

# Lezen is beleven!

*Een ontwerpgericht onderzoek naar hoe de leerkracht een extra stimulans kan geven aan de intrinsieke leesmotivatie bij het stillezen in groep 4.*



Saskia Fontaine  
Pelzerpark 64  
8162 GB, Epe  
[s.fontaine@kpz.nl](mailto:s.fontaine@kpz.nl)  
951102002

De Gildeschool, Epe  
BOA: Ernest van Karsen  
Thesis begeleider: David Pereboom  
Katholieke Pabo Zwolle

Datum: 15-5-2018

## Voorwoord

Voor u ligt de rapportage van het ontwerpgericht onderzoek dat ik heb uitgevoerd dit studiejaar: de Bachelor Thesis. Het onderzoek is uitgevoerd in groep 4 van De Gildeschool te Epe. Uitgangspunt van het onderzoek was om leerkrachtvaardigheden te ontwikkelen die de intrinsieke leesmotivatie bij het stillezen stimuleren.

Als kind las ik veel boeken. Dit deed ik gedurende de leesmomenen op school, maar ook in mijn vrije tijd. Voornamelijk de boeken van Roald Dahl en Jacqueline Wilson hebben een waardevolle bijdrage geleverd aan de ontwikkeling van mijn intrinsieke leesmotivatie. Lezen voelde dan ook ‘echt als mijn ding’.

Eenmaal in het derde jaar van de middelbare school veranderende mijn visie op deze leesactiviteit. Ik werd geacht om jaarlijks zes boeken te lezen en hiervan een boekverslag te maken. Op de middelbare school was ik bevriend met Ella Bril, het nichtje van de overleden schrijver Martin Bril. Ik was erg benieuwd geworden naar de boeken die haar oom had geschreven en koos voor mijn eerste boekverslag ‘Evelien’ geschreven door Martin Bril. Ik maakte hiervan een boekverslag en leverde dat in bij mijn leerkracht Nederlands. Mijn leerkracht Nederlands vond mijn boekkeuze kwalitatief niet goed. Het boekverslag werd goed gekeurd met de afspraak dat ik bij een volgend boekverslag een kwalitatief goed boek zou kiezen. Lezen veranderde voor mij in een verplichting: een verplichting om in de ogen van een ander kwalitatief goede boeken gelezen.

Toen begon ik op de Katholieke Pabo. In het tweede jaar kregen wij specifieke lessen over kinderboeken en leesbevordering. Het warme gevoel dat ik als kind had voor boeken werd weer aangewakkerd. Ik begon mij te beseffen hoe waardevol het is, voor je sociaal-emotionele ontwikkeling en talige ontwikkeling, als je een intrinsiek gemotiveerde lezer bent.

Inmiddels had ik tijdens mijn stages, en ook in mijn WPO-klas, gezien dat leerlingen verplicht worden om stil te lezen en dat de meeste leerlingen eigenlijk niet toekomen aan daadwerkelijk stillezen. Ik was dan ook ontzettend gemotiveerd om gericht aandacht te besteden aan de stimulering van de intrinsieke leesmotivatie.

Het onderzoek en de rapportage is iets wat je zelf moet doen, maar het proces doorloop je niet alleen. En hiervoor wil ik dan ook mijn dank uitspreken naar iedereen die mij heeft geholpen. Als eerste wil ik mijn Bachelorthesis begeleiders, David Pereboom en Hanneke Messelink-Van Hoegee, hartelijk bedanken voor hun enthousiasme, kritische blik en feedback. Uiteraard wil ik ook de betrokken Junior Docent, Lynde Hans, hartelijk danken voor haar feedback, inspiratie en praktische tips.

Ik wil graag Herman Engelsman bedanken voor de boeken die ik mocht lenen over intrinsieke leesmotivatie.

Ik wil graag mijn duo-collega, Jannie Nijboer, bedanken voor haar openheid, samenwerking en inzet gedurende het proces. Ook wil ik mijn Boa, Ernest van Karsen, bedanken dat ik hem te allen tijde aan kon spreken voor de nodige ondersteuning. En uiteraard wil ik mijn WPO-klas bedanken voor hun inspirerende inbreng en eerlijkheid.

Als laatste wil ik mijn familie enorm bedanken. Ten eerste wil ik mijn tante bedanken dat zij de tijd heeft genomen om mijn thesis kritisch door te lezen. Ik wil mijn moeder en stiefvader bedanken voor de nodige mentale steun. Ik wil mijn opa en oma bedanken voor het gebruik van hun keukentafel als bureau en voor de gezelligheid die zij mij konden brengen in een uitdagend proces.

Al met al wens ik de lezer van dit verslag plezier bij het lezen van een rapportage waaraan veel mensen een bijdrage hebben geleverd.

Saskia Fontaine

## Inhoudsopgave

|                                                                                                  |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Voorwoord .....                                                                                  | 1  |
| 1. Samenvatting .....                                                                            | 4  |
| 2. Introductie .....                                                                             | 5  |
| 1.1 Aanleiding.....                                                                              | 5  |
| 1.2 Beschrijving van het praktijkprobleem.....                                                   | 5  |
| 1.3 Oriëntatie op het onderwerp.....                                                             | 5  |
| 1.4 Relevantie en actualiteit.....                                                               | 6  |
| 1.5 Onderzoeksdoel.....                                                                          | 6  |
| 1.6 Begripsverheldering .....                                                                    | 6  |
| 1.7 Hoofdvraag en deelvragen .....                                                               | 7  |
| 1.8 Structuur .....                                                                              | 7  |
| 2. Theoretisch kader.....                                                                        | 8  |
| 2.1 Inleiding.....                                                                               | 8  |
| 2.2 Literatuurstudie .....                                                                       | 8  |
| 2.3 Conclusie .....                                                                              | 16 |
| 3. Methode .....                                                                                 | 18 |
| 3.1 Methodes vooronderzoek .....                                                                 | 18 |
| 3.2 Resultaten vooronderzoek .....                                                               | 21 |
| 3.3 Conclusies vooronderzoek .....                                                               | 24 |
| 4. Onderzoek naar het ontwerp.....                                                               | 26 |
| 4.1 Methode onderzoek naar het ontwerp .....                                                     | 26 |
| 4.2 Resultaten naar het ontwerp.....                                                             | 31 |
| 4.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp.....                                                    | 34 |
| 5. Discussie .....                                                                               | 35 |
| Literatuurlijst .....                                                                            | 37 |
| Bijlage A. Evaluatie.....                                                                        | 39 |
| Bijlage B. Poster .....                                                                          | 41 |
| Bijlage C. Verklaring uitvoering praktijk.....                                                   | 42 |
| Bijlage D. Verklaring gedragscode onderzoek .....                                                | 43 |
| Bijlage E. Individueel interview en analyse (beginmeting).....                                   | 44 |
| Bijlage F. Checklist leesbevordering Stoeldraaijer en Förer (2013) (beginmeting-eindmeting)..... | 50 |
| Bijlage G. Analyse Checklist leesbevordering (beginmeting-eindmeting) .....                      | 52 |
| Bijlage H. Participerende observatie en analyse.....                                             | 54 |
| Bijlage I. Groepsinterview en analyse (beginmeting) .....                                        | 58 |
| Bijlage J. Leesmotivatie- en leesinteresselijst van Förer en Van de Mortel (2014) .....          | 63 |

|                                                                                    |     |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Bijlage K. Leesinteresses .....                                                    | 67  |
| Bijlage L. Enquête ouders en analyse .....                                         | 68  |
| Bijlage M. Beschrijving ontwerp .....                                              | 73  |
| Bijlage N. Vragenschatkist .....                                                   | 76  |
| Bijlage O. Formele boekgesprekken .....                                            | 78  |
| Bijlage P. Creatief met lezen .....                                                | 85  |
| Bijlage Q. Rooster.....                                                            | 101 |
| Bijlage R. Dagelijks logboek leerkrachten (groepsleerkracht en WPO-stagiaire)..... | 103 |
| Bijlage S. Logboek leerlingen groep 4.....                                         | 106 |
| Bijlage T. Groepsinterview en analyse (eindmeting).....                            | 110 |
| Bijlage U. Individueel interview en analyse (eindmeting).....                      | 115 |
| Bijlage V. Afbeeldingen.....                                                       | 121 |

## 1. Samenvatting

*Onderwerp:* Intrinsieke leesmotivatie bij het stillezen. *Onderzoeksgroep:* Groep 4, de groepsleerkracht en WPO-stagiaire. *Ontwerp:* Handleiding, vragenkaarten voor informele en formele boekgesprekken, boek met reflectie opdrachten, ‘kussen’-lezen en ‘leestips’-bord. *Methode:* Individueel interview, groepsinterview, enquête leerlingen en ouders, observaties, boekgesprekken, checklist leesbevordering. *Conclusie:* De leerkracht moet helpen kiezen, lezen en reflecteren.

Het ontwerpgericht onderzoek is uitgevoerd in Groep 4 van De Gildeschool. De Gildeschool wil meer aandacht besteden aan begrijpend lezen en begrijpend luisteren (De Gildeschool, 2017). Om de kwaliteit van het begrijpend lezen te verbeteren is volgens Schaffner, Schiefele en Ulferts (2013) het van belang om de intrinsieke leesmotivatie te stimuleren. Dit gegeven, in combinatie met het onderwerp waaraan De Gildeschool aandacht wilde besteden, heeft de aanleiding gevormd voor het onderwerp.

Naar aanleiding van het onderwerp is de volgende hoofdvraag geformuleerd: Hoe kan de leerkracht de intrinsieke leesmotivatie een extra stimulans geven bij het stillezen in groep 4?. Om een antwoord te vinden op de hoofdvraag, zijn de volgende deelvragen geformuleerd: 1) Wat wordt er bedoeld met leesmotivatie?, 2) Wat is het doel dat wordt nagestreefd met de activiteit van het stillezen?, 3) Wat zijn belangrijke factoren die ervoor zorgen dat leerlingen gemotiveerd worden om stil te lezen?, 4) Op welke wijze wordt de leesmotivatie momenteel gestimuleerd in groep 4 door de leerkracht? 5) In hoeverre zijn leerlingen van groep 4 momenteel intrinsiek gemotiveerd om stil te gaan lezen? 6) In hoeverre voldoet het ontwerp aan de stimulering van de intrinsieke leesmotivatie gedurende het stillezen?

Om antwoorden te krijgen op deze deelvragen zijn een literatuurstudie en een vooronderzoek uitgevoerd. Uit de literatuurstudie is gebleken dat intrinsieke leesmotivatie duidt op de wil van de leerling om te lezen, het gevoel van plezier bij het lezen en het van persoonlijk belang achten van het lezen (De Naeghel et al., 2016; Kemmeren et al., 2006; Marinak & Gambrell, 2016; Schaffner et al.; Van Elsäcker & Verhoeven, 2001). Om intrinsieke leesmotivatie te stimuleren dient de leerkracht, oftewel de helpende volwassene, het kiezen van leesmateriaal, het lezen van leesmateriaal en het reflecteren op leesmateriaal te ondersteunen (Chambers, 2012). Marinak en Gambrell (2016) raden aan om bij de vormgeving van de activiteiten en opdrachten hierbij rekening te houden met ‘The ARC of reading motivation’. Uit het vooronderzoek is gebleken dat de leerkracht behoefte heeft om handvatten te ontwikkelen om het kiezen, het lezen en het reflecteren te ondersteunen. Ook de leerlingen voelen zich hierbij weinig ondersteund. Zo geven de leerlingen op leesmotivatie- en leesintesselijst van Förer en Van de Mortel (2014) aan dat zij zich eerder extrinsiek dan intrinsiek gemotiveerd voelen.

De onderwijs behoeften rondom stillezen zijn vertaald naar een ontwerp dat gedurende zes weken is uitgevoerd in groep 4. Belangrijke aspecten van het ontwerp waren: een handleiding met vragenkaarten om het formele boekgesprek te ondersteunen, vragenkaarten voor de informele boekgesprekken, een boek met reflectieve opdrachten, het kiezen van een eigen plek om te lezen en het bijhouden van een ‘leestips’ bord. Het ontwerp is gemonitord met logboeken en de effecten zijn gemeten doormiddel van interviews, de leesmotivatie- en leesinteresselijst en de checklist leesbevordering. Uit de metingen is gebleken dat de leerkracht en WPO-stagiaire vaardigheden hebben ontwikkeld om de intrinsieke leesmotivatie bij het stillezen een impuls te geven. Ook voelen de leerlingen zich ondersteund bij het kiezen en lezen van boeken en het reflecteren op boeken.

Concluderend kan worden gesteld dat de leerkracht handvatten ontwikkeld om de intrinsieke leesmotivatie een extra stimulans te geven.

Trefwoorden: intrinsieke leesmotivatie, stillezen, boekgesprekken, reflecteren, autonomie, leerkrachtvaardigheden.

## 2. Introductie

*In dit hoofdstuk wordt eerst de aanleiding voor het gekozen vakgebied en onderwerp beschreven. Dan wordt een beschrijving gegeven van het gesignaleerde praktijkprobleem en wordt de relevantie om aandacht te besteden aan dit onderwerp in het huidige onderwijs toegelicht. Vervolgens is het doel van het onderzoek op de korte- en lange termijn gegeven. Er volgt een begripsverheldering. Tot slot worden de hoofdvraag en deelvragen geformuleerd en de structuur van de thesis verder toegelicht.*

### 1.1 Aanleiding

Het ontwerpgericht onderzoek is uitgevoerd op De Gildeschool te Epe. De Gildeschool is een openbare basisschool die uit acht groepen bestaat. De visie van de school is dat onderwijs en opvoeden nauw met elkaar verbonden zijn. Er dient veel aandacht te zijn voor zelfstandigheid en samenwerkingsvaardigheden. De Gildeschool geeft aandacht aan de vormgeving van het onderwijs rondom rekenen, taal en lezen. Het onderwijs in deze vakgebieden wordt vormgegeven met het gebruik van verschillende methoden om zodoende een doorgaande leerlijn te creëren. Er is aandacht voor innovatie betreffende deze drie vakgebieden. De Gildeschool wil in het schooljaar 2017-2018 onder andere specifieke aandacht besteden aan het begrijpend lezen en het begrijpend luisteren (De Gildeschool, 2017).

Het ontwerpgericht onderzoek is uitgevoerd in groep 4. Groep 4 bestaat uit 25 leerlingen, waarvan twaalf meisjes en dertien jongens. Allen zijn NT1- leerlingen. Vijf leerlingen draaien mee met het programma Connect Vloeiend Lezen. Er is binnen dit programma aandacht voor het maken van leeskilometers en het vloeiend lezen. Voor het maken van leeskilometers is het van belang om de leesmotivatie en het leesplezier te bevorderen (Smits, Jongejan, & Wentink, n.d.). Bij één van de leerlingen, in de groep van het Connect Vloeiend Lezen, bestaat het vermoeden dat dyslexie een rol speelt in de achterstand bij het technisch lezen. Via de methode 'Leesparade' wordt het onderwijs rondom voortgezet technisch lezen en begrijpend lezen vormgegeven.

Schaffner, Schiefele en Ulferts (2013) beschrijven dat de intrinsieke leesmotivatie gestimuleerd zou moeten worden om de kwaliteit van het begrijpend lezen te bevorderen. Dit gegeven, in combinatie met het onderwerp waaraan De Gildeschool aandacht wilde geven, heeft de aanleiding gevormd voor het onderwerp. De Gildeschool wil innovatie op het gebied van het begrijpend leesonderwijs. Om dit te bewerkstelligen moet er in eerste instantie kritisch gekeken worden naar de wijze waarop leerlingen gemotiveerd worden door de leerkrachten om te gaan lezen.

### 1.2 Beschrijving van het praktijkprobleem

Schaffner et al. (2013) beschrijven leesmotivatie als de bereidheid van een leerling om de leesactiviteit te initiëren.

De bereidheid om de leesactiviteit te initiëren wordt onder andere zichtbaar gedurende de stilleesmomenten. Tijdens de stilleesmomenten is gesignaleerd dat een meerderheid van de leerlingen onvoldoende bereidheid toont om de leesactiviteit te initiëren. Bij het stillezen liepen de leerlingen veel rond om boeken te ruilen en/of werden snel afgeleid door de omgeving. De leerkracht en de vormgeving van de context waarin gelezen diende te worden, boden onvoldoende stimulering voor de leerlingen om de leesactiviteit te initiëren.

### 1.3 Oriëntatie op het onderwerp

Om het stillezen te bevorderen, is het van belang om de leesmotivatie van de leerlingen te stimuleren. Leesmotivatie omvat extrinsieke leesmotivatie en intrinsieke leesmotivatie. Stimulering van de intrinsieke leesmotivatie is noodzakelijk voor het ontwikkelen van een positieve grondhouding ten opzichte van het lezen (Schaffner et al., 2013). De leerkracht draagt een belangrijke verantwoordelijkheid om een context te creëren waarin daadwerkelijk gelezen kan worden. Als leerlingen niet de ruimte geboden krijgen om regelmatig tot lezen te komen dan krijgen zij niet de ruimte om intrinsieke leesmotivatie te ontwikkelen (Nielsen, 2016). Om op een intrinsieke motiverende wijze ruimte te bieden voor het stillezen dient de leerkracht handvatten te ontwikkelen

om het kiezen van leesmateriaal, het reageren op leesmateriaal en het lezen van leesmateriaal te stimuleren (Chambers, 2012).

#### 1.4 Relevantie en actualiteit

Berenst (2016) beschrijft het leesonderwijs in Nederland als demotiverend voor de leerlingen. Meelissen, Netten, Punter, Droop en Verhoeven (2012) heeft de negatieve attitudes ten opzichte van het lezen in kaart gebracht en het beeld dat uit de data naar voren komt is zorgwekkend voor bijvoorbeeld de begrijpend leesontwikkeling. Uit de data blijkt dat maar liefst 27% van 10-jarige Nederlandse basisscholieren een negatieve leesattitude heeft. Dit in vergelijking met het internationale gemiddelde van 15%, is een belangrijke reden om (beginnende) leerkrachten kritisch te laten kijken naar de wijze waarop in Nederland aan leesbevordering wordt gedaan. Het is dan ook belangrijk dat leerkrachten in het Nederlandse basisschoolsysteem aandacht besteden aan het stimuleren van leesmotivatie. Leesmotivatie, specifiek nog intrinsieke leesmotivatie, behoort de eerste schakel te zijn in de stimulering van positieve leesattitudes (Förner & Van de Mortel, 2014; Nielsen, 2016; Schaffner et al., 2013).

#### 1.5 Onderzoeksdoel

Het doel van het onderzoek is om de leerkrachten handvatten te bieden waarmee het lezen kan worden bevorderd gedurende het stillezen, rekening houdend met de stimulering van de intrinsieke leesmotivatie. Dit om de leesfrequentie gedurende de stilleesmomenten en de vrije-keuze momenten te verhogen. Het doel van dit traject is om de leerlingen te ontwikkelen tot intrinsiek gemotiveerde lezers om uiteindelijk de vaardigheden rondom het begrijpend lezen positief te beïnvloeden.

#### 1.6 Begripsverheldering

**Stillezen** als een moment van de dag in het lesrooster waarbij leerlingen lezen uit zelfgeselecteerde boeken (Walta, 2016). Berenst (2016) benadrukt het belang van **leesbevordering** door te stellen dat het de basis zou moeten zijn van het leesonderwijs dat aan leerlingen wordt gegeven. Om het lezen gedurende het stillezen te bevorderen moet er expliciet aandacht worden besteed aan het stimuleren van de **leesmotivatie** (Krashen, 2011). Schaffner et al. (2013) omschrijven leesmotivatie als de bereidheid om de activiteit van het lezen te initiëren. Er wordt onderscheid gemaakt tussen **extrinsieke leesmotivatie** en **intrinsieke leesmotivatie**. Extrinsieke leesmotivatie is het gevolg van stimulatie die buiten de leesactiviteit zelf valt (Schaffner et al., 2013). Intrinsieke leesmotivatie betreft de wil van de leerling om te gaan lezen, het gevoel van plezier bij het lezen en het van persoonlijk belang achten van het lezen (De Naeghel et al., 2016; Kemmeren et al., 2006; Marinak & Gambrell, 2016; Van Elsäcker & Verhoeven, 2001). **Leesfrequentie** en leesmotivatie kunnen elkaar negatief versterken, maar ook positief versterken. Als er weinig aandacht wordt besteed aan leesmotivatie, zullen leerlingen minder frequent aandachtig lezen. Als leerlingen niet de ruimte geboden krijgen om regelmatig te lezen dan krijgen zij niet de ruimte om motivatie te ontwikkelen voor het lezen (Nielsen, 2016). De Naeghel et al. (2016) beschrijft het belang van een **autonomie-ondersteunende** leesomgeving. Dit is een leesomgeving waarbij de behoeftes van de individuele leerlingen herkent en erkent worden. Dit is van toegevoegde waarde op de leesmotivatie binnen de groep (De Naeghel et al., 2016). De begeleiding dat uiteindelijk geboden wordt, wordt onderdeel van de **leesomgeving** van de leerling (Chambers, 2012). De leesomgeving omvat de wijze waarop het kiezen van een boek, het daadwerkelijk lezen en het reflecteren wordt vormgegeven door de helpende volwassene. **De helpende volwassene** is in dit ontwerpgericht onderzoek de leerkrachten: de groepsleerkracht en de WPO-stagiaire (Chambers, 2012). De leesomgeving dient een leerling te stimuleren om aandachtig en met veel wilskracht te lezen. Ook zet een goede leesomgeving leerlingen aan tot kritisch lezen (Chambers, 2012).

### 1.7 Hoofdvraag en deelvragen

Naar aanleiding van het gesignaleerde praktijkprobleem en de theoretische oriëntatie is een hoofdvraag geformuleerd. De hoofdvraag luidt:

*Hoe kan de leerkracht de intrinsieke leesmotivatie een extra stimulans geven bij het stillezen in groep 4?*

Om tot een beredeneerd antwoord te komen op deze vraag zal informatie moeten worden verzameld betreffende generieke kennis, context kennis en ontwerp kennis. Dit zal gedaan worden via de volgende generieke (1,2 en 3) en context (4,5, en 6) deelvragen:

1. Wat wordt er bedoeld met leesmotivatie?
2. Wat is het doel dat wordt nagestreefd met de activiteit van het stillezen?
3. Wat zijn belangrijke factoren die ervoor zorgen dat leerlingen gemotiveerd worden om stil te lezen?
4. Op welke wijze wordt de leesmotivatie momenteel gestimuleerd in groep 4 door de leerkracht?
5. In hoeverre zijn leerlingen van groep 4 momenteel intrinsiek gemotiveerd om stil te gaan lezen?
6. In hoeverre voldoet het ontwerp aan de stimulering van de intrinsieke leesmotivatie gedurende het stillezen?

### 1.8 Structuur

In hoofdstuk twee zijn de resultaten van de literatuurstudie beschreven die is uitgevoerd om de eerste twee deelvragen te beantwoorden. Hoofdstuk drie beschrijft het praktijkonderzoek dat is uitgevoerd. Uitgangspunt van het praktijkonderzoek waren de deelvragen gericht op de context (deelvragen 4, 5 en 6). Het onderzoeksontwerp dat is gebaseerd op de resultaten van zowel het literatuuronderzoek als het praktijkonderzoek wordt beschreven in hoofdstuk vier. Dit hoofdstuk geeft ook een antwoord op de hoofdvraag. In hoofdstuk vijf staat de discussie van het onderzoek centraal waarbij ook de beperkingen van het onderzoek worden toegelicht. Ook worden binnen dit hoofdstuk vervolgvragen geformuleerd en aanbevelingen gedaan voor een eventueel vervolgonderzoek. Een overzicht van de gebruikte literatuur en bijlagen die relevant zijn voor deze thesis zijn aan het einde terug te vinden.

## 2. Theoretisch kader

*Dit hoofdstuk begint met een presentatie van de generieke deelvragen. De generieke deelvragen vormen het uitgangspunt voor de theoretische verdieping die daarop volgt. Dit hoofdstuk wordt afgesloten met het beantwoorden van de deelvragen en een conclusie op basis van de literatuurstudie.*

### 2.1 Inleiding

De generieke deelvragen luiden als volgt:

- Wat wordt er bedoeld met leesmotivatie?
- Wat is het doel dat wordt nagestreefd met de activiteit van het stillezen?
- Wat zijn belangrijke factoren die ervoor zorgen dat leerlingen gemotiveerd worden om stil te lezen?

### 2.2 Literatuurstudie

#### Leesmotivatie

Bij de activiteit van het lezen wordt onderscheid gemaakt tussen cognitieve en affectieve factoren. Tot de cognitieve factoren worden de leesvaardigheden gerekend die nodig zijn om tot de leesactiviteit te komen. Naast cognitieve factoren dient een leerkracht aandacht te besteden aan de affectieve factoren die van belang zijn bij lezen. Een belangrijke affectieve factor is de motivatie om te lezen (Van Elsäcker & Verhoeven, 2001).

Kerndoel 9, van Stichting Leerplanontwikkeling (n.d.), baseert zich dan ook op de stimulering van deze affectieve factor: 'De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten' (Stichting Leerplanontwikkeling, n.d.). Binnen dit kerndoel wordt beschreven dat het van belang is dat leerlingen motivatie ontwikkelen om zelfstandig te lezen. Ook wordt beschreven dat leerlingen plezier dienen te ontwikkelen in diverse leesactiviteiten: het voorlezen worden, het zelfstandig lezen en het zelf voorlezen (Stichting Leerplanontwikkeling, n.d.).

De motivatie om zelf te lezen zijn gevolgen van een stimulering van de leesmotivatie (De Naeghel et al., 2006, Elsäcker & Verhoeven, 2001).

Leesmotivatie omvat doelen en redenen om de leesactiviteit te initiëren (Berenst, Faasse, Herder, & Pulles, 2016; Schaffner et al., 2013). Bij het ontwikkelen en verzorgen van onderwijs, dat als doel heeft de leesmotivatie te stimuleren, is het van belang om rekening te houden met de verschillende doelen en redenen die van belang zijn voor leesmotivatie van een leerling (De Naeghel et al., 2016; Van Elsäcker & Verhoeven, 2001).

Schaffner, Schiefele en Ulferts (2013) vatten deze doelen en redenen samen in zeven dimensies:

- de nieuwsgierigheidsdimensie;
- de betrokkenheidsdimensie;
- de competitieve-dimensie;
- de waarderingsdimensie;
- de cijfer-gerelateerde dimensie;
- de meegaandheidsdimensie;
- de werk-vermijdende dimensie (Schaffner et al., 2013).

Deze 7 dimensies vormen de basis van de '*Motivations for reading questionnaire*' (Wigfield & Guthrie, 1997). De '*Motivations for reading Questionnaire*' is een vragenlijst die wordt ingezet om de leesmotivatie van lezers in kaart te brengen (Wigfield & Guthrie, 1997). Förrer en Van de Mortel (2010) hebben een bewerking gemaakt van de '*Motivations for reading questionnaire*' (Wigfield & Guthrie, 1997).

De *nieuwsgierigheidsdimensie* heeft betrekking op de wil om te lezen om zodoende meer over onderwerpen te leren die de lezer interesseren. De *betrokkenheidsdimensie* heeft betrekking op de wil

om te lezen om zodoende betrokken te raken bij het verhaal en de daaraan gekoppelde ervaringen. De *competitieve dimensie* gaat over de wil om te lezen om zodoende hoger te scoren op lezen in vergelijking met klasgenoten. Er is sprake van de *waarderingsdimensie* als de lezer gestimuleerd wordt om te lezen door de behoefte aan waardering voor behaalde leesprestaties. De *cijfer-gerelateerde dimensie* heeft betrekking op de behoefte om behaalde cijfers voor het lezen te verbeteren. De *meegaandheidsdimensie* betreft een dimensie waarin het lezen wordt gestimuleerd vanuit een sociale druk. Tot slot is er de *werk-vermijdende dimensie*. De werk-vermijdende dimensie gaat over het willen vermijden van activiteiten waarbij er gelezen dient te worden. Binnen alle dimensies kan onderscheid worden gemaakt in de hoofddomeinen extrinsieke leesmotivatie en intrinsieke leesmotivatie (Schaffner et al., 2013).

Extrinsieke leesmotivatie betreft doelen en redenen, die buiten de leesactiviteit vallen, maar de leerling stimuleren om de leesactiviteit te ondernemen. Voorbeelden van dergelijke extrinsieke motieven om de leesactiviteit te ondernemen, zijn het behalen van bepaalde leesprestaties, de behoefte om erkenning te krijgen voor de activiteit van het lezen en het behalen van hogere scores in de vorm van cijfers of een schriftelijke of mondelinge beoordeling van de leerkracht. De competitieve dimensie, de waarderingsdimensie, de cijfer-gerelateerde dimensie, de meegaandheidsdimensie en de werk-vermijdende dimensie vormen dus de extrinsieke leesmotieven (Schaffner et al., 2013; Van Elsäcker & Verhoeven, 2001).

Intrinsieke leesmotieven gaat over de wil van de leerling om te gaan lezen, het gevoel van plezier bij het lezen en het van persoonlijk belang achten van het lezen. Ook stimuleert intrinsieke leesmotivatie de leerling om te blijven lezen. De stimulans om tot lezen te komen en om te blijven lezen, wordt hierbij dus enkel geïnitieerd door de leesactiviteit (De Naeghel et al., 2016; Kemmeren et al., 2006; Marinak & Gambrell, 2016; Schaffner et al.; Van Elsäcker & Verhoeven, 2001).

### Intrinsieke motivatie

SDT, *selfdetermination theory*, is een theorie die zich richt op condities die de menselijke ontwikkeling kunnen stimuleren of kunnen hinderen. SDT onderzoekt dan ook factoren, zowel intrinsieke factoren als sociaal-contextuele factoren, die de mate van vitaliteit, motivatie, relatie en welzijn van een individu kunnen stimuleren. Intrinsieke motivatie is een primaire en spontane vorm van motivatie die gericht is op ontwikkeling binnen een bepaalde activiteit waarbij wordt gespeeld, geëxploreerd en gemanipuleerd. CET, *cognitive evolution theory*: een aspect van SDT, focust op aspecten die een positief of negatief effect kunnen hebben op de ontwikkeling van de intrinsieke motivatie. CET beschrijft dat ervaringen die het gevoel van autonomie en competentie in een persoon ondermijnen, een negatief effect kunnen hebben op de ontwikkeling van intrinsieke motivatie. Hiertegenover staat dat een stimulering van het gevoel van autonomie en competentie bij een persoon een positief effect zal hebben om de mate van intrinsieke motivatie. Daarnaast geeft CET aan dat een context waarin er een stabiele relatie heerst stimulerend zal zijn voor de intrinsieke motivatie. De behoefte aan relatie, competentie en autonomie vormen de psychologische basisbehoeften die van groot belang zijn voor de intrinsieke motivatie om tot ontwikkeling te komen. Als er onvoldoende tegemoet wordt gekomen aan deze psychologische basisbehoeften dan wordt het lastig om goed te functioneren binnen een activiteit (Ryan & Deci, 2017; Woltjer & Janssens, 2014).

CET onderzoekt factoren die de ontwikkeling van intrinsieke motivatie kunnen faciliteren of kunnen hinderen. In CET worden de volgende twee factoren beschreven: beloning en positieve feedback. Beloningen hinderen de ontwikkeling van intrinsieke leesmotivatie. Beloningen zijn vaak extern aan de activiteit. Hierdoor kunnen de beloningen als controlerend worden ervaren. En dit tast het gevoel van autonomie aan. Daarentegen beschrijven Marinak en Gambrell (2016) dat effectieve beloningen wel de intrinsiek motivatie kunnen stimuleren. Effectieve beloningen zijn beloningen die worden gegeven binnen de betreffende activiteit. Voorbeelden van effectieve beloningen binnen het

leesonderwijs zijn extra leestijd en/of een nieuw boek om te lezen. Ook kan positieve feedback de mate van intrinsieke motivatie stimuleren. Feedback die gericht is op de competentie van een persoon, stimuleert het gevoel van competentie. Het is van belang dat er niet continu positieve feedback wordt gegeven na uitvoering van een activiteit. Dan blijft gegeven positieve feedback onverwachts. Dan kan de activiteit niet enkel gestimuleerd worden door de behoefte aan positieve feedback (Marinak & Gambrell, 2016; Ryan & Deci, 2017; Willingham, 2015).

### Stillezen

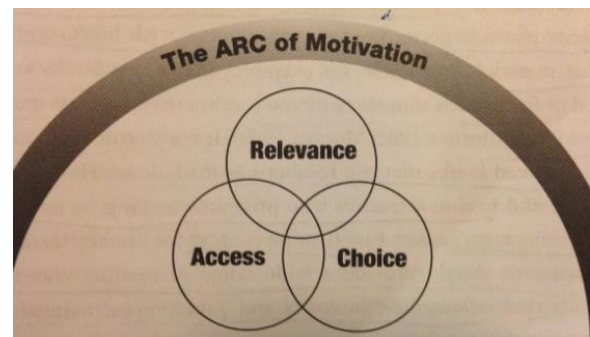
Om de intrinsieke leesmotivatie te kunnen ontwikkelen, dienen leerlingen de ruimte te krijgen om zelfstandig ervaringen op te doen met de leesactiviteit. Een activiteit waarbinnen de intrinsieke leesmotivatie gestimuleerd kan worden is het stillezen. Er bestaat een zeker verschil tussen een activiteit als het stillezen en gericht leesonderwijs betreffende het begrijpend lezen en/of het technisch lezen. Walta (2016) beschrijft metaforisch dat het stillezen gezien kan worden als de wedstrijd die gespeeld dient te worden in het leesonderwijs. Gedurende de lessen specifiek gericht op begrijpend en/of technisch lezen leer je bepaalde vaardigheden aan en train je deze vaardigheden. Het stillezen biedt de mogelijkheid om de vaardigheden die geleerd zijn toe te passen in de praktijk; de wedstrijd. Het stillezen heeft dan ook onder andere als doel om het gebruik van de leesvaardigheid te stimuleren. Leesvaardigheid omvat verschillende aspecten: techniek, mate van begrip, beleving en interesses. Een ander belangrijk doel van de stilleesactiviteit is dat leerlingen de ruimte zouden moeten krijgen om een eigen leessaak te ontwikkelen. Een intrinsiek gemotiveerde lezer heeft namelijk de wil om te lezen, beleeft een gevoel van plezier bij het lezen en acht het lezen van persoonlijk belang. Dit kan alleen ontwikkeld worden als de lezer inzicht ontwikkelt in zijn leessaak en hiernaar kan handelen (Chambers, 2012; Krashen, 2016; Stoeldraaijer & Förre, 2013; Walta, 2016; Willingham, 2015).

### Intrinsiek gemotiveerd stillezen

Om leerlingen de mogelijkheid te bieden om een eigen smaak te ontwikkelen, en om zodoende de intrinsieke leesmotivatie te stimuleren, zijn er in de basis een drietal aspecten van belang voor de vormgeving van de stilleesactiviteit (Marinak & Gambrell, 2016; Stoeldraaijer & Förre, 2013; Walta, 2016).

Marinak en Gambrell (2016) onderscheiden de volgende drie aspecten: *Relevance*, *Access* en *Choice*. Marinak en Gambrell (2016) noemen dit *The ARC of Motivation*. Marinak en Gambrell (2016) richten zich hierbij op de intrinsieke leesmotivatie. *The ARC of Motivation* is zichtbaar in Figuur 1.

*Access* betreft de toegang tot een rijk aanbod aan leesmateriaal. Om een eigen smaak te kunnen ontwikkelen, is het namelijk van belang dat leerlingen toegang hebben tot een ruim en gevarieerd aanbod van teksten waaruit ze vrij mogen kiezen. Walta (2016) en Van der Sluis (2013) beschrijven dat een rijk boekenaanbod dient te bestaan uit stripverhalen, jeugdtijdschriften, kijk- en zoekboeken, prentenboeken, informatieboeken, jeugdromans en poëziebundels. Naast een ruim en gevarieerd aanbod is het van belang dat de leerlingen de mogelijkheid krijgen om te discussiëren over het gelezen materiaal. Verder moet er voldoende tijd zijn om te lezen. Het streven zou moeten zijn om dagelijks vijftien tot dertig minuten stil te lezen. Chambers (2012) voegt hieraan toe dat tijd, in samenhang met concentratie, nodig is om motivatie te ontwikkelen voor een activiteit als het stillezen. Leesmateriaal omvat namelijk diverse



Figuur 1. The ARC of Motivation. Overgenomen uit *No more reading for junk: Best practices for motivating reading* (p. 23) door B. A. Marinak en L.B. Gambrell, 2016, Portsmouth, United Kingdom: Heineman. Copyright 2016, Heineman.

gebeurtenissen, personages, ideeën, beelden en taal. Tijd en concentratie zijn nodig om hierin de patronen te ontdekken. Stoeldraaijer en Förrer (2013) benadrukken dit door te zeggen dat leerlingen gedurende het stilleesmoment ongestoord moeten kunnen lezen. Stoeldraaijer en Förrer (2013) geven aan dat het hierbij van belang is dat de leerlingen in een comfortabele positie zitten, zoals op een stoel of in een leeshoek. Door de klas lopen en boeken ruilen gedurende het stilleesmoment wordt afgeraden. Dit verstoort de concentratie en beperkt de uiteindelijke leestijd. Ook moet er tijd vrij gemaakt worden om te praten over boeken. Dit verhoogd namelijk de interesse en betrokkenheid van de leerlingen (Chambers, 2012; Krashen, 2016; Marinak & Gambrell, 2016; Stoeldraaijer & Förrer, 2013; Van der Sluis, 2013; Walta, 2016).

*Relevance* omvat het creëren van relevante leeservaringen. Om een leeservaring relevant te maken dient de leerkracht ruimte te maken voor de leesinteresses voor de leerlingen in zijn groep. De leerkracht dient vervolgens voort te bouwen op de leesinteresses middels diverse activiteiten. Een voorbeeld van een dergelijke activiteit is een informele discussie over het leesmateriaal (Marinak & Gambrell, 2016).

*Choice* richt zich op het voorzien van ervaringen waarin de leerling zelf kan kiezen welk leesmateriaal hij/zij wil lezen. Ook dienen de leerlingen de vrije keuze te krijgen bij het ondernemen van overige leesactiviteiten. Marinak en Gambrell (2016) beschrijven namelijk dat uit onderzoek is gebleken dat vrije literaire opdrachten het meest worden geassocieerd met de stimulering van intrinsieke leesmotivatie. Walta (2016) benadrukt dit door te stellen dat de term *vrijlezen* beter past bij een stilleesactiviteit die een impuls dient te geven aan de ontwikkeling van de intrinsieke leesmotivatie (Marinak & Gambrell, 2016; Walta, 2016).

### Leesmotiverende factoren

Het stillezen is niet een op zichzelf staande leesactiviteit. Het stillezen, of *vrijlezen*, maakt onderdeel uit van een proces. Het is van belang om in de vormgeving van de stilleesmomenten aandacht te besteden aan de verschillende elementen die deel uitmaken van het proces om de intrinsieke leesmotivatie te vergroten. Chambers (2012) geeft dit proces weer in de zo genaamde leescirkel (zie Figuur 2). De leescirkel richt zich op de belangrijkste factoren van de sociale-context die de intrinsieke leesmotivatie kunnen beïnvloeden. De sociale-context duidt op de leesomgeving. De leesomgeving bestaat uit plaats, tijd, omstandigheden, aanbod en gedrag. Chambers (2012) onderscheidt vier kenmerken die een gezonde leesomgeving vormen. Dit zijn de volgende kenmerken: tijd om te lezen, een goed aanbod, voorlezen en de mogelijkheid tot reageren op gelezen materiaal (Chambers, 2012; Ryan & Deci, 2017).



Figuur 2. De leescirkel. Overgenomen uit *Leespraat: De leesomgeving en Vertel eens*. (p. 12) door A. Chambers, 2012, Leidschendam: NBD Biblion. Copyright 2012, NBD Biblion.

### De helpende volwassene

De helpende volwassene is in dit ontwerpgericht onderzoek de leerkracht. De leerkracht vormt de spil in het creëren van een intrinsiek leesmotiverende omgeving. Ook is te zien dat de pijlen in het model twee richting op wijzen (figuur 2). Dit reden hiervoor is dat de helpende volwassene ook zijn eigen vaardigheden in het creëren van een intrinsieke leesmotiverende omgeving altijd zal blijven ontwikkelen. Deze ontwikkeling wordt gestimuleerd door de reacties van de leerlingen op de gecreëerde leesomgeving (Chambers, 2012).

Walta (2016) beschrijft metaforisch dat de helpende volwassene de pizzabakker is in een Italiaanse keuken. In eerste instantie dient een pizzabakker te zorgen voor een kwalitatief hoogwaardig bodem. Dit kan gerealiseerd worden door voor te lezen. Het voorlezen is een activiteit die zowel op school, als in een thuissituatie, uitgevoerd kan worden door de helpende volwassene. In een thuissituatie is de helpende volwassene een ouder/verzorger. Chambers (2012) beschrijft het belang van voorlezen. Bij het voorlezen kan de luisteraar ontdekken hoe een gedrukte tekst gelezen dient te worden. Ook kan de verteller de luisteraar laten ervaren dat gedrukte teksten op verschillende manieren geïnterpreteerd kunnen worden. Verder zorgt het voorlezen ervoor dat geschreven teksten, die door de luisteraar als moeilijk worden ervaren, toch binnen bereik komen en zorgt het voorlezen voor saamhorigheid binnen de leesactiviteit. Dit laatste bevordert het gevoel van relatie binnen de leesactiviteit. Het voorlezen leent zich ook goed voor het helpen kiezen. Zo kan de helpende volwassene bijvoorbeeld een fragment uit een boek voorlezen of het hele boek voorlezen. Het helpen kiezen is namelijk een belangrijk aspect van het creëren van een kwalitatief hoogwaardige bodem. Daarnaast is ook het praten over boeken van wezenlijk belang om de intrinsieke leesmotivatie te bevorderen. Activiteiten die de leerlingen kunnen helpen bij het kiezen van leesmateriaal en het praten over leesmateriaal zijn: de boekenkring, diverse verwerkingsactiviteiten en leesbevorderingsactiviteiten (Baselmans, 2012; Chambers, 2012; Ryan & Deci, 2017; Walta, 2016). In de tweede plaats dient de pizzabakker de saus te ontwikkelen die uiteindelijk als plaksel zal fungeren tussen bodem en vulling. De saus vertegenwoordigt het ontwikkelen van vaardigheden omtrent leesteknik en begrijpend lezen. Dit zijn vaardigheden die met behulp van een correcte methodiek ontwikkeld kunnen worden (Walta, 2016).

Als laatste dient de pizzabakker te zorgen voor een gevarieerde vulling. Hiermee wordt geduid op het aanbieden van een gevarieerd boekenaanbod. De helpende volwassene kan een context creëren waarin er toegang is tot een ruim en gevarieerd aanbod. Het is van belang dat de pizzabakker zorgt voor een continuïteit in het aanbieden van variërende vullingen. De leersmaak van een leerling kan zich namelijk hierdoor blijven ontwikkelen. Ook zorgt variatie ervoor dat het lezen interessant blijft en hierdoor zal de leerling blijven lezen (Walta, 2016).

Chambers (2012) vat de theorie van Walta (2016) samen door te stellen dat de helpende volwassene, oftewel de pizzabakker, leesmateriaal aandraagt, demonstreert en ruimte maakt voor het reageren op leesmateriaal.

### Helpen kiezen

In voorgaande passages is al beschreven dat het voorlezen en het toegang bieden tot een gevarieerd aanbod het kiezen kan ondersteunen. Willingham (2015) en Van der Sluis (2013) beschrijven dat de wijze van presentatie van het leesmateriaal ook een rol speelt in het ondersteunen van het kiezen. Leesmateriaal dient een prominente plek te krijgen in de leesomgeving van een leerling. Hierbij is het van belang dat de leerling te allen tijde toegang heeft tot het leesmateriaal. Het leesmateriaal dient geëtaleerd te worden in boekenkasten waarbij de leerling direct kan overzien welk leesmateriaal hij/zij tot zijn/haar beschikking heeft. Van der Sluis (2013) beschrijft ook het belang van snuffelmomenten in de boeken collectie. Door de mogelijkheid om te snuffelen, leren leerlingen het boekenaanbod kennen en kunnen zij voor zichzelf bepalen wat zij graag zouden willen lezen.

De volgende twee activiteiten kunnen ook ondersteunend zijn bij het kiezen: het vertellen over boeken en het praten over boeken. Om de leerlingen te ondersteunen bij het kiezen, dient de leerkracht te vertellen over maximaal drie geschikte boeken. Het is hierbij van belang dat de leerkracht niet te veel vertelt over het boek en dat de leerkracht hetgeen hij vertelt relateert. Het relativeren is van belang om niet te hoge verwachtingen te scheppen voor een bepaald boek. Wel is het belangrijk dat de leerkracht verduidelijkt waarom hij toch van het boek heeft genoten. Het praten over boeken kan vormgegeven worden doormiddel van informele/vriendelijke boekgesprekken in de klas. De

informele/vriendelijke gesprekken over boeken vormen namelijk de basis/de voorbereiding voor formele gesprekken die gevoerd worden in de grotere groep. Als je als leerkracht ruimte maakt voor informele/vriendelijke gesprekken over boeken laat de leerkracht daarmee zien dat hij belangstelling heeft voor de leesinteresses van zijn leerlingen. Wanneer een leerkracht belangstelling toont voor de leesinteresses van de leerlingen in de eigen groep, zullen de leerlingen de door de leerkracht aangedragen leesadviezen eerder serieus nemen (Chambers, 2012; Marinak & Gambrell, 2016; Van der Sluis, 2013; Willingham, 2015).

### Helpen reageren

Coillie (2007) beschrijft dat het van belang is om leerlingen de mogelijkheid te geven om te reageren op opgedane leeservaringen. Chambers (2012) benadrukt dit gegeven door te stellen dat een boek dat net uit is, verwerkt dient te worden. Chambers (2012) geeft aan dat lezen voor een deel een sociale activiteit is. De helpende volwassene, oftewel de leerkracht, dient dan ook het delen van leeservaringen met anderen te faciliteren. De leerkracht moet het voeren van serieuze boekgesprekken, oftewel formele boekgesprekken, stimuleren in groep. Er is namelijk meer nodig dan informele/vriendelijke gesprekken over boeken om de leerlingen te vormen tot kritische en competente lezers. Door serieuze gesprekken te voeren over boeken, wordt de leerling gestimuleerd om beter na te denken over het gelezen materiaal. Dit ondersteunt de leerling ook bij het kiezen van leesmateriaal. De leerling leert namelijk, doormiddel van formele gesprekken over boeken, kritischer leesmateriaal te selecteren. Berenst et al. (2016) voegen hieraan toe dat het reflecteren en het kiezen ondersteund kan worden door een 'top en flop' bord in de klas te plaatsen waarop de leerlingen schriftelijk leeservaringen - hetzij positief, hetzij negatief - kunnen delen.

Voor het begeleiden van formele boekgesprekken heeft de leerkracht inzicht nodig in communicatie technieken en dient de leerkracht te beschikken over enige ervaring met gestructureerde en georganiseerde reactiemogelijkheden (Chambers, 2012; Coellie, 2007).

Er bestaan ook andere reactie vormen. De leerlingen die graag schrijven in de groep kunnen bijvoorbeeld hun reactie op papier zetten in de vorm van een brief aan de auteur van het boek. Een leerling kan er ook voor kiezen om een schilderij, tekening of knutselwerk te maken als reactie op het gelezen materiaal. Er kunnen bloemlezingen gehouden worden voor de leerlingen die verwonderd zijn door een gedicht. Dramatische reactievormen zijn ook mogelijk. Een leerling kan bijvoorbeeld een deel van het verhaal of het gehele verhaal uitbeelden. Ook zou een leerling een eigen boek kunnen maken als hij/zij geïnspireerd is door een bepaald boek (Chambers, 2012).

De keuze voor de reactievorm dient een vrije keuze te zijn (Marinak & Gambrell, 2016; Van der Sluis, 2013). Marinak en Gambrell (2016) beschrijven namelijk dat vrije literaire opdrachten, literaire opdrachten waarbij leerlingen de vrije keuze hebben, het meest geassocieerd worden met het stimuleren van intrinsieke leesmotivatie.

### Formele boekgesprekken

Het houden van formele boekgesprekken met leerlingen is niet een vaardigheid die enkel kan worden geleerd uit een handleiding. Het is een vaardigheid die leerkrachten en leerlingen aanleren in de praktijk. Reserveer tweemaal tot driemaal per week tijd om te praten over boeken. Ook is het van belang om bij de formele boekengesprekken, de gelezen boeken op een centrale plek neer te leggen. De leerlingen zullen op deze wijze spontaan gestimuleerd worden om fragmenten en citaten uit het boek te gebruiken als bewijsmateriaal voor opgedane literaire ontdekkingen (Berenst et al., 2016; Chambers, 2012; Cornelissen, Dolk & Schram, 2012; Marinak & Gambrell, 2016).

Cornelissen et al. (2012) noemen de formele boekgesprekken ook wel de literaire gesprekken. Het zijn namelijk gesprekken waarbij de lezer, door middel van interactie, groei doormaakt in zijn/haar literaire competenties. Met behulp van het voeren van literaire gesprekken krijgen leerlingen meer inzicht in hun eigen literaire ervaringen. Uiteindelijk zal dit de ontwikkeling tot een literair

competente lezer een impuls geven. Literair competente lezers beschikken over kennis van literaire teksten, kunnen waardering ontwikkelen voor literaire teksten en kunnen dit vervolgens beargumenteerd formuleren. Stichting Leerplan Ontwikkeling (2012) beschrijft ook de voordelen van het voeren van literaire gesprekken voor de leraren. Dit heeft de volgende voordelen: de leraren krijgen inzicht in de leerlijn, de leraren leren de leesinteresses van hun leerlingen kennen en er wordt een beeld gevormd van de onderwijs behoeften van de leerlingen.

Er zijn twee visies over literaire gesprekken te weten de structuralistische visie en de reader-response opvatting. Meijer, Overstegen en Schram (in Cornelissen et al., 2012, p. 62) beschrijven dat structuralistische visie. In deze visie richt het literair gesprek zich enkel op het achterhalen van een betekenis door het analyseren van het literaire werk. Langer, Rosenblatt en Schram (in Cornelissen et al., 2012, p.62) beschrijven dat een reader-response opvatting, waarbij het accent ligt op het verlenen van betekenis aan het literaire werk door de lezer zelf. De grondgedachte van deze benadering is dat iedere lezer op een andere wijze het literaire werk kan interpreteren. De reader-response opvatting houdt echter niet in dat de leerkracht geen vragen meer hoeft te stellen. Het is binnen deze opvatting van belang dat de leerkracht op de juiste momenten, de juiste vragen stelt (Cornelissen et al., 2012).

Gambrell en Almasi (in Cornelissen et al., 2012) beschrijven dat traditionele boekgesprekken regelmatig gebaseerd zijn op het zogenaamde IRE (initiate, response, evaluate)-patroon. Dit is een patroon waarbij de leerkracht het gesprek initieert met een vraag, de leerling deze vraag beantwoordt en de leerkracht vervolgens evalueert of het gegeven antwoord juist of onjuist is. Intrinsiek leesmotiverend onderwijs dient juist de autonomie van een leerling te erkennen. De leerling zou dan ook eigen interpretaties moeten ontwikkelen. Dit kan alleen als de leerkracht de ruimte biedt voor verschillende meningen over gelezen teksten. In een intrinsiek leesmotiverende omgeving probeert de leerkracht te achterhalen wat een leerling denkt. Hierbij dient de leerkracht een ondersteunende rol in te nemen. Vragen die ingezet worden door de leerkracht zijn enkel bedoeld ter stimulatie van het gesprek (Cornelissen et al., 2012).

Cornelissen et al. (2012) onderscheidt twee type vragen: vragen gericht op het verlenen van betekenis en vragen gericht op het stimuleren van de interactie.

Binnen het type vragen die tot doel hebben betekenis te verlenen, onderscheidt Cornelissen et al. (2012) zes soorten vragen. De betreft de volgende vragen: kennisvragen, belevingsvragen, inlevingsvragen, diepgangvragen, interpretatievragen en beoordelingsvragen. De kennisvragen doen een beroep op de kennis die een lezer heeft van het boek en van relevante literaire begrippen. Voorbeeld van een kennisvraag is: *Wie is de schurk in het verhaal?* De belevingsvragen aan de lezer stimuleren de lezer om zijn/haar beleving van het verhaal te verwoorden. Voorbeeld van een belevingsvraag is: *Hoe vond je het toen de moeder van Saar een ongeluk kreeg?* De inlevingsvragen zijn vragen gericht op het koppelen van eigen ervaringen aan de gegevens in het boek. Voorbeeld van een inlevingsvraag is: *Wat zou jij doen als jij die personage was?* Diepgangvragen zijn vragen die uitnodigen tot verduidelijking. Chambers (2012) stelt hierbij wel dat het van belang is om bij de diepgangsvragen geen ‘waarom’ vragen te stellen. Een ‘waarom’ vraag kan door leerlingen als controlerend worden ervaren. Ook het vragen naar betekenis en de eventuele gedachten van de auteur zijn niet bevorderend voor de loop van het boekgesprek. Wel zijn ‘Hoe weet je dat?’ –vragen bevorderd voor de ontwikkeling van het boekgesprek. Dit soort vragen stimuleren leerlingen om hun opmerkingen te onderbouwen. Interpretatievragen stimuleren de lezer om een persoonlijke interpretatie te geven. Voorbeeld van een interpretatievraag is: *Wat zou de vader van Bas bedoeld hebben toen hij dat zei?* Als laatste noemt Cornelissen et al. (2012) beoordelingsvragen. Bij dit type vragen wordt de leerling geacht om een oordeel te geven over het boek of een fragment uit het boek. Voorbeeld van een belevingsvraag is: *Hoe vond je het einde van het boek?* (Chambers, 2012; Cornelissen et al, 2012).

Binnen de vragen die het stimuleren van de interactie als doel hebben, onderscheidt Cornelissen et al. (2012) twee soorten vragen: regisseervragen en samenvattende vragen. De regisseervragen stimuleren de leerlingen om een bepaald standpunt in te nemen in het verhaal. Voorbeeld van een regisseervraag is: *Kunnen jullie begrijpen waarom Moniek boos reageerde?*. De samenvattende vragen stimuleren de leerlingen om uiteen te zetten wat er gedurende het gesprek gevraagd en gezegd is. Hierin dienen de leerlingen bepaalde ordeningen te maken. Voorbeeld van een samenvattende vraag is: *Welke argumenten zijn er genoemd in de discussie over de reactie van Moniek?* (Cornelissen et al., 2012).

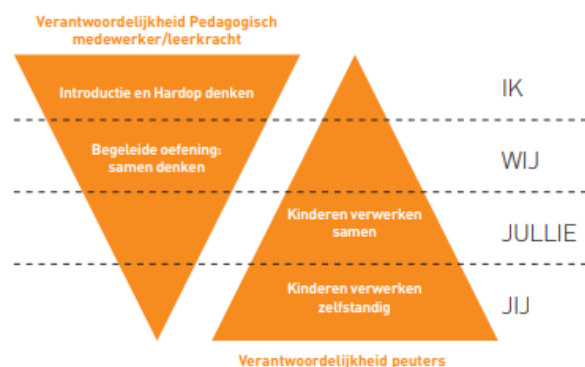
Cornelissen et al. (2012) geeft aan dat boekengesprek gestart dient te worden met een kennisvraag, een beleevingsvraag of een inlevingsvraag.

Chambers (2012) brengt ook een bepaalde ordering aan in vragen die gesteld kunnen worden. De boekgesprekken, vormgegeven door Chambers (2012), baseren zich op vier basisvragen. De basisvragen kunnen gesteld worden door degene die het gesprek begeleidt. Chambers (2012) benadrukt dat dit niet persé een leerkracht hoeft te zijn. De vier basisvragen zijn de volgende:

- Wat vond je leuk mooi of goed aan dit boek?
- Wat vond je niet leuk?
- Wat vond je moeilijk of onduidelijk?
- Zag je een patroon of bepaalde verbanden?' (Chambers, 2012).

Chambers (2012) maakt ook onderscheid tussen algemene vragen en speciale vragen. De algemene vragen kunnen te allen tijden ingezet worden. Algemene vragen hebben als doel om de woordenschat van de leerling te vergroten, vergelijkingsmaterialen te bieden en het stimuleren van het formuleren van meningen, feiten en ideeën om zodoende een beter begrip van de tekst te ontwikkelen. Voorbeeld van een algemene vraag is: *Welk boek ken jij dat ook op dit boek lijkt?*. De speciale vragen hebben tot doel om leerlingen te laten ontdekken welke bijzondere kenmerken het betreffende leesmateriaal heeft wat betreft taal, vorm en inhoud (Chambers, 2012).

Het uiteindelijk doel van de gevoerde boekgesprekken is dat de leerlingen steeds meer spreektijd krijgen en de leerkracht steeds meer de mogelijkheid krijgt om inlevend te luisteren naar hetgeen er gezegd wordt gedurende de boekgesprekken (Cornelissen et al., 2012). Bouwman en Van de Mortel (2014) beschrijven aan de hand van het GRRIM (gradual release of responsibility and instruction)-model dat interactie noodzakelijk is voor het ontwikkelen van tekstbegrip (zie figuur 3). Binnen het literair gesprek wordt het luisterbegrip gestimuleerd en dit heeft weer positieve gevolgen voor de resultaten bij het begrijpend lezen. Deze interactie dient in de eerste plaats gestuurd te worden door de helpende volwassene. Dit betreft de ik-fase. De helpende volwassene toont, door hardop te denken, passend taalgebruik in het boekgesprek en geeft door middel van verschillende vragen overzicht over de activiteit. In een volgende fase, de wij-fase, neemt de helpende volwassene de begeleidende rol op zich. Inbreng voor het gesprek komt voornamelijk van de leerlingen, maar als de helpende volwassene het noodzakelijk acht een impuls te geven aan het gesprek, dan kan de leerkracht hardop denkend de leerling stimuleren tot verdieping. In de jullie-fase voeren de helpende volwassene en de leerlingen een gesprek waarbij de helpende volwassene en de



Figuur 3. Gradual Release of Responsibility Instruction model. Overgenomen uit *Begin met begrijpend luisteren: Het optimaliseren van begrijpend leesresultaten*. (p.12) door A. Bouwman en K. Van de Mortel, 2014, Amersfoort: ThiemeMeulenhoff. Copyright 2014, ThiemeMeulenhoff.

leerling vrijelijk een gesprek vormgeven. De laatste fase betreft de jij-fase. In deze fase is de spreektijd volledig voor de leerlingen. De leerlingen verwerken binnen een literair gesprek het gelezen materiaal op een passende wijze. De leerkracht heeft de volledige ruimte om inlevend te luisteren naar wat er gezegd wordt (Bouwman & Van de Mortel, 2014; Cornelissen et al., 2012).

Verder is het van belang om gedurende een formeel gesprek samen te vatten wat de leerling zegt. Op deze wijze blijft de leerkracht de begeleider van het literaire gesprek waarvan de leerlingen de inhoud grotendeels bepalen. Als de leerkracht zelf een boek heeft gelezen, vertel deze pas aan het einde wat hij van het boek vond. Ook is het van belang dat de leerkracht non-verbaal aan een leerling laat merken dat hij luistert en het is niet erg als er stiltes vallen tijdens het gesprek. Stiltes geven juist ruimte aan de leerling om zijn gedachten te ordenen (Berenst et al., 2016; Chambers, 2012; Marinak & Gambrell, 2016).

### Helpen lezen

Onder het stuk *Intrinsiek gemotiveerd stillezen* zijn aspecten van een intrinsiek stimulerende leesomgeving beschreven. Van der Sluis (2013) voegt hieraan toe dat het van belang is dat de helpende volwassene het daadwerkelijk lezen stimuleert. Gedurende een stilleesactiviteit krijgen leerlingen namelijk de ruimte om de wereld te leren kennen. Ook geeft het stillezen een impuls aan de ontwikkeling van de woordenschat. Dit alles zal een impuls geven aan de resultaten die behaald worden bij het begrijpend lezen. Binnen de stilleesactiviteit zullen de leerlingen leeskilometers maken. Voor de sterke lezer in de groep is het maken van leeskilometers effectief voor de ontwikkeling van de leesvaardigheid. In tegenstelling tot de sterke lezers hebben de zwakke lezers onvoldoende ondersteuning bij het alleen maken van leeskilometers als het de ontwikkeling van hun leesvaardigheid betreft. De leerkracht kan de ontwikkeling van de leesvaardigheid van zwakke lezers stimuleren door in het onderwijs de zwakke lezer te voorzien van goede instructies omtrent het verbeteren van het technisch lezen (Van der Sluis, 2013). Verder dient de leerkracht ook zelf de leestijd actief te benutten door zelf ook te lezen tijdens de stilleesmomenten. De leerkracht toont hiermee namelijk aan dat hij/zij zelf ook plezier beleeft in het lezen en staat zo model (Berenst et al., 2016; Chambers, 2012; Stoeldraaijer & Förner, 2013).

### 2.3 Conclusie

Intrinsieke leesmotivatie omvat de wil van de leerling om te gaan lezen, het gevoel van plezier bij het lezen en het van persoonlijk belang achten van het lezen. Ook stimuleert intrinsieke leesmotivatie de leerling om te blijven lezen. De stimulans om tot lezen te komen en om te blijven lezen, wordt hierbij dus enkel geïnitieerd door de leesactiviteit (De Naeghel et al., 2016; Kemmeren et al., 2006; Marinak & Gambrell, 2016; Schaffner et al.; Van Elsäcker & Verhoeven, 2001).

Voor het ontwerpen van intrinsiek leesmotiverend onderwijs is het van belang om rekening te houden met de verschillende dimensies van leesmotivatie (De Naeghel et al., 2016; Van Elsäcker & Verhoeven, 2001). Förner en Van de Mortel (2010) hebben een vragenlijst ontwikkeld waarmee de leerkracht inzicht kan verkrijgen in de dimensies.

Om de ontwikkeling van intrinsieke leesmotivatie te stimuleren dient de leerkracht in de eerste plaats tegemoet te komen aan de psychologische basisbehoeften van zijn leerlingen (Ryan & Deci, 2017; Woltjer & Janssens, 2014). Het inzetten van effectieve beloningen en positieve feedback kunnen dit ondersteunen (Marinak & Gambrell, 2016; Ryan & Deci, 2017; Willingham, 2015).

De activiteit van het stillezen biedt ruimte voor de ontwikkeling van intrinsieke leesmotivatie. De leerlingen krijgen dan de ruimte om een eigen leessaak te ontwikkelen (Chambers, 2012; Krashen, 2016; Stoeldraaijer & Förner, 2013; Walta, 2016; Willingham, 2015).

Het is van belang dat de leerkracht binnen de stilleesactiviteit rekening houdt met een drietal aspecten:

- *Relevance*;
- *Access*;
- *Choice* (Marinak & Gambrell, 2016).

Binnen de sociale-context kunnen zich intrinsiek leesmotiverende factoren vormen. De sociale-context wordt ook wel de leesomgeving genoemd. Een intrinsiek leesmotiverende omgeving heeft de volgende kernmerken:

- tijd om te lezen;
- een goed aanbod;
- voorlezen;
- de mogelijkheid tot reageren op gelezen materiaal (Chambers, 2012; Ryan & Deci, 2017).

De helpende volwassene, oftewel de leerkracht, dient het leesproces tot zijn recht te laten komen in de leesomgeving. Om dit te bewerkstelligen dient de leerkracht het selecteren van leesmateriaal, het reflecteren op leesmateriaal en het lezen van leesmateriaal te begeleiden. Op deze wijze kan de ontwikkeling van de intrinsieke leesmotivatie gestimuleerd worden (Berenst et al., 2016; Chambers, 2012; Coellie, 2007; Marinak & Gambrell, 2016; Van der Sluis, 2013; Willingham, 2015).

In de eerste plaats dienen leerlingen de mogelijkheid te krijgen om te kiezen uit een ruim en gevarieerd aanbod (Walta, 2016; Van der Sluis, 2013). Chambers (2012), Marinak en Gambrell (2016) en Willingham (2015) beschrijven dat de leerkracht het kiezen uit een ruim en gevarieerd aanbod kan ondersteunen door wekelijks boeken aan te dragen. Stichting Leerplanontwikkeling (n.d.) voegt hieraan toe dat het voorlezen hierbij de ontwikkeling van leesmotivatie kan stimuleren. Ook de wijze waarop de boeken worden gepresenteerd kan invloed hebben op manier waarop leerlingen keuzes maken in het leesaanbod (Willingham, 2015; Van der Sluis, 2013). Verder kan het praten over boeken de nodige ondersteuning bieden bij het kiezen (Baselmans, 2012; Chambers, 2012; Ryan & Deci, 2017; Walta, 2016).

Het praten over boeken leent zich ook voor het reflecteren op leesmateriaal. Het praten over boeken kan op een formele wijze, maar ook op een informele wijze (Baselmans, 2012; Chambers, 2012; Ryan & Deci, 2017; Walta, 2016). Berenst et al. (2016) beschrijft dat een 'Top en Flop' bord in de klas ook het reflecteren op leesmateriaal en het kiezen van leesmateriaal kan ondersteunen. Verder beschrijft Chambers (2012) dat er op vele verschillende manieren gereflecteerd kan worden op leesmateriaal. De leerkracht moet de leerlingen de mogelijkheid geven om op diverse manieren te reflecteren op leesmateriaal (Marinak & Gambrell, 2016).

Het lezen kan door de leerkracht worden ondersteund door in de eerste plaats de zwakke lezers te voorzien van technisch leesinstructie (Van der Sluis, 2013). Ook is het bij het lezen van belang dat de leerkracht de leerlingen voldoende tijd geeft om zich te kunnen focussen op het verhaal. Het streven zou moeten zijn om dagelijks vijftien tot dertig minuten daadwerkelijk stil te lezen (Chambers, 2012; Krashen, 2016; Marinak & Gambrell, 2016; Stoeldraaijer & Förre, 2013; Van der Sluis, 2013; Walta, 2016). Verder is het van belang dat de leerkracht model is gedurende de stilleesmomenten. De leerkracht dient zelf te lezen gedurende de stilleesmomenten om de intrinsieke leesmotivatie te optimaliseren (Berenst et al., 2012; Chambers, 2012; Stoeldraaijer & Förre, 2013).

### 3. Methode

*Voorafgaand aan het creëren van een ontwerp is onderzoek gedaan naar de context. Dit hoofdstuk zal antwoord geven op de context vragen. Eerst zullen de gehanteerde methodes voor het vooronderzoek toegelicht worden. Dan zullen de resultaten van het vooronderzoek beschreven worden. Tot slot zal een conclusie getrokken worden over de belangrijkste bevindingen.*

#### 3.1 Methodes vooronderzoek

De context deelvragen luiden als volgt:

- Op welke wijze wordt de leesmotivatie momenteel gestimuleerd in groep 4 door de leerkracht?
- In hoeverre zijn leerlingen van groep 4 momenteel intrinsiek gemotiveerd om stil te gaan lezen?

Om antwoord te geven om de deelvraag: ‘Op welke wijze wordt de leesmotivatie momenteel gestimuleerd in groep 4 door de leerkracht?’ is de methode van bevragen en observeren gehanteerd.

#### Individueel interview

De WPO stagiaire heeft de groepsleerkracht van groep 4 individueel geïnterviewd. Doel van het interview is om inzicht te krijgen in de overwegingen die gemaakt worden in de vormgeving van het onderwijs rondom stillezen. Van der Donk en Van Lanen (2014) beschrijven dat het verstandig is om individuele interviews te houden als de onderwerpen gevoelig kunnen zijn. Het vragen naar overwegingen die een leerkracht maakt in de vormgeving van zijn of haar onderwijs, kan als controlerend ervaren worden. Om de veiligheid te handhaven is gekozen voor een individueel interview. In de eindmeting is ook een individueel interview gehouden om te bepalen of de leerkracht bewuster rekening houdt bij de vormgeving van het onderwijs met het stimuleren van de intrinsieke leesmotivatie (Van der Donk & Van Lanen, 2014).

Het interview dat is opgesteld is gebaseerd op de theorie van Chambers (2012), Stoeldraaijer en Förre (2013) en Walta (2016). In de opzet is de opbouw van Van der Donk en Van Lanen (2014) gehanteerd. Het interview is afgenomen op donderdag 1 februari 2018.

In het eerste deel van het interview stond kennismaken centraal, zijn het doel en de opzet van het interview toegelicht en is afgesproken dat er een audio-opname gemaakt mocht worden.. In de inleidende fase wordt de leerkracht als lezer in kaart gebracht. Vervolgens worden in de kern van het interview vragen gesteld gericht op het (actuele) boekenaanbod, het leesaanbod op de Gildeschool, de ondersteuning van het kiezen, het stimuleren van de motivatie, de tijd om te lezen, de effectieve leestijd, de leerkracht als model, de mogelijkheid tot reageren op leesmateriaal en de ondersteuning daarbij. In het laatste deel van het interview is ruimte gemaakt voor opmerkingen/aanmerkingen die van belang zijn voor het proces van dit onderzoek. Het interview en de gegeven antwoorden zijn opgenomen in Bijlage E. Het interview is geanalyseerd doormiddel van vijf labels die relevant zijn voor het antwoord op de deelvraag en het uiteindelijk ontwerp (Van der Donk & Van Lanen, 2014). De vijf labels zijn gebaseerd op Chambers (2012), Krashen (2016), Marinak en Gambrell (2016), Stoeldraaijer en Förre (2013), Walta (2016) en Willingham (2015).

De fragmenten in het interview behorende bij de verschillende labels hebben telkens een kleur gekregen. Vervolgens zijn de verschillende fragmenten in een lopende tekst toegelicht in een tabel. Het tabel is ook weer geordend naar de kleuren van de labels. Ook de analyse van het interview is opgenomen in Bijlage E.

#### Checklist leesbevordering

Door afname van de checklist van ‘School aan Zet’ over leesbevordering, kan in kaart gebracht worden in hoeverre er voldaan wordt aan de opgestelde criteria voor een adequate leesbevordering (Stoeldraaijer & Förre, 2013). Stoeldraaijer en Förre (2012) hebben criteria opgesteld voor 1) de leerkracht als model en bemiddelaar, 2) het leesaanbod, 3) de mate waarin leerlingen worden

geholpen bij het kiezen van leesmateriaal, 4) de leestijd en 5) het praten en verwerken van leesmateriaal.

In het vooronderzoek hebben de groepsleerkracht en de WPO-stagiaire gezamenlijk de checklist ingevuld op 1 februari 2018 ingevuld. De checklist is geanalyseerd door per leesbevorderingscriteria procentueel vast te stellen in hoeverre aan de verschillende criteria wordt voldaan. Deze wijze van analyseren biedt mogelijkheden om te overzien welke leesbevorderingscriteria verhoudingsgewijs een impuls nodig hebben het uiteindelijk ontwerp. De checklist zal nogmaals aan het einde van het ontwerp worden ingevuld. Zodoende kan per criterium worden vastgesteld of er een procentuele verbetering is opgetreden/heeft plaatsgevonden. De ingevulde checklists zijn opgenomen in Bijlage F. De analyses hiervan zijn opgenomen in Bijlage G.

### Participerende observaties

De leerkracht, inclusief de WPO-stagiaire, zijn meerdere malen geobserveerd met behulp van een participerende observatie. Op deze wijze kon een duidelijk beeld gecreëerd worden van de dagelijkse praktijk van stilleesmomenten. Het handelen van de WPO-stagiaire is door een 'critical friend' geobserveerd aan de hand van de opgestelde observatie criteria. Dit om de betrouwbaarheid te garanderen (Van der Donk & Van Lanen, 2014).

Op 24 januari, 31 januari en 2 februari 2018, zijn de stilleesmomenten geobserveerd onder de begeleiding van de groepsleerkracht. Hierbij filmde de WPO-stagiaire de praktijksituatie. Op 25 januari en 1 februari is de praktijksituatie onder begeleiding van de WPO-stagiaire geobserveerd. Hierbij filmde de groepsleerkracht. Er is een observatieschema ontworpen gebaseerd op de theorie van Chambers (2012) en Stoeldraaijer en Förner (2013). Het observatieschema omvat een gestructureerde observatie. Hierin zijn drie observatie punten opgenomen: 1) de leerkracht leest zelf, 2) er wordt geruid met boeken en 3) er wordt gepraat door de leerlingen. Er is geteld hoe vaak een bepaalde handeling voorkwam. De aantallen zijn geanalyseerd door het gemiddelde aantal handelingen te berekenen over alle geobserveerde stilleesmomenten. Daarnaast is een beschrijvende observatie uitgevoerd van de situatie. De ingevulde observatieschema's zijn opgenomen in Bijlage H. De analyse is ook opgenomen in Bijlage H (Van der Donk & Van Lanen, 2014).

### Groepsinterview

Ook de leerlingen zijn bevraagd naar hun ervaring met de gecreëerde leesomgeving. Er heerst in groep 4 een veilige sfeer en hierdoor is een groepsinterview een geschikte methodiek (Van der Donk & Van Lanen, 2014).

Het groepsinterview is afgenomen door de WPO-stagiaire in de middag van 14 februari 2018. Alle 25 leerlingen van groep 4 waren hierbij aanwezig. Er is een geluidsopname gemaakt van het interview. Er is begonnen met een inleidende vraag: *Hoe zouden wij meester Rob kunnen uitleggen hoe de stilleesmomenten georganiseerd worden?* Op deze wijze kon er inzicht verkregen worden in de aspecten die leerlingen belangrijk vinden rondom het stillezen. Vervolgens zijn vragen gesteld gericht op motiverende factoren, beschikbaarheid van het leesmateriaal, het kiezen van het leesmateriaal, het reflecteren op het leesmateriaal en een eventuele leeshoek. Het interview is geanalyseerd doormiddel van labels (Van der Donk & Van Lanen, 2014). Het interview en de gegeven antwoorden zijn opgenomen in Bijlage I. De interview fragmenten hebben telkens de kleur gekregen van het bijbehorende label. Vervolgens is een tabel gecreëerd waarbij in een lopende tekst de verschillende label toegelicht worden. Ook het tabel is opgenomen in Bijlage I.

Om antwoord te geven om de deelvraag: ‘In hoeverre zijn leerlingen van groep 4 momenteel intrinsiek gemotiveerd om stil te gaan lezen?’ is de onderzoeksmethode van het bevragen gehanteerd.

### Leesmotivatie- en leesinteresselijst

Door de leerlingen te bevragen kan een oorzaak voor het gesignaleerde probleem, in dit geval een niet optimale intrinsieke motivatie, achterhaald worden. Leesmotivatie is niet een direct waarneembaar factor. De methode van het bevragen leent zich goed voor het in kaart brengen van deze factoren (Van der Donk & Van Lanen, 2014).

De leesmotivatie- en leesinteresselijst, van Förrer en Van de Mortel (2014), is afgenomen bij de leerlingen van groep 4 op 26 januari 2018. De enquête is hardop voorgelezen aan de groep en alle leerlingen hebben vervolgens de enquête individueel ingevuld. De leerlingen konden antwoorden op een schaal van van 1 tot en met 4. Bij 1 past de stelling helemaal bij de leerling en bij 4 past de stelling helemaal niet bij de leerling. De gegevens zijn geanalyseerd door de gemiddelde score op intrinsieke leesmotivatie en extrinsieke leesmotivatie per individuele leerling te berekenen en over de totaliteit van de groep. Bij de analyse zijn de gegeven scores bij de vragen 1,2,3,4,5,6 en 22 gebruikt om zicht te krijgen op de intrinsieke leesmotivatie. De vragen 22, 30, 31, 32 en 33 om zich te krijgen op de extrinsieke leesmotivatie. De overige vragen zijn buiten beschouwing gelaten voor het onderzoek. Deze zijn niet relevant voor het bepalen van de mate van intrinsieke leesmotivatie en extrinsieke leesmotivatie. Deze ordening is gebaseerd op de theorie van Schaffner et al. (2013). De leesmotivatie- en interesselijst is opgenomen in Bijlage J en analyse hiervan is ook opgenomen in Bijlage J.

### Gesprek leesinteresse

Op 18 januari 2018 zijn snuffelmomenten georganiseerd waarbij telkens vijf leerlingen tegelijk mochten snuffelen bij een tafel met verschillende soorten boeken. Op tafel lagen een stripboek, een jeugdtijdschrift, een kijk- en zoekboek, een prentenboek, een informatief boek, een jeugdroman en een poëziebundel. Dit snuffelmoment is gebaseerd op de theorie van Chambers (2012), Walta (2016) en Van der Sluis (2012). De leerlingen kregen een kwartier om te snuffelen in de boeken. Na het kwartier is aan iedere leerling gevraagd welk boek hij of zij graag mee zou willen nemen voor het stilleesmoment. De leesvoorkeuren van de leerlingen zijn geanalyseerd door de gegeven antwoorden te ordenen in een staafdiagram. Deze is opgenomen in Bijlage K.

### Enquête ouders

Door de ouders te betrekken in het onderzoek kan een extra dimensie gegeven worden aan de kennis over de leesmotivatie en leesinteresses van de leerlingen (Van Der Donk & Van Lanen, 2014).

Op 15 februari 2018 is een brief aan ouders/verzorgers meegegeven. Bijgevoegd bij deze brief zat een enquête gebaseerd op Schaffner et al. (2013), Walta (2016) en Van der Sluis (2013). De enquête is gericht op de mate waarin thuis wordt gelezen, de intrinsieke en extrinsieke leesmotivatie, de kennis van de ouder/verzorger voor de leesvoorkeur van het kind en welk leesvoorkeur thuis wordt gesignaleerd. Er is een puntenschaal gebruik van 1 tot en met 4. Bij 1 past de gegeven stelling helemaal bij het kind en bij 4 past de gegeven stelling helemaal niet bij het kind. In de analyse is de gemiddelde score berekend van ouders voor de extrinsieke en intrinsieke leesmotivatie. Vervolgens is het gemiddelde van de gehele klas berekend. De resultaten zijn tevens verwerkt in een staafdiagram. De brief en de enquête is opgenomen in Bijlage L. De gemaakte analyses zijn ook opgenomen in Bijlage L.

### 3.2 Resultaten vooronderzoek

#### *Resultaten individueel interview*

De analyse van het individueel interview is opgenomen in Bijlage E. Wat in eerste instantie opvalt is dat de leerkracht het belangrijk vindt om de leesmotivatatie van de leerlingen te bevorderen. Zo zorgen zowel de leerkracht, als de Gildeschool, voor een rijk leesaanbod. Ook acht de leerkracht het van belang dat leerlingen plezier ontwikkelen in de leesactiviteit. Dit plezier probeert zij te bewerkstelligen door de leerlingen vrij uit het leesaanbod te laten kiezen.

Daarentegen is opvallend dat de handvatten om een goede leesomgeving te creëren ontbreken. De leerkracht ervaart voornamelijk beperkingen binnen de tijd die er is. Zo geeft de leerkracht instructie Connect Vloeiend Lezen gedurende de stilleesmomenten, omdat zij anders geen tijd hier voor heeft. Zij stimuleert de leerlingen om verschillende soorten boeken te lezen door de leerlingen te verplichten om bij een volgend kiesmoment een ander soort boek te kiezen. Dit terwijl zij het vrij kiezen van belang acht. De leerkracht geeft aan handvatten te willen ontwikkelen waarmee zij de leerlingen kan ondersteunen bij het kiezen en reflecteren. Het reflecteren moet wel autonomie-ondersteunend zijn. Ook zou zij het prettig vinden als de leerlingen de mogelijkheid krijgen om comfortabel te zitten gedurende de stilleesmomenten.

Verder geeft de leerkracht suggesties voor de vormgeving van het ontwerp. Deze suggesties zijn puntsgewijs opgenomen in Bijlage E.

#### *Checklist leesbevordering*

De checklist leesbevordering van Stoeldraaijer en Förer (2013) is door de leerkracht en de WPO-stagiaire gezamenlijk ingevuld. De resultaten zijn opgenomen in Bijlage G. In dit onderdeel van het verslag zullen enkel de resultaten van de beginmeting toegelicht worden. De percentages in het volgende stuk baseren zich op de Figuren in Bijlage G.

In het eerste onderdeel, de leerkracht als model en bemiddelaar, is gebleken dat hier helemaal niet (0%) aan wordt voldaan in de dagelijkse praktijk. Als de resultaten van het individueel interview hiermee vergeleken worden blijkt dat de leerkracht zelf niet leest tijdens de stilleesmomenten. Ook zou de leerkracht op eigen initiatief op de hoogte moeten blijven van het boekenaanbod, maar dit blijkt niet altijd mogelijk te zijn in verband met de beperkte tijd die hiervoor beschikbaar is.

Uit de resultaten van het tweede onderdeel, het leesaanbod, blijkt dat hieraan volledig (100%) wordt voldaan in de dagelijkse praktijk. Uit het individueel interview en de participerende observaties is ook gebleken dat er een rijk boekenaanbod is op de Gildeschool. Dit komt onder andere doordat sinds vorig jaar 'de bieb in school' is gekomen. De bibliotheek vernieuwd vier keer per jaar het boekenaanbod. De groepsleerkracht heeft aangegeven dat de leerlingen betrokken worden bij deze vernieuwingen.

Aan het derde onderdeel, het helpen kiezen van boeken, wordt in de dagelijkse praktijk deels voldaan (12%). Deze score is tot stand gekomen doordat de leerkracht en de WPO-stagiaire hebben aangegeven zelf niet voor te lezen en geen boeken te introduceren en leestips geven aan leerlingen. Ook is er geen ruimte voor de leerlingen om zelf boeken te introduceren en om leestips aan elkaar te geven. De boeken zelf worden niet aantrekkelijk gepresenteerd en er wordt ook geen gebruik gemaakt van mandjes met verschillende genres boeken. De leerkracht heeft tijdens het individueel interview aangegeven graag met mandjes te willen werken. Opvallend is dat de leerlingen dit ook hebben aangegeven in het groepsinterview. Verder hebben de leerkrachten geen zicht op de leesvoorkeuren en leesinteresses van hun leerlingen en worden de leerlingen niet ondersteund bij het kiezen.

De resultaten over het vierde onderdeel, de leestijd, laten zien dat hieraan voor 20% wordt voldaan in de dagelijkse praktijk. De leerlingen krijgen op De Gildeschool de mogelijkheid om 15 minuten per dag te lezen. Uit het individueel interview is gebleken dat deze afspraak gebaseerd is op kennis van de positieve invloed op de leesmotivatatie. Zoals uit het individueel interview, het groepsinterview en de participerende observaties is gebleken ruilen de leerlingen regelmatig gedurende de stilleesmomenten. Dit wordt door de leerkracht, WPO-stagiaire en de leerlingen als storend ervaren. En zoals de groepsleerkracht heeft aangegeven gaat dit ten koste van de effectieve leestijd. Ook heeft

dit invloed op de rust die er heerst in de leesomgeving. Uit de participerende observaties is ook gebleken dat de instructie van het Connect Vloeiend Lezen de rust verstoord. Verder is er geen ruimte voor een leeshoek in het lokaal.

Bij het laatste onderdeel, praten over en verwerken van gelezen materiaal, hebben de groepsleerkracht en de WPO-stagiaire, 0% gescoord. Dit resultaat komt overeen met de resultaten van het groepsinterview. Er dient een reële oplossing te komen waarbij handvatten ontwikkeld worden en ingezet kunnen worden in de dagelijkse praktijk om het kiezen en het reflecteren te ondersteunen.

### *Participerende observaties*

De analyses van de participerende observatie zijn opgenomen in Bijlage H. In Bijlage H is in Figuur 14 weergegeven dat er gemiddeld 9 keer wordt geruild gedurende een stilleesmoment. Uit Figuur 14 blijkt ook dat er gemiddeld 6 keer wordt gepraat door de leerlingen gedurende een stilleesmoment. In Figuur 14 is het gemiddeld aantal keer dat de leerkracht of WPO-stagiaire zelf leest niet opgenomen. Er was namelijk op geen enkel moment waarop de leerkracht of WPO-stagiaire zelf las. Uit de participerende observaties blijkt dat de leerlingen regelmatig de behoefte hebben om een boek te ruilen. De organisatie hierbij zorgt ervoor dat het ruilen de kenmerken van een competitie gaan vertonen. Er mogen immers twee leerlingen per keer bij de kast staan om een nieuw boek te ruilen. De leerlingen willen dan ook zo snel mogelijk aan de beurt komen bij de kast. De leerlingen dienen eerst een boek uit te lezen voordat zij mogen ruilen. Opvallend is dat de leerlingen vaak willen ruilen. In het groepsinterview geven de leerlingen aan onbewust boeken te kiezen en het vermoeden bestaat dat ze er bij het stillezen geregeld achter komen dat ze het boek niet leuk vinden. Er is bijvoorbeeld een moment in de participerende observatie dat S. haar boek wil ruilen terwijl S. haar boek nog niet uit had. Zij moest haar boek echter eerst uitlezen van de WPO-stagiaire. S. kijkt vervolgens veel rond. Dit gaat ten koste van de leestijd.

Naast het ruilen, zijn de instructie die de groepsleerkracht geeft en het spelen van groep 3, factoren die de rust gedurende het stillezen negatief beïnvloeden.

Uit de participerende observatie is ook gebleken dat de leerlingen altijd op hun vaste plek hun boek lezen. De leerlingen krijgen dan ook geen keuze om een eigen leesplek te zoeken.

### *Groepsinterview*

De analyse van het groepsinterview is opgenomen in Bijlage I. Uit de resultaten van het groepsinterview blijkt dat leerlingen inzien dat het van belang is om een boek te kiezen dat je leuk vindt, wil je aandachtig kunnen lezen. De leerlingen kiezen alleen regelmatig een boek, zonder het boek goed verkend te hebben. Ook vinden de leerlingen dat hun ruil tijd weleens beperkt wordt. De participerende observatie heeft inderdaad aangetoond dat de leerlingen vaak worden aangesproken als zij 'te lang' bezig zijn met ruilen. Dit is ook niet verbazingwekkend want de leerlingen worden allen geacht om binnen het stilleesmoment te ruilen. De leerlingen geven aan dat zij gedurende de stilleesmomenten praten en weleens fysiek contact hebben. Er zijn verschillende redenen waarom de leerlingen praten. De leerlingen willen in ieder geval praten over de boeken. Binnen de huidige vormgeving van het stilleesonderwijs is hiervoor op dit moment geen mogelijkheid. De leerlingen vinden dit dat ook vervelend. Verder hebben leerlingen geen handvatten om te reflecteren op leesmateriaal. De leerlingen geven aan dat zij op diverse manieren zouden willen reflecteren op leesmateriaal. Dit komt overeen met de wens van de leerkracht om de leerlingen op een autonomie-ondersteunende wijze te laten reflecteren op leesmateriaal.

### *Leesmotivatie- en leesinteresselijst*

Uit de analyse van de leesmotivatie- en leesinteresselijst is gebleken dat groep 4 een gemiddelde score van 2,4 heeft behaald voor de intrinsieke leesmotivatie en een score van 1,9 voor de extrinsieke leesmotivatie. Dit betekent dat de leerlingen zich gemiddeld meer extrinsiek dan intrinsiek gemotiveerd voelen om te lezen. Een uitwerking van de analyse is opgenomen in Tabel 1 van Bijlage J.

### *Gesprek leesinteresse*

De analyse van de gesprekken is opgenomen Bijlage K. Uit de analyse van de gesprekken die gevoerd zijn met de leerlingen voor het bepalen van hun leesinteresse is gebleken dat de meerderheid van de leerlingen geïnteresseerd is in het lezen van informatieboeken. Daarna volgt het kijk- en zoekboek en het prentenboek. Vervolgens het jeugdtijdschrift en het stripverhaal, en als laatste de jeugdroman en de poëziebundel. Opvallend was dat de leerlingen zich gedurende de snuffelmomenten aangetrokken werden door de platen in een boek. Zo waren de leerlingen gefascineerd door de foto's van de verschillende landen in een boek en was er geen oog voor de informatie dat geschreven was over deze landen. Het is dan ook niet verbazingwekkend dat de kijk- en zoekboek populair zijn. Tijdens het leesgesprek is opgevallen dat de leerlingen niet de rust namen om de tekst in boeken te beleven. De belevenissen van boeken worden voornamelijk gebaseerd op de foto's/prenten. En er wordt veel gewisseld bij het bekijken van de foto's/prenten. Uit de participerende observaties is gebleken dat er weinig rust heerst gedurende de stillemomenten. Dit is terug te zien in de snuffelmomenten. De leerlingen nemen niet de rust om de verhalen in de boeken te beleven.

### *Enquête ouders*

De analyse van de enquête van de ouders is opgenomen in Bijlage L. Opvallend is dat de ouders de intrinsieke leesmotivatie van hun kinderen thuis een gemiddelde score van 2,3 geven en de extrinsieke leesmotivatie van hun kinderen thuis een gemiddelde score van 2,6 geven. Dit houdt in dat de leerlingen thuis gemiddeld meer intrinsiek dan extrinsiek gemotiveerd lijken te zijn. Dit terwijl de leerlingen zelf aangeven dat zij eerder extrinsiek gemotiveerd zijn dan intrinsiek gemotiveerd zijn. Uit de op- en aanmerkingen van de ouders is gebleken dat lezen thuis voornamelijk plaatsvindt op de momenten waarbij er rust heerst, zoals voor het slapen gaan. In Figuur 18 blijkt dat de leesvoorkeuren van de leerlingen thuis uitgaan naar prentenboeken, informatie boeken en jeugdromans. Voornamelijk het gegeven dat de leerlingen thuis eerder een jeugdroman lezen duidt op een leesomgeving waarbij concentratie makkelijker is. Uit Figuur 16 blijkt dat 9 leerlingen niet dagelijks thuis lezen uit een zelfgekozen boek. Verder geven ouders van 20 leerlingen aan goed te weten welke boeken zij leuk vinden en welke boeken zij niet leuk vinden. Dit is zichtbaar in Figuur 17.

### 3.3 Conclusies vooronderzoek

#### Op welke wijze wordt de leesmotivatie momenteel gestimuleerd in groep 4 door de leerkracht?

Met het individuele interview, de checklist leesbevordering, de participerende observaties en het groepsinterview is de wijze waarop de leerkracht de leesmotivatie stimuleert in kaart gebracht.

Uit het individuele interview en uit de checklist leesbevordering is gebleken dat de leerlingen beschikken over een rijk leesaanbod waaruit zij regelmatig vrij kunnen kiezen. Walta (2016) en Van der Sluis (2013) beschrijven dat het van belang is dat leerlingen toegang hebben tot een ruim en gevarieerd aanbod van teksten waaruit zij vrij mogen kiezen. Dit is belangrijk in de stimulering van de intrinsieke leesmotivatie, omdat leerlingen op deze wijze een eigen leessaak kunnen ontwikkelen (Van der Sluis, 2013; Walta, 2016).

Uit het individuele interview en uit de checklist is gebleken dat de leerlingen vijftien minuten per dag lezen. Om een eigen smaak te ontwikkelen dienen de leerlingen voldoende tijd te hebben om stil te lezen. Het streven hierbij zou moeten zijn om vijftien tot dertig minuten per dag te lezen (Chambers, 2012; Krashen, 2016; Marinak & Gambrell, 2016; Stoeldraaijer & Förerr, 2013; Van der Sluis, 2013; Walta, 2016).

Uit de resultaten is verder gebleken dat de leerlingen gedurende dit stilleesmoment onvoldoende gericht kunnen zijn op de leesactiviteit. De vijftien minuten voor het stillezen worden niet volledig benut. Zo laat de participerende observatie zien dat er gemiddeld negen keer per stilleesmoment een boek wordt geruild. Ook wordt er gemiddeld zes keer gepraat gedurende een stilleesmoment. Er blijft dus in werkelijkheid minder dan vijftien minuten over die daadwerkelijk aan het stillezen worden besteed. Chambers (2012) beschrijft dat tijd en concentratie nodig zijn om motivatie te ontwikkelen voor de leesactiviteit. Stoeldraaijer en Förerr (2013) benadrukken dit gegeven door te beschrijven dat leerlingen gedurende het stilleesmoment ongestoord moeten kunnen lezen.

Met in acht name van de leescirkel van Chambers (2012), kan worden geconcludeerd dat de gehele vormgeving van de leesomgeving, niet alleen het stilleesmoment zelf, verbeterd kan worden om de leesmotivatie van de leerlingen positief te beïnvloeden. Allereerst is uit zowel de checklist als de participerende observatie gebleken dat de leerkracht en de WPO-stagiaire onvoldoende als rolmodel, de helpende volwassene, optreden. De leerkracht en de WPO-stagiaire lezen zelf niet gedurende de stilleesmomenten. Zij laten dan ook niet zien dat zij plezier beleven aan de leesactiviteiten, terwijl dit juist motiverend is voor de leerlingen. Ook lezen de leerkrachten niet voor en dit is één van de kenmerken van een gezonde leesomgeving. Het voorlezen kan ook het kiezen van leesmateriaal ondersteunen. Het helpen kiezen is een taak van de helpende volwassene. De groepsleerkracht heeft in het interview aangegeven dat zij de handvatten mist om de leerlingen te helpen bij het kiezen van leesmateriaal. De leerlingen koppelen dit ook terug door bij het groepsinterview te vertellen dat zij regelmatig een boek kiezen zonder dit goed verkend te hebben (Chambers, 2012; Ryan & Deci, 2017). Ook is uit de resultaten gebleken dat de leerkracht handvatten dient te ontwikkelen voor het stimuleren van reflecteren op leesmateriaal. Coillie (2007) beschrijft dat het van belang is om leerlingen de mogelijkheid te geven om te reflecteren op opgedane leeservaringen. Hierbij dient de helpende volwassene, de leerkracht, in eerste instantie het delen van leeservaringen met anderen te faciliteren. Uit de resultaten van de checklist en uit het groepsinterview blijkt dat er geen ruimte wordt gemaakt om te praten over boeken. De leerlingen geven aan dat zij hierdoor geneigd zijn om het stilleesmoment te gebruiken om te praten over boeken. Ook willen de leerlingen de mogelijkheid krijgen om op verschillende manieren te reflecteren op gelezen materiaal. Ook de leerkracht wil dat de activiteit rondom het reflecteren autonomie-ondersteunend is. Marinak en Gambrell (2016) en Van der Sluis (2013) geven ook aan dat een vrije keuze qua reflectievorm autonomie-ondersteunend kan werken.

#### In hoeverre zijn leerlingen van groep 4 momenteel intrinsiek gemotiveerd om stil te gaan lezen?

Uit de leesmotivatie- en leesinteresselijst van Förerr en Van de Mortel (2014), de gesprekken over leesinteresse en de enquête ingevuld door de ouders is bepaald in hoeverre de leerlingen intrinsiek gemotiveerd zijn om stil te gaan lezen. Uit de leesmotivatie- en leesinteresselijst van Förerr en Van de Mortel (2014) blijkt dat de leerlingen een gemiddelde score van 2,4 hebben voor de intrinsieke

leesmotivatie en een gemiddelde score van 1,9 voor extrinsieke leesmotivatie. Dit houdt in dat de leerlingen gemiddeld meer extrinsiek gemotiveerd dan intrinsiek gemotiveerd zijn om te gaan lezen. Om de intrinsieke leesmotivatie van de leerlingen te stimuleren dient leerkracht het gevoel van autonomie, competentie en relatie een impuls te geven doormiddel van de vormgeving van het stilleesonderwijs (Marinak & Gambrell, 2016; Ryan & Deci, 2017; Woltjer & Janssens, 2014).

Verder is uit de gesprekken over boeken gebleken dat de leerlingen een voorkeur hebben voor platen/prenten in een boek. De leerlingen hebben nog niet in voldoende mate de intrinsieke motivatie ontwikkeld om gericht de verhalen in de boeken te beleven.

Opvallend is dat de ouders van de leerlingen de extrinsieke leesmotivatie lager scoren dan de intrinsieke leesmotivatie. Uit de beschrijvingen gegeven bij de enquêtes blijkt ook dat de leerlingen vooral lezen in een rustige omgeving, zoals voor het slapen gaan in bed. Stoeldraaijer en Förrer (2013) geven aan dat een rustige omgeving bevorderlijk is voor de ontwikkeling van intrinsieke leesmotivatie. Ook geven Stoeldraaijer en Förrer (2012) aan dat het bevorderlijk is voor de ontwikkeling van de intrinsieke leesmotivatie als de leerlingen in een comfortabele positie kunnen zitten. Om het gevoel van autonomie hierbij te stimuleren dient de leerkracht de leerlingen een keuze te geven in waar zij willen zitten gedurende de stilleesmomenten (Marinak & Gambrell, 2016).

De mate van intrinsieke leesmotivatie thuis en intrinsieke leesmotivatie op school verschillen niet erg veel van elkaar; in beide gevallen liggen de scores boven de twee. Dit betekent dat de scores op een kantelpunt staan. Met een score van 2,3 en 2,4 kan de leesomgeving de scores stimuleren om in negatieve zin verder af te wijken van de twee. Dit houdt in dat de leerlingen in een vervolg meting aan zouden kunnen geven dat de stellingen over intrinsieke leesmotivatie ‘niet helemaal’ bij ze passen of ‘helemaal niet’ bij ze passen. Er kunnen ook interventies gedaan worden om de ontwikkeling van de intrinsieke leesmotivatie te bevorderen. Dit houdt in dat de leerlingen in een vervolgmeting zouden kunnen aangeven dat de stellingen over intrinsieke leesmotivatie ‘een beetje’ bij ze passen of ‘helemaal’ bij ze passen. Interventie is nodig om de intrinsieke leesmotivatie op een passende wijze te bevorderen.

#### 4. Onderzoek naar het ontwerp

*In dit hoofdstuk worden de ontwerpcriteria, het ontwerp en de methode van dataverzameling en data-analyse toegelicht. De resultaten zullen vervolgens beschreven worden en tot slot zal een antwoord op de hoofdvraag worden geformuleerd.*

##### 4.1 Methode onderzoek naar het ontwerp

Op basis van de literatuurstudie en het vooronderzoek, zijn de volgende ontwerpcriteria geformuleerd:

##### *Vrije activiteiten*

- De autonomie van de leerlingen wordt erkent in de vormgeving van het ontwerp (Marinak & Gambrell, 2016).
- De leerkracht biedt actief ruimte voor reflectie en voor de leesinteresses van zijn leerlingen doormiddel van vrije literaire activiteiten, formele gesprekken en informele gesprekken (Chambers, 2012; Coellie, 2007; Ryan & Deci, 2017).
- De leerlingen mogen kiezen welk leesmateriaal zij lezen, welke leesplek zij willen gebruiken en welke leesactiviteiten zij willen ondernemen (Marinak & Gambrell, 2016; Van der Sluis, 2013).
- Er wordt een comfortabele plek gecreëerd waarin de leerlingen stil kunnen lezen (Stoeldraaijer & Förner, 2013).

##### *Keuze leesmateriaal*

- Met behulp van formele boekengesprekken en informele boeken gesprekken krijgen de leerling begeleiding in het kiezen van leesmateriaal (Baselmans, 2012; Chambers, 2012; Ryan & Deci, 2017; Walta, 2016).
- Er worden dagelijks informele gesprekken gehouden over boeken (Chambers, 2012; Marinak & Gambrell, 2016; Van der Sluis, 2013; Willingham, 2015).
- Het informele boekengesprek wordt in eerst instantie gestimuleerd door de leerkracht doormiddel van het aandragen van vragenkaarten (Bouwman & Van de Mortel, 2014; Chambers, 2012; Cornelissen et al., 2012).
- Tweemaal per week wordt er een ‘vertel ons maar’ moment ingeroosterd. De ‘vertel ons maar’ momenten zijn de formele boekengesprekken begeleidt door leerkracht (Chambers, 2012; Marinak & Gambrell, 2016; Van der Sluis, 2013; Willingham, 2015).
- Het formele boekengesprek wordt in eerste instantie begeleid door de leerkracht doormiddel van het aandragen van vragenkaarten (Bouwman & Van de Mortel, 2014; Chambers, 2012; Cornelissen et al., 2012).
- Het formele boekengesprek baseert zich op de reader/response opvatting (Cornelissen et al., 2012).
- Met behulp van een ‘leestips’ bord kunnen leerlingen elkaar suggesties geven betreffende keuze voor bepaalde leesmateriaal (Berenst et al., 2016).
- De leerkracht draagt twee nieuwe boeken per week aan. Om zodoende bij te dragen aan de ondersteuning van het kiezen van boeken (Chambers, 2012; Marinak & Gambrell, 2016; Van der Sluis, 2013; Willingham, 2015).
- Bij het aandragen van nieuwe boeken leest de leerkracht een fragment voor of het hele boek (Baselmans, 2012; Chambers, 2012; Walta, 2016).
- De groepsleerkracht houdt zichzelf op de hoogte van het actuele boekenaanbod door boeken te lezen en aan te dragen die deel uitmaken van het actuele boekenaanbod (Chambers, 2012; Marinak & Gambrell, 2016; Van der Sluis, 2013; Willingham, 2015).

- Ook registreert de groepsleerkracht welke boeken er worden gelezen door de leerlingen en welke boeken worden ingebracht gedurende het ‘vertel ons maar’ moment (Chambers, 2012; Marinak & Gambrell, 2016; Van der Sluis, 2013; Willingham, 2015).
- De leerlingen krijgen dagelijks een moment om te snuffelen in de boekencollectie

### *Tijd om te lezen*

- De leerlingen krijgen dagelijks een kwartier om stil te lezen (Chambers, 2012; Krashen, 2016; Marinak & Gambrell, 2016; Stoeldraaijer & Förner, 2013; Van der Sluis, 2013; Walta, 2016)..
- Het lopen gedurende het stillezen wordt voorkomen (Stoeldraaijer & Förner, 2013).

### *Leerkracht als model gedurende het stillezen*

- De leerkracht leest zelf ook gedurende de stilleesmomenten (Berenst et al., 2016; Chambers, 2012; Stoeldraaijer & Förner, 2013).

### *Structuur en duidelijkheid voor de groepsleerkracht*

- De verschillende onderdelen van het ontwerp, en de fasering hierin, worden opgenomen in een rooster.
- De fasering zal gebaseerd worden op het GRIMM-model (Bouwman & Van de Mortel, 2014).

### *Beknopte beschrijving van het ontwerp*

Bij het opstellen van het ontwerp, zijn de hierboven beschreven ontwerpcriteria in acht genomen. De volgende doelen worden gesteld binnen de vormgeving van het ontwerp voor de huidige groep 4:

- De leerkracht en de WPO-stagiaire ontwikkelen kennis en vaardigheden om het kiezen van leesmateriaal, het lezen van leesmateriaal en het reflecteren op leesmateriaal te ondersteunen.
- De leerlingen voelen zich ondersteund door de leerkracht, de WPO-stagiaire en klasgenoten bij het kiezen van leesmateriaal, het lezen van leesmateriaal en het reflecteren op leesmateriaal.
- Bij het ondersteunen van het kiezen, lezen en reflecteren is enkel de stimulering van de intrinsieke leesmotivatie het uitgangspunt.

Bij de uitvoering van het ontwerp zullen de groepsleerkracht, de WPO-stagiaire en de leerlingen van de huidige groep 4 van basisschool De Gilde betrokken zijn. Reden hiertoe is dat er begin dit schooljaar is geconstateerd dat het onderwijs gedurende en rondom de stilleesmomenten aan stimulering toe was. Voornamelijk de stimulering van de intrinsieke leesmotivatie was hierbij van belang. Er dienen handvatten te worden gecreëerd die praktisch zijn voor leerkrachten en die de mate van intrinsieke leesmotivatie bij leerlingen stimuleert. Het ontwerp zal in week 11 getest worden. Na week 11 zullen eventuele aanpassingen in het ontwerp aangebracht worden. In week 12, 13, 15, 16, 17 en 18 zal het ontwerp worden geïmplementeerd. Een beschrijving van het ontwerp is opgenomen in Bijlage M.

### *Autonomie*

Binnen het ontwerp staat de stimulering van de autonomie van de leerlingen centraal. CET toont namelijk aan dat een gevoel van autonomie een positief effect zal hebben op de ontwikkeling van de intrinsieke leesmotivatie. Om de autonomie van de leerlingen te stimuleren zal dan ook het streven in het ontwerp zijn dat de leerlingen vrij zijn bij hun keuze van geschikt leesmateriaal, vrij kunnen kiezen waar zij willen zitten om te lezen en vrij kunnen reflecteren op het gelezen materiaal (Marinak & Gambrell, 2016; Ryan & Deci, 2017; Stoeldraaijer & Förner, 2013; Woltjer & Janssens, 2014).

CET toont ook aan dat het bevorderlijk is voor de intrinsieke leesmotivatie als de leerlingen een gevoel van competentie ontwikkelen (Ryan & Deci, 2017; Woltjer & Janssens, 2016). Om de kwaliteit in het leesproces te bevorderen is het GRIMM-model in acht genomen bij het vormen van de fasering binnen de verschillende activiteiten van het ontwerp. Met gebruikmaking van het GRIMM-model kunnen de verantwoordelijkheden van de leerkracht voor de kwaliteit, binnen de activiteiten van dit ontwerp, overgedragen worden naar de leerlingen (Bouwman & Van de Mortel, 2014).

### *Kiezen en reflecteren*

In de vormgeving van het ontwerp dienen de informele gesprekken over boeken en de formele gesprekken over boeken het kiezen en het reflecteren te ondersteunen. (Chambers, 2012; Cornelissen et al., 2012).

De informele gesprekken over boeken zullen als basis dienen voor de formele boekgesprekken. Naar aanleiding van de gegeven suggesties in het groepsinterview door de leerlingen, zal na ieder stilleesmoment, een praatmoment gehouden worden. De leerlingen zullen in hun tafelgroep praten over het gelezen materiaal. Om de kwaliteit van de informele boekgesprekken te stimuleren is op basis van het GRIMM-model een 'vragenschatkist' ontwikkeld. Gedurende twee weken, de ik-fase, van de uitvoering van het ontwerp, zullen de leerlingen door de leerkracht voorzien worden van de vragenkaarten in de 'vragenschatkist'. De vragen zijn gebaseerd op de theorie van Chambers (2012). De inhoud van de 'vragenschatkist' is opgenomen in Bijlage N. Gedurende de daaropvolgende twee weken, de wij-fase, zullen de leerlingen eigen vragenkaarten toevoegen aan de 'vragenschatkist'. In de vijfde week, de jullie-fase, zullen de leerlingen op de maandag, dinsdag en woensdag gestimuleerd worden om naast de vragen in de 'vragenschatkist' vragen te stellen die passen bij het gesprek, maar die niet in de 'vragenschatkist' zijn opgenomen. Op de donderdag en vrijdag van die week en tijdens de zesde week, de jij-fase, zullen de leerlingen informele gesprekken voeren zonder gebruikmaking van de 'vragenschatkist' (Bouwman & Van de Mortel, 2014; Chambers, 2012; Marinak & Gambrell, 2016; Van der Sluis, 2013; Willingham, 2015).

De formele gesprekken zullen plaatsvinden tijdens de zogenaamde 'Vertel ons maar'-moment. De leerlingen kunnen zich vrijwillig inschrijven voor een 'Vertel ons maar'-moment op de inschrijffijst die is opgenomen in Bijlage O. Gedurende dit moment mag een leerling voor de klas praten over een boek dat hij/zij gelezen heeft. Bij het begeleiden van de formele boekgesprekken wordt de reader-response opvatting in acht genomen. Dit houdt in dat de betekenis van het literaire werk voor de leerling het uitgangspunt is van het gesprek. De begeleiding die wordt gegeven gedurende de formele boekengesprekken zal ook op basis van het GRIMM-model worden afgebouwd. Gedurende de eerste twee weken, de ik-fase, zal de leerkracht het gesprek begeleiden. Er zal worden getoond welk taalgebruik past bij een boekgesprek en overzicht van het gesprek zal gecreëerd worden door de vragen in te brengen die gebaseerd zijn op de theorie van Chambers (2012) en Cornelissen et al. (2012). In de derde en vierde week, de wij-fase, worden de leerlingen geacht om vragen te stellen. De leerkrachten zullen zorgen voor verdieping. In de vijfde week op de maandag, dinsdag, woensdag, de jullie-fase, zullen de leerlingen zonder de vragenkaarten, maar onder leiding van de leerkracht, het formele boekgesprek voeren. Op de donderdag en vrijdag van die week en in de zesde week zullen de leerlingen de formele gesprekken zelfstandig voeren. Ter ondersteuning van het formele boekgesprek is een handleiding opgesteld en de bijbehorende vragen zijn weergegeven op vragenkaarten. Zie hiervoor Bijlage O (Bouwman & Mortel, 2014; Chambers, 2012; Cornelissen et al., 2012; Mariank & Gambrell, 2016).

De leerlingen die niet de behoefte hebben om voor de klas te praten over boeken, kunnen op het 'leestips'-bord toch hun leeservaringen delen met hun klasgenoten en eventueel hun klasgenoten aanzetten tot een bepaalde boekkeuze. De leerlingen mogen gedurende de dag leestips ophangen op de 'leestips'-bord (Berenst et al., 2016).

Om het kiezen van geschikt leesmateriaal te ondersteunen zal de leerkracht tweemaal per week een boek uit de actuele collectie aandragen. Hierbij zal iedere keer een ander soort boek gekozen worden. Dit om de leerlingen te stimuleren om verschillende soorten boeken te lezen ter bevordering van de

ontwikkeling van hun leessaak. De leerkracht zal hierbij fragmenten of het hele boek voorlezen aan de leerlingen (Chambers, 2012; Marinak & Gambrell, 2016; Van der Sluis, 2013; Willingham, 2015).

### *Creatief met lezen (reflecteren)*

De leerlingen zullen ieder een boek krijgen gevuld met reflectieve opdrachten. De titel van dit boek is 'Creatief met lezen'. Zie voor het boek Bijlage P. Ook het gebruik van dit boek zal gefaseerd worden op basis van het GRIMM-model. Gedurende de eerste twee weken, de ik-fase, selecteert de leerkracht twee opdrachten die gemaakt moeten worden. Deze opdrachten worden besproken en nagekeken op kwaliteit. De leerlingen zullen hierbij feedback krijgen. Gedurende de derde en vierde week, de wij-fase, mogen de leerlingen zelf bepalen welke twee opdrachten zij uit het boek willen maken. De gemaakte opdrachten zullen klassikaal besproken worden waarbij de leerkracht eventueel stimuleert tot verdieping. Gedurende de maandag, dinsdag en woensdag van de vijfde week, de jullie-fase, zullen de leerlingen geacht worden om zelf te bepalen of zij een opdracht maken en de gemaakte opdrachten zullen klassikaal besproken worden. Op de donderdag en vrijdag van die week en in de zesde week, de jij-fase, zullen leerlingen vrij mogen beslissen of zij een opdracht maken en of zij willen dat deze klassikaal besproken wordt (Bouwman & Van de Mortel, 2014; Marinak & Gambrell, 2016).

### *Snuffelmomenten (kiezen)*

Aan het einde van iedere dag mogen de leerlingen een kwartier snuffelen in de boekencollectie. Door de mogelijkheid om te snuffelen, leren leerlingen het boekenaanbod kennen en kunnen zij voor zichzelf bepalen wat zij graag zouden willen lezen (Van der Sluis, 2013).

### *Lezen*

De WPO-stagiaire zal lezen uit een zelfgekozen kinderboek gedurende de stilleesmomenten. Uit het individueel interview is gebleken dat leerkracht weinig ruimte heeft in haar rooster om zelf te lezen. Zij begeleidt namelijk ook het Connect Vloeiend Lezen. Dit is niet heel bezwaarlijk, want stimulering van het technisch lezen is ook noodzakelijk om de intrinsieke leesmotivatie te bevorderen (Van der Sluis).

Uit een gesprek met de directeur is gebleken dat er onvoldoende budget en ruimte is om een leeshoek te creëren. Om deze reden zal het klaslokaal gedurende ieder leesmoment omgetoverd worden in een leesruimte. Dit was een suggestie gegeven door de groepsleerkracht gedurende het groepsinterview. De leerlingen zullen gevraagd worden om een kussen mee te nemen naar school. In de klas komen twee bakken te staan waar de kussens in opgeruimd kunnen worden. Tijdens de stilleesmomenten mogen de leerlingen hun kussen uit de bak pakken en een comfortabele plek zoeken in het klaslokaal om stil te lezen. Dit geeft de leerlingen de mogelijkheid om zelf een leesplek te vinden. Dit is bevorderend voor de intrinsieke leesmotivatie (Marinak & Gambrell, 2016).

Verder zal het ruilen gedurende de leesmomenten voorkomen worden door leerlingen, voordat hun boek uit is, alvast een nieuw boek te laten kiezen op een vast moment. Het gekozen boek nemen zij met zich mee gedurende het stilleesmoment. Zodoende hebben de leerlingen gedurende het leesmoment voldoende leesmateriaal (Stoeldraaijer & Förer, 2013).

### *Rooster*

De onderdelen van het ontwerp, en de bijbehorende fasering, zijn opgenomen in rooster. Zie hiervoor Bijlage Q.

### *Methode van monitoren*

Om de uitvoering van het ontwerp te monitoren zal gebruik worden gemaakt logboeken. In een logboek worden door de betrokkenen systematisch praktijk ervaringen en bepaalde overdenkingen vastgelegd. Dit kan aan het einde van een dag of gedurende de dagelijkse werkzaamheden (Van der Donk & Van Lanen, 2014).

Er is dagelijks na school op de maandag t/m vrijdag een logboek bijgehouden door de groepsleerkracht en de WPO-stagiaire. Het logboek is gedurende zes schoolweken ingevuld. Het logboek is vormgegeven doormiddel van richtvragen die van belang zijn om te monitoren (Van der Donk & Van Lanen, 2014). De richtvragen zijn gebaseerd op de opgestelde ontwerpcriteria. Er zijn vragen ontwikkeld gericht op de informele boekgesprekken, de eigen inbreng van de leerkracht, het stillezen en de ontwikkeling van leerkrachtvaardigheden. Er is ruimte gelaten voor eventueel op- en aanmerking die niet in de richtvragen zijn opgenomen. De opzet van het logboek is opgenomen in Bijlage R.

Er is ook een logboek bijgehouden van het ‘vertel ons maar’ moment, gedurende zes weken. Hierin zijn door de leerkracht en de WPO-stagiaire de vragen en antwoorden van het boekgesprek in telegramstijl genoteerd. Op deze manier kon de kwaliteitsontwikkeling van de formele boekgesprekken worden bijgehouden. Op basis van de reader-response opvatting van Cornelissen et al. (2012) wordt in het logboek direct gevraagd naar de betekenis van het boek voor de leerling. Verder is er ruimte voor tips en tops. Opzet van dit logboek is opgenomen in Bijlage O.

Ook is er een gezamenlijk logboek ontwikkeld van groep 4. Het opzet van dit logboek is opgenomen in Bijlage S. Uitgangspunt van bij de opzet van dit logboek waren de opgestelde ontwerpcriteria. Op de vrijdagmiddagen, gedurende zes weken, is een logboek ingevuld door de WPO-stagiaire. De richtvragen in dit logboek zijn klassikaal gesteld aan groep 4. De vragen zijn gericht op de vrije reflectieve opdrachten, de informele boekgesprekken, de formele boekgesprekken en het stillezen. Bij de afronding van het logboek is telkens een boekentip geformuleerd voor het weekend. De antwoorden van de leerlingen en eventuele op- en aanmerking zijn genoteerd in het logboek.

De logboeken zijn geanalyseerd door de opvallendste praktijk ervaringen en overdenkingen te arceren en te beschrijven in de resultaten naar het ontwerp.

### Methode meten

De leesmotivatie- en leesinteresse lijst van Förrer en Van de Mortel (2014) is ook als eindmeting afgenomen. In de ochtend van 19 april 2018 is de enquête afgenomen bij alle leerlingen van groep 4. De enquête is hardop voorgelezen aan de groep door de WPO-stagiaire en de leerlingen hebben de enquête individueel ingevuld. De gegevens zijn geanalyseerd door de gemiddelde score op intrinsieke leesmotivatie en extrinsieke leesmotivatie per individuele leerling te berekenen en over de totaliteit van de groep. Bij de analyse zijn de scores gebruikt van de vragen 1,2,3,4,5,6 en 22 om zicht te krijgen op de intrinsieke leesmotivatie. De scores op de vragen 22, 30, 31, 32 en 33 zijn gebruikt om zicht te krijgen op de extrinsieke leesmotivatie. Deze ordening is gebaseerd op de theorie van Schaffner et al. (2013). De analyse is opgenomen in Bijlage J.

Op 26 april 2018 is door de WPO-stagiaire een groepsinterview afgenomen waarbij alle leerlingen van groep 4 betrokken waren. Er is een geluidsopname gemaakt. Het interview is gericht op het stillezen, de motivatie, de beschikbaarheid van leesmateriaal, het kiezen van leesmateriaal, het reflecteren en de leesplekken (zie Bijlage T). Het interview is geanalyseerd doormiddel van labeling (Van der Donk & Van Lanen, 2014).

Op 24 april 2018 is een individueel interview afgenomen met de groepsleerkracht door de WPO-stagiaire. Er is een geluidsopname gemaakt. Het interview is gebaseerd op de fases van een interview beschreven door Van der Donk en Van Lanen (2014). Het interview richt zich dan ook eerst op de leerkracht als lezer. Vervolgens komen het actuele boekenaanbod, het leesaanbod op de Gildeschool, het kiezen uit het leesaanbod, de motivatie, de leestijd en het reageren op leesmateriaal aan de orde. Er is op het laatste ruimte gelaten voor op en aanmerkingen. Het interview is geanalyseerd doormiddel van labeling (Van der Donk & Van Lanen, 2014).

De checklist leesbevordering van Stoeldraaijer en Förrer (2013) is ingevuld om te bepalen welke procentuele ontwikkeling er is geweest binnen de onderdelen van de checklist. De checklist is ingevuld door de groepsleerkracht en de WPO-stagiaire op 26 april 2018. Zie hiervoor Bijlage F. In de analyse is procentueel vastgesteld in hoeverre er voldaan wordt in de verschillende aspecten van de checklist.

## 4.2 Resultaten naar het ontwerp

Met behulp van de data die is verzameld bij het monitoren en meten van het ontwerp, kan antwoord gegeven worden op de deelvraag gericht op het ontwerp. Deze luidt als volgt:

- In hoeverre voldoet het ontwerp aan de stimulering van de intrinsieke leesmotivatie gedurende het stillezen?

### Monitoren

#### *Dagelijks logboek leerkrachten*

Uit het dagelijks logboek van de leerkrachten in de twee weken, is gebleken dat de leerlingen zich heel bewust op elkaar zijn gaan richten gedurende informele boekgesprekken. Zo noemden de leerlingen elkaars naam voordat ze gericht een vraag stelden. De antwoorden van de leerlingen bleven gedurende de informele boekgesprekken erg kort en oppervlakkig. De leerlingen waren voornamelijk gericht op het reguleren van het gesprek en niet op de inhoud van het gesprek. Ook vroegen de leerlingen niet door. Bij het inbrengen van de boeken door de leerkracht en WPO-stagiaire is opgemerkt dat leerlingen erg enthousiast reageerden. Er is ook vast gesteld dat de leerlingen erg veel behoefte hadden om vragen te stellen aan de leerkracht over het ingebrachte boek. Het stillezen verliep nog niet geheel rustig. De leerlingen fluisterden veel met elkaar en hierbij werd voornamelijk gepraat over de plaatjes in het boek. Er wordt niet meer gelopen, omdat de leerlingen duidelijk is gemaakt dat zij gedurende de vaste ruilmomenten hun boek dienen te ruilen. De ‘vertel ons maar’ momenten wekken veel enthousiasme op. Er is gebleken dat ook in de beginfase de leerlingen direct de ruimte moeten krijgen om gedurende dit moment vragen te stellen. De leerlingen hebben hier veel behoefte aan.

In twee weken daaropvolgend speelt voornamelijk het stimuleren van het doorvragen, door de groepsleerkracht en WPO-stagiaire bij de formele- en informele boekgesprekken, een rol. De eigen inbreng verloopt voorspoedig. En gedurende het stillezen heerst er rust. Animo voor het inschrijven voor de ‘vertel ons maar’ momenten is beperkt. Enkele extroverte leerlingen nemen hierin het voortouw.

Aan het einde van de vierde week wordt opgemerkt dat de leerlingen steeds meer betrokkenheid tonen gedurende de informele- en formele boekgesprekken. De leerlingen vragen namelijk door op wat er is gezegd. Ook was het opvallend om te zien dat de leerlingen gedurende een vrij keus moment hun kussen pakten en gingen lezen in de klas. Het zelfstandig werken met het ‘creatief met lezen’ boek is voor sommige leerlingen lastig. Wel moedigen de leerlingen elkaar aan door opdrachten te maken, als bepaalde opdrachten belicht worden. De leerlingen geven aan het eind van week vier aan dat zij graag de boekgesprekken willen houden met hun vrienden.

In week vijf wordt dit dan ook geprobeerd. Het valt op dat de kwaliteitsontwikkeling van de gesprekken hiermee een terugslag krijgen en er is dan ook voor gekozen om dit niet voort te zetten. De vragenkaarten die werden gebruikt bij de informele boekgesprekken zijn inmiddels weggehaald en het valt op dat de leerlingen flexibel over boeken kunnen praten. Ook buiten de geplande boekgesprekken worden boekgesprekken spontaan gehouden door de leerlingen. Het lezen is een sociale bezigheid geworden in de groep. Het enthousiasme voor de ‘vertel ons maar’ momenten is gegroeid. De leerkracht en de WPO-stagiaire ervaren dat stimulering van intrinsieke leesmotivatie tijd, ruimte en inzet van de omgeving nodig heeft. Er is opgemerkt dat intrinsieke leesmotivatie dynamisch en gevoelig is. En terwijl het een motivatie is die van binnen uit komt, is het een motivatie die gestimuleerd kan worden door de inzet van de omgeving.

#### *Logboek ‘Vertel ons maar’ momenten*

In de beginfase van het ontwerp is vastgesteld dat de leerlingen de ruimte moeten krijgen om gedurende de ‘vertel ons maar’ momenten, ook in de beginfase, voor het stellen van eigen vragen. Dit wekt namelijk veel enthousiasme op. In de beginfase van het ontwerp waren de leerlingen weleens te enthousiast. Het is van belang om de rust te blijven handhaven gedurende deze gesprekken. Er is

niet veel animo voor de inschrijving voor de ‘vertel ons maar’ momenten. In de vierde en vijfde week groeit de enthousiasme van de leerlingen en ook de kwaliteit van het gesprek groeit. De leerlingen vragen namelijk veel door. Het gesprek vertoont steeds meer de kenmerken van een conversatie. In de vijfde en zesde week worden de formele boekengesprekken gehouden zonder de vragenkaarten. De leerlingen komen spontaan met veel vragen, hetzij vragen die in de ‘vragenschatkist zaten of zelfbedachte vragen, ze vragen ook door.

### *Wekelijks logboek leerlingen*

Uit het logboek van de eerste twee weken blijkt dat er een verdeeldheid is in de meningen over het ‘creatief met lezen’ boek. Sommige leerlingen geven aan dat de opdrachten hen stimuleren om beter naar het boek/het verhaal te kijken. En dat ze daardoor ook meer over boeken te weten komen. Sommige leerlingen geven direct aan dat zij de opdrachten lastig vinden. Aangezien de opdrachten in de eerste twee weken samen zijn gemaakt, hebben de leerlingen alle opdrachten af. De leerlingen geven bij de informele boekengesprekken aan dat zij de beurten regeling nog lastig vinden. Bij het stillezen is het nog wat onrustig. Bij het opstellen van het logboek wordt de eerst volgende slogan bedacht door de leerlingen ‘Tijdens de stilleesmoment moeten wij stiller zijn dan een muis’. De slogan wordt vervolgens vooraf aan elk stilleesmoment genoemd. In de derde en vierde week geven de leerlingen aan dat zij steeds meer de verhalen van hun klasgenoten gaan beleven, want zij luisteren beter naar elkaar. De leerlingen geven aan dat zij graag de boeken willen lezen die hun klasgenoten lezen. In de vijfde en zesde week geven de leerlingen aan dat zij goed doorvragen bij de boekengesprekken, rustig kunnen lezen en maar de meningen omtrent het ‘creatief met lezen’ boek blijven verdeeld.

### *Meten*

#### *Leesmotivatie- en leesinteresse lijst*

De analyse van de eindmeting van leesmotivatie- en leesinteresse lijst van Förrer en Van de Mortel (2014) is opgenomen in Tabel 2 van Bijlage J. De gemiddelde score van de intrinsieke leesmotivatie is gegroeid van een 2,4 naar een 1,9. Dit betekent dat de leerlingen gemiddeld genomen de stellingen over intrinsieke leesmotivatie geheel of een beetje bij hen vinden passen. De gemiddelde score van de extrinsieke leesmotivatie is gegroeid van een 1,9 naar een 2,5. Dit houdt in dat de leerlingen gemiddeld de stellingen over extrinsieke leesmotivatie een beetje bij hen vinden passen of niet helemaal bij hen vinden passen. Opvallend is dat uit de beginmeting was gebleken dat de leerlingen, als geheel, eerder extrinsiek dan intrinsiek gemotiveerd waren om stil te lezen. Uit de analyse van de eindmeting blijkt dat de leerlingen, als geheel, vooral intrinsiek gemotiveerd zijn om stil te lezen. lezen.

### *Groepsinterview*

De vragen van het groepsinterview voor de eindmeting zijn opgesteld aan de hand van de ontwerpcriteria. Er is dan ook een zeker verschil met de vraagstelling van de beginmeting.

De analyse van het groepsinterview is opgenomen in Bijlage T. Uit de analyse van het groepsinterview is gebleken dat de leerlingen tijdens de stilleesactiviteit meer rust ervaren. Dit terwijl zij in de beginmeting aangaven dat het regelmatig onrustig was in de groep. De leerlingen geven aan dat de rust komt doordat zij een eigen plek mogen kiezen, beter weten welke boeken zij leuk vinden en welke niet. Ook het praatmoment zorgt ervoor dat je je tijdens het stilleesmoment enkel kan richten op de stilleesactiviteit. Wel geven de leerlingen aan dat zij soms stiekem fluisteren gedurende het stilleesmoment. Dit komt doordat zij graag met vrienden willen praten over leesmateriaal en niet alleen met hun tafelgroep. De leerlingen hebben veel baat bij de formele- en informele boekengesprekken. Zij leren namelijk op deze wijze nieuwe boeken kennen. Dit helpt hen bij het kiezen. In beginmeting ervaarden de leerlingen geen handvatten bij het kiezen van boeken. De praatmomenten helpen de leerlingen ook op de reflecteren op het gelezen materiaal. Ook het ‘creatief

met lezen' boek helpt de leerlingen om te reflecteren op gelezen materiaal. De leerlingen hadden hiervoor voorheen geen handvatten.. Wel blijven de meningen over het 'creatief met lezen' boek verdeeld. Sommige leerlingen vinden het een prettig boek, want je leert beter naar de boeken te kijken. Andere leerlingen vinden de opdrachten erg lastig en geven aan hiervoor onvoldoende tijd te hebben. Zij werken dan ook liever niet zelfstandig uit het 'creatief met lezen' boek.

### *Individueel interview*

De vragen van het individueel interview voor de eindmeting zijn opgesteld aan de hand van de ontwerpcriteria. Er is dan ook een zeker verschil met de vraagstelling van de beginmeting.

De analyse van het individueel interview is opgenomen in Bijlage U. Uit de analyse van het individueel interview is gebleken dat de leerkracht handvatten heeft ontwikkeld om het kiezen en het reflecteren van het leesmateriaal te ondersteunen. In de beginmeting had de leerkrachten deze vaardigheden nog niet ontwikkeld. De leerkracht ondersteunt het kiezen en het reflecteren door middel van het praten over boeken. De leerkracht heeft dit als zeer waardevol ervaren. Zij heeft geleerd om anders te kijken naar boeken en zij merkt dat de leerlingen ook bewuster naar boeken kijken en bewuster boeken kiezen. Dit heeft tot gevolg dat de leerlingen aandachtiger lezen gedurende de stilleesmomenten. Het lezen ondersteunt de leerkracht door de ruilmomenten te voorkomen. De leerkracht neemt alleen gedurende de leesmomenten nog onvoldoende de rol als model aan. Dit was ook het geval gedurende de beginmeting. De leerkracht leest namelijk niet zelf gedurende de stilleesmomenten. Zij geeft instructie 'Connect Vloeiend Lezen'. Daarentegen leest de WPO-stagiaire wel gedurende het stillezen. Uit het groepsinterview is gebleken dat de leerlingen dit prettig vinden en deze ondersteuning missen bij de groepsleerkracht.

### *Checklist leesbevordering*

De checklist leesbevordering is ook bij de beginmetingen afgenomen. De analyse van de gegeven van de eindmeting zijn opgenomen in Bijlage G. De checklist leesbevordering van Stoeldraaijer en Förner (2013) richt zich op de leerkracht als model en bemiddelaar, het leesaanbod, het helpen kiezen, de leestijd en het praten en verwerken van gelezen materiaal. De percentages in het volgende stuk baseren zich op de Figuren van Bijlage G.

In de beginmeting is gebleken dat de leerkracht als model en bemiddelaar 0% scoort. Uit de eindmeting is gebleken dat dit is gestegen tot 67%. Gedurende het stillezen leest groepsleerkracht niet maar de WPO-stagiaire doet dit wel. Om deze reden is niet 100% gescoord op dit onderdeel. De groepsleerkracht leest zelf wel buiten de lessen om en toont haar plezier in het lezen bij wekelijks aandragen van boeken waardoor zij wel heeft gescoord op de eerste stelling. Door het aandragen van boeken worden de leerkracht en de WPO-stagiaire gestimuleerd om op de hoogte te blijven van het actuele boekenaanbod.

Op het onderdeel leesaanbod is de score, evenals tijdens de beginmeting, 100%. Op het onderdeel helpen kiezen, waarop in de beginmeting een score werd behaald van 12%, is in de eindmeting een score behaald van 75%. De leerkracht en de WPO-stagiaire geven nu voor zij boeken introduceren de leerlingen de gelegenheid om boeken te introduceren, er zijn vast snuffelmomenten ingeroosterd, zij zijn bewuster van de leesinteresses en voorkeuren van de leerlingen en zij ondersteunen het kiezen. De volledige score is niet behaald, omdat de boeken niet op een aantrekkelijke wijze worden gepresenteerd en er wordt, binnen het ontwerp, nog niet met leesmandjes gewerkt.

De score betreffende de leestijd is in de eindmeting gestegen naar 80% terwijl dit 60% was tijdens de beginmeting. De ruilmomenten vinden nu buiten de stilleesmomenten plaats, er wordt daadwerkelijk vijftien minuten gelezen en er wordt een leesruimte gecreëerd voor de stilleesmomenten doormiddel van kussens. Het volledige aantal punten is niet behaald doordat de leerlingen gedurende het groepsinterview hebben aangegeven dat zij niet in volledige rust kunnen lezen gedurende de stilleesmomenten op de dagen van de groepsleerkracht. De instructie die dan wordt gegeven wordt als storend ervaren.

In het onderdeel praten en verwerken van gelezen boeken wordt voor 67% voldaan aan de gestelde criteria.

#### 4.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp

Met behulp van de resultaten van het monitoren en meten van de effecten van de uitvoering van het ontwerp kan een antwoord worden geformuleerd op de hoofdvraag. De hoofdvraag luidt als volgt:

- Hoe kan de leerkracht de intrinsieke leesmotivatie een extra stimulans geven bij het stillezen in groep 4?

Uit de resultaten van de eindmeting van de leesmotivatie- en leesinteresselijst van Förrer en Van de Mortel (2014) is gebleken dat de intrinsieke leesmotivatie van de leerlingen is verbeterd. De leerlingen voelen zich nu eerder intrinsiek dan extrinsiek gemotiveerd om stil te lezen. Dit is een positieve ontwikkeling geweest in het proces. Wel is bij het monitoren van het proces vast gesteld dat een leerkracht die de intrinsieke leesmotivatie wil optimaliseren bij het stillezen veel inspanning zal moeten leveren. Er is verondersteld dat intrinsieke leesmotivatie een zeer gevoelige motivatie is en het passend handelen van de leerkracht is dan ook van belang.

Chambers (2012) toont in de leescirkel aan dat de leerkracht op school de rol dient in te nemen van de helpende volwassene. Een helpende volwassene, die de intrinsieke leesmotivatie een extra stimulans wil geven, dient middels vormgeving van het onderwijs rondom stillezen de leerlingen te helpen bij het selecteren, het kiezen en het reflecteren. Marinak en Gambrell (2016) voegen hieraan toe dat binnen de activiteiten voor het helpen selecteren, kiezen en reflecteren, autonomie, relevantie en keuze vrijheid belangrijke aspecten zijn om rekening mee te houden.

Uit het groepsinterview en het individueel interview is gebleken dat het praten over boeken zeer bevorderd werkt bij het ondersteunen van het kiezen. De leerkracht geeft aan meer op de hoogte te zijn van het (actuele) boekenaanbod en bewuster te zijn van de leesinteresses van de leerlingen. De leerlingen geven aan dat zij meer nieuwe boeken leren kennen. Het praten over boeken kan vormgegeven worden door informele boekgesprekken en formele boekgesprekken. Door ruimte voor informele boekgesprekken en formele boekgesprekken zullen de leerlingen de leesadviezen van de leerkracht serieus nemen. Dit is van belang voor de kwaliteitsbevordering bij het stillezen. Uit het individueel interview is gebleken dat de leerkracht een impuls kon geven aan het kiezen door variërende boeken aan te dragen en daarbij fragmenten uit het boek of het hele boek voor te lezen. Op deze wijze komen leerlingen in aanraking met verschillende soorten boeken (Chambers, 2012; Marinak & Gambrell, 2016; Van der Sluis, 2013; Willingham, 2015).

De boekgesprekken hebben tot doel dat de leerlingen inzicht ontwikkelen in hun leessaak. Intrinsiek gemotiveerde lezers hebben namelijk een eigen leessaak. Om de leerlingen te helpen lezen dienen de leerlingen een vrije keuze te maken, uit een rijk aanbod aan boeken, wat betreft het leesmateriaal dat zij willen lezen. Om de leerlingen te helpen lezen dient de leerkracht zelf ook actief de leestijd te benutten. Een leerkracht dient zelf ook te lezen gedurende de stilleesmomenten. De leerlingen hebben bij het groepsinterview, aan het einde van het proces, aangegeven dat zij het waarderen. En dat het hen stimuleert om beter te lezen. Het kunnen concentreren is ook van belang bij een stilleesmoment. Dit kan de leerkracht ondersteunen door een comfortabele ruimte te creëren en het ruilen van boeken te voorkomen gedurende het stilleesmoment. Uit de interviews en de logboeken is vastgesteld dat er meer rust heerste. En hierdoor nam de leesfrequentie gedurende het stilleesmoment toe (Chambers, 2012; Krashen, 2016; Marinak & Gambrell, 2016; Stoeldraaijer & Förrer, 2013; Van der Sluis, 2013; Walta, 2016).

Coellie (2007) beschrijft dat het van belang is om leerlingen te laten reflecteren. De leerkracht kan dit ook bewerkstelligen door formele boekgesprekken te organiseren. De informele boekgesprekken dienen als voorbereiding op de formele boekgesprekken. Binnen deze gesprekken kunnen leerlingen reflecteren op opgedane leeservaringen. Een leerling kan ook door middel van een andere reflectie opdracht reflecteren; een tekening, een brief voor de schrijver, etc. (Chambers, 2012; Coellie, 2007). Bij het inbrengen van de diverse activiteiten is het van belang om het GRIMM-model in acht te nemen. Zodoende kan de kwaliteitsontwikkeling begeleid worden. Door gebruikmaking van het GRIMM-model kan de leerkracht de ontwikkeling van handvatten binnen het leesproces begeleiden, zodat uiteindelijk de leerling zelfstandig op een kwalitatieve wijze het leesproces kan doorlopen (Bouwman & Van de Mortel, 2014).

## 5. Discussie

*In dit hoofdstuk worden de mogelijke beperkingen van het onderzoek besproken en zullen discussiepunten worden genoemd. Vervolgens worden vragen en suggestie geformuleerd voor een eventueel vervolgonderzoek. Tot slot zullen er aanbevelingen worden gegeven voor de praktijk.*

### *De mogelijke beperkingen en discussie punten*

De mogelijke beperkingen en discussie punten zullen in samenhang beschreven worden. Er zal ingegaan worden op de analyse van de leesmotivatie- en leesinteresse lijst van Förrer en Van de Mortel (2014), de leerkracht als model en het helpen kiezen en reflecteren.

De Naeghel et al. (2016) en Van Elsäcker en Verhoeven (2013) beschrijven dat onderwijs dat tot doel heeft de intrinsieke leesmotivatie te stimuleren, de verschillende doelen en redenen die ten grondslag liggen aan de leesmotivatie in acht moeten nemen. Schaffner et al. (2013) onderscheidt de volgende zeven doelen en redenen: de *nieuwsgierigheidsdimensie*, de *betrokkenheidsdimensie*, de *competitieve dimensie*, de *waarderingsdimensie*, de *cijfer-gerelateerde dimensie*, de *meegaandheidsdimensie* en de *werkvermijdende dimensie*. Om de mate van intrinsieke leesmotivatie vast te stellen is binnen dit onderzoek de leesmotivatie- en leesinteresselijst van Förrer en Van de Mortel (2014) gehanteerd. De wijze waarop de leesmotivatie- en leesinteresselijst van Förrer en Van de Mortel (2014) bij het analyseren is gebruikt, is erg beperkt. Er zijn enkel onderdelen van de leesmotivatie- en leesinteresselijst gebruikt en hierbinnen is onderscheid gemaakt tussen extrinsieke leesmotieven en intrinsieke leesmotieven. Er is verder niet geanalyseerd welke dimensies van de intrinsieke leesmotivatie een extra stimulans nodig hebben. Zodoende hebben de leerkracht en WPO-stagiaire zich niet specifiek kunnen richten op de onderwijsbehoeften van de leerlingen in groep 4. Ook zijn de overige vragen buiten beschouwing gelaten voor de analyse, terwijl deze vragen ook informatie kunnen leveren over de onderwijsbehoeften van de leerlingen groep 4. De leesmotivatie- en leesinteresse lijst had als uitgangspunt gebruikt kunnen worden voor het ontwikkelen van een gerichtere vragenlijst op basis van de theorie, door de WPO-stagiaire.

Chambers (2012) beschrijft dat de leerkracht de spil hoort te vormen in een leesmotiverende leesomgeving. Een wijze waarop dit bereikt kan worden is door zelf te lezen gedurende de stilleesmomenten (Berenst et al., 2016; Chambers, 2012; Stoeldraaijer & Förrer, 2013). De groepsleerkracht heeft gedurende het onderzoek aangegeven dat zij geen tijd heeft om zelf te lezen gedurende de stilleesmomenten. Bij de uitvoering van het ontwerp heeft de leerkracht dan ook niet stil gelezen en heeft zij instructie Connect Vloeiend Lezen gegeven. Hierdoor was mogelijk het effect van het ontwerp niet optimaal. Uit het groepsinterview is namelijk gebleken dat de leerlingen het erg storend vonden als de leerkracht de instructie Connect Vloeiend Lezen gaf. Daarentegen las de WPO-stagiaire wel. De leerlingen geven, in het groepsinterview, aan dat zij dit erg leuk vonden. Eén leerling geeft aan dat hij daardoor gestimuleerd werd om beter te lezen. Doordat de leerkracht en de WPO-stagiaire niet op één lijn zaten omtrent het zelf stillezen gedurende de stilleesmomenten, kan het lezen van de WPO-stagiaire ervaren worden als een uitzondering; iets leuks voor op de donderdag en vrijdag. Beloningen kunnen de ontwikkeling van de intrinsieke leesmotivatie hinderen (Marinak & Gambrell, 2016; Ryan & Deci, 2017; Willingham, 2015). Ook is het bevorderlijk voor de ontwikkeling van de intrinsieke leesmotivatie als de leerlingen dagelijks daadwerkelijk minimaal een kwartier stil lezen (Chambers, 2012; Krashen, 2016; Marinak & Gambrell, 2016; Stoeldraaijer & Förrer, 2013; Van der Sluis, 2013; Walta, 2016). Leerlingen die meededen aan het Connect Vloeiend Lezen hebben hierdoor niet vijfmaal per week daadwerkelijk een kwartier om stil te lezen. Ook werden de andere leerlingen hierdoor op de maandag tot en met woensdag gestoord bij het stillezen. Intrinsieke leesmotivatie kenmerkt zich door de wil om te gaan lezen, het gevoel van plezier bij het lezen en het van persoonlijk belang achten van het lezen (De Naeghel et al., 2016; Kemmeren et al., 2006; Marinak & Gambrell, 2016; Schaffner et al.; Van Elsäcker & Verhoeven, 2001). In de beginmeting is de intrinsieke leesmotivatie in de thuissituatie bepaald. Deze is in de eindmeting niet nogmaals bepaald. Uit de nameting is gebleken dat er een positieve groei is geweest in de intrinsieke leesmotivatie. Dit zou dan ook een effect moeten hebben op de intrinsieke leesmotivatie in de

thuissituatie. Als dit bepaald was, had uitgesloten kunnen worden of de leerlingen het lezen van de WPO-stagiaire als een extrinsiek motiverende factor hebben ervaren.

De groepsleerkracht heeft gedurende het onderzoek aangegeven dat zij veel tijdsdruk ervaart. Uit een onderzoek van Stichting Proo is gebleken dat wij dit jaar in groep 4 te veel uren hebben besteed aan het leesonderwijs. Een discussiepunt is dan ook in hoeverre het huidige ontwerp in de dagelijkse praktijk kan worden uitgevoerd. Bij de zes weken uitvoering van het ontwerp is ruimte in het rooster vrij gemaakt om de onderdelen van het ontwerp uit te voeren. Om te bepalen in hoeverre het ontwerp daadwerkelijk kan worden geïmplementeerd in de dagelijkse praktijk, had het ontwerp op meerdere scholen in groep 4 uitgevoerd moeten worden. Inzicht in de ervaringen van andere leerkrachten, die in een andere context met het ontwerp werken, inclusief inzicht in de ontwikkelingen die andere groepen 4 zouden maken, zou een meerwaarde zijn geweest voor de betrouwbaarheid van de resultaten van het onderzoek.

Verder hebben de leerkracht en de WPO-stagiaire het kiezen en het reflecteren ondersteund. Beperkend bij het kiezen was dat de leerlingen het lastig vonden om aangedragen boeken terug te vinden in de bibliotheek. Willingham (2015) en Van der Sluis (2013) beschrijven dat een overzichtelijke boekenkast bevorderlijk is bij het helpen kiezen. In het groepsinterview en bij het monitoren van het proces is gebleken dat een deel van de leerlingen (10) de opdrachten bij het reflecteren lastig vonden en hierdoor niet zelfstandig de opdrachten uitvoerden. Dit is beperkend geweest, want Chambers (2012) geeft aan dat het bevorderlijk is als de leerlingen op verschillende manieren kunnen reflecteren op gelezen materiaal.

### *Vervolg vragen en suggesties*

Naar aanleiding van het onderzoek, zijn twee vervolgvragen geformuleerd.

Allereerst is opgevallen tijdens boekgesprekken bij de beginmeting dat de leerlingen voornamelijk gericht waren op de platen in de boeken. De leerlingen waren beeldend ingesteld. Ook is het onderwijs rondom het stillezen, valt op dat de leerlingen regelmatig beeldend zijn ingesteld. Hier is verder in dit onderzoek geen aandacht meer aan besteed. De eerste vervolgvraag luidt dan ook:

*Hoe kan de leerkracht de leerlingen die beeldend zijn ingesteld stimuleren om stil te lezen?*

In de tweede plaats is in het ontwerp op maandag, dinsdag en woensdag onderscheid gemaakt tussen de leerlingen die technisch leesinstructie volgden en de leerlingen die ruimte hadden om stil te lezen. Om de leesmotivatie te stimuleren is het onvoldoende om enkel aandacht te besteden aan het verhogen van de leesfrequentie (Van der Sluis, 2013). Van der Sluis (2013) geeft aan dat een goede technisch leesinstructie noodzakelijk is. Alleen werd nu in het ontwerp de kans ontnomen van de leerlingen, die technisch leesinstructie volgen, om dagelijks stil te lezen. De tweede vervolgvraag luidt dan ook: *Op welke wijze kan het niveau van technisch lezen gestimuleerd worden binnen de stilleesmomenten?*

### *Aanbevelingen voor de praktijk*

De volgende aanbevelingen worden gegeven voor leerkrachten die een impuls willen geven aan de intrinsieke leesmotivatie in de praktijk:

- Stimuleer de leerlingen om dagelijks minimaal vijftien minuten daadwerkelijk stil te lezen.
- Lees zelf als leerkracht gedurende de stilleesmomenten.
- Draag als leerkracht maximaal drie nieuwe boeken per week aan. En zorg hierbij voor variatie in genre.
- Maak ruimte in de praktijk voor informele- en formele boekgesprekken.
- Zorg dat de leerlingen op verschillende manieren kunnen reflecteren op gelezen materiaal.
- Houdt bij het invoeren van activiteiten en opdrachten rekening met de ‘*ARC of reading motivation*’ (Marinak & Gambrell, 2016).
- Zorg voor een duidelijke fasering bij het invoeren van activiteiten en opdrachten. Hierbij kan het GRIMM-model gehanteerd worden (Bouwman & Van de Mortel, 2014).

## Literatuurlijst

- Baselmans, M. (2015). De leesbevorderende leerkracht. *Jeugd in school en wereld*, 100(4), p. 36-37.
- Berenst, J. (2016). Geletterdheidspraktijken en een ander perspectief op leesonderwijs. *Meer taal*, 1(4), p. 4-8.
- Berenst, J., Faasse, S., Herder, A., & Pulles, M. (2016). *Meer dan lezen: Over geletterdheid, geletterdheidsontwikkeling en leesonderwijs*. Assen: Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum.
- Bouwman, A., & Van de Mortel, K. (2014). Begin met begrijpend luisteren: Het optimaliseren van begrijpend leesresultaten. *HJK*, 42 (3), p. 10 t/m 13.
- Chambers, A. (2012). *De leesomgeving en vertel eens*. Leidschendam: NBD Biblion.
- Coillie, J. (2007). Leesbeesten en boekenfeesten : hoe werken (met) kinder- en jeugdboeken. Leidschendam: Davidsfonds/Infodok Biblion Uitgeverij.
- Cornelissen, G. , Dolk, M., & Schram, D. (2012). Literaire gesprekken in groep 7 en 8 van de basisschool: Een onderzoek naar stimulering van literaire competentie. *Tijdschrift Taal voor opleiders en onderwijsadviseurs*, 3 (5), p. 60-68.
- De Gildeschool. (2017). *Schoolgids 2017-2018*. Geraadpleegd op 25 oktober 2017, van <http://www.gildeschool-epe.nl/Portals/12/2016-2017/Schoolgids%202017-2018%20Concept.pdf>
- Förrer, M., & Van de Mortel, K. (2014, herziene druk). *Lezen...denken...begrijpen!: Handboek begrijpend luisteren en lezen in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., Haerens, L., & Aelterman, N. (2016). Promoting elementary school students' autonomous reading motivation: Effects of a teacher professional development workshop. *The Journal of Educational Research*, 109(3), 232-252.
- Kemmeren, C., Van Koeven, E., Louws, J., Markesteijn, C., Paus, H., & Verhallen, J. (2006). *Aan de slag met kinderboeken: Een programma leesbevordering ten behoeve van pabostudenten*. Leidschendam: Biblion Uitgeverij.
- Krashen, S. (2011). *Free Voluntary Reading*. Englewood, United States: ABC-CLIO.
- Marinak, B., A., & Gambrell, L., B. (2016). *No more reading for junk: Best practices for motivating reading*. Portsmouth, United Kingdom: Heinemann.
- Meelissen, M.R.M, Netten, A.R., Punter, R.A., Droop, W., & Verhoeven, L.T.W. (2012). *PIRLS TIMSS2011: Trends in leerprestaties en lezen, rekenen en natuuronderwijs*. Nijmegen/Enschede: Radboud Universiteit/Universiteit Twente.
- Nielsen, T. (2016). Taalonderzoek in de praktijk. *Meer taal*, 3(3), p. 18.
- Ryan, R., M., & Deci, E., L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York, United States of America: The Guilford Press.

- Schaffner, E., Schiefele, U., & Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly* 48(4), 369-385.
- Smits, A., Jongejan, W., & Wentink, H. (n.d). *Connect woordherkenning: interventie programma voor groep 3*. Geraadpleegd op 04 december 2017, van [http://masterplandyslexie.nl/public/files/documenten/Draaiboek\\_Connect\\_woordherkenning.pdf](http://masterplandyslexie.nl/public/files/documenten/Draaiboek_Connect_woordherkenning.pdf)
- Stichting Leerplan Ontwikkeling (n.d.). *Kerdoel 9*. Geraadpleegd op 18 februari 2018, van <http://tule.slo.nl/Nederlands/F-L09.html>.
- Stichting Leerplan Ontwikkeling (2015, juni). *Leesgesprekken*. Geraadpleegd op 19 februari 2018, van <http://nederlands.slo.nl/leesgesprekken>
- Stoeldraijer, J., & Förrer, M. (2013). *Handreiking leesbevordering*. Geraadpleegd op 11 november 2017, van [http://www.schoolaanzet.nl/uploads/tx\\_sazcontent/Kwaliteitskaart\\_Leesbevordering.pdf](http://www.schoolaanzet.nl/uploads/tx_sazcontent/Kwaliteitskaart_Leesbevordering.pdf).
- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2014, vierde oplage). *Praktijk onderzoek in de school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Van der Sluis, P. (2013). Gevarieerd stillezen. *Jeugd in school en wereld*, 98(10), p. 32-35.
- Van Elsäcker, W., & Verhoeven, L. (2001). *Interactief lezen en schrijven*. Nijmegen: Katholieke Universiteit.
- Walta, J. (2016). *Open Boek: Handboek leesbevordering door Jos Walta* (vierde druk). Eindhoven: Kinderboekwinkel de Boekenberg.
- Wigfiel, A., & Guthrie, J.T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432. doi:10.1037/0022-0663.89.3.420
- Willingham, D.,T. (2015). *Raising kids who read: What parents and teacher can do*. San Francisco, United States: Jossey-Bass.
- Woltjer, G., & Janssens, H. (2014). *Hoe ga je om met kinderen op school en met hun ouders?* Groningen: Noordhoff Uitgevers.

## Bijlage A. Evaluatie

In het tweede jaar van de Pabo werden wij geacht om een werkstuk te maken voor het vak Nederlands, waarbij wij aan de hand van tien kinderboeken verschillende opdrachten moesten maken. Hugo van den Ende was destijds mijn docent voor Nederlands en ik weet nog goed toen hij mij mailde om te vertellen dat ik een tien had gehaald voor dit werkstuk. Hier was ik erg blij mee, want ik had hard gewerkt aan het uitwerken van de opdrachten en de verslaglegging. Ik vond het nog belangrijker dat ik met zo veel plezier aan het werkstuk had gewerkt. Toen ik het werkstuk aan het maken was, voelde het helemaal niet alsof ik een verplichte opdracht voor school aan het maken was. Door het maken van dat verslag ben ik ingaan zien hoeveel waarde ik hecht aan lezen. Ik lees voor mijn plezier en ik lees om te leren. Mijn motivatie voor het lezen probeer ik altijd met anderen te delen. Vooral bij mijn oppaskinderen lees ik erg veel voor. Zij weten altijd dat als 'Sas' komt dat zij ieder één boek mogen kiezen voor het slapen gaan.

Door de lessen op de Pabo ben ik ingaan zien dat kinderen niet alleen worden geënthousiasmeerd als je ze voorleest. Dit is wel een belangrijk aspect, maar er liggen meer factoren ten grondslag aan de leesmotivatie. Toen ik een onderwerp voor mijn Bachelor Thesis moest kiezen, heb ik snel mijn keuze bepaald: leesmotivatie. Er werd namelijk in de vormgeving van het onderwijs weinig tot geen aandacht gegeven aan het stimuleren van de leesmotivatie.

Na eenmaal het onderwerp van de Bachelor Thesis te hebben vastgesteld, heb ik mij in eerste instantie georiënteerd op de literatuur. Internationale artikelen heb ik via EBSCO gevonden en overige vakspecifieke literatuur heb ik in de mediatheek van de Pabo gevonden.. Al bij het oriënteren op het onderwerp, kreeg ik meerdere ideeën voor mijn uiteindelijk ontwerp. Ik merk dat dit een enorm leerpunt is geweest bij het uitvoeren van mijn onderzoek: het niet te hard van start willen/moeten gaan, maar je eerst goed oriënteren en inlezen.

Na het lezen van diverse literatuur heb ik een ontwerpvoorstel ingeleverd. Hierop kreeg ik tot tweemaal toe opbouwende feedback. Door de kritische blik van mijn eerste thesis begeleider, Hanneke Messelink-Van Hoegee, en de junior docente, Lynde Hans, is een stabiele fundatie gelegd voor de opzet van mijn thesis.

Nadat mijn onderzoeksvoorstel was goed gekeurd, ben ik begonnen met het schrijven van het theoretisch kader en ben ik gestart met het uitvoeren van mijn vooronderzoek. Ik heb heel bewust in mijn vooronderzoek, en bij de eindmeting, zowel een individueel interview als een groepsinterview als instrument ingezet. Dit heb ik onder andere gedaan omdat ik bij mijn onderzoek in het derde jaar als feedback kreeg dat ik weinig tot geen kwalitatief onderzoek had uitgevoerd. Mijn onderzoeksbegeleider van het derde jaar, Esther Febus, heeft toen duidelijk gemaakt dat als ik meer kwalitatief onderzoek had gedaan, het een meerwaarde zou hebben gehad voor mijn onderzoek. Ik heb dit jaar ervaren welke meerwaarde het heeft om naast kwantitatief onderzoek, ook kwalitatief onderzoek te doen. Bij het kwantitatief onderzoeken baken je dat wat je wilt onderzoeken af. Bij een kwalitatief onderzoek stel je bepaalde kaders, maar er kunnen ook bepaalde dingen worden gezegd of gezien die je denkkaders kunnen verleggen. Je wordt als het ware gestimuleerd om buiten je eigen 'theoretisch box' te denken.

Mijn eigen 'theoretische box' is gedurende het onderzoek erg gegroeid. Ik merkte dat ik gedurende de hele periode van het onderzoek erg veel theorie heb gelezen. Door de variëteit aan theoretische bronnen verloor ik soms mijn specifieke onderwerp uit het oog. Een ander belangrijk leerpunt in dit onderzoek is dan ook geweest: het filteren van de informatie en het afbakenen van het onderzoek.

Het filteren van de informatie moest ik onder andere doen bij het opstellen van mijn theoretisch kader, maar ook bij het rapporteren moest ik dat wat ik wilde vertellen goed afbakenen zodat het begrijpelijk en overzichtelijk bleef voor de lezers van mijn rapportage. Mijn tante heeft hier zo nu en dan bij geholpen. Als buitenstaander en leek in dit onderwerp kon zij mij attenderen op delen die minder helder waren verwoord.

Toen ik eenmaal begon aan het opstellen van mijn ontwerpvoorstel had ik een duidelijker beeld voor ogen van hetgeen ik graag wilde bereiken aan het einde van de zes weken. Het ontwerp had er zonder het vooronderzoek anders uitgezien. Ik had veel ideeën gekregen. Eén van de ideeën die ik voor ogen had was om in de gezamenlijke hal van de school een leeshoek te maken. Dan kon niet alleen groep

4 ervan profiteren, maar ook de andere groepen op school. Ik heb dan ook een mail gestuurd naar het team om het gelezen literatuur voor te leggen en om te vragen of er een budget beschikbaar was. Tot mijn grote teleurstelling kon de directeur van de school geen geld beschikbaar stellen. Een ander factor waar ik tegenaan liep bij het ontwerp was de tijdsdruk die mijn duo collega ervaart. Er wordt op De Gildeschool veel van de leerkrachten verwacht en de school is actief bezig met het bevorderen van de onderwijskwaliteit. Ik heb gemerkt dat mijn stageschool dan ook een grote jaarlijkse 'to do list' heeft. De Gildeschool is voor het derde jaar opleidingsschool en is erg betrokken bij de studenten die zij opleiden. Wel geef ik de Gildeschool als tip mee om in de jaarlijkse 'to do list' ruimte te maken voor de onderzoeken van de WPO-stagiairen. Ook de WPO-stagiairen zijn bezig met kwaliteitsbevordering. Wegens de ervaren tijdsdruk van mijn duo collega heb ik aanpassingen gemaakt in het ontwerp om het behapbaar te maken in de dagelijkse praktijk, maar deze aanpassingen waren niet altijd bevorderlijk voor de kwaliteit. Ik vond het bijvoorbeeld erg jammer dat mijn duo collega niet zelf heeft gelezen gedurende de stilleesmomenten. Anderzijds heb ik ervaren dat je in een onderzoek dient te geven en te nemen. Een onderzoek maak je niet geheel onafhankelijk van de context. Het is juist de context die het onderzoek grotendeels vormt.

Ik heb samen met mijn tweede onderzoeksbegeleider, David Pereboom, en de junior docente, Lynde Hans, om tafel gezeten om mijn uiteindelijk ontwerpvoorstel te bespreken. Gedurende dit overleg/gesprek hebben zij mij voorzien van opbouwende feedback en dat vond ik erg nuttig en prettig. Het aangepast ontwerpvoorstel was hierdoor kwalitatief verbeterd. Ook bij het tweede ontwerpvoorstel heb ik veel opbouwende feedback ontvangen en verwerkt in het uiteindelijk ontwerp en de rapportage. Wat ik vooral erg fijn vond, was dat David Pereboom erg enthousiast was over mijn ontwerp. Dit gaf mij het nodige zelfvertrouwen om mijn ontwerp uit te voeren in de praktijk.

Het uitvoeren van het ontwerp, vond ik naast het lezen van theorie, het leukste onderdeel van de Bachelor Thesis. Wat ik vooral erg indrukwekkend vond, was dat alles wat ik gecreëerd had, werkelijkheid werd in de praktijk. En doordat ik zelf aanwezig was bij een groot deel van de uitvoering, kon ik de effecten direct ervaren met behulp van observatiemomenten en dat wat opgemerkt werd door de leerlingen en door mijn duo collega.

De laatste stap in mijn onderzoeksproces was het rapporteren. Ik keek erg op tegen het rapporteren van mijn onderzoek. Ik streef namelijk naar perfectie en dit schooljaar werd er veel van ons verwacht als studenten. Ik heb ervaren dat perfectie niet altijd mogelijk is, maar je best doen is wel mogelijk. Ik heb dan ook mijn best gedaan om dat wat ik heb bewerkstelligd binnen mijn onderzoek te presenteren in een verslag. Ik ben trots op de ontwikkelingen die ik heb doorgemaakt binnen het onderzoek. En kijk uit naar eventuele vervolgonderzoeken in de toekomst.

# Lezen is beleven!

Een ontwerpergericht onderzoek naar hoe de leerkracht een extra stimulus kan geven aan de intrinsieke leesmotiveatie bij het stilzezen in groep 4.

## Beschrijving van het praktijkprobleem

Tijdens de stillessmomenten in groep 4 is gesignaleerd dat een meerderheid van de leerlingen onvoldoende bereidheid toont om de leesactiviteit te initiëren. Bij het stilzezen liepen de leerlingen veel rond om boeken te ruilen en/of werden snel afgeleid door de omgeving. De leerkracht en de vormgeving van de context waarin gelezen diende te worden, boden onvoldoende stimulering voor de leerlingen om de leesactiviteit te initiëren.

## Hoofdvraag

Hoe kan de leerkracht de intrinsieke leesmotiveatie een extra stimulus geven bij het stilzezen in groep 4?

## Conclusie theoretisch kader

Intrinsieke leesmotiveatie omvat de wil van de leerling om te gaan lezen, het gevoel van plezier bij het lezen en het van persoonlijk belang achten van het lezen (De Naeijel et al., 2016; Kammeren et al., 2006; Marinak & Gambrell, 2016; Schaffer et al.; Van Elsäcker & Verhoeven, 2001).

Om de ontwikkeling van intrinsieke leesmotiveatie te stimuleren dient de leerkracht in de eerste plaats tegemoet te komen aan de psychologische basisbehoeften van zijn leerlingen (Ryan & Deci, 2017; Wolter & Janssens, 2014).

Het is van belang dat de leerkracht binnen de stillessactiviteit rekening houdt met een drietal aspecten:

- Relevance:
  - Access:
  - Choice (Morrok & Gambrell, 2016).
- De helpende volwassene, oftewel de leerkracht, dient het leesproces tot zijn recht te laten komen in de leesomgeving. Om dit te bewerkstelligen dient de leerkracht het selecteren van leesmateriaal te begeleiden (Berant, Faasse, Herder, & Pules, 2016; Chambers, 2012; Coelle, 2007; Marinak & Gambrell, 2016; Van der Sijs, 2013; Willingham, 2013).

## Methode vooronderzoek

Individueel interview, checklist leesbevordering (Stoeldraijer & Förner, 2013), participerende observatie, leesmotiveatie- en leesinteresseslijst (Förner & Van de Mortel, 2014), enquête ouders en groepsinterview.

## Conclusie vooronderzoek

- De leerlingen voelden zich meer extrinsiek gemotiveerd dan intrinsiek gemotiveerd.
- Er wordt dagelijks een stillessmoment georganiseerd van vijftien minuten. De volledige vijftien minuten worden niet volledig benut door de leerlingen.
- De gehele leesomgeving dient verbeterd te worden.
- De leerkracht stelt zich onvoldoende op als rolmodel.
- De leerkracht leest niet voor.
- De leerkracht wil graag handvatten ontwikkelen om het kiezen/reflecteren te ondersteunen.
- De leesomgeving dient autonomie-ondersteunend te zijn.
- Er moet een rustige en comfortabele plek gecreëerd worden waar de leerling kunnen stilzezen.

## Ontwerp

- Autonomie wordt gewaarborgd.
- De activiteiten binnen het ontwerp worden gefaseerd gebruikmakend van het GRIMM-Model (Bouwman & Van der Mortel, 2014).
- Informele boekgesprekken en formele boekgesprekken om het kiezen en reflecteren te ondersteunen.
- 'Leestips' bord om het kiezen en reflecteren te ondersteunen.
- Leerkracht draagt tweemaal per week een boek aan en leest hierbij voor.
- 'Creatief met lezen' boek. Dit is een boek gevuld met opdrachten die het reflecteren ondersteunen.
- Dagelijks snuffelmoment en ruilmoment buiten het stillessmoment om.
- De leerkracht leest zelf gedurende de stillessmomenten.
- 'Kussenlezen'. De leerlingen mogen op een zelfgekozen plek comfortabel lezen met een kussen.

## Methode ontwerp

Individueel interview, groepsinterview, leesmotiveatie- en leesinteresse lijst en checklist leesbevordering (Förner & Van de Mortel, 2014).

## Conclusie ontwerp

Een leerkracht die de intrinsieke leesmotiveatie wil optimaliseren zal veel inspanning moeten leveren. De leerkracht zal moeten helpen bij het selecteren, lezen en reflecteren op leesmateriaal (Chambers, 2012). Binnen de activiteiten zijn autonomie, relevantie en keuze vrijheid van belang (Marinak & Gambrell, 2016). De leerlingen ervaren voornamelijk het praten over boeken als een ondersteuning bij het kiezen van nieuw materiaal, maar het kan ook het reflecteren ondersteunen. Naast het praten over boeken kunnen leerlingen op verschillende manieren reflecteren op leesmateriaal. De leerkracht ervaart dat zij het kiezen kan ondersteunen door boeken aan te dragen van verschillende genres. De leerlingen hebben het erg gewaardeerd dat de WPO-studente zelf las gedurende de stillessmomenten. Zij geven hierbij aan dat het hen stimuleert om beter te lezen. Het creëren van een comfortabele leesomgeving is stimulerend geweest voor de mate van concentratie. Gebruik van het GRIMM-model bij de activiteiten die worden geïmplementeerd, is bevorderlijk voor de kwaliteitsontwikkeling.

## Discussie

De wijze waarop de leesmotiveatie- en leesinteresseslijst van Förner en Van de Mortel (2014) is gebruikt bij het analyseren is beperkt. De groepsleerkracht leest zelf niet bij het stilzezen. Zij geeft bij het stilzezen instructie. De leerlingen vinden dit storend. Verder kunnen de leerlingen aangevraagd boeken niet makkelijk terugvinden in de bibliotheek. De leerlingen geven aan dat de reflectie opdrachten moeilijk zijn.

## Aanbevelingen

15 minuten lezen per dag – lees als leerkracht zelf – draag boeken aan – maak ruimte voor informele- en formele boekgesprekken – verschillende reflectiemogelijkheden - ARC of reading motivatie – GRIMM-model

Saskia Fontaine  
Peltzpark 64  
8163 G6, Epe  
s.fontaine@peltz.nl  
951102002

De Gildehoof, Epe  
BOA, Ernst van Karsen  
Theis, bingelinder, David  
Perelboom  
Katharinake Paulo Zwolle  
Datum: 15-5-2018



Bijlage C: Verklaring inzake uitvoeren van het ontwerp

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

Ernest van Kesteren

dat de student (naam van de student):

Saskia Fontaine

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

Gelderschool

te (plaats van de school):

Epe

(plaats, datum)

Epe, 26/04/2018.

(handtekening)

Gv

Handtekening student:

26/04/2018

(plaats, datum)

(handtekening)



Bijlage B: Verklaring inzake oorspronkelijkheid en gedragscode onderzoek

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

(plaats, datum)

Epe, 15-5-2018

(handtekening)

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Saskia Fontaine'.

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

(plaats, datum)

Epe, 15-5-2018

(handtekening)

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Saskia Fontaine'.

## Bijlage E. Individueel interview en analyse (beginmeting)

Datum: 30 januari 2018

Tijd: 15:30 – 16:30

**Doel:** Inzicht krijgen in de overwegingen die worden gemaakt betreffende de vormgeving van het onderwijs rondom stillezen.

### De groepsleerkracht als lezer

→ Wat typeert jou als lezer?

Ik vind mijzelf een slechte lezer. Dit komt doordat ik mijzelf geen tijd gun om tot de leesactiviteit te komen. Wel lees ik graag in de vakanties.

Het is natuurlijk absoluut niet waar dat je tussendoor geen tijd hebt om te lezen, maar als ik dan ga zitten en ik ga lezen dan ben ik 10 bladzijdes verder en dan denk ik wat heb ik gelezen. Ik weet dan eigenlijk niet wat ik heb gelezen, want ik ben constant bezig met alles wat ik nog moet doen. Dit terwijl ik lezen leuk vind en als ik dan echt lees, kan ik zo de tijd vergeten. Ik blijf dan lezen.

→ Wat zijn vormende momenten geweest in jouw leesontwikkeling?

Van mijn langere schooltijd kan ik mij eigenlijk niks herinneren. Op het voortgezet onderwijs had ik ontzettend veel leesplezier totdat ik op een gegeven moment boekenlijsten kreeg en moest gaan lezen. Dit waren dan regelmatig boeken die ik normaal gesproken niet zelf zou uitkiezen. Toen was het leesplezier helemaal weg. Ik heb daarna dan ook heel lang geen boek aangeraakt. Heel langzamerhand is dat weer teruggekomen. Ik ben dan ook tegenstander van de boekenlijst. Het is van belang dat leerlingen boeken kiezen waar ze plezier in hebben.

Ik kom niet uit een leesrijk gezin. In mijn tijd was er minder afleiding. Ik pakte dan ook eerder een boek. Ik merk in het onderwijs dat kinderen vroeger veel meer lasen. Kinderen lezen wel veel, appjes, etc., maar er wordt minder naar een boek gegrepen. Ouders lezen ook minder heb ik gemerkt uit de oudergesprekken. Ouders werken nu beiden. De kinderen hebben ook veel activiteiten na school: sport, etc.. Ouders zijn druk en kinderen zijn druk na schooltijd.

De taak van een leerkracht om kinderen te motiveren voor het lezen wordt alleen maar groter.

### Het (actuele) boekenaanbod

→ Welke middelen zijn er voor jou beschikbaar om op de hoogte te blijven van het actuele boekenaanbod? En worden deze ook gebruikt in de dagelijkse praktijk? Waarom wel/waarom niet?

Wij worden niet als team op de hoogte gehouden van het boekenaanbod. Dit is puur eigen initiatief. Ik heb geen tijd voor eigen initiatief. Gedurende de kinderboekenweek ga ik wel naar de boekhandel. De wil is er, maar er moet een manier komen waardoor leerkrachten op de hoogte gehouden worden.

Sinds vorig jaar hebben wij op de Gildeschool 'de bieb in school'. Daar komen actuele boeken in te staan. Wij worden door de bibliotheek niet op de hoogte gehouden van het actuele boekenaanbod.

- Maandag, dinsdag en woensdag → Ik ben bezig met de instructiegroep. Ik heb geen tijd om zelf te lezen uit het actuele boekenaanbod. Het enige moment dat je je handen vrij hebt, is als je instructie geeft. Wij moeten naar een reële oplossing toe.

- Een leesmoment wordt gebruikt om met andere leerlingen apart te gaan zitten. Dit is een rooster technische overweging.

→ Hoe blijven de leerkrachten op De Gildeschool op de hoogte van het actuele boekenaanbod?

Op eigen initiatief kunnen de leerkracht op de hoogte blijven van het actuele boekenaanbod.

→ Lees je zelf kinderboeken? Zo ja, om welke reden(en) en welke typen kinderboeken betreft dit? Zo niet, om welke reden(en)? (werkdruk, tijdgebrek, etc.)

Ja, ik lees zelf ook kinderboeken. Ik houd zelf van actie boeken. Ik houd van boeken waar spanning in zit. Ik lees de boeken voor dat ik ze voorlees. Ik wil graag dagelijks voorlezen, maar dan komt het gebrek aan tijd weer aan bod.

Ik zou het leuk vinden om af te sluiten met voorlezen.

### Leesaanbod op de Gilde School

→ Als jij zou beschikken over de middelen om een verandering aan te brengen in het boekenaanbod van groep 4, wat zou jij dan willen veranderen? En waarom?

Op school hebben wij heel oude boeken. Dit is niet goed voor de leesbevordering. Ik zou bij een boekhandel een selectie maandelijks willen halen, zodat er maandelijks vernieuwing is. Uiteindelijk hebben wij gekozen voor de bieb in school. De leerlingen kunnen dagelijks gebruik maken van het boekenaanbod.

→ Op welke momenten mogen de leerlingen gebruik maken van het boekenaanbod van groep 4 en de schoolbibliotheek?

De leerlingen kunnen dagelijks gebruikmaken van het boekenaanbod. Voornamelijk tijdens het stillezen wordt het boekenaanbod gebruikt en gedurende vrije keuze momenten.

→ Hoe vindt het aanvullen van leesmateriaal plaats? Worden de leerlingen hierbij betrokken? Om welke reden(en)?

Ja, er wordt overlegd met leerlingen. Per groep worden leerlingen geselecteerd en deze kinderen praten met de mevrouw van de bieb. Zij heeft met de meningen van de kinderen rekening gehouden bij het samenstellen van de selectie.

### Kiezen uit het leesaanbod

→ Hoe worden leerlingen op dit moment ondersteund om te kiezen uit de boekenselectie?

Leerling moeten handvatten krijgen om boeken te kiezen. De leerlingen kiezen vooral zelfstandig.

→ Op welke wijze zouden de leerlingen ondersteund moeten worden bij het kiezen uit de boekenselectie?

De boeken zouden geïntroduceerd moeten worden aan de kinderen.

→ Op welke wijze maken leerlingen kennis met kinderboeken in de klas en in de schoolbibliotheek?

Jammer genoeg gebeurt dit niet.

Wij vinden het erg jammer dat wij niet het elektronisch systeem hebben van bieb in de school. Voor zo'n elektronisch systeem moet je betalen. Je krijgt met zo'n systeem zicht op welke leesinteresses de leerlingen halen.

Het is eventueel een idee om met manden te gaan werken in de klas waarin wij onze selectie boeken kunnen ordenen. Vaak kunnen leerlingen uit een boekenkast lastig een boek selecteren.

Ik zou het prettig vinden als ik mee kan gaan en met kinderen kan praten over boeken. Je moet dan wel als leerkracht weten wat er in de kast staat.

Het is ook een goed idee om de boeken te presenteren in de schoolbieb.

Ik zou graag met de kinderen willen praten over boeken. (Leesgesprekken in de klas ziet Jannie zitten.)

## Motivatie

→ Op welke wijze motiveer jij de leerlingen om het stillezen te initiëren?

Eigenlijk worden de kinderen op dit moment niet gemotiveerd. Vorig jaar mochten de kinderen wel van mij anders gaan zitten op de grond. Wat mij daarbij tegenstaat is dat de vloer vies is en niet erg comfortabel is. Ook doen kinderen een beetje gek. De stoelen nodigen niet uit om lekker te hangen en te gaan lezen.

Ik zou het leuk vinden om op school leeshoeken te hebben. Een plek waar kinderen ontspannen kunnen lezen.

- Neem een lekker kussen mee waar je op gaat zitten.

→ Hoe motiveer jij de leerlingen om te blijven lezen?

Dit gebeurt niet.

→ Als jij zou beschikken over de middelen om een verandering aan te brengen in het leesonderwijs, wat zou jij dan veranderen waardoor leerlingen meer intrinsiek gemotiveerd worden?

Ik zou het boekenaanbod in de klassen actualiseren en ik zou de leerlingen willen ondersteunen bij het kiezen. Ook zou ik graag willen praten over boeken met de leerlingen.

## Tijd

→ Er is in het rooster van groep 4 dagelijks een vast leesmoment ingeroosterd. Uit de praktijk is gebleken dat dit leesmoment ook dagelijks gebruikt wordt. Welke redenen liggen hieraan ten grondslag?

Dit is bekend uit de literatuur. Wij vinden het belangrijk dat de leerlingen tot lezen komen.

## Leestijd

→ Wat is jouw mening betreffende de effectieve leestijd van de leerlingen? In hoeverre lezen de leerlingen daadwerkelijk tijdens de stilleesmomenten?

De effectieve leestijd kan veel beter benut worden. De kinderen vinden het erg leuk om bij de kast te staan en hebben de handvatten niet om een boek te kiezen.

- De ruilmomenten moeten we zien te voorkomen. Als de kinderen boeken bij zich houden, zijn er te weinig boeken in de bieb beneden. Het lopen moeten we zo veel mogelijk proberen te voorkomen.

- Alvast een nieuw boek in een mand als ze zien dat ze hem bijna uit hebben.

→ Ervaar jij rust gedurende de stilleesmomenten? Zo ja, welke aspecten van de vormgeving en de begeleiding liggen hieraan ten grondslag? Zo niet, welke aspecten van de vormgeving en de begeleiding liggen hieraan ten grondslag?

Het lopen moeten we zien te voorkomen. Dit is erg storend voor de leerlingen.

### Leerkracht als model

→ Heb jij ruimte in het rooster om zelf te lezen gedurende de stilleesmomenten? Zo ja, lees jij ook gedurende de stilleesmomenten en om welke redenen?

Ik lees niet gedurende de stilleesmomenten, omdat er geen ruimte is in het rooster.

### Reageren op het leesmateriaal

→ Op welke wijze wordt de leerlingen de mogelijkheid geboden om het leesmateriaal te verwerken na het gelezen te hebben? Zo ja, wat is de waarde van deze mogelijkheden voor de leerling en voor jou? Als dit niet gebeurt, hoe zou jij dit in een ideale leessituatie willen vormgeven?

Ik wil toewerken naar een reflectiemoment. Op dit moment zijn er geen reflectiemomenten. Dit zou niet een verplichte activiteit moeten zijn. Er moet aandacht zijn voor autonomie hierin. Dit kan anders erg demotiverend werken. Het is wel een idee om de leerlingen te stimuleren om verschillende verwerkingsvormen te ondernemen.

Als we diverse activiteiten aanbieden die de leerlingen zouden kunnen doen om te reflecteren op het verhaal, moeten we hierin wel duidelijk zijn in de wijze waarop ze de activiteit moeten uitvoeren en de tijd die ze hebben om de activiteit uit te voeren.

→ Hoe wordt er zicht gehouden op de leesontwikkelingen die leerlingen maken gedurende de stilleesmomenten?

Wij schrijven op in een map hoe vaak de leerlingen een boek ruilen en welke boeken zij kiezen. Als ik bijvoorbeeld zie dat een leerling vaak grijpt voor een bepaald soort boek, probeer ik de leerlingen te stimuleren om een ander soort boek te pakken. (Jannie stimuleert de leerling door te vertellen dat hij/zij een ander boek moet pakken).

### Opmerkingen en aanmerkingen

→ Heb jij eventuele op- en/of aanmerkingen die van belang zijn in het proces van dit onderzoek betreffende het stimuleren van intrinsieke leesmotiveer gedurende de stilleesmomenten?

Wij moeten uiteindelijk het ontwerp eigen maken. Wij moeten gewoon tijd maken voor het uitvoeren van dit ontwerp. Hierin moeten wij discipline en structuur creëren. Wij moeten de uitvoering van het ontwerp opnemen in het rooster. De wil is er, maar er moet een houdvast gecreëerd worden.

→ Heb jij zelf tips die volgens jou helpen bij het motiveren van leerlingen om te lezen?

Nee. Ik ben erg benieuwd naar het onderzoek.

Gebaseerd op Chambers (2012), Stoeldraaijer en Förer (2013) en Walta (2016).

## Analyse individueel interview

-Intrinsiek leesmotiverende factoren.

-Factoren die de ontwikkeling van intrinsieke leesmotivatie belemmeren.

-Het doorzien van het belang van de leerkracht in de ontwikkeling van de intrinsieke leesmotivatie.

-De hulpvragen van de leerkracht die moeten worden verwerkt in het ontwerp.

-Suggesties voor de uiteindelijke vormgeving van het ontwerp.

De leerkracht ziet in dat het van belang is dat leerlingen plezier ontwikkelen binnen de leesactiviteit. En de leerkracht wil dan ook geen verplichte boekenlijst aandragen.

Het boekenaanbod in de school is een rijk boekenaanbod. Dit komt doordat de school vorig jaar de bieb in school heeft gecreëerd.

De leerlingen mogen dagelijks gebruik maken van dit boekenaanbod, zoals gedurende de vrije keuze momenten.

Ook wordt met de leerlingen overlegd over de samenstelling van het boekenaanbod.

De leerkracht gunt zichzelf in haar privéleven en op school geen tijd om te lezen. Op school is dit terug te zien doordat de leerkracht de stilleesmomenten gebruikt om individuele leerlingen (verlengde) instructie te geven. De leerkracht las zelf vroeger met veel plezier, maar sinds de verplichte boekenlijsten op de middelbare school is haar leesplezier afgenomen. De leerkracht acht het van belang dat de leerlingen diverse soorten boeken lezen, maar stimuleert dit door alleen de leerling te verplichten om een ander soort boek te kiezen. De leerlingen hebben toegang tot het actuele boekenaanbod, maar zij snuffelen voornamelijk in dit actuele boekenaanbod gedurende de stilleesmomenten. De leerlingen blijven gedurende deze snuffelmomenten lang bij de kasten staan. De leerlingen hebben namelijk geen handvatten ontwikkeld om zelf boeken te kiezen. Ook maken de leerlingen geen kennis met het actuele boekenaanbod in de klas.

De leerlingen hebben momenteel niet de mogelijkheid om te reflecteren op het gelezen materiaal.

De leerlingen worden in groep 4 niet gemotiveerd om te lezen. En zij worden ook niet gemotiveerd om te blijven lezen.

De leerkracht benoemt dat het een belangrijke taak is van een leerkracht om leerlingen te motiveren tot lezen. Het is namelijk van belang dat leerlingen tot lezen toe komen binnen de dagelijkse praktijk.

Eventuele reflectie-activiteiten moeten aandacht hebben voor de handhaving van autonomie.

Als dit niet het geval is kunnen de reflectie-activiteiten een demotiverende werking hebben.

De leerkracht wil graag dat er een manier ontwikkeld wordt zodat de leerkracht op de hoogte gehouden kan worden van het actuele boekenaanbod. De leerkracht ervaart op dit moment geen tijd om te lezen en hiervoor dient een reële oplossing te komen.

Er moet een manier ontwikkeld worden waarmee boeken geïntroduceerd kunnen worden in de klas. De leerkracht wil ook graag met leerlingen praten over boeken.

De leerkracht wil graag dat de leerlingen handvatten ontwikkelen om te kiezen uit het actuele boekenaanbod. De leerkracht wil zelf ook het kiezen ondersteunen.

Er dienen reflectie momenten ontwikkeld te worden. Ook wil de leerkracht dat de leerlingen de mogelijkheid krijgen om in een comfortabele positie te lezen.

De leerkracht heeft een aantal suggesties betreffende het ontwerp:

- De dag afsluiten met voorlezen.
- Het boekenaanbod ordenen in manden.
- Om het ruilen gedurende de leesmomenten te voorkomen, kunnen de leerlingen een nieuw boek alvast in een mand leggen. Dan hoeven de leerlingen alleen dit boek te pakken.
- Boeken presenteren in de schoolbieb.

- Als het niet mogelijk is om een leeshoek te creëren in de school, kan de leerkracht ervoor kiezen om leerlingen op kussens te laten lezen in de klas.
- De leerlingen zouden gestimuleerd moeten worden tot verschillende reflectievormen. Wel is het van belang, bij de keuze voor een bepaalde reflectievorm, dat leerlingen weten wat zij moeten doen en hoeveel tijd zij daarvoor hebben.
- Er moet discipline en structuur heersen in het gecreëerde ontwerp. Het zou bijvoorbeeld prettig zijn als de onderdelen van het ontwerp worden opgenomen in een rooster.

Gebaseerd op Chambers (2012), Krashen (2016), Marinak en Gambrell (2016), Stoeldraaijer en Förrer (2013), Walta (2016) en Willingham (2015).

## Bijlage F. Checklist leesbevordering Stoeldraaijer en Förrer (2013) (beginmeting-eindmeting) Beginmeting

### 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 schrijfactiviteiten en koppelt het lezen aan functionele schrijfofdrachten.

## 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. → bij Saskia

### 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 uitgestald.
- ☐ 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.

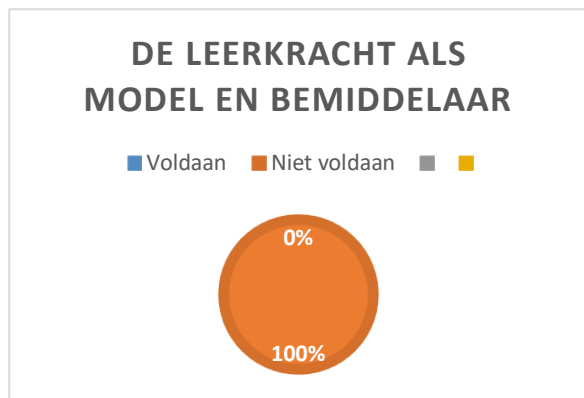
### Checklist voor de leestijd:

- ☒ 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.

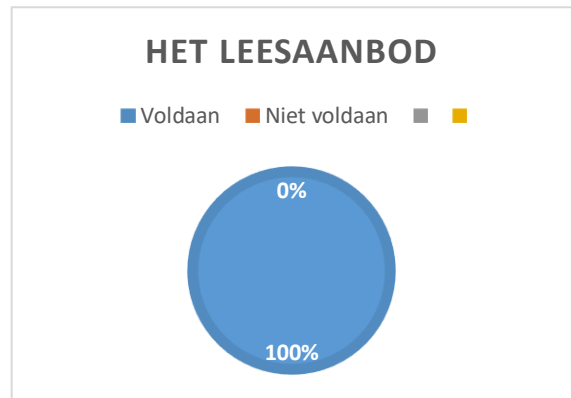
### Checklist voor praten over en verwerken van gelezen boeken:

- ☒ 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 schrijfacтивiteiten en koppelt het lezen aan functionele schrijfp opdrachten. → creatief met lezen

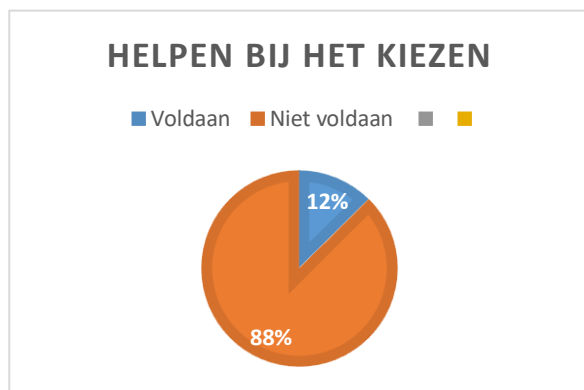
Bijlage G. Analyse Checklist leesbevordering (beginmeting-eindmeting)  
Beginmeting



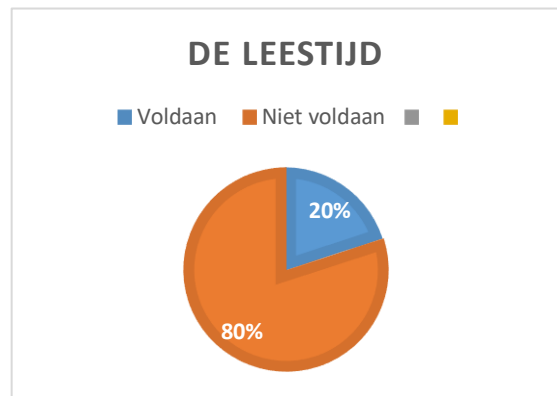
*Figuur 4. De leerkracht als model en bemiddelaar.*



*Figuur 5. Het leesaanbod.*



*Figuur 6. Helpen bij het kiezen.*

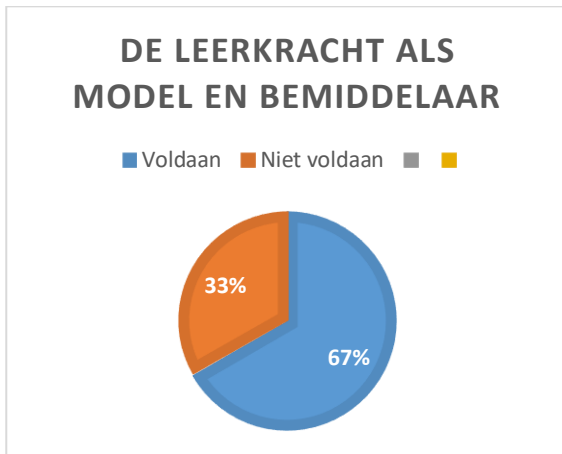


*Figuur 7. De leestijd.*

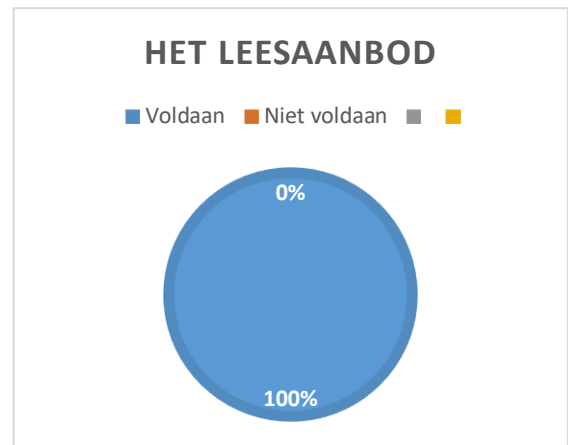


*Figuur 8. Praten over en verwerken van gelezen boeken.*

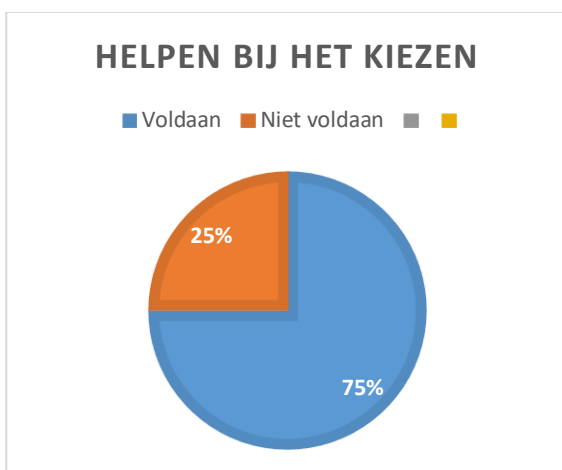
## Eindmeting



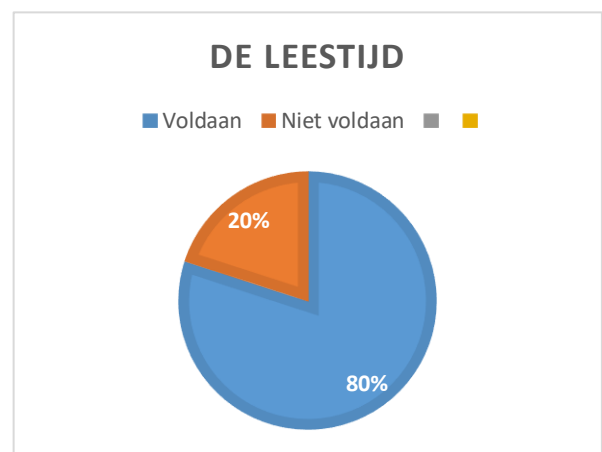
*Figuur 9. De leerkracht als model en bemiddelaar.*



*Figuur 10. Het leesaanbod.*



*Figuur 11. Helpen bij het kiezen.*



*Figuur 12. De leestijd.*



*Figuur 13. Praten over en verwerken van gelezen boeken.*

## Bijlage H. Participerende observatie en analyse

### Observatie groepsleerkracht (24-1-2018)

Tijd: 08:35-08:50

|                                                                                              |                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| Gedurende het stillezen, leest de leerkracht zelf.<br>(Intrinsieke leesmotivatie bevorderen) |                |
| Er wordt geruild gedurende de leestijd.<br>(Intrinsieke leesmotivatie belemmeren)            | //////// (6)   |
| Er wordt gepraat gedurende de leestijd.<br>(Intrinsieke leesmotivatie belemmeren)            | ////////// (9) |

#### Overige gebeurtenissen/factoren die de intrinsieke leesmotivatie bij het stillezen hebben bevorderd of belemmerd

##### Bevorderend

De leerlingen lezen diverse soorten boeken. De leerlingen beschikken over een ruim en gevarieerd aanbod.

De tijd die de leerlingen hebben om in boeken te snuffelen wordt niet beperkt. De leerlingen mogen vrijelijk snuffelen in de boeken in de kast.

##### Belemmerend

De leerkracht geeft instructie voor het Connect Lezen. Hierbij wordt klassikaal hardop een tekst gelezen door de leerlingen die instructie volgen. Veel leerlingen kijken naar de instructiegroep op deze momenten.

S. wil haar boek ruilen, maar moet van de leerkracht haar boek van de bibliotheek uitlezen. Leerling S. hangt vervolgens meerdere momenten op haar tafel. S. leest de bibliotheek boek niet.

Groep 3 speelt naast het lokaal. Dit is duidelijk hoorbaar.

De leerlingen mogen ruilen gedurende het stillezen. Er mogen op deze momenten maar twee leerlingen bij de kast staan. De leerlingen die graag willen ruilen, maar niet bij de kast mogen staan, wachten met hun boek dicht op tafel. Dit gaat ten koste van de leestijd. Ook komt het voor dat een leerling gedurende het stilleesmoment lang bij de kast staat. Dit gaat ook ten koste van de leestijd.

De leerling hebben niet de keuze gekregen om te bepalen waar zij willen zitten om stil te lezen.

### Observatie WPO-stagiaire (25-1-2018)

Tijd: 08:45-09:00

|                                                                                              |                 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|
| Gedurende het vrijlezen, leest de leerkracht zelf.<br>(Intrinsieke leesmotivatie bevorderen) | (0)             |
| Er wordt geruild gedurende de leestijd.<br>(Intrinsieke leesmotivatie belemmeren)            | ////////// (10) |
| Er wordt gepraat gedurende de leestijd.<br>(Intrinsieke leesmotivatie belemmeren)            | //// (5)        |

#### Overige gebeurtenissen/factoren die de intrinsieke leesmotivatie bij het stillezen hebben bevorderd of belemmerd

##### Bevorderend

De leerlingen maken vrijelijk gebruik van het aanbod.  
De WPO-stagiaire gaat een informeel gesprek aan met leerling S. om het kiezen van boeken te bespreken.

#### *Belemmerend*

De leerlingen ruilen gedurende de stilleesmomenten. Tijdens het lopen, kijken veel leerlingen om naar de leerling die zijn boek gaat ruilen.  
S. wil na korte tijd haar boek ruilen. Dit mag niet van de WPO-stagiaire. Eerst moet het boek worden uitgelezen. De WPO-stagiaire geeft alleen aan dat de leerling moet blijven zitten om het boek uit te lezen. De leerling kijkt vervolgens veel rond.  
De WPO-stagiaire loopt veel rond gedurende het stilleesmoment.  
Het stillezen is afgelopen en de leerlingen worden geacht om direct hun schrijfschrift erbij te pakken. Er is geen reflectiemoment.

### *Observatie WPO- Studente (26-1-2018)*

*Tijd: 08:45-09:00*

|                                                                                              |               |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| Gedurende het vrijlezen, leest de leerkracht zelf.<br>(Intrinsieke leesmotivatie bevorderen) | (0)           |
| Er wordt geruild gedurende de leestijd.<br>(Intrinsieke leesmotivatie belemmeren)            | //////// (11) |
| Er wordt gepraat gedurende de leestijd.<br>(Intrinsieke leesmotivatie belemmeren)            | ///// (6)     |

#### *Overige gebeurtenissen/factoren die de intrinsieke leesmotivatie bij het stillezen hebben bevorderd of belemmerd*

##### *Bevorderend*

Het gebruik van een ruim en gevarieerd aanbod.  
Een leerling vraagt de betekenis van een woord in een boek. De WPO-stagiaire legt die uit aan de leerling. De leerling leest weer verder.

##### *Belemmerend*

Groep 3 speelt vandaag naast het lokaal. Dit is duidelijk hoorbaar.  
De WPO-stagiaire loopt door de klas en corrigeert verbaal.  
De leerlingen mogen ruilen gedurende het stillezen. Er mogen op deze momenten maar twee leerlingen bij de kast staan. De leerlingen die graag willen ruilen, maar niet bij de kast mogen staan, wachten met hun boek dicht op tafel. Dit gaat ten koste van de leestijd. Ook komt het voor dat een leerling gedurende het stilleesmoment lang bij de kast staat. Dit gaat ook ten koste van de leestijd.  
De leerling hebben niet de keuze gekregen om te bepalen waar zij willen zitten om stil te lezen.  
Weer is er geen reflectiemoment gekoppeld aan het stillezen.

### Observatie Groepsleerkracht (31-1-2018)

Tijd: 08:45-09:00

|                                                                                              |              |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| Gedurende het vrijlezen, leest de leerkracht zelf.<br>(Intrinsieke leesmotivatie bevorderen) | (0)          |
| Er wordt geruild gedurende de leestijd.<br>(Intrinsieke leesmotivatie belemmeren)            | //////// (7) |
| Er wordt gepraat gedurende de leestijd.<br>(Intrinsieke leesmotivatie belemmeren)            | //////// (6) |

*Overige gebeurtenissen/factoren die de intrinsieke leesmotivatie bij het stillezen hebben bevorderd of belemmerd*

*Bevorderend*

Het gebruik van een ruim en gevarieerd aanbod.

*Belemmerend*

De leerkracht geeft instructie voor het Connect Lezen. Hierbij wordt klassikaal hardop een tekst gelezen door de leerlingen die instructie volgen. De leerlingen kijken regelmatig richting de instructiegroep.

De leerlingen mogen ruilen gedurende het stillezen. Er mogen op deze momenten maar twee leerlingen bij de kast staan. De leerlingen die graag willen ruilen, maar niet bij de kast mogen staan, wachten met hun boek dicht op tafel. Dit gaat ten koste van de leestijd. Ook komt het voor dat een leerling gedurende het stilleesmoment lang bij de kast staat. Dit gaat ook ten koste van de effectieve leestijd.

### Observatie WPO-stagiaire (1-2-2018)

Tijd: 09:45-10:00

|                                                                                              |                 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|
| Gedurende het vrijlezen, leest de leerkracht zelf.<br>(Intrinsieke leesmotivatie bevorderen) | (0)             |
| Er wordt geruild gedurende de leestijd.<br>(Intrinsieke leesmotivatie belemmeren)            | ////////// (10) |
| Er wordt gepraat gedurende de leestijd.<br>(Intrinsieke leesmotivatie belemmeren)            | //// (4)        |

*Overige gebeurtenissen/factoren die de intrinsieke leesmotivatie bij het stillezen hebben bevorderd of belemmerd*

*Bevorderend*

Het gebruik van een ruim en gevarieerd aanbod.

De WPO-stagiaire staat bij de kast om een leerling te ondersteunen bij het kiezen. Hierbij wordt gepraat over de leesinteresses van de leerlingen.

*Belemmerend*

Het ruilen. De leerlingen lijken een competitie te maken van wie het eerste bij de kast is. De WPO-stagiaire loopt veel rond. Veel leerlingen kijken om.

### Observatie Groepsleerkracht (7-2-2018)

Tijd: 08:45-09:00

|                                                                                              |              |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| Gedurende het vrijlezen, leest de leerkracht zelf.<br>(Intrinsieke leesmotivatie bevorderen) | (0)          |
| Er wordt geruild gedurende de leestijd.<br>(Intrinsieke leesmotivatie belemmeren)            | //////// (8) |
| Er wordt gepraat gedurende de leestijd.<br>(Intrinsieke leesmotivatie belemmeren)            | //////// (7) |

*Overige gebeurtenissen/factoren die de intrinsieke leesmotivatie bij het stillezen hebben bevorderd of belemmerd*

#### *Bevorderend*

Het gebruik van een ruim en gevarieerd aanbod.

#### *Belemmerend*

De leerlingen mogen ruilen gedurende het stillezen. Er mogen op deze momenten maar twee leerlingen bij de kast staan. De leerlingen die graag willen ruilen, maar niet bij de kast mogen staan, wachten met hun boek dicht op tafel. Dit gaat ten koste van de leestijd. Ook komt het voor dat een leerling gedurende het stilleesmoment lang bij de kast staat. Dit gaat ook ten koste van de leestijd.

De leerkracht zit aan de instructietafel en kijkt naar de leerlingen. Corrigeert de leerlingen als zij praten of als zij 'te lang' een boek staan te ruilen.

Gebaseerd op Chambers (2012) en Stoeldraaijer en Förrer (2013).



*Figuur 14. Gemiddeld aantal handelingen die de intrinsieke leesmotivatie belemmeren gedurende een stillemoment in groep 4.*

## Bijlage I. Groepsinterview en analyse (beginmeting)

Datum: 1 februari 2018

Tijd: 15:30 – 16:30

Doel: Inzicht krijgen de wijze waarop de leerlingen de gecreëerde leesomgeving ervaren.

### Hoe ziet de organisatie eruit gedurende de stilleesmomenten?

- Meester Rob heeft aan mij gevraagd of wij zouden kunnen uitleggen hoe wij de stilleesmomenten organiseren?
- Hoe gedragen wij ons tijdens de stilleesmomenten?
  - Wat mag je allemaal doen tijdens de stilleesmomenten? Welke afspraken gelden er tijdens de stilleesmomenten?
  - Wat doet de juf normaal gesproken tijdens de stilleesmomenten?

Tijdens de stilleesmomenten wordt er stil gelezen. Wel praten wij soms. A. geeft aan dat zij soms praat omdat zij iets interessants heeft gezien in haar boek en dit graag wil vertellen. B. geeft aan dat wanneer hij iets spannends leest, hij dit graag wil vertellen aan zijn buurman. C. vindt het vooral leuk om de plaatjes te laten zien aan zijn vrienden. De leerlingen vinden het vervelend dat hier geen moment voor wordt gemaakt en dat de juf 'boos' wordt als zij tijdens het stilleesmoment gaan praten.

Leerling D steekt hij vinger op en geeft een opsomming van de regels die gelden:

- Je moet stillezen.
- Je mag niet praten.
- Je mag geen gekke dingen doen.
- Je mag niet laten zien wat je belangrijk vindt in een boek.
- Je mag boeken ruilen.

Tijdens de stilleesmomenten corrigeert de juf ons. De juf let op ons of wij wel stil aan het lezen zijn. Dit is wel goed van de juf, maar wij vinden het niet fijn.

- Als jullie iets zouden mogen veranderen aan de stilleesmomenten? Wat zou dat dan zijn? En waarom?

(Eventuele hulpsuggesties → nieuwe afspraken, andere plek, etc..)

De leerlingen geven aan dat zij graag willen dat het leesmoment korter wordt. De leerlingen willen graag kletsen tijdens de stilleesmomenten. Wel vinden de leerlingen dat ze hierbij moeten fluisteren. Ook willen zij niet dat groep 3 gaat spelen in het lokaal naast hen. Dit komt omdat zij dan ook willen spelen, maar dat kan niet want zij moeten stillezen.

E. komt met de vraag of wij na het stillezen even plaatjes aan elkaar zouden mogen laten zien.

- Kunnen jullie tijdens het stillezen rustig lezen of lukt dat niet? Als het jou lukt om rustig te lezen, waardoor komt dit? Als het jou niet lukt om rustig te lezen, waardoor komt dit?

Sommige leerlingen geven aan dat dit hen niet lukt. Stiekem prikken zij in elkaars heupen of kletsen zij over iets grappigs in het boek dat zij voor zich hebben.

Sommige leerlingen geven aan dat dit hen wel lukt. Dit heeft te maken met het feit dat zij een leuk boek voor zich hebben. De stomme boeken lezen zij niet. Ook is het groepje waarin zij zitten stil. Hierdoor kunnen zij rustig lezen.

### Motivatie

- Wie vindt het leuk om te beginnen met het stillezen tijdens de stilleesmomenten? Waardoor komt dit?

L. geeft aan dat hij het leuk vindt om te beginnen met het stilleesmoment. Het stilleesmoment is een vorm van rust voor hem. F. geeft aan dat zij het leuk vindt om te beginnen met het lezen tijdens de stilleesmomenten, omdat zij haar boek heel erg leuk vindt. G. geeft aan dat als hij zijn boek interessant vindt, hij het leuk vindt om te beginnen aan het stillezen.

- Wie vindt het niet leuk om te beginnen met het stillezen tijdens de stilleesmomenten? Waardoor komt dit?

Enkele leerlingen geven aan dat zij het niet leuk vinden om te beginnen met het stillezen. Dit komt omdat zij lezen niks aan vinden. Ook vinden zij het niet leuk dat zij niet de plaatjes aan elkaar mogen laten zien. De juf zegt dan altijd ‘niet doen’.

- Wat zou de juf kunnen doen om ervoor te zorgen dat iedereen het fijn heeft als er stil wordt gelezen? Wat zou de juf anders kunnen doen? Hebben jullie tips?

De juf zou na het stilleesmomentje een fluistermomentje kunnen regelen. Tijdens dit fluistermomentje mag je iets vertellen over je boek of je mag lekker doorlezen.

### Beschikbaarheid leesmateriaal

- Wanneer mogen jullie stillezen?

De leerlingen geven aan dat zij op de volgende momenten mogen stillezen:

- Aan het begin van de ochtend.
- Na het werken.
- Als je de achterkant weektaak afhebt.
- Na spelling.

De leerlingen geven aan dat zij een ander stilleesmoment willen. Zij geven hiervoor de volgende suggesties:

- Aan het einde van de dag.
- Na de gym.
- Na de pauze.
- Tijdens schooltv.
- In een stilleeshoek: in de stilleeshoek mogen alleen twee leerlingen tegelijkertijd.

- Wanneer mogen jullie een boek uit de kast pakken?

De leerlingen geven aan dat zij op de volgende momenten een nieuw boek mogen kiezen:

- Als het boek uit is.
- Als er iemand weg is bij de kast.
- Als er niemand bij de kast staat.

- Kijken jullie ook wel eens naar de boeken, zonder dat je een boek kiest?

De leerlingen geven aan dat zij soms een boek kiezen zonder te lezen waar het boek overgaat.

- Wat voor soort boeken staan er allemaal in de kast en in de bibliotheek?

H. geeft aan dat er de volgende boeken in de kast staan:

- Superdieren.
- Sportboeken.
- Enge boeken.
- Dierenboeken.

- Autoboeken.

I. voegt hieraan toe dat er ook paardenboeken in de kast liggen.

## Kiezen

- Hoe kiezen jullie een boek uit de kast in de klas of uit de bibliotheek?

De leerlingen geven aan dat zij naar het achterflap kijken en bekijken of het boek leuke plaatjes heeft. Enkele leerlingen geven aan dat zij gewoon een boek pakken en deze vervolgens nooit gaan lezen, omdat ze het boek niet leuk vinden.

D. geeft aan dat zij niet genoeg tijd heeft om een boek rustig te kiezen.

- Wie vindt het weleens lastig om een boek te kiezen? Hoe zouden de leerkrachten je daarbij kunnen helpen?

Enkele leerlingen geven aan dat zij het lastig vinden om een boek te kiezen. Zij willen graag dat de juf hen vertelt welke boeken leuk zijn en zij willen aan elkaar vertellen welke boeken er leuk zijn.

Opvallend is dat de leerlingen aangeven dat zij graag willen dat er manden komen in de klas. Op die manden moet een plaatje komen dat laat zien welk soort boeken er in de mand komen. Jannie heeft gedurende haar interview aangegeven dat zij graag met manden wil werken. De leerlingen voegen hier aan toe dat de manden moeten dienen om de boeken te ordenen naar soort. Je weet dan bijvoorbeeld als leerling als je een sportboek wil lezen, dat je in de sportmand moet kijken.

- Wie kan gemakkelijk een boek kiezen? Waardoor komt dit? Heb je tips?

De leerlingen die gemakkelijk een boek kiezen, lezen eerst twee of drie bladzijdes voordat zij bepalen dat zij het hele boek gaan lezen. Ook bekijken zij goed de plaatjes in een boek en lezen zij de achterflap.

## Reflectie

- Als je een boek hebt uitgelezen? Wat doe je dan met het verhaal in je hoofd? Wat zou in de klas willen doen met het verhaal in je hoofd?

De leerlingen 'gooien' het verhaal uit hun hoofd. Zij denken er dan gewoon niet meer aan. Sommigen geven aan dat zij er een nachtje over slapen. Leerling C. geeft aan dat zij het verhaal weleens opschrijft op een blaadje of vertelt aan haar vrienden of vriendinnen.

De leerlingen geven aan dat zij het verhaal in hun hoofd op verschillende manieren zouden willen verwerken. C. wil het verhaal opschrijven. F. wil het verhaal naspelen. G. wil het verhaal voorlezen. En anderen willen erover vertellen.

## Een nieuwe leeshoek in de hal

- Als wij hier op school een leeshoek zouden hebben: een speciale hoek om 'lekker' te lezen. Hoe zou deze hoek er dan uit moeten zien? Welke afspraken zouden er in deze hoek moeten gelden?

De leerlingen vinden het in eerste instantie belangrijk dat de leeshoek kleurrijk is en dat er plaatjes in de leeshoek hangen van bijvoorbeeld dieren. De leerlingen geven aan dat er in de leeshoek twee kasten moeten staan en interessante voorwerpen die uit boeken komen. In de leeshoek moet er gewerkt worden met mandjes. Op de mandjes moeten plaatjes komen, zodat je weet welke soort boeken er in de mandjes zitten.

De eerst volgende afspraken moeten gelden in de leeshoek:

- Je mag fluisteren in de leeshoek.
- Er mogen maar een bepaald aantal leerlingen tegelijkertijd in de leeshoek.
- Er moeten veel boeken in de leeshoek zijn.
- Je mag niet wandelen of schreeuwen in de leeshoek.

*Gebaseerd op Chambers (2012), Stoeldraaijer en Förrer (2013) en Walta (2016).*

### Analyse groepsinterview

-Intrinsiek leesmotiverende factoren.

-Factoren die de ontwikkeling van intrinsieke leesmotivatie belemmeren.

-De hulpvragen van de leerlingen die moeten worden verwerkt in het ontwerp.

-Suggesties voor de uiteindelijke vormgeving van het ontwerp.

Er zijn leerlingen in de groep die goed weten welke boeken zij leuk vinden en welke boeken zij niet leuk vinden. Zij hebben ervaren dat het belangrijk is om een boek leuk te vinden als je aandachtig wilt lezen. De leerlingen geven aan dat het ook van belang is om het onderwerp waarover je leest interessant te vinden. Ook hechten de leerlingen waarde aan rust in de vorm van stilte. L. geeft aan dat de leesactiviteit een vorm van rust voor hem is.

De leerlingen geven aan dat er gedurende de stilleesmomenten wordt gepraat en geruid. De leerlingen ervaren dat zij niet mogen praten over hetgeen dat zij interessant vinden aan een boek. Ook ervaren de leerlingen dat zij geen plaatjes uit een boek aan elkaar mogen laten zien. Het praten gebeurt wel gedurende de stilleesmomenten. Ook zoeken de leerlingen fysiek contact door bijvoorbeeld in elkaars heupen te prikken. De juf is dan ook gedurende de stilleesmomenten vooral aan het corrigeren.

De leerlingen geven aan dat zij regelmatig boeken kiezen zonder het boek verkend te hebben. Dit heeft tot gevolg dat zij het boek niet gaan lezen. Ook ervaren enkele leerlingen dat zij niet genoeg tijd hebben om een boek te kiezen.

De leerlingen hebben niet geleerd om te reflecteren op leesmateriaal. De leerlingen geven namelijk aan dat zij simpelweg niet meer aan het verhaal denken of er een nachtje over slapen.

De leerlingen hebben uiteenlopende redenen om met elkaar in gesprek te gaan over boeken. Zo willen de leerlingen in gesprek gaan over boeken als zij iets interessants hebben gelezen, als zij iets spannends hebben gelezen of wanneer er leuke plaatjes in staan. De leerlingen vinden het dan ook erg vervelend wanneer de leerkracht 'boos' wordt als ze praten.

E. vraagt zich af of het mogelijk is om na het stillezen plaatjes aan elkaar te laten zien.

De leerlingen willen graag van de leerkracht horen welke boeken leuk zijn en zij willen elkaar graag vertellen welke boeken leuk zijn.

De leerlingen hebben een aantal suggesties betreffende het ontwerp:

- De leesmomenten dienen korter te zijn.
- Groep 3 zou niet moeten mogen spelen gedurende het stilleesmoment.
- Na het stilleesmoment zou er een fluistermoment moeten zijn. Gedurende het fluistermoment mag je iets vertellen over je boek of mag je lekker doorlezen.

- Het stillezen dient op een ander moment van de dag plaats te vinden. De leerlingen geven de volgende suggesties: aan het einde van de dag, na de gym, na de pauze, tijdens school-tv en in een leeshoek.
- Een leeshoek moet kleurrijk zijn. Dit zou bewerkstelligd kunnen worden door prenten aan de muur te hangen. En er dienen voorwerpen van boeken in de leeshoek te staan.
- De leerlingen willen dat de boeken geordend zijn naar onderwerp in manden. Op de manden moeten plaatjes komen te staan die aangeven welk onderwerp het boek heeft.
- De leerlingen hebben behoefte aan diverse reflectieactiviteiten. De leerlingen benomen hierbij de volgende reflectieactiviteiten: opschrijven, naspelen, voorlezen en vertellen over het boek.

Gebaseerd op Chambers (2012), Krashen (2016), Marinak en Gambrell (2016), Stoeldraaijer en Förrer (2013), Walta (2016) en Willingham (2015).

De 'ik en lezen' lijst



1. Dat past helemaal bij mij.



2. Dit past wel een beetje bij mij.



3. Dat past niet erg bij mij.



4. Dat past helemaal niet bij mij.

|                                                                                                    |               |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| 1. Ik hou van lezen, want ik word er blij van als ik iets lees wat leuk of interessant voor me is. | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 2. Als mijn juf praat over een interessant onderwerp, wil ik er wel meer over lezen.               | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 3. Er zijn verschillende onderwerpen waarover ik graag lees.                                       | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 4. Ik lees om meer te leren over onderwerpen die me interesseren.                                  | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 5. Ik lees graag over mijn hobby's want dan kom ik er meer over te weten.                          | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 6. Ik vind het leuk om over nieuwe dingen iets te lezen.                                           | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 7. Ik lees graag boeken over mensen in andere landen.                                              | 1 – 2 – 3 – 4 |

|                                                                                                              |               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| 8. Als ik aan het lezen ben, kan ik zomaar de tijd vergeten.                                                 | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 9. Ik lees fantasieverhalen en sprookjes.                                                                    | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 10. Ik houd van verhalen met een geheim erin.                                                                | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 11. Als ik lees, maak ik plaatjes in mijn hoofd.                                                             | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 12. Als ik een goed boek lees, krijg ik het gevoel dat ik vrienden kan worden met de mensen uit het verhaal. | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 13. Ik lees graag avonturen verhalen.                                                                        | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 14. Ik houd van een dik boek met één lang verzonnen verhaal erin.                                            | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 15. Ik lees graag gedichten.                                                                                 | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 16. Ik houd van een beetje moeilijk boek.                                                                    | 1 – 2 – 3 – 4 |

|                                                                                        |               |
|----------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| 17. Als ik het interessant vind, dan kan ik ook wel moeilijke boeken en teksten lezen. | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 18. Ik vind het wel leuk als ik over de vragen in een boek moet nadenken.              | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 19. Ik leer vaak moeilijke dingen omdat ik er iets over gelezen heb.                   | 1 – 2 – 3 – 4 |

|                                                                        |               |
|------------------------------------------------------------------------|---------------|
| 20. Mijn leesniveau vertelt me hoe goed ik kan lezen.                  | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 21. Ik wil graag weten op welk niveau ik lees.                         | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 22. Ik wil graag mijn leesniveau verbeteren.                           | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 23. Ik vind het leuk als mijn ouders vragen op welk leesniveau ik zit. | 1 – 2 – 3 – 4 |

|                                                                                         |               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| 24. Ik ga graag naar de bibliotheek.                                                    | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 25. Ik lees graag voor.                                                                 | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 26. Ik vind het leuk om met vriendinnen/vrienden iets te ruilen om te lezen.            | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 27. Ik lees mijn ouders wel eens voor.                                                  | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 28. Ik vind het leuk om mijn vriendinnen/vrienden te vertellen over wat ik heb gelezen. | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 29. Ik vind het leuk om thuis te vertellen over wat ik heb gelezen.                     | 1 – 2 – 3 – 4 |

|                                                                      |               |
|----------------------------------------------------------------------|---------------|
| 30. Ik lees omdat ik de leestoetsen graag goed wil doen.             | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 31. Ik lees omdat ik wil lezen.                                      | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 32. Ik lees alleen als het moet voor school.                         | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 33. Ik lees omdat ik graag complimenten wil krijgen over mijn lezen. | 1 – 2 – 3 – 4 |



Bedankt kanjer!

### Analyse Intrinsieke leesmotivatie en extrinsieke leesmotivatie (beginmeting)

| Leerling | Gemiddelde score intrinsieke leesmotivatie | Gemiddelde score extrinsieke leesmotivatie |
|----------|--------------------------------------------|--------------------------------------------|
| 1        | 1,4                                        | 1,8                                        |
| 2        | 2,3                                        | 1,8                                        |
| 3        | 2,9                                        | 1                                          |
| 4        | 3,3                                        | 1,8                                        |
| 5        | 1,8                                        | 1,8                                        |
| 6        | 2,6                                        | 2                                          |
| 7        | 2,6                                        | 2                                          |
| 8        | 2,1                                        | 2                                          |
| 9        | 2                                          | 2,5                                        |
| 10       | 2,2                                        | 1,8                                        |
| 11       | 2,4                                        | 2,5                                        |
| 12       | 1,4                                        | 1,5                                        |
| 13       | 3                                          | 1,3                                        |
| 14       | 2,7                                        | 1,5                                        |
| 15       | 2,3                                        | 1                                          |
| 16       | 3,6                                        | 3                                          |
| 17       | 2,7                                        | 2,8                                        |
| 18       | 2,4                                        | 2,5                                        |
| 19       | 3                                          | 2,5                                        |
| 20       | 2,6                                        | 1                                          |
| 21       | 2                                          | 1,3                                        |
| 22       | 2                                          | 2,3                                        |
| 23       | 2,3                                        | 2                                          |
| 24       | 2,7                                        | 1,8                                        |
| 25       | 1,8                                        | 1,8                                        |

*Tabel 1. Analyse intrinsieke leesmotivatie en extrinsieke leesmotivatie (beginmeting)*

Gemiddelde score intrinsieke leesmotivatie van de gehele klas: 2,4

Gemiddelde score extrinsieke leesmotivatie van de gehele klas: 1,9

### Analyse intrinsieke leesmotivatie en extrinsieke leesmotivatie (eindmeting)

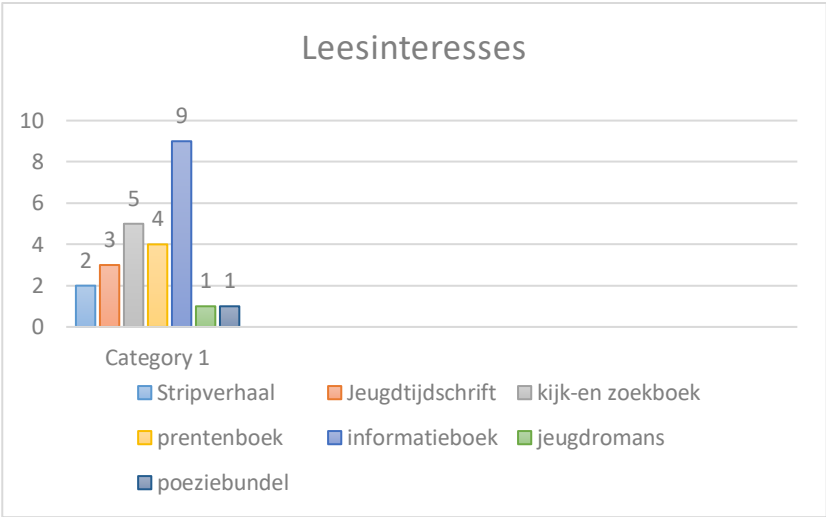
| Leerling | Gemiddelde score intrinsieke leesmotivatie | Gemiddelde score extrinsieke leesmotivatie |
|----------|--------------------------------------------|--------------------------------------------|
| 1        | 2                                          | 2,8                                        |
| 2        | 3,5                                        | 1,6                                        |
| 3        | 2,3                                        | 3                                          |
| 4        | 2                                          | 2,8                                        |
| 5        | 1,2                                        | 1,2                                        |
| 6        | 2,5                                        | 2,8                                        |
| 7        | 1,8                                        | 2,2                                        |
| 8        | 1,6                                        | 2                                          |
| 9        | 3                                          | 2,2                                        |
| 10       | 2,2                                        | 3,4                                        |
| 11       | 1,5                                        | 1,8                                        |
| 12       | 1                                          | 3                                          |
| 13       | 2                                          | 2,5                                        |
| 14       | 1,8                                        | 2,5                                        |
| 15       | 1,3                                        | 2,6                                        |
| 16       | 1,7                                        | 3                                          |
| 17       | 1,9                                        | 2,7                                        |
| 18       | 1                                          | 2,5                                        |
| 19       | 2,2                                        | 2,5                                        |
| 20       | 1,2                                        | 2,5                                        |
| 21       | 2,4                                        | 1,6                                        |
| 22       | 2                                          | 3,5                                        |
| 23       | 1,5                                        | 2                                          |
| 24       | 3                                          | 2,5                                        |
| 25       | 1,1                                        | 3                                          |

*Tabel 2. Analyse intrinsieke leesmotivatie en extrinsieke leesmotivatie (eindmeting)*

Gemiddelde score intrinsieke leesmotivatie van de gehele klas: 1,9

Gemiddelde score extrinsieke leesmotivatie van de gehele klas: 2,5

Bijlage K. Leesinteresses



Figuur 15. Leesinteresses.

## Bijlage L. Enquête ouders en analyse

Epe, 15 februari 2018

Beste ouders/verzorgers van groep 4,  
Dit schooljaar zit ik in de afrondende fase van mijn opleiding aan de Katholieke Pabo **in** Zwolle. Gedurende de afrondende fase sta ik twee dagen zelfstandig voor de klas. In mijn geval sta ik de donderdag en vrijdag voor de groep. Dit traject noemen wij de WPO. WPO staat voor werkplekopleiding.

Naast het voor de groep staan, krijg ik dan ook opdrachten vanuit de opleiding om uit te voeren in de groep. Dit jaar moet ik onder andere een onderzoek uitvoeren. Dit wordt met een duur woord de Bachelor Thesis genoemd.

Het onderzoek dat uitgevoerd moet worden, moet positieve gevolgen hebben voor de ontwikkeling van de groep. Het onderwerp dat ik uiteindelijk voor mijn onderzoek heb gekozen, is **leesmotivatie**. Hierbij richt ik mijn onderzoek op de motivatie die nodig is om zelf te lezen. De leerlingen in groep 4 lezen dagelijks zelf uit een boek. Dit gebeurt als de leerlingen 's ochtends binnenkomen en stil gaan lezen. Het is een belangrijke taak van de leerkracht om de ontwikkeling tot een gemotiveerde lezer te stimuleren. De hoofdvraag van mijn onderzoek is dan ook: ***Hoe kan de leerkracht de leesmotivatie een extra stimulans geven bij het stillezen in groep 4?***

Om de groep zo goed mogelijk te kunnen helpen, is het van belang dat ik een breed beeld schep van de leesmotivatie van de groep. Hiervoor heb ik enquêtes afgenomen bij de leerlingen, een interview gehad met Jannie Nijboer en het gedrag van de leerlingen gedurende de stilleesmomenten geobserveerd. Nu mist er nog een belangrijk puzzelstukje. *Hoe ziet de leesmotivatie van de leerlingen er thuis uit?* Om deze vraag te kunnen beantwoorden, heb ik uw inzicht als ouder nodig.

Mijn vraag aan u is om de bijgevoegde enquête in te vullen. U mag bij het invullen van de enquête uw kind betrekken. De enquête vult u anoniem in. Dit houdt in dat u ook niet hoeft te vermelden om welke leerling het gaat. Het gaat mij puur om het uiteindelijke beeld van de groep. Ik zoom bij dit onderzoek niet in op de individuele leerlingen. De gegevens van de enquête gebruik ik uitsluitend voor mijn onderzoek en worden dan ook niet gepubliceerd.

Graag de enquête voor **23 februari** inleveren bij mij. Als u het wil inleveren op een dag dat ik niet aanwezig ben, kunt u de enquête op het bureau leggen.

Als u vragen heeft of eventuele op- of aanmerkingen over dit onderzoek, neem gerust contact met mij op.

Alvast hartelijk dank voor uw medewerking!

Met vriendelijke groet,

Saskia Fontaine

[s.fontaine@kpz.nl](mailto:s.fontaine@kpz.nl)

### Enquête

De enquête bestaat uit tien meerkeuze vragen en één openvraag. Ik verwacht dat u tien/vijftien minuten nodig zal hebben om de enquête te maken. U mag de vragen beantwoorden door per vraag één van de cijfers te omcirkelen. Bij de eerste vraag is ook een openvraag gesteld. U kunt bij de peil uw antwoord opschrijven. Op het eind is een open schrijf vak voor eventuele opmerkingen en/of aanmerkingen.

Nogmaals hartelijk dank voor uw tijd en medewerking!

|                                           |
|-------------------------------------------|
| 1 → Dit past helemaal bij mijn kind.      |
| 2 → Dit past een beetje bij mijn kind.    |
| 3 → Dit past niet erg bij mijn kind.      |
| 4 → Dit past helemaal niet bij mijn kind. |

|                                                                                                                                                 |                  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| 1.Mijn kind leest thuis dagelijks zelf uit een zelfgekozen boek.<br><br>Waarom wel of waarom niet?                                              | 1 2 3 4<br><br>• |
| 2.Als mijn kind leest, leest hij/zij omdat hij/zij graag wil lezen. Ik hoef mijn kind niet aan te moedigen om te lezen.                         | 1 2 3 4          |
| 3.Mijn kind beleeft plezier bij het lezen van een boek en daarom pakt hij/zij een boek er regelmatig bij.                                       | 1 2 3 4          |
| 4.Mijn kind leest graag boeken omdat hij/zij meer wil weten/leren over een bepaald onderwerp.                                                   | 1 2 3 4          |
| 5.Mijn kind leest thuis, omdat hij/zij wil oefenen met het lezen. Met als doel om beter te lezen op school, voor de toetsen, voor de juf, etc.. | 1 2 3 4          |



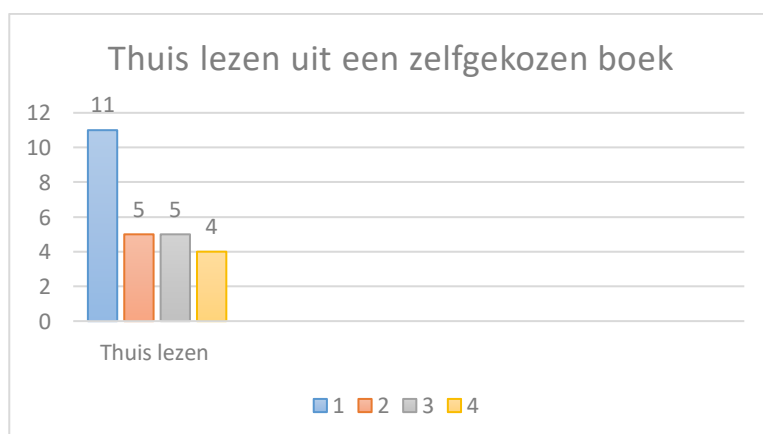
### Analyse Intrinsieke leesmotivatie en extrinsieke leesmotivatie (thuissituatie)

| Leerling | Gemiddelde score intrinsieke leesmotivatie | Gemiddelde score extrinsieke leesmotivatie |
|----------|--------------------------------------------|--------------------------------------------|
| 1        | 2,5                                        | 3,6                                        |
| 2        | 1,3                                        | 3,2                                        |
| 3        | 2,7                                        | 3,4                                        |
| 4        | 3,6                                        | 3                                          |
| 5        | 2,7                                        | 1,8                                        |
| 6        | 3                                          | 2,2                                        |
| 7        | 2,7                                        | 3                                          |
| 8        | 3                                          | 1,6                                        |
| 9        | 1                                          | 3,4                                        |
| 10       | 2,7                                        | 3,6                                        |
| 11       | 2,3                                        | 2,2                                        |
| 12       | 1                                          | 3                                          |
| 13       | 1,7                                        | 2,8                                        |
| 14       | 1                                          | 2,4                                        |
| 15       | 3,6                                        | 1,2                                        |
| 16       | 2,5                                        | 3,6                                        |
| 17       | 2,7                                        | 1,8                                        |
| 18       | 3                                          | 2,2                                        |
| 19       | 3                                          | 1,6                                        |
| 20       | 2,3                                        | 1,8                                        |
| 21       | 2,7                                        | 2                                          |
| 22       | 4                                          | 2,3                                        |
| 23       | 3,7                                        | 2,5                                        |
| 24       | 1,3                                        | 3,2                                        |
| 25       | 1,8                                        | 3                                          |

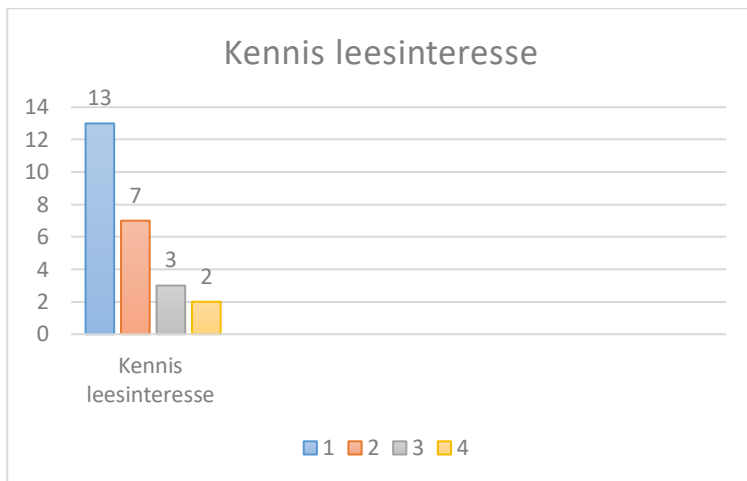
Tabel 3. Analyse intrinsieke leesmotivatie en extrinsieke leesmotivatie (thuissituatie)

Gemiddelde score intrinsieke leesmotivatie van de gehele klas: 2,3

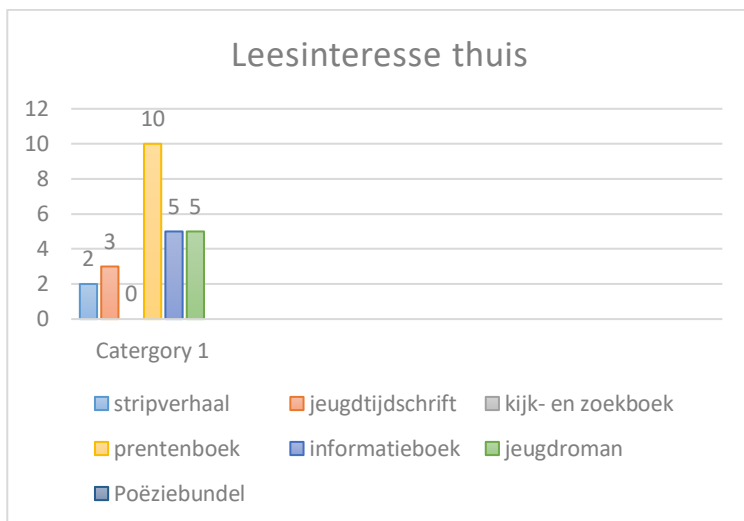
Gemiddelde score extrinsieke leesmotivatie van de gehele klas: 2,6



Figuur 16 . Thuis lezen uit een zelfgekozen boek.



*Figuur 17. Kenniss leesinteresse.*



*Figuur 18. Leesinteresse thuis.*

## Bijlage M. Beschrijving ontwerp

Het ontwerp heeft tot doel om de leerkracht handvatten te laten ontwikkelen om de leesomgeving dusdanig vorm te geven zodat er een extra stimulans wordt gegeven aan de intrinsieke leesmotivatie bij het stillezen in groep 4. De leescirkel van Chambers (2012) richt zich op belangrijke factoren van de sociale-context, oftewel de leesomgeving. Een leerkracht die een stimulerende leesomgeving wil creëren dient een context te creëren dat helpt bij het kiezen, lezen en reageren op leesmateriaal (Chambers, 2012).

### Autonomie

CET, *Cognitive evolution theory*, beschrijft dat ervaringen die een gevoel van autonomie in een persoon ondermijnen een negatief effect kunnen hebben op de ontwikkeling van intrinsieke leesmotivatie (Ryan & Deci, 2017; Woltjer & Janssens, 2014). Marinak en Gambrell (2016) voegen hieraan toe dat een intrinsiek leesmotiverende omgeving zich onder andere kenmerkt door de mogelijkheid tot *choice*. Door de leerlingen keuzes te laten maken binnen de leesomgeving, kan de leerling een gevoel van autonomie ervaren wat bevorderlijk voor de leesmotivatie. Een keuze in de leesomgeving kan bewerkstelligd worden door de leerlingen vrij te laten kiezen uit het leesaanbod, vrij een leesplek te laten kiezen en vrij te laten kiezen welke leesopdrachten hij wil ondernemen (Marinak & Gambrell, 2016).

Binnen de theorie van CET wordt ook beschreven dat een gevoel van competentie en relatie niet ondermijnd dienen te worden bij het stimuleren van de intrinsieke leesmotivatie. De psychologische basisbehoeften van een mens zijn van groot belang bij de ontwikkeling van de intrinsieke motivatie (Ryan & Deci, 2017; Woltjer & Janssens, 2014).

Een competent gevoel zal binnen de informele boekgesprekken, formele boekgesprekken en ‘Creatief met lezen’ boek ontwikkeld worden door gebruikmaking van het GRIMM-model (Bouwman & Van de Mortel, 2014). Door gebruikmaking van het GRIMM-model bij de fasering krijgen leerlingen de ruimte om handvatten te ontwikkelen die zij vervolgens zelfstandig kunnen inzetten bij de uitvoering van de activiteiten (Bouwman & Van de Mortel, 2014).

De relatie binnen de activiteiten zal gestimuleerd worden door de informele boekgesprekken, de formele boekgesprekken, het ‘leestips’bord en de boekentips van de juf. De leerlingen worden binnen deze activiteiten namelijk de mogelijkheid geboden om te communiceren over boeken met anderen (Ryan & Deci, 2017; Woltjer & Janssens, 2014).

Binnen de activiteiten, opgenomen in het ontwerp, is dan ook aandacht voor de tegemoetkoming aan de psychologische basisbehoeften: autonomie, competentie en relatie (Ryan & Deci, 2017; Woltjer & Janssens, 2014).

### Het ‘kussenlezen’

Marinak en Gambrell (2016) achten het van belang dat een leerkracht onder andere keuzes geeft aan zijn leerlingen om zelf te bepalen op welke wijze zij een leesactiviteit willen ondernemen. Zodoende achten Marinak en Gambrell (2016) het van belang dat leerlingen zelf mogen bepalen waar zij willen lezen. Daarnaast geven Stoeldraaijer en Förner (2013) aan dat leerlingen de mogelijkheid moeten krijgen om in een comfortabele positie stil te lezen.

Uit het individueel interview met de groepsleerkracht is gebleken dat de zij graag een leeshoek zou willen creëren voor de leerlingen. Uit een kort gesprek met de directeur is gebleken dat hier geen budget voor is.

De groepsleerkracht heeft gedurende het individueel interview opgemerkt dat het ‘kussenlezen’ een optie zou kunnen zijn ter vervanging van de leeshoek. Hier is dan ook in het ontwerp voor gekozen om de leerlingen de vrije keuze te bieden in waar zij graag zouden willen zitten (Marinak & Gambrell, 2016). Gedurende de zes weken van het onderzoek zullen de leerlingen, met een van thuis meegenomen kussen, een leesplek zoeken gedurende de stilleesmomenten. Ook gedurende de vrije keuze momenten zullen leerlingen de vrijheid krijgen om met een kussen te lezen op een zelfgekozen plek in het lokaal.

### Informele boekgesprekken

Een ander belangrijk kenmerk van een intrinsiek motiverende leesomgeving is *Relevance* (Marinak & Gambrell, 2016). *Relevance* wordt gecreëerd door ruimte te maken voor de leesinteresses van de leerlingen. Dit kan doormiddel van informele/vriendelijke boekgesprekken. De informele/vriendelijke boekgesprekken vormen de uiteindelijke basis voor de formele boekgesprekken. Ook is het zo dat, wanneer je als leerkracht belangstelling toont voor de leesinteresse van de leerlingen in de groep, zij jouw aangedragen leestips serieuzer zullen nemen. Verder ondersteunen de informele boekgesprekken de leerlingen bij het kiezen en het reflecteren (Chambers, 2012; Marinak & Gambrell, 2016; Van der Sluis, 2013; Willingham, 2015).

De leerlingen hebben gedurende het groepsinterview aangegeven dat zij graag een ‘praatmomentje’ zouden willen houden na het stillezen. Om aan de wens van de leerlingen tegemoet te komen, en met in acht neming van de theorie, zullen dagelijks gedurende de zes weken van het onderzoek informele boekgesprekken worden gehouden. De informele boekgesprekken zullen de leerlingen houden binnen hun tafelgroep. De informele boekgesprekken zullen vijf minuten duren. Gedurende de eerste twee weken van de invoering van het informele boekgesprek zal iedere tafelgroep voorzien worden van een kleine bak met vragenkaarten. De vragenkaarten zijn ontwikkeld met behulp van de theorie van Chambers (2012). De vragenkaarten zijn opgenomen in Bijlage N.

### Formele boekgesprekken

Chambers (2012) beschrijft dat het onvoldoende is om enkel informele boekgesprekken te houden. Er is meer nodig dan informele boekgesprekken om leerlingen te vormen tot kritische competente lezers. Het voeren van formele boekgesprekken kan niet alleen de leerling stimuleren om beter na te denken over boeken, maar het kan ook de leerling stimuleren om kritischer leesmateriaal te selecteren. Ook de formele boekgesprekken kunnen het reflecteren en het kiezen ondersteunen. Tegelijkertijd bieden zij weer ruimte voor de leesinteresse van de leerlingen. Het is dan ook een belangrijke taak van de leerkracht om het voeren van formele boekgesprekken te ondersteunen (Chambers, 2012; Marinak & Gambrell, 2016).

Om het voeren van formele boekgesprekken te ondersteunen is een handleiding ontworpen gebruikmakend van de theorie van Berenst et al. (2016), Chambers (2012) Cornelissen et al. (2012) en Marinak en Gambrell (2016). Er is binnen de handleiding een fasering gemaakt, gebruikmakend van een stoplicht. De fasering van het stoplicht is zelf ontworpen door de WPO-stagiaire. De fasering van het stoplicht is geïnspireerd door de theorie van Chambers (2012) omtrent leesgesprekken. De vragenkaarten behorende bij de handleiding zijn gebaseerd op Chambers (2012) en Cornelissen et al. (2012). Binnen het gesprek wordt de reader-response opvatting gehanteerd (Cornelissen et al. (2012). De handleiding en de vragenkaarten zijn opgenomen in Bijlage O. De leerling mogen zelf bepalen of zij deel uitmaken van het formeel boekgesprek. Op deze wijze wordt tegemoetgekomen aan de behoefte van autonomie (Marinak & Gambrell, 2016; Ryan & Deci, 2017). De leerlingen kunnen zich inschrijven voor het formeel boekgesprek. De inschrijflijs is ook opgenomen in Bijlage O.

De formele boekgesprekken zullen op de woensdag en vrijdag gedurende de zes weken van het onderzoek gevoerd worden.

### Creatief met lezen

Chambers (2012) geeft aan dat er andere reactievormen bestaat dan een informeel boekgesprek en/of een formeel boekgesprek. Chambers (2012) geeft onder andere als voorbeeld dat er ook leerlingen zijn die willen reflecteren op leesmateriaal met behulp van een brief aan de auteur. Ook gedurende het groepsinterview hebben leerlingen genoemd op welke wijze zij zouden willen reageren op leesmateriaal. Vanuit de theorie van Chambers (2012) en op basis van de resultaten van het groepsinterview is het ‘creatief met lezen’ boek ontwikkeld. In het ‘creatief met lezen’ boek is ook een ‘topperslijst’ en een ‘flopperlijst’ opgenomen. Berenst et al. (2016) beschrijft dat het kiezen en het reflecteren ondersteund kan worden met een ‘top en flop’ bord. In het ‘creatief met lezen’ boek kunnen de leerlingen een persoonlijk ‘top en flop’ lijst bijhouden. De leerlingen zullen op de

donderdag en vrijdag gedurende de zes weken van het onderzoek de mogelijkheid krijgen om te werken in het ‘creatief met lezen’ boek. Het ‘creatief met lezen’ boek is opgenomen in de Bijlage P.

### ‘Leestips’ bord

Berenst et al. (2016) beschrijft dat het kiezen en het reflecteren ondersteund kan worden met een ‘top en flop’ bord. Gedurende de zes weken van het onderzoek zullen leerlingen de vrije keuze krijgen om leestops en leesflops op te hangen op het ‘leestips’ bord. Ook biedt dit leerlingen die niet deel durven te nemen aan de formele boekgesprekken of die geen behoefte hebben aan deze gesprekken de mogelijkheid om toch hun leeservaringen te delen met klasgenoten. Hiermee wordt tegemoet gekomen aan de autonomie van de leerlingen (Marinak & Gambrell, 2016; Ryan & Deci, 2017).

### Boekentip van de juf

Om de leerlingen te ondersteunen bij het kiezen zal er tweemaal per week gedurende de zes weken van het onderzoek een boek worden aangedragen (Baselmans, 2012; Berenst et al., 2016; Chambers, 2012; Cornelissen et al., 2012; Marinak & Gambrell, 2016; Ryan & Deci, 2017; Walta, 2016). Bij het aandragen van de boeken binnen dit ontwerp is het van belang dat de leerkracht een fragment of het hele boek voorleest (Baselmans, 2012; Berenst et al., 2016; Chambers, 2012; Cornelissen et al., 2012; Marinak & Gambrell, 2016; Ryan & Deci, 2017; Walta, 2016).

### Snuffelmomenten

In het ontwerp is dagelijks een ruilmoment/snuffelmoment georganiseerd van 13:45 uur tot 14:05 uur. Gedurende dit moment mogen de leerling in groepen van vier leerlingen naar de bibliotheek in de hal van de school om eventueel een boek te ruilen of om lekker te snuffelen in de boeken. Van der Sluis (2013) benadrukt het belang van het snuffelen in het boekenaanbod. Leerlingen leren hierdoor bepalen wat zij graag zouden willen lezen

### Zelf lezen

Op de donderdag en vrijdag zal de WPO-stagiaire zelf ook lezen gedurende de stilleesmomenten. Op deze wijze kan de WPO-stagiaire tonen aan de leerlingen dat zij plezier beleeft aan het stillezen en dit is bevorderlijk voor de ontwikkeling van intrinsieke leesmotivatie (Berenst et al., 2016; Chambers, 2012; Stoeldraaijer & Förner, 2013).

### Niet ruilen

Het lopen en het ruilen van boeken gedurende het stilleesmoment wordt afgeraden. Dit verstoort namelijk de concentratie en beperkt de uiteindelijke leestijd. In het ontwerp mogen de leerlingen dan ook alleen ruilen gedurende het afgesproken moment. Dit moment is bewust aan het einde van de dag geplaatst, want dan hebben de leerlingen in de ochtend voldoende leesmateriaal om te lezen (Chambers, 2012; Krashen, 2016; Marinak & Gambrell, 2016; Stoeldraaijer & Förner, 2013; Van der Sluis, 2013; Walta, 2016).

### Fasering

In het individueel interview met de groepsleerkracht is benoemd dat het van belang is dat de onderdelen van het ontwerp helder worden opgenomen in de dagelijkse planning. De groepsleerkracht wil duidelijk weten waar zij aan toe is. Er is een rooster opgesteld waar de activiteiten omtrent het ontwerp in zijn gepland. Ook de fasering binnen de activiteiten aan de hand van het GRIMM-model (Bouwman & Van der Mortel, 2014) zijn opgenomen in een rooster waarbij voor iedere twee weken de fasering is omschreven. Zie voor de roosters Bijlage Q.

Wat vind je leuk  
aan het boek?

Wat vind je niet  
leuk aan het  
boek?

Wat vind je  
moeilijk aan het  
boek?

Waar gaat het  
boek over?

Wat is het  
leukste dat je  
hebt gelezen in  
het verhaal?

Wat wil jij mij  
heel graag  
vertellen over  
jouw boek?

Welk plaatje  
vind je het  
mooist?

Hoe zou jij het  
verhaal willen  
veranderen?

Wie zou jij  
willen zijn in het  
verhaal?

Wat is het  
saaiste dat je  
hebt gelezen in  
het verhaal?

Welke plaatje  
vind jij het  
grappigst?

Gebaseerd op Chambers (2012) en het groepsinterview (2018)



Vertel ons maar - moment

## Het begeleiden van de 'vertel ons maar' momenten

### Doel

Aan het einde van een 'vertel ons maar'-moment heeft de leerkracht samen met de leerlingen ontdekt wat het gelezen verhaal voor een bepaalde leerling heeft betekend. Met behulp van het boekengesprek leren de leerlingen nieuw leesmateriaal kennen, verbaal te reflecteren op gelezen materiaal en de leerkracht leert de wijze kennen waarop leerlingen het leesmateriaal ervaren.

**Tijd** → 15 minuten.

### Benodigheden →

- De vragenkaarten voor de leerkracht.
- Het 'vertel ons maar'-moment logboek.

**Opstelling** → De leerling die vertelt over een boek zit op een centrale plek in de groep.

Het verloop van een leesgesprek, kan metaforisch weergegeven worden als een stoplicht. Eerst staat het stoplicht op rood. Het onderwerp waarover de leerling het wil hebben, moet nog bepaald worden. Als dat eenmaal bepaald is, staat het stoplicht op oranje. Het is op dit moment taak van de leerkracht om het verloop van het gesprek gaande te houden. Het stoplicht wordt groen als het doel behaald is.

Met behulp van de beschrijving in deze handleiding en de vragenkaarten voor de leerkracht, krijgt u handvatten waarmee u een soepel verloop van de stoplichten kunt bewerkstelligen.

### Bepalen van het onderwerp van het gesprek

Om te beginnen laat u de leerling vermelden wat de titel is van het leesmateriaal en wie de schrijver is van het leesmateriaal. De leerling mag het leesmateriaal tonen aan de klas.

Vervolgens selecteert u welke rode vragenkaarten u wilt gebruiken.

Om zicht te houden op de ontwikkeling van de leerlingen, noteert u de gestelde vragen/de gegeven antwoorden per 'vertel ons maar'-moment in het logboek.

**Tijd** → 5 minuten.



### Het gesprek op gang houden

Om het gesprek gaande te houden, zijn er een aantal do's en don'ts.

#### Don'ts

- Terwijl de leerling vertelt over het boek, is het van belang om geen 'waarom' vragen te stellen. Deze kan de leerling ervaren als controlerend. Het is juist nodig dat leerlingen ervaren dat alles gezegd mag worden over een bepaald boek.

**Tijd** → 5 minuten.



- Probeer ook vragen te vermijden, waarin u de gedachtes van de auteur probeert te achterhalen. De gedachtes van de leerling over het geschreven verhaal staan centraal.

#### Do's

- Stel 'Hoe weet je dat' vragen. Op deze wijze worden leerlingen gestimuleerd om hun uitspraken te onderbouwen.
- Als u het onduidelijk vindt wat de leerling inbrengt, kunt u een 'Bedoel je' vraag stellen.
- Gebruik in de formulering van de 'Hoe weet je dat' vragen en 'Bedoel je' vragen de taal van de leerling.
- Vat samen wat de leerling zegt, zodat u aan kunt tonen aan de leerling dat u actief luistert en het samengevatte dient als hulpmiddel om te bepalen of u goed begrepen heeft wat er gezegd is door de leerling.
- Korte stiltes laten vallen mag. Dit zijn juist momenten waarop de leerlingen hun gedachtes kunnen ordenen.

U kunt na de start van het leesgesprek te allen tijde de oranje vragenkaarten met een groene rand gebruiken ter inspiratie. Vergeet niet om de vragen en gegeven antwoorden/gemaakte uitspraken te noteren in het logboek.

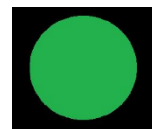
**Tijd** → 5 minuten.

#### Richting het doel

Een geschikte vraag voor de afronding van het leesgesprek is het volgende: *Wat zou jij je vrienden vertellen over het boek?* of *Wat is het belangrijkste van het verhaal?*. Met behulp van deze vraag kan een leerling met enkele zinnen zijn uiteindelijke boodschap kenbaar maken.

Ook gedurende dit onderdeel van het leesgesprek, is het van belang dat u het logboek invult. Als u antwoord kunt geven op de vraag 'Wat heeft het boek voor de leerling betekend?' dan is het doel behaald.

Als u zelf het ingebrachte boek hebt gelezen, kunt u na afloop vertellen over uw eigen ervaring. Anders bestaat de kans dat de leerling zijn mening gaat vormen naar wat u van het boek vond.



Heel veel plezier gewenst met het voeren van leesgesprekken met de leerlingen in uw klas!

#### Nog algemene aanwijzingen:

- De vaardigheid om productieve leesgesprekken te voeren, ontwikkelt zich in de praktijk. Deze handleiding biedt enkel praktische handvatten in de vorm van vragen, do's en don'ts. Vul voor uw zelf aan het eind van ieder leesgesprek tips en tops in, in het logboek. Op deze wijze krijgt uw grip op uw eigen ontwikkeling.
- Uit praktijkvoorbeelden aangedragen door Chambers (2012) is gebleken dat het gewoonlijk is dat leerlingen antwoorden geven die kort en bondig zijn. Dit mag binnen het leesgesprek.

Bent u nieuwsgierig geworden naar dit onderwerp en wilt u graag er meer over lezen? Hierbij enkele leestips:

- Berenst, J., Faasse, S., Herder, A., & Pulles, M. (2016). *Meer dan lezen: Over geletterdheid, geletterdheidsontwikkeling en leesonderwijs*. Assen: Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum.
- Chambers, A. (2012). *De leesomgeving en vertel eens*. Leidschendam: NBD Biblion.
- Cornelissen, G., Dolk, M., Schram, D. (2012). Literaire gesprekken in groep 7 en 8 van basisschool: Een onderzoek naar stimulering van literaire competentie. *Tijdschrift Taal voor opleiders en onderwijsadviseurs*, 3 (5), p. 60-68.
- Marinak, B., A., & Gambrell, L., B. (2016). *No more reading for junk: Best practices for motivating reading*. Portsmouth, United Kingdom: Heinemann.

Gebaseerd op Berenst, Faasse, Herder en Pulles (2016), Chambers, (2012), Cornelissen et al. (2012) en Marinak en Gambrell (2016).

### Vragenkaarten leerkrachten

**Wat vond je mooi/leuk/goed aan het boek?**

**Wat vond je moeilijk aan het boek?**

**Waren er stukken in het boek die je vervelend vond?**

**Hoe vond je het toen...?**

**Hoe vond je het einde van het boek?**

**Wat vond je niet leuk/mooi/goed?**

**Wat vond je het meest bijzonder aan het verhaal?**

**Heb je stukken in het boek overgeslagen? Welke stukken in het boek heb je dan overgeslagen?**

**Wat zou jij doen als...?**

**Wie is de schurk/held van het verhaal?**

**Wat dacht je toen je het boek net in je handen had en nog niks over het boek had gelezen?**

**Heb je iets gelezen in het verhaal wat je zelf al een keer hebt meegemaakt?**

**Heb je dit boek vaker gelezen? Was het deze keer anders toen je hem las?**

**Als de schrijver aan jou zou vragen hoe je het boek/het verhaal beter zou kunnen maken, wat zou jij dan tegen de schrijver zeggen?**

**Toen je het verhaal las, zag je het verhaal voor je ogen gebeuren? Bij welke stukken in verhaal had je dit het meest?**

**Waar speelt het verhaal zich af? Maakte dit het verhaal spannend of saai? Wil je daar meer over vertellen?**

**Moet je dit verhaal vlug lezen of moet je tijd nemen om het verhaal te lezen?**

**Deed een personage uit het boek jou denken aan iemand die jij kent? Of aan een ander personage in een ander boek?**

**Welk personage vond je het meest interessant?**

**Als je terugdenkt aan het verhaal, wat is het belangrijkste dat je hebt gelezen in het verhaal?**

**Jij hebt ons nu een boel verteld over hoe het verhaal voor jou was. Als je nu aan je vrienden iets over het boek gaat vertellen, wat ga jij ze dan vertellen over dit boek?**

Datum:

Leerkracht:

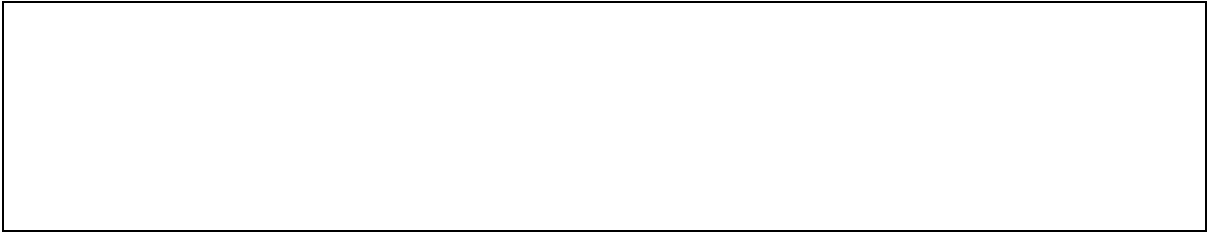
Leerling:

Leesmateriaal:

Noteer in telegramstijl welke vragen er worden gesteld en welke antwoorden er worden gegeven door de leerling(en)/leerkracht. Noteer ook de uitspraken die de leerling doet en eventuele opvallende uitspraken/vragen vanuit de groep zelf.

***Wat heeft het boek voor de leerling betekend?***

***Tips en Tops voor een volgende keer***





creatief met lezen

Dit boek is van

In de zomervakantie had minion Bo elke dag een kwartier gelezen. Op een dag las Bo een boek. Bo vond het een van de grappigste boeken die hij had gelezen.



Het boek ging over Meneer en Mevrouw Griezel. Meneer en Mevrouw Griezel waren geen aardige mensen. Zij waren voor de dieren in hun tuin niet aardig, maar ook niet voor elkaar. Wist je dat mevrouw Griezel ooit wormen aan meneer Griezel heeft gegeven, in plaats van lekkere spaghetti? Ik weet het, echt gruwelijk! Maar Bo vond het zo grappig!

Soms is het lastig als je een boek zo leuk vindt, want dan blijft het verhaal in je hoofd zitten. Heb jij dit ook wel eens? Met dit boek proberen de juffen jou hierbij te helpen.

Er zitten verschillende opdrachten in, zodat de beste verhalen die jij leest echt worden in de klas.

Groetjes, Juf Jannie en Juf Saskia

# De toppers

|  |  |
|--|--|
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |

Titel:.....

Opdracht: Maak een tekening die past bij het boek.



Titel:.....

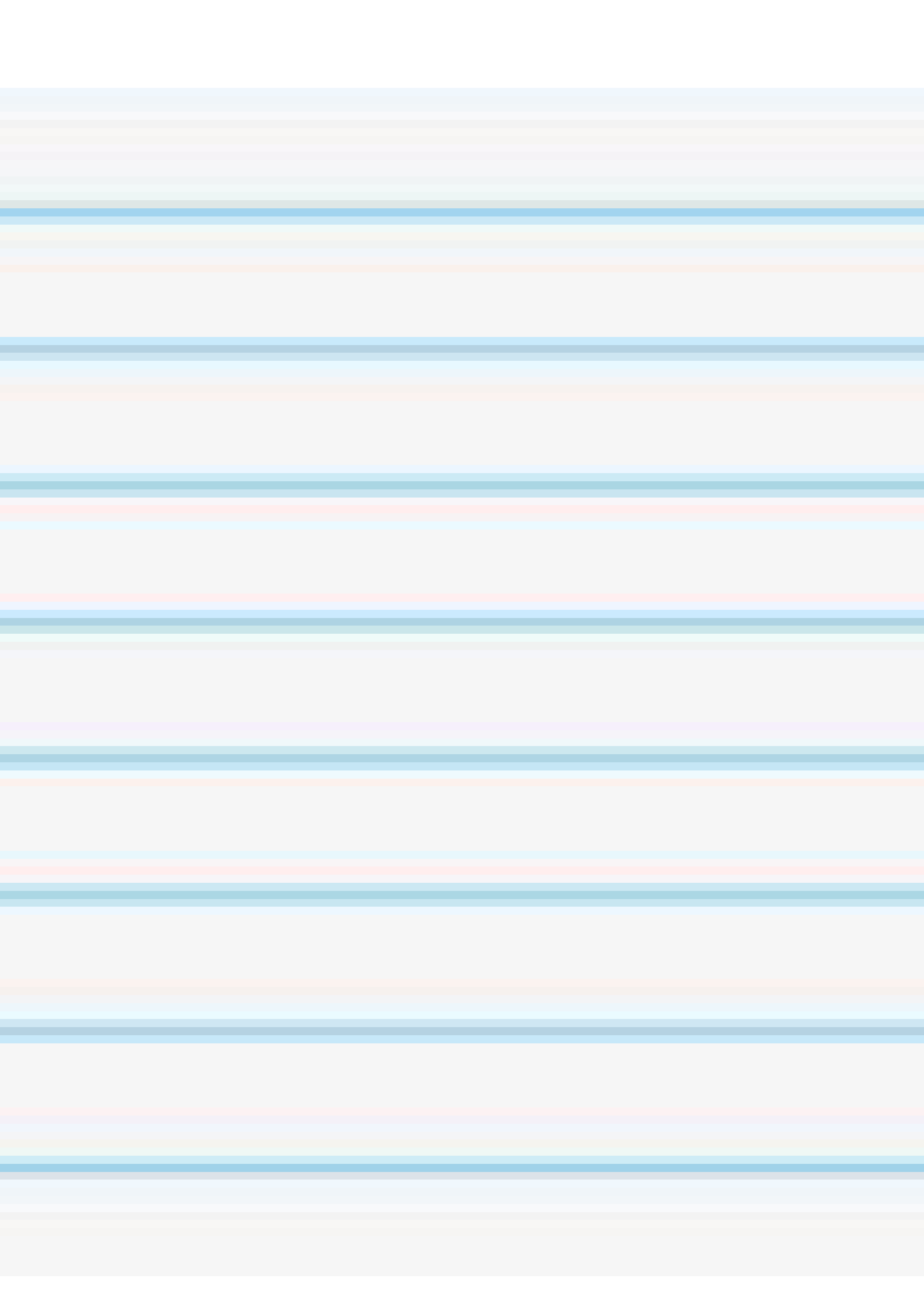
Opdracht: Schrijf een brief aan de schrijver. Hulpvragen:

- Wat vond je van het boek?
- Wat zou je willen veranderen aan het boek?
- Welke vragen heb je voor de schrijver?

Als je klaar bent, post je de brief in 'de brieven voor de schrijver' bus in de klas.

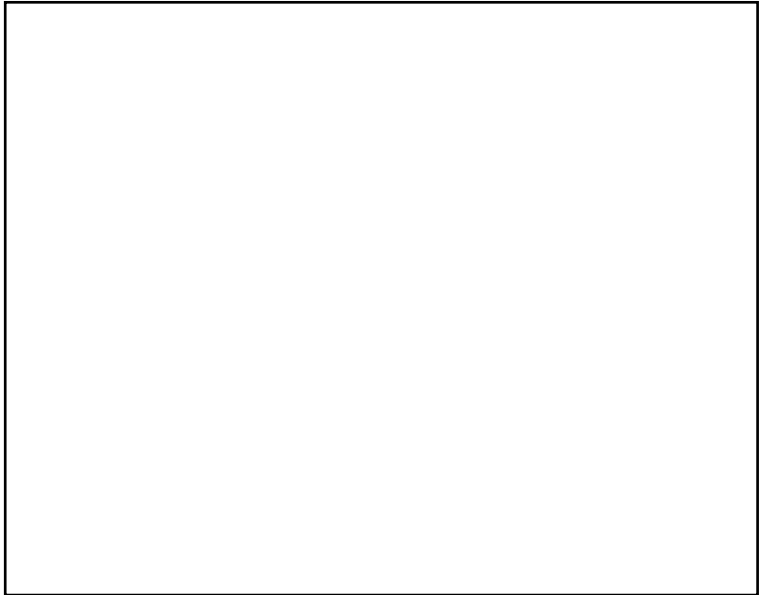
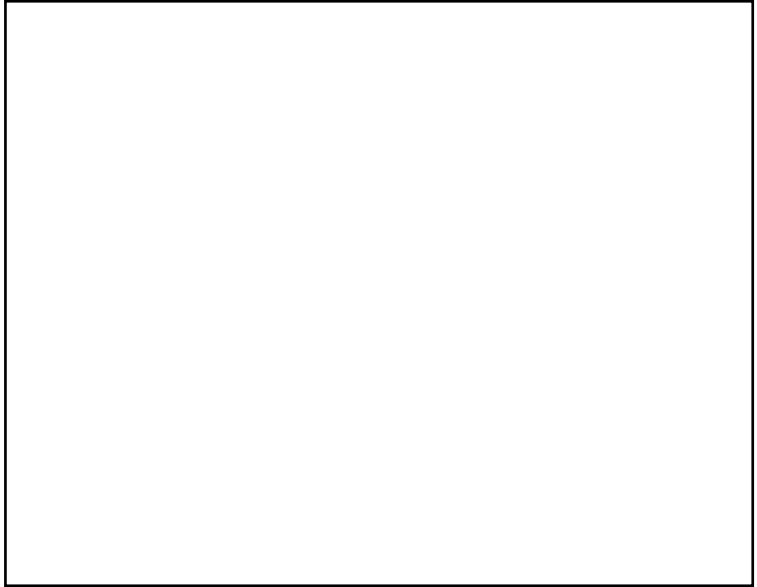
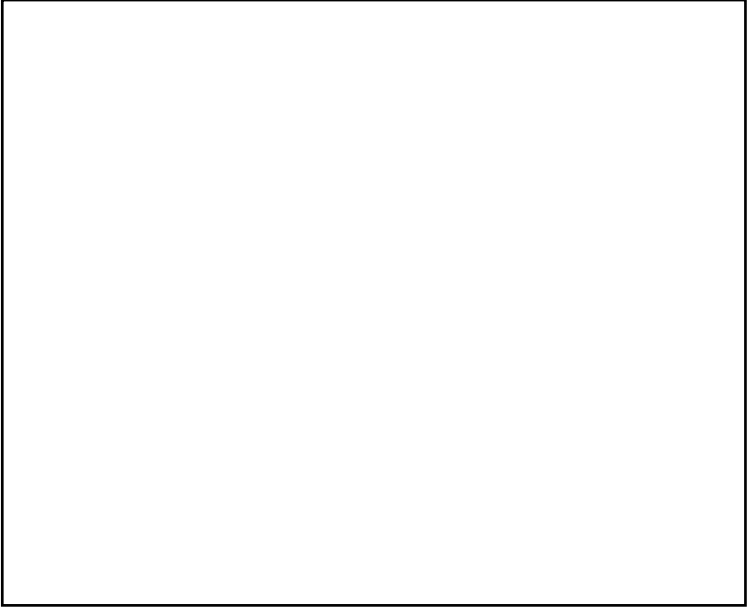
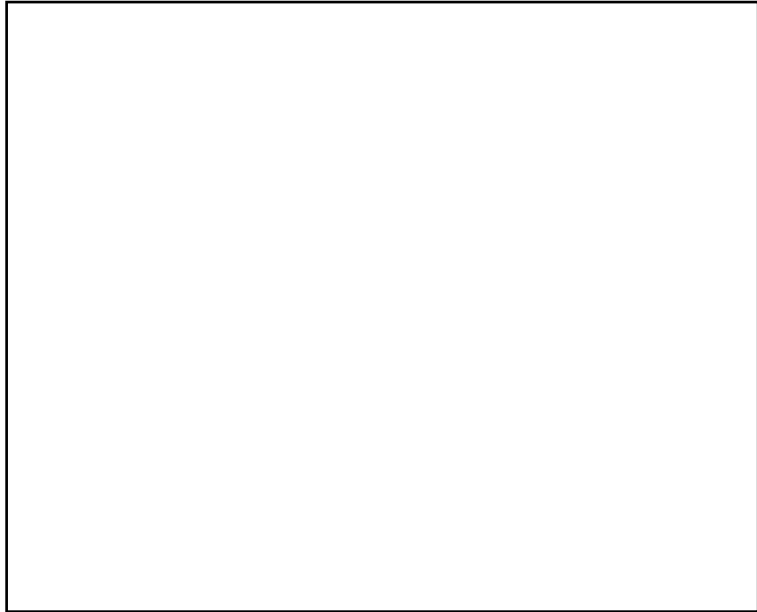
Denk aan de envelop en schrijf de naam van de schrijver voorop.





Titel:.....

Opdracht: Maak een stripverhaal van  
het boek dat je hebt gelezen.



Titel:.....

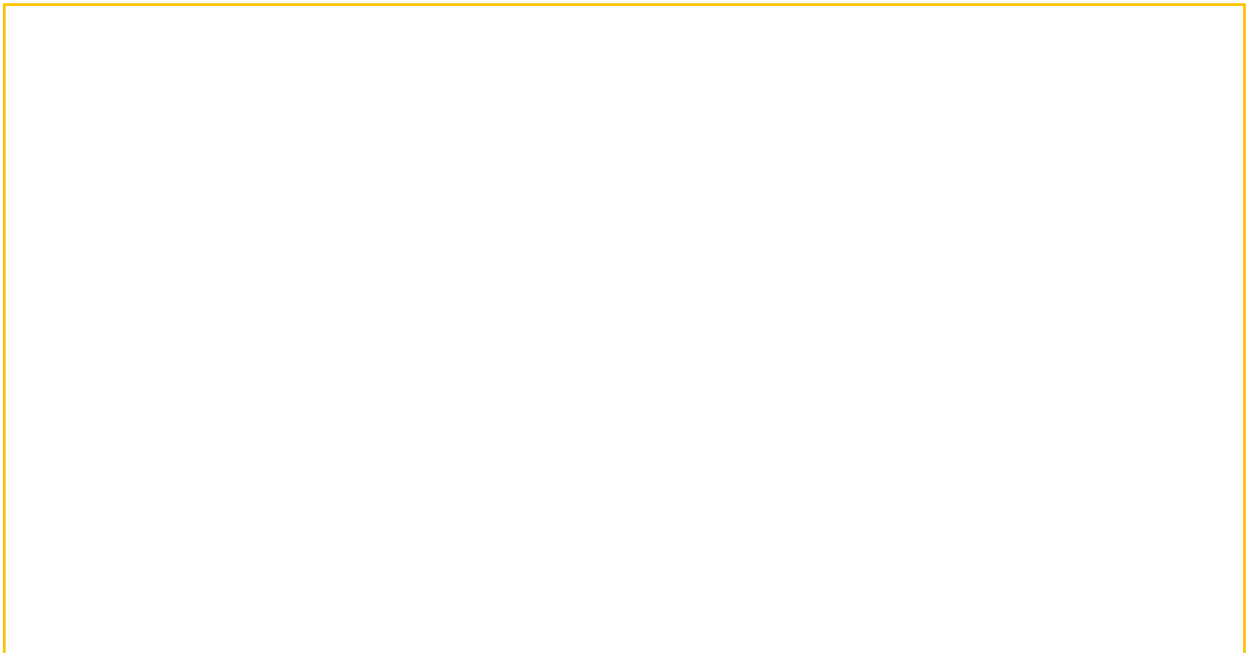
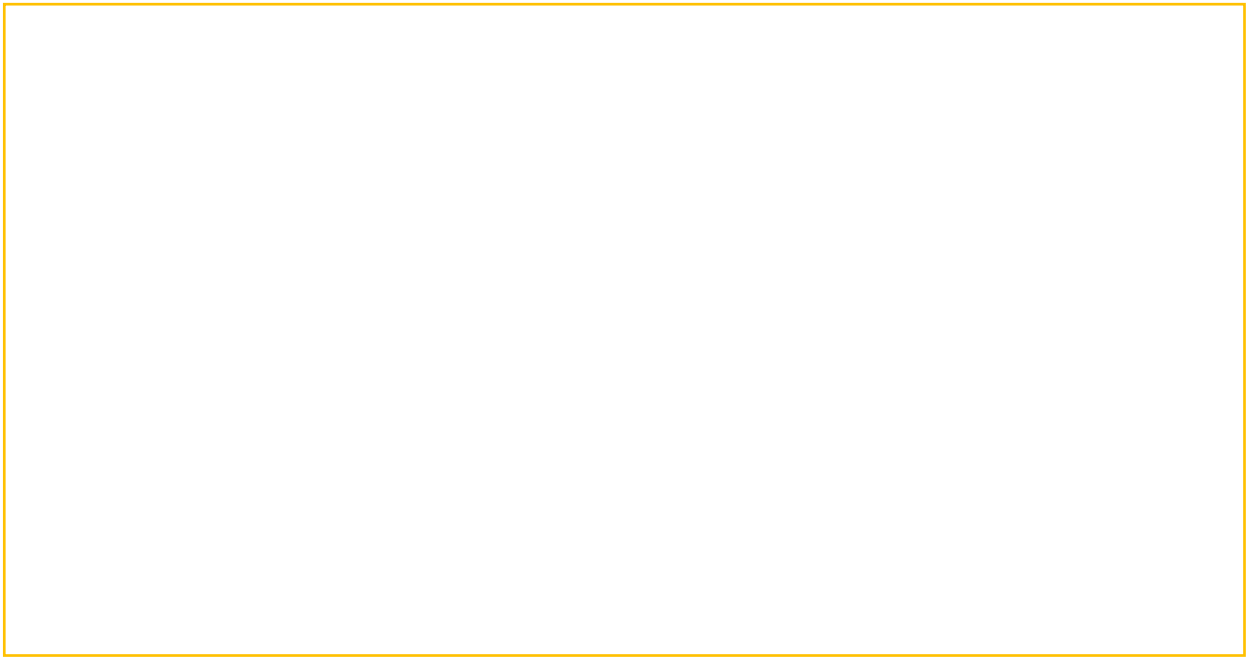
Opdracht: Kies een voorwerp uit het boek dat je graag zou willen namaken met klei. Vraag de juf een dag voordat je de opdracht wil maken om klei.

Maak het voorwerp met klei en als je hem af hebt, zet je het voorwerp in de boekenhoek.

Vergeet niet een kaartje te maken met de naam van het boek erop. Dit kaartje zet je voor het voorwerp. Wie weet wil iemand wel dat boek lezen na het zien van jouw mooie kleibeeld?

Titel:.....

Opdracht: Als je iets in het boek hebt gelezen dat je graag zou willen uitbeelden, schrijf dan op de drama kaartjes wat je zou willen uitbeelden. Dan kunnen wij tijdens de dramales jouw kaartjes gebruiken en de gebeurtenissen uitbeelden. Jij kan op deze manier je klasgenoten kennis laten maken met het boek. Vergeet niet achter op de kaartjes de titel van het boek te schrijven. Knip de kaartjes uit en stop ze in de 'uitbeeld' bus.



Titel:.....

Opdracht: Vraag de leerkracht om stoepkrijt. Maak tijdens de pauze een tekening op het plein die past bij het boek dat jij gelezen hebt.

Weet je dat je je altijd mag inschrijven voor het 'vertel ons maar'- moment? Als jij aan de klas wil vertellen welk boek je hebt gelezen en wat je ervan vond, is dit misschien een moment voor jou!



# De floppers

|  |  |
|--|--|
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |

## Bijlage Q. Rooster

'Vertel ons maar' moment

Stilleesmoment / Praatmoment over boeken

'Boekentips van de juf' moment

Reflectiemoment

Kiesmoment/Snuffelmoment

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Maandag</b></p> <p>08:30-08:45→ Vertellen over het weekend.</p> <p>08:45-09:00→ Stilleesmoment</p> <p>09:00-09:05→ Praatmoment over boeken.</p> <p>De leerkracht begeleidt het Connect lezen.</p> <p>09:05-10:00→ Rekenen.</p> <p>10:00-10:15→ Pauze.</p> <p>10:15-10:30→ 'Boekentips van de juf' moment.</p> <p>10:30-11:15→ Taal.</p> <p>11:15-12:00→ Technisch lezen.</p> <p>12:00-12:30→ Pauze.</p> <p>12:30-13:15→ Schrijven.</p> <p>13:15-14:15→ Goed gedaan/muziek.</p> <p>(13:45-14:05 → Kiesmoment/Snuffelmoment )</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• 14:15 → Logboek.</li></ul> |
| <p><b>Dinsdag</b></p> <p>08:30-08:45→ Stilleesmoment.</p> <p>08:45-08:50→ Praatmoment over boeken.</p> <p>De leerkracht begeleidt het stillezen.</p> <p>08:50-09:00→ Technisch lezen.</p> <p>09:00-10:00→ Gymnastiek.</p> <p>10:00-10:15→ Pauze.</p> <p>10:15-11:00→ Technisch lezen.</p> <p>11:00-12:00 → Rekenen.</p> <p>12:00-12:30→ Pauze.</p> <p>12:30-13:30→ Spelling.</p> <p>13:30-14:15→Verkeer.</p> <p>(13:45-14:05 → Kiesmoment/Snuffelmoment )</p>                                                                                                                                            |
| <p><b>Woensdag</b></p> <p>08:30-08:45 → Stillezen.</p> <p>08:45-08:50 → Praatmoment over boeken.</p> <p>De leerkracht begeleidt het stillezen.</p> <p>08:50-10:00→ Rekenen.</p> <p>10:00-10:15→ Pauze.</p> <p>10:15-10:30→ 'Vertel ons maar'moment.</p> <p>10:30-11:00 → Technisch lezen.</p> <p>11:00-12:15 → Taal.</p> <p>(11:45-12:05→ Kiesmoment/Snuffelmoment )</p>                                                                                                                                                                                                                                 |
| <p><b>Donderdag (WPO-stagiaire)</b></p> <p>08:30-08:40→ Bijpraten over de week.</p> <p>08:40-08:55→ Stillezen.</p> <p>08:55-09:00→ Praatmoment over boeken.</p> <p>09:00-10:00→ Rekenen.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 10:00-10:15→ Pauze.<br>10:15-10:30 → 'Boekentips van de juf' moment.<br>10:30-11:00→ Schrijven.<br>11:00-12:00→ Taal.<br>12:00-12:30→ Pauze.<br>12:30-13:00→ Technisch lezen.<br>13:00-13:20→ Reflectiemoment./Stillezen<br>13:20-14:15→ Expressies/Knutselen.<br>(13:45-14:05 → Kiesmoment/Snuffelmoment )                                                                                                                                                                                             |
| <b>Vrijdag (WPO-stagiaire)</b><br>08:30-08:45→ Stillezen.<br>08:45-08:50→ Praatmoment over boeken.<br>08:50-10:00→ Rekenen.<br>10:00-10:15→ Pauze.<br>10:15-10:35→ 'Vertel ons maar' moment.<br>10:35-11:20→ Spelling.<br>11:20-11:45→ Technisch lezen.<br>11:45-12:15→ Pauze.<br>12:15-12:45→ Reflectiemoment./Stillezen<br>12:45-13:00→ School TV.<br>13:00-13:15→ Klaarmaken voor de gym/naar de gym lopen.<br>13:15-14:05→ Gymnastiek.<br>14:05-14:15→ Gezamenlijk logboek moment voor de leerling. |

## Bijlage R. Dagelijks logboek leerkrachten (groepsleerkracht en WPO-stagiaire)

Datum:

Leerkracht:

Het uiteindelijke doel van het logboek is om zicht te krijgen op de ontwikkeling die de leerkrachten en de leerlingen doormaken. Het logboek dient ook ter inspiratie voor eventuele aanpassingen in het ontwerp om zodoende het proces op een positieve wijze te stimuleren.

Het logboek omvat verschillende vragen zodat er gericht gereflecteerd wordt op het ontwerp. Bij elke hoofdvraag staan verschillende deelvragen als richtlijn voor het beantwoorden van de hoofdvraag. U hoeft niet iedere vraag afzonderlijk te beantwoorden. Ook biedt het logboek ruimte voor op- en aanmerkingen die losstaan van de vragen, maar die van belang zijn voor de ontwikkeling van het proces.

Het logboek dient dagelijks ingevuld te worden. Dit mag in telegramstijl. De verwachting is dat u 10 minuten bezig bent met het invullen van het logboek.

Alvast bedankt voor uw medewerking in dit proces!

### *De informele boeken gesprekken*

Hoe zijn de informele boekengesprekken verlopen?

- Welke bijzonderheden waren er?
- Op welke wijze merkte u ontwikkeling bij de leerlingen? Op welke wijze merkte u dat de ontwikkeling van de leerlingen niet voldoende werd gestimuleerd?
- Hoe verliep het contact tussen de leerlingen onderling?
- Geef drie voorbeelden van antwoorden die er zijn gegeven door de leerlingen gedurende de informele boekengesprekken.

### *De formele boekengesprekken*

- Er is een logboek aanwezig in de handleiding om het verloop van de formele gesprekken vast te leggen.

### *Eigen inbreng*

Hoe is het inbrengen van een eigen boek verlopen?

- Werden de leerlingen geënthousiasmeerd en waaraan merkte u dit?
- Kende de leerlingen het boek al?
- Welke vragen worden door de leerlingen gesteld?
- Welke opmerkingen worden door de leerlingen gemaakt?

### *Stillezen*

Hoe verloopt het stillezen?

- Ervaart u rust in de groep en waardoor komt dit?
- Ervaart u betrokkenheid voor de leesactiviteit en waardoor komt dit?
- Wordt er gelopen door de leerlingen gedurende het stillezen en waarom?

### *Leerkrachtvaardigheden*

Hoe verloopt het eigen maken van de leerkrachtvaardigheden om de intrinsieke leesmotivatie van de leerlingen te beïnvloeden?

- Zijn de handvatten die u aangereikt hebt gekregen helder en inzetbaar in de dagelijkse praktijk?  
Welke tips en tops heeft u met betrekking tot dit onderwerp?
- Heeft u ervaren dat er handvatten ontbreken?
- Welke inzichten heeft u vandaag opgedaan met betrekking tot de intrinsieke leesmotivatie van de leerlingen?

### *Opmerkingen en/of aanmerkingen*

## Bijlage S. Logboek leerlingen groep 4

Datum:

### *Vrije literaire activiteiten*

- Geef vier voorbeelden van vrije literaire opdrachten die er zijn gemaakt door de leerlingen. Maak een foto/kopie van de opdrachten en neem ze op in het logboek. Stel de leerlingen hierbij de volgende vragen:
  - Hoe ging het maken van de opdracht?
  - Wat was er leuk aan de opdracht?
  - Wat was er niet leuk aan de opdracht?
  - Wat heb je geleerd bij het maken van deze opdracht?
  - Wat wil je graag vertellen aan je klasgenoten over wat jij gemaakt hebt?

### *De informele boeken gesprekken*

Hoe gingen de praatmomenten deze week in je groepje?

- Werd er naar elkaar geluisterd? Zo ja, wat ben je te weten gekomen? Hebben jouw klasgenoten gepraat over een boek die jij nu graag zou willen lezen?
- Werd er iets verteld waarover je erg moest lachen? Wil je daarover vertellen?
- Werd je verrast door iets dat werd verteld over een boek? (Iets dat werd verteld over een boek, die je normaal gesproken niet zou kiezen, en die jou nu wel interesseerde.) Wil je daarover vertellen?
- Werd er een vraag gesteld die jou verraste? Welke vraag was dit?
- Welke eventuele afspraken moeten er gelden voor volgende week?

### *De formele boekengesprekken*

Hoe waren de 'vertel ons maar'- momenten?

- Welke boeken zijn er ingebracht?
- Wie heeft een boek leren kennen die hij/zij graag zou willen kiezen tijdens een volgend kiesmoment?
- Werd er iets verteld waarover je erg moest lachen?
- Werd je verrast door iets dat werd verteld over een boek? (iets dat werd verteld over een boek, die je normaal gesproken niet zou kiezen, en die jou nu wel interesseerde.)
- Werd er een vraag gesteld die jou verraste? Welke vraag was dit?
- Welke eventuele afspraken moeten er gelden voor volgende week?

## Stillezen

Hoe ging het stillezen?

- Wie had de rust om echt een boek te lezen en waardoor kwam dit?
- Wie werd gestoord tijdens het stillezen en waardoor kwam dit?
- Wie had een boek waarbij hij/zij kon wegdromen in het verhaal? Welk boek was dit?

Welke eventuele afspraken moet

## Bijlage T. Groepsinterview en analyse (eindmeting)

Datum: 26 april 2018

Tijd: 09:00 – 10:00

Doel: Inzicht krijgen de wijze waarop de leerlingen de gecreëerde leesomgeving ervaren.

### Stillezen

#### → Hoe gaat het stillezen?

Het stillezen gaat wel goed, want wij zijn stil. A. geeft aan dat zij zich hierdoor kan blijven concentreren. L. geeft aan dat zij zich inderdaad beter kan concentreren. Zij geeft aan dat B. voorheen veel vragen aan haar stelde gedurende de stilleesmomenten. Dit gebeurt nu niet meer.

P. geeft aan dat je zelf opzoek kan gaan naar een rustig plekje met je kussen.

G. geeft aan dat het soms niet zo goed vindt gaan. Als hij een rustig plekje heeft gevonden, komt er regelmatig iemand naast hem zitten en dit vindt hij niet fijn.

B. geeft aan dat hij toch soms stiekem praat. Dit komt omdat zij altijd het praatmomentje in hun eigen tafelgroep moeten houden. En in zijn tafelgroep zitten er geen vrienden waarmee hij graag praat. Als hij met zijn kussen een plek mag kiezen, gaat hij dan ook vaak naar een vriend zitten.

#### → Kunnen jullie rustig een boek lezen tijdens het stillezen en waardoor wel/niet?

R. geeft aan dat hij rustig kan lezen, omdat hij zelf kan bepalen of iemand naar hem zit.

S. geeft aan dat zij rustig kan lezen, omdat zij vaak een leuk boek heeft gekozen.

W. geeft aan dat hij niet altijd rustig kan lezen, omdat hij gaat fluisteren met zijn vrienden. Dit heeft ermee te maken dat hij ook eens graag met zijn vrienden vrijelijk over boeken wil praten.

#### → Welke afspraken gelden er tijdens het stillezen en waarom gelden deze afspraken?

Tijdens het stillezen hebben wij de afspraak gemaakt 'stiller dan een muis'. Je kan dan anderen niet storen. Als je wordt gestoord is het namelijk niet fijn als je aan het lezen bent.

#### → Wat doen de Juf Jannie en Juf Saskia tijdens het stillezen? En hoe vinden jullie dat?

Juf Jannie geeft instructie voor het Connect Lezen. Dit vinden wij niet fijn, want het is erg storend. De leerlingen en juf Jannie praten heel hard. Vooral als zij samen hardop lezen. G. geeft aan dat hij op dat soort momenten bijna niet kan lezen.

Juf Saskia leest zelf. Dit vinden wij leuk. S. geeft aan dat zij het voorheen niet eerlijk vond dat ik niet las tijdens het stillezen. D. geeft aan dat wanneer hij ziet dat ik ook lees, hij zelf extra goed gaat lezen.

#### → Hoe vinden jullie de praatmomenten? Wanneer vind je de praatmomenten fijn en waarom vind je ze dan fijn? Wanneer vinden jullie de praatmomenten niet fijn en waardoor komt dit dan?

W. geeft aan dat hij de praatmomenten erg leuk vindt. Je kan dan aan elkaar vertellen over je boek en dan leer je ook meer van boeken. B. voegt hieraan toe dat je boeken leert kennen die je zelf nooit gelezen hebt. Ook leer je soms moeilijke woorden kennen en dit is fijn voor als je zelf het boek gaat lezen.

L. geeft aan dat zij bijvoorbeeld een boek heeft met veel zinnen en grapjes. Hier kan haar tafelgroep van leren.

S. geeft aan dat hij de ochtend van het interview, niet goed kon praten met zijn tafelgroep.  
 T. die verzon namelijk verhalen over zijn boek.  
 T. geeft aan dat zij het fijn vindt om een praatmoment te hebben. Je weet dan heel goed dat je tijdens het lezen alleen mag lezen en tijdens het praatmoment mag je praten.

→ Wat zouden jullie graag willen veranderen aan het stillezen? En waarom willen jullie deze verandering?

Wij zouden willen veranderen dat je tijdens het praatmoment met je vrienden mag zitten. Enkele leerlingen geven als suggestie dat de leerkracht elke dag de groepen waarmee je praat zou kunnen wisselen.

→ Wat moet er vooral niet veranderen aan het stillezen? En waarom moet dit niet veranderen?

Het kussenlezen! En dat de juf ook zelf leest. Dit is namelijk eerlijker.

## Motivatie

→ Wie vindt het leuk om te beginnen met het stillezen tijdens de stilleesmomenten? Waardoor komt dit?

L. geeft aan dat hij het erg leuk vindt om te beginnen met lezen, want hij mag zijn eigen leesplek kiezen. De leerlingen stemmen hiermee in.

S. geeft aan dat hij het niet altijd leuk vindt om te beginnen met stillezen, omdat hij graag een op een ander moment wil stillezen.

→ Wie kan tijdens het stillezen goed doorlezen? Waardoor komt dit?

De leerlingen geven aan dat zij tijdens het stillezen goed kunnen doorlezen, want het is stil in de klas.

→ Wie vindt het lastig om tijdens het stilleesmoment te blijven doorlezen? Waardoor komt dit?

De leerlingen geven aan dat zij het niet lastig vinden om te blijven doorlezen, omdat het stil is en vaak hebben zij een leuk boek. Ook is de gedachte dat je straks mag praten stimulerend voor de focus op het lezen gedurende het stillezen.

## Beschikbaarheid leesmateriaal

→ Wie vindt dat hij niet genoeg tijd heeft om een boek te kiezen en hoe komt dit?

Vaak kan ik een boek niet direct vinden in de bibliotheek. En dan zegt de juf op een gegeven moment dat ik moet opschieten. Het terugvinden van de boeken die als tip zijn gegeven of die besproken zijn, is lastig in de bibliotheek.

G. geeft aan dat hij soms te veel leuke boeken ziet en dan kan hij er niet tussen kiezen.

→ Wat voor soort boeken staan er in de bibliotheek en hoe ben je dit te weten gekomen?

Er staan veel soorten boeken in de bibliotheek. Er staan spannende boeken in, boeken met gedichten, informatie boeken en echte leesboeken. Dit zijn wij te weten gekomen gedurende de praatmomenten over boeken, de leestips bord en als iemand meedeelde aan een 'vertel ons maar' moment.

## Kiezen

- Hoe bepalen jullie welk boek je wil gaan kiezen om te lezen? Hoe weten jullie welke boeken jullie leuk lijken om te lezen en welke boeken jullie niet leuk lijken om te lezen?

Als een boek is aangeraden dan pak ik deze om te lezen.

- Wat gebeurt er in de klas dat jouw helpt bij het kiezen van boeken?

De 'vertel ons maar momentjes' vinden wij erg fijn. D. geeft aan dat hij bijvoorbeeld in een 'vertel ons maar momentje' het boek van L. heeft gezien. D. kon zelf bepalen of hij het boek zou willen lezen en het is handig dat, als je hem wilt lezen, dat je weet hoe die eruit ziet. De praatmomentjes vinden de leerlingen ook erg fijn. Je kan dan praten over wat je wil en je leert nieuwe boeken kennen.

F. geeft aan het 'leestip' bord niet altijd erg handig te vinden, want zij kan niet altijd de leestips lezen.

- Wat zouden de juffen en wat zou de klas kunnen doen om jou beter te helpen bij het kiezen van boeken?

De juffen zouden ervoor kunnen zorgen dat je tijdens een praatmoment naast iemand anders mag zitten. Dan leer je nog meer nieuwe boeken kennen.

De juffen zouden ook op kunnen schrijven waar de boeken zijn, dan kan je ze makkelijker vinden. M. geeft aan dat zij het erg fijn zou vinden als de juf mee zou kunnen gaan naar de bibliotheek. Zij kan mij dan nog beter helpen met het uitkiezen van een boek. Het helpt wel dat ik nu eigenlijk veel beter weet wat ik leuk vind en wat ik niet leuk vind.

Wij missen nog de manden. In de manden zou de juf de boeken kunnen ordenen.

- Hoe vinden jullie het als de juf vertelt over boeken?

C. vindt het leuk. Dan leer je meer over boeken en dan heb je meer boeken om uit te kiezen.

J. vindt het leuk, want dan krijg je nog meer informatie over boeken van de juf.

F. geeft aan dat het heel fijn is, omdat je dan een boek leert kennen die je zelf wilt lezen.

- Hoe vinden jullie de 'vertel ons maar' momenten?

F. geeft aan dat het heel fijn is, omdat je dan een boek leert kennen die je zelf wil lezen.

T. geeft aan dat het fijn is dat je de ruimte hebt om je eigen vragen te stellen.

L. geeft aan dat het fijn is dat je lekker mag vertellen over een boek en anderen kan inspireren om het boek te lezen.

## Reflectie

- Als je een boek hebt uitgelezen, wat doe je dan met het verhaal in je hoofd?

De leerlingen geven aan dat zij het 'creatief met lezen' boekje gebruiken. F. geeft aan dat zij het vooral erg leuk vindt dat er een toppers en floppers lijst inzit.

Tien leerlingen geven aan het boek niet leuk te vinden, omdat zij de eerste twee opdrachten met de juf samen moesten doen. Ook waren de opdrachten soms moeilijk en had je er net wat meer tijd voor nodig.

Verder geven de leerlingen aan dat zij veel praten over boeken.

- Wat kan je in de klas doen om verhaal dat in je hoofd zit eruit te laten? Hoe vinden jullie de betreffende activiteiten?

- Creatief met lezen boek – de klas is verdeeld. Sommigen (10 leerlingen) vinden de activiteiten niet leuk of vinden de activiteiten lastig. Sommigen (15 leerlingen)

vinden het leuk dat zij creatief bezig mogen zijn, maar toch nog iets ervan kunnen leren. Ook kunnen ze het verhaal uit hun hoofd halen met de opdrachten en dat is fijn.

- Vertel ons maar moment
- Praatmomentje

→ Hoe vonden jullie de opdrachten in het 'creatief met lezen' boek?

De leerlingen vonden de opdrachten soms erg lastig.

Een leuke opdracht was het schrijven van een brief naar de schrijver, omdat je dan echt je mening kan laten horen en dan heb je het gevoel dat je iets kan veranderen aan het boek. Ook was het maken van een tekening leuk.

## Leesplek

→ Hoe vonden jullie het 'kussenlezen'?

De leerlingen vinden het prettig dat zij zelf mogen weten waar zij willen lezen. A. geeft aan dat zij zelf kan kiezen of zij op haar stoel leest of een kussen pakt en ergens in de klas gaat liggen.

## Tips en tops

J. zou het fijner vinden om een leeshoek te hebben. Dit is dan een vaste plek en brengt volgens J. meer rust. Dit is een tip voor de juf.

De tops vonden de leerlingen het 'kussenlezen'. L. vond dit vooral erg ontspannend.

Gebaseerd op Chambers (2012), Stoeldraaijer en Förre (2013) en Walta (2016).

## Analyse groepsinterview

Het is stil gedurende de stilleesmomenten. Gedurende het proces is samen met de leerlingen de regels opgesteld 'Stiller dan een muis'. De leerlingen geven aan dat dit prettig is, omdat je je dan beter kan concentreren. Ook kan je zelf een eigen plekje zoeken in de klas. Dit vinden de leerlingen fijn, omdat zij dan zelf een rustig plekje kunnen opzoeken. Ook is het rustiger, omdat zij betere boekkeuzes kunnen maken. Zij hebben vaak een boek gekozen voor het stilleesmomenten die zij echt leuk vinden. De leerlingen geven dan ook aan dat zij beter weten welke boeken zij leuk vinden en welke boeken zij niet leuk vinden.

De gedachte dat je na het stillezen mag praten over je boek stimuleert de leerlingen om tijdens het lezen te blijven lezen. De leerlingen geven aan dat de praatmomenten prettig zijn omdat je dan kan vertellen over je boek. Je kan ook leren over andere boeken en je leert soms moeilijke woorden kennen en dat is weer handig voor als je zelf het boek gaat lezen.

De leerlingen geven aan dat zij het eerlijker vinden als de juf zelf ook leest gedurende de stilleesmomenten. Dit stimuleert de leerlingen om beter te lezen.

Het 'creatief met lezen' boek is handig, omdat je creatief bezig kan zijn, terwijl je ook leert en het verhaal in je hoofd kwijt kan. De leerlingen vonden het vooral leuk om een brief te schrijven aan de schrijver. Zij vonden die leuk, omdat zij dan hun mening konden laten horen en het gevoel hadden dat zij iets konden veranderen aan het verhaal.

Verder is opvallend dat leerlingen bij het noemen van de soorten boeken minder ingaan op het onderwerp, maar meer ingaan op de genres van de verschillende boeken.

Het komt weleens voor dat iemand een rustig plekje heeft gevonden om te lezen en dat iemand vervolgens naast hem/haar komt zitten. Dit vinden de leerlingen niet fijn.

Enkele leerlingen geven aan dat zij soms nog fluisteren gedurende de stilleesmomenten. Dit doen zij stiekem.

De leerlingen vinden de instructie van het Connect Lezen erg storend.

S. vindt het jammer dat hij niet zelf het moment kan kiezen waarop hij stilleest. Hij vindt het dan ook niet altijd leuk om te beginnen met het stillezen.

De leerlingen kunnen niet altijd de aangedragen boeken terugvinden in de bibliotheek. De leerlingen geven dat de tips op het 'leestips' bord niet altijd leesbaar zijn.

Tien leerlingen uit de klas vonden het 'creatief met lezen' boek niet leuk. Zij vonden het in eerste instantie niet leuk dat zij de eerste twee opdrachten samen met de juf moesten maken. Ook waren de opdrachten lastig/moeilijk en de leerlingen hadden regelmatig niet genoeg tijd om de opdrachten af te ronden.

De leerlingen vinden het jammer dat zij niet met hun vrienden mogen praten gedurende het praatmomentje. Ook missen de leerlingen de manden waarin boeken geordend kunnen worden.

De leerlingen geven de volgende suggesties:

- De praatmomenten houden met vrienden.
- De juf dient elke dag de groepjes te wisselen voor het praatmoment. Dan leer je nog meer nieuwe boeken kennen.
- De juf zou aan moeten geven waar de boeken staan. Het zou nog prettiger zijn als de juf mee zou kunnen lopen naar de bibliotheek. Dan kan zij nog beter helpen bij het kiezen van boeken.
- Er moet een vaste plek komen om te lezen. Een leeshoek brengt meer rust.

Gebaseerd op Chambers (2012), Krashen (2016), Marinak en Gambrell (2016), Stoeldraaijer en Förrer (2013), Walta (2016) en Willingham (2015).

## Bijlage U. Individueel interview en analyse (eindmeting)

Datum: 24 april 2018

Tijd: 14:15 – 15:30

**Doel:** Inzicht krijgen in de ontwikkelingen die er zijn gemaakt in de overwegingen die er worden gemaakt bij de vormgeving van het onderwijs rondom stillezen.

### De groepsleerkracht als lezer

→ In hoeverre heb jij gedurende de uitvoering van het ontwerp jezelf de tijd gegund om te lezen?

Nee, want de huishoudelijke klussen spoken door mijn hoofd als ik een boek zou zitten. In de mei vakantie wil ik wel graag in de zon een boek lezen.

Nee, de tijdsdruk blijft lastig.

Volgend jaar ga ik vijf dagen in de week werken. Ik verwacht daarmee meer speling te hebben in mijn planning. Mijn doel is dan ook om volgend jaar, net als jij, dagelijks samen met de leerlingen stil te lezen.

→ Op welke wijze heeft de uitvoering van het ontwerp jouw persoonlijke leesontwikkeling beïnvloedt?

Ik ben anders naar de boeken gaan kijken van de leerlingen. Dit had ermee te maken dat ik gestimuleerd ben binnen het ontwerp om wekelijks een boek te selecteren uit het actuele boekenaanbod om deze vervolgens aan te dragen.

Ik was voorheen vaak in hetzelfde genre blijven kijken. Binnen dit ontwerp stond onder andere variatie in aangeboden genres voorop. Ik heb verhalende boeken, gedichten bundels, etc., aangeboden.

### Het (actuele) boekenaanbod

→ In hoeverre biedt het ontwerp ruimte om initiatieven te nemen betreffende het (actuele) boekenaanbod?

Het ontwerp biedt initiatief om flexibel te praten over leesmateriaal. Dit komt doordat wij nu enkel gebruik maken van de boeken uit 'de bieb in school'. Dit zijn actuele boeken die de lezer motiveren.

Je merkt dat het praten over boeken en het aanbieden van een gevarieerd aanbod zijn vruchten afwerpt. Gaby, de interne begeleider, was hier laatst in de klas omdat er een onderzoek gaande is van Stichting Proo over de effectieve leestijd. Hierbij is A. geobserveerd. A. heeft gedurende het stilleesmoment 18 minuten effectief gelezen. Dit was in vergelijking met de andere groepen erg hoog. Gaby heeft benoemd dat de leerlingen in groep 4 opvallend geconcentreerd aan het lezen zijn.

→ Lees je zelf kinderboeken? Zo ja, om welke reden(en) en welke typen kinderboeken betreft dit? Zo niet, om welke reden(en)? (werkdruk, tijdgebrek, etc.)

Ja, want ik werd gestimuleerd om kinderboeken uit te kiezen om aan te dragen en voor te lezen aan de leerlingen. Ik heb boeken uit verschillende genres voorgedragen.

### Leesaanbod op de Gildeschool

→ Heb jij een ontwikkeling gesignaleerd in de wijze waarop de leerlingen het actuele boekenaanbod gebruiken? Kunt u dit toelichten?

De leerlingen gebruiken het actuele boekenaanbod beter, want zij lezen aandachtiger. Dit blijkt namelijk uit de observatie van de interne begeleider. De leerlingen zijn gedurende

het lezen al bezig met de vragen die zullen komen gedurende de praatmomenten na het stillezen. **De leerlingen lezen veel bewuster.** De leerlingen richten zich op het verhaal en de vormgeving en discussiëren hierover met elkaar. S. las bijvoorbeeld laatst een boek en daarbij waren er foto's en van de foto's waren tekeningen gemaakt. S. en D. hielden een gesprek over het verschil tussen de foto's en de tekeningen. **De leerlingen zien in, en ook de leerkracht, dat lezen niet alleen technisch lezen is. Lezen is ook beleven!** Ook zie ik dat de leerlingen minder snel afgeleid worden door geluid. Voorafgaand aan het onderzoek hoefde er maar een speld te vallen en alle kopjes gingen omhoog. **De leerlingen reageren niet meer overal op en lezen dan ook lekker door.** De boeken die aangedragen worden gedurende de formele boekgesprekken en gedurende de momenten waarbij ik zelf een boek inbreng, worden vervolgens vaak gekozen door de leerlingen. Dit is terug te zien in de map die wij bijhouden over boekkeuzes.

### Kiezen uit het leesaanbod

- Hoe worden de leerlingen momenteel ondersteund om te kiezen uit de boekenselectie?

Het blijft jammer dat 'de biebel in school' beneden is. Als leerkracht kan je niet meelopen met de leerlingen gedurende de snuffelmomenten/kiesmomenten. Terwijl dit wel heel waardevol kan zijn.

Door de boekgesprekken ben ik wel bewuster van de boekkeuzes die leerlingen maken. En daarbinnen richten wij ons dan op variatie in de boekkeuze. Je merkt dan ook dat de leerlingen verschillende boeken aan het uitproberen zijn, die zij voorheen niet zouden kiezen. Ook kijken de leerlingen regelmatig op het kiesbord voordat zij naar beneden lopen naar de biebel. Het is alleen jammer dat de boeken dan vaak zijn uitgeleend of de leerling kan het boek niet vinden.

- Op welke wijze maken leerlingen kennis met kinderboeken in de klas en in de schoolbibliotheek?

De leerlingen praten nu met klasgenoten over boeken. Je merkt dat dit stimulerend werkt. De leerlingen maken contact met boeken die ze normaal niet zelf zouden lezen. Ik heb het gevoel dat de leerlingen elkaars adviezen over boeken eerder aannemen dan de boeken die wij als leerkracht inbrengen. Leerlingen hebben vaak het beeld van een leerkracht dat hij alleen de leerlingen iets wil leren. Bij adviezen van genoten blinkt toch meer de enthousiasme eruit.

- Hoe heb je de informele boekgesprekken ervaren?

Prima. In het begin merkte ik wel dat de leerlingen niet doorvroegen. Het was dan vragenkaart en klaar. De leerlingen geven nu uitgebreider antwoord op de vragen en vragen ook door als bepaalde antwoorden toelichting nodig hebben. De leerlingen hebben geleerd om actief naar elkaar te luisteren.

- Hoe heb je de formele boekgesprekken ervaren?

Leuk. De leerlingen hebben geleerd om veel uitgebreider over een boek te vertellen. Dit komt doordat de leerlingen hebben geleerd om anders naar een boek te kijken.

- Hoe heb je de eigen inbreng ervaren?

Ik vond het erg leuk. Vroeger deed je dat veel vaker. En dat is door de tijd weggeëbd. Door het ontwerp dacht ik soms 'O chips, ik moet nog een boek inbrengen'.

### Motivatie

→ Heb jij ontwikkeling gemerkt in de leesmotivatie van de leerlingen? Welke oorzaken liggen hieraan ten grondslag?

Ja, de leerlingen lezen beter. Ik heb het vermoeden dat de oorzaak hiervan ligt in het anders kijken naar boeken.

→ Op welke wijze motiveer jij de leerlingen om het stillezen te initiëren?

Ik sta niet model zoals jij dat doet. Ik geef instructie 'Connect Vloeiend Lezen'.

→ Hoe motiveer jij de leerlingen om te blijven lezen?

Dit gebeurt helaas niet op mijn dagen. Ik geef instructie 'Connect Vloeiend Lezen'.

→ Welke leerkrachtvaardigheden, die een positief effect hebben op de intrinsieke leesmotivatie, heb jij mogen ontwikkelen gedurende dit proces?

Ik vond vooral de handleiding en de opgestelde vragen erg stimulerend werken. Je ging veel gericht vragen naar de leeservaringen van leerlingen. En je merkte dat de leerlingen hierdoor ook anders gingen kijken naar boeken. De leerlingen vonden het ook leuk om te praten over boeken.

Voorheen vroeg je alleen of de leerling het een leuk boek vond en dan werd door de leerling of ja geantwoord of nee.

→ Wat zou jij nog willen veranderen aan het leesonderwijs waardoor de leerlingen meer intrinsiek gemotiveerd worden?

Ik mis niet zo zeer dingen in je ontwerp. Ik vind het alleen lastig dat bepaalde dingen praktisch niet mogelijk zijn in de school, zoals het creëren van een echte leeshoek in de klas of op de vide. Ik zou dat ideaal vinden als de leerlingen een vaste plek hebben waar zij naartoe kunnen om te lezen.

Ik vind 'de bieb in school' wel erg leuk. Ik vind het alleen nog erg jammer dat er geen mogelijkheid is om met de leerlingen mee te lopen tijdens het snuffelmoment/kiesmoment. Dat zou ik graag willen veranderen.

## Leestijd

→ Wat is jouw mening betreffende de effectieve leestijd van de leerlingen? In hoeverre lezen de leerlingen daadwerkelijk tijdens de stilleesmomenten?

Je merkt ook dat het ene boek zich meer leent om aandachtig te lezen dan het andere boek. Je merkt dat ook dat de leerlingen veel kritischer kijken naar welke boeken geschikt zijn om aandachtig te lezen.

Verder vind ik dat de leerlingen erg goed lezen.

- Onderzoek van de interne begeleider.

Er is opgevallen dat de informatieboeken wel op een hoogniveau zijn → geschikt voor groep 4? Ik heb de cursus open boek gevolgd en zij zeggen in de cursus dat een leerling een veelte moeilijk boek mag lezen of een veelte makkelijke boek mag lezen. Deze ervaringen mag je niet van leerlingen afpakken. Het is alleen van belang dat dit niet constant is. Binnen jouw ontwerp is er veel aandacht geweest voor variatie, dus de leerlingen zijn gestimuleerd op boeken te lezen die passen bij hun leesniveau.

→ Ervaar jij rust gedurende de stilleesmomenten? Zo ja, welke aspecten van de vormgeving en de begeleiding liggen hieraan ten grondslag? Zo niet, welke aspecten van de vormgeving en de begeleiding liggen hieraan ten grondslag?

Ja, ik ervaar rust. Ik kan rustig mijn instructie geven. Ik ben eigenlijk niet aan het corrigeren. Dit is ook weer bevorderd voor de leerlingen die extra instructie volgen. Ik kan mij volledig richten tot deze groep leerlingen.

### Reageren op leesmateriaal

- Op welke wijze wordt de leerlingen de mogelijkheid geboden om het leesmateriaal te verwerken na het gelezen te hebben? Zo ja, wat is de waarde van deze mogelijkheden voor de leerling en voor jou? Als dit niet gebeurt, hoe zou jij dit in een ideale leessituatie willen vormgeven?

Voor het ontwerp eigenlijk niet. Nu wel → De praatmomenten.

Het 'creatief met lezen' boekje was erg leuk, want de leerlingen mochten zelf kiezen of zij een opdracht wilden maken en welke opdracht zij dan wilden maken. Ik vind het erg belangrijk dat leerlingen de vrije keuze hierin hebben. Ik weet uit mijn eigen ervaringen dat ik het erg demotiverend vond als ik verplicht werd om opdrachten te maken over boeken.

- Hoe wordt er zicht gehouden op de leesontwikkeling die leerlingen maken gedurende de stilleesmomenten? Als dit niet gebeurt, om welke reden gebeurt dit niet?

Gedurende het ontwerp heb ik het technisch lezen gestimuleerd doormiddel van het 'Connect Vloeiend Lezen'. Van de vijf leerlingen die meededen met het 'Connect Vloeiend Lezen' hebben drie leerlingen het niveau van midden 4 gehaald. S., C. en L. hebben midden vier gehaald. Dit is een behoorlijk vooruitgang en heeft naast het 'Connect Vloeiend Lezen' te maken met het meer effectief lezen gedurende de stilleesmomenten. Ik verwacht dat de leerlingen, als wij zo doorgaan, het niveau van eind vier gaan bereiken. Deze leerlingen krijgen toch meer oefening met het lezen op de donderdag en vrijdag.

Wij houden de boekkeuzes van de leerlingen bij in de map. Wij lopen veel rond gedurende de informele boekgesprekken en beschrijven onze bevindingen daarbij in het dagelijks logboek. Op de vrijdagen kunnen wij de ontwikkeling van de week dan overzien en daarop inspelen in de volgende week.

### Opmerkingen en aanmerkingen

Je hebt het leuk en goed gedaan. Het is was keurig verzorgd. Je hebt het heel handelbaar gemaakt in de praktijk voor mij. Ik vind het jammer dat wij niet aan het begin van het schooljaar hiermee gestart zijn. Ik zou graag jouw onderzoek willen delen aan collega's. Ik ga zeker volgend jaar hiermee verder. Ik heb gezien welke opbrengsten het heeft gehad.

Tips voor collega's die ik heb geleerd:

- Minstens 15 minuten lezen.
- Voorkom het ruilmoment. Dit scheelt organisatorisch en de leerlingen kunnen rustiger lezen.
- Praat met de leerlingen over boeken.
- Reflecteer met de leerlingen op wat ze hebben gelezen.

*Gebaseerd op Chambers (2012), Stoeldraaijer en Förre (2013) en Walta (2016).*

## Analyse individueel interview

- Intrinsiek leesmotiverende factoren.
- Factoren die de ontwikkeling van intrinsieke leesmotivatie belemmeren.
- Inzicht in aspecten die de intrinsieke leermotivatie kunnen beïnvloeden.
- Groei leerlingen en leerkracht binnen het ontwerp.
- De hulpvragen van de leerkracht die niet zijn verwerkt in het ontwerp.
- Suggesties voor een vervolg onderzoek.

De leerlingen en de leerkracht zijn gestimuleerd om verschillende boeken te leren kennen/lezen. De leerlingen krijgen handvatten bij het kiezen van boeken door de formele gesprekken en door de momenten waarbij de leerkracht boeken aandraagt. Ook geeft het leestips bord leerlingen steun bij het kiezen.

De formele boekgesprekken en de informele boekgesprekken zorgen ervoor dat de leerlingen in contact met elkaar komen. Hierdoor leren de leerlingen boeken kennen die zij zelf niet zouden kiezen.

Doordat er veel gepraat wordt over boeken, hebben de leerlingen anders leren kijken naar boeken.

De leerkracht vond het erg stimulerend bij het bevorderen van de intrinsieke motivatie dat er een handleiding hiervoor was opgesteld met vragenkaarten Het creatief met lezen boekje en de praatmomenten zorgden voor ruimte voor reflectie. En werkte dan ook stimulerend.

De tijdsdruk blijft een belemmerende factor om aandacht te besteden aan de intrinsieke leesmotivatie.

Ook zijn bepaalde dingen praktisch niet haalbaar. Zo is het niet haalbaar om een leeshoek te creëren of om als leerkracht mee te lopen naar de bieb. Dit is niet bevorderlijk voor de intrinsieke leesmotivatie.

De leerkracht geeft aan geen model te zijn voor de leerlingen gedurende de stilleesmomenten. Ook stimuleert zij de leerlingen niet om te blijven lezen. Zij geeft namelijk de instructie van het 'Connect Vloeiend Lezen'.

De boekgesprekken nodigen uit tot het kiezen van bepaalde boeken. Vaak zijn de boeken die de leerlingen willen kiezen, naar aanleiding van de boekgesprekken, al uitgeleend.

De leerkracht is niet altijd de meest geschikte persoon om leerlingen te enthousiasmeren voor het lezen van een boek.

De leerkracht geeft aan dat zij volgend jaar dagelijks wil stillezen met de leerlingen. Zij heeft gedurende het onderzoek ervaren dat lezen niet alleen technisch lezen is, maar dat lezen ook beleven is.

Zij vindt het van belang dat de leerlingen de vrije keuze kunnen maken qua leesmateriaal. Wel dient de leerkracht in het vormgeving van het leesonderwijs aandacht te besteden aan variatie en dient zij leerlingen te stimuleren om een boek op eigen niveau te lezen. Dit om de kwaliteit te bevorderen.

De leerkracht acht het van belang dat de leerlingen zelf kunnen kiezen op welke wijze zij willen reflecteren op gelezen materiaal.

De leerkracht wil graag het onderzoek delen met collega's, want zij heeft gezien welke opbrengsten het kan leveren aan de intrinsieke motivatie bij het stillezen.

De leerkracht vindt de volgende punten de belangrijkste aspecten bij het stimuleren van de intrinsieke leesmotivatie:

- ➔ Dagelijks vijftien minuten daadwerkelijk stillezen.
- ➔ De ruilmomenten voorkomen gedurende het stillezen.
- ➔ Praten met de leerlingen over boeken.
- ➔ Reflecteren op het gelezen materiaal.

De leerkracht is door het ontwerp anders naar boeken gaan kijken. Dit komt doordat zij gestimuleerd is om wekelijks een boek uit het actuele boekenaanbod te selecteren. Voorheen zou zij voornamelijk uit één genre een boek hebben geselecteerd.

Groep 4 heeft gedurende een onderzoek van de interne begeleider naar de effectieve leestijd, goed gescoord in vergelijking met de andere groepen. De leerlingen zijn minder snel afgeleid door geluid en reageren dan ook niet meer overal op. De leerlingen lezen lekker door.

De leerlingen gebruiken het actuele boekenaanbod beter. Dit merkt de leerkracht doordat de leerlingen aandachtiger de boeken lezen. Ook maken de leerlingen bewustere boekkeuzes. De leerlingen lezen beter. Zij merkt dan ook dat zij tijdens haar instructie minder hoeft te corrigeren. Dit is prettig, want dan kan zij zich volledig richten op haar instructiegroep.

Bij de boekengesprekken vragen de leerlingen door en geven uitgebreid antwoord. Hierdoor merk ik dat de leerlingen actief hebben leren luisteren naar elkaar.

Verder is een groei gesignaleerd bij de leerlingen die het programma 'Connect Vloeiend Lezen' volgen.

De leerkracht blijft het jammer vinden dat zij niet met de leerlingen mee kan lopen naar 'die bieb in school'. Zij kan hierdoor de snuffelmomenten en kiesmomenten niet ondersteunen. Terwijl dit heel waardevol is.

De leerkracht heeft de volgende suggesties:

- ➔ Meelopen naar 'de bieb in school' om het kiezen te ondersteunen.
- ➔ Een vaste plek creëren waarin leerlingen kunnen lezen.

Gebaseerd op Chambers (2012), Krashen (2016), Marinak en Gambrell (2016), Stoeldraaijer en Förrer (2013), Walta (2016) en Willingham (2015).

## Bijlage V. Afbeeldingen

### Informele boekgesprekken



### Formele boekgesprekken

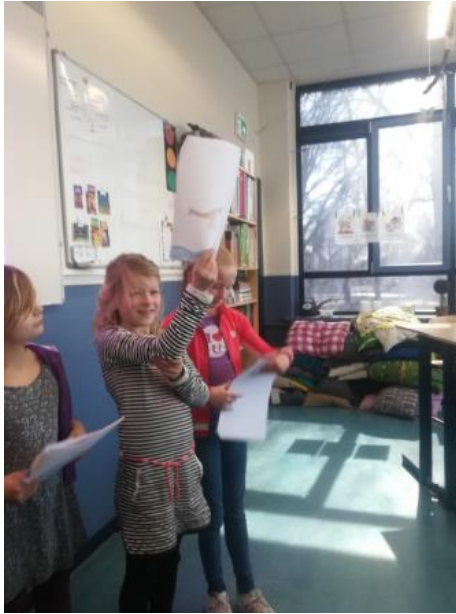




### Het 'kussenlezen'







Inschrijflijst – ‘Vertel ons maar’ moment



Leestips bord

