

Leesmotivatie tijdens vrij lezen

Onderzoek naar de begeleiding van leesmotivatie tijdens vrij lezen in groep 8.

B4BATH61

Niels Voswijk
n.voswijk@kpz.nl
781209001

Katholieke PABO Zwolle

Thesisbegeleider: Ben Bouwhuis

Juni 2016

Voorwoord

Voor u ligt mijn bachelorthesis. Deze thesis markeert het eind van mijn vierjarige reis op de Katholieke Pabo in Zwolle. Vier jaar geleden koos ik met volle overtuiging voor een opleiding tot leerkracht in het basisonderwijs. Tot op heden heb ik er nog geen moment spijt van gehad. De afgelopen vier jaar zijn hectisch geweest en dit heeft zijn weerslag gehad op de duur van mijn studie, maar dit heeft mij nooit weerhouden om de studie af te ronden. Tijdens de studie heb ik veel geleerd over wie ik ben als persoon en wie ik wil zijn als leerkracht. Mijn WPO-stage is daarin voor mij zeer waardevol geweest. Het voor het eerst verantwoordelijk zijn voor een groep vond ik bijzonder. Helaas is het mij niet gelukt om mijn onderzoek in mijn WPO-groep te doen. Ik heb van de collega's op de Matzer de kans gekregen om mijn onderzoek alsnog uit te voeren in de huidige groep 8.

Ik wil een aantal mensen bedanken die mij hebben geholpen om mij te ontwikkelen als leerkracht en zonder wie ik nu niet in dit stadium van mijn opleiding zou zitten. Ten eerste de collega's van de Matzer en dan met name mijn duo Richard Hondelink die mij de vrijheid en het vertrouwen gegeven heeft om mij als leerkracht te ontwikkelen. Daarnaast mijn begeleider op afstand Margriet van Dijk, de gesprekken die we gevoerd hebben heb ik als zeer waardevol ervaren, alsmede haar directheid en eerlijkheid. Mijn thesisbegeleider, Ben Bouwhuis voor zijn kritische blik en het gevoel dat ik altijd bij hem terecht kon. Mijn vrienden en familie, voor wie ik er vaak niet kon zijn de afgelopen periode. En tot slot mijn gezin, mijn vrouw en twee zoontjes. De reis is voor hen niet altijd makkelijk geweest, maar ik ben blij dat ze al die tijd naast mij gelopen hebben. Zonder hun steun had ik mijn doel nooit kunnen bereiken.

Ik heb met veel plezier aan dit onderzoek gewerkt. Ik hoop dat u het met net zo veel plezier leest.

Niels Voswijk

Inhoudsopgave

Samenvatting	3.
1. Introductie	4.
1.1. Inleiding	4.
1.2. Praktijkprobleem en relevantie	4.
1.3. Onderzoeksdoel en hoofd- en deelvragen	5.
1.4. Begrip definiëring	5.
1.5. Structuur thesis	6.
2. Theoretisch kader	7.
2.1. Inleiding Literatuurstudie	7.
2.2. Literatuurstudie	7.
2.2.1. Leesmotivatie	7.
2.2.2. Vrij lezen	8.
2.2.3. Leesomgeving in de klas	10.
2.2.4. Leerkrachtgedrag	11.
2.3. conclusie theoretisch kader	12.
3. Vooronderzoek	14.
3.1. Instrumenten vooronderzoek	14.
3.2. Resultaten vooronderzoek	15.
3.2.1. Leesmotivatie leerlingen	15.
3.2.2. Leerkrachtgedrag ten aanzien van vrij lezen en leesmotivatie	16.
3.2.3. De leesomgeving	17.
3.3. Conclusie vooronderzoek	17.
4. Onderzoek naar het ontwerp	19.
4.1. Methode onderzoek naar het ontwerp	19.
4.1.1. Criteria	19.
4.1.2. Doelen	20.
4.1.3. Ontwerp	20.
4.1.4. Dataverzameling	22.
4.1.5. Onderzoeksontwerp in schematische weergave	23.
4.2. Resultaten onderzoek naar het ontwerp	24.
4.3. Conclusie onderzoek naar het ontwerp	28.
4.3.1. Conclusies	28.
4.3.2. Eindconclusie	29.

5. Discussie	31.
5.1. Discussie	31.
5.2. Aanbevelingen	31.

Literatuurlijst	33.
-----------------	-----

Bijlagen

Bijlage A.	Evaluatie	36.
Bijlage B.	Verklaring inzake oorspronkelijkheid en gedragscode onderzoek	37.
Bijlage C.	Verklaring inzake uitvoeren van het onderzoeksontwerp	38.
Bijlage D.	Vragenlijst leesmotivatie leerling en leesomgeving	39.
Bijlage E.	De scanningsprocedure en het observatieformulier van de Leuvense Betrokkenheidsschaal	43.
Bijlage F.	Checklist leesomgeving vooronderzoek	47.
Bijlage G.	Vragenlijst lezen leerkracht vooronderzoek	48.
Bijlage H.	Uitwerking beschrijvende observaties	52.
Bijlage I.	Uitwerking Vragenlijst leesmotivatie leerling en leesomgeving voor- en nameting	53.
Bijlage J.	Formulier boekbeoordeling leerling	64.
Bijlage K.	Werkwijze boekgesprek	65.
Bijlage L.	Checklist leesvoorkeuren van de leerlingen in groep 8	68.
Bijlage M.	Logboek Lezen	69.
Bijlage N.	Vragenlijst lezen leerkracht nameting	71.
Bijlage O.	Checklist leesomgeving nameting	75.

Samenvatting

In groep 8 van PCBS de Matzer, bestaande uit 24 leerlingen, is middels observaties en een vragenlijst geconstateerd dat er sprake is van een lage leesmotivatie tijdens vrij lezen. Deze constatering heeft in er, in overleg met de groepsleerkracht van groep 8, toe geleid dat de focus van dit onderzoek zich richt op de leesmotivatie van leerlingen bij vrij lezen. Onderzoek wijst uit dat Nederlandse kinderen minder lezen en minder plezier beleven aan lezen dan hun leeftijdsgenoten in andere landen (Leesmonitor, n.d.). Daarbij gaat de helft van de Nederlandse basisschoolleerlingen na groep 8 naar het vmbo. Een grote groep van deze leerlingen heeft een beperkte beheersing van de Nederlandse taal. Taalvaardigheid is op het vmbo, net als bij andere onderwijssoorten, een belangrijke voorwaarde om de opleiding met succes te kunnen afronden en door te kunnen stromen (Heideman, 2015). Vrij lezen is onder andere belangrijk omdat het een positief effect heeft op de taalvaardigheid (Vernooy, 2005, De Mol & Bus, 2010, Kuhlemeijer et al., 2014).

De basis van het onderzoek is het theoretisch kader en een vooronderzoek. Het hoofddoel is te onderzoeken wat de leerkracht kan doen om de ontwikkeling van intrinsieke leesmotivatie van leerlingen in groep 8 te begeleiden. Dit wordt onderzocht aan de hand van de hoofdvraag: *Hoe kan de leerkracht van groep 8 de ontwikkeling van leesmotivatie van leerlingen bij vrij lezen begeleiden?* Deze hoofdvraag is onderverdeeld in deelvragen.

Het theoretisch kader geeft inzicht in de factoren die van belang zijn bij de begeleiding van leesmotivatie tijdens vrij lezen. Vervolgens is door middel van observaties, vragenlijsten en een checklist een beeld geschetst van de huidige situatie ten aanzien van de leesmotivatie bij leerlingen, het leerkrachtgedrag op het gebied van leesmotivatie en vrij lezen en de leesomgeving in de klas. Dit vooronderzoek heeft als uitkomst dat de leesmotivatie onder de leerlingen laag is, dat het leerkrachtgedrag ten aanzien van vrij lezen en leesmotivatie niet optimaal is en dat de leesomgeving verbeterd moet worden.

Aan de hand van de conclusies van het theoretisch kader en het vooronderzoek is een ontwerp opgesteld. De belangrijkste onderdelen van dit ontwerp zijn het verhogen van de frequentie van het vrij lezen op een vast moment op de weekplanning, voorlezen door de leerkracht, het instellen van boekgesprekken, vrije boekenkeuze, introductie van boeken door de leerkracht en het invoeren van een leesmuur.

Door middel van een logboek is de uitvoering van het ontwerp gemonitord. De nameting van het ontwerp is gedaan met behulp van vragenlijsten en een checklist, alsmede informatie vanuit het logboek. Uit de nameting blijkt dat de leesmotivatie niet is toegenomen, maar er is wel een positieve verandering zichtbaar in de leesomgeving in de klas en het leerkrachtgedrag ten aanzien van leesmotivatie en vrij lezen.

Trefwoorden: leesmotivatie, vrij lezen, leerkrachtgedrag, leesomgeving.

1. Introductie

1.1. Inleiding

Op PCBS de Matzer is aan het eind van schooljaar 2014-2015 een begin gemaakt met het opzetten van een beleidsplan ten aanzien van leesonderwijs. Er is een leescoördinator aangesteld en een leesplan opgesteld. Dit leesplan is een eerste aanzet tot het beschrijven en verbeteren van het leesonderwijs. De eerste versie van het plan is met name gericht op het beschrijven van de huidige stand van zaken en hoe men in de toekomst het leesonderwijs vorm wil gaan geven. Dit zal nog verder uitgewerkt gaan worden. Een belangrijke rol is daarin weggelegd voor de continue stimulering van de leesmotivatie van leerlingen. Dit wil de school gaan doen door het aanbieden van leesbevorderingsactiviteiten in de klas.

In dit kader is er een enquête in de klas afgenomen over leesmotivatie. Op de vraag ‘Ik vind in een boek lezen tijdens vrij lezen op school leuk’, gaf maar 24% van de leerlingen een bevestigend antwoord. Met het lezen in een boek buiten schooltijd is het nog slechter gesteld: 16% van de leerlingen gaf een bevestigend antwoord op de vraag of ze in hun vrije tijd graag een boek te lezen. De leerlingen, 80%, geven wel aan in een boek te lezen als hun leerkracht dat van hen vraagt. Dat is dan meteen de enige extrinsieke motivatie die de kinderen ervaren. Een boek lezen om hogere cijfers te halen op school (12%), omdat ouders dat graag willen (36%) of om er van te leren (16%) werden bijvoorbeeld door weinig leerlingen bevestigend beantwoord. Uit de enquête blijkt er niet veel verschil te zitten tussen de motivatie van jongens of meisjes. Uit onderzoek naar leerlingen op 10- en 15-jarige leeftijd blijkt dat in de hogere groepen van het basisonderwijs meisjes meer plezier in het lezen hebben dan jongens (Knijff, 2014). Dat is in groep 8 niet anders, al geeft ook maar 27% van de meiden in deze klas aan graag te lezen in hun vrije tijd en maar 36% vindt vrij lezen op school leuk.

In groep 8 wordt er weinig structureel gewerkt aan leesbevordering. De focus van het leesonderwijs ligt met name op begrijpend lezen. Leesbevorderende activiteiten vinden vooral plaats op de geijkte momenten in het schooljaar: tijdens de Kinderboekenweek en de schoolbrede voorleeswedstrijd. Daarnaast hebben leerlingen één tot twee keer per week kwartier een vrij lezen en iedere leerling geeft eenmaal per jaar een boekpresentatie. Op het lesrooster is er geen vast moment voor vrij lezen. De WPO-student en de groepsleerkracht hebben beiden geconstateerd dat tijdens vrij lezen veel leerlingen grote moeite hebben om tot lezen te komen. Ze zijn weinig gemotiveerd om daadwerkelijk in hun boek te lezen. Dit uit zich voornamelijk in zuchten, rumoer en praten. De paar leerlingen die lezen wel leuk vinden komen eveneens niet tot lezen omdat zij constant gestoord worden.

Deze constatering van een gebrek aan leesmotivatie bij de leerlingen in groep 8 heeft in er, in overleg met de groepsleerkracht van groep 8, toe geleid dat de focus van dit onderzoek zich richt op de leesmotivatie van leerlingen bij vrij lezen.

1.2. Praktijkprobleem en relevantie

Onderzoek wijst uit dat Nederlandse kinderen minder lezen en minder plezier beleven aan lezen dan hun leeftijdsgenoten in andere landen. In vergelijking met leeftijdsgenootjes uit 48 andere landen scoren 10-jarigen laag op de ‘leesattitude’, waarvoor ze stellingen moeten beantwoorden als ‘Ik vind lezen leuk’ en ‘Ik lees alleen als het moet.’

20% van de Nederlandse basisscholieren vindt lezen prettig, tegen 28% internationaal. 27% van de Nederlandse basisscholieren vindt lezen juist niet prettig, tegen 15% internationaal (leesmonitor, n.d.). Nationaal onderzoek laat wel zien dat het aantal leerlingen in groep 8 dat lezen leuk vindt in 2011 gestegen was ten opzichte van 2005. Het ging om een stijging van 7%, van 55% naar 62% (Kuhlemijer et al.) Hoewel er dus een stijgende lijn zichtbaar is vinden nog steeds 4 van de 10 leerlingen in groep 8 lezen niet leuk.

De helft van de Nederlandse basisschoolleerlingen gaat na groep 8 naar het vmbo. Een grote groep van deze leerlingen heeft een beperkte beheersing van de Nederlandse taal. Dit geldt vooral voor de leerlingen in de basis- en kaderberoepsgerichte leerwegen. Taalvaardigheid is op het vmbo, net als bij andere onderwijssoorten, een belangrijke voorwaarde om de opleiding met succes te kunnen afronden en door te kunnen stromen (Heideman, 2015).

Heideman zegt ook: ‘Uit onderzoek van Rijksuniversiteit Groningen blijkt dat maar liefst een kwart van de leerlingen in de basis- en kaderberoepsgerichte opleidingen de teksten in schoolboeken niet goed begrijpt (Hacquebord e.a., 2004). Dit beeld wordt bevestigd door onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs (2008) en het internationale PISA-onderzoek, dat laat zien dat in Nederland 15 procent van de jongeren van 15 jaar niet in staat is om eenvoudige teksten te lezen. Deze groep is vooral te vinden in de lagere opleidingen van het vmbo. (p.10). Ook blijkt dat veel VMBO-leerlingen de woordenschat van ongeveer 17.000 bij lange na niet hebben. Dit is een voorwaarde om goed met teksten te kunnen werken (Heideman, 2015).

1.3. Onderzoeksdoel en hoofd- en deelvragen

Het hoofddoel is te onderzoeken wat de leerkracht kan doen om de ontwikkeling van intrinsieke leesmotivatie van leerlingen in groep 8 te begeleiden. Om dit doel te halen is er een hoofdvraag en een aantal deelvragen opgesteld.

De hoofdvraag van dit onderzoek is:

Hoe kan de leerkracht van groep 8 de ontwikkeling van leesmotivatie van leerlingen bij vrij lezen begeleiden?

Daarnaast zijn er de volgende deelvragen opgesteld:

1. *Wat is het belang van vrij lezen?*
2. *Welke factoren zijn van invloed op de ontwikkeling van leesmotivatie bij vrij lezen?*
3. *Welk leerkrachtgedrag is van belang bij het begeleiden van leesmotivatie bij vrij lezen?*
4. *Hoe kan een leerkracht een uitdagende leesomgeving in de klas bewerkstelligen?*
5. *Wat is de huidige stand van zaken bij de leerlingen wat betreft hun leesmotivatie bij vrij lezen?*
6. *Welk leerkrachtgedrag laat de leerkracht van groep 8 zien bij vrij lezen en leesmotivatie?*
7. *In hoeverre voldoet het ontwerp leesmotivatie bij vrij lezen in groep 8 in de praktijk?*

1.4. Begripsdefiniëring

In dit onderzoek wordt onder *leesmotivatie* verstaan: ‘de doelen en redenen die mensen hebben om te lezen, zoals ontspanning, intellectuele verdieping en/of genieten van esthetisch taalgebruik (Leesmonitor, n.d.).’ *Vrij lezen* is het zelfstandig lezen door leerlingen op een vast moment op het lesrooster in een zelfgekozen boek (Walta, 2011, SLO, n.d.).

1.5. Structuur thesis

Tijdens vrij lezen is er geconstateerd dat het niet goed gesteld is met de leesmotivatie van de leerlingen in groep 8. In dit hoofdstuk zijn de aanleiding en de relevantie van dit onderzoek beschreven. Eveneens is er in dit hoofdstuk een hoofdvraag en een aantal deelvragen opgesteld die in deze thesis beantwoord zullen worden. Aan de hand van het theoretisch kader in hoofdstuk 2 zullen de generieke deelvragen worden beantwoord. Het theoretisch kader behandelt achtereenvolgens wat leesmotivatie en vrij lezen inhoudt en hoe de leesomgeving en het leerkrachtgedrag vormgegeven moeten worden. Vervolgens wordt middels een praktijkonderzoek gekeken naar de huidige stand van zaken met betrekking tot de leesmotivatie van de leerlingen en het gedrag van de leerkracht ten aanzien van vrij lezen en leesmotivatie. Dit is beschreven in hoofdstuk 3. In hoofdstuk 4 wordt het onderzoeksontwerp en de resultaten van de uitvoering van dit ontwerp beschreven. De discussie die volgt na aanleiding van het onderzoek alsmede praktische aanbevelingen en suggesties voor vervolgonderzoek worden gepresenteerd in hoofdstuk 5.

2. Theoretisch kader

2.1. Inleiding literatuurstudie

In dit theoretisch kader wordt ingegaan op de volgende, generieke deelvragen:

1. *Wat is het belang van vrij lezen?*
2. *Welke factoren zijn van invloed op de ontwikkeling van leesmotivatie bij vrij lezen?*
3. *Welk leerkrachtgedrag is van belang bij het begeleiden van leesmotivatie bij vrij lezen en leesmotivatie?*
4. *Hoe kan een leerkracht een uitdagende leesomgeving bij vrij lezen in de klas bewerkstellingen?*

2.2. Literatuurstudie

2.2.1. Leesmotivatie

Definitie

Er zijn meerdere definities van leesmotivatie in de literatuur terug te vinden. Het SLO (n.d.) benoemt leesmotivatie als: “de mate waarin leerlingen vormen van leesvoldoening kennen en doelgericht nastreven. Tot de leesmotivatie rekent men eveneens leesvoldoening die, gezien zijn aard, niet intentioneel wordt nagestreefd maar wel positief gewaardeerd wanneer de lezer daarmee al lezend in aanraking komt.” Berends (2012) houdt het korter: “bij leesmotivatie gaat het om het gemotiveerd zijn bij of voor het lezen” (p.52). Leesmonitor (n.d.) gaat uit van “de doelen en redenen die mensen hebben om te lezen, zoals ontspanning, intellectuele verdieping en/of genieten van esthetisch taalgebruik.”

Intrinsieke en extrinsieke motivatie

Uit onderzoek komt naar voren dat ‘motivatie’ de belangrijkste factor is bij succesvol lezen (Gambrell & Marinak, 2009). Daarbij kan het begrip ‘motivatie’ worden opgedeeld in twee componenten: intrinsiek of extrinsiek. Intrinsieke motivatie komt vanuit de leerling zelf, men haalt plezier uit het opdoen van kennis. Een leerling die presteert voor de goedkeuring van ouders, leerkrachten of gestimuleerd wordt door beloningen, is extrinsiek gemotiveerd. Ondanks dat onderzoek laat zien dat leerlingen die bij een taak intrinsiek gemotiveerd zijn een hogere mate van succes hebben, zien leerkrachten dat veel kinderen extrinsieke motivatoren zoeken (LD online, 2002).

Deze opdeling geldt ook voor leesmotivatie, Berends (2012) maakt eveneens het onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke leesmotivatie en geeft daarbij aan dat het mogelijk is dat leerlingen wel gemotiveerd zijn om te lezen, maar dat het kan zijn dat ze hier niet veel plezier aan beleven. Uit onderzoek naar motivatie komt verder naar voren dat motivatie niet alleen een kwestie is van iets doen voor het eigen plezier of omdat men een beloning ervoor krijgt, maar ook dat leerlingen bijvoorbeeld gaan lezen omdat zij dit belangrijk vinden voor hun cito-scores en hun opleiding in het voortgezet onderwijs. Er is dan sprake extrinsieke motivatie die zo eigen gemaakt wordt dat het voelt als een persoonlijke keuze ofwel intrinsieke leesmotivatie (Heideman, 2015).

2.2.2. Vrij Lezen

Definitie

In de literatuur worden de termen vrij lezen en stillezen door elkaar gebruikt terwijl er hetzelfde mee bedoeld wordt. Tenzij anders aangegeven kan men in dit onderzoek op de plaats van stillezen ook vrij lezen, lezen en vice versa. “Bij stillezen gebruiken de kinderen zelfstandig, volgens eigen tempo en voorkeur, de totaliteit van eerder aangeleerde leesvaardigheden en –strategieën. Dit lezen biedt hun de mogelijkheid tot ontspanning en esthetische beleving. Het nodigt hen uit tot dialoog met zichzelf, met de ander, met de wereld en verruimt hun kennis” (Buys 2002, p.129). De definities van vrij lezen van Walta (2011) en het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (n.d.) zijn vrijwel identiek. Het gaat volgens hen bij vrij lezen om zelfstandig lezen op een vast moment op het lesrooster in een zelfgekozen boek. Vernooy (2005) noemt stillezen “een periode van ongestuurd lezen” (p. 129). Daarbij wijst ook hij op het belang van een vast moment van vrij lezen op de dagplanning. Hij voegt er ook nog aan toe dat het wenselijk is dat dit op hetzelfde moment gebeurt binnen alle klassen op school.

Het belang van vrij lezen

In de literatuur wordt het belang van vrij lezen veelvuldig benadrukt. Kuhlemeijer et al., (2014) concluderen na onderzoek naar de leesactiviteiten van leerlingen in groep 5, 8 en de hoogste groep van het speciaal basisonderwijs dat leerlingen die lezen leuk en gemakkelijk vinden en die veel lezen hogere prestaties voor begrijpend lezen en woordenschat behalen dan leerlingen die deze leesattitude niet hebben. Hetzelfde geldt voor leerlingen die elke dag op school de kans krijgen om vrij te lezen (Krashen, 2013). Het doel van vrij lezen is leerlingen te helpen een goede leesgewoonte en –vaardigheid ontwikkelen en ze plezier aan lezen te laten beleven. Hierdoor gaan ze meer lezen voor hun plezier wat weer een positief effect heeft op de leesvaardigheid (Vernooy, 2005).

Het Amerikaanse National Center for Education Statistics heeft in de publicatie ‘The condition of Education 1997’ ook aangetoond, dat wanneer kinderen meer recreatief lezen dit een positief effect heeft op de leesvaardigheid (Vernooy, 2005). Tot die conclusie komen ook Mol en Bus (2011) in hun onderzoek naar vrijetijdslezen.

Richard Allington en anderen hebben aangetoond dat bij zwakke lezers 10 minuten vrij lezen per dag, na een half jaar al een positieve verandering teweegbrengt in de leesattitude en –houding (Lubbers, 2006). Daarnaast bestaat er een positief verband tussen het leesgedrag van kinderen en hun citoscores. Hoe meer leerlingen lezen hoe positiever dit is voor de cito-score niet alleen die van taal, maar ook van rekenen. (Kortlever & Lemmens, 2012).

Ook Stoeldraijer en Förer (2012) benoemen het belang van veel lezen bij de opbouw van woordenschat. Daarnaast geven ze aan dat scholen die een beleid hebben ten aanzien van vrij lezen en kinderen daardoor veel laten lezen op verschillende manieren bijdragen aan de ontwikkeling van kinderen. Veel lezen helpt de kinderen zichzelf, anderen en de wereld beter te leren kennen en om gedachten en gevoelens beter te verwoorden.

Factoren die van invloed zijn op de ontwikkeling van leesmotivatie bij vrij lezen.

Vrij lezen is een krachtig instrument om van jonge lezers, zelfstandige, levenslange lezer te maken. Dit komt voornamelijk omdat bij vrij lezen het plezier en recreatieve aspect voorop staat.

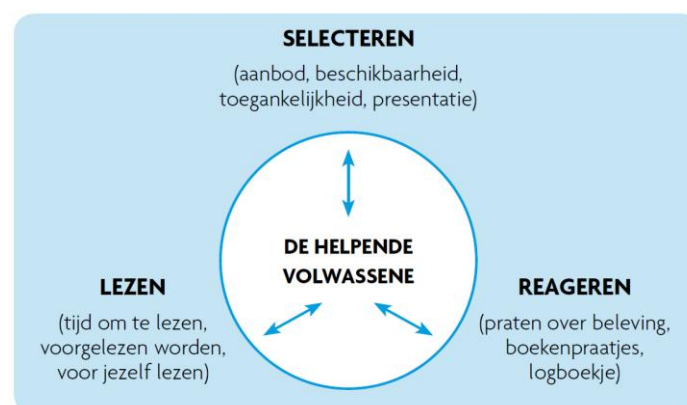
Voorwaarden om dit te bewerkstelligen is dat vrij lezen op een vast moment in de hele school gebeurt, dat de leerkracht zelf model staat en ook leest tijdens het vrij lezen en dat er veel leesmateriaal aanwezig is in de klas over verschillende onderwerpen en op verschillende niveaus. (Vernooy, 2005). Buys (2002), Chow en Chou (2000) en Stoeldraijer en Förrer (2012) onderstrepen het belang van een grote verscheidenheid aan boeken en teksten in de klas. Walta (2011) benoemt daarbij nog uit welke soorten boeken de leerlingen in groep 8 moeten kunnen kiezen: stripboeken, jeugdtijdschriften, kijk-en zoekboeken, prentenboeken, informatieboeken, jeugdromans en poëziebundels.

Belangrijk bij vrij lezen is dat leerlingen zelf een boek mogen uitkiezen uit diverse boekensoorten, een vrije keuze zal hun leesmotivatie vergroten (Walta, 2011, Chow & Chou, 2000).

Om leerlingen rustig en geconcentreerd te laten lezen, mogen er tijdens het vrij lezen geen andere activiteiten plaatsvinden dan lezen (Buys, 2002, Chambers, 2011 en Vernooy, 2005). Het is verstandig om leerlingen gewoon op hun eigen stoel, aan hun eigen tafel te laten lezen, omdat dit een leeshouding is die leerlingen het langst volhouden. Andere leeshoudingen houden leerlingen vaak niet lang vol en dit leidt tot onrust en afleiding (Stoeldraijer & Förrer, 2012). Chambers (2011) ziet dit anders en pleit voor een leeshoek- of lokaal. Hierdoor geeft de school het signaal af dat men waarde hecht aan lezen.

Lezen maakt iets los bij leerlingen. Het is daarom van belang dat leerlingen de kans krijgen om te praten over hetgeen ze gelezen hebben en hun ervaringen kunnen delen. Door te praten over boeken zullen leerlingen kritischer en aandachtiger gaan lezen en ook beter worden in het verbaliseren van hetgeen ze denken en voelen (Stoeldraijer & Förrer, 2012). Door vrij lezen te koppelen aan bijvoorbeeld een boekenkring heeft de leerkracht de mogelijkheid om leeservaring te bespreken en uit te diepen. Daarbij kan direct gekeken worden of de leerling nog ondersteuning of instructie nodig heeft op een bepaald vlak van het lezen (Walta, 2011). Door het koppelen van vrij lezen aan structurele werkvormen, wordt een signaal afgegeven dat vrij lezen niet als vrijblijvende activiteit wordt gezien (Buys, 2002).

Chambers (2011) spreekt in dit geheel over een leescirkel (figuur 1).



Figuur 1. De leescirkel - Chambers (2002). Herdrukt van leraar24.nl., door leraar24.nl, Verkregen via: <https://www.leraar24.nl/dossier/3384/vrij-lezen-een-motiverende-leesaanpak#tab=1>

De onderdelen van dit diagram laten zich als volgt omschrijven:

- *Selecteren:*
leerlingen moeten toegang hebben tot voldoende boeken die hen interesseren. Deze boeken moeten ook tot hun beschikking zijn. Hoe de boeken gepresenteerd worden is van belang. Leerlingen zullen zelfstandiger en met meer vertrouwen hun boeken kiezen naarmate ze dit meer doen. De aanwezigheid van een ervaren lezer kan helpend zijn bij het geven van advies.
- *Lezen:*
voor het lezen van boeken is tijd nodig, het is van belang om leestijd te creëren. Het opbouwen van positieve ervaringen met boeken hangt samen met hoe vaak leerlingen een boek tegenkomen dat ze echt de moeite waard vinden om te lezen. Lezen gaat het best op een plaats waar leerlingen niet te veel afgeleid worden.
- *Reageren:*
leerlingen moeten de kans krijgen om te praten over hetgeen ze gelezen hebben. Wanneer iemand enthousiast is over een boek dan wil hij of zij dit delen met anderen. Door sommige vormen van praten over boeken worden leerlingen gedwongen beter en meer na te denken over de inhoud.
- *Helpende volwassene:*
staat in het midden van de diagram, omdat iedere leerling baat heeft bij het voorbeeld van een betrouwbare en ervaren lezer (Chambers, 2011).

Naast de eerder genoemde factoren geeft Krashen nog een aantal praktische tips voor het stimuleren van vrij lezen:

- minder is meer. Wanneer de leerkracht denkt dat de leerlingen 45 minuten vrij lezen aankunnen, dan is 30 minuten genoeg;
- de leerlingen hoeven hun boek niet uit te lezen;
- werk niet met een beloningssysteem;
- kinderen hoeven geen boekverslag te maken;
- het toetsen van de leerlingen over het boek dat ze gelezen hebben is niet nodig (Heideman, 2015).

2.2.3. leesomgeving in de klas

Een rijke, stimulerende leesomgeving is meer dan een plek waar de leerlingen boeken lezen en uitzoeken. De omgeving dient uit te nodigen tot lezen en het uitwisselen en bespreken van leeservaringen door de leerlingen en de leerkracht. De leerkracht staat daarbij model door het inrichten van de klassenbibliotheek, het tentoonstellen van boeken en het inrichten van een leeshoek (Van de Ven, Smit & Koeven, 2012).

Het aanbod van boeken in de klassenbibliotheek dient gevarieerd te zijn: boeken met veel verschillende onderwerpen, leestechische niveaus en leeservaringen. Daarnaast moeten kinderen de kans krijgen om de boeken rustig te verkennen. Tot slot is het raadzaam om een deel van de boeken vast in de klas te houden en een ander deel te laten rouleren in de school. Bij het aanstellen van een keuzeaanbod voor vrij lezen in de klas, is het van belang dat leerkracht rekening houdt met de voorkeuren en niveaus van de leerlingen, waarbij zwakke lezers en niet lezers speciale aandacht vragen. Wanneer je kinderen wilt motiveren om te lezen moet de leerkracht weten wat hen boeit. Dit kan middels gesprekken en observaties en het invullen van een leesattitudeschaal door de leerlingen (Vernooy, 2005).

In volgorde van belangrijkheid zijn volgens Chambers (2011) de vier belangrijkste kenmerken van een gezonde leesomgeving:

1. tijd om te lezen;
2. een goed aanbod van boeken;
3. voorlezen door de leerkracht;
4. reageren, waarbij leerlingen, geleid door de leerkracht, praten over hetgeen ze gelezen hebben.

2.2.4. Leerkrachtgedrag

In hun studie ‘The role of teacher behavior in adolescents’ intrinsic reading motivation, geven de De Naeghel et al. (2014) aan dat leerkrachten aangemoedigd moeten worden om de behoefte van leerlingen naar autonomie, competentie en relatie tijdens leesactiviteiten te ondersteunen. Dit kan concreet door de leerlingen keuzes te bieden uit verschillende soorten teksten, meer tijd vrij te maken voor vrij lezen en leesactiviteiten in betekenisvolle situaties te plaatsen voor de leerlingen (autonomie). De leerkracht moet structuur bieden, verwachtingen uitspreken, duidelijke feedback geven bij leerlingen die problemen ondervinden tijdens lezen en het aanbieden van uitdagende teksten (competentie). Daarnaast is het van belang dat de leerkracht oprecht interesse toont in de leesvoorkeuren en –gedrag van de leerlingen en hierover in gesprek gaat met de leerlinge (relatie).

Zien lezen, doet lezen en daarom moet de leerkracht zelf ook lezen in de klas. Op die manier creëert de leerkracht een sfeer die lezen toestaat (Chow & Chou, 2000, Buys, 2002, Walta, 2011, Stoeldraijer & Förner, 2012). De leerkracht is een model van een persoon die graag leest en er plezier aan beleeft. Hierdoor zien leerlingen dat lezen de moeite waard en leuk is. Dit is vooral belangrijk voor leerlingen die lezen niet als een plezierige bezigheid ervaren.

Leerkrachten kunnen leerlingen helpen die moeite hebben met het maken van een keuze voor een geschikt boek. De leerkracht neemt dan de rol van bemiddelaar of helpende volwassene aan. Samen met de leerling ontdekt de leerkracht welke boeken of teksten de leerling interessant en boeiend vindt (Stoeldraijer & Förner, 2012, Chambers, 2011).

Er zijn een aantal concrete acties die leerkrachten kunnen helpen om leerlingen nieuwsgierig te maken naar boeken en zo hun interesse aan te wakkeren:

- voorlezen. De leerkracht laat leerlingen kennis maken met verschillende soorten teksten en genres, hierdoor ontdekken de leerlingen wat ze interessant vinden; Het is verstandig dit op vaste momenten in de weekplanning te doen. Dit voorkomt dat voorlezen een ‘restactiviteit’ wordt en zo creëert de leerkracht een moment van rust en plezier in de dag. Er dient gekozen te worden voor boeken die boven het leesniveau van de klas liggen of voor een boek dat de leerkracht zelf erg aanspreekt (Beullens, 2012, Chorus & Van Welzen, 2010).
- het tentoonstellen van boeken. Door een opvallende presentatie van boeken in de klas wordt de aandacht van leerlingen hier automatisch op gevestigd, deze boeken direct aanraakbaar zijn voor leerlingen;
- tijd om te grasduinen in boeken. Leerlingen moeten de tijd krijgen om rustig, zelf boeken te bekijken en uit te vinden wat hen leuk lijkt om te lezen (Stoeldraijer & Förner, 2012, Chambers, 2011).

Tot slot is interactie een belangrijk onderdeel van een rijke leesomgeving en leerkrachtgedrag. Uit onderzoek blijkt dat voor een motiverende leerkracht in het basisonderwijs er een aantal punten van belang ten aanzien van interactie bij selectie van boeken en andere zaken omtrent leesmotivatie.

Naast de al eerder genoemde ondersteunende rol bij de keuze voor een boek, zijn dit:

- door de eigen kennis van en ervaringen met jeugdliteratuur en de kennis van het leesniveau van leerlingen zorgt de leerkracht voor een evenwichtige en diverse samenstelling van de klassenbibliotheek;
- de leerkracht kan de nieuwsgierigheid van de minder gemotiveerde lezers in de klas prikkelen door een verbinding te leggen tussen actuele en op hen afgestemde thema's en bepaalde boeken in de klassenbibliotheek (Van de Ven, Smits & Koeven, 2012).

2.3. Conclusie theoretisch kader

Leesmotivatie

Leesmotivatie is op meerdere manieren te definiëren, de begrippen leesvoldoening, gemotiveerd zijn om te lezen en redenen die mensen hebben om te lezen zijn de belangrijkste onderdelen in deze definities. In dit onderzoek wordt als definitie van leesmotivatie aangehouden: “de doelen en redenen die mensen hebben om te lezen, zoals ontspanning, intellectuele verdieping en/of genieten van esthetisch taalgebruik” (leesmonitor, n.d.).

Er is sprake van intrinsieke en extrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie is motivatie die vanuit de leerling zelf komt door plezier te halen uit de activiteit die wordt verricht. Extrinsieke motivatie is motivatie die van buitenaf wordt verkregen door het vooruitzicht van een beloning.

Vrij lezen

Uit onderzoek blijkt dat kinderen die lezen leuk vinden betere resultaten behalen op het gebied van begrijpend lezen en woordenschat (Kuhlemeijer et al., 2014, Krashen, 2013). Verder bestaat er een verband tussen leesmotivatie en de hoogte van de cito-scores van de leerlingen, niet alleen op het gebied van taal, maar ook van rekenen (Kortlever & Lemmens, 2012). Tot slot helpt lezen leerlingen zichzelf, anderen en de wereld beter te leren kennen en gevoelens te verwoorden (Stoeldraijer & Förner, 2012).

Factoren die van invloed zijn op de ontwikkeling van leesmotivatie bij vrij lezen

Er zijn een aantal factoren die van belang zijn bij leesmotivatie tijdens stillezen. Het is aan te raden om vrij lezen op een vast moment in de dag in te plannen, de leerkracht moet model staan tijdens het vrij lezen en er dient veel leesmateriaal over verschillende onderwerpen en van verschillende niveaus in de klas aanwezig te zijn (Vernooy, 2005). De leerlingen moeten zelf kunnen kiezen welke boeken zij willen gaan lezen (Walta, 2011, Chow & Chou, 2000).

Om goed en geconcentreerd te kunnen lezen mogen er geen andere activiteiten in de klas plaatsvinden behalve lezen (Buys, 2002, Chambers, 2011, Vernooy, 2005). Omdat lezen iets los maakt bij leerlingen, moeten zij de kans krijgen om hierover te praten in de klas (Walta, 2011).

leesomgeving in de klas

De leesomgeving is meer dan een plek waar gelezen wordt. Een rijke leesomgeving moet uitnodigen om te lezen en gedachten uit te wisselen over boeken. Dit kan door het prominent uitstellen van boeken, het inrichten van een klassenbibliotheek en het inrichten van een leeshoek (Van de Ven, Smit & Koeven, 2012). Het boekenaanbod dient gevarieerd te zijn, zowel qua onderwerpen als niveau (Vernooy, 2005). Een goede leesomgeving bestaat verder uit ingeplande tijd om te lezen en voorlezen door de leerkracht (Chambers, 2011).

Leerkrachtgedrag

Leerkrachten moeten worden aangemoedigd om de behoefte van leerlingen naar autonomie, competentie en relatie tijdens leesactiviteiten te ondersteunen (De Naeghel et al., 2014). Verder is het van belang dat de leerkracht tijdens vrij lezen zelf ook leest in een boek. Hierdoor straalt de leerkracht uit dat lezen een belangrijke en leuke activiteit is. Verder nemen leerkrachten de rol van bemiddelaar aan wanneer zij leerlingen helpen op hun ontdekkingstocht naar hun leesvoorkeur (Stoeldraijer & Förner, 2012, Chambers, 2011). Leerkrachten moeten leerlingen de mogelijkheid geven om te grasduinen tussen het boekenaanbod in de klas. Door eigen kennis en ervaring met jeugdliteratuur moet de leerkracht in staat zijn om een uitdagende klassenbibliotheek samen te stellen. Door verbinding te leggen tussen, op de individuele leerlinge afgestemde actuele thema's en bepaalde boeken in de klassenbibliotheek, kan de leerkracht de nieuwsgierigheid van minder gemotiveerde lezer aanwakken (Van de Ven, Smits & Koeven, 2012).

3. Vooronderzoek

3.1. Instrumenten vooronderzoek

Groep 8 bestaat uit 24 leerlingen. Om een goed beeld te krijgen van de huidige situatie op het gebied van leesmotivatie tijdens vrij lezen in groep 8 wordt gekeken naar de leesmotivatie van de leerlingen, de leesomgeving in de klas en het leerkrachtgedrag van de leerkracht tijdens vrij lezen en leesmotivatie. Door middel van vragenlijsten, een checklist leesomgeving en observaties zal de huidige situatie in kaart worden gebracht.

Vragenlijst leesmotivatie leerling en leesomgeving

Alle leerlingen in groep 8 vullen individueel een vragenlijst in over leesmotivatie en de leesomgeving (bijlage D). Deze vragenlijst bestaat uit twee delen. Het eerste deel is de vragenlijst leesmotivatie van Elsäcker (2002). De vragenlijst van Elsäcker bestaat uit twee delen: een vragenlijst over leesmotivatie en een vragenlijst waarbij inzicht gekregen wordt over de leesvoorkeuren van de leerlingen. Omdat het gaat om het bepalen van de huidige situatie van leesmotivatie bij de leerlingen is ervoor gekozen om alleen gebruikt te maken het eerste deel van de vragenlijst van Elsäcker.

In het tweede deel van de vragenlijst worden de leerlingen bevraagd over de leesomgeving in de klas. Deze vragenlijst is een bewerking van een vragenlijst van Cornelissen (2014).

Leuvense Betrokkenheidsschaal

Motivatie en betrokkenheid zijn twee onderdelen die met elkaar verbonden zijn. Hoe gemotiveerder een leerling is, hoe hoger de betrokkenheid is bij de taak die uitgevoerd wordt (Schuit, De Vries en Slegers, 2011). Laevers (1997) stelt dat bij betrokkenheid, motivatie één van de meest belangrijke onderdelen is. Een betrokken persoon is door zijn taak in beslag genomen en de tijd die er besteed wordt aan de taak 'vliegt voorbij'.

Om de betrokkenheid van de leerlingen te meten wordt in dit onderzoek gebruik gemaakt van de Leuvense Betrokkenheidsschaal (Laevers, 1993). De Leuvense betrokkenheidsschaal is een schaal bestaande uit vijf punten waarmee alle leerlingen in de klas worden gescand op hun betrokkenheid. De scanningsprocedure (bijlage E) wordt vier keer afgenomen: twee maal door de groepsleerkracht en twee maal door de WPO-student. De scanningsprocedure van de Leuvense Betrokkenheidsschaal heeft een interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van 0.86 in het basisonderwijs (Laevers & Laurijssen, geciteerd in Goossens et al., 2009). Het is de verwachting dat de scanningsprocedure een juist beeld geeft van de betrokkenheid van de leerlingen tijdens vrij lezen. Daar waar in de scanningsprocedure sprake is van het éénmaal observeren van een leerling per activiteit, is er in dit onderzoek gekozen om de leerlingen twee maal te scannen. Dit om een beter beeld te krijgen van de betrokkenheid over de gehele periode van de activiteit.

Checklist leesomgeving

De huidige leesomgeving in de klas zal onder andere in kaart worden gebracht aan de hand van de checklist leesbevordering van Stoeldraijer en Förner (2012). De ingevulde checklist is als bijlage F opgenomen in dit onderzoek.

Vragenlijst leerkracht

Chow en Chou (2000), Buys (2002), Walta, (2011) en Stoeldraijer en Förner (2012) onderstrepen allemaal het belang van de leerkracht als een model van een persoon die graag leest en er plezier aan beleeft. Om de huidige stand van zaken omtrent het leerkrachtgedrag ten aanzien vrij lezen en leesmotivatie te meten is een vragenlijst opgesteld. De vragenlijst is een bewerking van een

afgenomen enquête onder basisschoolleerkrachten door Cornelissen (2012). De inhoud van de enquête richt zich op de houding en attitude van basisschoolleerkrachten ten aanzien van vrij lezen en voorlezen. De ingevulde vragenlijst is terug te vinden in bijlage G.

Beschrijvende observatie

Om een compleet beeld te krijgen van het leerkrachtgedrag tijdens en vrij lezen en leesmotivatie zal, naast de vragenlijsten voor de leerkracht en leerlingen, de leerkracht tweemaal geobserveerd worden tijdens vrij lezen in de klas. Het eerste doel van observeren is beschrijvend. De observatie wordt gedaan om informatie in te winnen over gedrag dat zich in een bepaalde situatie in werkelijkheid voordoet. Het is geschikt om gedrag te signaleren waarvan mensen zichzelf niet of gedeeltelijk van bewust zijn dat ze dit laten zien (Celestin-Westreich & Celestin, 2011). Er is gekozen om gebruik te maken van een beschrijvende observatie. Een beschrijvende observatie wordt gebruikt om een situatie of gedrag zo gedetailleerd mogelijk in beeld te brengen (Celestin-Westreich & Celestin, 2011).

De uitwerking van de beschrijvende observaties staat in bijlage H.

3.2. Resultaten vooronderzoek

De resultaten van het vooronderzoek geven een antwoord op de volgende twee deelvragen:

5. *Wat is de huidige stand van zaken bij de leerlingen wat betreft hun leesmotivatie bij vrij lezen?*
6. *Welk leerkrachtgedrag laat de leerkracht van groep 8 zien bij vrij lezen en leesmotivatie?*

Daarnaast wordt de huidige stand van zaken van de leesomgeving in groep 8 uitgewerkt.

3.2.1 Leesmotivatie leerlingen

Resultaten vragenlijst leesmotivatie

De vragenlijst is door 23 van de 24 leerlingen van groep 8 ingevuld. Leerlingen konden op de vragenlijst maximaal 50 punten scoren. De gemiddelde score is 28. 14 leerlingen hadden een score onder het gemiddelde, 1 scoorde het gemiddelde en 8 bovengemiddeld.

De uitwerking van de vragenlijst leesmotivatie (bijlage I) laat zien dat de motivatie om te lezen onder de leerlingen in groep 8 niet hoog is. Onder andere 44% van de leerlingen geeft aan het thuis lezen van een kinderboek niet zo leuk te vinden, 13% geeft aan dit helemaal niet leuk te vinden. Het lezen van een boek op school is evenmin populair, 35% vindt dit niet zo leuk en 17% vindt het helemaal niet leuk om op school te lezen. Bibliotheekbezoek is ook geen favoriete bezigheid van de leerlingen in groep 8: 52% vindt het niet zo leuk en ook weer 17% vindt het helemaal niet leuk om naar de bibliotheek te gaan. Het praten over boeken is een belangrijke voorwaarde voor leesmotivatie bij leerlingen (Stoeldraijer & Förner, 2012, Chambers, 2011, Walta 2011). Dit onderdeel komt er helemaal slecht af bij de leerlingen: maar 4% van leerlingen in de klas vindt het leuk om met de leerkracht over boeken te praten en geen van de leerlingen vindt het leuk om met andere kinderen over boeken te praten. Daar staat tegenover dat het grootste gedeelte van de kinderen wel willen lezen in de klas, maar 9% geeft aan nooit stil te willen lezen op school. Ook zien de leerlingen het belang van goed kunnen lezen in, maar 9% zegt goed leren lezen niet belangrijk te vinden.

Resultaten Leuvense Betrokkenheidsschaal

De betrokkenheid van de leerlingen tijdens vrij lezen is afgenomen op de volgende momenten:

1. 08 december 2015: 08:35 -08:55 u, afgenomen door WPO-student
2. 10 december 2015: 13:00 -13:20 u, afgenomen door WPO-student
3. 05 januari 2016 van 08: 35 – 08:55 u, afgenomen door leerkracht
4. 07 januari 2016 van 13:00 – 13:20 u, afgenomen door leerkracht

De leerlingen zijn op twee momenten bekeken aan het begin van de activiteit (moment O) en 10 minuten na moment O (moment X).

De resultaten van de Leuvense betrokkenheidsschaal zijn als volgt:

	08-12-2015 Score in % van de leerlingen		10-12-2015 Score in % van de leerlingen		05-01-2016 Score in % van de leerlingen		07-01- 2016 Score in % van de leerlingen	
Mate van betrokkenheid	O	X	O	X	O	X	O	X
1	0	0	0	0	0	0	0	0
2	21	37	0	9	0	4	0	26
3	17	17	26	30	12	25	0	8
4	58	46	57	35	42	38	22	17
5	4	0	17	26	46	33	78	48

De mate van betrokkenheid tijdens bij de eerste minuten van vrij lezen is in groep 8 hoog. Op 3 van de 4 scanmomenten is de betrokkenheid van 4 of 5 hoger dan 70% . Op de scanmomenten 3 en 4 zelfs 88% en 100%. Naarmate de tijd vordert neemt de betrokkenheid af, maar blijft in 3 van de 4 scanmomenten boven de 60%. De verhoudingsgewijs lage scores van het eerste scanmoment zijn mogelijk te verklaren doordat die dag de vaste leerkracht niet voor de klas stond.

3.2.2. Leerkrachtgedrag ten aanzien van vrij lezen en leesmotivatie.

De resultaten van de *vragenlijst leerkracht* laten zien dat de leerkracht van groep 8 zelf niet graag een boek leest. Hij ziet het wel het belang van vrij lezen in de klas in en is van mening dat het voor de leerlingen belangrijk is dat een leerkracht lezen leuk vindt. De leerlingen krijgen ongeveer twee keer per week de tijd om vrij te lezen in de klas, dit vindt de leerkracht voldoende. Terwijl de leerlingen vrij lezen is de leerkracht voornamelijk bezig met lesvoorbereidingen. Er is weinig tot geen gelegenheid om te grasduinen tussen boeken en hoewel de leerkracht aangeeft een paar keer per week voor te lezen, gaat het hier om verhalen uit de methode ‘Trefwoord’. Voorlezen uit kinderboeken door de leerkracht gebeurt niet. Na het vrij lezen praten over ervaringen met een boek wordt eveneens niet gedaan. Problemen waar de leerkracht tegenaan loopt tijdens vrij lezen zijn onvoldoende materiaal voor de leerlingen en onvoldoende/weinig motivatie van leerlingen, waarbij de kanttekening wordt gemaakt dat het niet om alle leerlingen gaat.

De resultaten van de leerkracht ten aanzien van vrij lezen uit de *vragenlijst voor de leerlingen* laten hetzelfde beeld zien. 87% van de leerlingen geeft aan dat de leerkracht iets anders doet dan zelf lezen of het begeleiden van lezen tijdens het vrij lezen. Daarnaast geeft 96% van de leerlingen aan dat de leerkracht niet of nauwelijks helpt bij het kiezen van een boek. Ook het voorlezen in de klas wordt volgens 82% nooit of minder dan één keer per maand gedaan.

Het beeld dat er niet gepraat wordt over hetgeen gelezen is, wordt door de leerlingen bevestigd, 96% geeft aan dat dit niet gebeurt.

Ook de beschrijvende *observaties van leerkrachtgedrag tijdens vrij lezen en leesmotivatie* laten zien dat de leerkracht tijdens het vrij lezen zelf niet leest of de leerlingen begeleidt bij het lezen. De leerkracht is bezig met de lesvoorbereiding en loopt een aantal keer de klas uit. Ook voorafgaand aan het vrij lezen is er geen inleiding, de leerlingen mogen direct beginnen met lezen. Na het vrij lezen gaan de leerlingen verder met de volgende les er is geen tijd gecreëerd om te praten over hetgeen de leerlingen hebben gelezen.

3.2.3. De leesomgeving

Vragenlijst leesmotivatie leerling

Een groot deel van de leerlingen (88%) geeft aan dat zij (zo goed als) volledig zelf mogen kiezen wat zij willen lezen tijdens vrij lezen. Daarentegen geeft maar 4% aan dat het leesmateriaal goed zichtbaar en leuk uitgestald is in de klas. Ook over de hoeveelheid verschillende soorten boeken en teksten in de klas en op school zijn de leerlingen niet tevreden, 13% vindt dat er genoeg variatie is. Ook de hoeveelheid van verschillende genres kan volgens de leerlingen beter, al vindt hier 35% het voldoende. De uitwerking van de vragenlijst als onderdeel van bijlage I opgenomen.

Ook de antwoorden op *de vragenlijst leerkracht* laat zien dat leerlingen zelf mogen kiezen wat ze willen lezen. Daarnaast geeft de leerkracht van groep 8 aan dat het leesmateriaal in zijn klas niet uitnodigend uitgestald en zichtbaar is in de klas. Zoals al eerder benoemd is er volgens de leerkracht voor de leerlingen te weinig leesmateriaal op school.

De *checklist leesbevordering* bestaat uit 24 punten waaraan een leesomgeving idealiter aan voldoet in een klas. In groep 8 wordt maar aan 4 van de 24 punten voldaan.

3.3. Conclusie vooronderzoek

Leesmotivatie bij leerlingen

Kijkend naar de antwoorden die uit de vragenlijst leesmotivatie naar voren komen, kan geconcludeerd worden dat de het slecht gesteld is met de leesmotivatie van de leerlingen in groep 8. Thuis of op school lezen vinden de leerlingen niet leuk, praten over boeken, zowel met leeftijdsgenoten als met de leerkracht is helemaal, impopulair. Overigens willen de leerlingen wel vrij lezen, maar niet dagelijks, zoals onder andere Krashen (2013), Vernooy (2005) en Lubbers (2006) aanraden.

In het licht van de lage scores op de vragenlijst leesmotivatie is het opvallend dat het merendeel van de leerlingen tijdens het vrij lezen in de klas een hoge mate van betrokkenheid laat zien. Dit kan verklaard worden aan de hand van vraag 12 op de vragenlijst van de leerlingen. Hierop geeft 30% van de leerlingen aan dat ze wel eens lezen omdat hun leerkracht zegt dat ze veel moeten lezen, daarnaast kan het ook te maken hebben met het aantal keer dat vrij lezen ingepland is door de leerkracht. De leerlingen geven al aan vrij te willen lezen in de klas, mits het maar niet dagelijks is.

Leerkrachtgedrag bij vrij lezen en leesmotivatie

De leerkracht geeft aan lezen geen aantrekkelijke bezigheid te vinden. Dit komt eveneens naar voren in zijn gedrag ten aanzien van vrij lezen en leesmotivatie. De leerkracht leest zelf niet in een boek tijdens vrij lezen. Daarnaast wordt er in de klas niet over boeken gepraat na vrij lezen. Ook wordt er niet of nauwelijks voorgelezen door de leerkracht, leerlingen krijgen nauwelijks de kans om te grasduinen in de boeken en ze worden ook niet begeleid in hun keuze voor een boek.

Leesomgeving

Leerlingen mogen zelf kiezen wat ze lezen. Het leesmateriaal is echter niet goed zichtbaar in de klas, laat staan aantrekkelijk uitgesteld. Zowel de leerkracht als de leerlingen vinden dat er te weinig leesmateriaal is voor de leerlingen.

Aandachtspunten ten aanzien van het ontwerp

Het literatuur- en vooronderzoek hebben een aantal aandachtspunten opgeleverd ten aanzien van de begeleiding van leesmotivatie tijdens vrij lezen en leesmotivatie. Deze inzichten zullen worden meegenomen in het ontwerp.

- Frequentie van vrij lezen. Op dit moment wordt er één of twee keer per week vrij gelezen in de klas. Vanuit de literatuur wordt gesteld dat, om de leesmotivatie van leerlingen te verhogen, dit zoveel mogelijk dagelijks op een vast moment op de planning moet staan (Krashen, 2013, Vernooy, 2005, Lubbers, 2006).
- Tijdens vrij lezen wordt er alleen gelezen. Er worden dus geen lessen afgemaakt of boeken geruild (Buys, 2002, Chambers, 2011, Vernooy, 2005).
- Praten over boeken en lezen. In de klas wordt er niet of nauwelijks met elkaar gesproken over boeken, terwijl een belangrijke pijler is voor leesmotivatie bij leerlingen (Walta, 2011, Chambers 2011, Stoeldraijer & Förerr, 2012).
- Goed voorbeeld doet volgen. Het is van belang dat de leerkracht zelf ook leest tijdens het vrij lezen of anders leerlingen ondersteunt tijdens het vrij lezen (Chow & Chou, 2000, Buys, 2002, Walta, 2011, Stoeldraijer & Förerr, 2012).
- Door voor te lezen geeft de leerkracht de kinderen de mogelijkheid om met meerdere genres in aanraking te komen en zo hun voorkeur te ontdekken en ontwikkelen. Belangrijk is daarbij ook dat de leerkracht toelicht waarom voor een bepaald boek is gekozen (Stoeldraijer & Förerr, 2012, Chambers, 2011).
- Het is van belang dat leesmateriaal aantrekkelijk is uitgesteld in de klas. Leerlingen worden op deze manier geprikkeld om te gaan lezen. Zij moeten de kans krijgen om te grasduinen en te snuffelen tussen boeken (Van de Ven, Smit & Koeven, 2012, Stoeldraijer & Förerr, 2012, Chambers, 2011).
- Er dient een grote verscheidenheid in soorten en genres boeken beschikbaar te zijn voor leerlingen (Vernooy, 2005, Buys, 2002, Chow & Chou, 2000, Stoeldraijer & Förerr, 2012).
- De leerkracht dient de leerlingen te helpen die moeite hebben bij het maken van een keuze voor een geschikt boek. De leerkracht neemt dan de rol van bemiddelaar of helpende volwassene aan. Zo kan de leerling met behulp van de leerkracht ontdekken welke boeken of teksten interessant zijn voor hem of haar. (Stoeldraijer & Förerr, 2012, Chambers, 2011).

4. Onderzoek naar het ontwerp

4.1. Methode onderzoek naar het ontwerp

4.1.1. Criteria

Uit het vooronderzoek is een aantal conclusies getrokken die de leerkracht helpen de leesmotivatie bij leerlingen te begeleiden. Op basis van de uitkomsten van het literatuuronderzoek en vooronderzoek is er een aantal criteria gevormd waaraan het ontwerp moet voldoen:

Frequentie van vrij lezen (Krashen, 2013, Vernooy, 2005, Lubbers, 2006).

De frequentie van het vrij lezen in de klas gaat omhoog, van twee keer per week naar minimaal vier keer per week 20 minuten vrij lezen.

Tijdens vrij lezen wordt alleen gelezen (Buys, 2002, Chambers, 2011, Vernooy, 2005).

De leerkracht bespreekt met de leerlingen dat er tijdens het vrij lezen, alleen gelezen wordt. De leerlingen dienen voldoende leesmateriaal op hun tafel te hebben om te kunnen blijven lezen.

Praten over boeken en lezen (Walta, 2011, Chambers 2011, Stoeldraijer & Förrer, 2012).

De leerkracht creëert ruimte om te praten over boeken. Uit het vooronderzoek komt naar voren dat de leerlingen niet graag over boeken praten, terwijl het praten over boeken juist tot meer leesmotivatie zou moeten leiden.

Leerkracht leest zelf een boek tijdens het vrij lezen (Chow & Chou, 2000, Buys, 2002, Walta, 2011, Stoeldraijer & Förrer, 2012).

Voorlezen (Stoeldraijer & Förrer, 2012, Chambers, 2011).

De leerkracht leest minimaal drie keer per week voor uit een zelfgekozen boek. Van belang daarbij is dat het steeds om verschillende soorten boeken en teksten gaat. De leerkracht vertelt ook waarom er juist voor dit boek gekozen is.

Leesmateriaal aantrekkelijk uitgesteld in de klas boeken (Van de Ven, Smit & Koeven, 2012, Stoeldraijer & Förrer, 2012, Chambers, 2011).

De leerkracht ruimt samen met de leerlingen een leeshoek in de klas in. Leerlingen krijgen de kans om te grasduinen tussen de boeken.

Verscheidenheid aan boeken (Vernooy, 2005 Buys, 2002, Chow & Chou, 2000, Stoeldraijer & Förrer 2012).

De leerkracht zorgt voor een zo groot mogelijke verscheidenheid aan soorten en genres boeken in de klas.

De leerkracht dient de leerlingen te helpen die moeite hebben bij het maken van een keuze voor een geschikt boek (Stoeldraijer & Förrer, 2012, Chambers, 2011).

4.1.2. Doelen

Aan de hand van het onderzoekontwerp worden de volgende doelen nagestreefd:

- Leerlingen maken meer leeskilometers in de klas;
- de leerkracht heeft zicht op de leesvoorkeuren van alle leerlingen in de klas;
- in de klas zijn alle soorten en genres aanwezig boeken duidelijk zichtbaar uitgestald;
- De leerkracht laat de leerlingen tijdens het voorlezen kennis maken met minimaal vijf verschillende soorten genres boeken;
- de leerkracht leest minimaal drie keer per week voor uit een boek
- door eigen ervaringen met een boek uit te wisselen tijdens boekgesprekken oefenen leerlingen met het praten over boeken;
- de leerkracht weet hoe hij een boekgesprek moet begeleiden en welke vragen hij kan stellen aan leerlingen tijdens een boekgesprek.

4.1.3. Ontwerp

Het ontwerp zal gedurende 8 dagen worden uitgevoerd door de WPO-student en de leerkracht van groep 8. Alle leerlingen nemen deel. Na afloop zal onderzocht worden of het ontwerp een verandering teweeg heeft gebracht ten aanzien van het leerkrachtgedrag ten aanzien van vrij lezen en de leesmotivatie van de leerlingen.

Vrij lezen

Vanuit de literatuur komt naar voren dat het belangrijk is dat leerlingen de kans krijgen om veel vrij te lezen in de klas. Bij voorkeur staat vrij lezen iedere dag op een vast moment op het weekrooster. Vrij lezen zal in het ontwerp op een vast tijdstip per dag, vier dagen per week, minimaal 20 minuten worden ingeroosterd. Tijdens het vrij lezen leest de leerkracht ook een boek. De leerkracht zorgt ervoor dat de regels bij vrij lezen duidelijk zijn: lezen in stilte, tijdens het lezen geen andere activiteiten en de leerlingen zorgen ervoor dat ze voldoende leesmateriaal op hun tafel hebben. Om leerlingen alvast na te laten denken over hun boek vullen zij na afloop van het lezen van een boek een formulier in (bijlage J). Hierop geven zij in het kort aan wat zij van het boek vonden. De bevindingen worden op een speciaal bord in de klas geplaatst. Dit bord geldt als een naslagwerk voor de leerlingen, zij geven elkaar advies over een boek dat zij net gelezen hebben. Het bord kan door leerlingen gebruikt worden om ideeën op te doen over het volgende te lezen boek.

Praten over boeken

Lezen maakt iets los bij de leerlingen en om dit te kunnen uiten moeten ze de kans krijgen over hetgeen ze gelezen hebben te praten. Dit leidt volgens de literatuur tot een verhoogde leesmotivatie bij de leerlingen. In de praktijk zal dit getoetst worden middels boekgesprekken. Chambers (2012) heeft een werkwijze ontwikkeld waarin het reageren op hetgeen gelezen is een belangrijke plaats inneemt. Walta (2011) heeft deze werkwijze vereenvoudigd. Gezien de korte tijdsspanne waarin dit onderzoek plaatsvindt en de onervarenheid van de leerkrachten ten aanzien van het voeren van boekgesprekken met leerlingen is gekozen om de werkwijze van Walta te hanteren. De functie van het houden van boekgesprekken is dat leerkrachten zicht krijgen op de manier waarop een leerling een verhaal heeft beleefd. Leerlingen leren hun gedachten en gevoelens onder woorden te brengen en te luisteren naar hun medeleerlingen. Het belangrijkste doel van boekgesprekken is leerlingen te leren om wat ze ervaren hebben bij het lezen van een boek te verwoorden. De leerkracht ondersteunt en helpt de leerlingen daarbij.

De werkwijze voor het begeleiden van boekgesprekken is als bijlage K opgenomen. In het onderzoeksontwerp zal het boekgesprek vijf keer worden gehouden.

Voorlezen

De leerkracht zal zes keer voorlezen uit verschillende soorten boeken en genres. Daarbij wordt uitgelegd waarom de leerkracht voor het betreffende boek of fragment gekozen is. Op deze manier raken de leerlingen bekend met de verschillende genres. In het ontwerp wordt uitgegaan van de volgende genres in de jeugdliteratuur: hier-en-nu-verhalen, historische verhalen, oorlogsverhalen, andere culturen, detectiveverhalen, sprookjes, fantasieverhalen, griezelverhalen, sciencefiction, dierenverhalen (Collie, 1999).

Omdat niet alle genres kunnen worden behandeld, zal worden voorgelezen uit: hier-en-nu-verhalen, fantasieverhalen, detectiveverhalen, historische verhalen, en griezelverhalen. Voorafgaand aan het voorlezen zal de leerkracht in het kort uitleggen wat de kenmerken zijn van het genre en welke schrijvers in dit genre passen. Nadat de zes soorten teksten zijn behandeld wordt op democratische wijze ('de meeste stemmen gelden') besloten welk boek in zijn geheel wordt voorgelezen. De overige boeken blijven beschikbaar voor de leerlingen zodat zij de mogelijkheid krijgen om hun keuze alsnog te lezen. De leerkracht zal voorafgaand aan het ontwerp de vijf titels die worden voorgelezen, voorleggen aan de leerlingen, mochten een aantal leerlingen een titel al hebben gelezen, dan zal de leerkracht een alternatief zoeken.

De leerkracht volgt tijdens het voorlezen het voorleesritueel van Walta (2012). Dit ritueel bestaat uit drie onderdelen:

Tijdens de *inleiding* geeft de leerkracht een korte introductie van het boek, de schrijver, wordt samen gekeken naar de kaft en welke verwachtingen de titel creëert.

Om de aandacht van de leerlingen te richten kan de leerkracht luitstervragen stellen.

Bij *het voorlezen zelf* worden een aantal tips gegeven: de leerkracht maakt oogcontact, betreft alle leerlingen en leest voor op een langzaam basistempo.

In de *afronding* wordt het verhaalverloop besproken en of die overeenkwam met de verwachtingen die de leerlingen hadden. Vervolgens wordt de luistervraag besproken. Daarna komen moeilijke stukken van het verhaal aan bod. Van belang is om een actieve luisterhouding te creëren bij de kinderen. Dit kan door discussievragen te stellen. Het is daarbij van belang dat er een veilige sfeer wordt gecreëerd door altijd 'via' de personages te spreken, bijvoorbeeld door te vragen wat een leerling zou doen in de situatie van de hoofdpersoon. De afronding van het verhaal valt in het ontwerp samen met het boekgesprek.

Boekenhoek inrichten

Boeken dienen een centrale plek te krijgen in de klas (Van de Ven, Smit & Koeven, 2012, Stoeldraijer & Förner, 2012, Chambers, 2011). Door de beperkte ruimte in de klas is het echter niet mogelijk om een boekenhoek in te richten. De leerkracht zorgt ervoor dat tijdens leesactiviteiten de boeken die gelezen of besproken worden, centraal en goed zichtbaar worden tentoongesteld. Tijdens het voorlezen zullen meerdere titels uit de schoolbibliotheek worden tentoongesteld en benoemd. Leerlingen krijgen iedere dag de tijd om te grasduinen tussen de boeken in de schoolbibliotheek.

Inzicht in de leesvoorkeuren van de leerlingen

De eerste week van het ontwerp zorgt de leerkracht middels een kort gesprek met alle leerlingen dat hij een duidelijk beeld krijgt van de leesvoorkeur en persoonlijke interesses van de leerlingen. Door inzicht te krijgen in de leesvoorkeuren van de leerlingen kan de leerkracht hen beter helpen bij maken van een keuze voor een boek. Voor alle leerlingen wordt de checklist leesvoorkeur van Stoeldraijer en Förner (2012) ingevuld (bijlage L).

De leerkracht zal tijdens het voorlezen, maar ook tijdens het boekgesprek, deze informatie inzetten om bepaalde leerlingen op het spoor van benoemde of besproken boeken te zetten. Voorafgaand aan het voorlezen kiest de leerkracht vijf boeken per genre uit. Na het voorlezen zal de leerkracht kort benoemen waar de tentoongestelde boeken over gaan en voor wie van de leerlingen ze interessant kunnen zijn.

Leerkracht

Voorafgaand aan de uitvoering van het ontwerp bespreek de WPO-student met leerkracht wat er tijdens de uitvoering van het ontwerp van hen wordt verwacht. Aangezien de leerkracht WPO-student nog nooit een boekengesprek hebben gehouden, zal daar de focus op komen te liggen. De leerkracht weet wat er van hem verwacht wordt tijdens het vrij lezen en voorlezen zelf. De leerkracht neemt twee keer het boekgesprek voor zijn rekening, de WPO-student drie keer. De leerkracht zal eerst een keer een boekengesprek van de WPO-student met de leerlingen bekijken. Na aanleiding hiervan zal de WPO-student in een gesprek toelichten wat er wordt verwacht van de leerkracht tijdens de boekgesprekken in dit ontwerp en zal dit, daar waar nog niet bekend dit toelichten:

- De leerkracht is op de hoogte van de genres die er zijn binnen de jeugdliteratuur.
- De leerkracht weet wat de kenmerken van de verschillende genres zijn.
- De leerkracht kiest zelf 5 boeken uit binnen het genre dat behandeld wordt en kan ook uitleggen aan de kinderen waarom hij deze boeken heeft gekozen en hoe deze binnen het genre passen.
- Na het voorlezen houdt de leerkracht een gesprek met de leerlingen aan de hand van drie, door hem gekozen vragen uit de werkwijze boekgesprek. De leerkracht is vrij om te kiezen welke vragen hij geschikt vindt om te behandelen.
- De leerkracht begeleidt en is deelnemer aan het boekgesprek. Hij heeft zelf ook ideeën over antwoorden op de vragen en ventileert die daar waar nodig. Van belang is dat de leerkracht van te voren aangeeft dat iedereen vrij is om zijn mening te geven en dat die ook gerespecteerd wordt. De leerkracht praat bij het begeleiden daar waar nodig 'via' de personages van het boek, zo worden de leerlingen niet direct betrokken bij hun antwoorden.
- De WPO-student bespreekt met de leerkracht de leesvoorkeuren en interesses van alle leerlingen. Leerkracht en WPO-student leggen de gekozen boeken naast de leesvoorkeuren en interesses van leerlingen. Op basis daarvan kan een advies worden gegeven aan leerlingen wanneer één van de boeken die behandeld wordt bij het voorlezen en het boekgesprek aansluit bij de leesvoorkeuren of interesses van een leerling.

Daar waar de kennis of vaardigheden op het gebied van het boekgesprek niet als voldoende wordt ervaren door de leerkracht, zal de WPO-student de leerkracht van meer handvatten voorzien om een boekgesprek goed te kunnen begeleiden. Er valt daarbij te denken aan uitleg over de genres in de jeugdliteratuur, een extra toelichting over de werkwijze boekgesprek en welke boeken er beschikbaar zijn binnen een bepaald genre. Mocht de behoefte er zijn dan kan de leerkracht meerdere keren aanwezig zijn bij een boekgesprek van de WPO-student.

4.1.4. Dataverzameling

Om het ontwerp te monitoren zal een logboek worden bijgehouden door de WPO-student en de leerkracht (bijlage M). In het logboek is opgenomen hoe de leesactiviteiten per dag zijn verlopen. De criteria per ontwerponderdeel zijn de aspecten waarop gemonitord wordt.

De resultaten van het vooronderzoek zijn gebruikt als voormeting voor de methode. Het gaat daarbij om de resultaten vanuit de vragenlijst leesmotivatie leerlingen, de Leuvense betrokkenheidsschaal, de vragenlijst leerkracht, een beschrijvende observatie en de checklist leesomgeving. Om de validiteit van de resultaten te borgen is gebruik gemaakt van dezelfde instrumenten tijdens de voor- en nameting, met uitzondering van de Leuvense Betrokkenheidsschaal en de beschrijvende observatie leerkracht. Omdat de leerkrachten zelf ook een boek lezen tijdens het vrij lezen is het niet mogelijk om de leerlingen en leerkracht te observeren. In het logboek is terug te lezen hoe het vrij lezen is verlopen. De vragenlijst leesmotivatie leerlingen is uitgebreid met drie vragen ten aanzien van het gebruik van het boekenbord. Bij de nameting zal gebruikt worden gemaakt van de gegevens van 23 leerlingen, aangezien dit bij de voormeting ook het geval was.

4.1.5. Onderzoeksontwerp in schematische weergave

<i>Dag 1, maandag</i>
Vrij lezen: 10.30 u -11.00 u Voorlezen: <i>hier-en-nu verhaal</i> : 13.00-13.15 u Boekgesprek: 13.15 – 14.00 u Inventariseren leesvoorkeur leerlingen
<i>Dag 2, dinsdag</i>
Vrij lezen: 10.30 -11.00 u Voorlezen: <i>fantasieverhaal</i> 13.00 -13.15 u Boekgesprek: 13.15-14.00 u
<i>Dag 3, woensdag</i>
Vrij lezen: 10.30 – 11.00 u
<i>Dag 4, maandag</i>
Vrij lezen: 10.30 -11.00 u Voorlezen: <i>Detectiveverhaal</i> 13.00 -13.15 u Boekgesprek: 13.15-14.00 u
<i>Dag 5, dinsdag</i>
Vrij lezen: 10.30-11.00 u Voorlezen: <i>Historische verhalen</i> : 13.00-13.15 u Boekgesprek: 13.15-14.00 u
<i>Dag 6, woensdag</i>
Vrij lezen: 10.30-11.00 u
<i>Dag 7, donderdag</i>
Vrij lezen: 10.30-11.00 u Voorlezen: <i>Griezelverhalen</i> : 08.30 u-08.45 u Boekgesprek: 13.15-14.00 u
<i>Dag 8, maandag</i>
Vrij lezen: 10.30-11.00 u Voorlezen: Start in voorkeursboek van de leerlingen 13.00-13.15

4.2. Resultaten onderzoek naar het ontwerp

Vragenlijst leesmotivatie leerlingen

De verwerking van de vragenlijsten van leerlingen (bijlage I) laat zien dat de gemiddelde leesmotivatie van de leerlingen nagenoeg gelijk is gebleven. Bij de voormeting hadden de leerlingen een leesmotivatiescore van 27,52, afgerond 28, bij de nameting is de leesmotivatie 27,69, afgerond eveneens 28. Er is een positieve verschuiving zichtbaar bij een aantal punten die specifiek betrekking hebben op het ontwerp. Meer leerlingen geven aan dat ze elke dag vrij willen lezen op school. Ook het praten over boeken met klasgenoten en de leerkracht wordt als minder negatief ervaren ten opzichte van de voormeting. De motivatie om een kinderboek te lezen op school is iets afgenomen. Ook populariteit van vrij lezen en voorgelezen worden ten opzichte van andere vakken is onverminderd laag gebleven. Over de hele lijn is in de nameting terug te zien dat de vragen ten aanzien van het lezen van kinderboeken thuis minder hebben gescoord dan bij de voormeting.

Vragenlijst leesomgeving leerlingen

De antwoorden van de leerlingen aangaande de leesomgeving in de klas (bijlage I) laat op twee vragen na (hier zijn de antwoorden gelijk gebleven) een positieve verschuiving zien. De grootste positieve verandering is volgens de leerlingen zichtbaar bij de leerkracht tijdens vrij lezen, waarbij de leerkracht ook uit een boek leest. Er was toch een mogelijkheid om een plek te creëren in de klas waar de boeken tentoongesteld konden worden. Dit verbeterde de zichtbaarheid van het leesmateriaal. Eveneens zijn de mogelijkheid tot grasduinen en de mate waarin de leerkracht vertelt over een zelf gelezen boek verbeterd. Daarnaast is een lichte stijging te zien in de hoeveelheid soorten boeken en genres van boeken in de klas. Opvallend is wel dat ondanks dat er vijf keer voorgelezen is tijdens de uitvoering van het ontwerp de leerlingen dit niet zo ervaren hebben. Nog steeds geeft meer dan 50% van de leerlingen aan dat de leerkracht nooit voorleest in de klas. Ten aanzien van het gebruik van het boekenbord heeft bijna de helft van de leerlingen één of meer boekbeoordelingen op het bord geprikt. Diegene die het niet hebben gedaan, gaven allen aan het boek nog niet uitgelezen te hebben. 30% van de leerlingen gaf aan in meer of mindere mate gebruik te maken van het boekenbord bij het uitkiezen van een nieuw boek. 26% vroeg daarbij ook nog informatie over het boek bij een klasgenoot.

Vragenlijst lezen leerkracht

De leerkracht laat in zijn antwoorden in de vragenlijst een positieve verandering zien ten aanzien van lezen (bijlage N). Het zelf in een boek lezen tijdens vrij lezen heeft er voor gezorgd dat de leerkracht weer meer is gaan lezen. Met name detectiveboeken, tijdschriften en kranten hebben zijn interesse. De frequentie van lezen en het belang dat de leerkracht hecht aan zijn leesplezier in samenhang met het leesplezier van de leerlingen is eveneens omhoog gegaan.

Ten aanzien van de leesomgeving geeft de leerkracht aan dat de frequentie en duur van het vrij lezen is opgevoerd. Ook komt het leesmateriaal niet alleen meer van de bibliotheek of van de leerlingen zelf, de leerkracht neemt ook boeken mee om te lezen in de klas. Zoals gezegd leest de leerkracht nu ook tijdens het vrij lezen. Net als de leerlingen geeft ook de leerkracht aan dat er positieve veranderingen zichtbaar zijn in de leesomgeving in de klas. Zo is er tijdens de uitvoering van het ontwerp voorgelezen, meer verteld over boeken, was het leesmateriaal zichtbaarder in de klas en kregen de leerlingen meer de kans om te grasduinen tussen de boeken.

Logboek

In verband met wijzingen in het lesrooster van groep 8, is de laatste bijeenkomst van het ontwerp komen te vervallen. Hieronder volgt een samenvatting van de logboeken per dag.

<i>Dag1</i>	<i>Samenvatting</i>
4 april	<u>Vrij lezen:</u> De leerlingen waren betrokken. Ongeveer 25 minuten gelezen. De Leerkracht en WPO-student lazen eveneens een boek. <u>Voorlezen hier-en-nu-verhaal:</u> Spinder, van Simon van der Geest. De leerlingen waren aandachtig aan het luisteren. Hierdoor hebben ze de luistervraag niet kunnen beantwoorden. Vier van de vijf geïntroduceerde boeken werden gekozen om te lezen tijdens vrij lezen. <u>Boekgesprek hier-en-nu-verhaal:</u> Spinder, van Simon van der Geest. De leerlingen en de WPO-student moesten hun weg hier nog in vinden, het begin was stroef. De vraag uit categorie A, was voor de leerlingen moeilijk, de vragen uit categorie B en C, maakten dat de leerlingen betrokken waren en aan het eind afgeremd moesten worden. Op verzoek van de leerlingen heeft de WPO-student ook nog voorgelezen uit Vuurbom, de geschiedenis van een vriendschap, van Harm de Jonge.
<i>Dag 2</i>	<i>Samenvatting</i>
5 april	<u>Vrij lezen:</u> Leerlingen waren betrokken aan het lezen. Ongeveer 30 minuten. Leerkracht las zelf ook uit een boek. Leerlingen vroegen spontaan welk boek de leerkracht aan het lezen was. <u>Voorlezen fantasieverhaal:</u> De sleuteldrager, van Marco de Kunst. Leerlingen waren tijdens het voorlezen aandachtig aan het luisteren. Geen luistervraag gesteld. twee van de vijf geïntroduceerde boeken werden door de leerlingen gekozen om te lezen tijdens vrij lezen. <u>Boekgesprek fantasieverhaal:</u> De sleuteldrager, van Marco de Kunst. De leerlingen hadden moeite om de eerste vraag te beantwoorden, net als gisteren. Ze konden geen voorbeelden terughalen. Bij vraag B en C waren er al meer leerlingen betrokken, maar het betrokkenheidsniveau van gisteren werd niet gehaald.
<i>Dag 3</i>	<i>Samenvatting</i>
6 april	<u>Vrij lezen:</u> Vandaag alleen vrij gelezen. Dit ging goed. Leerkracht was zelf ook aan het lezen. Betrokkenheid was groot, dit werd even verstoord omdat de leerkracht de groep uit werd geroepen. Leerlingen hebben ook eigen leesmateriaal van huis meegenomen.
<i>Dag 4</i>	<i>Samenvatting</i>
11 april	<u>Vrij lezen:</u> leerlingen zijn betrokken aan het lezen. Er worden nu zeven geïntroduceerde boeken gelezen. <u>Voorlezen detectiveverhaal:</u> Het reuzenrad mysterie, Siobhan Dowd. Leerlingen waren betrokken aan het luisteren en drie van de vijf geïntroduceerde boeken werden gekozen om te lezen tijdens vrij lezen.

	<u>Boekgesprek detectiveverhaal:</u> Het_reuzenrad mysterie, Siobhan Dowd. De leerkracht had moeite om het gesprek op gang te houden. De leerlingen horen het verhaal wel, ze zijn niet gewend zijn om over een verhaal te praten. Leerlingen haken bij vraag twee af.
<i>Dag 5</i>	<i>Samenvatting</i>
12 april	<u>Vrij lezen:</u> Leerlingen waren betrokken. Het duurde een paar minuten voordat de leerlingen stil waren. Leerkracht merkt dat een half uur lezen voor een aantal leerlingen te lang. Daarom 20 minuten gelezen. Leerkracht heeft zelf ook gelezen. <u>Voorlezen historisch verhaal:</u> Slaaf kindje slaaf van Dolf Verroen. Leerlingen waren aandachtig aan het luisteren. Ze waren onder de indruk van het voorgelezen stuk. Van de geïntroduceerde boeken werd alleen ‘Slaaf kindje slaaf’ gekozen door een leerling voor vrij lezen. <u>Boekgesprek historisch verhaal:</u> Leerlingen waren in het begin niet betrokken, ze lijken de vragen van het boekgesprek-formulier moeilijk te vinden. Toen de leerkracht andere vragen ging stellen over de inhoud, bijvoorbeeld over hoe Koko (de slaaf uit het boek) behandeld werd en of dit nu ook nog voorkomt, raakten ze weer meer betrokken.
<i>Dag 6</i>	<i>Samenvatting</i>
13 april	<u>Vrij lezen:</u> Sfeer was goed. Iets minder dan 25 minuten gelezen. De leerkracht heeft zelf ook uit een boek gelezen.
<i>Dag 7</i>	<i>Samenvatting</i>
18 april	<u>Vrij lezen:</u> Leerlingen hadden moeite met opstarten, daarna werd er goed gelezen, ongeveer 20 minuten. De leerkracht heeft zelf ook een boek gelezen. De leerlingen lijken de boeken die ze lezen leuk te vinden. Er wordt weinig geruild. <u>Voorlezen griezelverhaal:</u> De verschrikkelijke verhalen van het zwarte schip, Chris Priestley. Leerlingen waren betrokken, maar dit nam in het middenstuk wat af. Richting het einde van het verhaal trok het weer aan. Het lezen van één verhaal was iets te lang. Geen van de geïntroduceerde boeken is gekozen, de leerlingen wilden eerst hun eigen boek uitlezen. <u>Boekgesprek griezeverhaal:</u> De verschrikkelijke verhalen van het zwarte schip, Chris Priestley. De eerste twee vragen waren de leerlingen betrokken, de laatste vraag vonden ze moeilijk. Tijdens het verhaal werd ze gevraagd hoe ze dachten dat het ging aflopen. Daar kwamen wel leuke antwoorden op. Misschien was het verstandig geweest om na de eerste twee vragen het gesprek te stoppen. De betrokkenheid nam daarna af. Op dit moment lezen 12 leerlingen een geïntroduceerd boek. Ze willen dit na afloop van de uitvoering van het ontwerp graag blijven lezen.

Checklist leesomgeving

Uit ingevulde checklist (bijlage O) blijkt dat de leesomgeving zichtbaar is verbeterd ten opzichte van de voormeting. Daar waar bij de voormeting aan 4 van de 24 criteria voor een goede leesomgeving werd voldaan, voldoet de leesomgeving nu aan 17 van de 24 criteria.

4.3. Conclusie onderzoek naar het ontwerp

4.3.1. Conclusies

De laatste deelvraag wordt dit onderdeel beantwoord:

7. In hoeverre voldoet het ontwerp leesmotivatie bij vrij lezen in groep 8 in de praktijk?

Na onderzoek naar het ontwerp kunnen per onderwerp de volgende conclusies worden getrokken:

Leesomgeving

Uit de vragenlijsten leesomgeving en de checklist blijkt dat de leesomgeving ten positieve is veranderd in de klas. Zowel leerlingen als leerkracht zien deze verandering. De frequentie van het vrij lezen is opgevoerd van één tot twee keer bij de voormeting tot vier keer per week tijdens de uitvoering van het ontwerp. Allen gaven aan dat de zichtbaarheid van het leesmateriaal, de mogelijkheid tot grasduinen en de mate waarin de leerkracht vertelt over een zelf gelezen boek is verbeterd. Daarnaast is een stijging te zien in de hoeveelheid soorten boeken en genres van boeken in de klas. Het boekenbord is door de ongeveer de helft van de leerlingen gebruikt. Een derde gaf aan het te gebruiken bij het uitzoeken van een nieuw boek.

Leerkrachtgedrag bij vrij lezen en leesmotivatie

De grootste verandering in het leerkrachtgedrag ten aanzien van vrij lezen en leesmotivatie is dat de leerkracht zelf ook leest tijdens het vrij lezen. Er is een positieve verandering opgetreden in de leesattitude van de leerkracht ten opzichte van de voormeting. Daarnaast laten het logboek en de vragenlijst leerkracht zien dat er meer voorgelezen wordt in de klas, dat er meer interactie is tussen leerkracht en leerlingen over boeken en er een plek is vrijgemaakt in de klas waar boeken worden tentoongesteld.

Leesmotivatie bij leerlingen

De leesmotivatie in zijn geheel is niet omhoog gegaan in de klas. Op bepaalde punten zijn er echter wel positieve veranderingen zichtbaar. Zo staan de leerlingen minder negatief tegenover het praten over boeken. Daarnaast is er ook meer behoefte aan vrij lezen in de klas. Het logboek laat zien dat meer dan de helft van de leerlingen aan het einde van de uitvoering van het ontwerp een geïntroduceerde boek heeft gekozen om te lezen. De logboeken laten zien dat de leerlingen tijdens het vrij lezen en voorlezen betrokken zijn, tijdens de boekgesprekken laten ze deze betrokkenheid minder zien.

4.3.2. Eindconclusie

De hoofdvraag van dit onderzoek is:

Hoe kan de leerkracht van groep 8 de ontwikkeling van leesmotivatie van leerlingen bij vrij lezen begeleiden?

In het theoretisch kader zijn een aantal punten naar voren gebracht die van belang zijn bij de begeleiding van ontwikkeling van leesmotivatie tijdens vrij lezen. Deze factoren zijn met name te vinden op het gebied van leerkrachtgedrag, de leesomgeving, het praten over hetgeen gelezen is en de frequentie van vrij lezen in de klas. De conclusies ten aanzien van het theoretisch kader en het praktijkonderzoek zijn vervolgens in een ontwerp gegoten en uitgevoerd. De uitkomsten van dit ontwerp laten zien dat het ontwerp in de praktijk geen succes is. De leesmotivatie van de leerlingen in groep 8 is er niet door verhoogd. Echter merken de leerlingen en de leerkracht wel op dat de voorwaarden voor het verhogen van de leesmotivatie die vanuit de literatuur zijn voren zijn gekomen wel zijn verbeterd. De leesomgeving is verbeterd en het leerkrachtgedrag ten aanzien van het begeleiden van leesmotivatie is eveneens positief veranderd. Ten aanzien van de hoofdvraag kan geconcludeerd worden dat het uitgevoerde ontwerp een manier is om de ontwikkeling van leesmotivatie van leerlingen bij vrij lezen begeleiden, echter heeft het niet de uitkomst opgeleverd die was gehoopt.

5. Discussie

5.1. Discussie

In een periode van zeven bijeenkomsten is geprobeerd om een positieve verandering te bewerkstelligen bij leerlingen in groep 8. Geprobeerd is om een aantal motivatie bevorderende factoren ten aanzien van vrij lezen en leesmotivatie in deze korte tijd in het onderwijsprogramma van groep 8 te implementeren. Vanuit de literatuur wordt de nadruk gelegd op leerkrachtgedrag en de leesomgeving in de klas. Om die reden zijn in het ontwerp de volgende zaken meegenomen: de frequentie van vrij lezen opvoeren, tijdens vrij lezen wordt alleen gelezen, praten over boeken en lezen om de motivatie te verhogen, de leerkracht leest ook een boek tijdens het vrij lezen, voorlezen in de klas door de leerkracht, leesmateriaal aantrekkelijk uitstellen in de klas, het vergroten van de verscheidenheid aan boeken en genres en de leerkracht dient de leerlingen te helpen die moeite hebben bij het maken van een keuze voor een geschikt boek. Ondanks de relatief korte periode konden alle onderdelen in het ontwerp worden gevlochten, maar gezien de conclusies van het onderzoek is de vraag gerechtvaardigd of de focus van het ontwerp zich niet beter op minder onderdelen had kunnen concentreren en die verder uit te diepen. De leerlingen gingen nu tijdens de uitvoering van een niet bestaande leesomgeving en leerkrachtgedrag ten aanzien van vrij lezen en leesmotivatie, naar het tegenovergestelde. De vraag is of een meer geleidelijke introductie over een langere periode meer effect zou hebben op de leesmotivatie van de leerlingen.

Er is veel aandacht besteed aan de keuze voor de instrumenten die zijn ingezet bij het ontwerp. Het is achteraf niet duidelijk of deze instrumenten de juiste waren om het beoogde resultaat te behalen. Met name bij de werkwijze van Walta (2010) ten aanzien van het boekgesprek lijkt dit niet het geval. Het is in deze werkwijze de bedoeling dat de leerling en de leerkracht hetgeen gelezen is aan de hand van drie vragen bespreken. Gezien de geringe ervaring die leerlingen hebben met het praten over boeken is het de vraag of deze manier van praten over boeken niet te hoog gegrepen was voor ze. Hoewel de uitkomst van de vragenlijsten laat zien dat de leerlingen minder negatief (maar nog steeds negatief) staan tegenover praten over boeken met elkaar en de leerkracht, blijkt uit de logboeken dat veel leerlingen na één of twee vragen de betrokkenheid verliezen.

In dit onderzoek is de rol van ouders bij leesmotivatie niet benoemd, echter heeft niet alleen een leerkracht invloed op de leesmotivatie van de leerlingen, ook ouders spelen hierin een stimulerende rol. Leerlingen waarvan de ouders betrokken zijn bij hun leesmotivatie en die zelf ook veel lezen, vinden lezen leuker en presteren beter op school. Kinderen van ouders die een actieve leesopvoeding aanhouden hebben tot 5 keer meer kans om zelf ook uit te groeien tot lezers (Van Montfoort & Wolters, 2014). Het betrekken van de ouders bij het ontwerp had gevolgen kunnen hebben voor de uitslag.

5.2. Aanbevelingen

Het is belangrijk dat de leerkracht het juiste voorbeeld geeft. Door tijdens het vrij lezen, zelf te lezen zien leerlingen dat de leerkracht lezen een belangrijk vindt (Vernooy, 2005 Buys, 2002, Chow & Chou, 2000, Stoeldraijer & Förner 2012). Daarnaast maakt hij leerlingen nieuwsgierig naar de leesvoorkeur van de leerkracht, die vervolgens een brug kan slaan naar de introductie van andere genres en soorten boeken. De uitvoering van het ontwerp laat zien dat meer dan de helft van de geïntroduceerde boeken in de klas wordt gelezen door de leerlingen.

Door boeken van verschillende genres, soorten en niveaus te introduceren en aan te prijzen wordt het boekenaanbod in de klas vergroot, hierdoor is de kans groter dat leerlingen een boek vinden die bij hen in de smaak valt (Vernooy, 2005 Buys, 2002, Chow & Chou, 2000, Stoeldraijer & Förerr, 2012). Voorlezen blijft ook in groep 8 van belang (Stoeldraijer & Förerr, 2012, Chambers, 2011). Vier van de vijf boeken waaruit is voorgelezen zijn gekozen door de leerlingen om tijdens vrij lezen zelf te lezen. In de literatuur wordt praten over boeken als een belangrijk onderdeel gezien van de leesomgeving (Walta, 2011, Chambers 2011, Stoeldraijer & Förerr, 2012). Na afloop van het onderzoek staan de leerlingen hier minder negatief tegenover dan bij de voormeting. Het is aan te bevelen om hier mee verder te gaan, echter misschien met een andere werkvorm dan het boekgesprek van Walta (2011). Het ontwerp in dit onderzoek heeft niet geleid tot meer leesmotivatie onder de leerlingen. Het leerkrachtgedrag ten aanzien van vrij lezen en leesmotivatie en leesomgeving is echter op een aantal punten wel verbeterd. Bovenstaande punten kunnen als aanbevelingen meegenomen worden in een eventueel vervolgtraject.

Literatuurlijst

- Berends, R. (2010). Schraalhans keukenmeester in het leesonderwijs. Een oproep tot een actieplan leesmotivatie. *Tijdschrift Taal*, 5, 50-55. Geraadpleegd op: http://www.reneberends.nl/e107_files/downloads/Berends_Rene_2012_Schraalhans_keukenmeester_ih_leesonderwijs_Tijdschrift_Taal_jrg3_nr5.pdf
- Beullens A. (2012). Voorlezen voor de lagere schoolleeftijd. In T. van Acker, I. Antheunis, K. Beeusaert, A. Beullens, H. Buys, M. Chorus. *Voorlezen kan iedereen!* Leidschendam. Biblion uitgeverij.
- Buys, H. (2002). "Ik verveel me nooit als ik lees!" Vrij lezen in de lagere school. In M. Colpin, G. Ramaut, S. Timmermans, K. Van den Branden, M. Vandenbroucke, K van Gorp (Red.), *Leesrijk school- en klasklimaat. Een schat aan Le(e)ideeën voor het basisonderwijs* (pp. 129-151). Antwerpen. Garant.
- Celestin-Westreich, S., & Celestin, L. (2011). *Observeren en rapporteren*. Amsterdam. Pearson Benelux bv.
- Chambers, A. (2011). *Leespraat. De leesomgeving. Hoe volwassenen kinderen kunnen helpen meer te genieten van boeken. Vertel eens. Kinderen lezen & praten*. Leidschendam. Biblion.
- Chorus, M., & Welzen van, I. (2010). *Voorlezen gaat zó*. Amsterdam. Uitgeverij SWP.
- Chow, P., & Chou, C. (2000). Evaluating Sustained Silent Reading in Reading Classes. *The internet TESL Journal*, 4(11). Geraadpleegd op: <http://iteslj.org/Articles/Chow-SSR.html>
- Coillie, J van. (1999): *Leesbeesten en boekenfeesten. Hoe werken (met) kinder- en jeugdboeken*. Den Haag: Biblion Uitgeverij
- Cornelissen, K. (2014). *Een kwartiertje lezen per dag. Onderzoek naar vrij lezen en leesmotivatie in het basisonderwijs* (Dissertatie, Universiteit Utrecht). Verkregen via <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/315759>
- De Naeghel, J., Valcke, M., De Meyer, I., Warlop, N., Braak, J. van, & Van Keer, H. (2014). The role of teacher behavior in adolescents' intrinsic reading motivation. *Reading and Writing*, 27(9), 1547-1565.
- Goossens, E., Moens, L., Droogenbroeck van, I., Verschueren, J., Smits, D., Opstal van, M., . . . Damme van, J. (2009). *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs. Observaties vierde leerjaar: instrumentontwikkeling en basisrapportage (schooljaar 2006-2007)*. Geraadpleegd op Steunpunt SLL: http://www.informatieportaalssl.be/archiefloopbanen/publi_upload/OD1_2009_19_ObservatiesL4_0607.pdf
- Grambell, L. & Marinak, B. (2009). Simple Practices to Nurture te Motivation to read. Geraadpleegd op: <http://www.readingrockets.org/article/simple-practices-nurture-motivation-read>.

- A. Heideman (Red.). (2015). *Meer lezen, beter in taal – VMBO. Effecten van lezen op taalontwikkeling*. Geraadpleegd op: <http://www.lezen.nl/sites/default/files/Update%20meer%20lezen%2C%20beter%20in%20taal%20-%20vmbo%20sep%202015.pdf>
- Knijff, M. (2015). *Jongens motiveren voor lezen met nieuwsteksten*. Geraadpleegd op: <https://www.nieuwsindeklas.nl/nieuws/jongens-motiveren-voor-lezen-met-nieuwsteksten/>
- M.J. Kortlever, D.M.J. & Lemmens, J.S. (2012) Relaties tussen leesgedrag en cito-scores van kinderen. *Tijdschrift voor Communicatiewetenschap*, 40(1), 87-105. Geraadpleegd op: http://taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek/publicatie/3482/relaties_tussen_leesgedrag_en_citoscores_van_kinderen
- Krashen, S. (2013). Reading and vocabulary aquisition: supporting evidance and some objections. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 27-43. Geraadpleegd op: http://www.sdkrashen.com/content/articles/reading_and_vocab_acq.pdf
- Kuhlemeier, H., Jolink A., Krämer, I., Hemker, B., Jongen, I., Berkel van, S., Begcher, T. (2014). *Balans van de leesvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs 2. Uitkomsten van de peilingen in 2011 en 2012 in groep 8, groep 5 en de eindgroep in het SBO*. Verkregen via: www.cito.nl/~media/cito_nl/files/.../ppon/cito_ppon_balans_54.ashx
- Laevers, F. (Red.). (1997). *De Leuvense betrokkenheidsschaal voor leerlingen (LBS-L)*. Leuven. Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs.
- LD online (2002). *Motivation: the key to academic succes*. Geraadpleegd op: <http://www.ldonline.org/article/5730/>
- Leraar24.nl. (2012). *De leescirkel – Chambers (2002) [Afbeelding]*. Verkregen via: <https://www.leraar24.nl/dossier/3384/vrij-lezen-een-motiverende-leesaanpak#tab=1>
- Lubber, A. (2006). Verantwoord voortgezet technisch lezen. Pleidooi voor aandacht op de school en in de klas. In J. van Balkom (Red.), *Dyslexie. Zorg voor ons allemaal* (pp. 81-108). Antwerpen. Garant.
- Mol, S.E. & Bus, A.G. (2011). Lezen loont een leven lang: De rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren. *Levende talen tijdschrift*, 3, 2-15. Geraadpleegd op: <http://www.lt-tijdschriften.nl/>
- Montfoort, A. van & Wolters, R. (2014). *Ouders betrekken bij het lezen. Over het hoe en waarom van het betrekken van ouders bij de leesopvoeding thuis*. Amsterdam. Stichting Lezen.
- Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling, geraadpleegd op <http://slo.nl/>
- Schuit, H., Vrieze de I. & Slegers, P. (2011). *Leerlingen motiveren: een onderzoek naar de rol van leraren* (Rapport Nr. 27). Geraadpleegd op Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum: http://www.detweeeverdieping.nu/images/pdf/Rapport_27_Lerarenmotivatie_WEB.pdf
- Stoeldraijer, J. & Förrer, M. (2012). *Handreiking Leesbevordering*. Geraadpleegd op: http://www.schoolaanzet.nl/uploads/tx_sazcontent/Kwaliteitskaart_Leesbevordering.pdf

Ven van de, A., Smits, A. & Koeven van, E. (2012). Vertel me wie je bent. De persoonlijke bijdrage van de leraar aan de leescultuur in de klas. In M. Willemse (Red.), *Onderwijszorg en de keten. Op weg naar een samenwerkingsmodel voor leraren, zorgspecialisten en ouders* (pp. 79-102). Antwerpen. Garant.

Vernooy, K. (2005). *Elke leerling een competente lezer! Effectief omgaan met verschillen in het leesonderwijs. Wat werkt?* Amersfoort. CPS onderwijsontwikkeling en advies.

Walta, J. (2011). *Open boek. Handboek leesbevordering*. Eindhoven. Kinderboekwinkel de Boekenberg.

Bijlage A. Evaluatie

Het onderwerp voor dit onderzoek was al snel gevonden, in groep 8 waar in mijn WPO-stage heb gelopen alsmede in de huidige groep op de Matzer was er sprake van problemen met de leesmotivatie tijdens het vrij lezen. Het onderwerp vindt ik zelf ook interessant, ik ervaar momenteel lezen als een ontspannende en plezierige bezigheid. Dit is echter niet altijd zo geweest. In mijn kinderjaren las ik eigenlijk alleen stripboeken, kinderboeken raakte ik niet aan. Ik kan mij dan ook inleven in deze groep leerlingen. Het bracht tegelijkertijd met zich mee dat ik dit voor hen wilde veranderen.

Tijdens het onderzoek heb ik veel tijd gestoken in het literatuuronderzoek. Mijn kracht ligt in de praktische kant van de opleiding. Het grootste struikelblok in dit onderzoek was dan ook het theoretisch kader. Ten aanzien van lezen en leesmotivatie is zoveel geschreven, dat het mij veel tijd heeft gekost om de juiste informatie te verzamelen en te analyseren en zo tot een gedegen theoretisch kader te komen. De stappen die vervolgens werden gezet in het onderzoek vond ik interessant om door te maken. Een theoretisch kader geeft je inzicht in de factoren die van belang zijn bij leesmotivatie tijdens vrij lezen. De volgende stap is om te kijken of het vermoeden klopt dat de leesmotivatie laag is. Dit bleek inderdaad het geval. Daarna wordt teruggegrepen op de literatuurstudie om een ontwerp te maken, tijdens het maken van dit ontwerp heb ik ervaren hoeveel kennis ik heb opgedaan ten aanzien van leesmotivatie en vrij lezen door de literatuurstudie. Uit het praktijkonderzoek en de literatuurstudie wordt vervolgens het onderzoekontwerp geboren. Tijdens het maken van het ontwerp zag ik deze twee onderdelen als een puzzel in elkaar vallen en was tevreden over het ontwerp. Ik ervaarde dat de leerlingen betrokken waren tijdens vrij lezen en het voorlezen, dat ze de geïntroduceerde boeken interessant vonden. Tijdens de uitvoering merkte ik echter dat de leerlingen moeite hadden met de werkvorm boekgesprek. Leerlingen hadden moeite met bepaalde vragen uit de methode. Misschien dat we daar te rigide mee zijn omgegaan, dat we de werkwijze te star hebben gehanteerd. We bespraken drie vragen waar één twee al voldoende was geweest. De leerlingen hadden immers geen ervaring met het praten over boeken.

Ik vond het jammer dat de uitvoering van het ontwerp niet tot zichtbare verbetering van de leesmotivatie leidde. Ik weet ook niet of ik dit mocht verwachten in een periode van zeven bijeenkomsten. Naast de korte onderzoeksperiode is de school momenteel bezig met het inrichten van een schoolbibliotheek in een leeg lokaal. Hierdoor zijn de boeken uit de klas gehaald en beperkt beschikbaar. Ik heb het aanbod kunnen verhogen door zelf boeken te introduceren, maar de keuze was niet overvloedig. Toch geeft mij het uitvoering van dit onderzoek voldoening. Het heeft mij veel kennis opgeleverd ten aanzien van leesmotivatie en vrij lezen. Daarnaast is de leesomgeving in de klas positief veranderd. Het meest positieve effect van het onderzoek is misschien wel dat mij duo het plezier in lezen heeft teruggevonden. Zoals al eerder geconcludeerd in dit onderzoek is het namelijk van groot belang voor de ontwikkeling van leesmotivatie van leerlingen dat de leerkracht het goede voorbeeld geeft en uitdraagt dat lezen leuk en belangrijk is.

Bijlage D Vragenlijst leesmotivatie leerling en leesomgeving

Vragenlijst leesmotivatie groep 8

Naam:

Datum:.....

Deel 1.

1. Ik vind het lezen van kinderboeken thuis:

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

2. Ik vind het lezen van kinderboeken op school:

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

3. Als ik een boek krijg voor mijn verjaardag dan vind ik dat:

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

4. Naar de bibliotheek gaan vind ik:

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

5. Met andere kinderen over boeken praten vind ik:

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

6. Met meester/juf over boeken praten vind ik:

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

7. In de vakantie vind ik boeken lezen:

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

8. Ik lees thuis:

0 nooit 0 soms 0 vaak 0 heel vaak

9. Wanneer ik volwassen ben, ga ik:

0 nooit lezen 0 soms lezen 0 vaak lezen 0 heel vaak lezen

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

- ☐ Elke dag
- ☐ Een paar keer per week
- ☐ Één keer per week
- ☐ Nooit

11. Goed leren lezen vind ik:

- ☐ Heel belangrijk
- ☐ Wel belangrijk
- ☐ Niet zo belangrijk
- ☐ Helemaal niet belangrijk

12. Welk antwoord past het best bij jou? Ik lees thuis boeken want:

- ☐ Ik moet lezen van mijn vader en/of moeder
- ☐ Ik lees graag een leuk of spannend boek
- ☐ Ik lees thuis nooit een boek

13. Welk antwoord past het best bij jou? Ik lees thuis boeken want:

- ☐ Ik leer dan veel over mensen, dieren en dingen
- ☐ Mijn meester/juf zegt dat ik veel moet lezen
- ☐ Ik lees thuis nooit een boek

14. Kies uit de lijst drie dingen die jij het leukst vindt op school:

- Gym
- Zelf een verhaal schrijven
- Zelf stil lezen in een boek
- Vorgelezen worden
- Taal
- Tekenen
- Rekenen
- Computertijd
- Aardrijkskunde
- Geschiedenis
- Biologie

1

2

3

Deel 2

1. Ik vind het belangrijk dat de meester/juf lezen leuk vindt

Helemaal niet mee eens 0 0 0 0 0 Helemaal mee eens

2. Als wij aan het lezen zijn dan is de meester/juf

(meerdere antwoorden mogelijk)

☐ Ook aan het lezen in een eigen boek voor volwassenen

☐ Ook aan het lezen in een kinderboek

☐ Leerlingen aan het ondersteunen bij het lezen

☐ Iets anders, namelijk

3. De meester/juf helpt en begeleidt ons bij het kiezen van een boek

Helemaal mee oneens 0 0 0 0 0 Helemaal mee eens

4. Wij mogen zelf kiezen wat we willen lezen tijdens het vrij lezen.

Helemaal mee oneens 0 0 0 0 0 Helemaal mee eens

5. Leesmateriaal is bij ons in de klas goed zichtbaar en leuk uitgesteld.

Helemaal mee oneens 0 0 0 0 0 Helemaal mee eens

6. Wij krijgen van de meester/juf de kans om rustig te snuffelen in het boekenaanbod op school of in de klas

Helemaal mee oneens 0 0 0 0 0 Helemaal mee eens

7. Hoe vaak leest de meester/juf voor in de klas?

☐ Elke dag

☐ Een paar keer per week

☐ Een paar keer per maand

☐ Minder dan een keer per maand

☐ Nooit

8. Na het vrij lezen krijgen we de kans om over onze ervaringen met een boek te praten

Helemaal mee oneens 0 0 0 0 0 Helemaal mee eens

9. De meester/juf vertelt regelmatig over een (kinder)boek dat zij zelf gelezen hebben.

Helemaal mee oneens 0 0 0 0 0 Helemaal mee eens

10. Wij maken regelmatig opdrachten over de boeken die we tijdens vrij lezen hebben gelezen.

Helemaal mee oneens 0 0 0 0 0 Helemaal mee eens

11. Er zijn genoeg verschillende soorten boeken en teksten in de klas en school (vrij lezen boeken, informatieboeken, poëzie, tijdschriften, etc.)

Helemaal mee oneens 0 0 0 0 0 Helemaal mee eens

12. Er zijn genoeg verschillende genres van boeken aanwezig in de klas en school (realistische boeken, fantasieboeken, informatieve boeken, etc.)

Helemaal mee oneens 0 0 0 0 0 Helemaal mee eens

13. Tijdens vrij lezen mogen wij het volgende lezen:

(meerdere antwoorden mogelijk)

0 Kinderboeken

0 Tijdschriften

0 Stripboeken

0 Informatieboeken

0 Gedichten

0 Kranten

0 Anders, namelijk

Bijlage E De scanningsprocedure en het observatieformulier van de Leuvense Betrokkenheidsschaal

Richtlijnen voor afname

Selectie van de te observeren leerlingen

Er moeten via toevalstrekking 12 leerlingen geselecteerd worden, die in principe tijdens elke scanning van betrokkenheid geobserveerd en gescoord worden. Deze selectie voer je uit op het moment dat je over de klaslijst beschikt. Op de eerste observatiedag krijgen de leerlingen allemaal een sticker of kaartje met een (volg)nummer op hun trui voor de les. Je bevestigt de sticker best op een plek die voor jou zichtbaar is vanaf de plaats waar je observeert. Vertel er maar bij dat dit voor jou nodig is omdat je de kinderen niet kent, en dat het belangrijk is dat ze die sticker de hele dag ophouden.

Indien de banken in rijen staan opgesteld, kan je best vooraan in de klas plaatsnemen zodat je de gelaatsuitdrukkingen van de leerlingen kan zien. Het kan handig zijn om in de klas rond te lopen om zo de leerlingen beter te zien, maar dit doe je slechts na overleg met en toestemming van de leerkracht. De precieze wijze waarop de selectie van de leerlingen die je gaat observeren gebeurt, wordt hieronder uitgelegd.

Selectieprocedure

Je maakt een selectie op basis van het volgnummer, dit is het nummer van de leerling op de klaslijst. Je selecteert alle leerlingen met even nummers tot je er 12 hebt. In klassen met 23 kinderen of minder moet je ook nog oneven nummers selecteren om aan 12 leerlingen te komen.

Invullen van leerlinggegevens op het scanningformulier

Het (volg)nummer, de voornaam en de familienaam noteer je in de eerste kolom van dit scanningformulier en het scanningformulier dat je onmiddellijk na de middagpauze dient in te vullen (zie verder), zodat je bij de verschillende scanningmomenten steeds dezelfde leerlingen in dezelfde volgorde kunt scannen. Vul de (volg)nummers en de namen ook al in op de scanningformulieren voor dag 2 (eventueel 's avonds als je de bundel niet bij je hebt).

Wanneer op een volgend scanningmoment een van de 12 geselecteerde kinderen afwezig is, geef je deze leerling geen score. In graadklassen neem je zoveel mogelijk kinderen van het vierde leerjaar (dit zal je moeten vragen aan de leerkracht), en vul je indien nodig aan met kinderen van het derde leerjaar.

Werkwijze voor scanning van betrokkenheid

Op dag een vindt de **eerste scanning** van betrokkenheid plaats bij de start van de voormiddag. De betrokkenheid van de leerlingen kan op elk moment gescand worden, behalve tijdens overgangsmomenten en tijdens de verdeling van groepjes en van materiaal.

Soms kan het gebeuren dat een bepaalde les beëindigd wordt, maar je nog niet alle leerlingen geobserveerd hebt. Wacht even tot de volgende les start en ga dan verder met de scanning totdat je alle leerlingen geobserveerd hebt.

Op het **scanningformulier** worden bovenaan begin- en einduur van de observatie ingevuld.

Vul daarnaast ook volgende gegevens in over de les die plaatsvindt tijdens de scanning:

1. een korte *omschrijving* van de les
2. de *mate van vrijheid van initiatief* (kruis het juiste bolletje aan) waarbij een onderscheid wordt gemaakt tussen:
 - verplichte activiteit; klassikaal of in deelgroepen (eventueel onder leiding); kan ook om verschillende verplichte activiteiten gaan met doorschuifstelsel
 - beperkte keuzeactiviteit (leerlingen kunnen kiezen uit een beperkt aantal aangeboden en begeleide activiteiten)
 - ruime keuzeactiviteit (alle of bijna alle activiteiten en hoeken kunnen gekozen worden)
3. de *groeperingsvorm* (kruis het juiste bolletje aan) waarbij een onderscheid wordt gemaakt tussen:
 - klassikaal (kinderen zitten allemaal samen)
 - kinderen zitten in groepjes
 - kinderen zijn individueel verspreid over de klas

Indien de scanning gespreid is over verschillende activiteiten, gebruik je voor de tweede activiteit een andere kleur om de gegevens bovenaan opnieuw in te vullen.

Als de klasactiviteit goed en wel begonnen is, kan er met de **observatie** gestart worden. Elke leerling wordt gedurende ca. 2 minuten bekeken en vervolgens ken je een betrokkenheidsscore toe.

Een goed **beoordelingsproces** verloopt in drie fasen.

De eerste fase daarbij is het zich openstellen naar de leerling toe, je probeert je dus in het kind te verplaatsen. Hierbij richt je je op een aantal signalen die op betrokkenheid wijzen: concentratie, energie, complexiteit en creativiteit, mimiek en houding, persistentie, nauwkeurigheid, reactietijd, verwoording en voldoening...

Op basis van deze signalen probeer je (in een tweede fase) empathisch te (be)grijpen wat er in de leerling omgaat om zo een beeld van de beleving en mentale activiteit te krijgen. Hierop berust de inschatting van het betrokkenheidsniveau. De vijf onderscheiden niveaus van betrokkenheid zijn de volgende:

OMSCHRIJVING SCHAALWAARDEN	
NIVEAU 1	GEEN ACTIVITEIT volledig afgehaakt - dromen - prullen - tijdvallend niet-functioneel gedrag
NIVEAU 2	VAAK ONDERBROKEN ACTIVITEIT activiteit met frequente onderbreking [prullen, dromen, niets doen]
NIVEAU 3	+/- AANGEHOUDEN ACTIVITEIT er is activiteit, maar zonder echte concentratie – niet intens bezig, oppervlakkig
NIVEAU 4	ACTIVITEIT MET INTENSE MOMENTEN duidelijk momenten van concentratie & intense mentale activiteit
NIVEAU 5	AANGEHOUDEN INTENSE ACTIVITEIT nagenoeg doorlopend sterk geconcentreerd - volkomen opgeslorpt

Het scoren gebeurt door het toekennen van een schaalwaarde (derde fase) die uitdrukt in welke mate van 'intense, intrinsiek gemotiveerde activiteit' sprake is. Omcirkel hiertoe in de middenkolom een getal tussen 1 en 5. De gekozen score in de middenkolom verantwoord je in de rechterkolom met enkele steekwoorden. Je mag dit doen aan de hand van een korte omschrijving, zodat je hier niet teveel tijd aan verliest. Het op een goede manier toekennen van een betrokkenheidsscore vinden we belangrijker dan het uitschrijven van de verantwoording.

Van zodra je een score kon toekennen, observeer je het volgende kind. De scanning van 12 leerlingen duurt dus normaal niet langer dan 30 minuten. Indien tijdens je scanning een nieuwe activiteit gestart wordt, gebruik je vanaf dat moment opnieuw je tweede kleur om verder te scoren.

Scanningformulier betrokkenheid

Screening van de klas om uitspraak te doen over de mate van betrokkenheid van leerlingen van niveau 1 t.e.m. niveau 5.

BEGIN- EN EINDUUR SCANNING: VAN.....U. TOTU.

ACTIVITEIT(EN):
.....

VRIJHEID VAN INITIATIEF:

☐ verplicht ☐ beperkte keuze uit 4-tal act. ☐ ruime keuze

GROEPERINGSVORM:

☐ klassikaal ☐ groep ☐ individueel

OMSCHRIJVING SCHAALWAARDEN

NIVEAU 1	GEEN ACTIVITEIT volledig afgehaakt - dromen - prullen - tijdvallend niet-functioneel gedrag
NIVEAU 2	VAAK ONDERBROKEN ACTIVITEIT activiteit met frequente onderbreking [prullen, dromen, niets doen]
NIVEAU 3	+/- AANGEHOUDEN ACTIVITEIT er is activiteit, maar zonder echte concentratie – niet intens bezig, oppervlakkig
NIVEAU 4	ACTIVITEIT MET INTENSE MOMENTEN duidelijk momenten van concentratie & intense mentale activiteit
NIVEAU 5	AANGEHOUDEN INTENSE ACTIVITEIT nagenoeg doorlopend sterk geconcentreerd - volkomen opgeslorpt

Checklist

Checklist voor de leerkracht als model en bemiddelaar:

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

Checklist voor het leesaanbod:

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

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

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

Checklist voor de leestijd:

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

Checklist voor praten over en verwerken van gelezen boeken:

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

Bijlage G Vragenlijst lezen leerkracht vooronderzoek

Afgenomen 10-12-2015

1. Lees je zelf (graag) in je vrije tijd?

☐ Ja (ga verder naar vraag 2)

☒ Nee (ga verder naar vraag 3)

2. Wat lees je dan?

(meerdere antwoorden mogelijk)

☐ Romans

☐ Kinderboeken

☐ Tijdschriften

☐ Gedichten

☐ Informatieboeken

☐ Kranten

☐ Anders, namelijk

3. Waarom niet?

Geen tijd, andere bezigheden die meer interesse hebben. Ik lees alleen boeken in de zomervakantie

4. Hoe vaak lees je (ongeveer) in een week voor je plezier?

☐ Elke dag

☐ Een paar dagen in de week

☐ Een dag in de week

☒ Minder dan een dag in de week

☐ Minder dan een dag in de maand

5. Het is belangrijk voor mijn leerlingen dat ik zelf voor mijn plezier lees.

Helemaal mee oneens 0 0 0 X 0 Helemaal mee eens

6. Vrij lezen in de klas is belangrijk

Helemaal mee oneens 0 0 0 X 0 Helemaal mee eens

7. Hoeveel tijd per week krijgen de leerlingen om vrij te lezen in de klas?

Ongeveer 2x een kwartier in de week

8. Tijdens het vrij lezen in de klas lezen de leerlingen:

(meerdere antwoorden mogelijk)

0 Kinderboeken

X Tijdschriften

X Stripboeken

X Informatieboeken

X Gedichten

0 Kranten

0 Anders, namelijk

9. De boeken die leerlingen lezen

(meerdere antwoorden mogelijk)

X komen uit de bibliotheek: **De bibliotheek in Wijhe is dicht, we hebben totdat de schoolbibl klaar is 100 boeken in bruikleen .**

X komen uit de schoolbibliotheek

0 komen uit de collectie van de leerkrachten in de klas

0 komen uit de persoonlijk collectie van de leerkracht

X nemen ze mee van huis

0 Anders, namelijk

10. Als de leerlingen aan het lezen zijn, ben ik

(meerdere antwoorden mogelijk)

☐ Ook aan het lezen in een eigen boek voor volwassenen

☐ Ook aan het lezen in een kinderboek

☐ Leerlingen aan het ondersteunen bij het lezen

☒ Iets anders, namelijk: **voorbereiden van de volgende les**

11. ik vind dat vrij lezen in mijn klas goed verloopt

Helemaal mee oneens	☐	☐	☐	☒	☐	Helemaal mee eens
---------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	----------------------------------	-----------------------	-------------------

12. De tijd die we in de klas besteden aan vrij lezen vind ik voldoende

Helemaal mee oneens	☐	☐	☐	☒	☐	Helemaal mee eens
---------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	----------------------------------	-----------------------	-------------------

13. Ik ondersteun en begeleid mijn leerlingen bij het kiezen van een boek

Helemaal mee oneens	☐	☒	☐	☐	☐	Helemaal mee eens
---------------------	-----------------------	----------------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-------------------

14. De leerlingen zijn vrij in hun keuze wat ze willen lezen tijdens het vrij lezen.

Helemaal mee oneens	☐	☐	☐	☒	☐	Helemaal mee eens
---------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	----------------------------------	-----------------------	-------------------

15. Leesmateriaal is bij ons in de klas op een uitnodigende manier en zichtbaar uitgesteld

Helemaal mee oneens	☒	☐	☐	☐	☐	Helemaal mee eens
---------------------	----------------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-------------------

16. Ik geef kinderen de kans om minimaal eens per twee weken te grasduinen tussen de boeken

Helemaal mee oneens	☒	☐	☐	☐	☐	Helemaal mee eens
---------------------	----------------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-------------------

17. Ik lees voor in de klas

☐ Elke dag

☒ Een paar keer per week (aantekening student: het gaat hier om het verhaal van trefwoord, voorlezen uit boeken gebeurt niet)

☐ Een paar keer per maand

☐ Minder dan een keer per maand

☐ Nooit

18. De leerlingen in mijn klas krijgen de kans om na het vrij lezen over hun ervaringen met een boek te praten

Helemaal mee oneens 0 X 0 0 0 Helemaal mee eens

19. In vertel de leerlingen regelmatig over een boek dat ik gelezen heb.

Helemaal mee oneens X 0 0 0 0 Helemaal mee eens

20. Ik laat leerlingen regelmatig verwerkingsopdrachten maken bij de boeken die ze tijdens vrij lezen hebben gelezen.

Helemaal mee oneens X 0 0 0 0 Helemaal mee eens

21. Loop je tegen problemen aan tijdens het vrij lezen in de klas?

(meerdere antwoorden mogelijk)

☐ Nee

☐ Ja, gebrek aan tijd

☒ Ja, onvoldoende materiaal (boeken, tijdschriften, stripboeken, etc.) voor de leerlingen

☐ Ja, te eenzijdig materiaal (alleen boeken, alleen tijdschriften, etc.)

☐ Ja, verouderd materiaal

☐ Ja, materiaal van slechte kwaliteit

☒ Ja, onvoldoende/weinig motivatie van leerlingen (niet bij alle lln)

☐ Ja, niet goed weten hoe de leerlingen te ondersteunen tijdens vrij lezen

☐ Ja, niet goed weten hoe de leerlingen te motiveren tijdens vrij lezen

☐ Anders, namelijk

Bijlage H Uitwerking beschrijvende observaties

Beschrijvende observatie 07 december 2015

Leerkrachtgedrag tijdens vrij lezen en leesmotivatie.

Tijd: 08.30 u – 08.55 u

Leerkracht legt de dagplanning uit. Leerkracht zegt dat de leerlingen hun leesboek mogen pakken. Leerlingen pakken hun leesboek. Leerkracht gaat achter zijn computer zitten. Een aantal leerlingen moet nog een boek uitzoeken. Leerkracht geeft aan dat ze op moeten schieten. Na twee minuten geeft de leerkracht nogmaals aan dat de leerlingen op moeten schieten. De leerlingen gaan zitten. Leerkracht pakt de instructiemap van 'De wereld in getallen'. Leerkracht leest in de instructiemap. Een leerlinge fluistert iets tegen een klasgenote die naast haar zit. Leerkracht kijkt op. Leerlinge ziet dat de leerkracht kijkt en gaat verder met lezen. Leerkracht pakt het rekenboek van 'De wereld in getallen'. De leerkracht slaat dit open en leest in het rekenboek. Leerkracht leest afwisselend in het rekenboek en de instructiemap.

Leerling staat op en gaat naar het toilet. Leerkracht kijkt op en kijkt daarna de klas even rond. Leerkracht gaat verder met de lesvoorbereiding. Leerling komt terug in de klas. Leerkracht kijkt op en kijkt weer de klas rond. Leerkracht gaat verder met de lesvoorbereiding. Dezelfde leerlinge die eerst iets fluisterde tegen een klasgenote, doet dit weer. Leerkracht waarschuwt de leerlinge en zegt dat ze verder moet gaan met lezen. Leerkracht legt het rekenmateriaal terug. Leerkracht opent e-mail. Leerkracht beantwoordt een e-mail. Leerlingen worden onrustiger. Leerkracht geeft aan dat de leerlingen de boeken op mogen ruimen en dat ze verder gaan met rekenen.

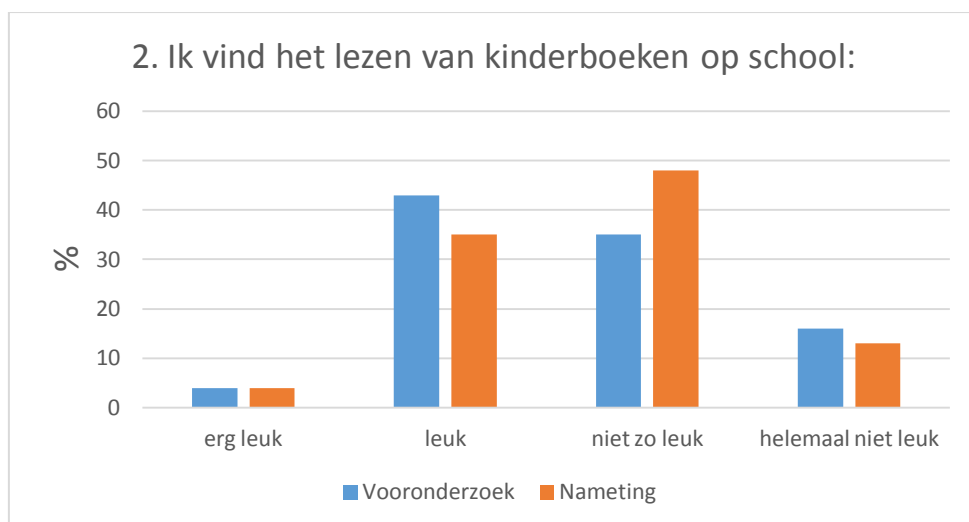
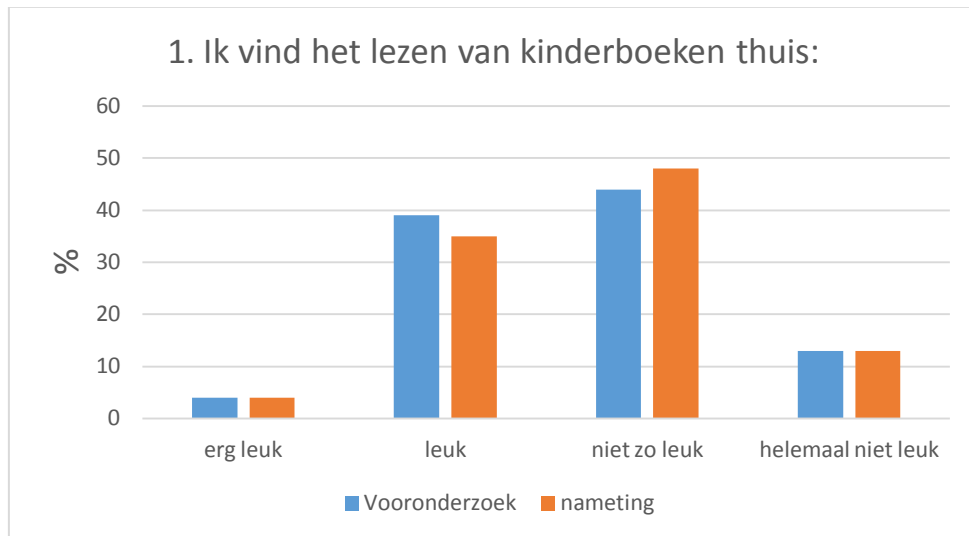
Beschrijvende observatie 10 december 2015

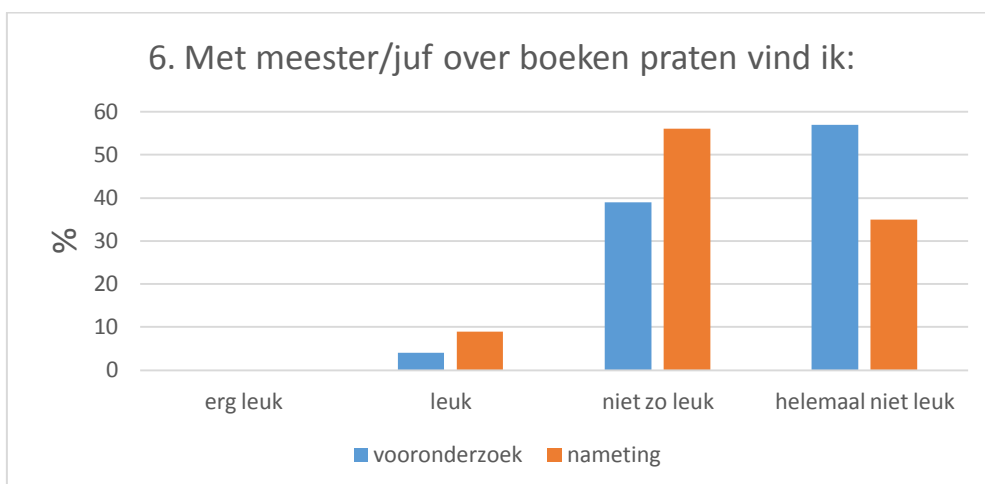
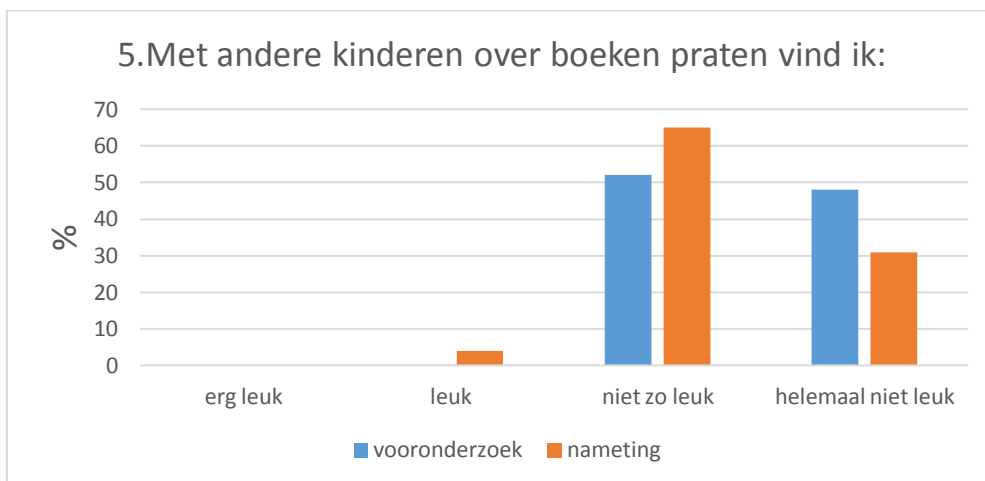
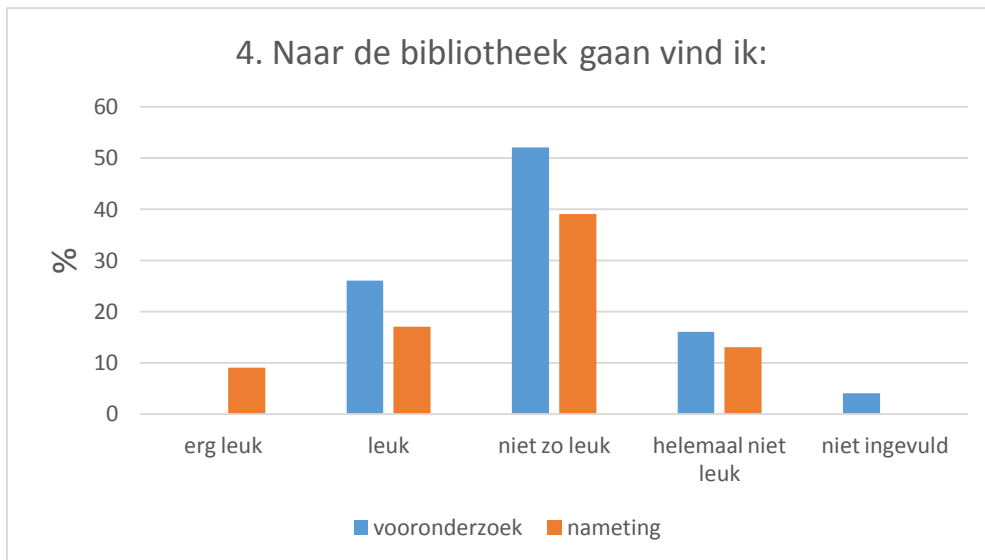
Leerkrachtgedrag tijdens vrij lezen en leesmotivatie.

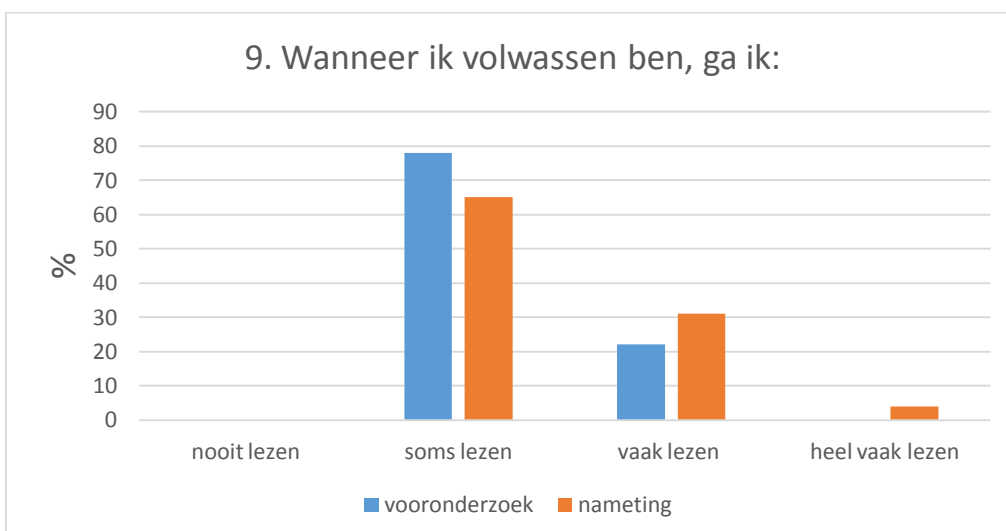
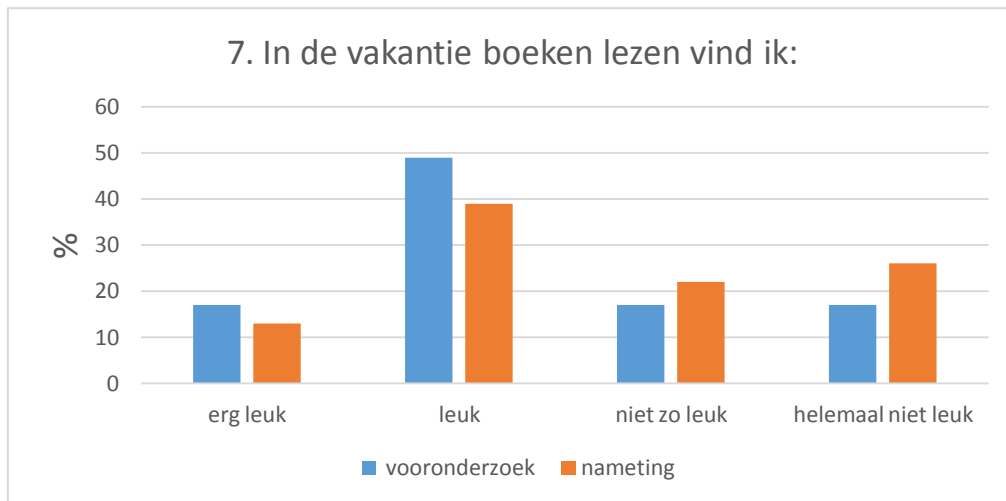
Tijd: 13.00 u - 13.20 u

Leerkracht geeft aan dat leerlingen hun boek mogen pakken en kunnen beginnen met lezen. Daarna gaat hij achter zijn bureau zitten en kijkt op zijn computer. Vervolgens pakt hij het instructieboek van 'Trefwoord' en begint hier in te lezen. De leerkracht maakt aantekeningen. De leerkracht kijkt op terwijl een leerling naar de kast loopt om een ander boek te pakken. De leerkracht legt de instructiemap 'Trefwoord' terug en pakt de instructiemap behorende bij de taalmethode. De leerkracht slaat de map open en maakt aantekeningen. Leerkracht kijkt de klas rond. Leerkracht waarschuwt een leerling en zegt dat hij verder moet gaan met lezen. De leerkracht gaat verder met de lesvoorbereiding. Leerkracht kijkt nogmaals naar de leerling die hij net heeft aangesproken. Leerkracht vraagt observator of hij nog lang nodig heeft voor zijn observatie. Observator geeft aan dat wanneer de leerkracht wil stoppen, dat dit kan. leerkracht gaat verder met lesvoorbereiding. Leerkracht zegt tegen de leerlingen dat zij hun boek weg mogen leggen en hun rekenboek erbij mogen pakken.

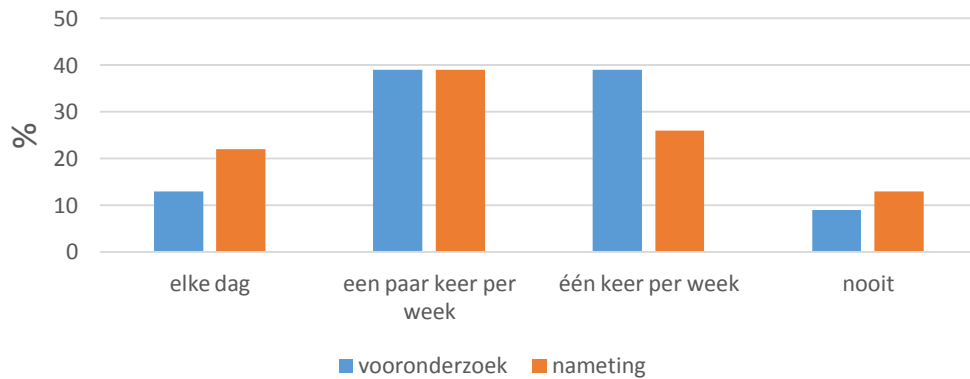
Bijlage I Uitwerking Vragenlijst leesmotivatie leerling en leesomgeving voor- en nameting



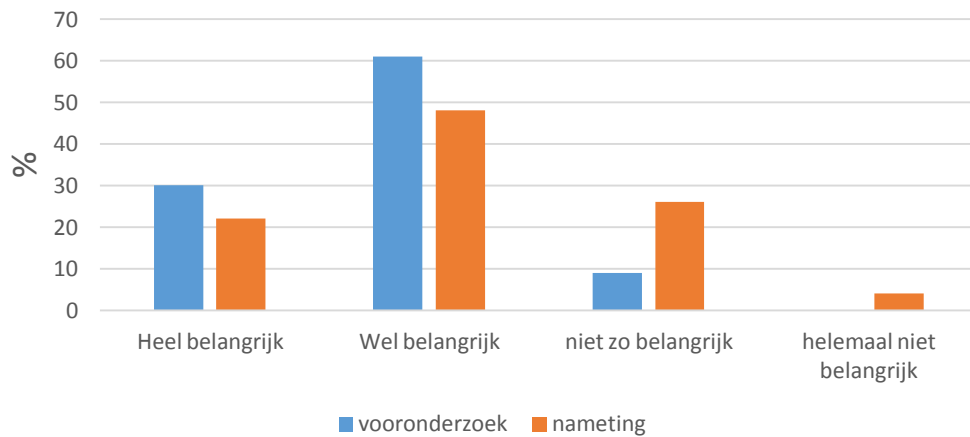




10. Hoe vaak wil je op school het liefst stil in een boek lezen?

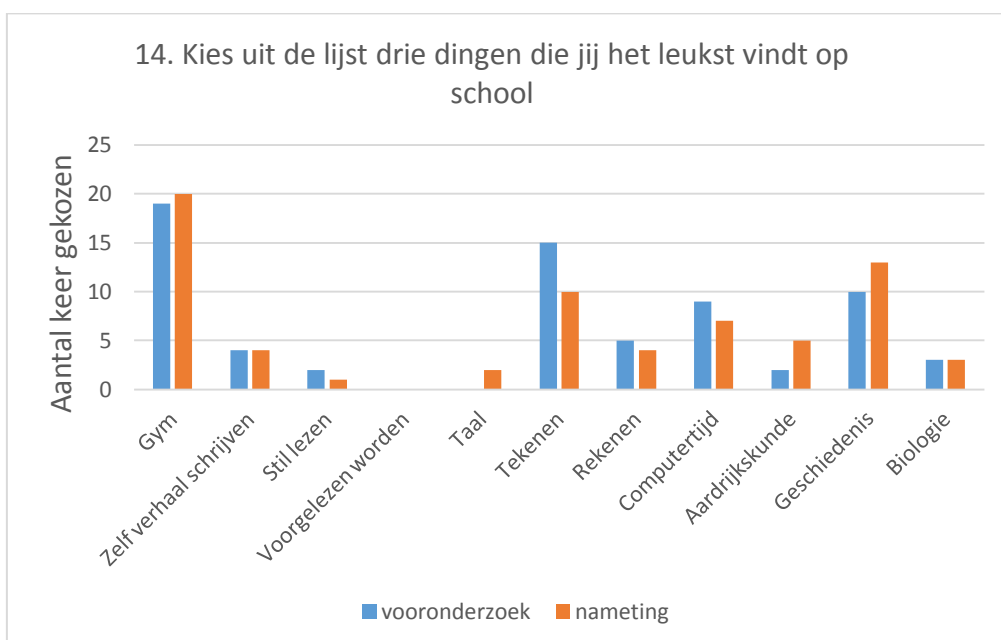
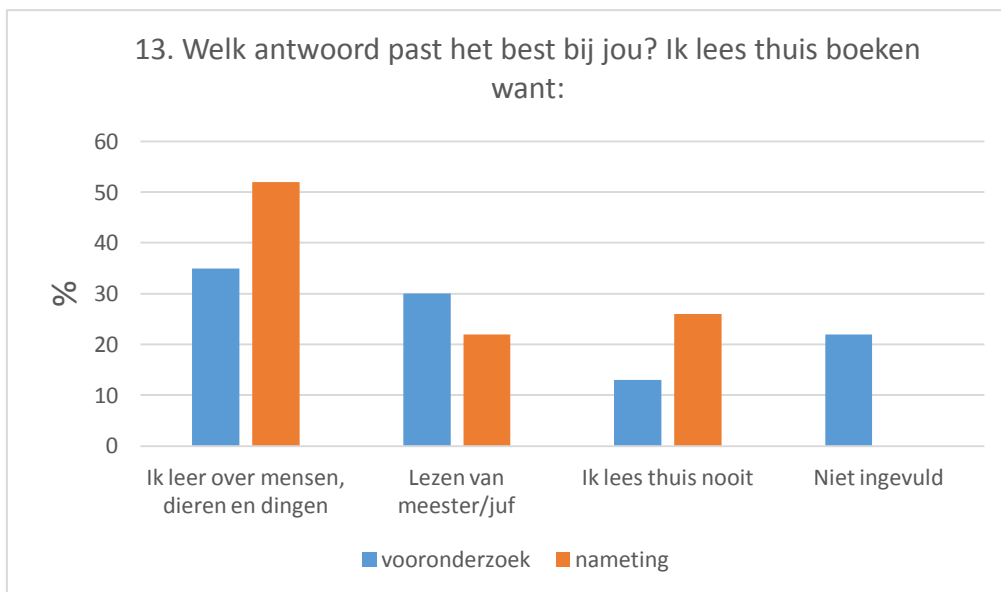


11. Goed leren lezen vind ik:

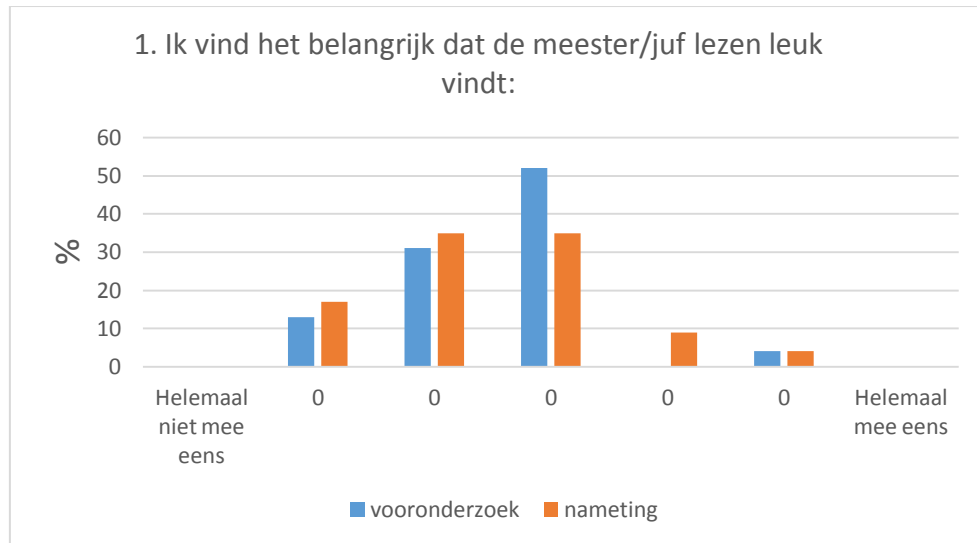


12. Welk antwoord past het best bij jou? Ik lees thuis boeken want:

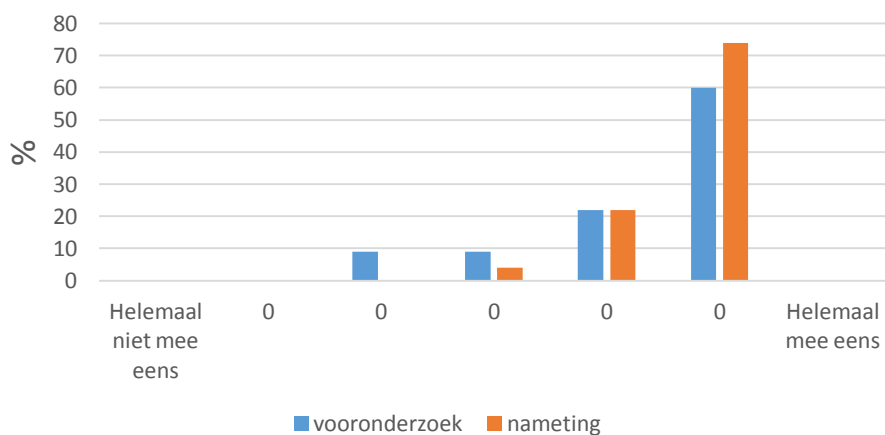




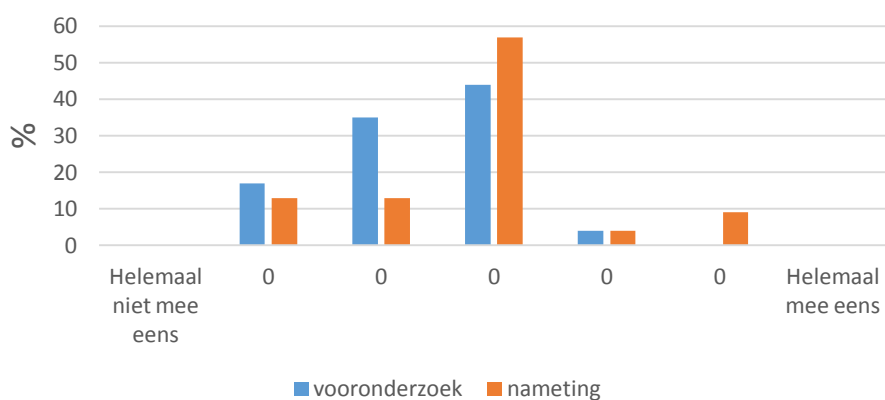
Deel 2 leesomgeving



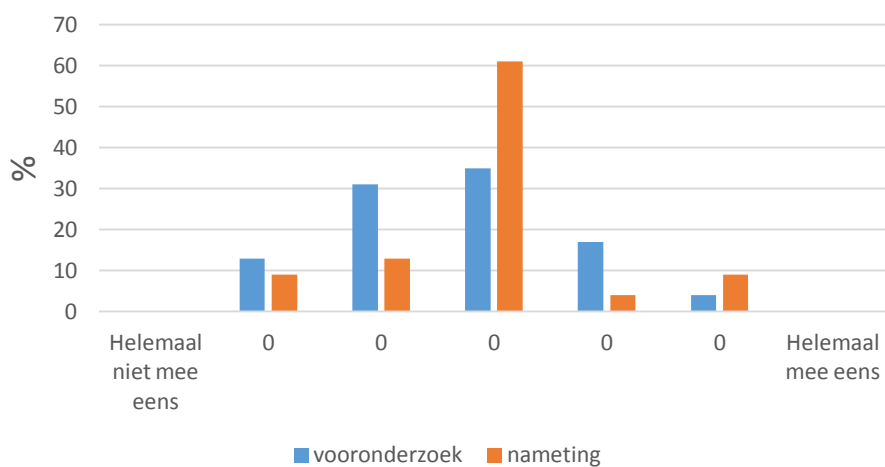
4. Wij mogen zelf kiezen wat we willen lezen bij het kiezen van een boek

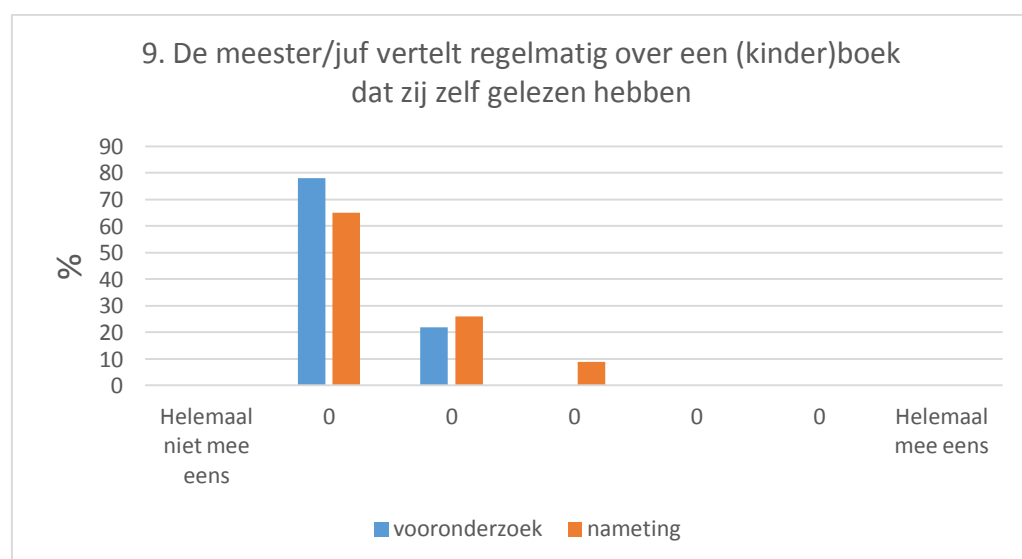


5. Leesmateriaal is bij ons in de klas goed zichtbaar en leuk uitgestald

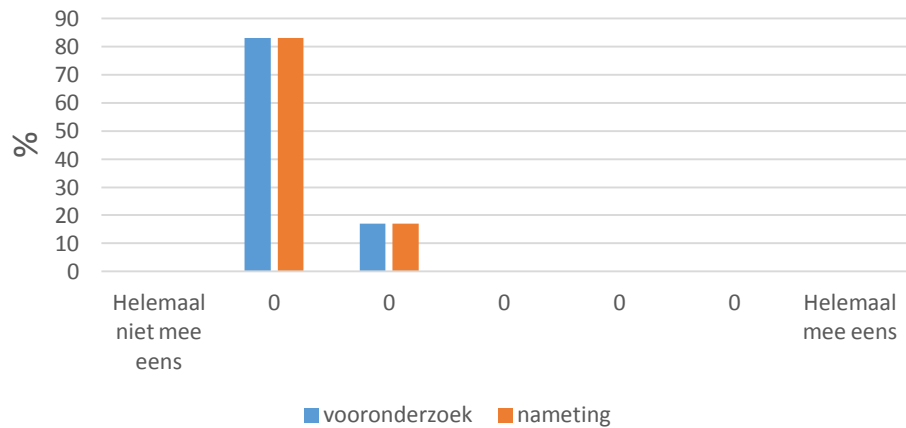


6. Wij krijgen van de meester/juf de kans om rustig te snuffelen in het boekenaanbod op school of in de klas

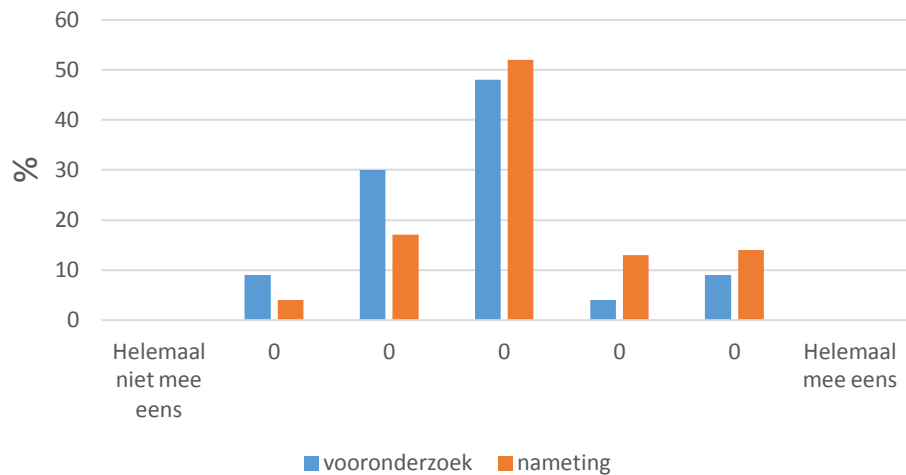




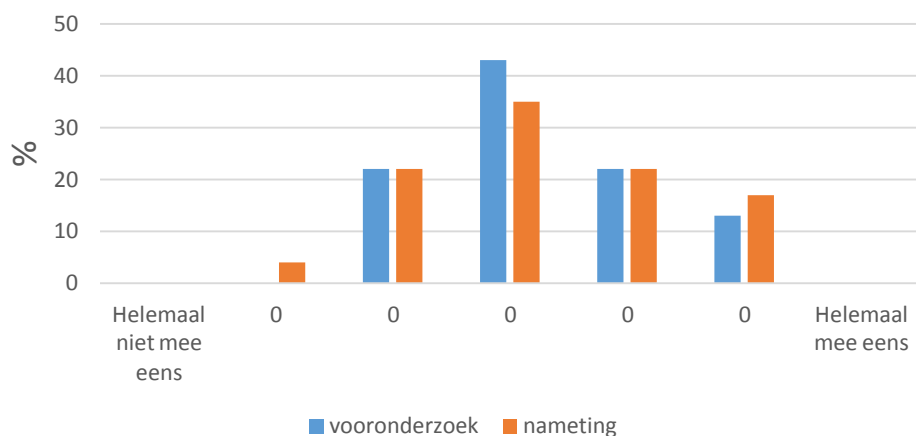
10. Wij maken regelmatig opdrachten over de boeken die we tijdens vrij lezen hebben gelezen



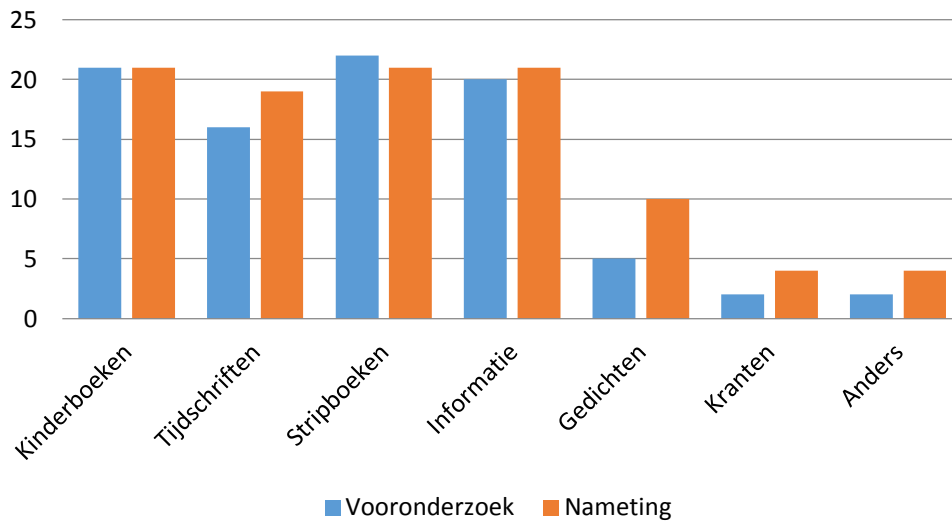
11. Er zijn genoeg verschillende soorten boeken



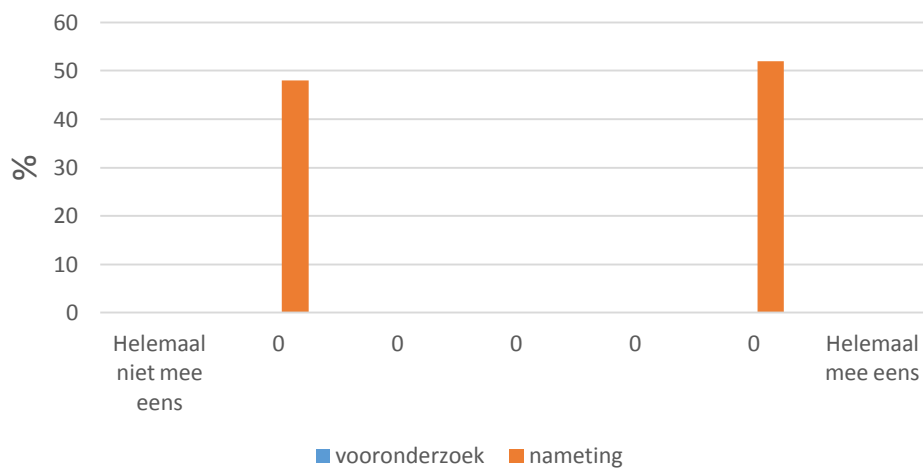
12. Er zijn genoeg verschillende genres van boeken aanwezig in de klas en de school



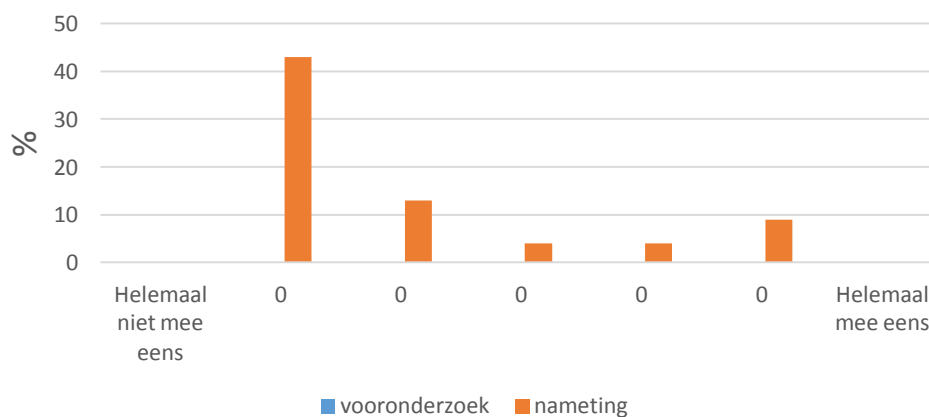
13. Tijdens vrij lezen mogen wij het volgende lezen:



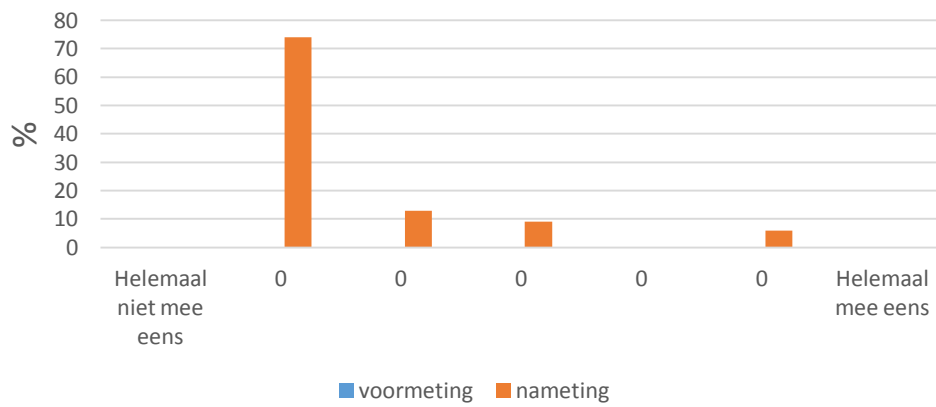
14. Ik heb een boekbeoordeling op het boekenbord geprikt



15. Bij het uitkiezen van een nieuw boek heb ik gebruik gemaakt van het boekenbord



16. Wanneer ik gebruik maak van het boekenbord, vraag ik nog meer informatie aan mijn klasgenoten over het boek.



Bijlage J. Formulier boekbeoordeling leerling

Titel:	
Schrijver:	
Gelezen door:	
Soort boek:	☐ Humor ☐ Detective ☐ Griezel ☐ Fantasie ☐ Stripboek ☐ Poezie ☐ Informatieboek ☐ Tijdschrift ☐ Oorlogsverhaal ☐ Verhaal over andere culturen ☐ Historische verhalen
Leuk voor wie? Kinderen die:	
Oordeel:	

Bijlage K. Werkwijze boekgesprek

De werkwijze kan toegepast worden op een kort verhaal, een heel boek, een verhaalfragment, een prentenboek of een gedicht, en zelfs op een illustratie. Bij prentenboeken bepalen de prenten in belangrijke mate het verhaal. Die worden dus ook nadrukkelijk bij het gesprek betrokken.

Voorafgaand aan voorlezen kiest de leerkracht een vraag uit categorie A, B en C, van bijgevoegd vragenoverzicht. Dit kan overigens ook in samenspraak met de leerlingen. Zorg er voor dat de vraag bij de (voor)gelezen tekst past. Vervolgens reageren de leerlingen op de eerste vraag. Leerkracht en leerlingen sporen samen de verschillen tussen de antwoorden op. Welke ideeën of meningen zitten er achter een antwoord? Aan welk stukje tekst of welke illustratie ontleent een leerling een antwoord? Elk antwoord moet herleid worden naar het verhaal: wat heb je gehoord, gelezen, gezien dat je tot die mening brengt? Het gaat om het betrekken van de leerlingen zonder dat het een welles-niets-discussie wordt. De nieuwsgierigheid naar elkaar denkwijze (inclusief die van de leerkracht) dient voorop te staan (Walta, 2012).

Rubriek A: Eerste reacties <i>Eerste indruk van en mening over het (voor)gelezen verhaal</i>	Rubriek B: inhoud van het verhaal <i>Vragen gaan over verhaalbegrip en – beleving: inhoud gekoppeld aan de elementen van de geschiedenis- wie, wat, waar wanneer?</i>	Rubriek C: stijl en compositie, genre en auteur <i>Vragen gaan over de kenmerken van stijl en compositie van het verhaal, genre, de relatie tussen auteur en verhaal, de waardering voor het verhaal: de vorm van het verhaal gekoppeld aan de verhaalstructuur en de tekst.</i>
	Wie? Over personages of verhaalfiguren	Over de uitgave
A1 Wat vind je bijzonder aan dit verhaal?	B1 Wie is de hoofdpersoon?	C1 Toen je de kaft zag, wat dacht je toen over het verhaal?
A2 Wat vind je raar?	B2 Wie de tegenspeler?	C2 Hoe past de stijl van de illustraties bij dit verhaal?
A3 Wat vind je moeilijk?	B3 Wie helpt de hoofdpersoon? Hoe?	C3 Hoe vind je de tekst op de bladzijde staan?
A4 Wat snap je niet?	B4 Welke personages hebben een bijrol in het verhaal?	C4 Welke illustratie spreekt je het meest aan?
A5 Is er een stuk dat je vervelend vond?	B5 Welk personage vond je niet aardig? Hoe komt dat?	C5 Vind je dat er meer of minder illustraties in het verhaal moeten staan?
A6 Kun je een spannend stuk noemen	B6 Met wie voel jij je het meest verbonden?	C6 Als je nu de korte inhoud nog eens leest vind je dat die de inhoud goed weergeeft?
A7 Weet je nog een grappig stuk?	B7 Denk jij bij een personage aan een personage uit een ander verhaal?	
A8 Welke patronen heb je ontdekt?	B8 Is er iemand in het verhaal over wie niets gezegd wordt?	Over de verhaalstructuur
A9 Is er iets dat je nooit eerder in een verhaal bent tegengekomen?	B9 Kies een personage uit. Hoe ziet dat personage er uit? Wat kun je over zijn karakter vertellen?	C7 Zag je tijdens het lezen het verhaal voor je ogen gebeuren?
A10 Denk je bij dit verhaal ook aan andere verhalen?	B10 Staan er stukje in over wat een personage denkt?	C8 Heb je het verhaal achter elkaar uitgelezen of in kleine stukjes?
		C9 Is dit een verhaal om vlug te lezen of juist langzaam?
	Waar? Over de plaat(sen) in het verhaal.	C10 Wist je al snel hoe dit verhaal verder zou gaan?
	B11 Op welke plaats(en) speelt het verhaal:	
	B12 Is de plaats van belang?	Over de stijl
	B13 Gaat een stuk van het verhaal over de plaats?	C17 kun je een stuk noemen dat he meest lijkt op het echte leven?
	B14 Als het verhaal in een ander land speelt, wat kom je dan over het land te weten?	C18 Is er een stukje waarin een gebeurtenis heel mooi beschreven wordt?
		C19 Heb je paar mooie zinnen gelezen/gehoord?
	Wanneer? Over de tijd waarin het verhaal speelt of bestrijkt	C20 Weet je nog bepaalde uitspraken van een personage?
	B15 Waar zie je aan in welke tijd het verhaal speelt?	C21 Hoe vind je de keuze van de namen van de personages?
	B16 Gaat een stuk van het verhaal over de tijd?	C22 Staat er iets in het verhaal dat volgens jou echt niet kan?

	B17 Gebeurde het verhaal lang geleden of nu?	C23 Gebruikt de schrijver moeilijke woorden?
	B18 Als het verhaal zich in een ander tijd speelt , zou je misschien meer over die tijd willen weten?	C24 Zijn er veel lange zinnen in het verhaal?
	B19 Zijn er stukjes in het verhaal die lang duren, maar kort verteld worden?	C25 Kun je vaak lezen wat personages tegen elkaar zeggen?
	B20 zin er stukje die kort duren, maar lang beschreven worden?	
	B21 Als het verhaal lang geleden gebeurde, kan het dan nu nog gebeuren?	Focalisatie. <i>Over degene die het verhaal vertelt</i>
		C26 Wie vertelt het verhaal?
	Wat? <i>Over gebeurtenissen in het verhaal, over begin, einde, oorzaak en gevolg.</i>	C27 Wordt het verhaal verteld vanuit een ik-figuur?
	B22 Hoe begint het verhaal?	C28 Komt de verteller in het verhaal voor?
	B23 Hoe loopt het verhaal af?	
	B24 Wat is de belangrijkste gebeurtenis in het verhaal?	Over het genre
	B25 Als dit niet gebeurd was, dan was...	C29 Herken je iets uit andere verhalen?
		C30 Welke kenmerken horen typisch bij dit soort verhalen (genre)
		C31 Ken je andere schrijvers die ook bij dit genre horen?
		Over de schrijver en illustrator
		C32 Toen je het verhaal voor het eerst zag herkende je toen de naam van de schrijver?
		C33 Welke verhalen heeft de schrijver nog meer geschreven? Vergelijk dit verhaal eens met een ander verhaal
		C34 Als jij dit verhaal had geschreven wat had je dan anders gedaan?
		C35 Als de schrijver hier op bezoek was, wat zou je dan willen vragen?
		C36 Wat voegen de illustraties toe aan het verhaal?
		C37 Als er een personage getekend is, klopt die tekening dan met jouw beeld?
		Over je waardering
		C38 Wat zou je over dit verhaal tegen je vrienden vertellen?
		C39 Aan wie zou je het verhaal aanraden?
		C40 Welk cijfer zou je dit verhaal geven?

Bijlage L. Checklist leesvoorkeuren van de leerlingen in groep 8

Naam:

☐ Leest niet

Leest vooral fictie:

- ☐ stripverhalen
- ☐ recreatieve boeken/serieboeken
- ☐ kinderjuryboeken - vooral realistische verhalen
- ☐ kinderjuryboeken - vooral fantasieverhalen
- ☐ griffeljuryboeken
- ☐ verhalende boeken met veel informatie

Leest vooral non-fictie:

- ☐ informatieve verhalende boeken
- ☐ informatieve boeken met informatie in tekst en beeld
- ☐ informatieve boeken met informatie in tekst en beeld en doe-activiteiten
- ☐ doe-boeken (bijvoorbeeld kookboeken, knutselboeken, computer-boeken)

Hobby's en interesses:

Bijlage M. Logboek Lezen

Datum:

Activiteit: Vrij lezen	
Weten de leerlingen wat er van hen verwacht wordt tijdens het vrij lezen? - Lezen in stilte - Geen andere activiteiten - Leerlingen hebben voldoende leesmateriaal op hun tafel.	
Leerkracht zelf gelezen? Zo, ja, wat?	
Sfeer in de klas/ waren leerlingen betrokken, Geconcentreerd aan het lezen?	
Opmerkingen:	

Activiteit: Voorlezen	
Vorgelezen boek: Overige vier boeken van het genre die zijn besproken.	
Inleiding en luistervraag Welke vragen heb je gesteld ten aanzien van: De kافت, de inhoud, de schrijver, de verwachtingen? Welke luistervraag heb je gesteld?	
Waren leerlingen aandachtig en betrokken aan het luisteren?	
Waren er leerlingen die één van de vier andere boeken wilden lezen?	
Opmerkingen:	

Activiteit: boekgesprek	
Welk boek is besproken?	
Welke drie vragen heb je gesteld? Categorie A Categorie B Categorie C	
Was de hele klas betrokken?	
Had je moeite om het gesprek op gang te houden/ te begeleiden?	
Opmerkingen:	

Bijlage N. Vragenlijst lezen leerkracht nameting

Afgenomen 19-04-2016

1. Lees je zelf (graag) in je vrije tijd?

X Ja (ga verder naar vraag 2)

0 Nee (ga verder naar vraag 3)

2. Wat lees je dan?

(meerdere antwoorden mogelijk)

0 Romans

0 Kinderboeken

X Tijdschriften

0 Gedichten

0 Informatieboeken

X Kranten

X Anders, namelijk **detectives**

3. Waarom niet?

4. Hoe vaak lees je (ongeveer) in een week voor je plezier?

0 Elke dag

X Een paar dagen in de week

0 Een dag in de week

0 Minder dan een dag in de week

0 Minder dan een dag in de maand

5. Het is belangrijk voor mijn leerlingen dat ik zelf voor mijn plezier lees.

Helemaal mee oneens 0 0 X 0 0 Helemaal mee eens

6. Vrij lezen in de klas is belangrijk

Helemaal mee oneens 0 0 0 X 0 Helemaal mee eens

7. Hoeveel tijd per week krijgen de leerlingen om vrij te lezen in de klas?

+/- 30 minuten verdeeld over meerdere dagen

8. Tijdens het vrij lezen in de klas lezen de leerlingen:

(meerdere antwoorden mogelijk)

X Kinderboeken

X Tijdschriften

X Stripboeken

X Informatieboeken

0 Gedichten

0 Kranten

0 Anders, namelijk

9. De boeken die leerlingen lezen

(meerdere antwoorden mogelijk)

0 komen uit de bibliotheek

X komen uit de schoolbibliotheek

X komen uit de collectie van de leerkrachten in de klas

X komen uit de persoonlijk collectie van de leerkracht

X nemen ze mee van huis

0 Anders, namelijk

10. Als de leerlingen aan het lezen zijn, ben ik

(meerdere antwoorden mogelijk)

X Ook aan het lezen in een eigen boek voor volwassenen

0 Ook aan het lezen in een kinderboek

0 Leerlingen aan het ondersteunen bij het lezen

X Iets anders, namelijk: **persoonlijke aandacht/ gesprek met lln.**

11. ik vind dat vrij lezen in mijn klas goed verloopt

Helemaal mee oneens	0	0	0	X	0	Helemaal mee eens
---------------------	---	---	---	---	---	-------------------

12. De tijd die we in de klas besteden aan vrij lezen vind ik voldoende

Helemaal mee oneens	0	0	0	X	0	Helemaal mee eens
---------------------	---	---	---	---	---	-------------------

13. Ik ondersteun en begeleid mijn leerlingen bij het kiezen van een boek

Helemaal mee oneens	0	0	X	0	0	Helemaal mee eens
---------------------	---	---	---	---	---	-------------------

14. De leerlingen zijn vrij in hun keuze wat ze willen lezen tijdens het vrij lezen.

Helemaal mee oneens	0	0	0	X	0	Helemaal mee eens
---------------------	---	---	---	---	---	-------------------

15. Leesmateriaal is bij ons in de klas op een uitnodigende manier en zichtbaar uitgesteld

Helemaal mee oneens	0	X	0	0	0	Helemaal mee eens
---------------------	---	---	---	---	---	-------------------

16. Ik geef kinderen de kans om minimaal eens per twee weken te grasduinen tussen de boeken

Helemaal mee oneens	0	X	0	0	0	Helemaal mee eens
---------------------	---	---	---	---	---	-------------------

17. Ik lees voor in de klas

0 Elke dag

X Een paar keer per week

0 Een paar keer per maand

0 Minder dan een keer per maand

0 Nooit

18. De leerlingen in mijn klas krijgen de kans om na het vrij lezen over hun ervaringen met een boek te praten

Helemaal mee oneens 0 0 0 X 0 Helemaal mee eens

19. In vertel de leerlingen regelmatig over een boek dat ik gelezen heb.

Helemaal mee oneens 0 0 X 0 0 Helemaal mee eens

20. Ik laat leerlingen regelmatig verwerkingsopdrachten maken bij de boeken die ze tijdens vrij lezen hebben gelezen.

Helemaal mee oneens 0 0 X 0 0 Helemaal mee eens

21. Loop je tegen problemen aan tijdens het vrij lezen in de klas?

(meerdere antwoorden mogelijk)

☐ Nee

☐ Ja, gebrek aan tijd

☒ Ja, onvoldoende materiaal (boeken, tijdschriften, stripboeken, etc.) voor de leerlingen

☒ Ja, te eenzijdig materiaal (alleen boeken, alleen tijdschriften, etc.)

☐ Ja, verouderd materiaal

☐ Ja, materiaal van slechte kwaliteit

☐ Ja, onvoldoende/weinig motivatie van leerlingen

☐ Ja, niet goed weten hoe de leerlingen te ondersteunen tijdens vrij lezen

☐ Ja, niet goed weten hoe de leerlingen te motiveren tijdens vrij lezen

☐ Anders, namelijk

Checklist

Checklist voor de leerkracht als model en bemiddelaar:

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

Checklist voor het leesaanbod:

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

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

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

Checklist voor de leestijd:

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

Checklist voor praten over en verwerken van gelezen boeken:

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