

“Juf, mag ik nog even doorlezen?”  
Onderzoek leesmotivatie bevorderen  
in groep 7/8



## Inhoudsopgave

Samenvatting.....	3
1.1 Inleiding .....	4
1.2 Theoretisch kader.....	5
1.2.1 Leerlijnen, kerndoelen en referentieniveaus .....	5
1.2.2 Leesmotivatie .....	5
1.2.3 Belang van leesmotivatie .....	6
1.2.4 Leesattitude.....	6
1.2.5 Leesmotivatie bevorderen .....	7
1.2.6 Voorlopige conclusie .....	7
2 Methode.....	9
2.1 Participanten .....	9
2.2 Onderzoeksinstrumenten.....	9
2.3 Procedure .....	11
2.4 Analyse .....	11
3 Resultaten.....	12
3.1 Vragenlijst.....	12
3.1.1 Vind je lezen leuk?.....	12
3.1.2 Lezen: makkelijk of moeilijk?.....	12
3.1.3 Lezen: steeds beter?.....	12
3.2 Experiment 1 .....	13
3.3 Experiment 2 .....	13
3.4 Observatie .....	14
4 Conclusie en discussie .....	15
4.1 Antwoord op de hoofdvraag .....	15
4.2 Aanbevelingen voor de praktijk.....	16
4.3 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek & beperkingen onderzoek .....	16
Literatuurlijst .....	17
Bijlagen .....	19

## Samenvatting

Dat lezen van groot belang is voor kinderen om kennis te verwerven en te kunnen functioneren in de maatschappij is al meerdere malen bewezen. Dat kinderen vaak ongemotiveerde lezers zijn is daarentegen ook meerdere malen bewezen. Ook in groep 7 en 8 van basisschool de KWS is dit het geval. De vraag is dan ook: 'Hoe kan de leesmotivatie in deze groepen van de KWS worden verhoogd?'. Uit de bestudeerde theorie blijkt dat er verschillende manieren en werkvormen zijn waarop de leesmotivatie verhoogd kan worden. Daarvan zijn er twee gekozen en getest in de praktijk. Voorafgaand aan de uitvoering van de twee experimenten is een vragenlijst afgenomen waarbij de leerlingen aangaven hoe zij over lezen dachten. De vragenlijst ging over het leuk vinden van lezen, makkelijk of moeilijk lezen en beter willen lezen. Na het invullen van de vragenlijst zijn de experimenten uitgevoerd, waarbij wordt getracht de motivatie voor lezen te verhogen. Het eerst experiment houdt in dat de leerkracht tijdens het vrij lezen een boek leest en af en toe met de leerlingen bespreekt wat er gelezen is. Het bleek dat de leerlingen de rust die in de klas heerste tijdens het stil lezen erg prettig vonden. Ze konden zich goed concentreren en konden zich verdiepen in hun boek. Daarnaast is als tweede experiment een boekenkring uitgevoerd. De leerlingen waren aan het begin nog sceptisch over de kring, maar waren aan het einde dol enthousiast. Het boek dat werd gepromoot wilden de leerlingen aan het einde allemaal lezen. De boeken die werden gepromoot door de leerlingen zelf maakten minder indruk. Het promoten door leerlingen kan wel lukken, maar wanneer leerlingen worden betrokken bij het promoten van boeken is hier wel een goede voorbereiding met de leerlingen zelf voor nodig. Dan kan het heel waardevol zijn. Het doen van verschillende werkvormen in de klas omtrent lezen verhoogd wel degelijk de leesmotivatie. Leerlingen nieuwsgierig maken voor nieuwe boeken is in dit onderzoek het voornaamste uitgangspunt geweest. Hiermee is de motivatie verhoogd. Tot slot bleek tijdens de observaties dat lezen aan het einde van de dag niet gunstig is voor leerlingen. Er moet daarom gezorgd worden dat er midden op de dag of aan het eind van de ochtend gelezen wordt.

## 1.1 Inleiding

“Nederlandse basis- en middelbare scholieren hebben in vergelijking met kinderen uit andere landen een negatieve houding tegenover het lezen,” ([www.lezen.nl](http://www.lezen.nl)) dit is een voorbeeld van een citaat die je overal op het internet tegenkomt. Volgens Walta (2011, p. 20-21) nemen de sterk didactisch gestructureerde leesvakken, zoals begrijpend en technisch lezen, alle tijd in beslag die er aan lezen besteed kan worden in het onderwijs. Leesbevorderingsactiviteiten en het inzetten van kinderboeken wordt daarom beschouwd als vrijblijvend. En dat, terwijl het creëren van leesplezier zorgt voor leesmotivatie en gemotiveerde lezers willen beter worden. Wel zegt Walta (2011) ook: “Steeds meer scholen besteden serieus aandacht aan vrij lezen en voorlezen door hier expliciet tijd voor in te roosteren.” Ook op de KWS besteden ze hier steeds meer aandacht aan. Elke dag wordt er een kwartier gelezen en voorgelezen. Daarnaast is er sinds een jaar een bibliotheek aanwezig op de school. Toch mist bij een groot aantal leerlingen in groep 7 en 8 de leesmotivatie. De leerlingen zien lezen niet als iets wat plezierig is, maar als iets dat voor school gedaan moet worden. De leerkrachten op de school zijn op zoek naar de beste manieren waarop de leesmotivatie voor de leerlingen verhoogd kan worden. Mede daarom is dit onderzoek afgestemd op het onderwerp ‘leesmotivatie’.

Het doel in dit onderzoek is dat er geprobeerd is achter te komen wat leesmotivatie inhoudt en hoe de leesmotivatie van groep 7/8 verhoogd kan worden. Hiervoor wordt er onderzoek gedaan naar leesmotivatie en de verschillende manieren waarop deze verhoogd kan worden.

Het doel van het onderzoek is de leesmotivatie van de leerlingen verhogen. Aan het einde van het onderzoek zijn er twee handvatten gecreëerd die de leerkrachten van groep 7 en 8 in kunnen zetten om de leesmotivatie van de leerlingen te verhogen. De onderzoeksvragen die daarbij zijn opgesteld zijn: ‘Hoe kan de leesmotivatie in de groepen 7 en 8 van basisschool de KWS worden verhoogd, wat vinden de leerlingen van lezen en wat zijn de leerlijnen in groep 7 en 8, wat is het belang van lezen en welke rol heeft de leerkracht hierbij en welke twee beste mogelijkheden/opties zijn er om de leesmotivatie te verhogen?’

## 1.2 Theoretisch kader

In het volgende theoretisch kader wordt beschreven wat het belang is van leesmotivatie, welke invloed leerlingen en de leerkracht hebben op leesmotivatie en op welke manier leesmotivatie verhoogd kan worden. Het is belangrijk om te beginnen met de leerlijnen en kerndoelen, omdat we willen weten op welk niveau de leerlingen uiteindelijk moeten zitten.

### 1.2.1 Leerlijnen, kerndoelen en referentieniveaus

Volgens het kerndoelenboekje (Greven & Letschert, 2006, p. 11-17) is taalonderwijs van belang, omdat taal bij het verwerven van inhouden en vaardigheden in alle leergebieden onmisbaar is. Het kerndoel wat aansluit bij lezen en leesmotivatie is kerndoel 9. Dit kerndoel houdt in dat de leerlingen plezier krijgen in lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten. In de leerlijn passend bij dit kerndoel wordt beschreven wat de leerlingen moeten doen om te voldoen aan het kerndoel. De beschrijving vindt u terug in de bijlagen.

Dan zijn er ook de referentieniveaus passend bij de leerlijn: fictieteksten: lees- en schrijfmotivatie. De referentieniveaus geven aan waar een leerling precies aan moet voldoen aan het eind van groep 8. Daarbij heb je het minimumniveau het '1F' niveau en het streefniveau het '1S/2F' niveau. In de bijlagen staat een opsomming van de referentieniveaus.

Het is belangrijk om de kerndoelen, leerlijnen en referentieniveaus te betrekken bij mijn onderzoek, omdat dit de doelen zijn waar je in de bovenbouw naar toe werkt. Ook kunnen ze gebruikt worden als maatstaf om te kunnen concluderen of leerlingen in het geval van mijn onderzoek gemotiveerde lezers zijn.

### 1.2.2 Leesmotivatie

Wentzel & Wigfield (2009, p. 1) zeggen dat er elke dag van leerlingen wordt verwacht dat zij leren van instructies, voldoen aan onze intellectuele standaarden en zich bezig houden met schoolse activiteiten. Ook wordt er van ze verwacht dat ze zich aan de afspraken in de klas houden en energie stoppen in nieuwe relaties met andere leerlingen en volwassenen. Wat aan de grond gaat van het voldoen aan al deze eisen, is motivatie. De motivatie bepaald hoeveel energie een leerling stopt in een taak en daarmee bepaald de leerling of een taak wordt gehaald of niet. Zo bepaald motivatie ook of een leerling goed wil lezen of niet. Wanneer een leerling geen gemotiveerde lezer is zal de leerling ook minder goed gaan lezen, terwijl als de leerling wel gemotiveerd is hij beter zal gaan lezen. Walta (2011) zegt dat zowel technisch lezen als begrijpend lezen sterk didactisch worden gestructureerd in methodes. Dit slokt in het dagelijks les geven alle tijd op. Hierdoor blijft er weinig tijd over om leesbevorderingswerkvormen in te zetten, terwijl dit juist is wat de leerlingen gemotiveerde lezers maakt. Wat volgens Walta (2011) misschien nog wel het allerbelangrijkste is om een gemotiveerde lezer te creëren is leesplezier. Wanneer een leerling leesplezier heeft zal hij vanzelf een gemotiveerde lezer worden en gemotiveerde lezers willen beter worden in lezen. Volgens Cambrell (1996, p. 14-20) worden motivatie en leesbevordering vergroot in een boekrijke omgeving waarin veel voorbeelden te vinden zijn over hoe je boeken gebruikt en er veel interactie bestaat over informatie en verhalen uit de boeken. Er zijn verschillende vormen van motivatie te onderscheiden. De twee belangrijkste te onderscheiden vormen zijn intrinsieke motivatie, waarbij iemand iets doet vanuit een interesse of plezier en extrinsieke motivatie, waarbij iets wordt gedaan omdat het iets oplevert of omdat het wordt opgedragen. De motivatie komt van een externe factor. In het onderwijs is intrinsieke motivatie belangrijk. Dit levert namelijk hoge kwaliteit van leren en creativiteit (Deci en Ryan, 2000, in Verschueren en Koomen, 2016, p. 175-178).

### 1.2.3 Belang van leesmotivatie

Volgens Broekhof en de Pater (2013, p. 1, 5, 9) maakt het een groot verschil uit in het leven of leerlingen lezen of niet. Lezen is namelijk essentieel voor leren, zeker op school. Wie goed kan lezen en teksten begrijpt, kan kennis verwerven en zich ontwikkelen. Leerlingen die meer lezen, zijn beter in taal. Leesmotivatie is een onderdeel dat nauw samenhangt met de schoolprestatie. Uit onderzoek van Broekhof en de Pater (2013) blijkt dat leerlingen die meer en beter kunnen lezen betere Cito-eindtoets scores halen. Dit komt omdat Cito toetsen talige toetsen zijn. De leerlingen zullen de opdrachten door hun leeservaring beter kunnen interpreteren. Onderzoek van Edmunds en Bauserman (2006, p. 59, 414-424) toont echter weer aan dat de motivatie van leerlingen vaak met de schooljaren afneemt. Daarnaast bestaat er een negatieve spiraal tussen lage motivatie en slechte leesprestaties. Leerlingen die moeite hebben met lezen zijn minder gemotiveerd om te gaan lezen, waardoor ze minder zullen gaan lezen en slechter worden in lezen. Edmunds en Bauserman (2006) tonen in hun onderzoek aan dat de vermindering van leesmotivatie onder leerlingen wordt veroorzaakt door het groeiende bewustzijn van kinderen en jongeren van hun eigen prestaties in vergelijking met anderen. Dit kan als gevolg hebben dat leerlingen zullen zien dat zij met betrekking op lezen soms slechter presteren op school dan andere leerlingen, waardoor hun academische zelfbeeld kan verlagen. Het academisch zelfbeeld kan via verwachtingen over toekomstige prestaties, leermotivatie en inzet ook weer de schoolse en lees prestaties beïnvloeden. Leerlingen met leesproblemen vertonen vaak een laag academisch zelfbeeld en hebben daardoor ook een lagere schoolse motivatie. Dit maakt dat werken aan leesmotivatie op school van groot belang is. Een positief beeld hebben over school prestaties en over hun kunnen als het gaat om lezen is voor de leesmotivatie erg belangrijk. Ook in het onderzoek van Morgan, Fuchs, Compton, Cordray & Fuchs (2008, p. 73, 165, 183) is aangetoond dat het leesniveau van leerlingen en hun leesmotivatie met elkaar samenhangen. Slechte lezers rapporteerden lagere zelfconcepten betreffende lezen dan de gevorderde lezers (Morgan et al., 2008). Slechte lezers vertonen vaak een lage motivatie om te lezen (Morgan & Fuchs, 2007).

### 1.2.4 Leesattitude

Stokmans (2009, p. 35-40) zegt dat leesmotivatie mede wordt bepaald door iemands leesattitude. Een attitude is een bepaalde houding tegenover iets. Een leerling met een positieve attitude benadert het lezen van een tekst positief. Deze leerling heeft dan over het algemeen meer motivatie om een tekst te lezen en zal daarnaast meer letten op positieve ervaringen. Het omgekeerde geldt voor een leerling met een negatieve leesattitude. De leerling zal zich focussen op negatieve ervaringen en daarom lezen vermijden. In haar onderzoek beschrijft Stokmans (2009) leesattitude als een positieve of negatieve houding ten aanzien van het lezen gebaseerd op ervaringen. Leeservaringen zijn cruciaal als het gaat om het veranderen van attitude. Er wordt door Stokmans (2009) onderscheid gemaakt tussen drie ervaringen: ervaringen vormen namelijk de basis voor de opvatting dat lezen nuttig is om bijvoorbeeld je kennis te vergroten en daarnaast zijn er ook de emotionele ervaringen. Hoe vaker iemand een plezierige ervaring heeft met lezen, hoe meer de associatie van lezen gelijk staat met plezier en hoe positiever de leeshouding wordt (Van Overwalle & Siebler, 2005, in Stokmans, 2009). Het ligt daarom voor de hand dat er verschillen tussen leerlingen zijn. Iedere leerling heeft een andere reactie op lezen. De ervaringen die worden opgedaan tijdens het lezen van een tekst zijn afhankelijk van de leesvaardigheid en motivatie van de leerling. Als de leesvaardigheid (en wereldkennis) achterblijft bij het niveau van lezen dan zal de leerling de tekst maar oppervlakkig verwerken. Dit moeizame lezen leidt tot negatieve ervaringen tegenover lezen, omdat de tekst als moeilijk wordt ervaren. In de klas valt op dat leerlingen met dyslexie lezen op een algemeen niveau als negatief ervaren. De teksten uit de methode boeken liggen boven hun niveau en zijn moeilijk te lezen voor ze. Hierdoor lezen ze deze teksten ook maar oppervlakkig. Als de leerlingen

teksten lezen die bij hun niveau passen valt het op dat ze er positiever tegenover staan en de tekst beter kunnen verwerken. Wanneer de leesvaardigheid wel voldoende is kan de leerling toekomen aan verder verwerking van de tekst en de tekst interpreteren en zich inleven. Dit leidt tot positieve leeservaringen.

#### 1.2.5 Leesmotivatie bevorderen

Volgens Azjen (1991, in Stokmans, 2009) is het vooral van belang dat iemand denkt dat hij het gedrag (in dit geval lezen) kan uitvoeren. Daarom is het belangrijk dat er aan leerlingen wordt gevraagd wat zij van hun eigen leesvaardigheid vinden. Dit bepaalt de mate waarin de leerling positief staat tegenover lezen. Volgens Aarnoutse en Verhoeven (2013, p. 47-52) is het nodig dat leerlingen een positief beeld over zichzelf als lezer en schrijver hebben om een positieve motivatie voor lezen en schrijven te ontwikkelen. Zij krijgen de kans dit te ontwikkelen wanneer zij het idee hebben dat ze de lees- en schrijftaken in de klas aankunnen en moeilijke opdrachten als een uitdaging zien. Van daaruit ontwikkelen zij een intrinsieke motivatie. Het is daarom belangrijk dat opdrachten goed aansluiten bij het niveau van geletterdheid. Volgens Walta (2011, p. 20-21) is vrij lezen een voorbeeld van een opdracht die aansluit bij het niveau van de leerlingen. De leerling kan tijdens het vrij lezen namelijk zelf een keuze maken in wat hij gaat lezen. De leerling zal een boek kiezen wat bij zijn niveau past en wat het leesplezier aanspreekt. Wanneer het vrij lezen op vaste momenten gedurende de week terug komt zal de leesattitude van de leerling worden versterkt. Naast de methode gebonden lessen is het noodzakelijk aandacht te besteden aan veel verschillende vormen van lezen. Volgens Huizinga (2010, p. 10) kan je onderscheid maken tussen twee verschillende vormen van lezen. Lezen als de functionele taalactiviteit en lezen als de ondersteunende taalactiviteit. Lezen is een functionele taalactiviteit als leerlingen hun leesvaardigheid moeten toepassen. Wanneer wordt getracht de leesvaardigheid te vergroten is lezen een ondersteunende taalactiviteit. De leerkracht moet inspelen op initiatieven en leervragen van de leerlingen. Door kinder- en jeugdliteratuur te promoten kan de leerkracht leerlingen motiveren. Walta (2011, p. 104-107) noemt praten over stijl en compositie en over genre en auteur als voorbeeld van boek promoten. Hierbij bespreek je met de leerlingen wat de indrukken over het boek zijn. Een andere optie is de boekenkring. Hierbij worden twee verschillende activiteiten naar keuze gedaan waarbij de leerlingen en leerkracht verschillende boeken promoten. Walta (2011, p. 113-114) zegt: 'Kinderen zijn voor elkaar de beste boekpromotors.' Hiermee doelt hij erop dat leerlingen veel van elkaar aannemen en elkaar volgen in gedrag. Broekhof en de Pater (2013) zeggen dat het goed is om als leerkracht tijdens het vrij lezen ook te lezen. Houdt daarna een praat rondje over de boeken en vertel enthousiast over jouw boek. Hiermee maak je leerlingen nieuwsgierig. Leerkrachten kunnen de actieve inbreng van leerlingen vergroten door een krachtige leeromgeving te creëren. Door boeken met leerlingen te bespreken creëer je zo'n krachtige leeromgeving, waarbij leerlingen de kans krijgen hun eigen inbreng te vergroten. Daarbij is het belangrijk dat leerlingen een eigen voorkeur kunnen ontwikkelen. Dit kan gedaan worden door een leerling de gelegenheid te geven een eigen boek te kiezen.

#### 1.2.6 Voorlopige conclusie

Het belangrijkste wat wordt mee genomen uit het theoretisch kader is dat de leerling moet denken dat hij het gedrag (lezen) kan uitvoeren (Stokmans, 2009). Het positieve zelfbeeld over eigen leesvaardigheid is van groot belang om een positieve en intrinsieke motivatie te ontwikkelen volgens Aarnoutse en Verhoeven (2013). Daarnaast is variatie in boeken en zijn voorbeelden van de leerkracht van belang Broekhof en de Pater (2013). Een leerkracht zal deze boeken en voorbeelden moeten aanbieden en promoten in de klas. Hiermee wordt een krachtige leeromgeving gecreëerd. Walta (2011) noemt praten over stijl en compositie en over genre en auteur als voorbeeld van boek promoten. Hierbij bespreek je met de leerlingen wat de indrukken over het boek zijn. Een andere optie is de boekenkring. Hierbij worden twee verschillende activiteiten naar keuze gedaan waarbij de

leerlingen en leerkracht verschillende boeken promoten. Dit zijn voorbeelden van het creëren van een krachtige leeromgeving volgens Broekhof en de Pater (2013). De leerlingen moeten eigen keuzes kunnen maken om een bepaalde interesse te ontwikkelen voor boeken en lezen. Daarbij zijn positieve ervaringen een belangrijk onderdeel (Stokmans, 2009). Door positieve ervaringen kan de leesattitude en daarmee de leesmotivatie van een leerling positief worden gevormd. Daarnaast zeggen Broekhof en de Pater (2013) dat het ook goed is om als leerkracht tijdens het vrij lezen ook te lezen. Houdt daarna een praat rondje over de boeken en vertel enthousiast over jouw boek. Hiermee maak je leerlingen nieuwsgierig. De leerling moet leren kijken naar eigen prestaties en minder naar die van een ander. Dit wordt lastiger op latere leeftijd (Edmunds en Bauserman, 2006). Daarom is het belangrijk dat leerlingen leesopdrachten op eigen niveau krijgen, zodat zij positieve ervaringen opdoen. Dit kan tijdens het vrij lezen. Walta (2011) zegt dat iedere leerling dan een boek kan kiezen dat hij met plezier leest en bij zijn of haar niveau past.



## 2 Methode

### 2.1 Participanten

#### *De leerkrachten*

De leerkrachten van de groepen 7 en 8 werkten mee aan het onderzoek. Om erachter te komen op welke manieren de leesmotivatie verhoogd kon worden, was het nodig dat er experimenten werden uitgevoerd en dat er een vragenlijst werd afgenomen in de klas. Door de medewerking van de leerkrachten kon in beide groepen een vragenlijst afgenomen worden en konden de experimenten worden uitgevoerd.

#### *De leerlingen*

In totaal hebben 43 leerlingen meegedaan aan het onderzoek. Van deze leerlingen zitten er 12 in groep 8 en 31 in groep 7. Het observeren en het experiment hebben plaats gevonden in een combinatieklas van groep 7 en 8, bestaande uit 24 leerlingen. De vragenlijst die is afgenomen is door 43 leerlingen ingevuld, waarbij de mogelijkheid om vragen te stellen aanwezig was. De leerlingen hebben de vragenlijst individueel ingevuld.

#### *Overige lesmaterialen*

Naast dat er met de leerlingen en leerkrachten is gewerkt, is er ook gebruik gemaakt van Cito-scores en toetsen. Met de Cito-scores kon worden aangetoond of de leesmotivatie van de leerlingen lag aan het niveau van lezen. Vinden de leerlingen lezen lastig en daarom niet leuk of ligt dat niet aan de moeilijkheidsgraad? Wegens privacy redenen zijn de Cito-scores zelf niet opgenomen in het document. Wel wordt er een verband gelegd met de vragenlijst in de conclusie.

### 2.2 Onderzoeksinstrumenten

#### *Vragenlijst*

De leerlingen kregen allemaal een vragenlijst, bestaande uit 17 gesloten vragen. De vragenlijst is afgestemd op de vragenlijst die is ontworpen door van de Mortel en Mörrer (2013, p. 102-105). Hij bestaat uit drie onderdelen, namelijk: 'Vind je lezen leuk, lezen: makkelijk of moeilijk en lezen: steeds beter.' Bij het eerste onderdeel wordt gevraagd wat de leerlingen van lezen vinden en of ze bijvoorbeeld ook buiten school lezen. Bij onderdeel twee wordt gevraagd of de leerlingen lezen makkelijk of moeilijk vinden. Hiermee wordt ook gevraagd of ze bijvoorbeeld houden van het lezen van moeilijke boeken. En bij het laatste onderdeel wordt gevraagd of de leerlingen beter willen worden in lezen en of ze daar ook graag complimenten over ontvangen. De leerlingen konden de vragen beantwoorden door op de vier puntenschaal, die van te voren aan de leerlingen is uitgelegd, een kruisje te zetten in het hokje wat voor hen van toepassing was. In tabel 1 vindt u een voorbeeld van de puntenschaal. De uitleg was niet inbegrepen, maar is mondeling verteld (zie de bijlage voor de hele vragenlijst).

*Tabel 1*

Voorbeeld vier puntenschaal + uitleg

1	2	3	4
Ik doe het nooit/of vind het helemaal niet leuk	Ik doe bijna nooit/of vind het niet echt leuk	Ik doe het soms/of vind het een beetje leuk	Ik doe het vaak/of vind het super leuk

### *Experiment 1*

Bij het eerste experiment werd er een kinderboek gelezen tijdens het 'stil lezen' of zoals Walta (2011, p. 20- 21) het liever noemt: 'vrij lezen'. Volgens Broekhof en de Pater (2013, p. 1, 5, 9) is als leerkracht lezen tijdens het vrij lezen motiverend voor leerlingen om zelf ook te gaan lezen. Je geeft namelijk het goede voorbeeld en creëert rust. Het boek dat is gelezen is het boek 'Spinder' (2012) geschreven door Simon van der Geest. Dit boek is gekozen, omdat het een boek is dat actueel is en dat veel leerlingen kan aanspreken. Het is een spannend boek dat zowel voor jongens als meisjes geschikt is. De leerlingen kunnen makkelijk warm gemaakt worden voor dit boek, omdat er veel verschillende gebeurtenissen zijn en er een groot geheim voorkomt in het boek. Er zal af en toe na een kwartier lezen kort iets verteld worden over het gelezen boek. De leerlingen krijgen ook de gelegenheid iets te vertellen over wat zij hebben gelezen.

### *Experiment 2*

Bij dit experiment werd er een boekenkring gehouden gebaseerd op de boekenkring volgens Walta (2011, p. 113-114). Het experiment werd uitgevoerd in een combinatieklas van groep 7 en 8, bestaande uit 24 leerlingen. Bij de boekenkring werd onder andere het boek 'Spinder' gepromoot. Dit boek is door de leerkracht zelf gepromoot en eerder tijdens het eerste experiment gelezen. De leerlingen zullen waarschijnlijk nieuwsgierig zijn geworden naar het boek. Voor de kring begint zal de leerlingen gevraagd worden naar het eerste experiment en wat ze daar van vonden. Ook zal er worden gevraagd wat de leerlingen van lezen vinden. Aan het einde van de kring kan op die manier worden gemeten of de leerlingen gemotiveerder zijn geraakt om te lezen. Na de start wordt verteld wie de schrijver is van het boek en waarom het boek gekozen is om te lezen. Daarna volgt een korte samenvatting van het boek zonder dat het einde van het boek wordt verklapt. Op deze manier wordt geprobeerd de leerlingen nieuwsgierig te maken naar het boek. Als de samenvatting is verteld wordt er een spannend stuk uit het boek voorgelezen en maken de leerlingen kennis met de bijbehorende plaatjes in het boek. Aan het eind wordt het boek verloot onder de leerlingen. Nadat de leerkracht klaar is met de promotie mogen andere leerlingen een boek gaan promoten. Van te voren zijn al twee leerlingen gekozen die zelf een activiteit bedenken bij hun boek. Er kan bijvoorbeeld een vragenlijst gemaakt worden of er kan een stuk worden voorgelezen. Belangrijk is dat de titels en de schrijvers duidelijk worden benoemd tijdens de boekenkring, zodat de andere leerlingen weten over welke boeken het gaat. Ook wordt aan het eind van elke activiteit gevraagd welke leerlingen het boek zouden willen lezen.

### *Observatie*

Bij de het observeren van het vrij lezen is vooral gelet op of de leerlingen geconcentreerd aan het lezen waren of niet. Er werd geobserveerd met het turfsysteem. In het kerndoelenboekje volgens Greven & Letschert (2006, p. 11-17) wordt bij kerndoel 9 als leerlijn beschreven dat leerlingen dagelijks met plezier een eigen gekozen boek of tekst moeten kunnen lezen. Er wordt gemeten of dit ook daadwerkelijk klopt. Op drie verschillende momenten met verschillende leerlingen uit groep 7 en 8 is het vrij lezen geobserveerd. Er is een groep van 8 leerlingen geobserveerd uit 7 en 8, de 12 leerlingen uit groep 8 zijn geobserveerd en een groep van 24 leerlingen uit groep 7 en 8 zijn geobserveerd. Wanneer een leerling geconcentreerd aan het lezen is laat hij zien dat hij met plezier en gemotiveerd een eigen gekozen boek kan lezen. Vind je het boek niet leuk of lees je niet met plezier, dan zal je vaak afgeleid zijn van het lezen en wegdromen. Volgens Stokmans (2009, p. 35-40) zal een leerling met een negatieve leesattitude ook een negatieve houding hebben over lezen en dit liever willen ontwijken. Leerlingen die veel afgeleid zijn of niet lezen tijdens het vrij lezen hebben hoogstwaarschijnlijk een negatieve leesattitude.

### 2.3 Procedure

Als eerste ging het eerste experiment van start. Dit was zonder het weten van de leerlingen om de reactie op het lezen van de leerkracht te kunnen pijlen. Dit werd geëvalueerd tijdens het tweede experiment. Daarna volgde het afnemen van de vragenlijst bij de groepen 7 en 8. Hiermee kon worden gemeten wat de leerlingen van lezen vonden. De analyse hiervan kon worden gebruikt tijdens de observatie. De week daarop werd het tweede experiment uitgevoerd. Deze werd meteen met de leerlingen geëvalueerd. Als laatste waren de observaties in de verschillende klassen aan de beurt. Hiermee kon worden gemeten of de leerlingen gemotiveerd waren en leesplezier hadden.

### 2.4 Analyse

Bij de vragenlijst is een overzicht gemaakt van de verschillende antwoorden, zodat daar gekeken kon worden naar de meest of minst gegeven antwoorden en zo een vergelijking kon worden gemaakt. De vragenlijst is geanalyseerd per onderwerp. De vragenlijst bestond uit drie onderwerpen. Daarnaast zijn de resultaten van de vragenlijst vergeleken met de Cito-scores van de leerlingen. Bij de observaties is gelet op tijd van observeren en of de leerlingen zich konden concentreren of niet. Dit is uitgewerkt in een analyse. De experimenten zijn samen met de leerlingen in de les geëvalueerd en daar is een analyse van beschreven. Hierbij is het effect van de experimenten op de leerlingen ook beschreven.

## 3 Resultaten

### 3.1 Vragenlijst

In de volgende alinea's leest u de analyse van de vragenlijst. In tabel 2 staat een overzicht van de gegeven antwoorden van de leerlingen. In de bijlage kunt u alle ingevulde vragenlijsten terug vinden.

#### 3.1.1 Vind je lezen leuk?

De gegeven antwoorden op de vragenlijst zijn redelijk divergent. Wat opvalt is dat veel leerlingen aangeven lezen leuk te vinden, namelijk 18 leerlingen die het heel leuk vinden tegen één leerling die het helemaal niet leuk vindt. Verder vinden 14 leerlingen lezen een beetje leuk tegen 10 leerlingen die lezen niet zo leuk vinden. Bij de vraag of de leerlingen graag voorlezen zijn er meerdere leerlingen die aangeven dat niet graag te doen. Deze groep bevat ook leerlingen die lezen wel leuk vinden. De meeste leerlingen vinden het lezen zelf wel leuk, maar delen wat zij gelezen hebben liever niet met anderen. Een meerderheid van de leerlingen geeft aan het leuk te vinden om naar de bibliotheek te gaan, waarbij er maar weinig leerlingen zijn die dit niet leuk vinden.

#### 3.1.2 Lezen: makkelijk of moeilijk?

Uit de vragen die zijn gesteld en de gegeven antwoorden daarop door de leerlingen, blijkt dat de meerderheid van de leerlingen van uitdaging houdt en het gevoel heeft goed te kunnen lezen. Weinig leerlingen lezen het liefst een makkelijk boek. Wel zijn dit de leerlingen die lezen lastig vinden. Wat opviel was dat sommige leerlingen opmerkelijke antwoorden invulden. Bij de vraag of ze het liefst een makkelijk boek lezen, waren er leerlingen die daar een hoge score aan gaven. Bij de volgende vraag of ze van een beetje een moeilijk boek hielden werd dan ook weer hoog gescoord. Er werd ook aangegeven dat sommige leerlingen geen moeilijk boek wilden lezen, maar bij de volgende vraag aangeven dat wanneer ze het onderwerp interessant vinden ze het wel kunnen. Waarbij veel leerlingen het niet leuk vinden om over een boek na te denken, maar wel aangeven een moeilijk boek te willen lezen.

#### 3.1.3 Lezen: steeds beter?

Het meest opvallende uit deze vragen is dat bijna 2/3 van de leerlingen aangeeft zijn leesniveau te willen verbeteren en daarbij graag wil weten op welk leesniveau ze zitten. Ook geven de leerlingen aan dat het voor de meeste belangrijk is het leesniveau met de ouders te delen en vinden veel leerlingen het fijn om complimenten te ontvangen over het lezen, terwijl het delen van leeservaringen met leeftijdsgenoten bij een vorige vraag liever niet werd gedaan. Daartegen hangen maar weinig leerlingen die liever niets met ouders delen, het leesniveau niet willen verbeteren of liever geen complimenten krijgen. Ook geven een aantal leerlingen aan wel het leesniveau te willen verbeteren, maar niet te willen weten op welk leesniveau ze zitten.

Tabel 2

Vragenlijst lezen: aantal keer ingevulde antwoorden.

<b>Vind je lezen leuk?</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Ik houd van lezen, ik lees omdat ik wil lezen.	1	10	14	18
Ik lees alleen als het moet van school.	19	10	8	6
Als ik aan het lezen ben, kan ik zomaar de tijd vergeten.	12	5	12	14
Als mijn juf over een interessant onderwerp praat, wil ik er wel meer over gaan lezen.	4	14	13	12
Ik ga graag naar de bibliotheek.	9	11	8	15
Ik lees graag voor.	11	8	14	10

Ik vind het leuk om met mijn vriendinnen/vrienden iets te ruilen om te lezen.	14	8	13	8
Ik vind het leuk om mijn vriendinnen/vrienden te vertellen over wat ik gelezen heb.	19	6	13	4
Ik vind het leuk om thuis te vertellen over wat ik gelezen heb.	17	11	7	8

<b>Lezen: makkelijk of moeilijk?</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Ik lees het liefst boeken die ik makkelijk kan lezen.	14	12	10	7
Ik houd wel een beetje van een moeilijk boek.	4	9	14	16
Als het onderwerp mij interesseert, kan ik ook wel moeilijke boeken en teksten lezen.	4	5	15	19
Ik vind het wel leuk als ik over een boek moet nadenken.	11	10	10	12

<b>Lezen: steeds beter?</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Ik wil graag weten op welk niveau ik lees.	6	2	7	28
Ik wil graag mijn leesniveau verbeteren.	5	1	7	30
Ik vind het leuk als mijn ouders vragen op welk niveau ik zit.	5	7	14	16
Ik krijg graag complimentjes over mijn lezen.	7	6	15	15

### 3.2 Experiment 1

Bij de boekenkring is begonnen met een korte evaluatie ronde. Er werd aan de leerlingen gevraagd wat zij er van vonden dat de leerkracht een boek las tijdens het vrij lezen. Er kwamen veel reacties dat de leerlingen dit in het begin heel apart vonden, maar na een tijdje ook wel goed. Ook werd er gezegd dat ze minder last hadden van getyp op de computer en dat het zorgde voor rust. De leerlingen gaven daarnaast aan dat ze wel nieuwsgierig waren geworden naar het boek dat gelezen werd. Een leerling vond dat wanneer de leerkracht las ze een goed voorbeeld gaf aan de andere leerlingen en ze liet zien dat iedereen kan en mag lezen.

Het viel op dat de eerste twee keer dat er gelezen werd door de leerkracht veel leerlingen vaak keken naar de leerkracht die ook aan het lezen was. Ze leken het apart te vinden en moesten een beetje gniffelen. Na twee keer te hebben gelezen tijdens het stil lezen keken de leerlingen niet meer op. Het leek geaccepteerd en bijna alle leerlingen waren rustig aan het lezen.

### 3.3 Experiment 2

Er werd begonnen met een evaluatie ronde, zoals hierboven in beschreven. Daarna werd een korte ronde gedaan met de vraag wat de verwachting was van de boekenkring. Er kwam een reactie dat lezen 'niet leuk' is en veel leerlingen moesten daar om lachen. Toen er werd gevraagd wat er dan niet leuk was kon de leerling niet antwoorden. Er werd op doorgevraagd en uiteindelijk was de conclusie dat het onderwerp van een boek belangrijk is om een boek leuk of niet leuk te maken. Hierna begon de boek promotie. Als eerste werden de titel en schrijver van het boek genoemd, daarna kwam een kort verhaal over het boek 'Spinder'. Dit deed de leerkracht zelf. Het meest spannende stuk van het boek en de grove verhaallijn werd verteld. Het eind van het boek werd niet verteld. De leerlingen vonden het niet leuk dat het einde niet werd verteld en wilden heel graag weten hoe het boek afliep. Ook werd er een stuk voorgelezen. Het waren twee bladzijdes, waar zich het spannendste stuk van het boek zich in afspeelde. Als laatste werd er gekeken naar een aantal plaatjes uit het boek en maakten de leerlingen kennis met de opbouw van het boek. De leerlingen waren dol enthousiast en bij de vraag wie het boek wel wilde lezen staken bijna alle leerlingen hun hand op. Zelfs de leerling die van te voren zij dat lezen 'niet leuk' was. Het boek is daarna verloot onder de leerlingen. Na de leerkracht waren twee andere leerlingen aan de beurt. Zij vertelden ook de titel en schrijver van de

boeken. Ze hadden gekozen voor de boeken, 'Achtste groepers huilen niet' en 'Oorlogswinter'. Beide leerlingen hadden een korte quiz voorbereid bij de boeken en beide hebben een stukje voor gelezen. Het viel op dat de meeste leerlingen het boek 'Achtste groepers huilen niet' al hadden gelezen. 'Oorlogswinter' hadden minder leerlingen gelezen. Wel waren de leerlingen enthousiast over de boeken, omdat ze de boeken al kende. Al zwakte de betrokkenheid wel af. Ook deze boeken werden beide verloot onder de leerlingen, maar de motivatie om de boeken daadwerkelijk te lezen was minder. Aan het eind van de boekenkring werd weer een evaluatie ronde gehouden, met de vraag wat de leerlingen vonden van de boekenkring. Alle leerlingen reageerden enthousiast. Ze vonden het leuk om op deze manier kennis te maken met verschillende boeken en wilden de volgende boekenkring wat langer zou duren.

### 3.4 Observatie

Gedurende twee weken zijn er drie verschillende observaties gedaan. De observaties zijn toegevoegd in de bijlage.

Bij de eerste observatie die plaats vond op een dinsdagochtend na de kleine pauze werd de grote combinatie groep van 7 en 8 geobserveerd. Er was één leerling die niet las. Gedurende de andere observaties heeft hij ook niet gelezen. Daarnaast waren er twee leerlingen die wel lazen, maar veel afgeleid waren en om zich heen keken. Ook viel het op dat een aantal leerlingen af en toe met elkaar fluisterden en afgeleid waren van het lezen. Dit was telkens van korte duur. Er waren tijdens de meetmomenten telkens gemiddeld vier leerlingen die niet geconcentreerd aan het lezen waren. Deze wisselden zich af. Er waren twee leerlingen die bijna constant afgeleid waren, maar de rest van de leerlingen wisselde zich af.

Bij de groep van acht leerlingen die op een maandagochtend na de kleine pauze werden geobserveerd viel op dat weer dezelfde leerling niet las. Hij keek om zich heen en was met van alles bezig behalve lezen. Daarnaast wisselden een aantal leerlingen af met geconcentreerd lezen en om zich heen kijken. Er waren drie momenten dat iedereen aan het lezen was, behalve de jongen die helemaal niet las. Af en toe droomden wat leerlingen weg, die dan de klas rond keken.

De laatste observatie is in groep 8 gedaan. Er werd gelezen aan het eind van de woensdagochtend. Wat opviel was dat veel leerlingen op de klok keken. Daarbij was er weer dezelfde leerling die niet las. Ook waren er twee leerlingen die na ongeveer vijf minuten door hun boek begonnen te bladeren en na een paar minuten weer gingen lezen.

## 4 Conclusie en discussie

### 4.1 Antwoord op de hoofdvraag

‘Hoe kan de leesmotivatie in de groepen 7 en 8 van basisschool de KWS worden verhoogd?’ Om antwoord te kunnen geven op deze vraag zijn er verschillende onderzoeksinstrumenten ingezet. Allereerst een vragenlijst. Daaruit bleek dat heel wat leerlingen lezen wel leuk vonden. Dit was het tegenovergestelde van wat er gedacht werd. De leerlingen lieten in de meerderheid blijken dat zij graag op een beter leesniveau wilden komen. Daarbij gaven de meeste ook aan graag moeilijke boeken te willen of te kunnen lezen, maar ook niet te veel te willen nadenken over een boek. Dit spreekt elkaar eigenlijk tegen. Bij moeilijke boeken moet je namelijk nadenken. De vraag is daarbij of de leerlingen echt weten wat een moeilijk boek is. De leerlingen die met Cito-toetsen laag scoren op lezen (DMT en AVI) geven echter aan geen moeilijke boeken te willen lezen. De meeste van deze leerlingen geven wel aan lezen leuk te vinden. Volgens Stokmans (2009, p. 35-40) is het belangrijk dat de leerling moet denken dat hij het gedrag (lezen) kan uitvoeren. Aarnoutse en Verhoeven (2013, p. 47-52) sluiten daarop aan door aan te geven dat het positieve zelfbeeld over eigen leesvaardigheid van groot belang is om een positieve en intrinsieke motivatie te ontwikkelen. Dat wil zeggen dat de wel leerlingen een goede basis hebben om een positieve leesattitude te ontwikkelen. De leerlingen met lage Cito-scores lezen boeken op hun eigen niveau. Dit is heel belangrijk voor een positieve leesattitude en daarmee motivatie. Met dit als achtergrond zijn twee experimenten uitgevoerd. Broekhof en de Pater (2013, p. 1, 5, 9) zeggen dat wanneer leerkrachten lezen tijdens het vrij lezen dit motiverend is voor leerlingen om zelf ook te gaan lezen. Je geeft het goede voorbeeld en creëert daarbij rust. Ook maak je leerlingen nieuwsgierig naar het boek dat er gelezen wordt. Uit de evaluatie met de leerlingen bleek dat zij hier hetzelfde over dachten. De leerlingen vonden het fijn dat er rust was in de klas en dat er niet getypt werd in de klas. De leerlingen waren niet persé meer gemotiveerd, maar door de rust die werd gecreëerd gaven de leerlingen wel aan het fijner te vinden om te lezen. Hiermee maak wordt een eerste stap gemaakt naar het verhogen van leesmotivatie. De boekenkring die volgens Walta (2011, p. 113-114) is uitgevoerd was een groot succes. De leerlingen begonnen sceptisch aan de kring en hadden het idee dat het ‘saaï’ zou worden. Het tegendeel is bewezen toen bijna alle leerlingen het boek wat is gepromoot wilden lezen. De leesmotivatie was op dat moment erg hoog. Daarmee werden zoals Stokmans (2009) beschrijft positieve ervaringen gecreëerd omtrent lezen. De leerlingen kregen het idee dat het boek leuk was en kregen een positieve attitude tegenover het boek. Echter toen de leerlingen hun eigen boeken gingen promoten zakte de betrokkenheid. Daarom kan wat Walta (2011, p. 113-114) zegt in twijfel worden getrokken. Hij zegt: ‘Kinderen zijn voor elkaar de beste boekpromotors.’ Tijdens de boekenkring was dit niet het geval. Veel leerlingen hadden de boeken al gelezen en de promoties waren kort. Ze maakten minder indruk dan er verwacht werd. Daarnaast heb je er als leerkracht meer verstand van om een boek of verhaal spannend over te brengen dan als leerling zijnde. Dat viel tijdens de boekenkring erg op. Toch wilden de leerlingen niet stoppen met de boekenkring en bleven enthousiast, omdat ze over meer boeken informatie wilden. Dat wil zeggen dat de boekenkring volgens Walta (2011) wel een succes was, alleen de leerlingen niet persé de beste promotors voor elkaar waren. Uit de observaties bleek dat lezen aan het einde van de dag geen goed idee is. De leerlingen waren afgeleid door de tijd en keken om de beurt vaak op de klok. Lezen na de kleine pauze is beter. De leerlingen kunnen dan rustig gaan zitten na het buitenspelen en even bijkomen. Sommige leerlingen hebben echter af en toe de neiging om te gaan fluisteren met elkaar of rond te gaan kijken in de klas. Dit spreekt de antwoorden uit de vragenlijst gedeeltelijk tegen. De meeste leerlingen gaven daar aan lezen leuk te vinden, maar toch waren er een aantal leerlingen die dit aangaven afgeleid tijdens het lezen. Dit komt waarschijnlijk doordat het boek wat zij lezen hen niet genoeg aanspreekt of misschien te moeilijk is. De leerlingen gaven namelijk aan wel moeilijk boeken te willen lezen, maar niet over een

boek na te willen denken. Dit is wel vaak het geval bij het lezen van moeilijke boeken. Het zoeken van het juiste boek moeten de leerlingen leren. Volgens Nielen en Bus (2015, p. 6-9) helpt een bibliotheek op school hierbij. Het is daarbij wel belangrijk dat de aangeboden boeken aansluiten bij de leerlingen. Er moeten genoeg boeken zijn in de genres die de leerlingen leuk vinden.

#### 4.2 Aanbevelingen voor de praktijk

Het inzetten van de boekenkring eens per één of twee weken kan heel waardevol zijn. De leerlingen maken op deze manier kennis met nieuwe boeken waarvoor ze geënthousiasmeerd kunnen worden. Wel is belangrijk dat wanneer de leerlingen zelf boeken gaan promoten zij hulp krijgen van de leerkracht. Er moeten boeken gekozen worden die niet veel gelezen zijn en de manier van promoten moet met de leerlingen besproken worden. Op die manier zal de boekenkring slagen. Daarnaast zorgt het lezen door de leerkracht in de klas voor rust. De leerlingen hebben geen last van vervelende geluiden en kunnen zich volledig verdiepen in hun boek. Wanneer er vrij gelezen wordt moet dit niet aan het einde van de dag gepland worden. De leerlingen zijn dan met hun hoofd ergens anders en zijn snel afgeleid. Veel leerlingen die lezen lastig vinden gaven in de vragenlijst aan van makkelijke boeken te houden. Boeken die aansluiten bij hun niveau. Het is daarom belangrijk dat iedere leerling leest op zijn niveau en wordt geholpen bij het zoeken van het juiste boek. Volgens Nielen en Bus (2015, p. 6-9) helpt een bibliotheek op school hierbij. Het is daarbij wel belangrijk dat de aangeboden boeken aansluiten bij de leerlingen. Op de KWS hebben ze een bibliotheek op school en hebben zij hier al goede stappen in gemaakt. Er moeten echter wel genoeg boeken zijn in de genres die de leerlingen leuk vinden en daarbij moeten er genoeg recente boeken zijn.

#### 4.3 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek & beperkingen onderzoek

Bij een vervolgonderzoek kan worden gefocust op het vrij lezen. Op welke manier kan dit interessanter of leuker worden gemaakt voor de leerlingen. Bij dit onderzoek is vooral de focus gelegd op hoe de motivatie verhoogd kan worden door het inzetten van verschillende hulpmiddelen door de leerkracht. Bij een volgend onderzoek zou meer aandacht besteed kunnen worden aan het lezen tijdens het vrij lezen zelf en meer op wat de leerlingen zouden willen.

De beperkingen die dit onderzoek kent zijn de onderzoeksinstrumenten. Bij de uitvoering zijn twee experimenten uitgevoerd. Dit hadden er meer moeten zijn om een duidelijk beeld te scheppen van welke werkvormen echt werken en om van daaruit aanbevelingen te maken. De observaties die zijn gedaan, zijn in te kleine groepen gedaan. Dit hadden grotere groepen moeten zijn. Bij grotere groepen kan je namelijk beter meten wie er wel of niet geconcentreerd leest. Met de kleine groepen worden er veel leerlingen niet geobserveerd, die wel geobserveerd hadden moeten worden. Er had daarnaast ook vaker geobserveerd moeten worden. Daarnaast hadden er gesprekken met de leerlingen kunnen plaats vinden over de vragenlijsten en de ingevulde antwoorden. Dan was er meer duidelijkheid geweest. Ook hadden er meer officiële documenten geanalyseerd kunnen worden. Dit had meer diepgang gegeven aan het onderzoek.



## Literatuurlijst

Aarnoutse, C., Verhoeven, L., Zandt, van het, R. en Biemond, H. (2013) *Tussendoelen gevorderde geletterdheid; Leerlijnen voor groep 4 tot en met 8. Expertisecentrum Nederlands, Nijmegen, 47-52.*

Broekhof, K., & Pater, N., de (2013) *Van leesmotivatie naar taalprestatie: leesbevordering in de klas: tips voor leerkrachten.* De bibliotheek op school, Den Haag, 1, 5, 9.

Edmunds, K. M. , & Bauserman, K. L. (2006). *What teachers can learn about reading motivation through conversations with children.* The Reading Teacher, 59, 414–424.

Gambrell, L. B. (1996). *Creating classroom cultures that foster reading motivation.* Reading Teacher, 50(1), 14-20.

Geest, S., van der (2012) *Spinder.* Querido, Amsterdam. p. 1-112

Greven, J. & Letschert, J. (2006) *Onderwijs cultuur wetenschap: Kerndoelen primair onderwijs.* Deltahage, Den Haag, 11-17

<http://www.leerlijntaal.nl/page/77/lees--en-schrijfmotivatie.html>.

<https://www.lezen.nl/feiten-over-lezen>

<http://tule.slo.nl/Nederlands/F-L09-Gr78-Kinderen.html>

Huizinga, H. (2010) *Taal & didactiek: Aanvankelijk en technisch lezen.* Noordhoff Uitgevers Groningen/Houten bv, p. 10

Morgan, P. L., Fuchs, D., Compton, D. L., Cordray, D. S., & Fuchs, L. S. (2008). *Does Early Reading Failure Decrease Children's Reading Motivation?* Journal of Learning Disabilities, 41, 387-404.

Morgan, P. L., & Fuchs, D. (2007 ) *Is There a Bidirectional Relationship Between Children's Reading Skills and Reading Motivation?* Exceptional Children, 73, 165-183.

Mortel, K., van de, & Förner, M. (2013) *Grip op leesbegrip: Toetsen en evalueren van begrijpend luisteren en begrijpend lezen.* CPS. 102-105

Nielen, T., & Bus, A. (2015) *Bibliotheek op school onder de loep: Leesmotivatie stimuleren.* JSW, jrg. 99, nr. 8, 6-9

Stokmans, M. (2009) *De invloed van literatuuronderwijs op de leesattitude.* Levende Talen Tijdschrift, jrg. 10, nr. 2, 35-40.

Verschuere, K., & Koomen, H. (2016) *Handboek Diagnostiek in de leerlingenbegeleiding: Kind en context.* Garant Uitgevers nv & auteurs, Antwerpen. 175-178

Walta, J. (2011) *Open boek: Handboek leesbevordering door Jos Walta*. Kinderboekenwinkel de Boekenberg, Eindhoven. p. 20-21, 104-107, 113-114

Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (2009) *Handboek of motivation at school*. Routhledge, New York, p. 1.

## Bijlagen

### Opsomming referentieniveau/kerndoel 9

Volgens de Tule gaat kerndoel 9 over lees- en schrijfmotivatie. Dit kerndoel houdt in dat de leerlingen plezier krijgen in lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten. In de leerlijn passend bij dit kerndoel wordt beschreven wat de leerlingen moeten doen om te voldoen aan het kerndoel.

- Lezen:
  - o de kinderen lezen dagelijks met plezier eigen gekozen teksten en boeken;
  - o ze herkennen verschillende genres;
  - o ze krijgen inzicht in eigen voorkeuren voor bepaalde genres en auteurs;
  - o ze beargumenteren hun voorkeur voor soorten boeken of genres en auteurs.
- Voorlezen:
  - o de kinderen lezen (voorbereid) interactief een prentenboek voor aan enkele kleuters;
  - o ze oefenen het voordracht lezen voor de Nationale Voorleeswedstrijd.

Dan is er ook het referentieniveau passend bij de leerlijn: fictieteksten: lees- en schrijfmotivatie. Hieronder wordt beschreven wat de leerlingen moeten doen om het 1F of 1S niveau te halen volgens: <http://www.leerlijntaal.nl/page/77/lees--en-schrijfmotivatie.html>.

#### Tussendoelen lees- en schrijfmotivatie

De leerlingen:

1. waarden bestaande werken op het terrein van fictie
2. waarden bestaande werken op het terrein van non-fictie
3. waarden bestaande werken op het terrein van poëzie
4. hebben een positief beeld tegenover het gebruik van geschreven taal
5. onderkennen het persoonlijk en maatschappelijk belang van geletterdheid.

#### 1F (minimumniveau eind groep 8)

1. Kan jeugdliteratuur belevend lezen.
2. Evalueert de tekst met emotieve argumenten.
3. Kan met medeleerlingen leeservaringen uitwisselen.
4. Kan interesse in bepaalde fictievormen aangeven

#### 1S/2F (streefniveau eind groep 8)

- + Kan eenvoudige adolescentenliteratuur herkenkend lezen.
- + Kan de tekst met realistische argumenten evalueren en persoonlijke reacties toelichten met voorbeelden uit de tekst.
- + Kan met medeleerlingen leeservaringen uitwisselen en kan de interesse in bepaalde genres of onderwerpen motiveren

## Vragenlijst



Vragenlijst  
leesmotivatie (goed)

## Vragenlijst resultaten



Vragenlijst  
resultaten.pdf

## Observatie schema



Observatie stil  
lezen.docx

## Observatie resultaten



Observaties  
resultaten.pdf