

Een onderzoek naar de invloed van thematisch lezen op leesmotivatie bij leerlingen in de middenbouw van het basisonderwijs



20-05-2018

Anke Swinkels

Studentnummer: 2536145

Begeleiders: Annigje Primowees & Annemie Reijnders

Inhoudsopgave

1. Samenvatting	3
2. Probleemanalyse	4
2.1 Aanleiding en context.....	4
2.2 Probleemstelling.....	5
3. Theoretisch kader	6
3.1 Leesmotivatie.....	6
3.1.1 Huidige situatie.....	6
3.2 Begrijpend lezen.....	7
3.2.1 Begrijpend lezen en leesmotivatie.....	7
3.2.2 Begrijpend lezen aan de hand van methodes.....	7
3.2.3 Nieuwsbegrip.....	7
3.3 Leesmotivatie verhogen.....	8
3.3.1 De leerkracht als rolmodel.....	8
3.3.2 Aansluiten bij het niveau van leerlingen.....	8
3.3.3 Aansluiten bij de interesses van leerlingen.....	9
3.3.4 Aansluiten bij de drie basisbehoeften van de mens.....	9
3.4 Thematisch onderwijs.....	10
3.4.1 Thematisch lezen.....	10
3.4.2 Meer dan begrijpend lezen.....	11
3.5 Onderzoeksvragen.....	11
3.5.1 Hoofdvraag.....	11
3.5.2 Deelvragen.....	11
4. Opzet van het onderzoek	12
4.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling.....	12
4.2 Respondenten.....	12
4.3 Instrumenten.....	13
4.3.1 De Leuvense betrokkenheidsschaal.....	13
4.3.2 Vragenlijst leerlingen.....	13
4.3.3 Leerkrachtvragenlijst.....	14
4.4 Wijze van data-analyse.....	14
4.4.1 De Leuvense betrokkenheidsschaal.....	14
4.4.2 Vragenlijst leerlingen.....	14
4.4.3 Leerkrachtvragenlijst.....	14
5. Resultaten	15
5.1 Observaties Leuvense betrokkenheidsschaal.....	15
5.2 Vragenlijst leerlingen.....	20
5.2.1 Vragenlijst leerlingen deel 1.....	20
5.2.2 Vragenlijst leerlingen deel 2.....	24
5.3 Leerkrachtvragenlijst.....	26
6. Conclusies en aanbevelingen	28
6.1 Conclusie.....	28
6.1.1 Observaties Leuvense betrokkenheidsschaal.....	28
6.1.2 Vragenlijst leerlingen deel 1.....	28
6.1.3 Vragenlijst leerlingen deel 2.....	28
6.1.4 Leerkrachtvragenlijst.....	28
6.1.5 Hoofdvraag beantwoord.....	29
6.2 Kritische reflectie op het onderzoeksproces.....	29
6.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen.....	30
7. Literatuurlijst	32
8. Bijlagen	34
8.1 Vragenlijst leerlingen.....	34
8.2 Leerkrachtvragenlijst.....	40
8.2.1 Leerkrachtvragenlijst Goed Gelezen!.....	40
8.2.2 Leerkrachtvragenlijst thematisch lezen.....	41
8.3 Schema Leuvense betrokkenheidsschaal.....	42

1. Samenvatting

De betrokkenheid van leerlingen op een school in Noord-Limburg tijdens begrijpend lezen is laag. Het doel van dit onderzoek is daarom het verhogen van de leesmotivatie van leerlingen tijdens begrijpend lezen. De onderzoeksvraag die hieruit volgt, is: Kan het thematisch lezen bijdragen aan hogere leesmotivatie bij leerlingen in de middenbouw? Uit de theorie bleek namelijk dat het thematisch lezen een aanpak zou kunnen zijn die bijdraagt aan leesmotivatie, onder andere omdat het tegemoetkomt aan de drie basisbehoeften van de mens: relatie, competentie en autonomie (Stevens, 2004). Het doel van thematisch lezen is dat leerlingen in groepjes al lezende op zoek gaan naar de antwoorden op hun eigen, vanuit nieuwsgierigheid gestelde vragen over een onderwerp dat hen interesseert.

Het thematisch lezen is uitgetoetst in twee groepen 4 en middels observaties en vragenlijsten is bepaald of de aanpak ook in de praktijk zorgt voor hogere leesmotivatie. De resultaten wezen onder andere uit dat de leerlingen méér betrokkenheid toonden tijdens het thematisch lezen. De uiteindelijke conclusie is dat het thematisch lezen inderdaad bij kan dragen aan hogere leesmotivatie bij leerlingen in de middenbouw.

Omdat de volledige overstap van methodegericht begrijpend leesonderwijs naar het thematisch lezen nog te groot is voor de school waar het onderzoek is uitgevoerd, wordt op dit moment aanbevolen dat de leerkrachten van de groepen 4 t/m 8 de stappen van het thematisch lezen gaan doorlopen en de afwisseling zoeken met een actuele methode voor begrijpend lezen die beter aansluit bij de beleavingswereld van de leerlingen.

2. Probleemanalyse

2.1 Aanleiding en context

Lezen en begrijpen wat je leest zijn onmisbare vaardigheden voor zowel het schoolse als het maatschappelijke functioneren. Daarom is het belangrijk dat kinderen op de basisschool goed leesonderwijs aangeboden krijgen.

Nederlandse basisschoolleerlingen houden in het algemeen niet erg van lezen. 20% van de Nederlandse basisschoolleerlingen vindt lezen prettig, tegen 28% internationaal. 27% van de Nederlandse basisschoolleerlingen vindt lezen juist niet prettig, tegen 15% internationaal. (Netten, Droop, Verhoeven, Meelissen, Drent & Punter, 2012; Mullis, Martin, Foy & Drucker, 2012). Wanneer specifiek naar het vak begrijpend lezen gekeken wordt, blijkt ook dat maar weinig leerlingen hier plezier aan beleeft (Boers & Stoeldraijer, 2011).

Voor een basisschool in gemeente Horst aan de Maas, Noord-Limburg, is dit een herkenbare situatie. Hoewel de school steeds meer de overstap wil maken van methodegericht onderwijs naar kindgericht onderwijs, wordt er momenteel nog gewerkt met verschillende methodes. Voor begrijpend lezen is dat de methode *Goed gelezen!*. *Goed gelezen!* is ontwikkeld voor de groepen 4 tot en met 8 van het basisonderwijs. In 1996 verscheen de eerste versie van *Goed gelezen!*, die in 2004 op meer dan 40% van de Nederlandse basisscholen werd gebruikt. In 2006 is de methode herzien en zijn er een aantal veranderingen aangebracht. Onder begrijpend lezen wordt in *Goed gelezen!* verstaan: het achterhalen van de betekenis of bedoeling van een tekst. Hierbij wordt het leesplezier vooropgesteld.

Elk leerjaar van de methode *Goed gelezen!* bestaat uit zes blokken van vijf weken. In de laatste week van ieder blok wordt een toets afgenomen. Iedere week staan er twee lessen van 45 minuten op het programma. De eerste les is een leerkrachtgebonden les waarin het accent ligt op directe instructie óf op de eigen leesstrategie van leerlingen. Elke leerkrachtgebonden les wordt gevolgd door een 'bakles'. Dit is een les waarin leerlingen zelfstandig aan de slag gaan met bakkaarten van verschillende niveaus.

De leerkrachten op deze school spreken hun ontevredenheid uit over de lessen van begrijpend lezen. Hoewel de methode benoemt dat het leesplezier voorop staat, is dit op deze school niet terug te zien in de praktijk. De betrokkenheid van de leerlingen tijdens de lessen van begrijpend lezen is laag en dit wordt door de leerkrachten ervaren als probleem. Verder lopen de onderwerpen van de teksten die aan bod komen zeer uiteen en zijn ze niet actueel. Zo is het moeilijk voor leerkrachten om een raakvlak te vinden met het thema of een ander betekenisvol onderwerp op bepaalde momenten. De methode sluit dan ook niet (meer) aan bij de belevingswereld van de kinderen en het eigentijds onderwijs dat de school wil verzorgen.

Eenzijds zou de verouderde methode dus een oorzaak kunnen zijn van de lage betrokkenheid tijdens begrijpend lezen. Zoals ook in het schoolplan 2015-2019 staat beschreven, wil de school beschikken over goede, actuele methodes voor onder andere begrijpend lezen. Bouwman en van de Mortel (2016) benoemen echter dat kinderen te weinig leren van een methode voor begrijpend lezen. Een methode voor begrijpend lezen legt volgens hen vaak te veel de nadruk op het aanleren van

leesstrategieën en/of het beantwoorden van vragen. Dit gebeurt ook bij actuele methodes en daarmee wordt niet bijgedragen aan het leesplezier van leerlingen.

Anderzijds is het dus ook van belang om verder te kijken dan de methode. We moeten niet vergeten dat leerkrachten voor 43% verantwoordelijk zijn voor de leerprestaties van hun leerlingen (National Commission on Teaching and America's Future, 1997). Het bevorderen van motivatie is een van de taken van een leerkracht. Wanneer leerlingen intrinsiek gemotiveerd zijn, leidt dit tot betere leerprestaties (Deci & Ryan, 2000). De vraag die het team zichzelf stelt is: Welke aanpak kunnen we inzetten om hogere betrokkenheid en meer leesplezier te creëren bij leerlingen tijdens begrijpend lezen? Wellicht kan hiermee de eerste stap worden gemaakt richting meer kindgericht onderwijs.

2.2 Probleemstelling

De betrokkenheid en het leesplezier van leerlingen op een basisschool in gemeente Horst aan de Maas tijdens de lessen van begrijpend lezen is laag. De huidige methode voor begrijpend lezen *Goed gelezen!* sluit niet (meer) aan bij de belevingswereld van de kinderen en het eigentijds onderwijs dat de school wil verzorgen. Hierdoor verliezen ook de leerkrachten hun plezier in het geven van deze lessen. De focus van dit onderzoek zal daarom liggen op de zoektocht naar een andere aanpak voor begrijpend lezen met als doel de leesmotivatie van leerlingen tijdens begrijpend lezen te verhogen.

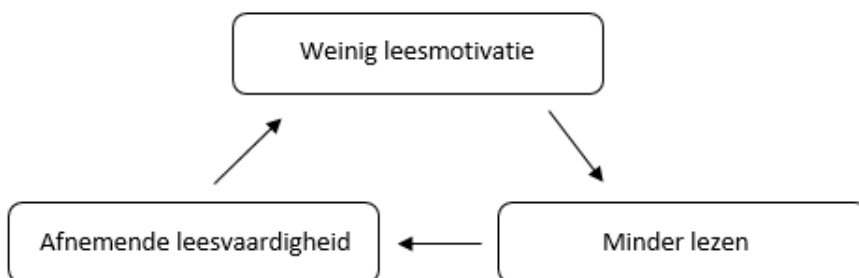
3. Theoretisch kader

3.1 Leesmotivatie

*“Om leerlingen aan het (begrijpend) lezen te krijgen is motivatie het sleutelwoord.”
(Van de Veer, 2005, p.30)*

Volgens Tellegen en Catsburg (1987) is leesmotivatie de mate waarin leerlingen bekend zijn met bepaalde vormen van voldoening die lezen met zich meebrengt. Deze leesmotivatie onderscheiden ze in drie verschillende vormen: intrinsiek, extrinsiek en instrumenteel. Wanneer er sprake is van intrinsieke motivatie komt de wil om te lezen van binnenuit, omdat een leerling plezier ervaart tijdens het lezen. Wanneer het lezen van buitenaf gestimuleerd wordt door bijvoorbeeld een leerkracht, ouders of medeleerlingen spreken we over extrinsieke motivatie en wanneer de lezer leest omdat hij iets te weten wil komen over een onderwerp spreken we over instrumentele motivatie.

Leerlingen die alleen extrinsiek gemotiveerd zijn, zullen leesactiviteiten met tegenzin en zonder interesse uitvoeren (Stasse, 2013). Intrinsieke motivatie daarentegen wordt door Metsale et al (1996/1997) gezien als de belangrijkste vorm van motivatie, omdat het zorgt voor hogere betrokkenheid bij leerlingen. Wanneer leerlingen niet intrinsiek gemotiveerd zijn om te lezen, zullen ze in een negatieve spiraal terechtkomen waarbij ook de leesvaardigheid afneemt. Dat ziet er als volgt uit:



Figuur 1: Negatieve spiraal leesmotivatie

3.1.1 Huidige situatie

Uit onderzoek blijkt dat het niet positief gesteld is met het leesplezier van Nederlandse basisschoolleerlingen. Meer dan een kwart van de leerlingen geeft aan lezen niet prettig te vinden, terwijl dit in andere landen gemiddeld 15 procent is (Netten, 2012). Gebrek aan motivatie wordt door de Inspectie van het Onderwijs dan ook benoemd als een verbeterpunt voor het onderwijs in Nederland (Staat van het onderwijs, 2015).

Soetaert (2006) stelt dat de digitalisering een oorzaak is voor het feit dat kinderen minder en minder graag lezen. Stichting lezen (2012) ziet de digitale ontwikkelingen juist als iets positiefs. Het lezen zelf verandert volgens hen niet, maar wel de manier waarop er gelezen wordt. Er wordt weliswaar minder gelezen van papier, maar de digitale media lijken dit op te vangen. De leefwereld van kinderen bestaat tegenwoordig uit de nieuwste media; daar kunnen we niet omheen en daar zal op ingespeeld moeten worden.

3.2. Begrijpend lezen

Begrijpend lezen is het vermogen om geschreven teksten te begrijpen, ofwel te lezen met begrip. Een onmisbare vaardigheid voor het functioneren in de samenleving. Het is een complex cognitief proces waarbij met name 'het hogere orde denken' aan bod komt. Het uiteindelijke doel van begrijpend lezen is het vergroten van kennis van de wereld (Van de Mortel & Bouwman, 2016).

Volgens Ahlers & Van de Mortel (2009) wordt het begrijpen van een tekst beïnvloed door technische leesvaardigheid, woordenschat, kennis van de wereld, kennis van schriftelijke taal, leeservaring, intelligentie en motivatie.

3.2.1 Begrijpend lezen en leesmotivatie

Wanneer specifiek naar het vak begrijpend lezen gekeken wordt, blijkt ook dat de motivatie bij leerlingen laag ligt. Onderzoek (Edux, 2007) wijst uit dat ongeveer 50% van de leerlingen in groep 4 begrijpend lezen leuk vindt. In het einde van groep 8 is dit percentage gehalveerd en vindt nog maar 25% van de leerlingen begrijpend lezen een leuk vak. Volgens Bouwman en van de Mortel (2016) ligt de oorzaak hiervan in het gebruik van methodes voor begrijpend lezen.

3.2.2 Begrijpend lezen aan de hand van methodes

Een methode voor begrijpend lezen legt vaak te veel de nadruk op het aanleren van leesstrategieën en het beantwoorden van vragen na het lezen van een tekst. Veel leerlingen, maar ook leerkrachten, denken daarom dat ze pas met begrijpend lezen bezig zijn als ze vragen over een tekst moeten beantwoorden (Berends, 2010). Ze beseffen niet dat het vrij lezen in een spannend boek óók onder begrijpend lezen valt. Net zoals het lezen van een handleiding, een recept of de ondertiteling op tv. Daarbij sluiten de onderwerpen van de teksten in een methode vaak niet aan bij de belevingswereld van kinderen. Dit maakt, dat veel leerlingen begrijpend lezen geen leuk vak vinden.

3.2.3 Nieuwsbegrip

Nieuwsbegrip (CED-groep) is een onlinemethode voor begrijpend lezen die sinds 2005 op de markt is. De onderwerpen die in de teksten aan bod komen, worden iedere week bepaald door actuele gebeurtenissen in en buiten Nederland, zoals bijvoorbeeld de Olympische Winterspelen. Leerkrachten kunnen zelf onderwerpen aandragen, waaruit *Nieuwsbegrip* vervolgens het meest genoemde onderwerp kiest.

“De gedachte achter Nieuwsbegrip is dat de actualiteit zorgt voor een functionele context, meer betrokkenheid en (daardoor) een hogere motivatie van de leerlingen om de teksten te lezen.” (Algemene handleiding Nieuwsbegrip, 2017)

De actualiteit zou dus bij moeten dragen aan hogere leesmotivatie bij leerlingen. Uit onderzoek (Edux, 2007, 2011) blijkt echter dat door deze vernieuwingen bij methodes gemiddeld slechts 10% meer leerlingen plezier beleeft aan begrijpend lezen. Dit is weliswaar een stijging, maar niet in grote mate. Hoewel de onderwerpen wellicht aansprekender zijn, komt het toch weer neer op een tekst lezen en vragen beantwoorden. Willen we meer gemotiveerde leerlingen, zullen we dus op zoek moeten naar een andere aanpak.

3.3 Leesmotivatie verhogen

3.3.1 De leerkracht als rolmodel

Leerkrachten zijn belangrijke leesbevorderaars. Houtveen (2013) stelt dat leerkrachten een voorbeeld zijn voor leerlingen. Wanneer zij laten zien dat ze enthousiast zijn over het lezen van een boek, zullen leerlingen dit enthousiasme overnemen. Het is dus allereerst van belang dat leerkrachten een positieve houding aannemen ten opzichte van lezen en dit ook uitstralen naar de leerlingen toe.

Ook de manier waarop leerkrachten feedback geven heeft invloed op de leerhouding van leerlingen. Positieve, procesgerichte feedback bevordert de (intrinsieke) motivatie en het leren (Dweck, 2011), mits het op een juiste manier gegeven wordt (Brookhart, 2008). Carol Dweck (2011) heeft aangetoond dat het geven van feedback vanuit een fixed mindset een negatief effect heeft op leerlingen en feedback vanuit een growth mindset een positief effect heeft op leerlingen. Wanneer we feedback geven vanuit een growth mindset is dit gericht op het proces, zoals "Wat heb je hard gewerkt". In plaats van op talent, wordt hier de nadruk gelegd op inzet. Leerlingen die feedback krijgen en denken vanuit een growth mindset zijn niet bang om uitdagingen aan te gaan of fouten te maken en geven niet op wanneer het lastig wordt.

3.3.2 Aansluiten bij het niveau van leerlingen

Wanneer een leerling een tekst moet lezen van boven of beneden zijn niveau, werkt dit demotiverend. Daarom zou een leerkracht in staat moeten zijn om de complexiteit van een tekst te bepalen en teksten te zoeken die passend zijn bij het niveau van zijn leerlingen. Paus, Rymenans en van Gorp van het taaluniversum (2006) beschrijven dit in de volgende doelstelling: *"De leraar kan teksten beoordelen op toegankelijkheid voor zijn leerlingen en kan die teksten zo nodig via mondelinge en schriftelijke ingrepen toegankelijk maken."*

Verschillende taalkundigen, waaronder Cummins (1991), benoemen dat de moeilijkheid van een tekst wordt bepaald door de cognitieve belasting en de contextuele inbedding. De cognitieve belasting hangt af van een aantal factoren. De eerste factor is het onderwerp van de tekst. Een tekst over een onderwerp dat volledig nieuw is voor kinderen is lastiger dan een tekst over een onderwerp waarover ze al voorkennis beschikken. De tweede factor is het aantal moeilijke, onbekende woorden in een tekst. Dit verschilt uiteraard per leeftijdsgroep, maar over het algemeen worden abstracte, schoolse en algemene woorden, ook wel CAT (cognitief academische taalvaardigheid) genoemd, beschouwd als moeilijk.

Op zinsniveau bepalen de zinslengte en zinsstructuur de moeilijkheid van een tekst. Lange, samengestelde, onderschikkende zinnen in een passieve constructie worden als moeilijk beschouwd. Op tekstniveau bepalen de tekstlengte en de tekststructuur de moeilijkheid van een tekst. Lange teksten met gevarieerde structuren, zoals een tekst met flashbacks erin, worden als moeilijk beschouwd. Verder is een tekst makkelijker te begrijpen wanneer zaken worden toegelicht en verduidelijkt. Er is dan sprake van een lage informatiedichtheid.

Contextuele inbedding kan ondersteuning bieden bij het begrijpen van een tekst. Afbeeldingen, concreet materiaal en eigen ervaringen van kinderen zijn voorbeelden hiervan. Ze geven leerlingen houvast, omdat ze zich op die manier een beter beeld kunnen vormen van wat er wordt verteld in een tekst.

Leerkrachten kunnen teksten makkelijker maken door de cognitieve belasting te verkleinen en de contextuele inbedding te vergroten (Verhallen & van Beek, 2012). Dit kan onder andere door zinnen korter te maken, moeilijke woorden te vervangen of toe te lichten en te zorgen voor ondersteunend beeldmateriaal. Daarbij is het belangrijk dat leerkrachten voorafgaand aan de les nadenken over mogelijke struikelblokken in de tekst, zodat ze daar preventief op in kunnen spelen.

3.3.3 Aansluiten bij de interesses van leerlingen

Naast het feit dat teksten aan moeten sluiten bij het niveau van leerlingen, is het ook belangrijk dat teksten aansluiten bij hun interesses en belevingswereld. Een interesse is iets waar je belangstelling voor hebt. Volgens Murphy Paul (2013) werken we aandachtiger, kunnen we helderder denken en begrijpen én onthouden we zaken beter wanneer het aansluit bij onze interesses. Ook zijn we dan in staat ons voor langere tijd in te spannen. Al met al zorgt dit voor hogere leeropbrengsten.

Ieder kind is anders en heeft andere interesses. Er is met name een duidelijk verschil in leesinteresses tussen jongens en meisjes. Meisjes lezen over het algemeen liever fictie, jongens lezen liever non-fictie (Huysmans, 2013). Meisjes kiezen vaak voor boeken met thema's als romantiek en vriendschap terwijl jongens kiezen voor thema's als sport, oorlog en science fiction (Monitor bibliotheek op school, 2013). Onderwerpen die te ver van leerlingen afstaan en dus niet aansluiten bij hun belevingswereld, zoals bijvoorbeeld hypotheek, worden vermeden.

Om erachter te komen waar de interesses van leerlingen liggen, is het allereerst een mogelijkheid om dit te observeren. Een tweede manier is om met leerlingen in gesprek te gaan over hun interesses. Dit kan zowel klassikaal als individueel óf aan de hand van een vragenlijst.

3.3.4 Aansluiten bij de drie basisbehoeften van de mens

Volgens Luc Stevens (2004) kunnen leerkrachten bijdragen aan de motivatie van leerlingen door aan te sluiten bij de drie basisbehoeften van de mens. Ieder mens heeft volgens hem een natuurlijke behoefte aan relatie, competentie en autonomie. De behoefte aan relatie heeft te maken met het gevoel ergens bij te willen horen en dat je mag zijn wie je bent. De behoefte aan competentie heeft te maken met het gevoel dat je iets (aan)kunt en bevordert daarmee het zelfvertrouwen. De behoefte aan autonomie heeft te maken met de vrijheid die mensen ervaren door eigen keuzes te kunnen maken.

De in paragraaf 3.4.1 beschreven thematische aanpak biedt de juiste mogelijkheden om aan te sluiten bij deze basisbehoeften. Zo sluit het stellen van vragen vanuit eigen nieuwsgierigheid aan bij de basisbehoefte *autonomie*. De leerlingen werken vanuit een zelf bepaald doel, waardoor er sprake zal zijn van *intrinsieke en instrumentele motivatie*. Doordat leerlingen samen mogen werken tijdens het thematisch lezen, komen we tegenmoet aan de behoefte aan *relatie* van leerlingen.

Ook draagt het coöperatief leren bij aan de basisbehoefte *competentie*, omdat is gebleken dat het leidt tot betere leerprestaties bij leerlingen (McConnell, 2000). Tijdens het samenwerken wordt de *extrinsieke motivatie* van leerlingen op een positieve manier gestimuleerd, omdat ieder individu zich medeverantwoordelijk zal voelen voor het groepsresultaat.

3.4 Thematisch onderwijs

Thematisch onderwijs is volgens het Platform Onderwijs2032 (2015) hét onderwijs van de toekomst. Verschillende vakgebieden en vaardigheden worden aan een thema gekoppeld en vormen samen het onderwijsaanbod waarbij methodes dienen als bronnenboek. Hoewel dit op veel scholen al vorm begint te krijgen, blijft het begrijpend lezen hierin nog achter.

3.4.1 Thematisch lezen

Het CPS (2011) heeft een aanpak bedacht om leesmotivatie te stimuleren: thematisch lezen. Thematisch lezen is een aanpak die vakinhoud en leesonderwijs met elkaar verbindt en waarbij eigen interesses van leerlingen en leesmotivatie centraal staan. Thematisch lezen is gebaseerd op een aanpak uit de Verenigde Staten (Concept Oriented Reading Instruction-model, Guthrie & Ozgungor, 2002). De bedoeling is dat leerlingen op zoek gaan naar antwoorden op hun eigen, vanuit nieuwsgierigheid gestelde vragen over een voor hen betekenisvol onderwerp. Hoewel de aanpak officieel is ontwikkeld voor het voortgezet onderwijs, is het ook goed bruikbaar voor het basisonderwijs.

Rolf Robbe (2011) beschrijft een stappenplan bestaande uit twaalf stappen voor begrijpend lezen bij thematisch werken. Allereerst wordt een thema geïntroduceerd en wordt voorkennis opgehaald bij de leerlingen. Vervolgens denken leerlingen na over wat ze graag te weten zouden willen komen over het onderwerp. In groepjes, op basis van dezelfde interesse, gaan de leerlingen op zoek naar de antwoorden op hun eigen gestelde vragen. Hiervoor zullen zij verschillende bronnen moeten gebruiken. Wanneer de leerlingen de antwoorden op hun vragen gevonden hebben, denken ze na over de manier waarop ze dit gaan presenteren aan de rest van de klas. De uiteindelijke presentatie laat zien of de leerlingen daadwerkelijk begrepen hebben wat ze gelezen hebben. Als afsluiting wordt er geëvalueerd op het product én op het proces.



Figuur 2: Stappenplan thematisch lezen. Overgenomen uit *Begrijpend lezen* (p. 137) door R. Robbe, 2011, Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

Hoewel de aanpak enig raakvlak heeft met het onderzoekend leren, is er toch een wezenlijk verschil. Bij onderzoekend leren gaat het om een onderzoeksvraag; een vraag waarvan het antwoord niet zomaar te vinden is op bijvoorbeeld het internet. Bij thematisch lezen mogen leerlingen juist wél opzoekvragen stellen, omdat het opzoeken van informatie hierbij een doel is van de les. Hoe- en waaromvragen zijn hiervoor het meest geschikt, omdat dit open vragen zijn die ervoor zorgen dat leerlingen zich meer in de stof zullen moeten verdiepen.

Wanneer leerlingen de zin en het belang van hun leesactiviteiten inzien en ervaren, zijn ze bereid om zich in te spannen en optimaal gebruik te maken van hun kennis en strategieën (Aarnoutse & Verhoeven 2003). De leerkracht kan er ook voor kiezen om tussentijds functionele, korte lessen in leesvaardigheid in te plannen, zoals “Hoe zoek ik op een efficiënte manier informatie op?” en “Hoe vat ik een tekst op de juiste manier samen?” Door deze lessen te plannen op het moment dat leerlingen deze vaardigheden nodig hebben in hun proces, is het betekenisvol, zien ze het nut ervan in en zullen ze meer betrokken zijn bij de les.

3.4.2 Meer dan begrijpend lezen

Een thema kan vanuit verschillende perspectieven worden bekeken (Verheij, 2007). Zo kun je onder andere kijken vanuit economisch, sociaal, politiek, cultureel, technologisch, natuurlijk en historisch perspectief. Door deze veelzijdigheid aan invalshoeken wordt er met thematisch lezen niet alleen gewerkt aan leesvaardigheid, maar ook aan studievoordigheid, woordenschat en kennis van de wereld. Deze kennis vormt een kapstok waaraan nieuwe kennis makkelijker kan worden opgehangen. Indirect zorgt dit daarom ook voor beter tekstbegrip bij leerlingen.

Tijdens de verwerking komen ook vaardigheden als spreken, schrijven en luisteren aan bod. Thematisch lezen is dus meer dan alleen begrijpend lezen.

3.5 Onderzoeksvragen

3.5.1 Hoofdvraag

Kan het thematisch lezen bijdragen aan hogere leesmotivatie bij leerlingen in de middenbouw?

3.5.2 Deelvragen

Deelvraag 1

Wat is de beginsituatie van leerlingen in groep 4 m.b.t. leesmotivatie en betrokkenheid tijdens begrijpend lezen?

Deelvraag 2

Hoe hoog is de leesmotivatie en de betrokkenheid van leerlingen in groep 4 tijdens het thematisch lezen?

4. Opzet van het onderzoek

4.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling

Om tot antwoorden op de onderzoeksvragen te komen, is gebruikt gemaakt van twee verschillende onderzoeksmethodes: observaties en vragenlijsten. Allereerst is de betrokkenheid van 37 leerlingen uit twee parallelgroepen 4 geobserveerd tijdens een aantal lessen die gegeven zijn volgens de methode *Goed Gelezen!*. Na deze observaties hebben de respondenten een vragenlijst ingevuld bestaande uit twee delen. Het eerste deel van de vragenlijst was gericht op leesmotivatie en leesinteresse in het algemeen en het tweede deel van de vragenlijst was specifiek gericht op begrijpend lezen. De uitkomsten van de observaties en de resultaten van de vragenlijst, vormden samen de beginsituatie van de houding van de leerlingen ten opzichte van lezen en begrijpend lezen.

Om ook de bevindingen van de leerkrachten uit de groepen 4 mee te nemen in dit onderzoek, is gekozen voor een korte leerkrachtvragenlijst. In deze vragenlijst konden de leerkrachten hun eigen mening kwijt over de lessen van *Goed Gelezen!*, maar kregen ze ook de mogelijkheid om in te vullen wat ze aan hun leerlingen zien tijdens deze lessen.

Nadat de beginsituatie helder was, heeft er een interventie plaatsgevonden. Voor deze interventie zijn in beide groepen 4 de twaalf stappen van het thematisch lezen (Rolf Robbe, 2011) doorlopen. Hierbij is rekening gehouden met de voorkeuren die uit de vragenlijst naar boven zijn gekomen. Zo bleek bijvoorbeeld dat het merendeel van de leerlingen het liefste korte teksten leest, dus is er tijdens het thematisch lezen vooral gebruik gemaakt van korte teksten.

Tijdens deze interventie is wederom de betrokkenheid van de leerlingen geobserveerd. De uitkomsten van deze observaties zijn naast de uitkomsten van de eerste observaties gelegd en met elkaar vergeleken.

Verder hebben de leerlingen ná de interventie wederom een vragenlijst ingevuld. Deze vragenlijst was enkel gericht op het thematisch lezen en niet meer op leesinteresse of leesmotivatie. Ook de uitkomsten van de vragenlijsten zijn met elkaar vergeleken.

Als laatste hebben ook de leerkrachten een tweede vragenlijst ingevuld na uitvoering van de interventie.

4.2 Respondenten

De respondenten voor dit onderzoek bestonden uit 37 basisschoolleerlingen en 2 leerkrachten uit twee parallelgroepen 4. Groep 4a bestaat uit 19 leerlingen en groep 4b uit 18 leerlingen. In totaal bestaat de groep uit 21 jongens en 16 meisjes. De gemiddelde leeftijd van de leerlingen is 7 jaar. De leerkracht van groep 4a is een vrouw van tussen de 30 en 40 jaar oud. De leerkracht van groep 4b is een man van net boven de 60.

Er is gekozen voor deze respondenten, omdat begrijpend lezen in groep 4 voor het eerst aangeboden wordt en het probleem ook al vanaf deze groep begint te spelen. Op deze manier kan het probleem vanuit de kern worden aangepakt.

4.3 Instrumenten

4.3.1. De Leuvense betrokkenheidsschaal

Voor het observeren van de betrokkenheid van de leerlingen is gekozen voor de Leuvense betrokkenheidsschaal (Laevers, Peeters, Vanwijnsberghen, 1994) als onderzoeksinstrument. De Leuvense betrokkenheidsschaal gaat uit van een aantal betrokkenheidssignalen. Deze zijn concentratie, energie, complexiteit, creativiteit, mimiek, houding, persistentie, nauwkeurigheid, reactietijd, verwoording en voldoening. Naarmate deze signalen wel of niet zichtbaar aanwezig zijn, wordt er een schaalwaarde toegekend aan de activiteit. Bij een toekenning van schaalwaarde 1 is er geen activiteit zichtbaar en bij een toekenning van schaalwaarde 5 is er sprake van volgehouden intense activiteit. Schaalwaardes 2, 3 en 4 worden respectievelijk beschreven als vaak onderbroken activiteit, min of meer aangehouden activiteit en activiteit met intense momenten.

Na de eerste 5 minuten van iedere les is een schaalwaarde toegekend en vervolgens iedere 10 minuten hierna weer. De lessen duurden ieder ± 45 minuten, wat betekent dat iedere leerling per les 5 schaalwaardes toegekend heeft gekregen. Deze gegevens zijn uitgewerkt en weergegeven in verschillende tabellen.

4.3.2. Vragenlijst leerlingen

De vragenlijst die is afgenomen bij de leerlingen, komt uit eerder, vergelijkbaar onderzoek (Bremmer, 2017) en is gebaseerd op de theorie van Förrer en van de Mortel (2014) & Förrer en van de Mortel (2013).

Het eerste deel van de vragenlijst voorafgaand aan het thematisch lezen bestond enkel uit gesloten vragen. De leerlingen kregen een bepaalde stelling voorgelegd, zoals 'Ik lees omdat ik dat zelf graag wil'. Vervolgens mochten ze aangeven in hoeverre deze stelling wel of niet bij hen paste. De antwoordmogelijkheden, respectievelijk genummerd van 1 t/m 4, waren: dit past helemaal niet bij mij, dit past niet zo erg bij mij, dit past wel een beetje bij mij en dit past helemaal bij mij. De totale vragenlijst bestond uit 37 vragen die verdeeld waren in vier verschillende onderdelen. Het eerste onderdeel bestond uit 12 vragen die betrekking hadden op wat de leerlingen van lezen vinden. Het tweede onderdeel, bestaande uit 14 vragen, had betrekking op wát de leerlingen graag lezen. Het derde onderdeel, bestaande uit 5 vragen, had betrekking op het moeilijkheidsniveau bij lezen en de laatste 6 vragen gingen over het leesniveau van de leerlingen.

Het tweede deel van de vragenlijst voorafgaand aan het thematisch lezen, was specifiek gericht op begrijpend lezen. Dit deel van de vragenlijst bestond uit 8 vragen, waarvan 4 open en 4 gesloten vragen.

Na de interventie is een soortgelijke vragenlijst bij de leerlingen afgenomen. Ditmaal 7 vragen, waarvan 3 open en 4 gesloten, met betrekking tot het thematisch lezen. Deze vragenlijst werd afgesloten met de vraag: Als je mocht kiezen tussen *Goed Gelezen!* of het thematisch lezen, waar zou je dan voor kiezen en kun je ook vertellen waarom?

4.3.3. Leerkrachtvragenlijst

De leerkrachtvragenlijst is op eigen initiatief samengesteld en gebaseerd op de theorie uit het theoretisch kader. Zowel de vragenlijst voorafgaand aan het thematisch lezen en na afloop hiervan, bestonden uit een vijftal open vragen. Er is gekozen voor open vragen om de leerkrachten daarmee de ruimte te bieden hun mening op hun eigen manier te verwoorden.

4.4 Wijze van data-analyse

4.4.1. De Leuvense betrokkenheidsschaal

Na uitvoering van de observaties zijn verschillende gemiddeldes berekend. Allereerst is van beide groepen apart een totaal gemiddelde berekend en daaruit is een totaal gemiddelde van de héle groep gekomen. Ook is de gemiddelde schaalwaarde per leerling berekend. Op deze manier kan er op groepsniveau, op klasniveau en op individueel niveau bekeken worden of er groei in betrokkenheid zichtbaar is tijdens het thematisch lezen.

Om de observaties zo betrouwbaar mogelijk te maken, zijn deze steeds uitgevoerd door dezelfde persoon. Daarbij zijn de observatiemomenten gefilmd, zodat ze nog eens rustig terug konden worden gekeken door de observator.

4.4.2. Vragenlijst leerlingen

De vragenlijst is vraag voor vraag klassikaal besproken en toegelicht, om ervoor te zorgen dat de leerlingen de stellingen en vragen op de juiste manier interpreteerden. Van het eerste deel van de vragenlijst zijn de antwoorden van de leerlingen per antwoordcategorie geturfd. Deze gegevens zijn vervolgens verwerkt in staafgrafieken, waardoor in een oogopslag zichtbaar is welk antwoord per vraag het meest gekozen is. Om dezelfde reden zijn de antwoorden van de gesloten vragen van het tweede deel van de vragenlijst verwerkt in cirkeldiagrammen. Hierbij is ook zichtbaar gemaakt om welke percentages het gaat. Bij de open vragen van de vragenlijst, zijn soortgelijke antwoorden samengevat tot één allesomvattend antwoord en is bekeken hoe vaak dit antwoord gegeven is. Antwoorden die niet relevant waren, zijn hier niet in meegenomen. Ditzelfde is gebeurd met de vragenlijst die na afloop van de interventie is ingevuld.

4.4.3. Leerkrachtvragenlijst

De resultaten van de leerkrachtvragenlijst zijn tot stand gekomen door het beschrijven en het samenvatten van de antwoorden die gegeven zijn. De resultaten van v or en n  de interventie zijn met elkaar vergeleken.

5. Resultaten

5.1 Observaties Leuvense betrokkenheidsschaal

Uit de observaties, die gedaan zijn aan de hand van de Leuvense betrokkenheidsschaal, bleek dat 36 van de 37 leerlingen méér betrokkenheid toonden tijdens het thematisch lezen dan tijdens de lessen van *Goed Gelezen!*. Slechts één van de 37 leerlingen liet hierin geen vooruitgang zien, maar bleef bij een gelijke gemiddelde schaalwaarde. Van de 36 leerlingen die meer betrokkenheid toonden, zijn er 16 waarvan de schaalwaarde is gestegen met 1 punt of zelfs meer.

Dat op één leerling na alle leerlingen omhoog zijn gegaan in gemiddelde schaalwaarde, wil automatisch zeggen dat ook het klasgemiddelde en het totale groepsgemiddelde omhoog is gegaan. Tijdens de lessen van *Goed Gelezen!* kwam het gemiddelde van de hele groep uit op een schaalwaarde van 2,5. Tijdens het thematisch lezen kwam dit uit op een schaalwaarde van 3,5. Een schaalwaarde van 3,5 wil zeggen dat er het grootste gedeelte van de tijd betrokkenheidssignalen aanwezig zijn geweest. De gemiddelde schaalwaarde van de hele groep is daarmee met precies één punt gestegen.

In de figuren 3 t/m 8 zijn de gegevens te zien van de observaties in beide groepen die gedaan zijn tijdens *Goed Gelezen!*. Figuren 9 t/m 14 laten de gegevens zien van de observaties in beide groepen die gedaan zijn tijdens het thematisch lezen. De cijfers in de linker kolom van de tabellen corresponderen met leerlingen. Bovenin de tabel is te zien na hoeveel minuten van de les een schaalwaarde is toegekend.

Figuur 15 laat per leerling zien wat zijn/haar gemiddelde schaalwaarde was tijdens *Goed Gelezen!* en tijdens het thematisch lezen. In de rechterkolom is berekend hoe groot de stijging in betrokkenheid is.

De uiteindelijke gemiddeldes per klas én van de hele groep tijdens de lessen van *Goed Gelezen!* zijn zichtbaar in figuur 16 en deze zelfde gemiddeldes van het thematisch lezen zijn zichtbaar in figuur 17.

Figuur 3: Observatie 1 *Goed Gelezen!* gr. 4A

	Na 5 min.	Na 15 min.	Na 25 min.	Na 35 min.	Na 45 min.
1	1	2	2	2	2
2	2	2	2	3	2
3	1	3	2	1	2
4	2	2	2	3	3
5	2	2	1	2	2
6	2	3	1	2	2
7	3	3	2	3	3
8	2	1	2	2	2
9	2	3	3	3	3
10	2	2	2	2	2
11	2	3	2	2	2
12	3	4	4	4	3
13	2	3	3	3	3
14	3	2	3	3	2
15	3	2	3	4	3
16	2	2	3	3	2
17	3	3	4	4	3
18	3	3	3	2	2
19	2	3	3	2	2

Figuur 5: Observatie 2 *Goed Gelezen!* gr. 4A

	Na 5 min.	Na 15 min.	Na 25 min.	Na 35 min.	Na 45 min.
1	2	3	2	2	2
2	2	2	2	3	2
3	2	2	2	1	1
4	2	3	2	3	3
5	3	3	3	2	2
6	2	3	3	2	2
7	4	3	3	4	3
8	2	3	2	2	2
9	2	3	2	2	2
10	2	3	1	2	2
11	2	3	2	2	2
12	3	2	2	4	3
13	4	3	2	2	3
14	2	3	1	2	3
15	2	3	2	2	2
16	3	3	2	4	3
17	3	3	2	3	3
18	3	2	2	2	2
19	3	2	2	2	1

Figuur 4: Observatie 1 *Goed Gelezen!* gr. 4B

	Na 5 min.	Na 15 min.	Na 25 min.	Na 35 min.	Na 45 min.
20	2	3	3	4	2
21	3	3	3	4	3
22	1	2	2	4	2
23	3	3	3	4	3
24	3	2	3	2	2
25	2	3	3	4	3
26	3	2	2	1	1
27	2	4	3	4	2
28	3	3	3	3	2
29	3	3	3	4	2
30	2	2	2	3	2
31	1	2	2	3	2
32	3	4	4	3	3
33	3	3	4	4	3
34	2	2	1	2	2
35	3	4	4	2	2
36	1	2	2	3	2
37	2	3	4	4	3

Figuur 6: Observatie 2 *Goed Gelezen!* gr. 4B

	Na 5 min.	Na 15 min.	Na 25 min.	Na 35 min.	Na 45 min.
20	3	3	1	1	1
21	3	3	4	2	3
22	2	3	3	2	2
23	3	3	3	4	3
24	1	3	3	2	2
25	3	2	3	3	3
26	3	1	3	2	2
27	3	2	2	2	3
28	1	3	4	4	2
29	1	1	2	2	2
30	3	2	3	3	3
31	3	2	4	2	3
32	3	3	4	3	3
33	3	2	4	3	3
34	2	1	2	2	2
35	2	2	4	3	2
36	2	2	1	1	1
37	3	3	4	3	3

Figuur 7: Observatie 3 Goed Gelezen! gr. 4A

	Na 5 min.	Na 15 min.	Na 25 min.	Na 35 min.	Na 45 min.
1	1	2	2	3	2
2	3	3	2	3	2
3	1	2	2	2	2
4	3	3	3	3	2
5	3	2	3	2	2
6	3	3	3	2	2
7	3	3	3	3	2
8	2	1	2	3	2
9	3	3	2	2	2
10	3	3	2	2	2
11	3	3	2	3	3
12	3	4	3	3	3
13	2	3	2	2	2
14	1	2	2	1	2
15	3	3	2	1	2
16	3	2	3	2	2
17	3	3	3	4	3
18	3	2	2	2	3
19	2	1	1	2	2

Figuur 8: Observatie 3 Goed Gelezen! gr. 4B

	Na 5 min.	Na 15 min.	Na 25 min.	Na 35 min.	Na 45 min.
20	2	3	3	3	2
21	2	3	4	3	3
22	2	1	3	2	3
23	4	3	4	3	3
24	2	1	3	3	3
25	3	2	3	2	2
26	2	2	3	2	2
27	2	2	3	3	2
28	1	2	3	2	2
29	2	2	4	3	3
30	2	2	3	4	3
31	2	2	3	3	3
32	3	2	3	3	4
33	3	2	3	2	3
34	1	1	3	2	3
35	2	3	4	3	3
36	3	2	3	2	3
37	3	3	3	3	4

Figuur 9: Observatie 1 Thematisch lezen gr. 4A

	Na 5 min.	Na 15 min.	Na 25 min.	Na 35 min.	Na 45 min.
1	3	4	2	3	2
2	4	4	4	3	2
3	3	4	3	3	3
4	3	4	3	4	4
5	4	4	4	4	3
6	4	3	4	5	3
7	4	3	4	5	5
8	4	3	4	4	3
9	4	4	4	3	2
10	4	3	2	3	2
11	3	4	2	3	3
12	4	4	4	5	4
13	4	4	4	5	5
14	3	3	2	2	2
15	4	4	3	4	3
16	Ziek	Ziek	Ziek	Ziek	Ziek
17	4	4	4	4	4
18	4	4	3	3	3
19	3	3	2	2	2

Figuur 10: Observatie 1 Thematisch lezen gr. 4B

	Na 5 min.	Na 15 min.	Na 25 min.	Na 35 min.	Na 45 min.
20	3	4	4	3	4
21	4	4	5	5	5
22	3	3	3	2	3
23	4	3	3	4	4
24	3	3	3	2	2
25	4	4	4	5	4
26	4	2	3	4	2
27	4	4	4	4	3
28	4	4	5	4	4
29	3	3	3	4	3
30	3	4	3	3	4
31	4	4	4	4	4
32	4	3	4	4	4
33	4	4	5	4	3
34	4	4	4	4	4
35	3	3	3	4	2
36	3	4	5	4	4
37	4	3	3	4	4

Figuur 11: Observatie 2 Thematisch lezen gr. 4A

	Na 5 min.	Na 15 min.	Na 25 min.	Na 35 min.	Na 45 min.
1	3	3	3	2	2
2	3	4	4	3	4
3	3	3	3	2	2
4	3	4	3	3	3
5	4	5	5	5	4
6	3	4	4	3	3
7	4	5	5	5	5
8	4	4	3	3	3
9	3	2	3	3	4
10	3	3	2	2	2
11	2	2	1	1	2
12	3	4	3	3	4
13	2	4	4	5	4
14	2	3	2	3	2
15	3	4	4	3	3
16	3	4	4	3	3
17	4	4	5	5	4
18	3	2	2	2	3
19	2	2	2	2	1

Figuur 12: Observatie 2 Thematisch lezen gr. 4B

	Na 5 min.	Na 15 min.	Na 25 min.	Na 35 min.	Na 45 min.
20	3	2	2	3	4
21	3	4	4	3	4
22	3	3	2	3	4
23	4	3	4	4	4
24	3	4	3	3	2
25	3	5	5	5	5
26	2	2	2	3	3
27	3	4	4	3	3
28	4	4	4	3	3
29	3	3	3	3	4
30	3	3	3	2	3
31	4	4	4	4	4
32	3	4	4	5	4
33	3	4	5	4	5
34	2	3	4	3	3
35	2	2	2	3	4
36	4	4	4	3	3
37	3	4	4	5	4

Figuur 13: Observatie 3 Thematisch lezen gr. 4A

	Na 5 min.	Na 15 min.	Na 25 min.	Na 35 min.	Na 45 min.
1	3	4	4	3	3
2	4	5	3	3	3
3	3	3	3	3	3
4	3	3	2	3	3
5	4	5	4	4	3
6	4	5	4	3	3
7	4	5	4	5	4
8	3	3	3	4	3
9	3	3	3	4	3
10	3	4	3	3	2
11	3	4	2	2	2
12	4	5	4	4	4
13	3	5	4	5	3
14	2	3	3	3	3
15	4	3	4	4	3
16	4	5	4	3	3
17	4	5	4	5	4
18	3	3	4	4	3
19	3	2	2	3	2

Figuur 14: Observatie 3 Thematisch lezen gr. 4B

	Na 5 min.	Na 15 min.	Na 25 min.	Na 35 min.	Na 45 min.
20	3	3	4	3	3
21	4	3	4	4	3
22	3	3	3	2	2
23	4	4	3	4	3
24	2	2	2	3	1
25	4	5	5	4	4
26	4	4	3	2	2
27	4	4	3	3	3
28	4	4	4	3	4
29	3	4	4	3	3
30	3	3	3	3	2
31	4	4	3	3	2
32	4	3	2	4	3
33	4	5	5	5	3
34	4	3	4	2	2
35	4	4	4	3	2
36	4	3	4	3	4
37	4	3	5	4	3

Figuur 15: Individuele gemiddeldes

Respondenten	Gemiddelde schaalwaarde tijdens Goed Gelezen!	Gemiddelde schaalwaarde tijdens het thematisch lezen.	Stijging
1	2	2,9	+0,9
2	2,3	3,5	+1,2
3	1,7	2,9	+1,2
4	2,6	3,2	+0,6
5	2,3	4,1	+1,8
6	2,3	3,7	+1,4
7	3	4,5	+1,5
8	2	3,4	+1,4
9	2,5	3,2	+0,7
10	2,1	2,7	+0,6
11	2,4	2,4	<i>Gelijk gebleven</i>
12	3,2	3,9	+0,7
13	2,6	4,1	+1,5
14	2,1	2,5	+0,4
15	2,5	3,5	+1
16	2,6	3,6	+1
17	3,1	4,3	+1,2
18	2,4	3,1	+0,7
19	2	2,2	+0,2
20	2,4	3,2	+0,8
21	3,1	3,9	+0,8
22	2,3	2,8	+0,5
23	3,3	3,7	+0,4
24	2,3	2,5	+0,2
25	2,7	4,4	+1,7
26	2,1	2,8	+0,7
27	2,6	3,5	+0,9
28	2,5	3,9	+1,4
29	2,5	3,3	+0,8
30	2,6	3	+0,4
31	2,5	3,7	+1,2
32	3,2	3,7	+0,5
33	3	4,2	+1,2
34	1,9	3,3	+1,4
35	2,9	3	+0,1
36	2	3,7	+1,7
37	3,2	3,8	+0,6

Figuur 16: Gemiddeldes *Goed Gelezen!*

	Groep 4a	Groep 4b
Les 1 <i>Goed Gelezen!</i>	2,4	2,7
Les 2 <i>Goed Gelezen!</i>	2,4	2,5
Les 3 <i>Goed Gelezen!</i>	2,4	2,6
Gemiddelde per klas	2,4	2,6
Gemiddelde hele groep	2,5	

Figuur 17: Gemiddeldes thematisch lezen

	Groep 4a	Groep 4b
Les 1 Thematisch lezen	3,4	3,6
Les 2 Thematisch lezen	3,2	3,4
Les 3 Thematisch lezen	3,5	3,4
Gemiddelde per klas	3,4	3,5
Gemiddelde hele groep	3,5	

5.2 Vragenlijst leerlingen

5.2.1. Vragenlijst leerlingen deel 1

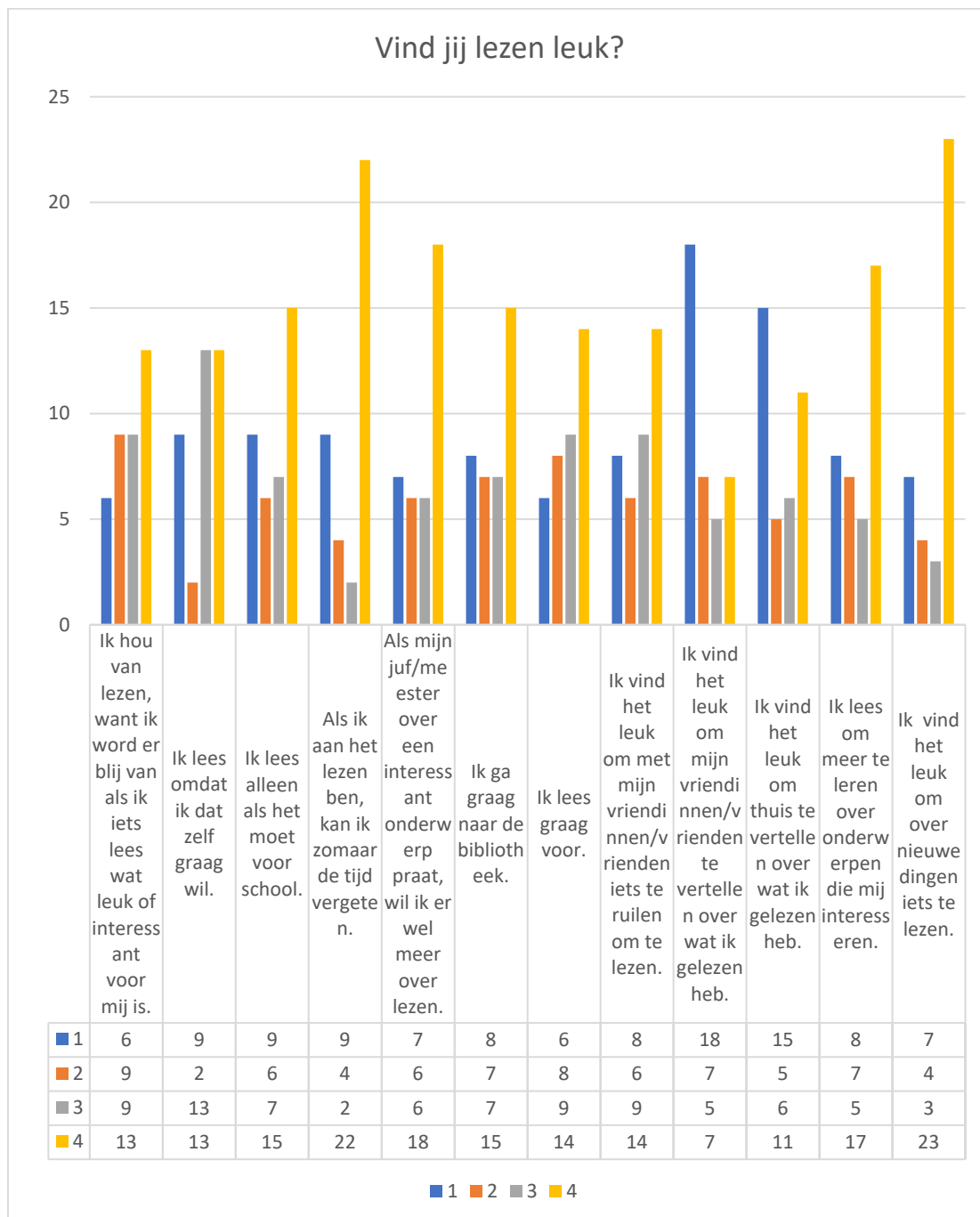
Na het eerste deel van de vragenlijst is duidelijk geworden waar de leesvoorkeuren van de leerlingen liggen en waar juist niet. De vragen waarbij er een te grote verdeeldheid was over de antwoorden, worden niet meegenomen in de resultaten en conclusies. Enkel de meest opvallende en overduidelijke antwoorden van de leerlingen worden hieronder beschreven.

Figuren 18 t/m 21 geven per subcategorie de antwoorden weer die de leerlingen hebben gegeven op de vragen van het eerste gedeelte van de vragenlijst. De titel van de grafiek geeft aan binnen welke subcategorie de vragen horen. De staven geven de vier antwoorden weer waaruit de leerlingen konden kiezen. De blauwe staaf met nummer 1 betekent: 'Dit past helemaal niet bij mij'. De oranje staaf met nummer 2 betekent: 'Dit past niet zo erg bij mij'. De grijze staaf met nummer 3 betekent: 'Dit past wel een beetje bij mij' en de gele staaf met nummer 4 betekent: 'Dit past helemaal bij mij'. Onderaan de grafiek is een tabel toegevoegd, zodat er ook nog precies af te lezen is hoeveel leerlingen voor een antwoord gekozen hebben. Uit figuur 18 blijkt dat ongeveer de helft van de leerlingen leest omdat ze dit zelf graag willen en de andere helft alleen leest omdat het moet voor school. Wel geeft hierna de meerderheid van de leerlingen aan zomaar de tijd te kunnen vergeten als ze aan het lezen zijn en dat als de juf/meester over een interessant onderwerp praat ze er wel meer over zouden willen lezen. Wat ook opvalt is dat de leerlingen het over het algemeen niet leuk vinden om aan vrienden/vriendinnen te vertellen over wat ze hebben gelezen. Als laatste geven de meeste leerlingen aan het leuk te vinden om meer te leren over onderwerpen die ze interesseren en over nieuwe dingen door te lezen.

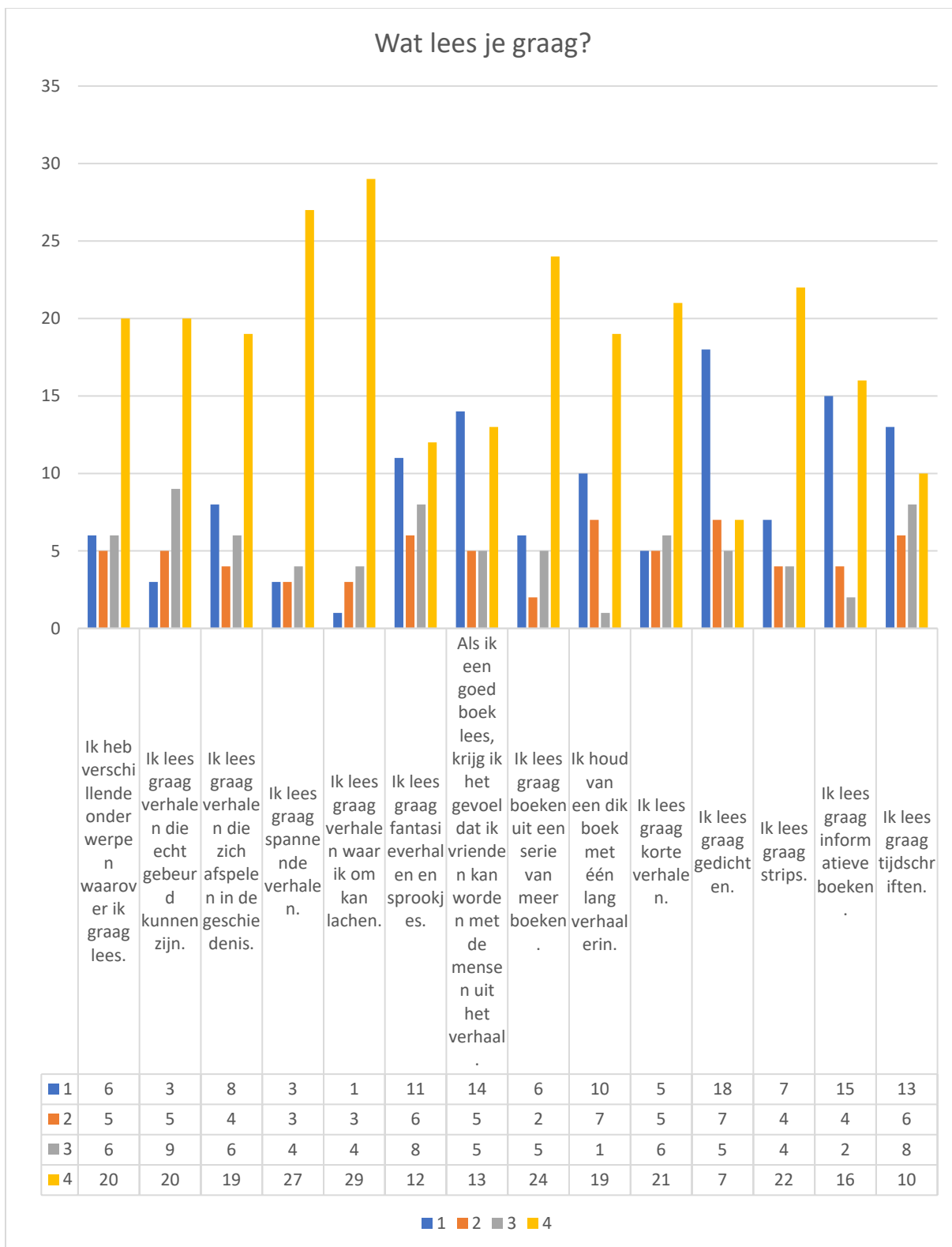
Figuur 19 laat zien wát de leerlingen graag lezen. De meeste leerlingen geven aan meerdere onderwerpen te hebben waarover ze graag lezen. Verder geven ze aan graag strips te lezen of spannende verhalen, verhalen die echt gebeurd kunnen zijn en verhalen die zich afspelen in de geschiedenis. Overduidelijk is dat ze graag verhalen lezen waar ze om kunnen lachen. Ook leest meer dan de helft van de

leerlingen graag korte verhalen of boeken uit een serie van meer boeken. Hetgeen dat de leerlingen juist niet graag lezen zijn gedichten.

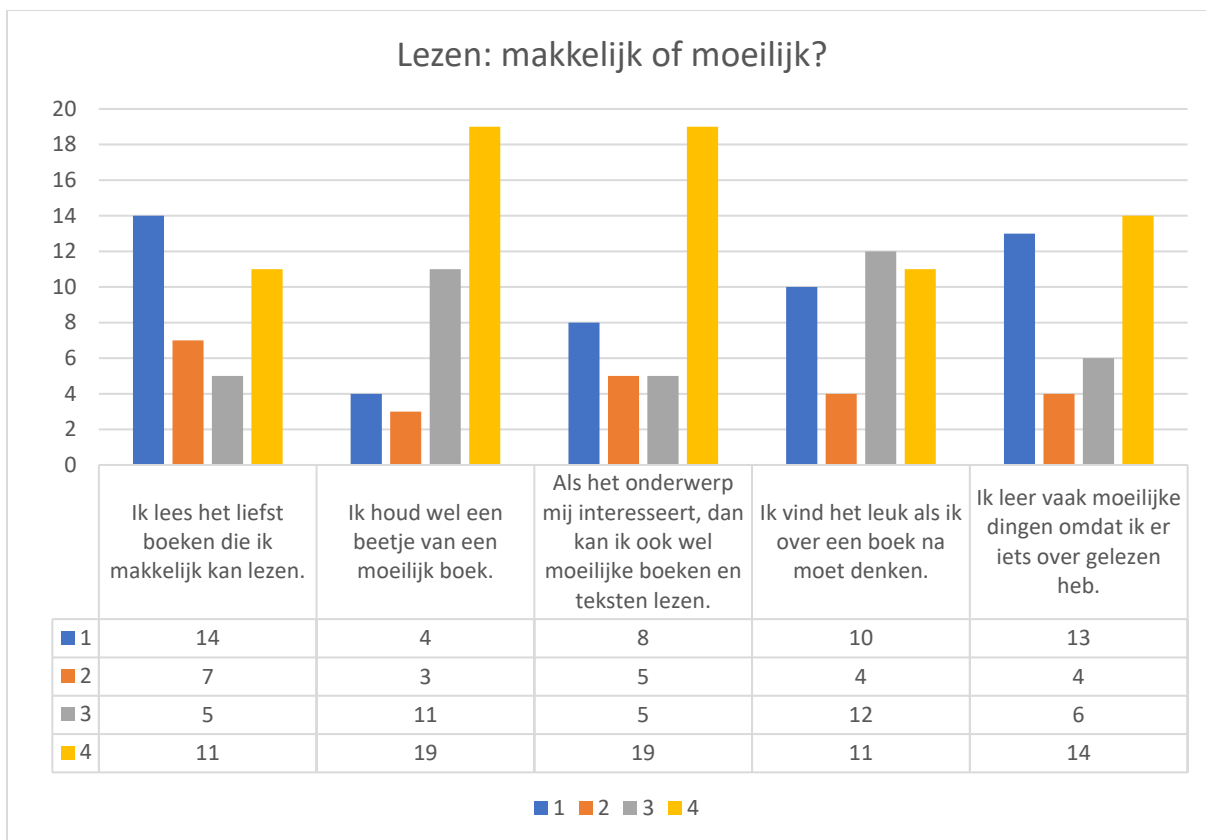
In figuur 20 is te zien dat de leerlingen ook wel van een beetje een moeilijk boek houden. Daarbij geven ze aan dat wanneer een onderwerp hen interesseert, ze ook wel moeilijke boeken en teksten kunnen lezen. Figuur 21 laat de meest duidelijke resultaten zien waarbij de grootste meerderheid steeds voor eenzelfde antwoord kiest. Te zien is dat de leerlingen het belangrijk vinden om te weten op welk niveau ze lezen en dat ze hun leesniveau graag willen verbeteren. 35 van de 37 leerlingen wil de leestoetsen graag goed doen en ongeveer driekwart van de leerlingen krijgt graag complimentjes over zijn lezen.



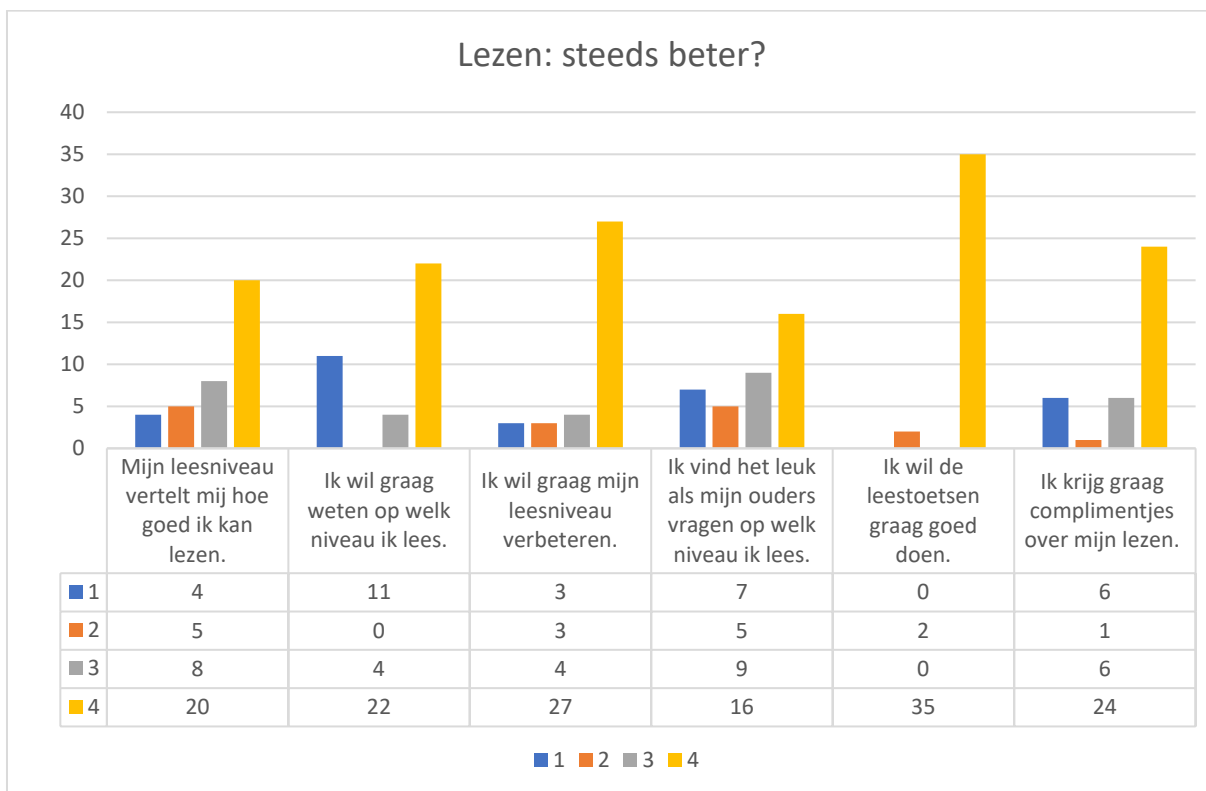
Figuur 18: Grafiek 'Vind jij lezen leuk?'



Figuur 19: Grafiek 'Wat lees je graag?'



Figuur 20: Grafiek 'Lezen: makkelijk of moeilijk?'



Figuur 21: Grafiek 'Lezen: steeds beter?'

5.2.2. Vragenlijst leerlingen deel 2

Voorafgaand aan het thematisch lezen is middels een open vraag op de vragenlijst aan de leerlingen gevraagd hoe begripvol lezen volgens hen leuker kon worden. Het grootste gedeelte van de leerlingen wist hier geen antwoord in te vullen. De leerlingen die wel antwoord hebben gegeven, noemden 'Door er een spel van te maken' of 'Door vaker in tweetallen te werken'.

Bij de eerste vraag van het tweede deel van de vragenlijst werd aan de leerlingen gevraagd een punt te geven aan de lessen van *Goed Gelezen!* en na de interventie aan de lessen van het thematisch lezen. In de figuren 22 en 23 zijn de resultaten van deze vragen te zien. Onderaan de grafiek staan de cijfers 1 t/m 10 waaruit de leerlingen konden kiezen. De blauwe staaf geeft weer hoe vaak er voor dit cijfer gekozen is. Gemiddeld gaven de leerlingen *Goed Gelezen!* een 4,1 waarbij als vaakst de reden werd gegeven 'Omdat het saai is'. Het gemiddelde voor het thematisch lezen komt uit op een 7,6 en is daarmee met drieënhalve punt gestegen.

In de cirkeldiagrammen van figuren 24 t/m 29 is te zien wat de antwoorden van de leerlingen waren op de meerkeuzevragen. Allereerst is aan de leerlingen gevraagd of ze de teksten van *Goed Gelezen!* en vervolgens de teksten van het thematisch leerzaam vonden. 19% van de leerlingen gaf aan de teksten van *Goed Gelezen!* leerzaam te vinden tegenover 62% die aangaf de teksten van het thematisch lezen leerzaam te vinden. Vervolgens werd gevraagd wat de leerlingen van het beantwoorden van de vragen vonden. Hierbij gaf, zowel bij *Goed Gelezen!* als bij het thematisch lezen, 62% van de leerlingen aan het beantwoorden van de vragen soms moeilijk en soms makkelijk te vinden.

Bij de laatste meerkeuzevraag mochten de leerlingen aangeven of ze goed begrepen wat ze moesten doen tijdens *Goed Gelezen!* en het thematisch lezen. 38% van de leerlingen gaf aan tijdens *Goed Gelezen!* goed te begrijpen wat ze moesten doen. Voor het thematisch lezen was dit een percentage van 78%. Geen enkele leerling gaf voor het thematisch lezen aan niet te snappen wat de bedoeling was.

Bij de laatste vraag mochten de leerlingen een keuze maken tussen *Goed Gelezen!* óf het thematisch lezen. 31 van de 37 leerlingen koos bij deze vraag voor het thematisch lezen. De meest voorkomende redenen die hierbij werden gegeven, waren: "Omdat het veel leuker is", "Omdat het leerzaam en interessant is" en "Omdat je mag samenwerken".



Figuur 22 Cijfer *Goed Gelezen!*



Figuur 23 Cijfer thematisch lezen



Figuur 24



Figuur 25

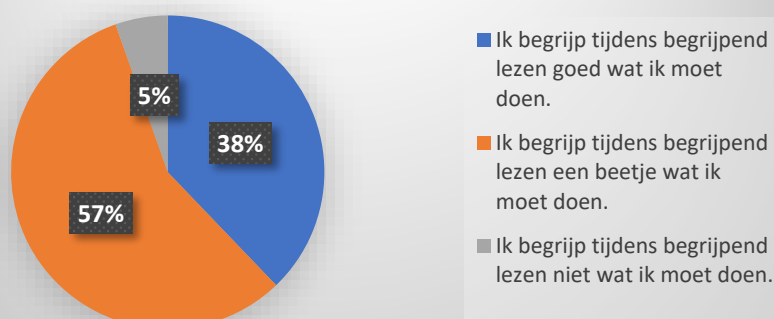


Figuur 26



Figuur 27

Begrijp je tijdens de lessen van begrijpend lezen wat je moet doen?



Figuur 28

Begreep jij tijdens het thematisch lezen wat je moest doen?



Figuur 29

5.3 Leerkrachtvragenlijst

Het eerste deel van de vragenlijst was gericht op *Goed Gelezen!*. Hieruit werd nogmaals helder dat de leerkrachten niet graag met de methode werken, omdat het te weinig mogelijkheden biedt tot differentiatie, de onderwerpen niet meer zo bij de tijd zijn en dit terug te zien is in de demotiverende houding van de leerlingen tijdens de lessen.

Het tweede deel van de vragenlijst was gericht op het thematisch lezen. De leerkrachten geven aan ervan overtuigd te zijn dat de leerlingen veel geleerd hebben tijdens het thematisch lezen, maar vragen zich af of dit ook het geval is als specifiek naar 'begrijpend lezen' gekeken wordt. Ze hebben het idee dat kennisverwerving voorop stond en dat begrijpend leesstrategieën slechts op de achtergrond aanwezig waren.

Een tip die een van de leerkrachten mee zou geven aan collega's die het thematisch lezen uit gaan proberen, is om groepjes te vormen van leerlingen met ongeveer hetzelfde leesniveau om te voorkomen dat de zwakke lezers meeliften op de sterke

lezers en daardoor weinig of niks leren. Dit is dan ook meteen een van de nadelen aan het thematisch lezen dat genoemd werd. Het tweede nadeel dat beide leerkrachten noemden, is dat je moet zorgen dat er genoeg voorzieningen zijn om aan teksten en informatie te komen. Dit kost je als leerkracht tijd.

De leerkrachten hebben in de tussentijd ook een aantal lessen van de methode *Nieuwsbegrip* uitgeprobeerd. In de vragenlijst geven ze aan dat ze tijdens deze lessen ook meer betrokkenheid zien bij de leerlingen dan bij *Goed Gelezen!*. Ze ervaren het als een groot voordeel dat *Nieuwsbegrip* mogelijkheden biedt om meer te differentiëren. Daarbij sluiten de actuele onderwerpen beter aan bij de interesses van de leerlingen. Omdat bij *Nieuwsbegrip* wél duidelijk het begrijpend lezen voorop staat, zouden de leerkrachten daar op dit moment het liefste mee werken. Wel zien ze het als optie om de stappen van het thematisch lezen bijvoorbeeld één keer per thema te doorlopen.

6. Conclusies en aanbevelingen

6.1 Conclusies

6.1.1 Observaties Leuvense betrokkenheidsschaal

Uit de observaties is duidelijk te concluderen dat de leerlingen meer betrokkenheid toonden tijdens het thematisch lezen dan tijdens *Goed Gelezen!*. Waar de leerlingen tijdens *Goed Gelezen!* gemiddeld een matige betrokkenheid lieten zien, lieten ze tijdens het tijdens het thematisch lezen het grootste gedeelte van de tijd betrokkenheid zien met intense momenten. 36 van de 37 leerlingen liet vooruitgang zien en daarmee is er dus sprake van een bijna optimaal resultaat.

Wanneer leerlingen gemotiveerd zijn, zal dit terug te zien zijn in hun houding en mate van betrokkenheid. Meer betrokkenheid betekent dus ook meer motivatie.

6.1.2 Vragenlijst leerlingen deel 1

Opvallend uit de resultaten van het eerste deel van de vragenlijst is dat leerlingen zelf aangeven dat wanneer ze een onderwerp interessant vinden, ze daarover ook wel moeilijkere teksten kunnen lezen. Dit komt overeen met wat Aarnoutse & Verhoeven (2003) hierover zeggen, namelijk dat wanneer leerlingen de zin en het belang van hun leesactiviteiten inzien en ervaren, ze bereid zijn om zich in te spannen en optimaal gebruik te maken van hun kennis en strategieën.

Verdere conclusies hieruit zijn dat de leerlingen houden van korte, spannende, humoristische verhalen over verschillende onderwerpen en dat ze het over het algemeen erg belangrijk vinden om te weten op welk niveau ze lezen en om hun leesniveau te verbeteren. Een positief gegeven, aangezien de wil van binnenuit om goed te kunnen lezen volgens Metsale et al (1996/1997) de belangrijkste vorm van motivatie is.

6.1.3. Vragenlijst leerlingen deel 2

Uit de cijfers die de leerlingen aan *Goed Gelezen!* en het thematisch lezen hebben toegekend, is te concluderen dat de leerlingen liever werken aan de hand van het thematisch lezen. Uiteindelijk geeft dan ook 84% van de leerlingen aan liever te werken met het thematisch lezen. Daarbij geven de leerlingen aan het thematisch lezen een stuk leerzamer te vinden. Hiermee wordt nogmaals bevestigd dat de overduidelijke meerderheid van de leerlingen meer gemotiveerd is tijdens het thematisch lezen.

6.1.4 Leerkrachtvragenlijst

De resultaten van de leerkrachtvragenlijst wijzen uit dat de leerkrachten wel zien dat het thematisch lezen meer motivatie oplevert, maar ondanks dat toch niet volledig overtuigd zijn van de aanpak. De grootste reden daarvoor is dat ze zich afvragen of de leerlingen ook daadwerkelijk veel leren op het gebied van begrijpend lezen en wat het dus uiteindelijk met de resultaten doet.

De uitkomsten van de leerkrachtvragenlijst worden niet meegenomen in het antwoord op de hoofdvraag, maar staan hier los van.

6.1.5 Hoofdvraag beantwoord

Al met al kan uit de resultaten geconcludeerd worden dat het antwoord op de hoofdvraag “Kan het thematisch lezen bijdragen aan hogere leesmotivatie bij leerlingen in de middenbouw?” een volmondige ja is. Het onderzoek heeft op verschillende manieren uitgewezen dat leerlingen in de middenbouw inderdaad meer gemotiveerd zijn tijdens het thematisch lezen. De groei in motivatie is te verklaren vanuit het theoretisch kader. Volgens Luc Stevens (2004) kunnen leerkrachten namelijk bijdragen aan motivatie bij leerlingen door aan te sluiten bij de drie basisbehoeften van de mens: relatie, competentie en autonomie. Middels het thematisch lezen wordt aangesloten bij deze drie basisbehoeften. De theorie en de praktijk zitten daarmee dus op één lijn.

6.2 Kritische reflectie op onderzoeksproces

Doordat zowel de observaties als de vragenlijsten uitwijzen dat leerlingen meer gemotiveerd zijn tijdens het thematisch lezen, is de conclusie stevig te onderbouwen. Daarbij gaat het om percentages van hoger dan 80% als we kijken naar leerlingen die kiezen voor het thematisch lezen boven *Goed Gelezen!* én naar leerlingen die meer betrokkenheid laten zien. Het gaat dus om overduidelijke meerderheden en niet om percentages net boven de helft.

Wat de observaties sterk en betrouwbaar maakt, is dat ze steeds zijn uitgevoerd door dezelfde persoon. De schaalwaardes zijn daarmee op een eerlijke manier toegekend vanuit eenzelfde perspectief. Daarbij zijn de observatiemomenten gefilmd, zodat de beelden nog een keer rustig terug konden worden gekeken en eventueel op pauze konden worden gezet, waardoor er nauwkeuriger kon worden geobserveerd. De observator heeft tijdens het observeren het schema in bijlage 3 als hulpmiddel gebruikt. In dit schema staan de betrokkenheidssignalen en de schaalwaardes die daarbij horen beschreven. Door te letten op deze specifieke betrokkenheidssignalen, kon er een onderbouwde keuze voor een bepaalde schaalwaarde worden gemaakt.

De leerkrachtvragenlijst stond los van de hoofd- en deelvragen, maar is daardoor niet minder van belang geweest. Het is een toegevoegde waarde aan dit onderzoek, omdat de leerkrachten uiteindelijk degenen zijn die bepalen of er met het thematisch lezen gewerkt gaat worden. De leerlingen moeten baat hebben bij een bepaalde aanpak, maar ook voor de leerkrachten moet het ‘gebruiksvriendelijk’ zijn. De resultaten van de leerkrachtvragenlijst zijn daarom wel meegenomen in de praktische opbrengst en aanbevelingen en kunnen bruikbaar zijn voor andere leerkrachten die het thematisch lezen uit willen proberen.

Dit onderzoek is uitgevoerd in slechts twee groepen 4. De gemiddelde leeftijd van de leerlingen in deze groepen is 7, en daarmee zijn ze redelijk jong om hun mening te kunnen verwoorden en/of te verantwoorden. Ook is het begrijpend lezen op zich in groep 4 nog erg lastig, omdat veel leerlingen nog moeite hebben met het vlot technisch lezen. Het zou van toegevoegde waarde zijn geweest als het ook mogelijk was geweest om groep 5 in het proces betrekken. Dit had gezorgd voor extra respondenten en dus meer te vergelijken resultaten. Daarbij zou het onderzoek betrouwbaarder zijn geweest als er meer tijd was geweest om het uit te voeren. Op die manier hadden er ook meer gegevens verzameld kunnen worden.

Een onderdeel van de interventie in één van de twee klassen is uitgevoerd door een vervanger. Vanwege ziekte was de eigen groepsleerkracht een aantal weken afwezig. Met een vervanger voor de klas is de groepsdynamiek vaak toch net een beetje anders dan wanneer de eigen leerkracht voor de groep zou staan. Dit zou dus van invloed kunnen zijn geweest op de resultaten.

Een eventueel vervolgonderzoek zou in kunnen gaan op de vragen waar de leerkrachten momenteel nog mee blijven zitten, zodat ook daar antwoorden op gevonden worden. De grootste vraag die speelt, is wat het thematisch lezen voor invloed zou hebben op de resultaten. Dit kan onderzocht worden door voor langere tijd te werken volgens het thematisch lezen en vervolgens een toets af te nemen die aan kan tonen of er duidelijke veranderingen zichtbaar zijn in de resultaten. Als bevestigd wordt dat het thematisch lezen ook een positief effect heeft op de resultaten, zullen leerkrachten sneller enthousiast raken om de aanpak in te zetten.

6.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen

Het advies naar aanleiding van de uitkomsten van dit onderzoek zou zijn om het thematisch lezen uit te proberen in de groepen 5 t/m 8. De leerkrachten van de groepen 4 kunnen hierbij ondersteuning bieden, aangezien zij al eens de stappen van het thematisch lezen doorlopen hebben. Verder is het een kwestie van doen en zelf ervaren. Door vervolgens ervaringen, tips en tops met elkaar te delen, kan iedere leerkracht zijn eigen weg vinden hierin. Hierbij geldt, zoals dat bij alles geldt, dat hoe vaker er mee gewerkt wordt, hoe makkelijker het wordt en hoe minder voorbereidingstijd het zal kosten.

De volledige overstap van *Goed Gelezen!* naar het thematisch lezen lijkt op dit moment te groot en uit de resultaten van de leerkrachtvragenlijst blijkt ook dat de leerkrachten dit (nog) niet zien zitten. Dit komt onder andere doordat er nog een aantal vragen onbeantwoord blijven. Dat het thematisch lezen meer betrokkenheid en motivatie oplevert is duidelijk geworden, maar de leerkrachten vragen zich bijvoorbeeld nog af wat het thematisch lezen voor invloed heeft op de resultaten en hoe er eventueel getoetst kan worden.

Om de middenweg te bewandelen, zou het een optie kunnen zijn om alleen aan het begin van een nieuw thema de stappen van het thematisch lezen te doorlopen en de overige weken te werken met een actuele methode die beter aansluit bij de belevingswereld van de leerlingen, zoals bijvoorbeeld *Nieuwsbegrip* waarmee het team al kennis heeft gemaakt. Op die manier zou de school toch een eerste stap kunnen maken in de richting die ze uiteindelijk op willen. Stap voor stap kunnen ze dan samen ervaren en bepalen voor welke werkwijze ze kiezen.

Thematisch lezen aan het begin van ieder thema, biedt ook meteen de mogelijkheid om voorkennis op te halen over het onderwerp. Daarnaast kan het ervoor zorgen dat er meer diepgang wordt bereikt tijdens de uitwerking van een thema. Het huidige WO- onderwijs is namelijk veelal gericht op vaardigheden en minder op kennisverwerving. De leerkrachten op deze school hebben hierom het idee dat de kennis die leerlingen opdoen tijdens het doorlopen van een thema maar heel matig is en steeds minder wordt. Het thematisch lezen zou dus ook daarvoor een oplossing kunnen zijn. Hiermee worden twee vliegen in één klap geslagen.

Verder is uit de theorie gebleken dat woordenschat en begrijpend lezen sterk met elkaar samenhangen. Omdat er op dit moment niet veel met woordenschat wordt gedaan rond het thema, is aan te bevelen dat er een plek komt in iedere klas waar woorden komen te hangen die met het thema te maken hebben. Gedurende het thema kan deze plek steeds worden aangevuld met nieuw geleerde woorden. Hiermee zou de school dus ook indirect en op een betekenisvolle manier kunnen werken aan leesbegrip.

Al met al is dit onderzoek van waardevolle opbrengst geweest op het probleem dat speelde op de school. De uitkomsten van het onderzoek geven de leerkrachten nieuwe inzichten en roepen bovendien weer nieuwe vragen op, waaraan in de toekomst gewerkt kan worden.

7. Literatuurlijst

Ahlers, L., & van de Mortel, K. (2009). *Begrijpend lezen een doorgaande leerlijn van groep 1 tot en met 8*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Algemene handleiding Nieuwsbegrip. (2017, November). Opgehaald van www.nieuwsbegrip.nl:
file:///C:/Users/anke/Downloads/Algemene%20Handleiding%20Nieuwsbegrip_nov2017%20(4).pdf

Berends, R. (2012). Schraalhans keukenmeester in het leesonderwijs. *Tijdschrift Taal*, 50-55.

Berenst, J., Faasse, S., Herder, A., & Pulles, M. (2016). *Meer dan lezen*. Assen: Koninklijke Van Gorcum .

Bremmer, P. (2017). *Een onderzoek naar hoe de leerkracht de motivatie van de leerlingen uit groep 4 tijdens het lezen van begrijpend leesteksten kan stimuleren*.

Broekhof, K. (2017, September). Meer lezen, beter in taal.

DUO Onderwijsonderzoek. (2017). *De leesmotivatie van Nederlandse kinderen en jongeren*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Fiori, L. e. (2011). *De aanpak in woord*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Förrer, M., & van de Mortel, K. (2010). *Lezen... denken... begrijpen!* Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Ganzeman, F. (2017, Juni 18). *Begrijpend lezen dóór te lezen*. Opgehaald van www.leesbevorderingindeklas.nl:
<http://leesbevorderingindeklas.nl/artikelen/begrijpend-lezen-lezen/>

Kamphuis, E., & Vernooy, K. (2011). Feedback geven een sterke leerkrachtvaardigheid. *Basisschool management*, 4-9.

Koster, B., Kallenberg, T., Onstenk, J., & Scheepsma, W. (2011). *Ontwikkeling door onderzoek*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.

Lamper, M. (2013). Zin in begrijpend lezen!

Linssen, W. (2005, Februari 23). Studietaak complexiteit van teksten.

Robbe, R. (2011). *Begrijpend lezen*. Groningen/Houten: Wolters Noordhoff.

Schuit, H., de Vrieze, I., & Slegers, P. (2011). *Leerlingen motiveren: een onderzoek naar de rol van leraren*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum - Open Universiteit.

van de Mortel, K., & Förrer, M. (2013). *Grip op leesbegrip*. Amersfoort: CPS
Onderwijsontwikkeling en advies.

Van den Eijnden, J. (2014). *Leesverschillen tussen jongens en meisjes: aangeboren of aangeleerd?* Amsterdam: Stichting Lezen.

Van den Heuvel, R. (2016). *Leesmotiverende leerkrachten*.

Verhallen, M., & van Beek, W. (2012). *Taal een zaak van alle vakken*. Bussum:
Uitgeverij Coutinho.

Visser, C. (2014). Interesses als drijvende krachten achter ontwikkeling. *Opleiding en ontwikkeling*, pp. 18-22.

8. Bijlagen

8.1 Vragenlijst leerlingen

Vragenlijst deel 1: Leesmotivatie – en leesinteresselijst

1. Dit past helemaal niet bij mij
2. Dit past niet zo erg bij mij
3. Dit past wel een beetje bij mij
4. Dit past helemaal bij mij

Vind jij lezen leuk?	1	2	3	4
1. Ik hou van lezen, want ik word er blij van als ik iets lees wat leuk of interessant voor mij is.				
2. Ik lees omdat ik dat zelf graag wil.				
3. Ik lees alleen als het moet voor school.				
4. Als ik aan het lezen ben, kan ik zomaar de tijd vergeten.				
5. Als mijn juf/meester over een interessant onderwerp praat, wil ik er wel meer over lezen.				
6. Ik ga graag naar de bibliotheek.				
7. Ik lees graag voor.				
8. Ik vind het leuk om met mijn vriendinnen/vrienden iets te ruilen om te lezen.				
9. Ik vind het leuk om mijn vriendinnen/vrienden te vertellen over wat ik heb gelezen.				
10. Ik vind het leuk om thuis te vertellen over wat ik heb gelezen.				
11. Ik lees om meer te leren over onderwerpen die mij interesseren.				
12. Ik vind het leuk om over nieuwe dingen iets te lezen.				

Wat lees je graag?	1	2	3	4
1. Ik heb verschillende onderwerpen waarover ik graag lees.				
2. Ik lees graag verhalen die echt gebeurd kunnen zijn.				
3. Ik lees graag verhalen die zich afspelen in de geschiedenis.				
4. Ik lees graag spannende verhalen.				

5. Ik lees graag verhalen waar ik om kan lachen.				
6. Ik lees graag fantasieverhalen en sprookjes.				
7. Als ik een goed boek lees, krijg ik het gevoel dat ik vrienden kan worden met de mensen uit het verhaal.				
8. Ik lees graag boeken uit een serie van meer boeken.				
9. Ik houd van een dik boek met één lang verhaal erin.				
10. Ik lees graag korte verhalen.				
11. Ik lees graag gedichten.				
12. Ik lees graag strips.				
13. Ik lees graag informatieve boeken.				
14. Ik lees graag tijdschriften.				

Lezen: makkelijk of moeilijk?	1	2	3	4
1. Ik lees het liefst boeken die ik makkelijk kan lezen.				
2. Ik houd wel een beetje van een moeilijk boek.				
3. Als het onderwerp mij interesseert, dan kan ik ook wel moeilijke boeken en teksten lezen.				
4. Ik vind het wel leuk als ik over een boek na moet denken.				
5. Ik leer vaak moeilijke dingen omdat ik er iets over gelezen heb.				

Lezen: steeds beter?	1	2	3	4
1. Mijn leesniveau vertelt mij hoe goed in kan lezen.				
2. Ik wil graag weten op welk niveau ik lees.				
3. Ik wil graag mijn leesniveau verbeteren.				
4. Ik vind het leuk als mijn ouders vragen op welk leesniveau ik zit.				
5. Ik wil de leestoetsen graag goed doen.				
6. Ik krijg graag complimentjes over mijn lezen.				

Geraadpleegde bronnen: Förrer en van de Mortel (2014) & Förrer en van de Mortel (2013).

Vragenlijst deel 2: begrijpend lezen

1. Wat vind je van Goed Gelezen? (Kruis een van de cijfers aan)

**Cijfer 1 = het minst leuk. Cijfer = 10 is het allerleukst.*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

2. Waarom heb je voor dit cijfer gekozen?

3. Wat vind je van de teksten uit de methode Goed Gelezen?

**Zet een rondje om het juiste antwoord.*

- a) Leerzaam, ik leer elke les weer nieuwe dingen.
- b) Een beetje leerzaam.
- c) Ik weet vaak alles al, dus ik leer niet zoveel van de teksten.

4. Het beantwoorden van de vragen vind ik....

**Zet een rondje om het juiste antwoord.*

- a) Vaak heel moeilijk.
- b) Soms makkelijk en soms moeilijk.
- c) Heel makkelijk.

5. Waarom heb je voor dit antwoord gekozen?

6. Begrijp jij tijdens de lessen begrijpend lezen goed wat je moet doen, een beetje wat je moet doen of begrijp je vaak niet wat je moet doen?

**Zet een rondje om het juiste antwoord.*

- a) Ik begrijp tijdens begrijpend lezen goed wat ik moet doen.
- b) Ik begrijp tijdens begrijpend lezen een beetje wat ik moet doen.
- c) Ik begrijp tijdens begrijpend lezen niet wat ik moet doen.

7. Hoe zou begrijpend lezen volgens jou leuker kunnen worden?

8. Welk(e) onderwerp(en) zou jij interessant vinden tijdens begrijpend lezen?

Vragenlijst ná interventie

1. Wat vond je van het thematisch lezen? (Kruis een van de cijfers aan)

**Cijfer 1 = het minst leuk. Cijfer = 10 is het allerleukst.*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

2. Waarom heb je voor dit cijfer gekozen?

3. Wat vind je van de teksten die je gelezen hebt tijdens het thematisch lezen?

**Zet een rondje om het juiste antwoord.*

- a) Leerzaam, ik heb veel nieuwe dingen geleerd.
- b) Een beetje leerzaam.
- c) Niet zo leerzaam, de meeste dingen wist ik al.

4. Het zoeken naar de antwoorden op onze eigen gestelde vragen vond ik...

**Zet een rondje om het juiste antwoord.*

- a) Best moeilijk.
- b) Soms makkelijk en soms moeilijk.
- c) Best makkelijk.

5. Waarom heb je voor dit antwoord gekozen?

6. Begreep jij tijdens het thematisch lezen wat je moest doen?

**Zet een rondje om het juiste antwoord.*

- a) Ik begreep tijdens het thematisch lezen goed wat ik moest doen.
- b) Ik begreep tijdens het thematisch lezen een beetje wat ik moest doen.
- c) Ik begreep tijdens het thematisch lezen niet wat ik moest doen.

7. Als je mocht kiezen tussen Goed Gelezen! of het thematisch lezen, waar zou je dan voor kiezen en kun je ook vertellen waarom?

8.2 Leerkrachtvragenlijst

8.2.1 Leerkrachtvragenlijst Goed Gelezen!

1. *Een les geven volgens de methode Goed Gelezen! vind ik...*

2. *Tijdens een les van Goed Gelezen! merk ik aan de leerlingen dat...*

3. *Heeft u het idee dat leerlingen veel leren tijdens de lessen van Goed Gelezen?*

4. *Wat vindt u van het niveau van de teksten uit de methode Goed Gelezen?*

5. *Wat vindt u van de onderwerpen van de teksten uit de methode Goed Gelezen?*

8.2.2 Leerkrachtvragenlijst thematisch lezen

1. *Tijdens het thematisch lezen merkte ik aan de leerlingen dat...*

2. *Heeft u het idee dat de leerlingen veel geleerd hebben tijdens het thematisch lezen?*

3. *Welke nadelen ziet u aan/heeft u ervaren tijdens het thematisch lezen?*

4. *Wat zou u als tips meegeven aan uw collega's als zij het thematisch lezen uit willen proberen?*

5. *Naar welke manier van lesgeven gaat op dit moment uw voorkeur uit? En bent u na dit onderzoek van plan om het thematisch lezen vaker in te zetten?*

8.3 Schema Leuvense betrokkenheidsschaal

Is er aandacht/activiteit?						
Neen 100% afhaken	In de helft van de tijd 50% afhaken	Gedurende de hele observatieperiode				
Geen activiteit	Vaak onderbroken activiteit	Min of meer aangehouden activiteit/aandacht	Activiteit met intense momenten			Volgehouden intense activiteit
Signalen						
Dromerige blik	De helft van de tijd geen taakgericht gedrag Dromen, prutsen, babbelen TreuzeLEN, traag tempo; activiteit rekken Stereotiep gedrag zonder progressie	Onnauwkeurig/nonchalant	Mimiek en houding weerspiegelen een negatieve beleving		Mimiek en houding weerspiegelen een positieve beleving	Persistentie
Prutsen		Neutrale mimiek	Symptoomgedrag verraadt spanning/frustratie/onbehagen en gevoelens van weerstand		Energie en vlot tempo	Concentratie
Niet taakgericht		Minimale concentratie	Vb: nagelbijten, wiebelen, met kleding spelen, frutselen, zuchten, aandacht ondersteunen door te prutsen		Intense activiteit	Nauwkeurigheid
Anticiperende handelingen		'op automatische piloot' of 'motor draaiende houden'	Concentratie-moeilijkheden; korte onderbrekingen of afwezigheid		Positieve verwoording	Energie
			Persistentie omwille van een moeten Bij elk aanbod van activiteit rechtveren met de vinger in de lucht en terug wegzakken als men de beurt niet krijgt.		Persistentie	Positieve verwoording en mimiek
			Onrustig gedrag: met de benen wippen, op de stoel ronddraaien, met de vingers op de bank tikken...		Aandacht groot	Reactietijd
					Extase en vervoering	Grote ernst tijdens en voldoening na de activiteit
						Creativiteit
						50-75% van de tijd betrokkenheid-signalen
						75-100% van de tijd betrokkenheid-signalen
Soort van aandacht? Motief/bron van de activiteit?						
		Routine	Extrinsieke motieven		Intrinsieke motieven	
			Dwang Controle	Wilskracht, plichtsbewust	Nood aan actie	Animatie/prestige/sensatie Entertainment/ontlading
						Interessepunten Exploratiebehoefte Weet- en kennisdrang
Geen betrokkenheid	Lage betrokkenheid	Matige betrokkenheid	Schijnbetrokkenheid		Schijnbetrokkenheid	Hoge betrokkenheid
						Maximale betrokkenheid

Bron: Laevers, F. & Peeters, A. (1994). De Leuvense betrokkenheidsschaal voor leerlingen LBS-L: Handleiding bij de videomontage. Leuven: CEGO.