenlijst leesmotivatie (beginmeting)

Resultaten vragenlijst ‘leesmotivatie’ (beginmeting)			
Intrinsieke motivatie			
Ik vind lezen:	Leuk 35%	Soms leuk / niet leuk 57%	Niet leuk 8%
Ik vind het lezen van kinderenboeken thuis:	Leuk 35%	Soms leuk / niet leuk 48%	Niet leuk 17%
Ik vind het lezen van kinderboeken op school:	Leuk 22%	Soms leuk / niet leuk 65%	Niet leuk 13%
Ik vind het lezen van een spannend boek:	Leuk 70%	Soms leuk / niet leuk 17%	Niet leuk 13%
Als ik een boek krijg voor mijn verjaardag vind ik dat:	Leuk 70%	Soms leuk / niet leuk 26%	Niet leuk 4%
In de vakantie lezen vind ik:	Leuk 30%	Soms leuk / niet leuk 44%	Niet leuk 26%
Als ik vrij ben vind ik het lezen van een boek:	Leuk 15%	Soms leuk / niet leuk 48%	Niet leuk 39%
Extrinsieke motivatie			
Ik lees soms een boek omdat ik er iets van leer	Ja 78%	Nee 22%	
Ik lees soms een boek omdat mijn ouders dat graag willen	Ja 13%	Nee 87%	
Ik lees soms een boek omdat mijn meester/juf dat graag wil	Ja 74%	Nee 26%	
Ik lees soms een boek omdat ik dan hogere cijfers krijg op school	Ja 52%	Nee 48%	
Escapemotivatie			
Ik ga soms een boek lezen omdat ik dan even alleen wil zijn	Ja 52%	Nee 48%	
Ik ga soms een boek lezen omdat ik me eenzaam en alleen voel	Ja 22%	Nee 78%	
Ik ga soms een boek lezen omdat ik vervelende dingen wil vergeten	Ja 65%	Nee 35%	
Ik ga soms een boek lezen omdat ik er rustig van word	Ja 65%	Nee 35%	

Andere motivatiefactoren			
Vind je van jezelf dat je goed kan lezen?	Ja 48%	Soms 52%	Nee -
Zijn er in jouw klas leuke boeken om te lezen?	Ja 17%	Een paar 61%	Nee 22%
Vind je het moeilijk om een boek uit te kiezen om te gaan lezen?	Ja 35%	Soms 52%	Nee 13%
Word je wel eens geholpen bij het kiezen van een boek?	Ja, door meester/juf, papa/mama, klasgenoot 26%	Soms 17%	Nee 57%
Wil je geholpen worden bij het kiezen van een boek?	Ja, door meester/juf, papa/mama, klasgenoot 17%	Soms 31%	Nee 52%
Wat voor boeken lees je graag?	Leesboeken 35% Boeken met gedichten 4% Moppenboek 8%	Informatieboeken 44% Tijdschriften 22%	Stripboeken 87% Kranten 13%
Waarover lees je graag boeken? Ik lees graag boeken over:	Dieren, spannende boeken, informatieboeken, fantasieboeken, grappige boeken, boeken over sport		
Als je een boek uit hebt, wat zou je daar dan graag mee willen doen?	Nieuw boek uitkiezen, nog een keer lezen, over het boek vertellen in de klas, aan iemand doorgeven		
Wat zou voor jou het lezen leuker maken op school?	Andere boeken in de kast (strips en spannende boeken vooral)		

BIJLAGE G. Resultaten vragenlijst leesmotivatie (eindmeting)

Resultaten vragenlijst 'leesmotivatie' (eindmeting)			
Intrinsieke motivatie			
Ik vind lezen:	Leuk 48%	Soms leuk / niet leuk 48%	Niet leuk 4%
Ik vind het lezen van kinderenboeken thuis:	Leuk 56%	Soms leuk / niet leuk 44%	Niet leuk -
Ik vind het lezen van kinderboeken op school:	Leuk 48%	Soms leuk / niet leuk 40%	Niet leuk 12%
Ik vind het lezen van een spannend boek:	Leuk 64%	Soms leuk / niet leuk 24%	Niet leuk 12%
Als ik een boek krijg voor mijn verjaardag vind ik dat:	Leuk 64%	Soms leuk / niet leuk 24%	Niet leuk 12%
In de vakantie lezen vind ik:	Leuk 32%	Soms leuk / niet leuk 48%	Niet leuk 20%
Als ik vrij ben vind ik het lezen van een boek:	Leuk 32%	Soms leuk / niet leuk 32%	Niet leuk 36%
Extrinsieke motivatie			
Ik lees soms een boek omdat ik er iets van leer	Ja 60%	Nee 40%	
Ik lees soms een boek omdat mijn ouders dat graag willen	Ja 36%	Nee 64%	
Ik lees soms een boek omdat mijn meester/juf dat graag wil	Ja 76%	Nee 24%	
Ik lees soms een boek omdat ik dan hogere cijfers krijg op school	Ja 52%	Nee 48%	
Escapemotivatie			
Ik ga soms een boek lezen omdat ik dan even alleen wil zijn	Ja 56%	Nee 44%	
Ik ga soms een boek lezen omdat ik me eenzaam en alleen voel	Ja 20%	Nee 80%	
Ik ga soms een boek lezen omdat ik vervelende dingen wil vergeten	Ja 48%	Nee 52%	
Ik ga soms een boek lezen omdat ik er rustig van word	Ja 72%	Nee 28%	

Andere motivatiefactoren			
Vind je van jezelf dat je goed kan lezen?	Ja 60%	Soms 36%	Nee 4
Zijn er in jouw klas leuke boeken om te lezen?	Ja 28%	Een paar 60%	Nee 12%
Vind je het moeilijk om een boek uit te kiezen om te gaan lezen?	Ja 28%	Soms 44%	Nee 28%
Word je wel eens geholpen bij het kiezen van een boek?	Ja, door meester/juf, papa/mama, klasgenoot 12%	Soms 12%	Nee 76%
Wil je geholpen worden bij het kiezen van een boek?	Ja, door meester/juf, papa/mama, klasgenoot 16%	Soms 28%	Nee 56%
Wat voor boeken lees je graag?	Leesboeken 48% Boeken met gedichten 4%	Informatieboeken 16% Tijdschriften 28%	Stripboeken 76% Kranten 12%
Waarover lees je graag boeken? Ik lees graag boeken over:	Dieren, spannende verhalen, sport, grappige verhalen		
Als je een boek uit hebt, wat zou je daar dan graag mee willen doen?	Laten zien en/of vertellen erover in de klas, terugzetten in de boekenkast, nog een keer lezen, doorgeven aan iemand anders		
Wat zou voor jou het lezen leuker maken op school?	Leukere boeken in de klas, niks (ik vind het al leuk), inzetten van de leesmeter		

BIJLAGE H. Checklist Leesbevordering (zowel beginmeting als eindmeting)

CHECKLIST

Checklist voor de leerkracht als model en bemiddelaar:

- ☐ De leerkracht leest zelf en laat zien dat zij plezier heeft in lezen.
- ☐ De leerkracht is op de hoogte van het actuele boekenaanbod voor de leerlingen van haar groep.
- ☐ Tijdens het vrij lezen leest de leerkracht (en kijkt geen schriften na) of praat met leerlingen over boeken.

Checklist voor het leesaanbod:

- ☐ De leerkracht zorgt voor een gevarieerde verzameling leesmaterialen in de groep.
- ☐ In de groep zijn verschillende soorten boeken en teksten aanwezig: prentenboeken, versjes en poëzie, voorleesboeken, vrijleesboeken, informatieve boeken, tijdschriften, strips.
- ☐ In de groep zijn boeken van verschillende moeilijkheidsgraad aanwezig: serieboeken, kinderjuryboeken, griffelboeken, makkelijk lezen boeken, dunne en dikke boeken.
- ☐ In de groep zijn boeken van verschillende genres aanwezig: realistische boeken, fantasieboeken, woorden beeldboeken, informatieve bronnen.
- ☐ Aanvullingen van leesmaterialen vinden plaats in overleg met de leerlingen.

Checklist voor de leerkracht die leerlingen helpt bij het kiezen van boeken:

- ☐ De leerkracht leest voor.
- ☐ De leerkracht introduceert boeken en geeft leerlingen leestips.
- ☐ De leerkracht geeft leerlingen gelegenheid boeken te introduceren en elkaar leestips te geven.
- ☐ Boeken en leesmaterialen zijn op een aantrekkelijke manier in het lokaal uitgesteld.
- ☐ De leerkracht maakt leesmandjes met verschillende genres boeken.
- ☐ De leerkracht geeft kinderen gelegenheid in het boekenaanbod te snuffelen.
- ☐ De leerkracht vormt zich een beeld van de leesvoorkeuren en interesses van de leerlingen.
- ☐ De leerkracht ondersteunt leerlingen bij het kiezen van boeken.

Checklist voor de leestijd:

- ☐ 15 Minuten per dag (in de hogere groepen kan dit nog meer zijn).
- ☐ Elke leerling heeft bij de start van de leestijd voldoende leesmateriaal om de tijd lezend mee door te brengen.
- ☐ In de leestijd wordt gelezen: de tijd voor kiezen en ruilen van boeken hoort niet in de leestijd.
- ☐ De leerkracht zorgt voor een rustige leesomgeving.
- ☐ Als er ruimte is, richt de leerkracht in het lokaal een gezellige leeshoek in.

Checklist voor praten over en verwerken van gelezen boeken:

- ☐ De leerkracht praat met kinderen over verhalen die ze heeft voorgelezen.
- ☐ De leerkracht praat met kinderen over boeken die ze met plezier hebben gelezen.
- ☐ De leerkracht geeft de gelegenheid tot vrije schrijftactiviteiten en koppelt het lezen aan functionele schrijfp opdrachten.

BIJLAGE I. Resultaten checklist Leesbevordering (beginmeting BM - eindmeting EM)Leerkracht 1 (groepsleerkracht)

	BM	EM
Checklist voor de leerkracht als model en bemiddelaar		
De leerkracht leest zelf en laat zien dat zij plezier heeft in lezen	X	X
De leerkracht is op de hoogte van het actuele boekenaanbod voor de leerlingen van haar groep	X	X
Tijdens het vrij lezen leest de leerkracht (en kijkt geen schriften na) of praat met leerlingen over boeken		X
Checklist voor het leesaanbod		
De leerkracht zorgt voor een gevarieerde verzameling leesmaterialen in de groep	X	X
In de groep zijn verschillende soorten boeken en teksten aanwezig: prentenboeken, versjes en poëzie, voorleesboeken, vrijleesboeken, informatieve boeken, tijdschriften, strips.	X	X
In de groep zijn boeken van verschillende moeilijkheidsgraad aanwezig: serieboeken, kinderjuryboeken, griffelboeken, makkelijk lezen boeken, dunne en dikke boeken	X	X
In de groep zijn boeken van verschillende genres aanwezig: realistische boeken, fantasieboeken, woorden beeldboeken, informatieve bronnen	X	X
Aanvullingen van leesmaterialen vinden plaats in overleg met de leerlingen		
Checklist voor de leerkracht die leerlingen helpt bij het kiezen van boeken		
De leerkracht leest voor	X	X
De leerkracht introduceert boeken en geeft leerlingen leestips		X
De leerkracht geeft leerlingen gelegenheid boeken te introduceren en elkaar leestips te geven	X	X
Boeken en leesmaterialen zijn op een aantrekkelijke manier in het lokaal uitgesteld	X	X
De leerkracht maakt leesmandjes met verschillende genres boeken		
De leerkracht geeft kinderen gelegenheid in het boekenaanbod te snuffelen	X	X
De leerkracht vormt zich een beeld van de leesvoorkeuren en interesses van de leerlingen	X	X
De leerkracht ondersteunt leerlingen bij het kiezen van boeken		X
Checklist voor de leestijd		
15 Minuten per dag (in de hogere groepen kan dit nog meer zijn)	X	X
Elke leerling heeft bij de start van de leestijd voldoende leesmateriaal om de tijd lezend mee door te brengen		X
In de leestijd wordt gelezen: de tijd voor kiezen en ruilen van boeken hoort niet in de leestijd		X
De leerkracht zorgt voor een rustige leesomgeving	X	X
Als er ruimte is, richt de leerkracht in het lokaal een gezellige leeshoek in	X	X
Checklist voor praten over en verwerken van gelezen boeken		
De leerkracht praat met kinderen over verhalen die ze heeft voorgelezen	X	X
De leerkracht praat met kinderen over boeken die ze met plezier hebben gelezen	X	X
De leerkracht geeft de gelegenheid tot vrije schrijfactiviteiten en koppelt het lezen aan functionele schrijfofdrachten		

Leerkracht 2 (WPO-leerkracht)

	BM	EM
Checklist voor de leerkracht als model en bemiddelaar		
De leerkracht leest zelf en laat zien dat zij plezier heeft in lezen		X
De leerkracht is op de hoogte van het actuele boekenaanbod voor de leerlingen van haar groep		X
Tijdens het vrij lezen leest de leerkracht (en kijkt geen schriften na) of praat met leerlingen over boeken		X
Checklist voor het leesaanbod		
De leerkracht zorgt voor een gevarieerde verzameling leesmaterialen in de groep	X	X
In de groep zijn verschillende soorten boeken en teksten aanwezig: prentenboeken, versjes en poëzie, voorleesboeken, vrijleesboeken, informatieve boeken, tijdschriften, strips.	X	X
In de groep zijn boeken van verschillende moeilijkheidsgraad aanwezig: serieboeken, kinderjuryboeken, griffelboeken, makkelijk lezen boeken, dunne en dikke boeken	X	X
In de groep zijn boeken van verschillende genres aanwezig: realistische boeken, fantasieboeken, woorden beeldboeken, informatieve bronnen	X	X
Aanvullingen van leesmaterialen vinden plaats in overleg met de leerlingen		X
Checklist voor de leerkracht die leerlingen helpt bij het kiezen van boeken		
De leerkracht leest voor		X
De leerkracht introduceert boeken en geeft leerlingen leestips		X
De leerkracht geeft leerlingen gelegenheid boeken te introduceren en elkaar leestips te geven		X
Boeken en leesmaterialen zijn op een aantrekkelijke manier in het lokaal uitgesteld	X	X
De leerkracht maakt leesmandjes met verschillende genres boeken		
De leerkracht geeft kinderen gelegenheid in het boekenaanbod te snuffelen	X	X
De leerkracht vormt zich een beeld van de leesvoorkeuren en interesses van de leerlingen		X
De leerkracht ondersteunt leerlingen bij het kiezen van boeken		X
Checklist voor de leestijd		
15 Minuten per dag (in de hogere groepen kan dit nog meer zijn)	X	X
Elke leerling heeft bij de start van de leestijd voldoende leesmateriaal om de tijd lezend mee door te brengen		X
In de leestijd wordt gelezen: de tijd voor kiezen en ruilen van boeken hoort niet in de leestijd		X
De leerkracht zorgt voor een rustige leesomgeving	X	X
Als er ruimte is, richt de leerkracht in het lokaal een gezellige leeshoek in	X	X
Checklist voor praten over en verwerken van gelezen boeken		
De leerkracht praat met kinderen over verhalen die ze heeft voorgelezen		X
De leerkracht praat met kinderen over boeken die ze met plezier hebben gelezen		X
De leerkracht geeft de gelegenheid tot vrije schrijfactiviteiten en koppelt het lezen aan functionele schrijfoopdrachten		

BIJLAGE J. Logboek gedurende zes weken (format)

Dag	Wat gedaan?	Door:
MA	15 tot 30 min. Stil lezen (ja/nee) 5 tot 15 min. Voorlezen (ja/nee) Tijdens het stillezen zelf ook lezen (ja/nee) kaartjes Chambers ingezet (ja/nee) Anders, namelijk	Arno/Gerry
DI	15 tot 30 min. Stil lezen (ja/nee) 5 tot 15 min. Voorlezen (ja/nee) Tijdens het stillezen zelf ook lezen (ja/nee) kaartjes Chambers ingezet (ja/nee) Anders, namelijk	Arno/Gerry
WO	15 tot 30 min. Stil lezen (ja/nee) 5 tot 15 min. Voorlezen (ja/nee) Tijdens het stillezen zelf ook lezen (ja/nee) kaartjes Chambers ingezet (ja/nee) Anders, namelijk	Arno/Gerry
DO	15 tot 30 min. Stil lezen (ja/nee) 5 tot 15 min. Voorlezen (ja/nee) Tijdens het stillezen zelf ook lezen (ja/nee) kaartjes Chambers ingezet (ja/nee) Anders, namelijk	Arno/Gerry
VR	15 tot 30 min. Stil lezen (ja/nee) 5 tot 15 min. Voorlezen (ja/nee) Tijdens het stillezen zelf ook lezen (ja/nee) kaartjes Chambers ingezet (ja/nee) Anders, namelijk	Arno/Gerry

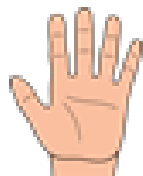
Andere activiteiten, denk aan:

- leescircuit (met informatieve boeken)
- boekpromotie/boekbespreking (door leerkracht en leerlingen)
- uitleggen hoe leerlingen zich kunnen oriënteren op een boek
- klassikale afspraken over stillezen gehanteerd
- aandacht besteden aan de vijfvinger test en/of de andere kaart
- interactief voorlezen (read aloud)
- ('s vrijdags) leerlingen laten vertellen over gelezen boeken

Leesregels groep 5

(tijdens het stillezen)

- Een nieuw boek kies je uit tussen 8:30 en 8:40/8:45



- Gebruik de kaarten om een nieuw boek uit te kiezen

- Er wordt niet gelopen



- Je bent stil

- Je leidt niemand af



- Je leest het boek uit

- En vooral: probeer te genieten van de stilleestijd!



BIJLAGE L. Beschrijving ontwerp

In deze bijlage wordt beschreven welke onderdelen er specifiek aanwezig waren tijdens de zes weken uitvoering in groep 5. Hierbij wordt ook de ontwerpcriteria opgenomen. Het hoofddoel is om vanuit de omgeving een bijdrage te leveren aan de leesmotivatie van groep 5. Allereerst de ontwerpcriteria:

A. Kenmerken van de doelgroep:

- Er moet tijd vrijkomen voor de behoefte die kinderen hebben aan het praten over boeken die ze hebben gelezen (Poelhekke, 2015).
- Regelmatig moet er aandacht voor boekpromotie zijn, door de leerlingen, leerkracht of een gast van buiten (Förrer & Stoeldraijer, z.d.).
- Kinderen moeten tijdens het vrij lezen boeken kunnen lezen die hen interesseren (Kemmeren, 2006).

B. Kenmerken van de leraar:

- De leerkracht moet optreden als model en dus zelf ook gaan stillezen (Vernooy, 2005).
- De leerkracht moet via modeling duidelijk maken hoe de leerlingen zich kunnen oriënteren op een boek (Förrer & Stoeldraijer, z.d.).
- De kinderen moet geleerd worden hoe zij zorgvuldig een boek moet kiezen (Förrer & Stoeldraijer, z.d.).

C. Organisatorische kenmerken:

- Er moet rust en aandacht zijn tijdens het stillezen (Stichting Lezen, 2013).
- Er moeten meer genres van boeken de klas in worden gehaald. Jongens lezen bijvoorbeeld in het algemeen meer informatieve boeken (Nielen & Bus, 2015).
- Er moet elke dag 15 à 30 minuten stil gelezen worden (Vernooy, 2005).
- Er moet elke dag vijf tot vijftien minuten voorgelezen worden (Poelhekke, 2015).
- Er moet gepraat worden over de boeken die gelezen worden door de kinderen (Poelhekke, 2015).

D. Pedagogische, didactische, vakdidactische en vakinhoudelijke kenmerken:

- Er moeten hogere eisen worden gesteld aan de boekbesprekingen. Kinderen moeten kritisch blijven ten aanzien van inhoud en de stijl van een boek (Kemmeren, 2006).
- Het ontwerp moet ervoor zorgen dat de omgeving een bijdrage gaat leveren aan de leesmotivatie van de leerlingen.

De onderdelen die tijdens de uitvoering van het ontwerp werden uitgevoerd:

- één keer per week wordt er een leescircuit gehouden met onder andere informatieve boeken;
- dagelijks wordt er 15 à 30 minuten stil gelezen door de leerlingen;
- dagelijks zal de leerkracht vijf tot vijftien minuten (interactief) voorlezen;
- er worden één keer per week boekpromoties (boekbesprekingen met aangescherpte eisen) gehouden door leerlingen en/of leerkracht;
- er worden informatieve boeken de klas ingehaald;
- tijdens het stillezen leest de leerkracht zelf ook (rolmodel). Via modeling, hardop praten, maakt de leerkracht duidelijk hoe de leerlingen zich kunnen oriënteren op een boek. Hierbij wordt gebruik gemaakt van de Vijfvingertest en van een kaart waarop staat waar leerlingen zich op moeten oriënteren tijdens het uitkiezen van een boek;
- er moet rust en aandacht zijn tijdens het stillezen, hier worden klassikale afspraken over gemaakt samen met de leerlingen;
- kaartjes van Chambers worden elke dag ingezet.

Dit alles werd gemonitord door een logboek welke werd bijgehouden door beide leerkrachten. Hierin staat wat er per dag is gedaan aan leesbevordering door de leerkrachten/omgeving. Dit zal bestaan uit de bovenstaande onderdelen. Uiteindelijk wordt het ontwerp gemeten door een eindmeting uit te voeren. De eindmeting zal bestaan uit een vragenlijst, rondom leesmotivatie, voor de 27 leerlingen uit groep 5. Hieruit blijkt of de omgeving daadwerkelijk een bijdrage heeft geleverd aan de leesmotivatie van deze leerlingen. Daarnaast wordt er een checklist onder de leerkracht afgenomen om te kijken of er, na de uitvoering van het ontwerp, meer aandacht wordt besteed aan leesbevordering door de desbetreffende leerkrachten.

BIJLAGE M. Format (aangepaste) boekbespreking

(rood = aanpassing)

Boekbespreking groep 5

Naam: _____



1. Wat is de titel van het boek?

2. Wie is de schrijver van het boek? **Wat weet je van hem/haar?**

3. **Waarom heb je dit boek gekozen?**

4. Wie is/zijn de hoofdpersonen van het boek?

5. Waar speelt het verhaal zich af?

6. **Wat vind jij het belangrijkste wat gebeurde in het verhaal?**

7. Vertel in een paar zinnen waar het verhaal over gaat: **(Welke thema?)**

8. Bedenk een andere titel voor het verhaal:

9. Als ik iemand uit het boek mag zijn, dan kies ik _____ , omdat:

10. Wat wil de schrijver/schrijfster bereiken met dit verhaal?

11. Schrijf een mooie/interessante zin op over het boek

12. Als ik het boek aan iemand geef, dan geef ik het aan:

13. Bedenk een vraag voor iemand die dit boek leest

14. Als de schrijver je zou vragen wat er anders of beter zou kunnen, wat zou je dan zeggen?

15. Teken een nieuwe omslag voor dit boek



BIJLAGE N. Format leescircuit

Leescircuit groep 5

WEEK	1	2	3	4	5	6	7
Kidsweek							
Strips							
Eigen leesboek							
Infoboeken/ Themaboeken							
In de kring lezen (eigen boek)							
Boek of tijdschrift van thuis							
Op de computer: www.kidsweek.nl/nieuws <i>geen video's, games</i>							

	Sep, Vera, Anne, Luca
	Melanie, Stéan, Laurie, Sil
	David, Thomas K., Sven, Yinthe, Luna
	Thijs, Thomas B., Nijs, Julian
	Lieve, Davy, Jens, Jasmijn, Justin, Lise
	Timo, Maaike, Daniel, Noortje



Vijfvingertest

Wist je dat kinderen met de vijfvingertest kunnen kijken of een boek te moeilijk voor ze is?

Zo werkt het:

1

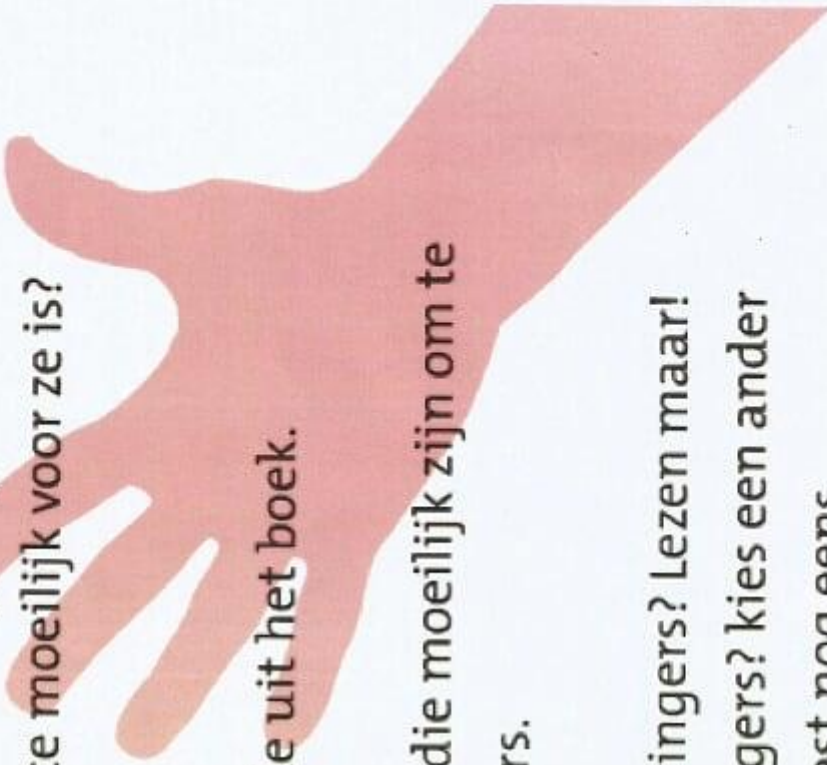
Lees een bladzijde uit het boek.

2

Tel alle woorden die moeilijk zijn om te lezen op je vingers.

3

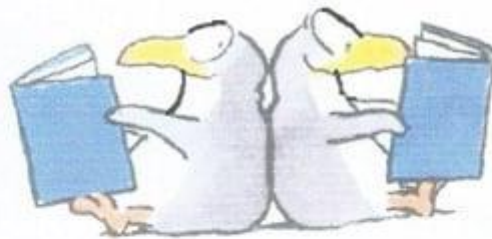
Minder dan vijf vingers? Lezen maar!
Meer dan vijf vingers? kies een ander boek en doe de test nog eens.



BIJLAGE P. Oriënteren op een boek

Hoe kies je een boek?

1. Wie is de schrijver van het boek? Heb je daar al meer boeken van gelezen en waren het leuke boeken?
2. Bekijk de kft van het boek.
3. Lees de titel van het boek.
4. Lees de achterkant van het boek.
5. Lees de inhoudsopgave.
6. Blader het boek door en kijk naar de illustraties.
7. Besluit of je dit boek wilt lezen.



BIJLAGE Q. Toestemming HBO-kennisbank

Toestemmingsformulier voor opname in de HBO-kennisbank

De KPZ stelt de student in de gelegenheid om zijn thesis in een databank (HBO-Kennisbank) op te laten nemen en publiekelijk toegankelijk te maken. Hierdoor wordt het proces van creatie, verwerving en deling van kennis binnen het onderwijs mogelijk gemaakt en ondersteund.

De thesis wordt uitsluitend in de via internet toegankelijke databank opgenomen wanneer deze beoordeeld wordt met de kwalificatie 7,5 of hoger. De thesis zal in het algemeen gedurende 10 jaren in de databank zijn opgenomen en voor het publiek beschikbaar zijn conform de hieronder verleende toestemming.

- Door opname en beschikbaarstelling in de databank wordt het auteursrecht niet overgedragen. Je kunt jouw toestemming later ook weer intrekken. De thesis wordt dan door de KPZ uit de HBO-kennisbank verwijderd.
- Je hebt toestemming nodig van de rechthebbende van materiaal dat je niet zelf gemaakt hebt (bijvoorbeeld afbeeldingen) om dit materiaal als onderdeel van je thesis op te nemen in de HBO-kennisbank.
- Je geeft KPZ het recht de toegang tot jouw thesis te wijzigen of te beperken als daar zwaarwegende redenen voor bestaan.

Door dit toestemmingsformulier mag een gebruiker van de HBO-kennisbank de thesis geheel of gedeeltelijk kopiëren en/of geheel of gedeeltelijk bewerken, gebruikers mogen dit alleen doen en de resultaten publiceren indien dit gebeurt voor eigen studie- en/of onderwijs- en onderzoeksdoeleinden en onder vermelding van de naam van de student en de vindplaats van de thesis.

Toestemming

Naam student:

Arno Zweistra

Emailadres:

arno-zweistra@hotmail.com

Hierbij geef ik toestemming voor opname en het voor publiek beschikbaar stellen van mijn volledige thesis in een databank.

Stagebiedende organisatie c.q. opdrachtgever gaat akkoord met plaatsing.

Titel thesis:

Leesmotivatie

Datum:

23-6-16

Handtekening:



BIJLAGE R. Afbeeldingen



Kinderen aan het lezen in de leeskring



Kinderen aan het lezen in de informatieboeken



De vragenkaartjes van Chambers