

“Juf, ik wil graag moeilijkere boeken!”

Een onderzoek naar het vergroten van de leesmotivatie van de leerlingen vanuit de Daltonvisie, met inzet van educatief partnerschap.

Naam:	Elsa Schepers
Studentnummer:	1057800
E-mailadres:	s1057800@student.windesheim.nl
Cohort:	2012/2014
Docent:	Wia Stegeman
Modulecode:	ENSO-CPGO
Inleverdatum:	03-06-2014

Voorwoord

Dit onderzoek heeft zijn uiteindelijke vorm gekregen in 2014 onder begeleiding van de zeer betrokken Wia Stegeman. Vanaf deze plek wil ik haar bedanken voor haar feedback, doelgerichte begeleidingsuren en optimistische kijk op deadlines. Daarnaast ben ik dank verschuldigd aan mijn critical friends voor hun peptalk en feedback, de leerlingen, ouders, leerkrachten en directie van ODS 't Zonnedal, zonder wie dit onderzoek nooit uitvoering had kunnen vinden. En ten slotte wil ik het thuisfront bedanken voor de lieve zorgen en het geduld, wanneer ik mezelf dagenlang in huis barricadeerde om aan 'mijn stuk' te werken.

De grondhouding van waaruit ik dit stuk geschreven heb, is die waarin de school onderdeel is van een van de systemen waarbinnen onze leerlingen zich begeven. Helen Parkhurst beschreef de school als een 'social community'. In deze leergemeenschap wil ik een actieve rol spelen, zodat kinderen zich kunnen ontwikkelen tot de vrije en democratische burgers waartoe wij ze op willen voeden.

Maar dit kunnen we alleen maar samen doen: leerlingen, ouders, leerkrachten, directie.

Elsa Schepers

3 juni 2014

Samenvatting

Dit onderzoek is opgezet aan de hand van de centrale vraagstelling: “Op welke wijze kan op ODS 't Zonnedal educatief partnerschap vanuit een Daltonvisie ingezet worden, met als doel de leesmotivatie van de leerlingen te vergroten?” De onderzoeksvragen zijn opgesteld aan de hand van de volgende doelgroepen: leerlingen, leerkrachten, ouders, directie.

De theorie is opgezet vanuit de definitie van de begrippen leesmotivatie en educatief partnerschap. Van beide begrippen zijn daarna de factoren van invloed, de rol van de leerkracht, de onderwijsbehoeften van de leerlingen, de rol van de ouders, de rol van de directie en de invloed van Daltonvisie beschreven.

De betrouwbaarheid van het onderzoek is gegarandeerd, door gebruik te maken van een combinatie van kwantitatieve en kwalitatieve gegevensverzamelingen. De verschillende invalshoeken en diversiteit aan instrumenten per onderzoeksvraag, versterken de validiteit.

Vanuit de resultaten, conclusies en inzichten kan het antwoord op de centrale vraagstelling geformuleerd worden. Op ODS 't Zonnedal kan educatief partnerschap vanuit een Daltonvisie ingezet kan worden, met als doel de leesmotivatie van de leerlingen te vergroten, door vanuit een open communicatie over visie, doelen en uitvoering te communiceren met de ouders en deze visie op te nemen in de officiële schooldocumenten. Er moet geïnvesteerd worden in leerkrachtvaardigheden op het gebied van oudercontacten en er moeten faciliteiten komen voor het creëren van een juiste talige omgeving door de leerkrachten en leerlingen. De rol van de ouders als gelijkwaardige partner met een voorbeeldrol thuis moet erkend en gestimuleerd worden. En de leerlingen moeten meer zelfsturing, afhankelijk van het eigen niveau van metacognitie, krijgen over de planning en uitvoering van de leestijd.

Ten behoeve van de doelstelling, zijn aanbevelingen gedaan: opnemen visie leesmotivatie en educatief partnerschap in officiële schooldocumenten, scholing leerkrachten leesonderwijs, oudercontacten en communicatie, faciliteiten stimulerende taalomgeving, stimulerende taalactiviteiten in weekplan opnemen, uitdragen waardering rol van ouder, en training metacognitie leerlingen ten behoeve van zelfsturing planning en uitvoering eigen leestijd.

Dit onderzoek is geschreven om een bijdrage te leveren aan het vergroten van de leesmotivatie van de leerlingen, vanuit de Daltonvisie, met inzet van educatief partnerschap. Maar het hoopt ook een begin te zijn van verdere verkenning van de relatie tussen leesmotivatie en educatief partnerschap, alsmede een aanzet tot een vergelijkend onderzoek op een andere school in een vergelijkbare situatie, wat betreft populatie, onderwijsvorm en grootte. Dit kan de validiteit van de uitkomsten van dit onderzoek vergroten.

Inhoud

Hoofdstuk 1: Inleiding	6
1.1. Verlegenheidssituatie	6
1.1.1. ODS 't Zonnedal	6
1.1.2. Methoden en leerlingvolgsystemen	6
1.1.3. Dalende resultaten	6
1.1.4. Sterkte-zwakteanalyse mei 2013	6
1.1.5. Gepleegde interventies	6
1.1.6. Invloed van ouders	7
1.1.7. Communicatie	7
1.1.8. Doelstelling	7
1.2. Centrale vraagstelling	7
1.3. Onderzoeksvragen en deelvragen	7
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	9
2.1 Inleiding	9
2.2. Definitie van educatief partnerschap	9
2.3. Factoren die educatief partnerschap beïnvloeden	9
2.4. De rol van de leerkracht bij educatief partnerschap	10
2.5. Onderwijsbehoeften van leerlingen inzake educatief partnerschap	10
2.6. Rol van ouders bij educatief partnerschap	10
2.7. Wijze waarop de directie educatief partnerschap kan bevorderen	11
2.8. Daltonvisie op educatief partnerschap	11
2.9. Definitie van leesmotivatie	11
2.10. Factoren die leesmotivatie beïnvloeden	11
2.11. De rol van de leerkracht bij leesmotivatie	12
2.12. Onderwijsbehoeften van leerlingen inzake leesmotivatie	12
2.13. Rol van ouders bij leesmotivatie	12
2.14. Wijze waarop een directie leesmotivatie kan bevorderen	13
2.15. Daltonvisie op leesmotivatie	13
2.16. Samenvattend antwoord op de theoretische onderzoeksvragen	13
2.17. Van theorie naar praktijk	14
Hoofdstuk 3: Opzet van het onderzoek	15
3.1. Inleiding	15
3.2. Doelgroepen	15
3.3. Onderzoeksmethodologie	15
3.3.1. Leerlingen	15
3.3.2. Leerkrachten	16
3.3.3. Ouders	18
3.3.4. Directie	19
3.3. Communicatie	21
3.4. Validiteit van het onderzoek	21
3.4.1. Kwantitatief	21
3.4.2. Kwalitatief	21
3.4.3. Triangulatie	22
3.4.4. Kwaliteit	22
3.5. Van instrumenten naar resultaten	22
Hoofdstuk 4: Resultaten	23
4.1. Leerlingen	23
4.1.1. Leesmotivatie	23
4.1.2. Educatief partnerschap	23
4.1.3. Daltonvisie	24

4.1.4. Antwoord op de onderzoeksvraag	24
4.2. Leerkrachten	24
4.2.1. Leesmotivatie	24
4.2.2. Onderwijsbehoeften.....	24
4.2.3. Handelingsverlegenheid	24
4.2.4. Educatief partnerschap	25
4.2.5. Wenselijke situatie educatief partnerschap.....	25
4.2.6. Daltonvisie	25
4.2.7. Antwoord op de onderzoeksvraag	25
4.3. Ouders	26
4.3.1. Leesmotivatie	26
4.3.2. Handelingsverlegenheid	26
4.3.3. Educatief partnerschap	26
4.3.4. Wenselijke situatie educatief partnerschap.....	26
4.3.5. Daltonvisie	27
4.3.6. Antwoord op de onderzoeksvraag	27
4.4. Directie	27
4.4.1. Leesmotivatie directie	27
4.4.2. Beleidskeuzes leesmotivatie	27
4.4.3. Educatief partnerschap	27
4.4.4. Daltonvisie	28
4.4.5. Antwoord op de onderzoeksvraag	28
4.5. Van resultaten naar conclusies	28
Hoofdstuk 5: Conclusies en discussie	29
5.1. Praktijk versus theorie.....	29
5.1.1. Leerlingen	29
5.1.2. Leerkrachten.....	29
5.1.3. Ouders	29
5.1.4. Directie	30
5.2. Conclusies	30
5.3. Discussiepunten.....	31
5.4. Antwoord Centrale Onderzoeksvraag	32
5.5. Inzichten en gevolgen.....	32
5.6. Kennisdeling	32
5.7. Aanbevelingen	32
Literatuurlijst	34

Bijlagen: instrumenten

Hoofdstuk 1: Inleiding

In deze inleiding wordt de aangetroffen situatie op ODS 't Zonnedal omschreven, alsmede de contextanalyse. Hierin komen achtereenvolgens de school, methoden en leerlingvolgsysteem, dalende resultaten, sterkte-zwakke onderzoek mei 2013, gepleegde interventies, invloed van ouders en de bespreking van de resultaten van dit praktijkgericht onderzoek aan bod. Daarna volgen de doelstelling, de afgebakende centrale vraagstelling en ten slotte de onderzoeksvragen en deelvragen.

1.1. Verlegenheidssituatie

1.1.1. ODS 't Zonnedal

ODS 't Zonnedal is een kleine Daltonbasisschool in het dorp Alteveer in Zuidoost Groningen. ODS 't Zonnedal valt onder Stichting Opron, waaronder alle openbare basisscholen in de gemeenten Stadskanaal, Veendam en Menterwolde vallen. Op ODS 't Zonnedal zijn circa 30 leerlingen verdeeld over drie combinatiegroepen. Deze worden begeleid door vijf parttime leerkrachten. De onderzoeker is groepsleerkracht van groep 6-7-8 en sinds november 2013 tevens Intern Begeleider.

1.1.2. Methoden en leerlingvolgsystemen

Op ODS 't Zonnedal worden voor aanvankelijk lezen de methoden Schatkist en Veilig Leren Lezen gebruikt. Voor het voortgezet lezen worden de methoden Taalverhaal taal en spelling, Nieuwsbegrip XL en het Ralfi lezen gebruikt. Er wordt naast de methodetoetsen, getoetst met Cito LVS begrijpend lezen, woordenschat, spelling, Drie-Minuten-Toets (DMT) en Analyse van Individualiseringsvormen (AVI).

1.1.3. Dalende resultaten

In 2009 zijn de nieuwe Cito toetsen ingevoerd. Vanaf het moment dat de nieuwe Cito toetsen zijn aangeschaft, blijkt uit de halfjaarlijkse toetsanalyses van de leerkrachten en de halfjaarlijkse schoolanalyses van de Intern Begeleider, een daling van het gemiddelde leerrendement bij de toetsresultaten van begrijpend lezen en spelling bij de overgang van groep 5 naar groep 6. De daling in leerrendement bij begrijpend lezen is gemiddeld -67%. De daling in leerrendement bij spelling is gemiddeld -29%. De daling vindt zowel plaats bij de sterkere als de zwakkere leerlingen, en er is sinds 2009 geen enkele leerling in leerrendement gestegen of gelijk gebleven, bij de overgang van groep 5 naar groep 6. Daarnaast valt op dat de leerlingen lager dan het landelijk gemiddelde scoren op DMT in groep 3, op woordenschat en spelling in groep 3 en 4 en op begrijpend lezen van groep 5 tot en met 8.

1.1.4. Sterkte-zwakteanalyse mei 2013

In een onderzoek in mei 2013 heeft de onderzoeker een sterkte-zwakteanalyse gemaakt van het leesonderwijs. Hieruit is gebleken dat leesmotivatie van de leerlingen een zwak punt is. Leerlingen van de middenbouw hebben in dat onderzoek aangegeven dat ze voorlezen 'leuker' vinden dan zelf lezen. In de bovenbouw hebben de leerlingen aangegeven dat ze lezen 'zonde van de tijd' vinden en dat ze door het lezen het gevoel hebben 'minder tijd voor het taakwerk' te hebben. Het gebrek aan leesmotivatie is zorgelijk, aangezien dit een groot effect heeft op zowel het technisch lezen als het begrijpend lezen (Guthrie & Cox, 2001).

1.1.5. Gepleegde interventies

Naar aanleiding van het onderzoek van mei 2013 zijn een aantal interventies gepleegd. Het voorlezen is in alle groepen structureel ingezet ter vergroting van de woordenschat en om de leesmotivatie te stimuleren. Voorlezen heeft een positief effect op de leesmotivatie. Daarnaast zijn de woordrijen die gebruikt werden om het leestempo te oefenen, vervangen door leesteksten en door de leerling zelf

meegenomen leesboeken. Een eigen inbreng in de keuze van de teksten stimuleert de leesmotivatie (Kelley & Clausen-Grace, 2009).

1.1.6. Invloed van ouders

Op het gebied van leesmotivatie is in eerste instantie gekeken naar de rol van de leerkracht. Uit onderzoek van onder andere Jeynes (2005), Fan en Chen (2005) en Epstein (1992) blijkt daarnaast een grote rol van de ouders inzake de leesmotivatie en de leerprestaties van hun kinderen. De invloed van ouders op de leesmotivatie van leerlingen begint al voordat de leerling binnen komt in groep 1 (Pan, Rowe, Singer, & Snow, 2005). De rol van de ouders is in de interventies naar aanleiding van het onderzoek van mei 2013 onderbelicht gebleven. In dit praktijkonderzoek zal onderzocht worden op welke wijze educatief partnerschap de leesmotivatie van de leerlingen kan vergroten. Omdat 't Zonnedal een Daltonschool is, zal het onderzoek vanuit deze visie vorm gegeven worden. Op dit moment worden ouders betrokken door middel van de nieuwsbrieven, website, medezeggenschapsraad, ouderraad, tussenschoolse opvang en verkeersbrigade. Daarnaast geeft een moeder één keer per week een dagdeel handvaardigheidsles in de bovenbouw. In het verleden is de grens van professionele omgang met ouders enkele malen sterk genaderd. Het risico bij een kleine school is dat ouders een dermate grote invloed hebben op de gang van zaken op school, dat leerkrachten hierdoor in hun positie worden aangetast. Door recente veranderingen in team en directie is er op dit moment een proces gaande, waarin de verschillende personen hun eigen rol en positie proberen te (her)vinden. Er is behoefte aan duidelijkheid voor alle partijen.

1.1.7. Communicatie

De uitkomsten van dit praktijkgerichte onderzoek worden besproken in het team en teruggekoppeld naar zowel de commissie van bestuur en de directie, als de ouders en de leerlingen. Daarnaast worden de uitkomsten besproken binnen het netwerk van Intern Begeleiders in onze stichting, zodat andere scholen ook profijt kunnen hebben van de opbrengsten. Ten slotte worden de resultaten gedeeld in het Daltonnetwerk Noord Nederland.

1.1.8. Doelstelling

“Het onderzoek levert een bijdrage aan het vergroten van de leesmotivatie van de leerlingen, vanuit de Daltonvisie, met inzet van educatief partnerschap.”

1.2. Centrale vraagstelling

“Op welke wijze kan op ODS 't Zonnedal educatief partnerschap vanuit een Daltonvisie ingezet worden, met als doel de leesmotivatie van de leerlingen te vergroten?”

1.3. Onderzoeksvragen en deelvragen

1. Op welke wijze kan educatief partnerschap vanuit een Daltonvisie vorm gegeven worden volgens de literatuur?

- a. Wat wordt verstaan onder educatief partnerschap?
- b. Welke factoren beïnvloeden educatief partnerschap?
- c. Wat is de rol van de leerkracht bij educatief partnerschap?
- d. Welke onderwijsbehoeften hebben leerlingen inzake educatief partnerschap?
- e. Welke rol kunnen ouders spelen bij educatief partnerschap?
- f. Op welke wijze kan een directie educatief partnerschap bevorderen?
- g. Wat is de Daltonvisie op educatief partnerschap?

2. Op welke wijze kan leesmotivatie vergroot worden met inzet van educatief partnerschap vanuit een Daltonvisie volgens de literatuur?

- a. Wat wordt verstaan onder leesmotivatie?

b.	Welke factoren beïnvloeden leesmotivatie?
c.	Wat is de rol van de leerkracht bij leesmotivatie?
d.	Welke onderwijsbehoeften hebben leerlingen inzake leesmotivatie?
e.	Welke rol kunnen ouders spelen bij de leesmotivatie?
f.	Op welke wijze kan een directie leesmotivatie bevorderen?
g.	Wat is de Daltonvisie op leesmotivatie?
3. Wat is de huidige situatie voor de leerlingen van ODS 't Zonnedal, wat betreft de leesmotivatie met inzet van educatief partnerschap vanuit een Daltonvisie?	
a.	Hoe is de leesmotivatie van de leerlingen?
b.	Op welke wijze nemen de leerlingen deel aan educatief partnerschap?
c.	Welke rol speelt de Daltonvisie voor de leerlingen wat betreft het lezen in de groep?
4. Wat is de huidige situatie voor de leerkrachten van ODS 't Zonnedal, wat betreft de leesmotivatie met inzet van educatief partnerschap vanuit een Daltonvisie?	
a.	Hoe is de leesmotivatie van de leerkrachten?
b.	Welke onderwijsbehoeften hebben de leerlingen inzake leesmotivatie volgens de leerkrachten?
c.	Welke handelingsverlegenheid ondervinden de leerkrachten inzake leesmotivatie?
d.	Op welke wijze nemen de leerkrachten deel aan het educatief partnerschap?
e.	Op welke wijze zouden de leerkrachten deel willen nemen aan het educatief partnerschap?
f.	Welke rol speelt de Daltonvisie voor de leerkrachten wat betreft het lezen in de groepen?
5. Wat is de huidige situatie voor de ouders van ODS 't Zonnedal, wat betreft de leesmotivatie met inzet van educatief partnerschap vanuit een Daltonvisie?	
a.	Hoe is de leesmotivatie van de ouders?
b.	Welke handelingsverlegenheid ondervinden de ouders inzake leesmotivatie?
c.	Op welke wijze nemen de ouders deel aan het educatief partnerschap?
d.	Op welke wijze zouden de ouders deel willen nemen aan het educatief partnerschap?
e.	Welke rol speelt de Daltonvisie voor de ouders wat betreft het lezen van hun kind?
6. Wat is de huidige situatie voor de directie van ODS 't Zonnedal, wat betreft de leesmotivatie met inzet van educatief partnerschap vanuit een Daltonvisie?	
a.	Hoe is de leesmotivatie van de directie?
b.	Welke beleidskeuzes heeft de directie gemaakt inzake leesmotivatie?
c.	Op welke wijze neemt de directie deel aan het educatief partnerschap?
d.	Welke rol speelt de Daltonvisie voor de directie wat betreft het lezen op school?

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

2.1 Inleiding

De centrale vraag in dit onderzoek is: Op welke wijze kan op ODS 't Zonnedal educatief partnerschap vanuit een Daltonvisie ingezet worden, met als doel de leesmotivatie van de leerlingen te vergroten? De opbouw van dit hoofdstuk is gekoppeld aan twee theoretische onderzoeksvragen: Op welke wijze kan educatief partnerschap vanuit een Daltonvisie vorm gegeven worden volgens de literatuur? Op welke wijze kan leesmotivatie vergroot worden met inzet van educatief partnerschap vanuit een Daltonvisie volgens de literatuur? Om te weten te komen op welke wijze educatief partnerschap ingezet kan worden ter versterking van de leesmotivatie van de leerlingen, moet eerst onderzocht worden wat onder educatief partnerschap verstaan wordt en welke factoren daarbij een rol spelen. Nadat educatief partnerschap gedefinieerd is, wordt vervolgens de rol van de diverse onderzoeksgroepen in beeld gebracht. Het gaat daarbij om de leerlingen, de leerkrachten en ouders, alsmede de directie. Al deze groepen behoren tot de lerende gemeenschap. Daarnaast wordt de Daltonvisie op educatief partnerschap uitgewerkt. Om te weten te komen op welke wijze educatief partnerschap ingezet kan worden ter versterking van de leesmotivatie van de leerlingen, wordt daarnaast onderzocht wat onder leesmotivatie verstaan wordt en welke factoren daarbij een rol spelen. Vervolgens wordt ook hier de rol van de diverse onderzoeksgroepen in beeld gebracht. Het gaat daarbij opnieuw om de leerlingen en de leerkrachten. Naast de rol van de leerkracht hebben ook de ouders en de directie een taak bij het stimuleren van de leesmotivatie. Dit hoofdstuk eindigt met een samenvattende paragraaf waarin antwoord wordt gegeven op de beide theoretische onderzoeksvragen, gevolgd door een paragraaf waarin een brug wordt geslagen van theorie naar praktijk.

2.2. Definitie van educatief partnerschap.

Leerkrachten en ouders zijn partners in opvoeding en onderwijs. Ze hebben beide hun eigen specifieke rollen, maar zijn wel samen verantwoordelijk voor de ontwikkeling van leerlingen (Klaassen, 2008). Ouders zijn op verschillende manieren betrokken bij het onderwijs. Ouderbetrokkenheid is dan elke vorm van belangstelling van de ouders bij de begeleiding van hun eigen kind, de groep en de school (De Wit, 2008). Ligtermoet en Zwetsloot(2000) formuleren drie onderdelen: samen leven, samen doen en samen denken. Het samen beslissen is hier niet genoemd. Van den Berg, Christiaanse, Dankers en Groot-Ketelaars (2013) hebben op basis van eerdergenoemde auteurs zes categorieën genoemd: samen leven, samen weten, samen leren, samen werken, samen denken, samen beslissen. Educatief partnerschap is een vorm van ouderbetrokkenheid, waarbij niet alleen ouders betrokken zijn bij school, maar school ook betrokken is bij de ouders.

Onder educatief partnerschap verstaan we in dit onderzoek die vorm van ouderbetrokkenheid, waarbij sprake is van wederzijdse betrokkenheid van ouders en school met als doel de beste omstandigheden te realiseren voor de ontwikkeling en het leren van kinderen, zowel thuis als op school (De Wit, 2008).

2.3. Factoren die educatief partnerschap beïnvloeden.

Educatief partnerschap is een vorm van samenwerking tussen verschillende partners. Samenwerking kan het effect van de invloed van deze partners versterken (Klaassen, 2008). Betrokken ouders leveren een belangrijke bijdrage aan het welbevinden, de talentontwikkeling en de prestaties van hun kinderen (Henderson & Mapp, 2002). Essentieel voor het slagen hiervan, is vertrouwen en binding (Van den Berg, Christiaanse, Dankers, & Groot-Ketelaars, 2013). Vertrouwen en binding ontstaan wanneer ouders en school voortdurend met elkaar in gesprek blijven (Prins, Wienke, & Van Rooijen, 2013).

Factoren die educatief partnerschap beïnvloeden zijn: betrokkenheid, samenwerking, vertrouwen, binding, en het voortdurend in gesprek gaan en blijven.

2.4. De rol van de leerkracht bij educatief partnerschap.

Bij educatief partnerschap is sprake van gelijkwaardigheid, maar niet van gelijkheid. De ouders zijn primair verantwoordelijk en de leerkracht is de professionele opvoeder (Rikkers, 2012). Hier kan een spanningsveld optreden (Crozier, 2000). Echte wederzijdse betrokkenheid kan alleen wanneer leerkrachten zich openstellen voor de inbreng van ouders en oprechte interesse hebben in de thuissituatie. Ouders willen niet alleen betrokken zijn bij hun eigen kind, maar ook bij de groep en de school (Smit, Driessen, & Doesburgh, 2005). Sommige leerkrachten hebben hier veel moeite mee. Zij willen de ouder op afstand houden en missen de nodige competenties om educatief partnerschap mede vorm te geven (Dom, 2006). Competenties die de leerkracht nodig heeft, zijn onder andere goede gespreksvaardigheden. Wanneer zij deze beheersen, kan er een toename zijn van het respect voor de kracht van gezinnen en hun inspanningen. Ook kan er een toename zijn van het gebruik van bronnen in de gemeenschap om ervaringen van leerlingen te verrijken (Epstein, Sanders, & Sheldon, 2009).

De rol van de leerkracht bij educatief partnerschap ligt hiermee dus vooral op het vlak van het in contact blijven met de ouders vanuit een oprechte interesse en betrokkenheid in hun visie en situatie.

2.5. Onderwijsbehoeften van leerlingen inzake educatief partnerschap.

Vanuit de motivatietheorie van Maslow (1943) is de zogenaamde piramide van Maslow opgesteld. Hieruit blijkt dat alle mensen een bepaald aantal behoeften hebben: fysiologische/ lichamelijke behoeften, veiligheid en zekerheid, sociale behoeften, respect/ waardering/ erkenning, zelfontplooiing/ zelfverwerkelijking. Op de hiërarchische opbouw van deze behoeften door Maslow, is in het bijzonder vanuit de empirische hoek kritiek gekomen (Franzen, 2008). Feit is echter dat al deze behoeften een rol spelen voor de leerlingen. Ouders zijn de primaire verantwoordelijk voor de lichamelijke behoeften en veiligheid. Educatief partnerschap kan een rol spelen in de sociale behoeften, maar ook in de waardering, erkenning en zelfontplooiing. Wanneer ouders en school goed communiceren, komt dat het sociaal-emotioneel functioneren, de werkhouding en de schoolprestaties van de leerlingen ten goede (Marzano, 2009). Kinderen gaan met meer plezier naar school en leren beter wanneer er sprake is van meer ouderbetrokkenheid (Pameijer, 2012). Leerlingen krijgen hogere cijfers en betere sociale vaardigheden, wanneer hun ouders betrokken zijn bij het onderwijs (Epstein, Sanders, & Sheldon, 2009). Afstemming op pedagogisch gebied, zorgt er voor dat kinderen weten wat er van hen verwacht wordt en deze voorspelbaarheid creëert veiligheid.

Op het gebied van educatief partnerschap hebben leerlingen de volgende onderwijsbehoeften: een behoefte aan een tegemoetkoming in hun sociale behoeften, respect, waardering, erkenning en de mogelijkheid tot zelfontplooiing.

2.6. Rol van ouders bij educatief partnerschap.

Leerkrachten en ouders zijn partners in opvoeding en onderwijs maar hebben wel hun eigen specifieke rollen (Klaassen, 2008). In zaken die ouders of kinderen direct treffen, hebben ouders via de medezeggenschapsraad wettelijk geregeld recht op instemming of advies. In informele situaties kunnen ouders meedenken over toekomstig beleid en evalueren van bestaand beleid (De Wit, 2008). Ouders zijn de primaire verzorgers van leerlingen en voeren ook de regie over de opvoeding. Het is niet de taak van school om beslissingen te maken over opvoedingssituaties thuis (De Wit, 2008). Ouders hebben thuis invloed op de ontwikkeling en het leren van kinderen (Cijvat, Voskens, & De Boer 2008)(Henderson & Mapp, 2002). De sfeer thuis is hierbij van groot belang (Marzano, 2009). Ouders kunnen in het versterken van educatief partnerschap ook een rol spelen bij het versterken van onderlinge oudercontacten (Smit, 2012). De versterking van ouderbetrokkenheid heeft een positieve invloed op het zelfvertrouwen van de ouders, en kan een toename van waardering voor het werk en de vaardigheden van leerkrachten veroorzaken (Epstein, Sanders, & Sheldon, 2009). Ouders

kunnen hun eigen rol versterken door open te communiceren en te zoeken naar afstemming met de leerkracht (Klaassen, 2008). Het educatief partnerschap is vooral zinvol wanneer dit thuis plaats vindt. Ouderbetrokkenheid op school is minder effectief dan thuis (Amse, Wassinks, & De Wit, 2008). De rol van ouders bij educatief partnerschap ligt voornamelijk op het gebied van open communicatie, versterken van onderlinge contacten en het thuis aan laten sluiten op school.

2.7. Wijze waarop de directie educatief partnerschap kan bevorderen.

De directie heeft voornamelijk een rol in uitdragen van de schoolvisie en het aansturen van de leerkrachten. De directie moet er voor zorgen dat de leerkrachten in de gelegenheid zijn om de benodigde competenties aan te leren en dat er voldoende faciliteiten zijn voor een praktisch uitvoerbaar partnerschap. Ouders hebben eindverantwoordelijkheid voor de opvoeding van hun kind en voeren daarover ook de regie. De school heeft de eindverantwoordelijkheid voor de inrichting en kwaliteit van het onderwijs en de opvoeding binnen de school. Het is de taak van de school en daarmee van de directie om de eigen pedagogische visie uit te dragen, verwachtingen uit te spreken en helder te communiceren. (De Wit, 2008).

De directie kan educatief partnerschap bevorderen door te investeren in leerkrachtvaardigheden, wederzijdse verwachtingen uit te spreken en te zorgen voor een goede informatievoorziening zoals in de aanpak Onderwijsbeleid 010 van de gemeente Rotterdam (2014).

2.8. Daltonvisie op educatief partnerschap.

Het Daltononderwijs is een vorm van sociaal constructivisme. Leerlingen en team vormen een lerende gemeenschap. Ouders behoren ook tot de systemen waarbinnen het kind functioneert (Feldman, 2013) en zijn daarmee vanzelfsprekend ook deel van de lerende gemeenschap op een Daltonschool. Binnen het Daltononderwijs ligt de nadruk op het begeleiden van leerlingen in de weg naar het bestaan als een volwaardig burger in deze maatschappij. Ouderbetrokkenheid zorgt daarbij voor ouders als voorbeelden van betrokken burgers. Pijlers van het Daltononderwijs zijn onder andere samenwerking en verantwoordelijkheid. Aan de inhoud van deze pijlers wordt zowel in de groep, op school, als in de relatie met ouders vorm gegeven (Van der Ploeg, 2007).

Vanuit de Daltonvisie op educatief partnerschap zijn ouders een vanzelfsprekend onderdeel van de lerende gemeenschap. Samenwerking met ouders en het delen van de verantwoordelijkheid sluiten aan op de pijlers van het Daltononderwijs.

2.9. Definitie van leesmotivatie.

De definitie van wat leesmotivatie inhoudt, kan verschillen. Zo benoemen Israël en Block (2006) leesmotivatie als de wens om te lezen, omdat dit als leuk of van nut wordt ervaren. Terwijl Tellegen en Catsburg (1987) leesmotivatie definiëren als de mate waarin leerlingen bekend zijn met bepaalde vormen van voldoening die het lezen met zich meebrengt. Israël en Block benadrukken hiermee de intrinsieke en instrumentele motivatie. Intrinsieke motivatie is de motivatie waarbij de leerling beïnvloed wordt door de eigen wens en het verlangen tot lezen (Van Elsäcker, 2002). Met instrumentele motivatie wordt het lezen om achter bepaalde informatie te komen bedoeld. Tellegen en Catsburg focussen voornamelijk op de intrinsieke en extrinsieke motivatie. Extrinsieke motivatie is de motivatie waarbij anderen sturend optreden. Een voorbeeld hiervan is het lezen, omdat de leerkracht dit graag wil. Escapistische motivatie is de motivatie om te lezen als ontsnapping uit het dagelijks leven, om rustig te worden, of om even alleen te zijn (Van Elsäcker, 2002).

Onder leesmotivatie wordt in dit onderzoek de mate waarin leerlingen intrinsiek, extrinsiek, instrumenteel of escapistisch gedreven worden tot lezen bedoeld.

2.10. Factoren die leesmotivatie beïnvloeden.

De voornaamste reden voor leerlingen om te lezen is intrinsieke motivatie (Stalpers, 2008)(Stokmans, 2009). Nederlandse leerlingen laten zich minder sturen, en hebben daarmee minder invloed van extrinsieke motivatie (Broeder & Stokmans, 2011). Leerlingen die graag opgaan in een verhaal, sterke

emoties ervaren en een groot empathisch vermogen hebben, lezen meer dan andere leerlingen. Een goede leesvaardigheid maakt het lezen wel makkelijker, maar heeft geen directe positieve gevolgen voor de leesmotivatie (Stokmans, 2009). Wel kan een goede leesvaardigheid de kans op positieve ervaringen verhogen en positieve ervaringen met lezen hebben een positief effect op de leesmotivatie (Stokmans, 2009). Voorbeelden van dergelijke ervaringen zijn: geboeide aandacht (leesflow), stemmingsregulatie, emotiebeleving, verbeelding en terugdenken. Dergelijke ervaringen zijn echter alleen positief onder bepaalde omstandigheden. Factoren die daar een positieve invloed op hebben zijn: leesklimaat, persoonlijkheid, zelfbeeld leesvaardigheid, en leesfaciliteiten. Ouders die leesbevorderend zijn, onder andere door voorbeeldgedrag, maken de kans dat een leerling graag leest bijna vijf keer zo groot. Vrienden of vriendinnen maken de kans drie-en-een-half keer zo groot en de leerkracht anderhalf keer zo groot (Stalpers, 2008).

Factoren die de leesmotivatie beïnvloeden starten met een goede leesvaardigheid. Een goede leesvaardigheid kan zorgen voor positieve leeservaringen en deze hebben een positief effect op de intrinsieke motivatie, dat de belangrijkste factor voor leesmotivatie is. Positieve ervaringen hebben effect onder de juiste omstandigheden wat betreft leesklimaat, persoonlijkheid, zelfbeeld leesvaardigheid en leesfaciliteiten. Ouders hebben hierbij de grootste rol.

2.11. De rol van de leerkracht bij leesmotivatie.

In het onderzoek door de onderzoeker in mei 2013, zijn een aantal onderwijsbehoeften van de leerlingen op een rijtje gezet, waarbij de leerkracht een rol speelt. De leerkracht kan de leesmotivatie bevorderen door aan te sluiten op de beleevingswereld in het leesaanbod (Kelley & Clausen-Grace, 2009), een klassencultuur te creëren waarin gesproken wordt over lezen (Allington, 2002), geduld te hebben voor de ontwikkeling van het kind (Guthrie, 2001), het modelleren van leesmotivatie (Clark & Phythian-Sence, 2008), te discussiëren over boeken in de klas (Kamil, Borman, Dole, Kral, Salinger, & Torgesen, 2008), en het laten lezen rond een thema en vanuit een bepaalde context (Guthrie & Cox, 2001) (Boerema, 2009).

De rol van de leerkracht bij leesmotivatie ligt daarmee op het gebied van het creëren van de juiste faciliteiten, zodat de leerling kan komen tot positieve leeservaringen.

2.12. Onderwijsbehoeften van leerlingen inzake leesmotivatie.

Onderwijsbehoeften spelen een grote rol in het handelingsgericht werken. Ze zijn datgene wat de leerling nodig heeft om bepaalde onderwijsdoelen te bereiken (Pameijer, 2012). In het geval van leesmotivatie gaat het hierbij om de behoefte aan positieve leeservaringen om tot intrinsieke leesmotivatie te komen (Stokmans, 2009). Om tot die ervaringen te komen, hebben leerlingen de juiste attitude nodig. Ouders, medeleerlingen en leerkrachten spelen hierbij een grote rol (Stalpers, 2008).

De onderwijsbehoeften van de leerlingen inzake leesmotivatie zijn positieve leeservaringen voor de intrinsieke leesmotivatie vanuit de juiste attitude.

2.13. Rol van ouders bij leesmotivatie.

Onderzoek van onder andere Jeynes (2005), Fan en Chen (2005) en Epstein (1992) toont aan dat ouders een grote rol spelen bij de leesmotivatie en de leerprestaties van hun kinderen. Ouders spelen zelfs een grotere rol dan vrienden en leerkrachten in het bevorderen van de intrinsieke leesmotivatie door middel van voorbeeldgedrag (Stokmans, 2009). Ouders zijn daarmee een essentiële factor bij de aanpak van leesmotivatie. Leesmotivatie heeft een grote invloed op zowel het technisch lezen als het begrijpend lezen (Guthrie & Cox, 2001). Om tot betere resultaten van het leesonderwijs te komen, moet daarom de leesmotivatie gestimuleerd worden. De invloed van ouders op de leesmotivatie van leerlingen begint al voordat de leerling binnen komt in groep 1 (Pan, Rowe, Singer, & Snow, 2005). Ook laaggeletterden kunnen actief betrokken worden bij de leesontwikkeling van hun kind. Leerkrachten kunnen hen hierin begeleiden en zij kunnen hun kind stimuleren tot lezen door middel van aanwijzen, samen spelen en uitgebreid spreken (Menheere en Hooge, 2010).

De rol van ouders bij leesmotivatie ligt voornamelijk op het gebied van voorbeeldgedrag thuis. Zij stimuleren daarmee de intrinsieke leesmotivatie, waardoor de leesprestaties verbeteren. Ook laaggeletterde ouders kunnen onder begeleiding van leerkrachten de juiste omgeving creëren waarin hun kinderen tot intrinsieke leesmotivatie kunnen komen.

2.14. Wijze waarop een directie leesmotivatie kan bevorderen.

De directie kan leesmotivatie stimuleren door te zorgen voor de faciliteiten waarin een goed leesklimaat kan ontstaan. Zo kan de directie het leesbevorderingsbeleid aan de orde stellen in de contacten met gemeenten en bibliotheken (Meijer, Pilon, Smits, 2011). De Stichting Lezen en het Sectorinstituut Openbare Bibliotheken (SIOB) gaf in 2011 aan dat de aandacht voor leesbevordering meer aandacht zouden moeten krijgen van schoolbesturen (Van Dalen et al., 2011). Ook de contacten met de verschillende dienstverleners zouden verbeterd moeten worden, evenals praktische zaken zoals een goed assortiment boeken in de school. Een goed assortiment boeken is onderdeel van goede leesfaciliteiten. Deze zijn van belang voor de juiste situatie waarin leerlingen tot positieve leeservaringen kunnen komen, waarmee intrinsieke leesmotivatie zich kan ontwikkelen (Stokmans, 2009).

De wijze waarop de directie leesmotivatie kan bevorderen is coördinerend in de contacten tussen school en diverse instellingen. Daarnaast dient de directie te zorgen voor de juiste faciliteiten.

2.15. Daltonvisie op leesmotivatie.

Het Daltononderwijs is meer dan alleen een aantal didactische werkvormen. Daarom kent het leesonderwijs op een Daltonschool een specifieke aanpak. De focus ligt daarbij op de brede persoonsontwikkeling (Berends & Sins, 2012). Taal wordt gezien als middel voor communicatie, expressie en conceptualisatie. Er is oog voor verwondering en eigen ideeën van leerlingen. In de praktijk betekent dit dat de leerlingen invloed hebben op inhoud en uitvoering van de opdrachten. Ruimte voor eigen ideeën stimuleert de leesmotivatie (Kelley & Clausen-Grace, 2009).

De Daltonvisie op leesmotivatie gaat uit van het stimuleren van lezen door taal te zien als middel om iets over te brengen. De rol van de leerling vanuit de pijler zelfstandigheid zorgt hierbij voor het door de leerlingen mede creëren van het leesklimaat waarbinnen de leerling tot intrinsieke leesmotivatie kan komen.

2.16. Samenvattend antwoord op de theoretische onderzoeksvragen.

Om antwoord te geven op de vraag op welke wijze educatief partnerschap vanuit een Daltonvisie vorm gegeven kan worden volgens de literatuur, wordt in dit onderzoek uitgegaan van de definitie van educatief partnerschap waarin onder educatief partnerschap die vorm van ouderbetrokkenheid wordt verstaan, waarbij sprake is van wederzijdse betrokkenheid van ouders en school met als doel de beste omstandigheden te realiseren voor de ontwikkeling en het leren van kinderen, zowel thuis als op school. Factoren die hierbij het educatief partnerschap beïnvloeden zijn: betrokkenheid, samenwerking, vertrouwen, binding, en het voortdurend in gesprek gaan en blijven. Daarbij licht de rol van de leerkracht op het vlak van het in contact blijven met de ouders vanuit een oprechte interesse en betrokkenheid in hun visie en situatie. De leerlingen hebben hierbij onderwijsbehoeften zoals een tegemoetkoming in hun sociale behoeften, respect, waardering, erkenning en de mogelijkheid tot zelfontplooiing. Ouders hebben hierin een rol op het gebied van open communicatie, versterken van onderlinge contacten en het thuis aan laten sluiten op school. Door te investeren in leerkrachtvaardigheden, wederzijdse verwachtingen uit te spreken en te zorgen voor een goede informatievoorziening, kan de directie educatief partnerschap bevorderen. De Daltonvisie op educatief partnerschap ziet ouders als een vanzelfsprekend onderdeel van de lerende gemeenschap. Samenwerking met ouders en het delen van de verantwoordelijkheid sluiten aan op de pijlers van het Daltononderwijs.

Educatief partnerschap kan vanuit een Daltonvisie vorm gegeven worden wanneer de directie de voorwaarden creëert waarin ouders en leerkrachten vanuit een open en betrokken houding

voortdurend in gesprek blijven, daarbij rekening houdend met de onderwijsbehoeften van de leerlingen, met als doel de beste omstandigheden voor de ontwikkeling en het leren van de leerlingen te realiseren.

Om antwoord te geven op de vraag op welke wijze leesmotivatie vergroot kan worden met inzet van educatief partnerschap vanuit een Daltonvisie volgend de literatuur, wordt in dit onderzoek uitgegaan van de definitie van leesmotivatie, waarin leesmotivatie gezien wordt als de mate waarin leerlingen intrinsiek, extrinsiek, instrumenteel of escapistisch gedreven worden tot lezen. Een goede leesvaardigheid kan zorgen voor positieve leeservaringen en deze hebben een positief effect op de intrinsieke motivatie, dat de belangrijkste factor voor leesmotivatie is. Positieve ervaringen hebben effect onder de juiste omstandigheden wat betreft leesklimaat, persoonlijkheid, zelfbeeld leesvaardigheid en leesfaciliteiten. Ouders vervullen hierbij de grootste rol. De rol van de leerkracht ligt op het gebied van het creëren van de juiste faciliteiten, zodat de leerling kan komen tot positieve leeservaringen. De onderwijsbehoeften van de leerlingen op het gebied van leesmotivatie zijn positieve leeservaringen voor de intrinsieke leesmotivatie vanuit de juiste houding. De rol van ouders bij leesmotivatie ligt vooral op het gebied van voorbeeldgedrag thuis. Zij stimuleren daarmee de intrinsieke leesmotivatie, waardoor de leesprestaties verbeteren. Ook laaggeletterde ouders kunnen onder begeleiding van leerkrachten de juiste omgeving creëren waarin hun kinderen tot intrinsieke leesmotivatie kunnen komen. De rol van de directie is coördinerend in de contacten tussen school en diverse instellingen. Daarnaast dient de directie te zorgen voor de juiste faciliteiten. De Daltonvisie op leesmotivatie gaat uit van het stimuleren van lezen door taal te zien als middel om iets over te brengen. De rol van de leerling vanuit de Daltonpijler zelfstandigheid zorgt hierbij voor het door de leerlingen mede creëren van het leesklimaat waarbinnen de leerling tot intrinsieke leesmotivatie kan komen.

Leesmotivatie kan vergroot worden met inzet van educatief partnerschap vanuit een Daltonvisie, wanneer de directie de coördinerende rol oppakt tussen de school en omgeving, waardoor leerkrachten de juiste faciliteiten kunnen creëren voor een goed leesklimaat, waarbinnen ouders de voorbeeldrol kunnen nemen, daarbij rekening houdend met de onderwijsbehoeften van de leerlingen, met als doel het zorgen voor positieve leeservaringen die een positief effect hebben op de intrinsieke motivatie, dat de belangrijkste factor voor leesmotivatie is.

2.17. Van theorie naar praktijk

In dit theoretisch kader is duidelijk geworden, dat bij het bevorderen van leesmotivatie met inzet van educatief partnerschap wederzijdsheid van de betrokkenheid essentieel is. De voornaamste voorwaarde hiervoor is een actieve rol van de leerkracht ten opzichte van de ouders en een voorbeeldrol van de ouders ten opzichte van hun kinderen. Ook is naar voren gekomen dat de Daltonvisie op zowel het gebied van educatief partnerschap, leesmotivatie en een combinatie van beide een ondersteunende en stimulerende rol speelt. Vanuit deze visie is educatief partnerschap een vanzelfsprekendheid en het biedt de nodige handvatten. Daarnaast spelen de leerlingen en de directie een belangrijke rol in het slagen van het bevorderen van leesmotivatie met inzet van educatief partnerschap. In hoofdstuk 3 wordt in de opzet van het onderzoek toegelicht, op welke wijze deze inzichten een effect hebben gehad, op de formulering van de praktijkgerichte onderzoeksvragen.

Hoofdstuk 3: Opzet van het onderzoek

3.1. Inleiding

De opzet van het onderzoek wordt besproken aan de hand van een beschrijving van de doelgroepen, de keuze van de onderzoeksstrategieën en een verantwoording van deze keuze, de methode van dataverzameling en een verantwoording van deze methode, de gebruikte instrumenten en de aard van deze instrumenten, de wijze waarop met betrokkenen over het onderzoek gecommuniceerd is, en de validiteit van het onderzoek.

3.2. Doelgroepen

Voor de beantwoording van de onderzoeksvragen vanuit de praktijk, zijn de volgende doelgroepen bepaald: leraren, andere schoolfunctionarissen, leerlingen en ouders.

Doelgroep	Aantal	Bijzonderheden
Leerlingen	N = 26	Het betreft hier alle leerlingen van groep 1 tot en met groep 8.
Leraren	N = 5	Het betreft hier alle leerkrachten, zowel parttime als fulltime.
Ouders	N = 17	Het aantal gezinnen is benoemd als aantal ouders.
Andere schoolfunctionarissen	N = 1	Het betreft hier de locatieleidster.

Figuur 1. Doelgroepen met aantal (N=?) en bijzonderheden

3.3. Onderzoeksmethodologie

Na het bepalen van de doelgroepen, zijn per doelgroep verschillende instrumenten verzameld. Deze instrumenten zijn bestaande instrumenten aangepast voor de doelgroep en instrumenten die ontworpen zijn vanuit de fundering van het theoretisch kader. De onderzoeksstrategieën, methoden en instrumenten worden in de volgende paragrafen per doelgroep beschreven aan de hand van de verschillende onderzoeksvragen.

3.3.1. Leerlingen

De onderzoeksvraag met betrekking tot de leerlingen:

“Wat is de huidige situatie voor de leerlingen van ODS 't Zonnedal, wat betreft de leesmotivatie met inzet van educatief partnerschap vanuit een Daltonvisie?”

Voor de beantwoording van deze onderzoeksvraag zijn drie deelvragen opgesteld. Deze deelvragen zijn het onderwerp van een drietal instrumenten: een vragenlijst (§3.3.1.1), een observatieschema (§3.3.1.1) en een semigestructureerd groepsinterview (§3.3.1.2/3.).

3.3.1.1. Leesmotivatie

De eerste deelvraag:

“Hoe is de leesmotivatie van de leerlingen?”

Hiervoor zijn twee instrumenten gebruikt: een vragenlijst met gesloten vragen en een observatieschema.

Het doel van de vragenlijst is te achterhalen door welke factoren de leesmotivatie van de leerlingen positief beïnvloed wordt en of dit intrinsieke, extrinsieke of escape-motivatie betreft. Dit instrument is een bestaand instrument van Van Elsäcker (2002). Het instrument is aangepast voor de doelgroep, door de tussenkopjes te verwijderen, waarin de verschillende soorten motivatie genoemd werden. Deze benamingen zijn onbekend bij de leerlingen.

Het tweede instrument is een zelf ontworpen observatieschema. Dit schema vormt een aanvulling op de vragenlijst. Er wordt gekeken of de antwoorden van de verschillende leerlingen overeenkomt met de praktijk, zoals gezien in de observatie. Op deze manier worden de antwoorden van de leerlingen

bevestigd of tegengesproken door objectieve registratie en neemt de betrouwbaarheid van de resultaten toe.

3.3.1.2. Educatief partnerschap

De tweede deelvraag:

“Op welke wijze nemen de leerlingen deel aan educatief partnerschap?”

Om antwoord te kunnen geven op de vragen op welke wijze de leerlingen deel nemen aan educatief partnerschap en welke rol de Daltonvisie speelt voor de leerlingen wat betreft het lezen in de groep, is een semigestructureerd groepsinterview opgezet.

In het eerste deel van het semigestructureerde groepsinterview, is de leerlingen gevraagd, wat hun beleving van het educatief partnerschap en de rol die zij daarin zouden kunnen spelen is. De vragen uit dit eerste deel van het semigestructureerde groepsinterview zijn opgesteld met het oog op de onderwijsbehoeften van leerlingen inzake educatief partnerschap volgens Marzano (2009), Pameijer (2012) en Epstein, Sanders en Sheldon (2009). De vragen zijn gesteld vanuit de Daltonvisie, waarin de leerling mede-eigenaar is van het eigen leerproces (Van der Ploeg, 2007) en leerlingen actief onderdeel zijn van de lerende gemeenschap en daarmee deel uitmaken van het proces tot verbetering van educatief partnerschap (Feldman, 2013). Het tweede deel van het semigestructureerde groepsinterview wordt besproken in §3.3.1.3.

3.3.1.3. Daltonvisie

De derde deelvraag:

“Welke rol speelt de Daltonvisie voor de leerlingen wat betreft het lezen in de groep?”

Om antwoord te geven op de vraag welke rol de Daltonvisie voor de leerlingen speelt wat betreft het lezen in de groep, is een semigestructureerd groepsinterview opgesteld. Het eerste deel van het groepsinterview is besproken in §3.3.1.2.

In het tweede deel van het semigestructureerde groepsinterview, is het doel inzicht te verkrijgen in de beleving van de leerlingen van de huidige situatie van het stillezen in relatie tot de Daltonvisie, de gewenste situatie en de rol die de leerlingen hierbinnen zelf kunnen spelen. De vragen uit dit interview zijn opgesteld met het oog op de onderwijsbehoeften van leerlingen inzake leesmotivatie, volgens Stokmans (2009) en Stalpers (2008). De vragen zijn gesteld vanuit de Daltonvisie, waarin de leerling mede-eigenaar is van het eigen leerproces (Van der Ploeg, 2007) en leerlingen invloed hebben op inhoud en uitvoering van het onderwijs. Ruimte voor eigen ideeën stimuleert de leesmotivatie (Kelley & Clausen-Grace, 2009).

3.3.2. Leerkrachten

De onderzoeksvraag met betrekking tot de leerkrachten:

“Wat is de huidige situatie voor de leerkrachten van ODS 't Zonnedal, wat betreft de leesmotivatie met inzet van educatief partnerschap vanuit een Daltonvisie?”

Voor de beantwoording van deze onderzoeksvraag zijn zes deelvragen opgesteld. Deze deelvragen zijn het onderwerp van een drietal instrumenten: een vragenlijst (§3.3.2.1 en §3.3.2.4/5), een semigestructureerd individueel interview (§3.3.2.2, §3.3.2.3 en §3.3.2.4/5) en een semigestructureerd groepsinterview (§3.3.2.6).

3.3.2.1. Leesmotivatie

De eerste deelvraag:

“Hoe is de leesmotivatie van de leerkrachten?”

Om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag, is eerst vastgesteld hoe de leesmotivatie van de leerkrachten is, door welke factoren de leesmotivatie van de leerkrachten positief beïnvloed wordt en of dit intrinsieke, extrinsieke of escape-motivatie betreft.

Hiervoor is gebruik gemaakt van een vragenlijst. De vragenlijst bestaat uit twee delen. Dit deel van de vragenlijst is een bestaand instrument van Van Elsäcker (2002), dat is aangepast voor de doelgroep,

door de vraagstelling om te zetten in toon en situatie voor een volwassen lezer. Het tweede deel wordt besproken in §2.2.4/5.

3.3.2.2. Onderwijsbehoeften

De tweede deelvraag:

“Welke onderwijsbehoeften hebben de leerlingen inzake leesmotivatie, volgens de leerkrachten?”

Om antwoord te kunnen geven op de vraag welke onderwijsbehoeften inzake leesmotivatie de leerlingen hebben, is een semigestructureerd individueel interview ontworpen. Dit interview bestaat uit drie delen. Het eerste deel wordt besproken in deze paragraaf. Het tweede deel wordt omschreven in § 2.2.3. en het laatste deel in § 2.2.4/5.

Het doel van dit deel van het semigestructureerde individuele interview is inzicht te verkrijgen in de leesmotivatie en onderwijsbehoeften van de leerlingen vanuit het oogpunt van de leerkracht.

Dit deel van het instrument is ontworpen aan de hand van de vragen uit het observatieschema van §2.1.1., dat gebaseerd is op een bestaand instrument van Van Elsäcker (2002). De vragen zijn gesteld om de punten van observatie op dit onderdeel te kunnen vergelijken en aanvullen. Hieruit kunnen de onderwijsbehoeften van de leerlingen gehaald worden.

3.3.2.3. Handelingsverlegenheid

De derde deelvraag:

“Welke handelingsverlegenheid ondervinden de leerkrachten inzake leesmotivatie?”

Om antwoord te kunnen geven op de vraag welke handelingsverlegenheid de leerkrachten ondervinden inzake leesmotivatie, is een semigestructureerd individueel interview ontworpen. Dit interview bestaat uit drie delen. Het eerste deel werd behandeld in §2.2.2., het tweede deel beslaat deze paragraaf en het laatste deel zal beschreven worden in §2.2.4/5.

Het doel van dit deel van dit interview is inzicht te verkrijgen in de handelingsverlegenheid die de leerkrachten ervaren inzake de leesmotivatie van de leerlingen.

Dit deel van het instrument is ontworpen aan de hand van de vragen uit het observatieschema van §2.1.1., dat gebaseerd is op een bestaand instrument van Van Elsäcker (2002) en de vragen bij §2.2.2. die hier ook op gebaseerd zijn. De vragen zijn gesteld om de punten van observatie op dit onderdeel te kunnen vergelijken en aanvullen.

3.3.2.4. Educatief partnerschap

De vierde deelvraag:

“Op welke wijze nemen de leerkrachten deel aan het educatief partnerschap?”

Om antwoord te kunnen geven op de vraag op welke wijze de leerkrachten deel nemen aan het educatief partnerschap, zijn twee instrumenten gebruikt: een vragenlijst en een semigestructureerd individueel interview. Beide instrumenten worden ook gebruikt bij de behandeling van voorgaande deelvragen. De behandeling van de deelvraag uit deze paragraaf wordt behandeld in het tweede deel van de vragenlijst en het derde deel van het semigestructureerde individuele interview.

Het tweede deel van de vragenlijst is van beleidsmedewerker Simone Baalhuis van VOS/ABB. Zij heeft deze vragenlijst gemaakt in het kader van het project ‘De school als waarde(n)gemeenschap’ van het ministerie van OCW. De vragenlijst is gepubliceerd op 16 januari 2013 door Drs. Martin van den Bogaerdt op de site van VOS/ABB. De vragenlijst is bedoeld om in beeld te brengen hoe het is gesteld met educatief partnerschap op een basisschool. Er zijn twee versies: leerkracht en ouders. Voor de leerkrachten is de versie ‘leerkracht’ gebruikt.

Het tweede instrument is een semigestructureerd individueel interview. Het derde deel van dit interview behandelt de deelvraag uit deze paragraaf. De eerste twee vragen van dit deel van het interview dienen om inzichtelijk te krijgen vanuit welke definitie van educatief partnerschap de leerkracht denkt, omdat is gebleken dat er verschillende definities bestaan in de literatuur en er op deze wijze miscommunicatie voorkomen kan worden. De andere vragen van dit deel van het interview dienen ter aanvulling van de uit de vragenlijst voortgekomen resultaten.

3.3.2.5. Wenselijke situatie educatief partnerschap

De vijfde deelvraag:

“Op welke wijze zouden de leerkrachten deel willen nemen aan het educatief partnerschap?”

Om antwoord te kunnen geven op de vraag op welke wijze de leerkrachten deel zouden willen nemen aan het educatief partnerschap, zijn de vragenlijst en het semigestructureerde individuele interview zoals genoemd in §2.2.4. gebruikt. Deze vragenlijst en het semigestructureerde groepsinterview geven naast het huidige beeld, ook een beeld van de wenselijke situatie vanuit het perspectief van de leerkrachten.

3.3.2.6. Daltonvisie

De zesde deelvraag:

“Welke rol speelt de Daltonvisie voor de leerkrachten wat betreft het lezen in de groepen?”

Om antwoord te kunnen geven op de vraag welke rol de Daltonvisie speelt voor de leerkrachten wat betreft het lezen in de groepen, is een semigestructureerd groepsinterview opgesteld. Het doel van dit interview is inzicht te verkrijgen in de beleving van de leerkrachten van de huidige situatie van het stillezen in relatie tot de Daltonvisie, de gewenste situatie en de rol die de leerkrachten hierbinnen zelf kunnen spelen. De vragen uit dit interview zijn opgesteld met het oog op de rol van de leerkracht bij leesmotivatie vanuit de Daltonvisie. In de Daltonvisie ligt de focus bij leesonderwijs op de brede persoonsontwikkeling (Berends & Sins, 2012). De leerling moet hierbij betrokken worden als actieve factor in het leesproces (Allington, 2002). De vragen brengen de Daltonvisie van het team boven water en stimuleren de leerkrachten tot het meedenken aan het creëren van een leesklimaat dat aansluit bij deze visie.

3.3.3. Ouders

De onderzoeksvraag met betrekking tot de ouders:

“Wat is de huidige situatie voor de ouders van ODS 't Zonnedal, wat betreft de leesmotivatie met inzet van educatief partnerschap vanuit een Daltonvisie?”

Voor de beantwoording van deze onderzoeksvraag zijn vijf deelvragen opgesteld. Deze deelvragen zijn het onderwerp van een tweetal instrumenten: een vragenlijst (§3.3.3.1 en 3.3.3.3/4) en een semigestructureerd groepsinterview (§3.3.3.2, §3.3.3.5 en §3.3.3.4/5).

3.3.3.1. Leesmotivatie

De eerste deelvraag:

“Hoe is de leesmotivatie van de ouders?”

Om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag, is eerst vastgesteld hoe de leesmotivatie van de ouders is, door welke factoren de leesmotivatie van de ouders positief beïnvloed wordt en of dit intrinsieke, extrinsieke of escape-motivatatie betreft. Hiervoor is gebruik gemaakt van een vragenlijst. De vragenlijst bestaat uit drie delen. Dit deel van de vragenlijst is een bestaand instrument van Van Elsäcker (2002), dat is aangepast voor de doelgroep, door de vraagstelling om te zetten in toon en situatie voor een volwassen lezer. Het tweede deel wordt besproken in §3.3.3.3/4.

3.3.3.2. Handelingsverlegenheid

De tweede deelvraag:

“Welke handelingsverlegenheid ondervinden de ouders inzake leesmotivatie?”

Om antwoord te kunnen geven op de vraag welke handelingsverlegenheid de ouders ondervinden inzake leesmotivatie, is een semigestructureerd groepsinterview ontworpen. Dit interview bestaat uit drie delen. Het eerste deel beslaat deze paragraaf, het tweede deel wordt beschreven in §3.3.3.3/4 en het derde deel in §3.3.3.5. Het doel van dit interview is inzicht te verkrijgen in de handelingsverlegenheid van de ouders inzake de leesmotivatie van hun kinderen.

3.3.3.3. Educatief partnerschap

De derde deelvraag:

“Op welke wijze nemen de ouders deel aan het educatief partnerschap?”

Om antwoord te kunnen geven op de vraag op welke wijze de ouders deel nemen aan het educatief partnerschap, zijn twee instrumenten gebruikt: een vragenlijst en een semigestructureerd individueel interview. Beide instrumenten worden ook gebruikt bij de behandeling van voorgaande deelvragen. De behandeling van de deelvraag uit deze paragraaf wordt behandeld in het tweede deel van de vragenlijst en het tweede deel van het semigestructureerde groepsinterview.

Het tweede deel van de vragenlijst is van beleidsmedewerker Simone Baalhuis van VOS/ABB. Zij heeft deze vragenlijst gemaakt in het kader van het project ‘De school als waarde(n)gemeenschap’ van het ministerie van OCW. De vragenlijst is gepubliceerd op 16 januari 2013 door Drs. Martin van den Bogaerd op de site van VOS/ABB. De vragenlijst is bedoeld om in beeld te brengen hoe het is gesteld met educatief partnerschap op een basisschool. Er zijn twee versies: leerkracht en ouders. Voor de ouders is de versie ‘ouders’ gebruikt.

Het tweede instrument is een semigestructureerd groepsinterview. Het tweede deel van dit interview behandelt de deelvraag uit deze paragraaf. De eerste twee vragen van dit deel van het interview dienen om inzichtelijk te krijgen vanuit welke definitie van educatief partnerschap de ouders denkt, omdat is gebleken dat er verschillende definities bestaan in de literatuur en er op deze wijze miscommunicatie voorkomen kan worden. De andere vragen van dit deel van het interview dienen ter aanvulling van de uit de vragenlijst voortgekomen resultaten.

3.3.3.4. Wenselijke situatie educatief partnerschap

De vierde deelvraag:

“Op welke wijze zouden de ouders deel willen nemen aan het educatief partnerschap?”

Om antwoord te kunnen geven op de vraag op welke wijze de ouders deel zouden willen nemen aan het educatief partnerschap, zijn de vragenlijst en het semigestructureerde groepsinterview zoals genoemd in §3.3.3.2. gebruikt. Deze vragenlijst en het semigestructureerde groepsinterview geven naast het huidige beeld, ook een beeld van de wenselijke situatie vanuit het perspectief van de leerkrachten.

3.3.3.5. Daltonvisie

De vijfde deelvraag:

“Welke rol speelt de Daltonvisie voor de ouders wat betreft het lezen van hun kind?”

Om antwoord te kunnen geven op de vraag welke rol de Daltonvisie speelt voor de ouders wat betreft het lezen van hun kind, is een semigestructureerd groepsinterview opgesteld. Het doel van dit interview is inzicht te verkrijgen in de wijze waarop ouders de Daltonvisie terug zien en zouden willen zien in de manier waarop de leesmotivatie van hun kind gestimuleerd wordt.

De vragen uit dit interview zijn opgesteld met het oog op de rol van de ouders bij leesmotivatie vanuit de Daltonvisie. De invloed van ouders is zeer groot op de leesmotivatie van hun kinderen. Deze invloed begint als voordat de leerling op school komt (Pan, Rowe, Singer, & Snow, 2005). De vragen zijn opgesteld op een wijze die ouders stimuleert mee te denken over de invulling van het onderwijs en de rol van de Daltonvisie hierop, hierdoor kan afstemming gezocht worden met de leerkracht (Klaassen, 2008) en dit kan zowel voor de ouders als voor de leerkrachten een versterking van de eigen positie betekenen (Epstein, Sanders, & Sheldon, 2009).

3.3.4. Directie

De onderzoeksvraag met betrekking tot de directie:

“Wat is de huidige situatie voor de directie van ODS 't Zonnedal, wat betreft de leesmotivatie met inzet van educatief partnerschap vanuit een Daltonvisie?”

Voor de beantwoording van deze onderzoeksvraag zijn vier deelvragen opgesteld. Deze deelvragen zijn het onderwerp van een drietal instrumenten: een vragenlijst (§3.3.4.1. en §3.3.4.3.), een schema documentanalyse (§3.3.4.2. en §3.3.4.4.) en een semigestructureerd individueel interview (§3.3.4.2/3 en §3.3.4.4.).

3.3.4.1. Leesmotivatie

De eerste deelvraag:

“Hoe is de leesmotivatie de directie?”

Om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag, is eerst vastgesteld hoe de leesmotivatie van de directie is, door welke factoren de leesmotivatie van de directie positief beïnvloed wordt en of dit intrinsieke, extrinsieke of escape-motivatie betreft. Hiervoor is gebruik gemaakt van een vragenlijst. De vragenlijst bestaat uit twee delen. Dit deel van de vragenlijst is een bestaand instrument van Van Elsäcker (2002), dat is aangepast voor de doelgroep, door de vraagstelling om te zetten in toon en situatie voor een volwassen lezer. Het tweede deel wordt besproken in §3.3.4.3.

3.3.4.2. Beleidskeuzes

De tweede deelvraag:

“Welke beleidskeuzes heeft de directie gemaakt inzake leesmotivatie.”

Om antwoord te kunnen geven op de vraag welke beleidskeuzes de directie heeft gemaakt inzake leesmotivatie, zijn twee instrumenten gebruikt: een schema documentanalyse en een semigestructureerd individueel interview.

Het doel van deze documentanalyse is inzicht te verkrijgen in de beleidskeuzes van de directie inzake educatief partnerschap, leesmotivatie en de rol van de Daltonvisie daarin. Deze analyse heeft tevens als doel een startpunt te zijn voor het interview met de directie over hetzelfde onderwerp. Het doel hierin is theorie en plannen naast de dagelijkse praktijk te leggen. De vragen zijn opgesteld aan de hand van de rol van de directie betreffende het versterken van educatief partnerschap en leesmotivatie. Het is de taak van de directie om de visie van de school uit te dragen (De Wit, 2008) en er voor te zorgen dat wederzijdse verwachtingen worden uitgesproken, zoals beschreven in de aanpak Onderwijsbeleid 010 van de gemeente Rotterdam (2014). Daarnaast kan de directie de leesmotivatie stimuleren door te zorgen voor faciliteiten waarin een goed leesklimaat ontwikkeld kan worden (Meijer, Pilon, Smits, 2011) en een coördinerende taak op te pakken tussen school en instanties (Van Dalen et al., 2011). De analyse vindt plaats op het schoolplan, voor het algemene beleid, en het Daltonplan, voor de invloed van de Daltonvisie op beleidskeuzes.

Het doel van het semigestructureerde individuele interview is inzicht te verkrijgen in de beleidskeuzes van de directie inzake educatief partnerschap, leesmotivatie en de rol van de Daltonvisie daarin. Deze analyse heeft tevens als doel een verdieping te zijn van de documentanalyse over hetzelfde onderwerp. Het doel hierin is theorie en plannen naast de dagelijkse praktijk te leggen.

3.3.4.3. Educatief partnerschap

De derde deelvraag:

“Op welke wijze neemt de directie deel aan het educatief partnerschap?”

Om antwoord te kunnen geven op de vraag op welke wijze de directie deel neemt aan het educatief partnerschap, zijn twee instrumenten gebruikt: een vragenlijst en een semigestructureerd individueel interview. Beide instrumenten worden ook gebruikt bij de behandeling van voorgaande deelvragen. De behandeling van de deelvraag uit deze paragraaf wordt behandeld in het tweede deel van de vragenlijst en het tweede deel van het semigestructureerde individuele interview.

Het tweede deel van de vragenlijst is van beleidsmedewerker Simone Baalhuis van VOS/ABB. Zij heeft deze vragenlijst gemaakt in het kader van het project ‘De school als waarde(n)gemeenschap’ van het ministerie van OCW. De vragenlijst is gepubliceerd op 16 januari 2013 door Drs. Martin van den Bogaerdt op de site van VOS/ABB. De vragenlijst is bedoeld om in beeld te brengen hoe het is

gesteld met educatief partnerschap op een basisschool. Er zijn twee versies: leerkracht en ouders. Voor de ouders is de versie 'ouders' gebruikt.

Het tweede deel van het semigestructureerde individuele interview behandelt de deelvraag uit deze paragraaf. De eerste twee vragen van dit deel van het interview dienen om inzichtelijk te krijgen vanuit welke definitie van educatief partnerschap de directie denkt, omdat is gebleken dat er verschillende definities bestaan in de literatuur en er op deze wijze miscommunicatie voorkomen kan worden. De andere vragen van dit deel van het interview dienen ter aanvulling van de uit de vragenlijst voortgekomen resultaten.

3.3.4.4. Daltonvisie

De vierde deelvraag:

“Welke rol speelt de Daltonvisie voor de ouders wat betreft het lezen op school?”

Om antwoord te kunnen geven op de vraag welke rol de Daltonvisie speelt voor de directie wat betreft het lezen op school, zijn een documentanalyse en een semigestructureerd individueel interview opgesteld. Beide instrumenten worden ook gebruikt bij de behandeling van voorgaande deelvragen. De behandeling van de deelvraag uit deze paragraaf wordt behandeld in het derde deel van de vragenlijst en het derde deel van het semigestructureerde individuele interview.

Het doel en de verantwoording van deze documentanalyse en het semigestructureerde individuele interview zijn beschreven in §3.3.4.2.

3.3. Communicatie

Leerlingen, leerkrachten, ouders en directie zijn op de hoogte van de opzet en uitvoering van het onderzoek gebracht door middel van voorlichting tijdens de zakelijke ouderavond 2013. Zij zijn op de hoogte gehouden van het proces door middel van speciale nieuwsbrieven. Na afname van de verschillende instrumenten, zijn de betreffende doelgroepen op de hoogte gesteld van de geanonimiseerde resultaten. Het uiteindelijke onderzoek wordt gepresenteerd aan het team tijdens de laatste studiemiddag op 6 juni 2014, aan de ouders op de informatieavond in september 2014 en aan de directie in een individueel gesprek. Met de directie wordt individueel gesproken, gezien het zeer kleine aantal deelnemers in deze doelgroep en de onmogelijkheid van het anonimiseren van de door de directie verstrekte gegevens. Het bovenschools management wordt op de hoogte gebracht door middel van de samenvatting die aan hen verzonden wordt met de mededeling dat er mogelijkheid tot toelichting is. Het resultaat van het onderzoek wordt gepresenteerd in het netwerk van intern begeleiders, zodat de bevindingen via de IB'ers hun weg kunnen vinden in de scholen.

Alle resultaten worden geanonimiseerd weergegeven in alle manieren van communicatie met leerlingen, ouders, team, directie, commissie van bestuur en IB-netwerk.

3.4. Validiteit van het onderzoek

3.4.1. Kwantitatief

Bij kwantitatieve methoden wordt gebruik gemaakt van objectieve meetbare informatie. In dit onderzoek wordt dit gedaan door middel van observatie van de leerlingen aan de hand van een observatieschema en door de documentanalyse van de schoolstukken om de resultaten van het interview met de directie te kunnen toetsen. De vragenlijsten en interviews bevatten subjectieve informatie, zoals meningen, visies en beleving, maar de resultaten zijn op dusdanige wijze geformuleerd, dat er eenvoudige statistische berekeningen op uitgevoerd kunnen worden.

3.4.2. Kwalitatief

Bij kwalitatieve methoden wordt gebruik gemaakt van doelgroepen in de omgeving en hun relatie tot elkaar. In dit onderzoek wordt dit gedaan door de verschillende doelgroepen te bevragen over dezelfde onderwerpen, om zo de verschillende belevingen, visies en wensen met elkaar te kunnen combineren. Het gaat hierbij om de doelgroepen leerlingen en leerkrachten die bevraagd worden over de leesmotivatie van de leerlingen. Ook gaat het hierbij om de doelgroepen leerlingen, ouders,

leerkrachten en directie, die allen bevraagd worden over de feitelijke en wenselijke situatie van de eigen rol in het educatief partnerschap en de rol van de doelgroepen ouders, leerkrachten en directie. Ten slotte worden alle doelgroepen bevraagd over de rol die de Daltonvisie voor hen speelt op het lezen. Op deze wijze worden de visies op de rol van de Daltonvisie op het lezen binnen ODS 't Zonnedal vanuit verschillende hoeken belicht.

3.4.3. Triangulatie

Door het combineren van de kwantitatieve en kwalitatieve gegevensverzameling, wordt de betrouwbaarheid van het onderzoek vergroot. Er is sprake van een combinatie van gegevens van verschillende instrumenten en doelgroepen die de gegevens zowel aanvullen als toetsen.

3.4.4. Kwaliteit

Het onderzoek is onafhankelijk van invloeden van de onderzoeker opgesteld. Om dit te waarborgen, zijn de instrumenten dusdanig opgesteld, dat ze herhaalbaar zijn en dat de resultaten niet gekleurd kunnen worden door de interpretatie van de afnemer.

De conclusies naar aanleiding van de combinatie van theorie en resultaten zijn zonder persoonlijke interpretatie getrokken.

De instrumenten meten wat er in de centrale onderzoeksvraag, de onderzoeksvragen en de deelvragen gevraagd wordt. De resultaten gelden voor deze doelgroepen van deze school op het moment van afname. Ze kunnen niet een op een overgenomen worden door een andere school of op een ander moment van afname. De waarde van dit onderzoek ligt bij de betreffende doelgroepen op ODS 't Zonnedal. De resultaten en conclusies kunnen wel uitgangspunt zijn van onderzoek op andere scholen en op andere momenten.

3.5. Van instrumenten naar resultaten

In het voorgaande hoofdstuk zijn de verschillende onderzoeksinstrumenten besproken en voorzien van een verantwoording. Hieruit is gebleken dat de verschillende instrumenten elkaar aanvullen of toetsen. De betrouwbaarheid is beschreven en ook is aangegeven, dat over de resultaten alleen gezegd kan worden, dat ze geldigheid hebben voor deze school op dit moment van afname van de instrumenten. In hoofdstuk 4 worden deze resultaten transparant en compact weergegeven.

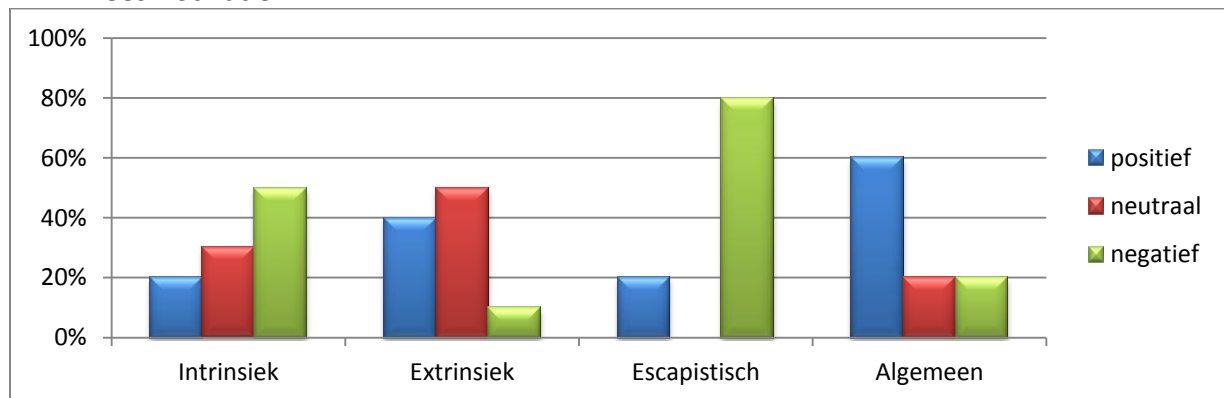
Hoofdstuk 4: Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de analyse van de gegevens uit de verschillende instrumenten beschreven. Waar nodig zijn de gegevens visueel gemaakt door middel van tabellen en grafieken. De volgende hoofdstukken behandelen per doelgroep de resultaten van de verschillende praktijkgerichte onderzoeksvragen.

De antwoorden op de theoretische onderzoeksvragen zijn beschreven in het theoretisch kader van hoofdstuk 2. In hoofdstuk 5 wordt beschreven hoe de resultaten van het theoretisch kader zich tot de resultaten van dit hoofdstuk verhouden.

4.1. Leerlingen

4.1.1. Leesmotivatie



Figuur 2. Leesmotivatie alle leerlingen in factoren

In de figuur is zichtbaar, dat van alle leerlingen ca. 60% een positieve leesmotivatie heeft op alle factoren. Ongeveer de helft van alle leerlingen leest vanuit een extrinsieke motivatie. Deze leerlingen geven aan te lezen, omdat de leerkracht dit van hen verwacht.

Bij observatie blijkt in de middenbouw, dat ca. 80% van de leerlingen uit zichzelf gaat lezen op het geplande tijdstip. Deze leerlingen zijn dezelfde leerlingen, die in de vragenlijst hebben aangegeven een positieve leesmotivatie te hebben. De andere ca. 20 % pakken een boek op aansporing van de leerkracht. De boekkeuze is door de leerkracht bepaald: groep 3 leest een boek op eigen AVI-niveau en groep 4 en 5 lezen een stripboek of een tijdschrift. Alle leerlingen wisselen gedurende twintig minuten leestijd drie keer van boek.

Bij observatie in de bovenbouw gaat 80% van de leerlingen uit zichzelf lezen op het geplande tijdstip. Op de vragenlijst heeft 20% van de leerlingen aangegeven een positieve leesmotivatie te hebben. Bij binnenkomst van de leerkracht gaat nog eens 10% lezen. De overgebleven 10% (N=1) komt ondanks aansporen van de leerkracht, niet tot zichtbaar leesgedrag. Alle leerlingen lezen een stilleesboek op eigen AVI-niveau. Er wordt niet gewisseld.

4.1.2. Educatief partnerschap

Uit het semigestructureerde groepsinterview in de bovenbouw, komen de volgende opmerkingen inzake de huidige situatie en de gewenste situatie inzake educatief partnerschap:

- “Als mijn vader weet wat er op school gebeurt, kan hij mij beter helpen met huiswerk.”
- “Mijn ouders hoeven niets te weten van school. Dat ‘boeit’ ze toch niet.”
- “Ik vind het niet altijd leuk, als mijn moeder met juf of meester praat.”
- “Als ik mijn briefjes niet elke keer vergeet mee te nemen, weet mama ook beter wat er op school gebeurt.”
- “Ik denk dat alles digitaal moet, want dan kan iedereen alles lezen en geeft het niet als ik iets vergeet door te geven.”

De genoemde punten hebben betrekking op de ouder als onderwijsondersteuner en gelijkwaardige partner. Daarnaast benoemt het de informatievoorziening van school naar ouders.

4.1.3. Daltonvisie

In het semigestructureerde groepsinterview in de bovenbouw (N=10), geven de leerlingen aan dat het Daltononderwijs voor hen gaat om het zelf plannen en zelf kiezen van tijdstip en inhoud van de verschillende onderdelen van het taakwerk. Daarnaast worden het onderdeel samenwerken genoemd. Ook het werken op eigen niveau zien de leerlingen als kenmerk van Daltononderwijs.

Zij noemen een aantal punten van verbetering. Zo wordt de wens om moeilijkere boeken in de klas te hebben uitgesproken. De leerlingen willen samen een lijst maken met onderwerpen, die hen interesseren, zodat de leerkracht deze kan gebruiken, wanneer hij naar de bibliotheek gaat. Het zelf kunnen inplannen van de stilleestijd, wordt door alle leerlingen genoemd. Zij willen in plaats van eenmaal een half uur aan het begin van de dag, tweemaal een kwartier lezen op een eigen gekozen tijdstip. Om het lezen interessanter te maken, stellen de leerlingen voor om te praten over boeken in een boekenkring en om elkaar of jongere leerlingen voor te lezen. De leerkracht moet volgens de leerlingen vaker voorlezen.

De genoemde punten hebben betrekking op de rol van de leerkracht. Het gaat hierbij om het aansluiten bij de belevingswereld, het creëren van een klassencultuur waar lezen belangrijk is, en het modellen van leesmotivatie door leerkracht.

4.1.4. Antwoord op de onderzoeksvraag

Op dit moment zien de leerlingen zichzelf niet allemaal als gemotiveerde lezers, hoewel ze in de praktijk wel extrinsieke motivatie tonen. Zij zien de rol van hun ouders voornamelijk buiten de school. Daarnaast hebben zij behoefte aan een betere aansluiting van de Daltonvisie in de dagelijkse praktijk, in de vorm van meer invloed op de planning en uitvoering van het lezen en meer interactie.

4.2. Leerkrachten

4.2.1. Leesmotivatie

Alle leerkrachten zijn gemotiveerde lezers. Zij geven aan, dat ze zowel intrinsiek als extrinsiek gemotiveerd zijn, en veel houden van lezen en ook graag thuis lezen. Daarnaast lezen ze om er van te leren en om het goede voorbeeld aan de leerlingen te geven. Ook vakliteratuur wordt genoemd. Escapistische factoren worden door twee van de vijf van de leerkrachten aangegeven. Zij lezen ook om de rust op te zoeken en om even alleen te zijn.

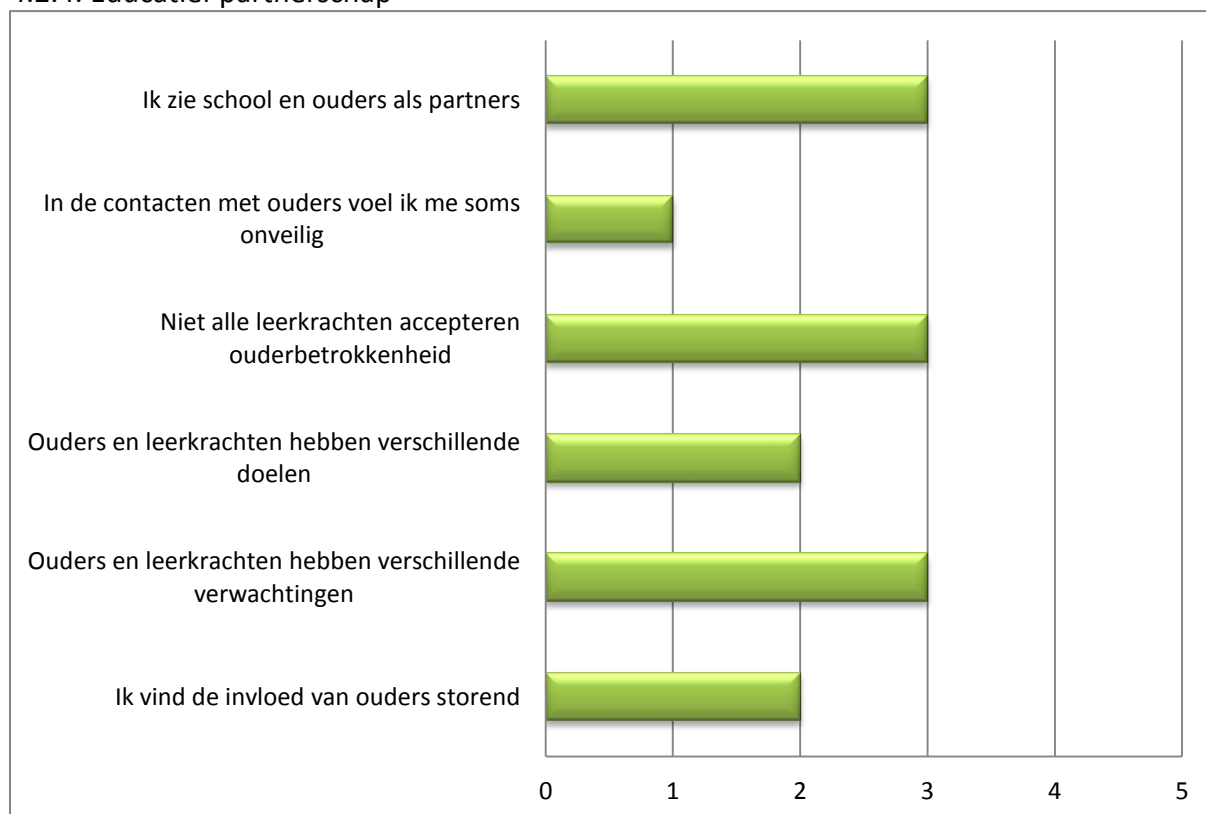
4.2.2. Onderwijsbehoeften

Op het gebied van onderwijsbehoeften noemen de leerkrachten positieve leeservaringen en een goede leesvaardigheid. Ook het zelfstandig kunnen kiezen uit goede materialen, wordt genoemd. Daarnaast benoemen de leerkrachten de ondersteuning van de leerkracht tijdens het lezen als een belangrijke onderwijsbehoefte.

4.2.3. Handelingsverlegenheid

De leerkrachten spreken een handelingsverlegenheid uit op het gebied van het kunnen voorzien van de leerlingen van uitdagende materialen en het creëren van een taalrijke omgeving in de klas. Ook op het gebied van het ondersteunen van collega's, wordt door de leerkrachten handelingsverlegenheid ervaren.

4.2.4. Educatief partnerschap



Figuur 3. Stellingen van leerkrachten inzake educatief partnerschap

De leerkrachten zijn onbekend met het beleid op educatief partnerschap. Wel zijn ze allen positief over de wijze, waarop de directie het educatief partnerschap vorm geeft en uitdraagt. Ook over het functioneren van de medezeggenschapsraad en de ouderraadsvereniging zijn de leerkrachten positief. Alle leerkrachten geven aan dat de contacten tussen ouders en leerkrachten makkelijk te leggen zijn. Ze geven als gemiddeld cijfer van ouderbetrokkenheid een acht op de schaal van tien. Daarnaast noemen de leerkrachten de 'open deuren', het gebruiken van ouders als bron van informatie en de openheid naar ouders toe, als sterke punten van de school.

4.2.5. Wenselijke situatie educatief partnerschap

Naar aanleiding van de vaststelling van de huidige situatie van educatief partnerschap, geven de leerkrachten aan, dat ze nog beter op de ontwikkeling van de leerlingen in willen kunnen springen in samenwerking met ouders en ouders meer willen benutten als actieve partner.

4.2.6. Daltonvisie

De Daltonvisie van de school is zichtbaar in de klas. De leerkrachten ervaren de aanwezigheid van de drie Daltonpijlers: zelfstandigheid, samenwerken, verantwoordelijkheid. Deze rol wordt echter in de praktijk als niet voldoende aanwezig ervaren.

Punten die genoemd zijn, om het leesonderwijs beter aan te laten sluiten bij de Daltonvisie, zijn het zelf in laten plannen van leestijd in de midden- en bovenbouw en het evalueren op de leesmotivatie in de midden- en bovenbouw.

4.2.7. Antwoord op de onderzoeksvraag

De leerkrachten van ODS 't Zonnedal zijn allemaal gemotiveerde lezers, die aangeven zich bewust te zijn van de onderwijsbehoeften van de leerlingen, maar daar op het gebied van faciliteiten en collegiale steun niet voldoende aan tegemoet te kunnen komen. Zij streven naar een open communicatie met de ouders, maar de ouderbetrokkenheid wordt door een deel van de

leerkrachten als storend ervaren, en zijn er twijfels over de gedeelde normen en waarden. De Daltonvisie heeft voor hen voornamelijk een didactische invloed op het handelen bij het leesonderwijs.

4.3. Ouders

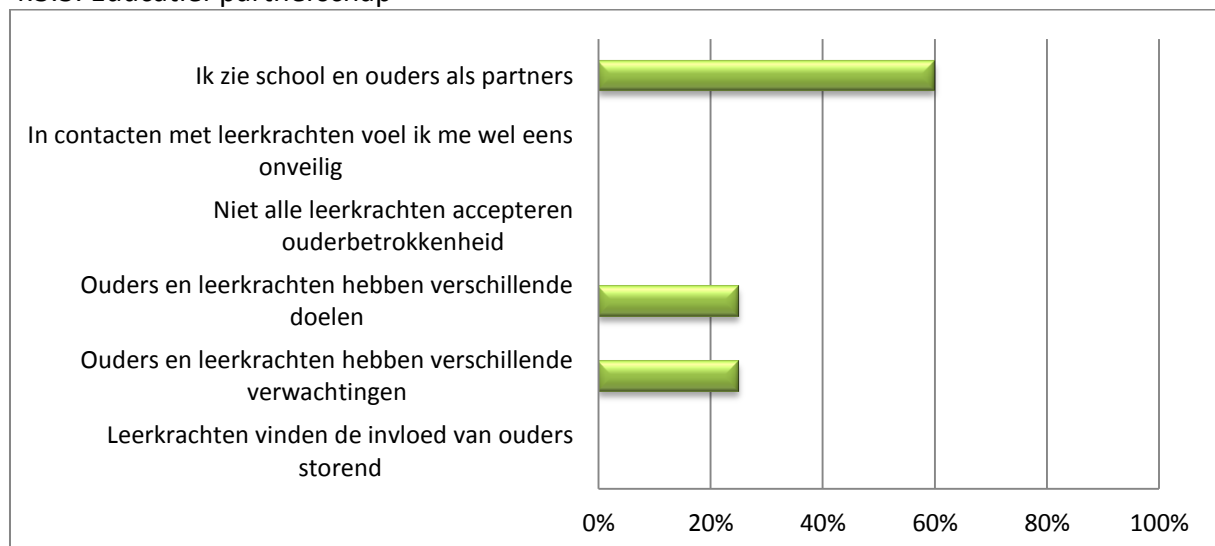
4.3.1. Leesmotivatie

In ca. 50% van de gezinnen hebben de ouders een positieve leesmotivatie. Zij scoren op zowel intrinsieke als extrinsieke motivatie maximaal. Escapistische motivatie komt bij enkele ouders voor.

4.3.2. Handelingsverlegenheid

Ouders geven aan, dat er thuis weinig gelezen wordt. In ca. 50% van de gezinnen wordt door moeders zelf gelezen. Deze moeders zijn ook degene die voorlezen. Het aantal lezende vaders is minder dan 10% evenals het aantal voorlezende vaders. Deze lezende gezinnen gaan regelmatig (minimaal twee keer per maand) naar de bibliotheek. In ca. 25% van de gezinnen lezen de kinderen voor het slapen gaan.

4.3.3. Educatief partnerschap



Figuur 4. Stellingen van ouders inzake educatief partnerschap

Uit de figuur blijkt dat ouders in meerderheid school en ouders als partners zien. Een klein deel van de ouders is van mening, dat ouders en leerkrachten verschillende doelen en verwachtingen hebben. Geen enkele ouder geeft aan zich onveilig te voelen of het gevoel te hebben dat leerkrachten de ouderbetrokkenheid niet accepteren.

De ouders zijn onbekend met het beleid op educatief partnerschap. Wel zijn ze allen positief over de wijze, waarop de directie het educatief partnerschap vorm geeft en uitdraagt. Ook over het functioneren van de medezeggenschapsraad en de ouderraadsvereniging zijn de ouders positief. Alle ouders geven aan dat er sprake is van openheid, betrokkenheid van leerkrachten en een goede informatievoorziening. Ze geven als gemiddeld cijfer van ouderbetrokkenheid een acht op de schaal van tien.

4.3.4. Wenselijke situatie educatief partnerschap

Naar aanleiding van de vaststelling van de huidige situatie van educatief partnerschap, geven de ouders aan, dat ze behoefte hebben aan meer ouders in de school om hun kennis te delen, en meer duidelijkheid op het gebied van beleid, afspraken en rolverdeling.

4.3.5. Daltonvisie

De Daltonvisie van de school is duidelijk voor de ouders. De ouders ervaren de aanwezigheid van de drie Daltonpijlers: zelfstandigheid, samenwerken, verantwoordelijkheid. Deze pijlers worden, naar hun mening, voldoende uitgedragen. Er zijn drie gezinnen, waarin in de opvoeding ook bewust de Daltonaanpak gehanteerd wordt. In het gesprek kunnen ouders niet met concrete voorbeelden komen om de Daltonvisie te koppelen aan het leesonderwijs.

4.3.6. Antwoord op de onderzoeksvraag

Op ODS 't Zonnedal wordt in ongeveer de helft van de gezinnen gelezen, met name door de moeders, en gaat men naar de bibliotheek. De meerderheid van de ouders is positief over de houding van de school ten opzichte van de ouders, maar een kwart van de ouders twijfelt wel over de bekendheid van de wederzijdse verwachtingen en over het verschillen van doelen van ouders en leerkrachten. Zij hebben behoefte aan meer transparantie in beleid en meer ouders in de school als expert.

4.4. Directie

4.4.1. Leesmotivatie directie

De directrice geeft aan, dat zij een zeer gemotiveerde lezer is. Zij scoort op alle motiverende factoren maximaal.

4.4.2. Beleidskeuzes leesmotivatie

De visie op leesonderwijs is gericht op het technisch lezen en begrijpend lezen, maar in de schoolstukken is geen specifieke visie op leesmotivatie beschreven. De rol van de ouders met betrekking tot het leesonderwijs en leesmotivatie staat niet beschreven in de schoolstukken. De rol van het bestuur is niet beschreven in de schoolstukken.

De directrice geeft aan, dat zij de leesmotivatie positief wil gaan beïnvloeden door goede aantrekkelijke boeken aan te laten schaffen, leerkrachten elke dag in de groepen te laten voorlezen, leerkrachten te stimuleren tot het creëren van leeskringen en leerlingen recensies laten schrijven, en ouders te betrekken als leesouders, voorleesouders en via projecten als Boekenpret. Zij heeft deze punten tevens als speerpunten in haar jaarplan staan.

De directrice meldt, dat het bovenschools bestuur de school niet faciliteert om meer of beter te gaan lezen en dat het bestuur een meer coördinerende rol zou kunnen hebben in contacten tussen scholen, school en bibliotheek, en via projecten als 'opstap'.

4.4.3. Educatief partnerschap

De school heeft een visie op educatief partnerschap, die echter niet expliciet vermeld staat. De diverse rollen van de partners binnen het educatief partnerschap zijn niet gelijkwaardig uitgewerkt. In de stukken is duidelijk sprake van een hiërarchie. Zo worden ouders aangesproken op een verwachte pedagogische houding tijdens activiteiten en helpen ouders met ondersteunende werkzaamheden onder verantwoordelijkheid van de leerkracht.

Er komt naar voren, dat de betrokkenheid van ouders bij de school van hun kind essentieel is en dat contact tussen ouders en school met name plaats vindt op het niveau van informatievoorziening van school naar ouders plaats toe. Ouders kunnen zitting hebben in een medezeggenschapsraad en kunnen lid worden van de ouderraadsvereniging. Daarnaast wordt van ouders verwacht dat ze hun kind steunen bij het maken van huiswerk.

De directie geeft aan, dat het haar wens is, om ouders meer actief te betrekken als gelijkwaardige partners. Zij stelt dat de invloed van ouders op dit moment relatief groot is, maar dat de effectiviteit van die invloed sterk kan verbeteren.

4.4.4. Daltonvisie

De directie stelt, dat de Daltonvisie van de school zichtbaar is in de school. Zij geeft aan, dat de manier waarop het uitgedragen wordt, sterk verschilt per leerkracht. Op dit moment is slechts één vaste leerkracht gecertificeerd. De directie heeft de scholing van het personeel wel op de agenda gezet voor het nieuwe schooljaar. Op het gebied van het leesonderwijs, kan er beter aangesloten worden op de Daltonvisie door meer groepsdoorbroken te gaan werken en de leerlingen binnen de school samen te laten werken.

4.4.5. Antwoord op de onderzoeksvraag

De schoolstukken bevatten geen uitgewerkte visie op leesmotivatie, maar de directie heeft in haar jaarplan het creëren van een taalrijke omgeving in de school en in de klassen als speerpunt staan. Ook de visie op educatief partnerschap is niet uitgewerkt en er is in de onderdelen over de ouderbetrokkenheid sprake van een ongelijkwaardige relatie, maar de directie heeft als een van haar wensen het versterken van de meer effectieve en actieve rol van de ouders. De Daltonvisie is zichtbaar in de school, maar kan beter uitgedragen worden, wanneer meer leerkrachten geschoold zijn.

4.5. Van resultaten naar conclusies

In dit hoofdstuk zijn de resultaten per onderzoeksvraag verwoord.

Door deze resultaten uit de onderzoeksinstrumenten naast het theoretisch kader te leggen, kunnen in hoofdstuk 5 conclusies getrokken en discussiepunten geformuleerd worden.

Hoofdstuk 5: Conclusies en discussie

In dit hoofdstuk wordt aan de hand van de onderzoeksvragen beschreven op welke wijze zich de resultaten verhouden tot de theoretische inzichten. Ook wordt beschreven welke conclusies en welke discussiepunten dit oplevert. De centrale onderzoeksvraag kan hierna beantwoord worden en er wordt getoond welke inzichten het onderzoek heeft opgeleverd en welke gevolgen dit kan hebben voor de verbetering van de praktijk. Ten slotte wordt beschreven hoe de kennis die het onderzoek heeft opgeleverd wordt gedeeld en benut om de doelstelling van het onderzoek te bereiken. Van hieruit worden concrete aanbevelingen gedaan.

5.1. Praktijk versus theorie

In deze paragraaf wordt beschreven hoe de antwoorden op de praktijkgerichte onderzoeksvragen zich verhouden tot het theoretisch kader.

5.1.1. Leerlingen

Vanuit de praktijkgerichte onderzoeksvragen blijkt, dat de leerlingen op dit moment voornamelijk extrinsiek gemotiveerd worden om te lezen en een behoefte hebben om meer sturende invloed te hebben op het leesonderwijs. De rol van hun ouders zien zij voornamelijk buiten de school.

Onderwijsbehoeften van leerlingen met betrekking tot leesmotivatie zijn positieve leeservaringen. Deze positieve leeservaringen zorgen voor intrinsieke leesmotivatie (Stokmans, 2009). Wat betreft educatief partnerschap liggen de onderwijsbehoeften op het gebied van de sociale behoeften respect, waardering, erkenning en mogelijkheid tot zelfontplooiing, zoals ze benoemd zijn in de motivatietheorie van Maslow (1943), en zoals ze verder uitgewerkt zijn door Marzano (2009), Pameijer (2012) en Epstein, Sanders en Sheldon (2009).

5.1.2. Leerkrachten

Vanuit de praktijkgerichte onderzoeksvragen blijkt, dat de leerkrachten eensgezind zijn in de wens naar meer faciliteiten voor het creëren van een talige omgeving, maar verdeeld in de beleving van ouderbetrokkenheid. De Daltonvisie wordt voor de meerderheid van de leerkrachten met name didactische gevolgen.

In het onderzoek van de onderzoeker in mei 2013 is gebleken, dat de rol van de leerkracht wat betreft leesmotivatie ligt in het creëren van de beste faciliteiten voor de leerlingen om tot de positieve leeservaringen te komen. Onder deze faciliteiten worden onder andere het aansluiten bij de belevingswereld (Kelley & Clausen-Grace, 2009) en het modellen van leesmotivatie (Clark & Phythian-Sence, 2008) verstaan. Wat betreft het educatief partnerschap ligt de rol van de leerkracht op het gebied van contact, interesse en betrokkenheid in de visie en situatie van de ouder (Smit, Driessen, & Doesburgh, 2005).

5.1.3. Ouders

Vanuit de praktijkgerichte onderzoeksvragen blijkt, dat in ongeveer de helft van de gezinnen op de school wordt gelezen met de kinderen. De ouders zijn positief over de ouderbetrokkenheid op school, maar een kwart heeft wel twijfels over de gedeelde verwachtingen en doelen, en heeft behoefte aan meer transparantie vormen van betrokkenheid waarin ze als expert worden gezien.

Uit onderzoek van Jeynes (2005), Fan en Chen (2005) en Epstein (1992) is gebleken, dat ouders wat betreft leesmotivatie de voornaamste voorbeeldrol hebben, om de intrinsieke motivatie van hun kind te stimuleren. De rol van de ouders inzake educatief partnerschap, ligt in de open communicatie, het versterken van de contacten en het aan laten sluiten van thuis en school (Amse, Wassinks, & De Wit, 2008).

5.1.4. Directie

Vanuit de praktijkgerichte onderzoeksvragen blijkt, dat de schoolstukken geen uitgewerkte visie bevatten op leesmotivatie, noch op educatief partnerschap. Deze onderwerpen zijn wel speerpunten voor de huidige directie.

De directie behoort wat betreft het stimuleren van leesmotivatie een coördinerende rol te hebben in de contacten tussen instellingen en scholen (Meijer, Pilon, Smits, 2011). Ook hoort zij te zorgen voor de juiste faciliteiten (Van Dalen et al., 2011). Het stimuleren van educatief partnerschap kan de directie verzorgen met investeringen in leerkrachtvaardigheden, informatievoorziening en het laten uitspreken van wederzijdse verwachtingen door alle partners (De Wit, 2008).

5.2. Conclusies

In deze paragraaf worden de conclusies verwoord, die getrokken kunnen worden uit de vergelijking van praktijk en theorie.

De voornamelijk extrinsiek gemotiveerde leerlingen, geven een behoefte aan zelfsturing van planning en uitvoering van de leestijd aan, met ideeën daarvoor, die overeenkomen met de wijze waarop positieve leeservaringen gecreëerd kunnen worden, die zorgen voor intrinsieke leesmotivatie (Stokmans, 2009). De wens van de leerlingen voor een rol van de ouders buiten de school, past bij de sociale behoeften aan respect, waardering, erkenning en zelfontplooiing. Het feit dat de ideeën van de leerlingen voor het beter aan laten sluiten bij de Daltonvisie, aansluiten bij de wijzen waarop positieve leeservaringen kunnen ontstaan, geeft aan, dat de leerlingen een goed inzicht in eigen kennen en kunnen hebben. De leerlingen zijn gewend aan gesprekken om de metacognitie te stimuleren, en de effecten hiervan worden zichtbaar in de bovenbouw.

De wens van de leerkrachten voor meer faciliteiten voor het creëren van een talige omgeving, sluit aan op de voornaamste rol van de leerkracht, namelijk het creëren van de beste faciliteiten voor de leerlingen om tot de positieve leeservaringen te komen (Kelley & Clausen-Grace, 2009). Binnen het team zijn verschillende visies op educatief partnerschap. De helft van het team heeft een visie, die niet overeen komt met de rol van de leerkracht op het gebied van contact, interesse en betrokkenheid in de visie en situatie van de ouder, die ook een vanzelfsprekende rol speelt vanuit de Daltonvisie (Smit, Driessen, & Van Doesburg, 2005). Zij ondersteunen een visie op een actieve rol van zowel ouders als leerkrachten met betrekking tot educatief partnerschap niet. Ook geven zij aan weinig tot geen interesse te hebben in de belevingswereld van de ouders.

Het feit dat de helft van de gezinnen een talige omgeving biedt aan de kinderen, geeft aan, dat slechts gedeeltelijk aangesloten wordt op de rol die de ouders zouden moeten spelen, namelijk de voornaamste voorbeeldrol om de intrinsieke motivatie te stimuleren, zoals beschreven door Jeynes (2005), Fan en Chen (2005) en Epstein (1992). De positieve houding van de ouders ten opzichte van de uitvoering van het educatief partnerschap en hun wens naar meer transparantie en andere vormen van betrokkenheid, sluit aan op hun rol in open communicatie en aansluiting van school en thuis (Amse, Wassinks, & De Wit, 2008).

De coördinerende en stimulerende rol van de directie op zowel leesmotivatie als educatief partnerschap door middel van beleid en bestuur (Meijer, Pilon, Smits, 2011), is niet zichtbaar in de officiële schooldocumenten.

Het investeren in de leerkrachtvaardigheden en het faciliteren van de juiste omgeving voor leesmotivatie (Van Dalen et al., 2011), is wel speerpunt van de nieuwe directie.

Deze conclusies roepen enkele vragen op. De rol van de leerlingen, de verschillende visies op educatief partnerschap binnen het team, en de rol van ouders in een taalzwakke omgeving, zijn aanleiding tot enkele inhoudelijk kritische kanttekeningen. Daarnaast zijn er enkele punten van kritiek geplaatst bij de opzet en uitvoering van het onderzoek.

5.3. Discussiepunten

In deze paragraaf worden de discussiepunten verwoord, die opgeworpen kunnen worden naar aanleiding van de conclusies en die voortkomen uit een kritische beschouwing van de opzet en uitvoering van het onderzoek.

Uit de conclusies is naar voren gekomen, dat de leerlingen wat betreft leesmotivatie weliswaar extrinsiek gemotiveerd zijn, maar een behoefte aangeven, die aansluit op factoren die de intrinsieke motivatie kunnen stimuleren. Het is echter de vraag, of de door hen genoemde zelfsturing, in de praktijk kan zorgen voor intrinsieke motivatie. Indien deze zelfsturing niet voldoende door de leerkracht gemonitord wordt en eventuele duo-partners onvoldoende op elkaar aansluiten, kan het door het gebrek aan intrinsieke motivatie van de leerlingen, ook een mogelijkheid geven voor de leerlingen om zich te onttrekken aan de leestijd.

De antwoorden van een aantal leerkrachten op het gebied van educatief partnerschap, samen met een aantal antwoorden van ouders op dit gebied, zijn een punt van zorg. Zo geven enkele leerkrachten aan, de invloed van ouders storend te vinden en ouderbetrokkenheid niet altijd te accepteren. Een aantal ouders geven aan, dat leerkrachten niet altijd vriendelijk en uitnodigend overkomen. Hoewel ouderbetrokkenheid een toename van waardering voor het werk en de vaardigheden van leerkrachten kan veroorzaken (Epstein, Sanders, & Sheldon, 2009), is het de vraag in hoeverre deze waardering toeneemt, wanneer de interesse vanuit een deel van het team niet of nauwelijks aanwezig is. Wanneer een deel van het team ouders als 'lastig' ervaart, kan een grote ouderbetrokkenheid wellicht een tegengesteld effect hebben. Ouders merken, dat leerkrachten hen als 'lastig' ervaren en door een toenemende ouderbetrokkenheid, worden de ouders door de betreffende leerkrachten steeds meer als 'lastig' ervaren. Op deze manier kan wellicht de waardering van ouders voor de leerkrachten juist afnemen.

De rol van de ouders als voornaamste voorbeeldrol om de intrinsieke motivatie te stimuleren, wordt beperkt door de taalzwakke omgeving. Hoewel de rol van ouders wat betreft educatief partnerschap met name thuis zinvol is (Amse, Wassinks, & De Wit, 2008), is het maar de vraag, of de ouders deze rol thuis voldoende uit kunnen voeren op het gebied van leesmotivatie. Om laaggeletterden actief te betrekken bij de leesmotivatie van hun kinderen, hebben zij juist begeleiding nodig van de leerkrachten (Menheere en Hooge, 2010).

Naast de inhoudelijke kritische kanttekeningen, zijn er ook enkele kanttekeningen bij de opzet en uitvoering van het onderzoek te plaatsen.

In het onderzoek is gebruik gemaakt van een onderzoek van de onderzoeker uit mei 2013. De sterkte-zwakke analyse uit dit onderzoek is opgesteld aan de hand van de toenmalige situatie. Door de vele wisselingen in team en directie, is het de vraag in hoeverre alle gegevens relevant zijn voor de situatie in mei 2014.

Door de uitgebreide centrale vraagstelling is de situatie ontstaan, dat hieruit een groot aantal onderzoeksvragen en deelvragen is ontstaan. Daarnaast zijn de praktijkgerichte vragen ook allemaal beantwoord door middel van een of meerdere instrumenten. Deze opzet heeft de leesbaarheid en overzichtelijkheid van het onderzoek niet vergroot. Wellicht was het beter geweest om het onderzoek in eerste instantie te richten op het vergroten van het educatief partnerschap of de leesmotivatie aan de hand van een Daltonvisie. Aan de hand van het eerste onderzoek, zou dan een tweede onderzoek opgezet kunnen worden.

In de praktijk bleek het minder eenvoudig dan verwacht, om bij alle ouders de verschillende instrumenten af te nemen. Met name de vraagstelling in het instrument voor educatief partnerschap van Simone Baalhuis (2013) bleek te moeilijk voor de doelgroep. Ook werd de vragenlijst als te lang ervaren. Uiteindelijk moesten een aantal ouders hierdoor persoonlijk begeleid worden in de beantwoording van de vragen. Dit had voorkomen kunnen worden, door een selectie te maken van de belangrijkste vragen uit de betreffende lijst en deze te herformuleren. Vanuit deze selectie zouden dan de semigestructureerde groepsinterviews afgenomen kunnen worden.

Tijdens het onderzoek is enkele malen door de directie genoemd, dat beslissingen vaak door de commissie van bestuur genomen worden, en dat de directie op de school daardoor een uitvoerende

rol krijgt. Voor een diepgaander onderzoek naar beleidskeuzes op het gebied van leesmotivatie en educatief partnerschap, had de commissie van bestuur meegenomen kunnen worden als doelgroep. Zij hadden bevestigd kunnen worden in de vorm van een semigestructureerd interview aan de hand van vergelijkbare vragen, als die aan directie op school gesteld zijn.

Ten slotte kan wat betreft opzet en uitvoering de vraag gesteld worden, of de waarde van het onderzoek vergroot had kunnen worden, door andere scholen te betrekken bij het onderzoek. Er is voor gekozen om het onderzoek te doen vanuit een Daltonvisie. Door een keuze voor een onderzoek naar leesmotivatie of educatief partnerschap, zonder daarbij te kiezen voor een specifieke schoolvisie, op ODS 't Zonnedal en enkele andere kleine dorpsscholen in stichting Opron, was de waarde van het onderzoek wellicht vergroot en hadden de conclusies een geldigheid gehad voor meerdere scholen.

Bij de conclusies en discussiepunten moet in acht genomen worden, dat alle uitkomsten in dit onderzoek in principe slechts geldig zijn voor deze school op dit moment. Op dit punt in het onderzoek, kan echter wel een antwoord gegeven worden op de centrale onderzoeksvraag.

5.4. Antwoord Centrale Onderzoeksvraag

“Op welke wijze kan op ODS 't Zonnedal educatief partnerschap vanuit een Daltonvisie ingezet worden, met als doel de leesmotivatie van de leerlingen te vergroten?”

Op grond van de conclusies en discussiepunten die ontstaan zijn vanuit het onderzoeken van de wijze waarop de antwoorden op de onderzoeksvragen vanuit de praktijk en het theoretisch kader zich tot elkaar verhouden, kan de bovenstaande vraag beantwoord worden.

Op ODS 't Zonnedal kan educatief partnerschap vanuit een Daltonvisie ingezet kan worden, met als doel de leesmotivatie van de leerlingen te vergroten, door vanuit een open communicatie over visie, doelen en uitvoering te communiceren met de ouders en deze visie op te nemen in de officiële schooldocumenten.

5.5. Inzichten en gevolgen

Op grond van het antwoord op de centrale vraagstelling kom ik tot het inzicht, dat de rode draad in dit onderzoek een stimulering en wederzijdse acceptatie van de eigen kracht vanuit een open communicatie is. Dit geldt voor alle deelnemers aan de lerende gemeenschap, die 't Zonnedal zou kunnen zijn. Het gevolg hiervan is, dat er een nieuw beeld ontstaat van de school en de verschillende groepen mensen, die daar aan verbonden zijn. Wanneer zij tot het besef komen, dat ze samen één gemeenschap zijn, met een gezamenlijk doel, kunnen zij deze doelen ook bereiken.

5.6. Kennisdeling

Vanuit de wijze van communicatie zoals beschreven in §3.3. zijn de resultaten, conclusies, inzichten, gevolgen en aanbevelingen gedeeld met de leerlingen, ouders, leerkrachten en de directie. Vanzelfsprekend zijn deze gepresenteerd op het niveau en vanuit het belang van de verschillende doelgroepen. Daarnaast worden de bevindingen gedeeld met de commissie van bestuur en het netwerk van intern begeleiders. De bevindingen worden op schoolniveau meegenomen in de aanpassingen van het schooljaarplan, het zorgplan en het Daltonplan. Het doel van de bespreking met het bovenscholings management is, naast de het delen van de informatie, dat op deze wijze de kennis gedeeld kan worden in het directieberaad. Vanuit het netwerk van intern begeleiders wordt de kennis verspreid via het zorgnetwerk binnen de stichting.

5.7. Aanbevelingen

Doelstelling:

“Het onderzoek levert een bijdrage aan het vergroten van de leesmotivatie van de leerlingen, vanuit de Daltonvisie, met inzet van educatief partnerschap.”

Vanuit de overwegingen met betrekking tot de conclusies, discussiepunten, inzichten en gevolgen, kan gesteld worden, dat om de doelstelling te kunnen bereiken de volgende aanbevelingen gedaan kunnen worden:

- visie leesmotivatie en educatief partnerschap opnemen in de officiële schooldocumenten;
- scholing leerkrachten op het gebied van leesonderwijs;
- scholing leerkrachten op het gebied van oudercontacten en communicatie;
- faciliteiten bieden voor het creëren van een stimulerende taalomgeving, zoals leeshoeken;
- opnemen van stimulerende taalactiviteiten in het weekplan, zoals een boekenkring;
- naar buiten toe uitdragen dat de rol van de ouder gewaardeerd wordt, bijvoorbeeld door ouders vanuit hun expertise deel te laten nemen aan activiteiten;
- leerlingen trainen op metacognitie, zodat ze zelfsturing kunnen gaan geven aan de planning en uitvoering van de eigen leestijd.

Vanuit deze aanbevelingen kan gesteld worden, dat er behoefte kan zijn aan verder onderzoek aan de hand van de volgende vragen:

- Wat is de visie van ODS 't Zonnedal op het gebied van leesonderwijs en educatief partnerschap?
- Op welke wijze kunnen ouders vanuit hun expertise een rol spelen binnen het onderwijsaanbod?
- Op welke wijze kunnen leerlingen effectief getraind worden op metacognitie, zodat ze zelfsturing kunnen geven aan hun eigen leesproces?

Tevens kan dit onderzoek aanzet zijn tot een vergelijkend onderzoek op een andere school in een vergelijkbare situatie, wat betreft populatie, onderwijsvorm en grootte. Dit kan de validiteit van de uitkomsten van dit onderzoek vergroten.

Dit onderzoek is geschreven met als doel een bijdrage te leveren aan het vergroten van de leesmotivatie van de leerlingen, vanuit de Daltonvisie, met inzet van educatief partnerschap. Maar het hoopt ook een begin te zijn van verdere verkenning van de relatie tussen leesmotivatie en educatief partnerschap, alsmede een aanzet tot nieuw onderzoek.

Literatuurlijst

Allington, R. L. (2002). *The Six Ts of Effective Elementary Literacy Instruction*. Geraadpleegd op 24 februari 2014, <http://www.readingrockets.org/article/96/> Berends, 2012

Amse, M., Wassinks, A. , & Wit, C. de (2008). *Educatief partnerschap tussen ouders en school. Visie en praktijk in het voortgezet onderwijs*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep

Baalhuis, S. (2013). *Hoe staat het op uw school met educatief partnerschap?* Woerden: VOS/ABB

Berends, R. , & Sins, P. (2012). *Samenwerken in het daltononderwijs. Theorie, praktijk en onderzoek*. Deventer: Saxion Dalton University Press.

Berg, I. van den, Christiaanse, H., Dankers, L., & Groot-Ketelaars, E. (2013). *Succes! Met ouders. werken met onderwijsroutines in onderwijs en opvang*. Drachten: Eduforce.

Boerema, J. (2009). Leesmotivatie. De wereld komt dichterbij. *JSW*, 93(5), 6-11.

Broeder, P., & P. Stokmans (2011), Bridging the language gap: Language problems encountered in teaching linguistically diverse classrooms, *Babylonia*, 11, 64-67.

Cijvat, I., Voskens, C., & Boer, H. de (2008). *De rol van de ouders in het Primair Onderwijs*. Amersfoort: CPS

Clark, C. & Phythian-Sence, C. (2008). *Interesting Choice: The (relative) importance of choice and interest in reader engagement*. London: National Literacy Trust.

Crozier, G. (2000). *Parents and school. Partners or protagonists*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

Dalen, G. van, Bakker, N., Beeke, T. de, Boer, T. de, Bos, M. Duijvenboden, P. van, . . . Schram, D.H., (2011). *Jaarverslag 2011*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Dom, L. (2006). *Ouders en scholen*. Gent: Academia Press.

Elsäcker, W. van (2002). *Begrijpend lezen. Een onderzoek naar de invloed van strategiegebruik, leesmotivatie, vrijetijdslezen en andere factoren op het begrijpend lezen van eerste en tweede taalleerders in de middenbouw van het basisonderwijs*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Epstein, J.L. (1992). 'School and Family Partnerships', *Encyclopedia of Educational research*. New York: Macmillan.

Epstein, J.L., Sanders, M.G., & Sheldon, S.B. (2009). *School, family and community partnerships*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review* 13(1): 1-22.

Feldman, R.S. (2013). *Ontwikkelingspsychologie* (5e ed.). Amsterdam: Pearson.

Franzen, G. (2008). *Motivatatie. Denken over drijfveren sinds Darwin*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.

Guthrie, J. T. (2001). Contexts for Engagement and Motivation in Reading. *Reading Online*, 4(8). Geraadpleegd op 24 februari 2014, http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/handbook/guthrie/index.html

Guthrie, J.D., & Cox, E. (2001). Classroom conditions for motivation and engagement in reading. *Educational Psychology Review* 13(3), 283-300.

Henderson, A.T., & Mapp, K.L. (2002). *A New Wave of Evidence. The Impact of School, Family, and Community. Connections on Student Achievement*. Austin: National Center for Family and Community Connections with Schools. Geraadpleegd op 13 mei 2013, http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/handbook/guthrie/index.html

Israël, S.E., & Block, C.C. (2006). *Quotes to inspire great reading teachers. A reflective tool for advancing students' literacy*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Jeynes, W.H. (2005). A meta-analysis of the relations in context: Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education* 38(1): 77-133.

Kamil, M. L., Borman, G. D., Dole, J., Kral, C. C., Salinger, T., & Torgesen, J. (2008). *Improving adolescent literacy: effective classroom and intervention practices*. Washington DC: National Centre for Education Evaluation and Regional Assistance. 1-38.

Kelley, M. J., & Clausen-Grace, N. (2009). Facilitating engagement by differentiating independent reading. *The reading teacher*, 63(4), 313-318.

Klaassen, C. (2008). *Scholen op weg naar educatief partnerschap met ouders*. Nijmegen: Radboud Universiteit.

Ligtermoet, I., & Zwetsloot, L. (2000). *Ouders betrekken bij kindercentra het kan!* Utrecht: Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn (NIZW).

Marzano, R.J. (2009). *Designing and teaching learning goals and objectives: classroom strategies that work*. Centennial, Colorado: Marzano Research Laboratory.

Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.

Meijer, G., Pilon, H., & Smits, A. (2011). *Handleiding voor de organisatie van leesbevorderingsnetwerken. Het plezier in lezen staat voorop. Kinderen meer, beter en met meer plezier laten lezen*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Menheere, A. , & Hooge, E. (2010). *Ouderbetrokkenheid in het onderwijs*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

Pameijer, N. (2012). *Samen sterk: ouders en school*. Leuven: Uitgeverij Acco.

Pan, B., Rowe, M. Singer, J., & Snow, C. (2005). Maternal correlates of growth in toddler vocabulary production in low-income families. *Child Development*, 76, 763-782.

Ploeg, P., van der (2007). *Daltonplan onderwijspedagogiek*. Geraadpleegd op 24 februari 2014, http://www.daltonplan.nl/uploads/media/Daltonplan_onderwijspedagogiek_01.pdf

Prins, D., Wienke, D., & Rooijen, K. van (2013). *Ouderbetrokkenheid in het onderwijs*. Geraadpleegd op 13 maart 2013, <http://www.nji.nl/nl/Ouderbetrokkenheid-in-het-onderwijs.pdf>

Rikkers, E. (2012). *Oudergesprekken*. Gouda: Driestar Onderwijsadvies.

Smit, F. (2012). *Module Meesterklas: optimaliseren educatief partnerschap ouders, school en buurt*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.

Smit, F., Driesen, G., & Doesburgh, J. (2005). *Opvattingen van allochtone ouders over onderwijs: tussen wens en realiteit. Een inventarisatie van de verwachtingen en wensen van ouders ten aanzien van de basisschool en educatieve activiteiten in Rotterdam*. Nijmegen: Radboud Universiteit.

Stalpers, C. (2008). *Het verhaal achter de lezer*. Een empirisch onderzoek naar variabelen die verschillen in leesgedrag verklaren. Delft: Eburon Uitgeverij.

Stokmans, M.J.W. (2009). De invloed van literatuuronderwijs op de leesattitude. *Levende Talen Tijdschrift*, 10(2), 35-43.

Tellegen, T. & Catsburg, C. (1987). *Waarom zou je lezen?* Groningen: Wolters-Noordhoff.

Wit, C. de (2008). *Educatief partnerschap tussen ouders en school*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.