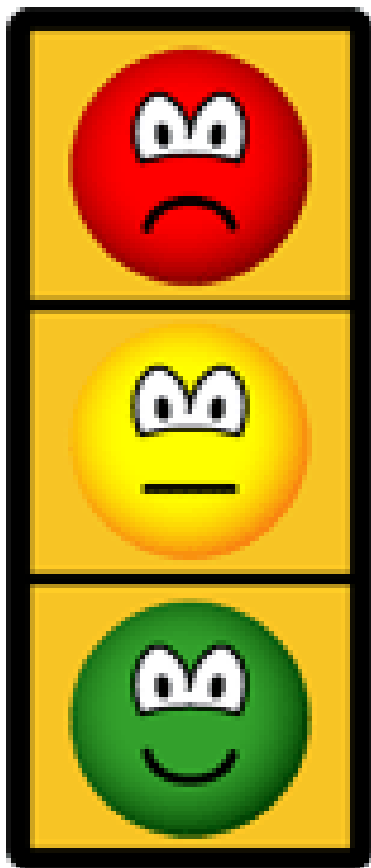


Leesmotivatie



Lezen is niet leuk

Lezen is soms leuk

Lezen is leuk !!

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	3
Inleiding:.....	4
1.1 De verlegenheidsituatie.....	4
1.2 Het onderzoek	5
Hoofdstuk 2: Het theoretisch kader	6
2.1 Lezen op de basisschool	6
2.1.1 Het belang van lezen	6
2.1.2 Verschillen in leesbeleving	6
2.1.3 Het belang van leesplezier.....	7
2.2 Motivatie en leesmotivatie.....	7
2.2.1 Wat verstaat de literatuur onder motivatie en leesmotivatie?.....	7
2.2.2 Wat is gemotiveerd (lees) gedrag?.....	8
2.2.3 Welke basisbehoeften liggen ten grondslag aan motivatie?.....	8
2.2.4 Welke soorten (lees)motivatie bestaan er?.....	8
2.2.5 Het belang van leesmotivatie voor zwakke lezers.....	9
2.3 Een motiverende leesomgeving	10
2.3.1. Omschrijving van het begrip leesomgeving	10
2.3.2 Kenmerken van een motiverende leesomgeving volgens Chambers.....	10
2.3.3 Kenmerken van een motiverende leesomgeving volgens Gambrell, Turner, Guthrie, Lockwood.	11
2.3.4 Kenmerken van een motiverende leesomgeving volgens PISA.	12
2.3.5 Kenmerken van een motiverende leesomgeving volgens Maranzo.....	12
Hoofdstuk 3: Opzet van het project	13
3.1 Het doel van het praktijkonderzoek	13
3.2 De onderzoeksgroep.....	13
3.3 De instrumenten	14
3.4 De wijze waarop de vragenlijsten worden afgenomen	14
Hoofdstuk 4: Resultaten van het onderzoek.....	15
4.1 De verschillen in leesmotivatie.....	15
4.2 De verklaringen voor de verschillen in leesmotivatie(onderzoeksvraag 1).	16
4.3 De leesbevorderende elementen binnen het leesonderwijs(onderzoeksvraag 2).....	21
4.4 De huidige leesomgeving op de Gabriëlschool -West in Delft(onderzoeksvraag 3).	23
Hoofdstuk 5: Conclusies, reflectie en aanbevelingen.....	27
5.1 De verschillen in leesmotivatie.....	27
5.2 De verklaringen voor de verschillen in leesmotivatie	27
5.3 De leesbevorderende elementen binnen het leesonderwijs	28
5.4 De huidige leesomgeving, in de groepen 3, 4 en 5 op de Gabriëlschool-West in Delft.....	29
5.5 De beperkingen	30
5.6 De beantwoording van de centrale onderzoeksvraag.....	30
Literatuurlijst	31
Bijlage 1: De vragenlijst voor de leerlingen van groep 3, 4 en 5	33
Bijlage 2: Overzicht van de antwoorden op de vragenlijst door de leerlingen	37
Bijlage 3: Vragenlijst voor de leerkrachten van groep 3, 4 en 5	39

Samenvatting

Het ideaal van iedere groepsleerkracht is om van alle leerlingen in zijn groep intrinsiek gemotiveerde lezers te maken. Leestechiek, leesbegrip en leesplezier zijn begrippen, die daarbij een belangrijke rol spelen.

Dit onderzoek heeft tot doel te achterhalen of er aanpassingen in de leesomgeving op de Gabriëlschool- West zijn te realiseren, die er toe kunnen bijdragen dat meer leerlingen en met name leeszwakke leerlingen gemotiveerd raken om te gaan lezen.

Hiervoor wordt eerst in kaart gebracht welke verschillen er bestaan in leesmotivatie tussen de leerlingen in de groepen 3, 4 en 5 van de Gabriëlschool -West in Delft en hoe deze verschillen zijn te verklaren . Vervolgens wordt de huidige leesomgeving vergeleken met de kenmerken van een motiverende leesomgeving vanuit de literatuur.

Het onderzoek wordt uitgevoerd door het klassikaal afnemen van vragenlijsten aan de leerlingen uit de groepen 3, 4 en 5 van de Gabriëlschool -West in Delft . Aan leerkrachten van de groepen 3, 4 en 5 en de intern begeleider worden eveneens vragen gesteld. Door de antwoorden te vergelijken met de literatuur zullen er conclusies worden getrokken en aanbevelingen worden gedaan.

Inleiding:

1.1 De verlegenheidsituatie

De Gabriëlschool in Delft bestaat uit twee locaties, een hoofdlocatie en een locatie West. In de groepen 1, 2 en 3 wordt gewerkt volgens de principes van het Ontwikkelingsgericht Onderwijs (O.G.O.). In de groepen 4 t/m 8 wordt deze lijn doorgetrokken door de wereldoriënterende vakken thematisch aan te bieden en kinderen uit te dagen tot eigen onderzoek en studie.

De directie en de leerkrachten maken zich zorgen over de leesresultaten van de leerlingen in de groepen 3, 4 en 5. De toetsresultaten op de DMT, de AVI en de Toets Begrijpend Lezen laten zien dat ruim 20 % van deze leerlingen tot de groep zwakke lezers kan worden gerekend.

Toets en afname datum	Aantal leerlingen	D/E scores ; $\leq M3(\text{gr}4) \leq M4(\text{gr}5)$
AVI november 2010	124 (groepen 4 en 5)	22 ll. = 18 %
DMT januari 2011	175 (groepen 3, 4 en 5)	51 ll. = 29 %
TBL januari 2011	124 (groepen 4 en 5)	23 ll. = 18,5%

Bij tegenvallende leesresultaten is het eerste waarnaar gekeken wordt de kwaliteit van het leesonderwijs. Vernooy(2007) is er stellig van overtuigd dat de meeste leesproblemen worden veroorzaakt door slecht leesonderwijs.

De inrichting van het leesonderwijs op de Gabriëlschool in Delft is qua inhoud en didactiek afgestemd op het bereiken van de kerndoelen voor lezen voor alle leerlingen.

In de groepen 1/2 worden de tussendoelen beginnende geletterdheid nagestreefd waarbij het fonemisch bewustzijn en de kennis van letters een belangrijke plaats innemen.

In de groepen 3 wordt het aanvankelijk leesonderwijs gegeven volgens de principes van het O.G.O. Dit houdt in dat er wordt aangesloten bij het ontwikkelingsniveau van het individuele kind en dat het lezen en schrijven in functionele contexten wordt aangeboden. Het schrijven en lezen van eigen teksten staat daarbij centraal (Knijpstra, Pompert & Schilferli, 1997).

In de groepen 4 en 5 zijn de leerkrachten doelgericht en planmatig bezig met lezen met als doel het nauwkeurig en vlot leren technisch lezen en het begrijpen van teksten.

Het omgaan met verschillen in ontwikkeling lossen de leerkrachten op door goed klassenmanagement waardoor ze zorgleerlingen verlengde instructie kunnen geven. Ze maken hiervoor gebruik van het directe instructiemodel (Gijssels, et al., 2011). Het directe instructiemodel houdt in dat de leerlingen van zorgniveau 1, de instructie onafhankelijke leerlingen, na een korte instructie zelfstandig de tekst gaan lezen en verwerken. Hierdoor heeft de leerkracht de mogelijkheid om de leerlingen van zorgniveau 2 en 3, de instructiegevoelige en de instructie afhankelijke leerlingen, verlengde instructie te geven.

Een leerling krijgt extra leesbegeleiding als uit de observaties van de leerkracht en de toetsresultaten blijkt dat een leerling daar behoefte aan heeft. De extra leesbegeleiding in de groep bestaat uit het geven van extra leesinstructie en extra tijd voor begeleid lezen. Buiten de groep bestaat de extra leesbegeleiding uit het begeleid en herhaald lezen o.l.v. een ouder. Hierbij wordt gebruik gemaakt van de bladen met wisselrijtjes uit de methode Alle Kinderen Leren Lezen, de leesbladen uit de mappen van het remediërende leesprogramma van de Zuid-Vallei en de teksten van Nieuwsbegrip. In de RT wordt onder anderen gebruik gemaakt van de leesinterventieprogramma's van Connect. De resultaten op de leestoetsen, na afloop van een periode met extra leesbegeleiding, tonen aan dat deze interventies er toe bijdragen dat de leesvaardigheid verbetert. Toetsgegevens, na een periode zonder extra leesbegeleiding, tonen aan dat de leesontwikkeling zich niet voortzet.

De leesontwikkeling van een zwakke lezer kan gestimuleerd worden door te werken aan de bevordering van hun intrinsieke leesmotivatie. Deze overtuiging is vanuit de literatuur te onderbouwen. De leesontwikkeling zet zich pas voort als leerlingen intrinsiek gemotiveerd raken om te gaan lezen (Braams & Smits, 2006).

1.2 Het onderzoek

Het doel van het onderzoek.

-Nagaan in hoeverre de leesomgeving, van de leerlingen in de groepen 3, 4 en 5 van de Gabriëlschool in Delft, voldoet aan de kenmerken van een motiverende leesomgeving (door een vergelijking literatuur/praktijk).

-Welke aanpassingen in de leesomgeving, van de leerlingen in de groepen 3, 4 en 5 van de Gabriëlschool in Delft, zijn er mogelijk om aan de wensen van de leerlingen en leerkrachten tegemoet te komen(door praktijkonderzoek).

De centrale onderzoeksvraag.

Hoe zijn leeszwakke leerlingen, in de groepen 3, 4 en 5 van de Gabriëlschool in Delft, die geen plezier beleven aan lezen te motiveren om te gaan lezen?

De onderzoeksvragen.

-Welke verklaringen zijn er te vinden voor de verschillen in leesmotivatie tussen leerlingen, in de groepen 3, 4 en 5, op de Gabriëlschool in Delft?

-Op welke wijze wordt er binnen het leesonderwijs, aan de leerlingen van de groepen 3, 4 en 5 van de Gabriëlschool in Delft, aandacht geschonken aan het bevorderen van de leesmotivatie?

-In hoeverre voldoet de leesomgeving, in de groepen 3, 4 en 5 op de Gabriëlschool in Delft, aan de kenmerken van een motiverende leesomgeving?

De verwachting van het onderzoek.

Aan het einde van mijn onderzoek wil ik kunnen aangeven:

-In hoeverre de leesomgeving, van de leerlingen in de groepen 3, 4 en 5 van de Gabriëlschool in Delft, voldoet aan de kenmerken van een motiverende leesomgeving (door een vergelijking literatuur/praktijk).

-Welke aanpassingen in de leesomgeving, van de leerlingen in de groepen 3, 4 en 5 van de Gabriëlschool in Delft, mogelijk zijn om aan de wensen van de leerlingen en leerkrachten tegemoet te komen(door praktijkonderzoek).

Hoofdstuk 2: Het theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt uitgelegd, waarom lezen belangrijk is en hoe leerlingen lezen op verschillende manieren kunnen beleven. Er wordt toegelicht waarom het van belang is dat leerlingen ervaren dat lezen niet alleen van functioneel belang is, maar ook plezierig is.

Vervolgens worden vanuit de literatuur de begrippen motivatie en leesmotivatie beschreven en uitgelegd waarom het van belang is dat er naar gestreefd wordt dat leerlingen intrinsiek gemotiveerde lezers worden. Tot slot worden de kenmerken van een motiverende leesomgeving geschetst, die er toe kunnen bijdragen dat leerlingen intrinsiek gemotiveerde lezers worden.

2.1 Lezen op de basisschool

2.1.1 Het belang van lezen

Lezen is van wezenlijk belang om te kunnen functioneren in onze geletterde maatschappij. Een deelnemer aan onze maatschappij moeten in staat zijn om geschreven taal te kunnen hanteren in maatschappelijke situaties (Stichting Leerplan Ontwikkeling).

Het doel van het leesonderwijs op de basisschool is leerlingen in staat stellen om een tekst, passend bij hun leeftijd, te lezen en te begrijpen. Hiervoor is het noodzakelijk, dat ze in de eerste plaats beschikken over een goede beheersing van de leesteknik. Daarnaast spelen woordenschat en begrip luisteren een belangrijke rol bij het begrip lezen.

De wet referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen heeft geleid tot het opstellen van streefniveaus per schooltype. Basiskennis en vaardigheden voor taal en rekenen worden op vier niveaus beschreven. Er wordt daarbij een onderscheid gemaakt tussen een fundamenteel niveau en een streefniveau. Aan het eind van groep 8 wordt verwacht dat de leerlingen minimaal niveau 1 F halen. Niveau 2F wordt noodzakelijk geacht om goed te kunnen functioneren in de maatschappij. Een leerling op niveau 1F kan bijvoorbeeld een eenvoudige instructie zoals een routebeschrijving lezen en begrijpen. Een leerling op niveau 2F is in staat om bijsluiters van medicijnen en gebruiksaanwijzingen van bekende apparaten te lezen en begrijpen. Leerlingen op niveau 3F en 4F kunnen ingewikkelde instructies in gebruiksaanwijzingen van onbekende apparaten en procedures lezen en begrijpen (Wet referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen, 2010)

2.1.2 Verschillen in leesbeleving

Lezen is niet leuk. Leerlingen, die ervaren dat hun leesvaardigheid achter blijft bij de rest van de groep, kunnen lezen niet leuk gaan vinden. Hun negatieve leeservaringen kunnen er toe leiden, dat ze lezen gaan mijden en daardoor nog meer moeite krijgen met het tekstaanbod in de groep (Braams & Smits, 2006). De leerkracht en de ouders zullen er alles aan moeten doen om deze negatieve spiraal te doorbreken. De begeleiding zal als doel hebben het herstellen van de leesmotivatie door het verbeteren van de leesvaardigheid en het opdoen van succeservaringen met lezen.

Lezen is soms leuk. Leerlingen, die in onvoldoende mate de leesteknik beheersen, hebben bij het zelfstandig lezen/stillezen al hun aandacht nodig om de tekst te decoderen/verklanken. Hierdoor raakt het korte termijn geheugen overbelast en zijn deze leerlingen niet in staat om te onthouden en te begrijpen wat ze gelezen hebben (Vernooy, 2002). Deze leerlingen hebben doelgerichte intensieve instructie nodig om hun leesteknik te verbeteren. Door voorlezen, duo-lezen, tutorlezen en andere vormen van begeleid lezen ervaren deze leerlingen, dat lezen leuk is.

Lezen is leuk. Deze mening wordt niet gedeeld door alle basisschoolleerlingen. Om plezier te beleven aan lezen moet een leerling vlot kunnen lezen zodat hij al zijn aandacht kan richten op het

begrijpen van de tekst en hij moet een boek kunnen vinden dat bij zijn interesse past. Leestechniek, leesbegrip en leesplezier zijn drie begrippen die nauw met elkaar verbonden zijn (Dijk, 2007).

2.1.3 Het belang van leesplezier

Lezen is niet alleen van functioneel belang, maar heeft ook een recreatieve functie. Lezen heeft een rustgevendende werking, het helpt eigen emoties te relativeren en het verruimt de manier van denken. Binnen het onderwijs en de opvoeding is het van belang, dat er tijd en aandacht wordt toegekend aan het opdoen van plezierige leeservaringen. Leerlingen laten ervaren dat lezen een aangename manier is om tijd mee door te brengen en dat hun leessnelheid en leesvaardigheid er bovendien door verbeteren (Tellegen & Catsburg, 1987).

De volgende citaten onderstrepen het belang van aandacht voor leesplezier binnen het onderwijs:

‘Lezen en literatuur geven zin en glans aan het leven. Ik beschouw literatuur daarom als een domein dat voor iedereen toegankelijk moet zijn, een burgerrecht bijna. Om die reden wil ik dat ieder kind kennismakert met de waarde en het plezier van lezen.’ (Plassterk, 2008)

Marja van Bijsterveld, in de functie van demissionair staatssecretaris, in juni 2010:

“Kunst van Lezen (leesbevorderingprogramma) is gestart vanwege het belang van lezen en met de doelstelling zoveel mogelijk kinderen de kans te geven om zelf het plezier van lezen te ervaren”.

Naast een cultureel argument -behoud en ontwikkeling van(literair) leescultuur- gaf mevrouw van Bijsterveld ook een onderwijskundig argument: *“leesbevordering ondersteunt het technisch taal-leesonderwijs, juist door de nadruk op plezier in lezen”* (Ros, 2010).

Kerndoel negen luidt: *‘De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten.’* (Stichting Leerplan Ontwikkeling, 2006)

Leesbevordering is *‘het aandacht schenken aan het ontwikkelen van de leesmotivatie en de literaire competentie van kinderen’* (Stichting Lezen).

2.2 Motivatie en leesmotivatie

2.2.1 Wat verstaat de literatuur onder motivatie en leesmotivatie?

Motivatatie

Het begrip motivatie neemt een belangrijke plaats in binnen dit onderzoek.

Pintrich & Schunk (2002, p. 5) definiëren het begrip motivatie als volgt:

Motivation is the process whereby goal-directed activity is instigated and sustained.

Motivatatie wordt door Deci & Ryan (2000) omschreven als een bepaalde energie en gedrevenheid van een persoon om doelgericht een bepaald eindpunt te behalen.

Motivatatie gaat over de reden waarom en de intentie waarmee iemand een taak uitvoert en dit speelt zich af in iemands hoofd. Alleen de persoon zelf kent de ware toedracht.

Leesmotivatie

Israël (2006) omschrijft in haar onderzoeksrapport leesmotivatie als het willen lezen van teksten, omdat dit als nuttig of leuk wordt gezien. Tellegen & Catsburg (1987, p. 77) verstaan onder leesmotivatie: *“De mate waarin leerlingen bekend zijn met bepaalde vormen van voldoening, die het lezen met zich meebrengt. En het doelgericht nastreven van deze vormen van voldoening.”*

Bij leesmotivatie gaat het om “het enthousiast zijn voor lezen”. Een lezer die gemotiveerd is, is actief bezig met dat wat hij leest, hij denkt erover na, hij ziet er beelden bij en het roept herinneringen op. Motivatie is nodig om een doel te bereiken. Bij lezen is dat doel, het begrijpen van de tekst ter ontspanning of om de gezochte informatie te verkrijgen.

2.2.2 Wat is gemotiveerd (lees) gedrag?

Het beoordelen of iemand gemotiveerd is, gebeurt op grond van het waargenomen gedrag. De indicatoren binnen het gedrag, op grond waarvan het oordeel "wel of niet gemotiveerd" wordt bepaald, worden weergegeven in het volgende schema (Pintrich & Schunk, 2002).

Aanwijzing	Relatie met motivatie
Taakkeuze	Het selecteren van een taak uit vrije wil is een aanwijzing dat men gemotiveerd is om de taak uit te voeren
Inspanning	Hoge inspanning, vooral bij moeilijk materiaal, wijst op motivatie
Persistentie	Lagere tijd aan een taak werken, vooral wanneer men obstakels tegen komt, is geassocieerd met hogere motivatie
Prestatie	Keuzen, inspanning en persistentie verhogen de prestaties ten aanzien van de taak

Tabel: Aanwijzingen voor motivatie (Pintrich en Schunk, 2002)

Bij lezen zal een leerkracht een leerling als een gemotiveerde lezer beschouwen als hij geconcentreerd aan het lezen is en na het lezen in staat is zijn leeservaringen te delen met de leerkracht of medeleerlingen.

2.2.3 Welke basisbehoeften liggen ten grondslag aan motivatie?

Volgens de Amerikaanse onderzoeker Deci & Ryan (2000) spelen drie basisbehoeften een belangrijke rol in de motivatie.

- Autonomie : zelf kunnen bepalen wat je doet en hoe je het doet.
- Competentie : het gevoel hebben dat je een nuttige taak zelfstandig kan uitvoeren.
- Relatie: ieder mens heeft behoefte aan contact en zich geaccepteerd en veilig voelen.

Binnen de onderwijssituatie zijn leerlingen beter te motiveren als er rekening gehouden wordt met deze drie basisbehoeften. Met het autonomie principe is rekening te houden door het geven van open taken, zodat de leerling zijn eigen inbreng kan hebben in het uitvoeren. Door te zorgen dat een taak functioneel en uitdagend is, ervaren leerlingen bij het uitvoeren, dat ze iets waardevols kunnen (competentie). De leerkracht laat merken, dat iedere leerling de moeite waard is en beschikt over kwaliteiten(relatie).

Het adaptief onderwijs, gepropageerd in 1994 door prof. dr. Stevens, is gebaseerd op deze drie basisbehoeften. *Keuze, haalbaarheid, ruimte voor zelfregulering, beschikbaarheid van anderen, feedback en hoge verwachtingen zijn een aantal voorwaarden voor een motiverende leeromgeving* (Stevens, 2002).

Het O.G.O speelt in op deze drie basisbehoeften. Kinderen worden betrokken in het sociaal-culturele proces van teksten maken met de hulp van de leerkracht en medeleerlingen om een zekere autonomie te verwerven in schrijven en lezen (Knijpstra, Pompert & Schilferli, 1997). Leerlingen van groep 3 worden gestimuleerd tot het schrijven van eigen teksten (autonomie) alleen of samen (relatie). De leerlingen worden zich hierdoor bewust van hun eigen kunnen (competentie). Ze ervaren dat de leerkracht ze altijd helpt als ze moeite hebben met de schrijfwijze van nieuwe woorden en dat de leerkracht geïnteresseerd is in het eigen verhaal van ieder kind (relatie).

2.2.4 Welke soorten (lees)motivatie bestaan er?

Vormen van motivatie.

Motivatie is te verdelen in intrinsieke motivatie en extrinsieke motivatie (Deci & Ryan, 2000).

Bij intrinsieke motivatie vindt de leerling de taak waardevol, hij beleeft plezier aan het verbeteren van zijn vaardigheden en hij is bereid bij een obstakel een extra inspanning te leveren (Boekaerts, 2005). De motivatie komt uit de leerling zelf en daardoor is het leerresultaat hoog en zal het geleerde hem lang bijblijven. Een intrinsiek gemotiveerde leerling beschikt over gunstige motivationele overtuigingen. Hij heeft er vertrouwen in dat hij de taak goed kan uitvoeren en het een goed resultaat zal opleveren. Deze positieve overtuigingen zijn gebaseerd op opgedane succeservaringen, positieve uitspraken van anderen en gunstige vergelijkingen met anderen (Boekaerts, 2005).

Een intrinsiek gemotiveerd leerling is geïnteresseerd in procesgerichte feedback om zijn vaardigheden te verbeteren.

Bij extrinsieke motivatie gaat het de leerling niet om het beheersen van de vaardigheid, maar om het resultaat, waarvoor hij beloond wordt door anderen of waardoor hij niet gestraft wordt. Het leereffect is minimaal en het geleerde zal snel vergeten zijn. Extrinsiek gemotiveerde leerlingen beschikken over ongunstige motivationele overtuigingen, die verbonden zijn aan de uit te voeren taak. Deze ongunstige overtuigingen kunnen gebaseerd zijn op faalervaringen en/of het niet als waardevol ervaren van de taak (Boekaerts, 2005).

Volgens Pintrich & Schunk (2002) kunnen intrinsieke en extrinsieke motivatie ook samengaan als een leerling een taak leuk vindt en een goed cijfer wil halen.

De Amerikaanse wetenschappers Deci & Ryan (2000) geven aan dat het binnen het onderwijs niet reëel is om te verwachten, dat leerlingen intrinsiek gemotiveerd zijn voor alle leerstof. Zij maken daarom een onderscheid tussen extrinsieke motivatie, waarbij de leerling zelf de noodzaak van het verwerven van de vaardigheid inziet en actief en vrijwillig aan de slag gaat en extrinsieke motivatie waarbij hij een taak uitvoert, omdat het van een ander moet en passief en onder aansporing aan de slag gaat. In beide gevallen vindt de leerling de leerstof niet interessant of plezierig en is het resultaat belangrijkere dan de weg er naar toe, maar de beweegreden is anders. Door dit onderscheid te maken is extrinsieke motivatie dus niet alleen van toepassing op de leerling, die op de gemakkelijkste manier aan een voldoende wil komen.

Vormen van leesmotivatie

Een leerling, die intrinsiek gemotiveerd is om te lezen is geïnteresseerd in de tekst, hij is in staat om de tekst zelfstandig te lezen, hij ontleent daar plezier aan en hij leert ervan.

Als een leerling intrinsiek gemotiveerd is om te lezen dan leest hij voor zichzelf. Als een leerling extrinsiek gemotiveerd is om te lezen dan leest hij, omdat het moet van een ander (de leerkracht of een ouder) of omdat hij er voor beloond wordt.

Volgens Deci & Ryan (2000) zullen niet alle leerlingen intrinsiek gemotiveerd raken voor lezen. Binnen het leesonderwijs is het streefdoel: leerlingen intrinsiek motiveren voor vrij lezen. Naast het vrij lezen zal de leerkracht, door uit te leggen met welk doel teksten gelezen moeten worden, een goede leeshouding kunnen stimuleren. Ze zullen dan weliswaar extrinsiek gemotiveerd zijn maar wel met de juiste intentie en inzet. Deze derde vorm van motivatie wordt door Tellegen & Catsburg (1987) de instrumentele motivatie genoemd. Een instrumenteel gemotiveerde lezer verzamelt informatie met een duidelijk doel voor ogen.

2.2.5 Het belang van leesmotivatie voor zwakke lezers

Vernooy (2002, p.2) is van mening, dat als een leerling over een goede leesvaardigheid beschikt hij vanzelf plezier krijgt in lezen en een gemotiveerde lezer wordt. Hij deelt de mening niet dat als je werkt aan de leesmotivatie van een zwakke lezer, hij meer gaat lezen en daardoor zijn leesvaardigheid verbetert.

Vernooy vindt het niet waardevol, om te werken aan het verbeteren van de leesmotivatie bij zwakke lezers. Deze mening wordt niet gedeeld door onder anderen: Sas & Wieringa. Sas & Wieringa (1998,) hebben het verschil in leesmotivatie en competentiegevoelens tussen zwakke en goede lezers vergeleken. Ze kwamen tot de conclusie, dat een zwakke lezer door een opeenstapeling van negatieve leeservaringen een negatief zelfbeeld en geringe competentiegevoelens ontwikkeld heeft waardoor hij moeilijk te motiveren is om te blijven lezen. De goede lezer daarentegen is gemotiveerd om te lezen, door opgedane succeservaringen, en gaat daardoor steeds beter lezen. In de begeleiding van de zwakke lezer is het dus van groot belang, dat zijn leesmotivatie wordt hersteld waardoor hij uit zichzelf gaat lezen.

In 1999 respectievelijk 2004 hebben Baker & Wigfield en Twist et al. (in Lockwood, 2008) middels onderzoeken aangetoond, dat als een leerling met plezier leest hij zijn leesvaardigheid verbetert. De conclusie van hun onderzoeken was, dat er een duidelijk aantoonbaar verband bestaat tussen

leesmotivatie en leesvaardigheid. Leesplezier zorgt ervoor dat de leesvaardigheid zich ontwikkelt. Zelfs leerlingen met een leesprobleem kunnen bekwame lezers worden als hun interesse voor het onderwerp van het boek, groot genoeg is. Als leerlingen lezen plezierig vinden zullen hun leesresultaten verbeteren (Routman, 2003)

2.3 Een motiverende leesomgeving

2.3.1 Omschrijving van het begrip leesomgeving

Met het begrip leesomgeving wordt niet alleen de plek bedoeld waar gelezen wordt, maar alle factoren in de naaste omgeving, die de manier van lezen van een persoon beïnvloeden. De inrichting van de leesomgeving draagt bij aan het motiveren van leerlingen om te lezen.

2.3.2 Kenmerken van een motiverende leesomgeving volgens Chambers

De kenmerken, waaraan de leesomgeving moet voldoen, worden vastgesteld op basis van het doel, dat met lezen nagestreefd wordt. Chambers(2002) heeft als doel van kinderen enthousiaste, aandachtige en kritische lezers te maken. De leesomgeving moet dusdanig ingericht worden dat de handelingen, die nodig zijn om deze vorm van lezen te bereiken, optimaal begeleid kunnen worden. De handelingen die nodig zijn, worden weergegeven in de leescirkel van Chambers(2002, p.9):



Met deze leescirkel maakt Chambers (2002) duidelijk dat lezen bestaat uit drie handelingen: selecteren, lezen en reageren.

Vier kenmerken (Chambers, 2002, p.48), in volgorde van belangrijkheid, die nodig zijn om het door Chambers geformuleerde doel te bereiken en de drie handelingen optimaal te begeleiden zijn :

1. Tijd om te lezen
2. Goed aanbod
3. Voorlezen
4. Het door de leerkracht geleide praten over de door de leerlingen gelezen boeken.

Tijd om te lezen

Met tijd om te lezen wordt bedoeld een vaste tijd op het rooster voor vrij lezen, waar niet van afgeweken wordt. Het voor jezelf lezen vergt concentratie en tijd en heeft als doel het ervaren dat lezen plezierig is.

Leeftijdscategorie	Tijd voor vrij lezen op school(minimaal)
7-8 jarigen	15 minuten (opvoeren tot 2x per dag)
9-jarigen	30 minuten per dag
12- jarigen	40-45 minuten per dag

Goed aanbod

Bij het kiezen van een boek is naast de aanwezigheid van een gevarieerd en een groot aanbod, de manier waarop de boeken gepresenteerd worden en de toegankelijkheid van belang. Als de voorkant van een boek zichtbaar is nodigt dit meer uit tot lezen dan wanneer alleen de rug van het boek zichtbaar is. Met de toegankelijkheid wordt bedoeld, dat kinderen op ieder moment boeken moeten kunnen pakken. Niet maar één keer per week en niet als beloning.

Bij het kiezen van boeken moeten ze advies en hulp kunnen krijgen van een ervaren lezer. Door een goed registratie systeem van alle beschikbare boeken op school kunnen de boeken optimaal gebruikt worden. Door gebruik te maken van wisselcollecties is het aanbod van boeken actueel te houden en het helpt bij het maken van goede keuzes bij de aanschaf van nieuwe boeken.

Voorlezen

Bij voorlezen gaat Chambers (2002) ervan uit dat een leerling leert lezen, doordat het hem wordt voorgedaan en hij het geleidelijk overneemt. Een leerkracht moet iedere dag in alle groepen voorlezen. Door voorlezen leren leerlingen een tekst te beleven, te interpreteren, een moeilijke tekst wordt toegankelijk, het helpt hen bij het kiezen van een boek en het zorgt voor verbondenheid.

Het geleide praten over boeken

Na het lezen moet er gelegenheid zijn om te reageren. Door leeservaringen uit te wisselen, ontwikkelt een kind zich tot een aandachtige en kritische lezer. Binnen de leesomgeving moet de leerling altijd kunnen rekenen op de steun van een ervaren lezer, de leerkracht.

Naast de vier kenmerken, waaraan een motiverende leesomgeving moet voldoen, geeft Chambers(2002) een aantal leesbevorderende suggesties. Enkele suggesties zijn: het creëren van een leesplek, de gelegenheid geven om te snuffelen tussen boeken, het samenstellen van een leesdagboek(een andere vorm van reageren), het houden van een boekverkoop en het hebben van direct contact met schrijvers van jeugdliteratuur door het uitnodigen van schrijvers op school. Chambers(2002) schenkt in zijn boek over de leesomgeving geen aandacht aan het gebruik van leesstrategieën.

Door leerlingen leesstrategieën te leren kunnen ze de tekst beter begrijpen en daardoor meer genieten van de tekst (Lockwood, 2008 ; Smits & Braams, 2006).

In het boek van Chambers (2002) over het praten met leerlingen over gelezen boeken, komen de leesstrategieën aan de orde in het boekengesprek. Het boekengesprek gaat namelijk over het delen van enthousiasme, het delen van moeilijkheden en het delen van patronen. Door de vragen, die de leerkracht stelt tijdens het boekengesprek leren leerlingen hoe ze met onbekende teksten moeten omgaan om ze te begrijpen en ervan te kunnen genieten.

Een andere benadering om van leerlingen enthousiaste, aandachtige en kritische lezer te maken is de leerkracht op een enthousiaste manier hardop denkend voor te laten lezen, gevolgd door begeleid lezen en daarna zelfstandig lezen. Hierbij wordt tussentijds en na afloop aandacht besteed aan het uitwisselen van leeservaringen (Routman,2003).

2.3.3 Kenmerken van een motiverende leesomgeving volgens Gambrell, Turner, Guthrie, Lockwood. Lockwood (2008) noemt een aantal hoofdkenmerken waaraan een leesomgeving moet voldoen om leerlingen te motiveren tot lezen. Deze kenmerken zijn ontleend aan onderzoeken gedaan door Gambrell (1996), Turner (1997) en Guthrie et al. (1996) en aan zijn eigen onderzoek (2005-2007).

Gambrell	Turner	Guthrie
Een leerkracht ,die zelf een enthousiaste lezer is.	Het leggen van verbanden tussen tekst en voorkennis .	Leerlingen zelf hun boeken laten kiezen.
Veel boeken in de klas , die leerlingen op ieder moment mogen pakken.	Leerlingen leeservaringen laten uitwisselen.	Het leren en leren toepassen van leesstrategieën om zelf problemen te kunnen oplossen.
Eigen boekkeuze bepalen.	De nadruk leggen op metacognitie.	Samen de betekenis van de gelezen tekst doorgronden.
Bekend maken met boeken.	Hoge verwachtingen .	
Aanmoedigen om na te denken over de waarde van lezen.	Open taken.	

Uit dit overzicht blijkt dat deze onderzoekers rekening houden met de drie basisbehoeften. Het leren zelf problemen op te lossen en zelf keuzes te maken (autonomie), het stellen van hoge verwachtingen (competentie) en het luisteren naar elkaar om zo te leren van elkaar (relatie).

Lockwood (2008,) komt tot vier kenmerken, waaraan een motiverende leesomgeving moet voldoen:

1. Het praten over boeken. Lockwood (2008) ontdekte dat kinderen die thuis praten over boeken enthousiaster zijn om te lezen dan kinderen, die alleen voorgelezen worden door hun ouders.
2. De leerkracht als enthousiaste lezer. Dit kan hij op verschillende manieren laten blijken bijvoorbeeld door een eigen boek te lezen tijdens het vrij lezen.
3. Het voorkomen dat lezen een slecht imago krijgt bijvoorbeeld door lezen in te zetten als straf of als opvulling tussen de lessen.
4. Aandacht voor boekpromotie door de hele school door het organiseren van allerlei leesactiviteiten. Bijvoorbeeld door op iedere klaslokaaldeur de kaft te plakken van het boek, dat voorgelezen wordt.

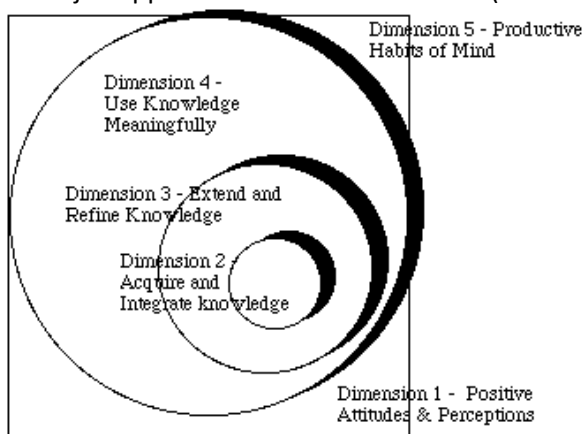
2.3.4 Kenmerken van een motiverende leesomgeving volgens PISA.

In het PISA onderzoek van 2009, werd de leesvaardigheid van 15-jarigen in 65 OECD landen gemeten. PISA 2009 kwam na afronding van dit onderzoek tot een aanbeveling. Het onderwijs moet niet alleen werken aan leesvaardigheid in termen van technische vaardigheden en kennis maar ook aan het ontwikkelen van een positieve leesattitude. Daaronder vallen leesplezier, de mogelijkheid tot het lezen van een boek naar keuze, tijd voor vrij lezen, het praten over boeken en het in contact brengen met verschillende boekgenres.

2.3.5 Kenmerken van een motiverende leesomgeving volgens Maranzo.

Interesse Verbredend Lezen houdt in dat leerlingen 2 keer per week 20 minuten zelfstandig lezen. Maranzo (2003) heeft door research aangetoond dat, door het toepassen van de aanpak volgens IVL gedurende meerdere jaren, er een aantoonbaar effect is vast te stellen op het gebied van leesvaardigheid, leesplezier, algemene ontwikkeling en woordenschat.

Het vijf stappen leermodel van Maranzo (Onderwijs maak je samen)



Het vijf stappen model van Maranzo (2003) is voor het Interesse Verbredend Lezen vertaald in:

- 1) De leerlingen weten wat hun interesses zijn.
- 2) De leerlingen kiezen leesmateriaal dat aansluit bij hun interesse.
- 3) De leerlingen hebben tijd om ongestoord te kunnen lezen.
- 4) De leerlingen schrijven of leggen hun reactie op het leeswerk vast.
- 5) De leerlingen gaan interactief aan de slag met wat ze gelezen hebben.

Hoofdstuk 3: Opzet van het project

In dit hoofdstuk wordt uiteengezet hoe het praktijkonderzoek wordt uitgevoerd. Het doel van het onderzoek, de onderzoeksgroep, de instrumenten en het stappenplan worden toegelicht.

3.1 Het doel van het praktijkonderzoek

Het doel van het onderzoek is het vinden van een antwoord op de volgende vraag:

Hoe zijn *leeszwakke* leerlingen, in de groepen 3, 4 en 5 van de Gabriëlschool in Delft, die geen plezier beleven aan lezen te motiveren om te gaan lezen?

Om het antwoord op deze vraag te achterhalen moet eerst duidelijk zijn:

- Hoe het te verklaren is dat er verschillen in leesmotivatie bestaan tussen leerlingen, in de groepen 3, 4 en 5, op de Gabriëlschool in Delft.
- Op welke wijze er binnen het leesonderwijs, aan de leerlingen van de groepen 3, 4 en 5 van de Gabriëlschool in Delft, aandacht wordt geschonken aan het bevorderen van de leesmotivatie.
- In hoeverre de leesomgeving, in de groepen 3, 4 en 5 op de Gabriëlschool in Delft, voldoet aan de kenmerken van een motiverende leesomgeving uit de literatuur.

Het praktijkonderzoek kan als geslaagd beschouwd worden als er duidelijkheid is ontstaan over wat leerlingen en leerkrachten in de groepen 3, 4 en 5 van de Gabriëlschool in Delft, verstaan onder een motiverende leesomgeving. Vervolgens kan bekeken worden welke wensen en ideeën van leerlingen en leerkrachten te realiseren zijn.

3.2 De onderzoeksgroep

De Gabriëlschool in Delft bestaat uit 2 locaties. Aangezien binnen dit onderzoek onder anderen wordt bekeken in hoeverre de actuele leesomgeving overeenkomt met een motiverende leesomgeving volgens de leerlingen, leerkrachten en volgens de literatuur is er gekozen voor één locatie.

Er is gekozen voor de West locatie, aangezien deze locatie m.i.v. april 2011 een nieuw schoolgebouw betreft en er tegelijk met deze verhuizing een verandering van het onderwijsconcept plaatsvindt. Er is een veranderteam samengesteld. Dit veranderteam, in het kader van het onderwijs innovatieconcept Slim Fit, onderzoekt de mogelijkheden om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren door het toepassen van een ander organisatie principe. Dit onderzoek m.b.t. de materiële en de immateriële leesomgeving, kan hier mogelijk een bijdrage aan leveren.

Het aantal leerlingen in de groepen 3, 4 en 5 van de Gabriëlschool -West in Delft neemt maandelijks toe, doordat het nieuwe gebouw zich bevindt in een nieuwbouwwijk, waar de nieuwe huizen in fasen worden opgeleverd. Op de West-locatie is het percentage leerlingen van allochtone afkomst 41,7% en ruim 10% van de ouders, heeft als hoogst genoten opleiding BAO of VMBO –BL/KL

Het aantal leerlingen, dat aan het onderzoek meedoet is 62 verspreid over de groepen 3, 4 en 5 van de Gabriëlschool -West in Delft. Bij het onderzoek wordt rekening gehouden met het feit, dat de leerlingen uit groep 3 leesonderwijs krijgen volgens O.G.O en de leerlingen van de groepen 4 en 5, leesonderwijs krijgen m.b.v. leesmethodes. Daarnaast zijn er 4 leerkrachten bij het onderzoek betrokken. In de groepen 4 en 5 staan twee fulltime groepsleerkrachten. In groep 3 staat één leerkracht vier dagen per week voor de groep en staat op woensdag de intern begeleider van de onderbouw voor groep 3.

3.3 De instrumenten

Om antwoorden op de onderzoeksvragen te vinden zijn er vier vragenlijsten opgesteld.

Eén vragenlijst is bestemd voor de leerlingen van groep 3 en een tweede vragenlijst is bestemd voor de leerlingen van de groepen 4 en 5. Het verschil tussen beide vragenlijsten bestaat uit de twee vragen over het leesonderwijs. Dit heeft te maken met het verschil in inrichting van het leesonderwijs. In groep 3 wordt leesonderwijs gegeven volgens O.G.O en in de groepen 4 en 5 wordt er binnen het leesonderwijs gebruik gemaakt van een methode voor technisch lezen en een methode voor begrijpend lezen. Om dezelfde reden waarom er twee vragenlijsten zijn voor de leerlingen zijn er twee vragenlijsten voor de leerkrachten.

Bij de formulering van de vragen voor de leerlingen is er naar gestreefd om de vragen eenvoudig, duidelijk en kort te houden. Negentig procent van de vragen zijn gesloten vragen, waarbij de leerlingen kunnen kiezen uit vier mogelijkheden m.u.v. drie vragen, waar uit drie mogelijkheden kan worden gekozen. Hierbij is een onderscheid aan te brengen tussen multiplechoice vragen, die naar een feitelijke constatering vragen en vragen die een mening peilen of naar een legitimering vragen (Harinck, 2010). Voor dit laatste type vragen is een rating of beoordelingschaal gebruikt (Baarda, de Goede & Kalmijn, 2009). De leerlingen kunnen aangeven hoe ze hun eigen vaardigheden en bepaalde leesactiviteiten beoordelen op leesbevordering (Elsäcker, 2002). De vragenlijst bevat twee open vragen, waar leerlingen hun wensen en ideeën kenbaar kunnen maken.

De vragenlijsten voor de leerkrachten bevatten een aantal dezelfde vragen, waarbij de leerkracht moet aangeven wat hij denkt dat de leerlingen zullen antwoorden. Daarnaast krijg de leerkracht bij de meerkeuzevragen de mogelijkheid om zelf een keuze toe te voegen. De leerkrachten worden bovendien in de gelegenheid gesteld om te reageren op een aantal uitspraken uit de literatuur.

3.4 De wijze waarop de vragenlijsten worden afgenomen

De vragenlijsten voor de leerlingen worden klassikaal afgenomen met gebruikmaking van het smartboard. Deze afname wordt begeleid door degene, die de vragen heeft opgesteld. Vraag voor vraag wordt voorgelezen en de leerlingen kunnen om een toelichting vragen, als dit nodig is. Na de laatste vraag: *Als ik een boek krijg voor mijn verjaardag vind ik dat.....* wordt het boek van Frémery, (2010) verteld door de afnemer van de vragenlijst.

De vragenlijst aan de leerkrachten wordt individueel afgenomen, zodat de leerkracht in de gelegenheid gesteld wordt om de vragensteller om toelichting te vragen. Uiteraard kan de leerkracht aangeven, dat zij daar geen behoefte aan heeft en de vragenlijst op een zelf te bepalen moment en plaats invullen.

Hoofdstuk 4: Resultaten van het onderzoek

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek beschreven. De onderzoeksvragen worden daarbij als leidraad gebruikt. De grafieken zijn gemaakt op grond van het overzicht, dat toegevoegd is als bijlage 2.

Maarten, zij gebruikt binnen het kopje het begrip motivatie

4.1 De verschillen in leesmotivatie.

Het in kaart brengen van de verschillen in leesmotivatie tussen de leerlingen van de groepen 3, 4 en 5 van de Gabriëlschool -West in Delft.

De antwoorden op de vragen 1, 20 en de vragen 6a en 6b(bijlage 1) maken duidelijk in welke mate leerlingen plezier beleven aan lezen.

Vraag 1: Ik vind het lezen van boeken op school leuk

Het aantal leerlingen, dat het lezen van boeken op school (erg) leuk vindt, neemt per leerjaar toe. In groep 3 vindt 65% van de leerlingen het lezen van boeken op school (erg) leuk, in groep 4 is dit percentage 79% en in groep 5 loopt dit percentage op tot 90%.

Vraag 20: Als ik een boek krijg voor mijn verjaardag vind ik dat.....

Om na te gaan of leerlingen plezier beleven aan een boek is ze gevraagd, hoe ze het vinden om een boek voor hun verjaardag te krijgen. Uit de antwoorden blijkt dat 71% van de leerlingen uit groep 3, 75% van de leerlingen uit groep 4 en 81% van de leerlingen uit groep 5 het (erg) leuk vinden om een boek te krijgen voor hun verjaardag. Door de antwoorden op vraag 1 en vraag 20 met elkaar te vergelijken valt op dat alleen het aantal leerlingen in groep 3, dat graag een boek ontvangt op zijn/haar verjaardag meer is dan het aantal leerlingen in groep 3, dat graag een boek leest op school. Door het stellen van vraag 6 is achterhaald of de leerlingen intrinsiek of extrinsiek gemotiveerd zijn om thuis te lezen.

Bij deze vraag mocht de leerling per 2 uitspraken er één aankruisen, die het best bij hem/haar past. De leerlingen, die intrinsiek gemotiveerd zijn om te lezen, lezen uit zichzelf omdat ze er plezier aan beleven en om hun kennis uit te breiden. Door de antwoorden te inventariseren konden de volgende percentages worden vastgesteld.

In **groep 3** leest 47 % van de leerlingen thuis een boek, omdat ze dit zelf graag willen en om hun kennis uit te breiden. In groep 3 leest 35% van de leerlingen thuis een boek, omdat de ouders daartoe aansporen en de juf erop aan dringt. Bij 18% van de leerlingen zijn het alleen de ouders, die er voor zorgen dat hun kind thuis leest.

In **groep 4** leest 50% van de leerlingen thuis een boek, omdat ze dit zelf graag willen en omdat ze hun kennis willen uitbreiden. In groep 4 leest 25% van de leerlingen thuis een boek, omdat de juf vindt dat ze veel moeten lezen en 25% omdat zowel de ouders als de juf daar op aandringen.

In **groep 5** leest 62% van de leerlingen thuis een boek, omdat ze dit zelf graag willen en omdat ze hun kennis willen uitbreiden. In groep 5 leest 10% van de leerlingen thuis een boek, omdat zowel de ouders als de juf daar op aandringen. Bij 14% van de leerlingen zorgen de ouders ervoor dat ze thuis lezen en 14 % leest thuis, omdat de juf daar op aangedrongen heeft.

Uit de vergelijking van de percentages blijkt dat het aantal leerlingen, dat uit zichzelf thuis een boek leest, toeneemt naarmate de leerlingen ouder worden.

4.2 De verklaringen voor de verschillen in leesmotivatie.

Welke verklaringen zijn er te vinden voor de verschillen in leesmotivatie tussen de leerlingen van de groepen 3, 4 en 5 van de Gabriëlschool-West in Delft?(onderzoeksvraag 1)

De vragen 2, 3, 4, 5, 11b en 9 zijn aan de leerlingen gesteld om verklaringen te vinden voor de verschillen in leesmotivatie .

Door de antwoorden op de vragen 2 t/m 6, 9 en 11b, weergegeven in de bovenstaande grafieken en in de grafiek op bladzijde 20, te combineren met de antwoorden op vraag 1 is de volgende tabel tot stand gekomen.

Tabel A: De antwoorden van leerlingen , die het lezen van boeken op school(erg)leuk vinden versus de antwoorden van leerlingen, die het lezen van boeken op school (helemaal) niet leuk vinden.

Antwoorden op de vragen 2, 3, 4, 5, 6, 9 en 11b	Gegeven door leerlingen , die het lezen van boeken op school(erg) leuk vinden . (vraag 1)	Gegeven door leerlingen , die het lezen van boeken op school(helemaal)niet leuk vinden(vraag 1).
Ik vind lezen (erg) makkelijk.	88%	46%
Ik vind mezelf een goede lezer.	65%	46%
Goed leren lezen vind ik heel/wel belangrijk.	96%	77%
Ik lees thuis iedere dag/om de dag.	84%	62%
Ik lees thuis boeken, omdat ik graag een boek lees.	63%	15%
Ik vind naar school gaan (erg) leuk.	78%	38%
Mijn ouders vinden lezen leuk.	67%	38%

De leerlingen, **die het lezen van boeken op school (erg) leuk vinden**, laten bij alle antwoorden een hoger percentage zien. De leerlingen, die niet graag lezen op school , geven aan dat ze thuis ook niet graag lezen. Zesenvieertig procent van de leerlingen, die **het lezen van boeken op school (helemaal) niet leuk vindt**, vindt zichzelf een goede lezer. Dit houdt niet automatisch in dat 54% zichzelf geen goede lezer vindt, aangezien 46% heeft aangegeven niet te weten of hij/zij zichzelf een goede lezer vindt. Opvallend is dat 62% van de leerlingen, die het lezen van boeken op school niet leuk vinden, het (helemaal) niet leuk vindt om naar school te gaan. Als ouders lezen leuk vinden, lijkt dit ertoe bij te dragen dat leerlingen het lezen van boeken op school (erg) leuk vinden.

De leerkrachten van de groepen 3, 4 en 5 geven aan dat ze respectievelijk 4, 10 en 6 **zwakke lezers** in de groep hebben, gebaseerd op toetsresultaten (DMT/AVI/Toets Begrijpend Lezen) en observaties. Deze leerlingen hebben moeite om teksten op het niveau van de groep nauwkeurig te lezen en te begrijpen. Deze 20 zwakke lezers hebben de volgende antwoorden, uitgedrukt in percentages, gegeven.

Tabel B: De antwoorden van de zwakke lezers in de groepen 3, 4 en 5 op de Gabriëlschool -West in Delft.

Antwoorden	Zwakke lezers groep 3	Zwakke lezers groep 4	Zwakke lezers groep 5
Ik vind het lezen van boeken op school (helemaal)niet leuk	25%	30%	0%
Ik vind lezen (erg) moeilijk.	0%	30%	50%
Ik vind mezelf geen goede lezer.	0%	0%	17%
Goed leren lezen vind ik (helmaal) niet belangrijk.	25%	0%	0%
Ik lees thuis 1 keer per week.	0%	20%	33%
Ik lees thuis boeken , omdat het moet van mijn ouders/juf.	75%	80%	33%
Ik vind naar school gaan (helemaal) niet leuk.	25%	30%	0%
Mijn ouders vinden lezen niet leuk.	25%	10%	0%

Tachtig procent van de **zwakke lezers, in de groepen 3, 4 en 5 van de Gabriëlschool- West in Delft** , vindt het lezen van boeken op school (erg) leuk . De zwakke lezers uit de groepen 3 en 4 vinden zichzelf een goede lezer (75% en 60%)of ze weten het niet. Van de zwakke lezers in groep 5 vindt 33% zichzelf een goede lezer. De helft van de zwakke lezers in groep 5 weet niet of hij/zij een goede lezer is. Eén zwakke lezer in groep 5 vindt zichzelf geen goede lezer.

De hoge percentages, bij het gedwongen thuis lezen bij de zwakke lezers in de groepen 3 en 4 , maken duidelijk dat deze zwakke lezers lezen niet als vrijetijdsbesteding kiezen. Het is wel opvallend dat het merendeel van de zwakke lezers uit groep 5 uit zichzelf thuis leest.

Alle zwakke lezers in groep 3 vinden lezen (erg) makkelijk, in groep 4 vindt 70% van de zwakke lezers lezen (erg)makkelijk en in groep 5 vindt de helft van de zwakke lezers lezen (erg)makkelijk. De meeste zwakke lezers lezen thuis iedere dag of om de dag en vinden het (erg) leuk om naar school te gaan. Eén zwakke lezer uit groep 3 vindt goed leren lezen niet belangrijk. Het merendeel van de ouders van de zwakke lezers laat hun kinderen zien dat lezen leuk is.

Aan de leerkrachten is gevraagd of zij de verschillen in leesmotivatie kunnen verklaren door ze dezelfde mogelijkheden voor te houden als de leerlingen namelijk(vraag 3);

- Verschillen in beheersing van de leestechiek
- Een thuissituatie, waar geen plezier wordt beleefd aan lezen
- Negatieve leeservaringen
- De mate , waarin lezen door de leerling belangrijk wordt gevonden
- Anders namelijk.....

De leerkrachten van de groepen 3, 4, 5 en de intern begeleider zien als verklaringen voor de verschillen in leesmotivatie, de verschillen in beheersing van de leestechiek en het ontbreken van leesplezier in de thuissituatie. De leerkrachten van de groepen 3 en 5 zien in de mate, waarin een leerling lezen belangrijk vindt ook een mogelijke verklaring . De leerkracht van groep 5 voegt er nog een verklaring aan toe namelijk het niet begrijpen van de tekst door zwakke lezers. De intern begeleider is het eens met de eerste twee verklaringen , maar ziet ook negatieve leeservaringen en de betrokkenheid van zowel ouders als kind als mogelijke verklaringen.

De verklaringen van de leerkrachten worden bevestigd door de lagere percentages bij de antwoorden van de leerlingen, die het lezen van boeken op school niet leuk vinden (tabel A,

bladzijde 18). De verklaringen komen echter niet overeen met de antwoorden, die de zwakke lezers hebben gegeven in tabel B (bladzijde 18/19).

Aan de leerkrachten is gevraagd of ze kunnen inschatten hoe vaak hun leerlingen thuis lezen (vraag 18, bijlage 3).

De **leerkracht van groep 3** veronderstelt dat 80% van haar leerlingen iedere dag of om de dag thuis leest. Uit de antwoorden van de leerlingen van groep 3 blijkt dat 61% iedere dag of om de dag leest.

De **leerkracht van groep 4** verwacht dat 80% van haar leerlingen om de dag thuis leest. Uit de antwoorden van de leerlingen van groep 4 blijkt dat 87,5% iedere dag of om de dag leest.

De **leerkracht van groep 5** verwacht dat 80% van haar leerlingen iedere dag of om de dag thuis leest. Uit de antwoorden van de leerlingen van groep 5 blijkt dat 81% iedere dag of om de dag leest.

4.3 De leesbevorderende elementen binnen het leesonderwijs.

Op welke wijze wordt er binnen het leesonderwijs aan de leerlingen, van de groepen 3, 4 en 5 van de Gabriëlschool -West in Delft, aandacht geschonken aan het bevorderen van de leesmotivatie? (onderzoeksvraag 2)

Om deze vraag te kunnen beantwoorden zijn aan de leerlingen de vragen 12, 13 en 7 (bijlage 1) gesteld en aan de leerkrachten de vragen 5, 6, 7, 4, 14 en 15 (bijlage 3).

De leerkracht van **groep 3** veronderstelt, dat haar leerlingen het lezen van de tekst van de week niet leuk vinden. De intern begeleider verwacht dat de leerlingen dit wel leuk vinden.

Uit de grafiek blijkt dat 53% het lezen van de tekst van de week (erg) leuk vindt en 47% het lezen van de tekst van de week (helemaal) niet leuk vindt.

De leerkracht van groep 3 verwacht dat 50% van haar leerlingen het taalleesuur (erg) leuk vindt en 50% het taalleesuur niet leuk vindt. De intern begeleider verwacht dat alle leerlingen het taalleesuur leuk vinden. Uit de grafiek blijkt dat 71% het taalleesuur (erg) leuk vindt en 29% het taalleesuur (helemaal) niet leuk vindt.

De leerkracht van **groep 4** verwacht dat haar leerlingen de teksten uit de methode voor technisch lezen, Lees Maar Door, niet leuk vinden. Ze verwacht dat de teksten uit de methode voor begrijpend lezen, Tekstverwerken, wel leuk worden gevonden.

Uit de grafiek blijkt dat 42% de teksten uit Lees Maar Door (erg) leuk vindt en 58% vindt de teksten (helemaal) niet leuk.

Uit de grafiek blijkt dat 62,5% de teksten uit Tekstverwerken (erg) leuk vindt en 37,5% vindt de teksten (helemaal) niet leuk.

De leerkracht van **groep 5** verwacht dat haar leerlingen de teksten uit de methode voor technisch lezen, Lees Maar Door, leuk en soms niet leuk vinden. Ze verwacht dat de teksten uit de methode voor begrijpend lezen, Tekstverwerken, erg leuk worden gevonden.

Uit de grafiek blijkt dat 81% de teksten uit Lees Maar Door en de teksten uit Tekstverwerken (erg) leuk vindt en 19% vindt de teksten uit beide methodes (helemaal) niet leuk.

Aan de leerkrachten van groep **4 en 5** is gevraagd of ze verwachten dat hun leerlingen door de lessen uit Tekstverwerken beter in staat zijn om teksten te begrijpen. De leerkrachten beantwoorden deze vraag met "ja". Van de leerlingen van groep 4 beantwoordt 67 % deze vraag met "ja" en van de leerlingen van groep 5 beantwoordt 57% deze vraag met "ja".

De leerkracht van **groep 3** verwacht dat 50% van haar leerlingen stillezen het liefst doet en 50% van haar leerlingen liever samen leest. De intern begeleider verwacht dat een mix van verschillende leesvormen, de leerlingen aanspreekt. Van de leerlingen van groep 3 geeft 41% aan dat ze het liefst stillezen en 35% dat ze het liefst samen lezen.

De leerkracht van **groep 4** verwacht dat haar leerlingen het liefst stillezen.

Uit de grafiek blijkt dat 50% het liefst stilleest en 35% het liefst samen leest.

De leerkracht van **groep 5** verwacht dat haar leerlingen het liefst samen lezen.

Uit de grafiek blijkt dat 52% het liefst stilleest en 19% het liefst samen leest.

De leerkrachten van de **groepen 3, 4, 5** en de intern begeleider zijn er alle vier van overtuigd dat ze binnen hun leesonderwijs rekening houden met de **drie basisbehoeften**, die een belangrijke rol spelen in de motivatie. De constatering dat 62% van de leerlingen zichzelf een goede lezer vindt, geeft aan dat de leerkrachten, er bij meer dan de helft van de leerlingen in slagen om ze een positief **competentiegevoel** t.a.v. lezen te geven.

Op de vraag of leerlingen alleen boeken mogen kiezen op het passende AVI-instructieniveau, geeft de intern begeleider aan dat het AVI-niveau bepalend is als het om het technische aspect gaat. Als je het leesplezier wil bevorderen moet je de leerling de kans geven een eigen keuze te maken. Ze voegt daar het begrip "**autonomie**" tussen haakjes aan toe.

De leerkracht van groep 3 geeft de voorkeur aan het kiezen van boeken op het juiste AVI-niveau. De leerkracht van groep 5 veronderstelt, dat leerlingen lezen leuk vinden als ze boeken op het juiste AVI-niveau lezen. De leerkracht van groep 4 heeft "nee" aangekruist en daar aan toegevoegd dat ze het kiezen op grond van interesse ook belangrijk vindt. De afnemer van de vragenlijst heeft ervaren, dat er over het algemeen sprake is van **een goede relatie** tussen de leerkracht en de leerlingen en de leerlingen onderling, maar dit is niet expliciet middels een observatielijst vastgesteld.

De leerkracht van groep 3 en de intern begeleider geven aan, dat ze in groep 3 aan **boekpromotie** doen, door het maken van een tafel met boeken rond een thema. De leerkracht van groep 4 doet aan boekpromotie door het voorlezen van fragmenten uit boeken, die op school beschikbaar zijn. De leerkrachten van de groepen 4 en 5 doen aan boekpromotie door de leerlingen boekbesprekingen te laten houden.

4.4 De huidige leesomgeving op de Gabriëlschool -West in Delft.

In hoeverre voldoet de leesomgeving van de leerlingen, in de groepen 3, 4 en 5 van de Gabriëlschool -West, aan de kenmerken van een motiverende leesomgeving vanuit de literatuur? (onderzoeksvraag 3)

De vragen, die gesteld zijn om een antwoord te vinden op deze vraag zijn te verdelen in twee categorieën. Vragen, die de waardering van de huidige leesomgeving in beeld brengen en vragen, die de wensen en ideeën over een motiverende leesomgeving inventariseren.

De vragen, die de waardering peilen t.a.v. de huidige leesomgeving zijn gerelateerd aan de kenmerken, van een motiverende leesomgeving volgens Chambers (2002).

In **groep 3** bedraagt het percentage leerlingen, dat 1 keer per dag wil stillezen 29%, het percentage dat meerdere keren per dag wil stillezen 29% en het percentage dat 1 keer per week wil stillezen 6%. Opvallend is het relatief hoge percentage van 35%, dat nooit wil stillezen op school.

In **groep 4** bedraagt het percentage leerlingen, dat 1 keer per dag wil stillezen 29%, het percentage dat meerdere keren per dag wil stillezen 50%, het percentage dat 1 keer per week wil stillezen 17% en 4% wil nooit stillezen op school. Opvallend is het hoge percentage van 50%, dat meerdere keren per dag wil stillezen op school.

In **groep 5** bedraagt het percentage leerlingen, dat 1 keer per dag wil stillezen 43%, het percentage dat meerdere keren per dag wil stillezen 29%, het percentage dat 1 keer per week wil stillezen 24% en 0% wil nooit stillezen op school. Opvallend is het hoge percentage van 43%, dat één keer per dag wil stillezen op school.

De leerkracht van groep 3 geeft aan, dat de leesomgeving voor haar leerlingen voldoet aan 3 van de vier kenmerken van een motiverende leesomgeving volgens Chambers(2002). Het stillezen vindt op een vast tijdstip plaats, er zijn veel boeken aanwezig en deze boeken zijn toegankelijk en de leerkracht leest iedere dag voor. Ze geeft aan dat ze te weinig aandacht besteedt aan het uitwisselen van leeservaringen. De leerkracht vindt, dat de leerlingen meerdere keren per dag moeten stillezen op school. Minder dan één derde van haar leerlingen is het daarmee eens.

De intern begeleider geeft aan, dat ze aan alle vier kenmerken van een motiverende leesomgeving (Chambers, 2002)voldoet . Ze vindt dat de leerlingen meerdere keren per dag moeten stillezen op school.

De leerkracht van groep 4 voldoet aan de vier kenmerken van een motiverende omgeving (Chambers, 2002). Ze geeft aan dat de boeken alleen niet aantrekkelijk worden gepresenteerd en dat het voorlezen niet dagelijks plaatsvindt , maar wel een paar keer per week. Ze vindt dat de leerlingen meerdere keren per dag moeten stillezen op school en de helft van haar groep is het daarmee eens.

De leerkracht van groep 5 voldoet aan twee van de vier kenmerken van een motiverende omgeving (Chambers, 2002). Ze geeft aan dat het stillezen op een vast tijdstip plaatsvindt en dat er in de klas veel boeken zijn en deze boeken toegankelijk zijn. Alleen de presentatie van de boeken is niet aantrekkelijk. Ze komt er niet aan toe om met een bepaalde regelmaat voor te lezen en ze besteedt aandacht aan het uitwisselen van leeservaringen door de leerlingen boekbesprekingen te laten houden. Uit het antwoord op vraag 9(bijlage 3) blijkt dat ze de leerlingen minimaal 2 keer per week laat stillezen(geen vast tijdstip) en als ze met hun werk klaar zijn. Routman(2003) vindt dat lezen niet als opvulling gebruikt moet worden en Chambers(2002) vindt dat lezen niet als een beloning of straf mag worden gebruikt, omdat lezen hierdoor een slecht imago krijgt. De meeste leerlingen van groep 5 (76%) willen het liefst één of meerdere keren per dag stillezen.

Van **de leerlingen** van groep 3 vindt 47% dat er veel boeken in de klas aanwezig zijn.

Van de leerlingen van groep 4 vindt 29% dat er veel boeken en 29% dat er voldoende boeken in de klas aanwezig zijn .

Van de leerlingen van groep 5 vindt 24% dat er veel boeken en 48% dat er voldoende boeken in de klas aanwezig zijn.

De leerkracht van groep 3 en de intern begeleider vinden, dat er veel boeken in de klas aanwezig zijn. Iets minder dan de helft van de leerlingen uit groep 3 deelt deze mening.

De leerkracht van groep 4 vindt, dat er voldoende boeken in haar klas aanwezig zijn. Meer dan de helft van haar leerlingen(58%) vindt, dat er voldoende of veel boeken in de klas aanwezig zijn.

De leerkracht van groep 5 vindt, dat er te weinig boeken in haar klas aanwezig zijn terwijl 71% van haar leerlingen vindt, dat er voldoende of veel boeken in de klas zijn.

In de schoolbibliotheek kan respectievelijk 59%, 54% en 62% van de leerlingen uit de groepen 3, 4 en 5 soms een leuk boek vinden.

De leerkrachten van groep 3, 5 en de intern begeleider geven aan, dat er in de schoolbibliotheek onvoldoende boeken zijn voor zwakke lezers, rekeninghoudend met hun leeftijd. De leerkracht van groep 4 vindt dat er genoeg aanbod is en de leerkracht van groep 5 vindt dat de verschillende genres voldoende aanwezig zijn. De intern begeleider voegt er aan toe, dat het aanbod altijd nog beter kan.

Het voorlezen door de juf wordt respectievelijk door 76%, 63% en 90% van de leerlingen van de groepen 3, 4 en 5 als (erg) leuk ervaren. De leerkracht van groep 3 leest dagelijks voor en de leerkracht van groep 4 een paar keer per week. De leerkracht van groep 5 geeft aan, dat ze heel weinig voorleest, terwijl uit de antwoorden van de leerlingen blijkt dat ze dit wel op prijs stellen.

De leerkrachten van groep 3 en 4 houden zich bezig met **het geleide praten over boeken**. Uit de antwoorden op vraag 17, waarin gevraagd werd op welke wijze leerlingen het liefst willen **reageren** als ze een boek hebben gelezen blijkt dat, de leerlingen er liever over willen schrijven of tekenen (27% en 66%) dan er met elkaar (24%) of met de juf (16%) over te praten. De leerkrachten van de groepen 4 en 5, laten de leerlingen reageren door het maken van boekverslagen en het houden van boekbesprekingen. In groep 3 laat de leerkracht de leerlingen soms aan elkaar vertellen waar het boek over gaat.

Bij **het kiezen van een boek** willen de leerlingen (vraag 16) in de eerste plaats ruim de tijd krijgen om te kiezen (73%). Het soort boek vinden ze daarna van belang (63%). Of het boek makkelijk te lezen is en of andere leerlingen het boek leuk vinden, vinden ze even belangrijk (40%). De hulp van de juf bij het kiezen van een boek vinden ze het minst belangrijk (24%). De leerkrachten gunnen de leerlingen ruim de tijd om te kiezen en de leerkracht van groep 4 laat de leerlingen elkaar adviseren. De intern begeleider achterhaalt de interesses van de leerlingen. De leerkrachten van groep 3 en 5 vinden het juiste AVI-niveau van belang bij het kiezen van een boek. De leerkracht van groep 4 vindt de interesse ook heel belangrijk en de intern begeleider vindt de interesse belangrijker als het gaat om het bevorderen van het leesplezier.

Op school missen ze boeken over.....(vraag 18, bijlage 1). De leerlingen geven aan dat ze behoefte hebben aan meer avonturenboeken (53%), waarbij de jongens aangeven dat ze graag griezelboeken willen. Daarnaast willen ze graag meer informatieve boeken (39%).

Als ze **het lezen op school leuker** mogen maken (vraag 19, bijlage 1) dan willen de leerlingen het liefst een leesplek (69%). Daarnaast wil 42% van de leerlingen, dat er naast boeken ook ander leesmateriaal komt zoals tijdschriften en stripboeken. Meer mogelijkheden om te ruilen vindt 37% van de leerlingen van belang. De leerkrachten van groep 3 en 4 willen naast boeken ook ander leesmateriaal. De leerkracht van groep 3 en de intern begeleider willen een leesplek creëren. De leerkracht van groep 5 wil haar klassenbibliotheek uitbreiden met een wisselcollectie.

Binnen de leesomgeving speelt de leerkracht een cruciale rol. **De leerkracht, als enthousiaste lezer** wordt gezien als een kenmerk van een motiverende leesomgeving (Chambers, 2002; Lockwood, 2008).

De leerkrachten van de groepen 3 en 5 en de intern begeleider vinden zichzelf enthousiaste lezers en ze verwachten dat hun leerlingen dat ook weten. Van de leerlingen van groep 3ervaart 59% de juf als enthousiaste lezer en 41% weet het niet. Van de leerlingen van groep 5ervaart 52% de juf als enthousiaste lezer en 48% weet het niet.

De leerkracht van groep 4 ziet zichzelf niet als een enthousiaste lezer, want ze maakt geen tijd vrij om te lezen. Ze verwacht niet dat haar leerlingen weten dat ze geen enthousiaste lezer is. Van haar leerlingenervaart 54% haar als een enthousiaste lezer en 46% weet het niet.

Hoofdstuk 5: Conclusies, reflectie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk worden de onderzoeksvragen beantwoord. Er vindt reflectie plaats op de onderzoeksresultaten en er worden conclusies getrokken en aanbevelingen gedaan. De reflectie en de aanbevelingen komen tot stand door gebruik te maken van de literatuur.

5.1 De verschillen in leesmotivatie

Het percentage leerlingen, in de groepen 3, 4 en 5 van de Gabriëlschool -West in Delft, dat het lezen van boeken op school (erg) leuk vindt is 79%. Het percentage jongens, dat lezen (erg) leuk vindt bedraagt 68% en het percentage meisjes, dat lezen leuk vindt bedraagt 86%. Er zijn meer meisjes dan jongens, die lezen (erg) leuk vinden. Uit onderzoek (CEP, 2010) blijkt dat over het algemeen jongens minder graag lezen dan meisjes. Verklaringen zijn dat het taalgebied in de hersenen van meisjes harder werkt en dat de leesbeleving beïnvloed wordt door het imago van lezen in de naaste omgeving.

Het percentage leerlingen, dat het lezen van boeken op school (erg) leuk vindt neemt per leerjaar toe. Van 65% in groep 3, 79% in groep 4 tot 91% in groep 5. Deze percentuele stijging is niet te verklaren op grond van een afname van het aantal zwakke lezers in de groep. Deze percentages zijn 24% in groep 3, 42% in groep 4 en 29% in groep 5. Een mogelijke verklaring is dat het percentage leerlingen, dat lezen (heel) belangrijk vindt toeneemt van 76% in groep 3 tot 96% in groep 4 en 100% in groep 5. Hierdoor neemt het percentage leerlingen, dat uit zichzelf thuis gaat lezen toe (47% in groep 3, 50% in groep 4, 62% in groep 5) toe en ontdekken ze dat lezen leuk is.

Vraag 20, waarin gevraagd wordt of ze het leuk vinden om een boek voor hun verjaardag te krijgen, is gesteld om er achter te komen of de leerlingen een sociaal wezenlijk antwoord hebben gegeven bij vraag 1. Bij vraag 1 wordt gevraagd of ze het lezen van boeken op school leuk vinden. Het percentage dat het (erg) leuk vindt om een boek voor zijn verjaardag te krijgen, is voor groep 3 zeven procent hoger dan het percentage dat het lezen van boeken op school leuk vindt. **De leerlingen van groep 3 vinden lezen mogelijk leuker dan ze bij vraag 1 aangaven.** Voor groep 4 en 5 liggen de percentages lager namelijk 4% lager voor groep 4 en 10% lager voor groep 5. **De leerlingen in groep 4 en 5 vinden lezen mogelijk minder leuk dan dat ze bij vraag 1 aangaven.**

5.2 De verklaringen voor de verschillen in leesmotivatie.

De bestudering van de antwoorden van de leerlingen op de vragen en stellingen levert **geen eenduidige verklaring op voor de verschillen in leesmotivatie.** Niet alle leerlingen, die lezen (erg)leuk vinden, vinden lezen (erg)makkelijk. Er zijn ook leerlingen, die lezen (erg) moeilijk vinden, maar lezen toch (erg) leuk vinden. Ditzelfde geldt voor de verbanden tussen lezen (erg) leuk vinden en zichzelf een goede lezer vinden en lezen belangrijk vinden.

Het percentage zwakke lezers in de groepen 3, 4 en 5 van de Gabriëlschool -West uit Delft bedraagt 32% van het aantal ondervraagde leerlingen. Zwakke lezers zijn de leerlingen, die een D/E niveau halen op de genormeerde leestoetsen. De antwoorden van deze leerlingen hebben geen duidelijke overeenkomsten aan getoond(bijlage 2). De percentages bedragen: 20% voor lezen niet leuk vinden, 30% voor lezen moeilijk vinden, 5% voor zichzelf geen goede lezer vinden, 5% voor lezen niet belangrijk vinden en 10% voor ouders die geen plezier aan lezen beleven en 20% voor het niet leuk vinden om naar school te gaan.

De veronderstelling dat zwakke lezers lezen niet leuk vinden, omdat ze lezen moeilijk vinden, zichzelf geen goede lezer vinden, lezen niet belangrijk vinden, hun ouders geen plezier aan lezen beleven blijkt zeker niet voor alle zwakke lezers te gelden of door deze leerlingen zo ervaren te worden. De conclusie, die wel getrokken kan worden is dat **meer dan de helft van de zwakke lezers (65%) niet intrinsiek, maar extrinsiek gemotiveerd is om te lezen.**

5.3 De leesbevorderende elementen binnen het leesonderwijs.

De leerkracht van **groep 3** weet goed in te schatten, hoe haar leerlingen **het lezen van de tekst van de week** ervaren namelijk dat de helft het wel leuk vindt en de andere helft niet. Als verklaring

hiervoor geeft ze, dat de leerlingen het moeilijk vinden om een eigen tekst te schrijven en te lezen. Dat niet alle leerlingen **het taalleesuur** positief waarderen, heeft volgens de leerkracht te maken met het feit dat leerlingen in dit uur ook werk moeten afmaken.

Het kritisch bekijken van de invulling van beide taalactiviteiten kan er toe bijdragen dat de leesmotivatie in groep 3 (65%) verder toeneemt.

Zowel de leerlingen als de leerkracht van **groep 4** vinden de teksten uit de methode voor technisch lezen minder leuk als de teksten uit de methode voor begrijpend lezen. Een mogelijke verklaring is dat de methode voor technisch lezen dateert uit 1998 en de methode voor begrijpend lezen uit 2008. De leerkracht van **groep 5** beoordeelt de teksten voor technisch lezen als leuk en de teksten voor begrijpend lezen als erg leuk. Haar leerlingen beoordelen de teksten uit beide methodes overwegend als (erg) leuk namelijk 81%. Kennelijk worden de meningen van de leerlingen beïnvloed door de mening van de leerkracht.

De methode voor technisch lezen wordt binnenkort vervangen door de losbladige methode **Strategisch lezen van Jacques Hoek**. De teksten van deze methode hebben zuiver tot doel het technisch leesniveau te verbeteren en niet om de leerlingen te motiveren tot lezen. **Op grond van de resultaten van dit onderzoek is dit geen aanbeveling mits er door de geringe kosten van deze methode kan worden overgegaan tot de aanschaf van boeken en ander leesmateriaal.**

De leerlingen van de groepen 3, 4 en 5 geven de voorkeur aan **zelf stil lezen** (48%) en op de tweede plaats aan **samen lezen** (26%). De leerkracht van groep 3 had dit ook zo ingeschat en de leerkrachten van de groepen 4 en 5 hadden verwacht dat de leerlingen samen lezen leuker vonden. De intern begeleider sprak de verwachting uit dat leerlingen een afwisseling van verschillende manieren van lezen, het meest waarderen. Het verdient aanbeveling in ieder geval **het stillezen dagelijks te laten plaatsvinden**.

De leerkrachten en de intern begeleider geven aan, dat ze binnen hun leesonderwijs **rekening houden met de 3 basisbehoeften: competentie, autonomie en relatie**.

Uit het percentage leerlingen (62%), dat zichzelf een goede lezer vindt en het percentage dat lezen (erg) leuk vindt (79%) is te concluderen dat **de ondervraagde leerlingen** positieve leeservaringen hebben opgedaan en daardoor beschikt ruim de helft van de ondervraagde leerlingen over een **positief competentiegevoel ten aanzien van lezen**.

Of **het kiezen van een boek** uitsluitend op grond van het bij de leerling passende AVI-niveau moet plaatsvinden, zijn de meningen van de leerkrachten verdeeld. De leerkrachten zijn verdeeld over de vraag of een leerling plezier kan beleven aan een boek, dat onder of boven zijn AVI-niveau ligt. Routman (2003) is er van overtuigd, dat een leerling in staat is om zelf goed in te schatten of een boek bij hem past. Daaraan is wel de voorwaarde verbonden dat **de leerkracht met zijn leerlingen heeft besproken, waar hij op kan letten om tot die juiste keuze te komen**. Met name de zwakke lezers blijken er behoefte aan te hebben om boeken te vinden, die bij hun leesniveau passen. Het inrichten van een makkelijk lezen-hoek in de schoolbibliotheek is te overwegen. Er moet wel voorkomen worden, dat zo'n hoek stigmatiserend gaat werken.

In groep 3 wordt aandacht besteed aan **het promoten van boeken** door het maken van een tafel met boeken rond een thema en door voorlezen. Het voorlezen gebeurt in de groepen 4 en 5 niet dagelijks, maar de leerkrachten willen dit n.a.v. het invullen van de vragenlijst dagelijks gaan doen. Daarnaast wordt er schoolbreed aan boekpromotie gedaan. Lockwood (2008) noemt het besteden van aandacht voor boeken, door het organiseren van activiteiten door de hele school, een kenmerk van een motiverende leesomgeving. Er wordt op de Gabriëlschool aandacht besteed aan de Kinderboekenweek, het nationaal voorleesontbijt, er wordt jaarlijks per groep een kinderboekenschrijver uitgenodigd en er wordt 1 keer per jaar een bezoek gebracht aan de bibliotheek in het centrum van Delft. De conclusie is dat er op de Gabriëlschool -West in Delft de **nodige aandacht wordt besteed aan het promoten van boeken**.

5.4 De huidige leesomgeving, in de groepen 3, 4 en 5 op de Gabriëlschool-West in Delft

In groep 3 wordt voldaan aan alle vier kenmerken van een motiverende leesomgeving. Alleen aan presenteren van de boeken en aan het geleide praten over boeken wordt weinig aandacht besteed.

In **groep 4** wordt voldaan aan drie van de vier kenmerken van een motiverende leesomgeving. De leerlingen krijgen niet dagelijks de tijd om op een vast tijdstip stil te lezen en het dagelijks voorlezen vindt nog niet plaats. Aan het presenteren van de boeken wordt weinig aandacht besteed.

In **groep 5** wordt voldaan aan twee van de vier kenmerken van een motiverende leesomgeving. De leerlingen krijgen niet dagelijks de tijd om op een vast tijdstip stil te lezen. Het dagelijks voorlezen en het geleide praten over boeken o.l.v. de leerkracht vinden nog niet plaats. Aan het presenteren van de boeken wordt weinig aandacht besteed.

Aanbeveling voor de groepen 3, 4 en 5 is het aantrekkelijk presenteren van boeken.

Aanbevelingen voor de groepen 4 en 5 zijn het dagelijks op het rooster zetten van een vaste tijd voor stillezen en het dagelijks voorlezen door de leerkracht.

Aanbeveling voor de groepen 3 en 5 is het(meer) aandacht besteden aan het geleide praten over boeken o.l.v. de leerkracht.

Van de leerlingen van groep 3 weet 41% niet of hun leerkracht een enthousiaste lezer is. In groep 4, waarvan de leerkracht geen enthousiaste lezer is, weet 46% dit niet en 54% denkt dat hun leerkracht wel een enthousiaste lezer is. In groep 5 weet 48% niet of hun leerkracht een enthousiaste lezer is. De leerkrachten blijken tijdens het stil lezen zelf niet te lezen, maar groepjes zwakke lezers te begeleiden. Om aan de leerlingen duidelijk te maken dat de leerkracht een enthousiaste lezer is, is het aan te bevelen dat **de leerkracht zelf gaat lezen tijdens het stillezen**(Lockwood, 2008).

In groep 3 wordt gebruik gemaakt van **leeskisten** om de **klassenbibliotheek** aan te vullen. Een aanbeveling is, dat de groepen 4 en 5 daar ook gebruik van gaan maken.

Wat betreft de **schoolbibliotheek** is er behoefte aan **griezelboeken en informatieve boeken**. Om het lezen leuker te maken moet er in de eerste plaats **een leesplek** komen en daarnaast moet er **ander leesmateriaal** zoals tijdschriften en stripboeken worden aangeschaft. Het **aantal ruilmomenten** moet worden uitgebreid van 1 keer per week tot iedere dag.

5.5 De beperkingen

Het feit dat de vragenlijst eenmalig is afgenomen(momentopname) en niet bij alle leerlingen van groep 1 t/m 8 en niet bij het volledige team, heeft als consequentie dat de uitkomsten relevant zijn voor een kleine groep.

5.6 De beantwoording van de centrale onderzoeksvraag

De centrale onderzoeksvraag: Hoe zijn leeszwakke leerlingen, in de groepen 3, 4 en 5 van de Gabriëlschool in Delft, die geen plezier beleven aan lezen te motiveren om te gaan lezen?

Uit het onderzoek is gebleken, dat 50% vindt dat er weinig boeken op school zijn en 65% kan soms een leuk boek vinden. Ze hebben behoefte aan **boeken, die ze makkelijk kunnen lezen** en ze willen **meer tijd krijgen om een boek te kiezen** en ze krijgen daarbij liever **advies van een andere leerling** dan van de juf.

In de klassen- en in schoolbibliotheek moet het aantal boeken voor zwakke lezers, rekeninghoudend met hun leeftijd, aangevuld worden. Bij het aanschaffen van boeken moet rekening gehouden worden met de voorkeur voor **avonturenboeken en informatieve boeken**.

Om lezen plezieriger te maken zal er een **leesplek** gecreëerd moeten worden, er **vaker geruild moeten kunnen worden** en er naast boeken ook **ander leesmateriaal** moeten komen. Van de leeszwakke lezers wil 45% het liefst **stillezen**, waarvan 40% dit **meerdere keren per dag** wil en 30% wil het liefst samen lezen. Het **reageren op boeken** doen ze het liefst door erover te tekenen of te schrijven. Met het geleide praten over boeken hebben ze nog weinig ervaring opgedaan.

Literatuurlijst

Baarda, B., Goede, M. de & Kalmijn, M. (2009). *Basisboek Enquêteren*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers .

Boekaerts, M. (2005). *Motivation to learn*. Geraadpleegd op 23 maart 2011 via <http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac10e.pdf>

Center on Education Policy. (2010). *Are there differences in achievements between boys and girls?* Geraadpleegd op 26 september 2010 via <http://www.cep-dc.org/document/docWindow.cfm?fuseaction=document.viewDocument&documentid=304&documentFormatId=4643>

Chambers, A. (2002). *De leesomgeving. Hoe volwassenen kinderen kunnen helpen van boeken te genieten*. Den Haag: Biblion Uitgeverij.

Chambers, A. (2002). *Vertel eens: Kinderen, lezen en praten*. Den Haag: Biblion Uitgeverij.

Deci, E.L. & Ryan, R.M.(2000). *Self determination theory and the facilitation of intrinsic motivation , social development and wel l being*. Geraadpleegd op 24 februari 2011 via <http://www.youblisher.com/p/7435-Self-Determination-Theory/>

Deci, E.L.& Ryan, R.M. (2000) *Intrinsic and extrincis motivation classic definitions and new directions*.Geraadpleegd op 24 februari 2011 via http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/2000_RyanDeci_IntExtDefs.pdf

Dijk, P. van(2007). *Leesbevordering in het primair onderwijs* . Geraadpleegd op 14 januari 2011 via <http://www.drs-online.nl/artikel.php?ID=425>

Elsäcker, W. (2002). Vragenlijst Leesmotivatie. Geraadpleegd op 31 maart 2011 via <http://hbo-kennisbank.uvt.nl/cgi/fontys/show.cgi?fid=6293>

Frémery, M. de (2010). *Oh nee, niet weer een boek!* Laren: XC Werner.

Gijsel,M., Scheltinga,F., Van Druenen,M. & Verhoeven,L. (2011). *Protocol Leesproblemen en dyslexie voor groep 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands

Gijsel,M., Scheltinga,F., Van Druenen,M. & Verhoeven,L. (2011). *Protocol Leesproblemen en dyslexie voor groep 4*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Gijsel,M., Scheltinga,F., Van Druenen,M. & Verhoeven,L. (2011). *Protocol Leesproblemen en dyslexie voor groep 5 t/m 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Harinck, F.(2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen, Apeldoorn: Garant.

Israel, M.G.(2006). Lezen? Ja,graag! Geraadpleegd op 1 maart 2011 via <http://igitur-archive.library.uu.nl/student-theses/2006-0324-083745/UUindex.html>

Knijpstra,H., Pompert,B., & Schilferli, T. (1997). *Met jou kan ik lezen en schrijven*. Assen: Van Gorcum & Comp. B.V.

Lockwood, M.(2008). *Promoting reading for pleasure in the Primary school*. Los Angeles, London, New Delphi, Singapore: Sage

Ministerie van Onderwijs,Cultuur en Wetenschap. *Referentiekaders taal en rekenen(2010)*
Referentie niveaus taal: lezen. Geraadpleegd op 28 februari 2011 via <http://www.taalenrekenen.nl/>

Ministerie van Onderwijs,Cultuur en Wetenschap. *Leerplankundige analyse van PISA- trends*.
Geraadpleegd op 22 maart 2011 via <http://www.rijksoverheid.nl/ministeries/ocw>

Onderwijs maak je samen. Krachtig leren: de vijf dimensies van Maranzo. Geraadpleegd op 3 maart 2011 via <http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/thema/leren/krachtig-leren-vijf-dimensies-van-marzano/>

Patfinder Institute . A non-profit education research corporation. *What would you do if you knew you wouldn't fail?* Geraadpleegd op 3 maart 2011 via <http://www.pathfinderusa.com/>

Pintrich, P.R., & Schunk ,D.H.(2002). *Motivation in Education. Theory, Research and Applications*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Plassterk, H.A.(2008). Onderwerp: Programma Leesbevordering Kunst voor Lezen. *Brief aan de Tweede Kamer*. geraadpleegd om 1 maart 2011 via www.leeskwartier.nl/leesbevordering.

Piek,K.(1995). *Zoveel lezen wij (niet)*. Geraadpleegd op 9 januari 2011 via www.lezen.nl/files.php?file_id=317

Ros,B.(2010). *Extra aandacht voor leesplezier met Kunst van Lezen*. Geraadpleegd op 1maart 2011 via <http://www.siob.nl/upload/documenten/bulletin-cultuur-en-school-kunst-van-lezen-najaar-2010.pdf>

Routman,R.(2003). *Reading Essentials. The specifics you need to teach reading well*. Portsmouth: Heinemann.

Sas, J. & Wieringa, C. (1998). *Leesmoeilijkheden. Achtergronden, analyse en behandeling*. Groningen: Wolters Noordhoff.

Stichting Leerplan Ontwikkeling, 2006. *Kerndoelen Primair Onderwijs*. Geraadpleegd op 4 maart 2011 via www.slo.nl/primair/kerndoelen/kerndoelenboekje...../download

Smits, A., & Braams, T.(2006). *Dyslectische kinderen leren lezen* .Amsterdam: Boom.

Tellegen ,S., & Catsburg ,I.(1987). *Waarom zou je lezen?* Groningen: Wolters -Noorhoff.

Vernooy,K.(2002). *Elk kind een lezer*. Geraadpleegd op 18 februari 2011 via www.kwaponetwerk.nl/.../Vernooy_Kwaliteit_leren_lezen.doc -

Vernooy,K.(2007).*De meeste leesproblemen zijn kwaliteitsproblemen*. Praktijkgids voor Leren . Geraadpleegd op 22 februari 2011 via <http://www.saboso.nl/resources/uploads/users/global/File/zorg-rt/Praktijkgids.pdf>

Bijlage 1: De vragenlijst voor de leerlingen van groep 3, 4 en 5

Naam: _____

Groep: _____

Ik ben.....

0 een jongen

0 een meisje

1.Ik vind het lezen van boeken op school.

0 erg leuk

0 leuk

0 niet leuk

0 helemaal niet leuk

2. Ik vind lezen.....

☐ erg makkelijk

☐ makkelijk

☐ moeilijk

☐ erg moeilijk

3. Ik vind mezelf een goede lezer.

☐ ja

☐ nee

☐ weet ik niet

4. Goed leren lezen vind ik.....

☐ heel belangrijk

☐ wel belangrijk

☐ niet zo belangrijk

☐ helemaal niet belangrijk

5. Ik lees thuis...

☐ iedere dag

☐ om de dag

☐ 1 keer per week

☐ nooit

6a. Ik lees thuis boeken , omdat.....

☐ ik moet lezen van mijn vader en moeder

☐ ik graag een boek lees

6b. Ik lees thuis boeken , omdat.....

☐ mijn juf zegt dat ik veel moet lezen

☐ ik leer dan veel over mensen , dieren en dingen

7. Als ik mag kiezen, kies ik voor.....

☐ zelf stil lezen

☐ samen lezen (maatjes lezen, duo-lezen)

☐ voorlezen voor de groep

☐

8. Hoe vaak wil je op school het liefst stil in een boek lezen?

☐ elke dag één keer

☐ een paar keer per dag

☐ één keer per week

0 nooit

9. Ik vind naar school gaan....

0 erg leuk

0 leuk

0 niet leuk

0 helemaal niet leuk

10. Voorlezen door de juf vind ik

0 erg leuk

0 leuk

0 niet leuk

0 helemaal niet leuk

11a. De juf vindt lezen leuk.

0 ja

0 nee

0 weet ik niet

11b. Mijn ouders vinden lezen leuk.

0 ja

0 nee

0 weet ik niet

Voor de leerlingen van groep 3

(voor de leerlingen is een aparte vragenlijst gemaakt)

12. Het lezen van de tekst van de week vind ik.....

0 erg leuk

0 leuk

0 niet leuk

0 helemaal niet leuk

13. Het taalleesuur vind ik....

0 erg leuk

0 leuk

0 niet leuk

0 helemaal niet leuk

Voor de leerlingen van de groepen 4 en 5

(voor de leerlingen is een aparte vragenlijst gemaakt)

12. De teksten in Lees Maar Door vind ik

0 erg leuk

0 leuk

0 niet leuk

0 helemaal niet leuk

13. De teksten in Tekstverwerken vind ik.....

☐ erg leuk

☐ leuk

☐ niet leuk

☐ helemaal niet leuk

Voor de leerlingen van de groepen 3, 4 en 5

14. In de klas zijn :

☐ veel boeken

☐ voldoende boeken

☐ weinig boeken

☐ heel weinig boeken

15. In de schoolbibliotheek kan ik een leuk boek vinden.

☐ nooit

☐ soms

☐ vaak

☐ heel vaak

16. Ik wil bij het kiezen van een boek weten of.....

☐ ik het makkelijk kan lezen

☐ wat voor een soort boek het is (avonturenboek, sprookje.....)

☐ er kinderen in de klas zijn, die het een leuk boek vonden

☐ de juf mij kan helpen bij het kiezen van een boek

☐ ik de tijd krijg om te zoeken

17. Als ik een boek gelezen heb, wil ik

☐ erover praten met andere kinderen

☐ erover praten met de juf

☐ er iets over op schrijven

☐ er iets over tekenen

18. Op school en in de klas mis ik

☐ boeken over kinderen net als ik

☐ fantasie boeken

☐ avonturen boeken

☐

19. Als ik het lezen op school leuker mag maken dan.....

☐ komen er naast boeken ook tijdschriften en stripboeken

0 maak ik een leesplek
 0 mag je elk moment van de week je boek ruilen
 0

20. Als ik een boek krijg voor mijn verjaardag vind ik dat.....

0 erg leuk
 0 leuk
 0 niet zo leuk
 0 helemaal niet leuk

Bijlage 2: Overzicht van de antwoorden op de vragenlijst door de leerlingen van de groepen 3-4-5

Groep 3 telt 17 leerlingen : 12 jongens en 5 meisjes
 Groep 4 telt 24 leerlingen : 5 jongens en 19 meisjes
 Groep 5 telt 21 leerlingen : 8 jongens en 13 meisjes
 De zwakke lezers: 32% van het aantal ondervraagde lezers ()

vraag	Erg leuk	leuk	Niet leuk	Helemaal niet leuk
1	10-10-3 (9)	1-9-16(7)	3-1-2(2)	3-4-0(2)
9	6-9-6(10)	5-6-11(6)	1-5-4(1)	5-4-0(3)
10	8-10-11(10)	5-5-8(5)	1-5-2(3)	3-4-0(2)
12	4-4-7(5)	5-6-10(7)	1-2-4(1)	7-12-0(7)
13	6-10-9(8)	5-5-8(5)	4-3-4(4)	2-6-0(3)

20	10-13-9(9)	2-5-8(4)	3-6-2(6)	2-0-2(1)
----	------------	----------	----------	----------

vraag	Erg makkelijk	makkelijk	moeilijk	Erg moeilijk
2	11-10-4(4)	3-9-14(10)	0-3-2(4)	3-2-1(2)

vraag	ja	nee	Weet ik niet
3	12-15-11(11)	0-1-3(1)	5-8-7(8)
11a	10-13-11(13)	0-0-0	7-11-10(7)
11b	7-13-15(12)	2-3-0(2)	8-8-6(6)
13 b	/-16-12(7)	/-4-2(3)	/-4-7(6)

vraag	Heel belangrijk	Wel belangrijk	Niet zo belangrijk	Helemaal niet belangrijk
4	12-14-149(14)	1-9-7(5)	4-1-0(1)	0-0-0

vraag	Iedere dag	Om de dag	1 keer per week	nooit
5	8-12-9(10)	3-9-8(6)	3-2-4(4)	3-1-0

vraag	Moet van mijn ouders/juf	Wil ik zelf
6a	9-7-5(8)	8-17-16(12)
6b	6-11-5(12)	11-13-16(8)

vraag	Zelf stil lezen	Samen lezen	leesbeurt	anders
7	7-12-11(9)	6-6-4(6)	4-0-5(4)	0-5-1(1)

vraag	Elke dag 1 keer	Een paar keer per dag	1 keer per week	nooit
8	5-7-9(4)	5-12-7(8)	1-4-5(7)	6-1-0(1)

vraag	Veel boeken	voldoende	weinig	Heel weinig
14	8-7-5(6)	2-7-10(4)	3-6-5(4)	4-1-1(6)

vraag	nooit	soms	vaak	Heel vaak
15	2-1-0(0)	10-13-13(13)	1-4-5(3)	4-6-3(4)

Bij de vragen 15 t/m 17 mochten de leerlingen meerdere antwoorden aankruisen.

vraag	Makkelijk te lezen	Soort boek	Andere ll. vinden het boek leuk	De juf kan mij helpen	Tijd krijgen
16	9-9-7(12)	7-18-14(10)	7-10-8(11)	4-8-3(4)	12-17-16(13)

vraag	Erover praten met andere ll.	Erover praten met de juf	schrijven	tekenen
17	4-9-2(6)	2-9-0(6)	3-8-6(9)	11-16-14(16)

vraag	Over kinderen net als ik	fantasie	avonturen	anders
18	2-1-0(1)	4-1-3(1)	7-11-15(10)	8-11-5(9)

vraag	Tijdschriften en stripboeken	leesplek	Elk moment ruilen	anders
19	8-7-11(7)	6-17-20(14)	3-8-12(9)	2-2-0(0)

Resultaten van de zwakke lezers

- *Het percentage zwakke lezers, dat lezen niet leuk of helemaal niet leuk vindt, bedraagt 20%
- *Het percentage zwakke lezers, dat lezen moeilijk of erg moeilijk vindt, bedraagt 30%
- *Het percentage zwakke lezers, dat zichzelf geen goede lezer vindt, bedraagt 5%
(40% weet niet of hij/zij een goede lezer is en 55% vindt zichzelf een goede lezer)
- *Het percentage zwakke lezers, dat lezen niet zo of helemaal niet belangrijk vindt, bedraagt 5%
- *Het percentage zwakke lezers, waarvan de ouders lezen niet leuk vinden, bedraagt 10%
(30% van deze leerlingen weet niet of hun ouders lezen leuk vinden)
- *Het percentage zwakke lezers, dat leest omdat het moet van de ouders en/of de juf, bedraagt 60%
- *Het percentage zwakke lezers, dat naar school gaan niet leuk of helemaal niet leuk vindt, is 20%

Bijlage 3: Vragenlijst voor de leerkrachten van groep 3, 4 en 5

De vragen met een * komen ook voor op de vragenlijst voor de leerlingen

Naam.....

1. Bent u een enthousiaste lezer.

0 JA! 0 ja 0 nee 0 NEE!

2*. Weten uw leerlingen, dat u (g)een enthousiaste lezer bent?

0 ja

0 nee

0 weet ik niet

3. Niet alle leerlingen in uw groep zijn in dezelfde mate gemotiveerd voor lezen. Welke verklaringen heeft u voor de verschillen in leesmotivatie?

0 verschillen in beheersing van de leestechiek
0 een thuissituatie, waar geen plezier wordt beleefd aan boeken
0 negatieve leeservaringen
0 de mate, waarin een leerling lezen belangrijk vindt.
0 anders nl.....

4. Volgens de Amerikaanse onderzoekers Deci & Ryan (2000) spelen drie basisbehoeften een belangrijke rol in de motivatie: autonomie, competentie en relatie.

Binnen het leesonderwijs is dit te vertalen naar

- leerlingen de gelegenheid geven zelf een boek te kiezen(autonomie).
- leerlingen positieve leeservaringen te laten opdoen(competentie).
- leerlingen het gevoel geven dat de leerkracht ze wil helpen om hun leesvaardigheid te verbeteren en de leerkracht de verwachting uitspreekt , dat dit gaat lukken (relatie).

Lukt het u om dit te verwezenlijken?

0 Ja, dit realiseer ik binnen mijn groep

0 Nee, dit lukt mij niet.

0 Anders nl.....

Voor de leerkrachten van groep 4 en 5

5*. De teksten in de methode Lees Maar Door beoordelen de leerlingen als.....

0 erg leuk

0 leuk

0 niet leuk

0 helemaal niet leuk

6a*. De teksten in de methode Tekstverwerken beoordelen de leerlingen als.....

0 erg leuk

0 leuk

0 niet leuk

0 helemaal niet leuk

6b*Door de lessen uit de methode Tekstverwerken, ervaren de leerlingen dat ze teksten beter begrijpen

0 ja

0 weten ze niet

0 nee

Voor de leerkrachten van groep 3

5*. Het lezen van de tekst van de week wordt door de leerlingen ervaren als.....

0 erg leuk

0 leuk

0 niet leuk

0 helemaal niet leuk

6*Het taalleesuur vinden leerlingen....

0 erg leuk

0 leuk

0 niet leuk

0 helemaal niet leuk

Voor de leerkrachten van de groepen 3, 4 en 5

7*.Op welke manier denkt u , dat uw leerlingen het liefst lezen?

- ☐ zelf stillezen
- ☐ samen lezen(duo-lezen/maatjeslezen...)
- ☐ voorlezen voor de groep (een leesbeurt)

8. *Met de leesomgeving wordt niet alleen de plek bedoeld waar je leest, maar alles in je nabijheid wat aanzet tot lezen. Chambers(2002) geeft 4 hoofdkenmerken , waar een motiverende leesomgeving aan moet voldoen. De spil in deze leesomgeving is de leerkracht.*

Kunt u aangeven , aan welke kenmerken de huidige leesomgeving van uw leerlingen voldoet door deze aan te kruisen.

- ☐ Tijd om te lezen: een vaste tijd op het rooster voor vrij lezen
- ☐ De aanwezigheid van veel boeken, die toegankelijk zijn(niet maar 1 keer per week) en op een aantrekkelijke manier gepresenteerd worden.
- ☐ Het dagelijks voorlezen door de leerkracht
- ☐ Het geleide praten over boeken: het uitwisselen van leeservaringen

9*. Hoe vaak vindt u dat leerlingen stil voor zichzelf moeten lezen(op school)?

- ☐ iedere dag op een vast moment
- ☐ meerdere keren per dag
- ☐ één keer per week
- ☐ anders nl.....

10. Wat doet u zelf tijdens het stillezen?

- ☐ ik lees zelf in mijn eigen boek
- ☐ ik lees in een boek uit de klassenbibliotheek
- ☐ ik kijk na of bereid de volgende les voor
- ☐ ik lees met een groepje zwakke lezers
- ☐ anders nl.....

11. Hoe delen leerlingen hun leeservaringen?

- ☐ ze maken boekverslagen
- ☐ ze schrijven recensies die op een bord in de klas komen te hangen
- ☐ door er met elkaar over te praten (onder leiding van mij)
- ☐ door het houden van boekbesprekingen
- ☐ door het bijhouden van een leesdagboek
- ☐ anders nl.....

12*. Hoe helpt u leerlingen bij hun boekkeuze?

- ☐ ik achterhaal de interesses van een leerling
- ☐ ik zoek een boek op het juiste AVI-niveau
- ☐ ik gun ze de tijd om te zoeken
- ☐ ik laat een klasgenoot adviseren
- ☐ anders nl.....

13*. In de klas beschik ik over

- ☐ veel boeken
- ☐ voldoende boeken
- ☐ weinig boeken
- ☐ te weinig boeken
- ☐ anders nl.....

14. Mogen leerlingen alleen boeken kiezen op het AVI- Instructieniveau, dat vastgesteld is?

☐ Ja, want.....
☐ Nee, want.....

15. Wat doet u aan boekpromotie in uw groep?

☐ ik lees kleine fragmenten voor uit de boeken, die op school aanwezig zijn (in de klassenbibliotheek/ schoolbibliotheek)
☐ ik maak een tafel met boeken rond een thema
☐ ik nodig een schrijver uit
☐ anders nl.....

16*. Hoe beoordeelt u het aanbod in de schoolbibliotheek?

☐ genoeg aanbod
☐ de verschillende genres zijn in voldoende mate aanwezig
☐ er zijn voldoende boeken aanwezig voor zwakke lezers , rekeninghoudend met hun leeftijd
☐ er zijn onvoldoende boeken aanwezig voor zwakke lezers , rekeninghoudend met hun leeftijd
☐ anders nl.....

17*. Wat zou u willen veranderen aan de klassenbibliotheek/ schoolbibliotheek?

☐ meer boeken
☐ naast boeken ook ander leesmateriaal
☐ het creëren van een leesplek , waar leerlingen in stilte kunnen lezen
☐ anders nl.....

18*. Hoe vaak denkt u , dat uw leerlingen (80%) thuis lezen?

☐ iedere dag
☐ om de dag
☐ 1 keer per week
☐ nooit

19. Als een leerkracht hardop nadenkt als zij een tekst leest, draagt dit ertoe bij dat leerlingen enthousiaste , aandachtige en kritische lezers worden (Routman,2003).

☐ eens
☐ oneens
☐ anders nl.....

20. Als je in staat bent om zwakke lezers (weer) plezier te laten beleven aan lezen, zullen ze leeskilometers gaan maken en daarmee hun leesvaardigheid verbeteren.

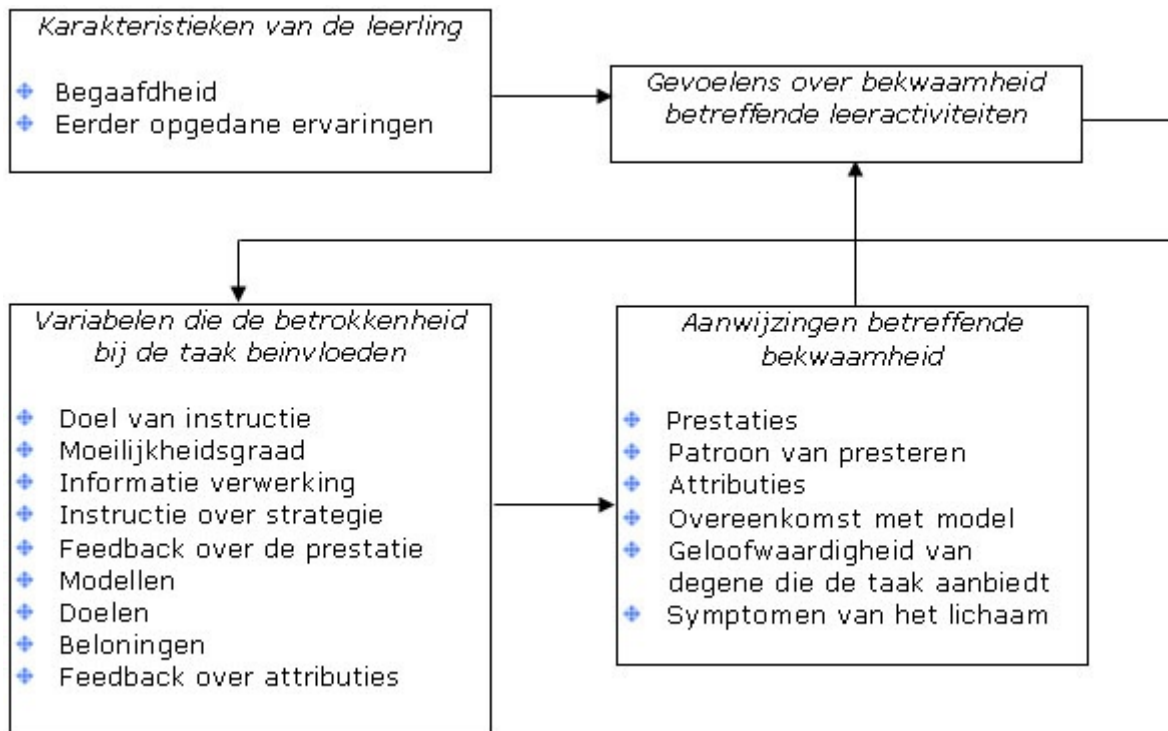
☐ eens
☐ oneens
☐ andere mening namelijk:.....

Hartelijk dank voor uw medewerking

Lilian

Model of Motivated Learning

"Model of Motivated Learning van " Pintrich en Schunk (2002)



(Pintrich en Schunk, 2002)